ISSN 2223–2982

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА: АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№3–2 2026 (МАРТ)

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

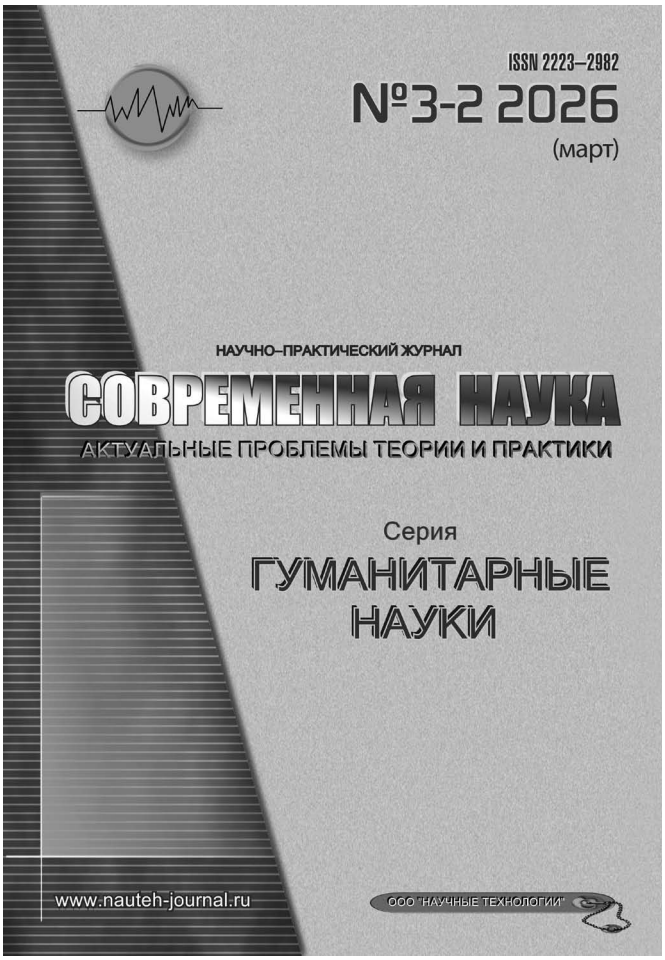
Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015

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 №3-2 (март) 2026 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 14.03.2026 г. Формат 84х108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982

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

Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ефименко А.Д. – Организации обучения и подготовки офицерского состава в ходе мобилизации в период Первой мировой войны на территории Казанского военного округа
Efimenko A. – Organization of education and training of officers during mobilization during the First World War in the territory of the Kazan Military District 7

Ларин Д.А. – Влияние государственной политики в области архитектуры на советский модернизм в период 1964–1982 гг.
Larin D. – The influence of state policy in the field of architecture on Soviet modernism in the period 1964–1982. 12

Полякова А.С. – Историография обеспечения безопасности движения на железных дорогах России
Polyakova A. – Historiography of traffic safety on Russian railways 16

Салахова Л.М., Малых Д.С. – Верхнее Приленье как географическое и социокультурное пространство
Salakhova L., Malykh D. – Upper Prilenye as a geographical and socio-cultural space. 23

Федотов П.П. – Деятельность Нижне-Волжского областного организационного бюро по административно-хозяйственному районированию (1923–1926 гг.)
Fedotov P. – Activities of the Nizhny Volga regional organizational bureau for administrative and economic zoning (1923 – 1926) 29

Хамидуллин Б.Л. – О проектах создания энциклопедий «Волжская Булгария» и «Золотая Орда»
Khamidullin B. – Toward the development of the encyclopedias «Volga Bulgaria» and «Golden Horde» 35

Педагогика

Александров А.В. – Аспекты, трудности и проблемы обучения грамматике английского языка студентов нефилологических специальностей на современном этапе
Aleksandrov A. – Aspects, difficulties, and problems of teaching students of non-philological specialties English Grammar at the current stage. 39

Амариани Ю.В., Вербицкая Н.О., Руденко С.Н., Микулик Ю.В., Бурлаку С.Г., Будяну Д.А. – Педагогическая система неформального образования в волейболе для глухих: когнитивный, аксиологический и социально-профессиональный аспекты
Amariani Yu., Verbitskaya N., Rudenko S., Mikulik Yu., Burlaku S., Budyanu D. – The pedagogical system of non-formal education in volleyball for the deaf: cognitive, axiological, and socio-professional aspects 50

Архипов С.В. – Педагогическая модель обучения иностранному языку в высшей школе с использованием LMS
Arkhipov S. – A pedagogical model of foreign language teaching in higher education using a learning management system 61

Безруков Д.А. – Педагогические аспекты формирования навыков кибербезопасности личности
Bezrukov D. – Pedagogical aspects of developing personal cybersecurity skills. 66

Воронова Е.В. – Формирование межкультурной компетенции при обучении французскому языку
Voronova E. – Develloping of intercultural competence in French language teaching 70

Воронова О.В. – Проектирование инклюзивной образовательной среды средствами иммерсивных технологий и искусственного интеллекта
Voronova O. – Designing an inclusive educational environment using immersive technologies and artificial intelligence 74

Габитова Л.А., Остапченко Г.С., Панова А.В. – Мультипликационные фильмы при обучении иностранным языкам студентов неязыковых вузов
Gabitova L., Ostapchenko G., Panova A. – Animated films (cartoons) for teaching foreign languages to students of non-linguistic universities 78

Гаматаева С.Х., Халидов А.А., Абдуев М.Х. – Использование искусственного интеллекта для персонализации контента и рационального использования учебных материалов
Gamataeva S., Khalidov A., Abduyev M. – Use of artificial intelligence for content personalization and rational use of learning materials 81

Гулынина Е.В., Омарова А.Д. – Адаптивные образовательные траектории в обучении математике: алгоритмы персонализации на основе диагностики учебных дефицитов
Gulynina E., Omarova A. – Adaptive educational trajectories in mathematics teaching: personalization algorithms based on learning deficits diagnostics 85

Епатко Т.А., Бурдун С.В., Елпашева О.А. – Неучебные видеоматериалы как инструмент повышения эффективности занятий по русскому языку
Yepatko T., Burdun S., Yelpasheva O. – Non-teaching videos as a tool to improve the effectiveness of Russian language classes 91

Заболотная Л.И. – Интерпретация музыкального текста учащимися-подростками в контексте современных проблем дополнительного образования
Zabolotnaya L. – Interpretation of musical texts by teenage students in the context of contemporary problems in additional education 96

Канев П.Н., Смернягин Л.И., Галушина П.С., Джолиев И.М., Укроженко Д.С. – Формирование физкультурно-оздоровительной компетенции у студентов колледжа средствами цифровых фитнес-приложений
Kanev P., Smernyagin L., Galushina P., Dzholiev I., Ukrozhenko D. – Formation of physical-cultural-health competence among college students through digital fitness applications 101

Канев П.Н., Смернягин Л.И., Галушина П.С., Джолиев И.М., Укроженко Д.С. – Влияние регулярных занятий физической культурой на адаптацию студентов первого курса колледжа к учебному процессу
Kanev P., Smernyagin L., Galushina P., Dzholiev I., Ukrozhenko D. – The impact of regular physical culture classes on the adaptation of first-year college students to the educational process 105

Кантышева А.А. – Эффективные педагогические методы поддержания дисциплины на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе
Kantysheva A. – Effective pedagogical methods of maintaining discipline in foreign language classes at a non-linguistic university 109

Катханова Ю.Ф., Юй Си – Формирование креативного мышления в художественно-дизайнерском образовании в условиях искусственного интеллекта
Katkhanova Yu., Yu Xi – Development of creative thinking in art and design education in the context of artificial intelligence 115

Мамедова А.В. – Формирование профессиональной культуры специалистов естественно-научного профиля в процессе языковой подготовки (коворкинг и коллаборинг)
Mamedova A. – Formation of professional culture of natural science specialists in the process of language training (coworking and collaboring) . . . 119

Мельничук М.В. – Эмоциональный интеллект и академическая успешность
Melnichuk M. – Emotional intelligence and academic success 125

Несова Н.М., Исакова В.А. – Феномен код-свитчинга: когнитивные трудности переключения между языками
Nesova N., Isakova V. – Code-switching: cognitive challenges of language alternation 131

Ню Яфэй – Особенности обучения масляной живописи китайских студентов в системе художественного образования
Niu Yafei – Features of teaching oil painting to Chinese students in the system of art education 138

Панфилова Л.В., Нелюбина Е.Г. – Проектирование образовательных нейро-маршрутов в системе высшего образования в РФ
Panfilova L., Nelyubina E. – Designing educational neuro-routes in the higher education system in the Russian federation 143

Рашкуева З.И., Джамалутдинова Т.М., Джахбарова З.М. – Педагогические условия формирования экологической грамотности учащихся на уроках биологии
Rashkueva Z., Damalutdinova T., Dzhakhbarova Z. – Pedagogical conditions for the formation of students' environmental literacy in biology lessons 148

Ситдикова Г.Р. – Иммерсивный подход в обучении студентов-психологов иностранному языку: интеграция игрорефлексии и эмоционально-образного погружения
Sitdikova G. – An immersive approach to teaching a foreign language to psychology students: integration of game-based reflection and emotional-imaginative immersion. 153

Скопа В.А., Тяпкина А.Г. – Формирование творческих способностей школьников посредством декоративно-прикладного творчества
Skopa V., Tyapkina A. – Developing schoolchildren's creative abilities through arts and crafts 157

Сулкарнаева Г.А., Садыкова Э.Ф., Шайхетдинов Р.Г. – Роль гуманитарных наук в развитии культуры здоровья студентов
Sulkarneeva G., Sadykova E., Shaykhetdinov R. – The role of humanities in the development of students' health culture. 161

Тарасова В.В. – Технологии формирования структурных элементов готовности к творческой деятельности младших школьников
Tarasova V. – Technologies for forming structural elements of readiness for creative activities of primary school children 164

Фэн Минфу – Разработка и апробация комплексной модели критериев оценки творческой деятельности учащихся в процессе обучения акварельной живописи
Feng Mingfu – Development and testing of a comprehensive model of criteria for evaluating students' creative activity in the process of teaching watercolor painting 168

Хазеева И.Н., Ищенко А.С. – Формирование представлений о музыкальной культуре разных народов России на уроке музыки
Khazeeva I., Ishchenko A. – Formation of ideas about the musical culture of different peoples of Russia in a music lesson. 174

Черенкова И.А., Кишкинова О.А., Кутликова И.В. – Развитие критического мышления студентов на лекциях по высшей математике методом кейсов
Cherenkova I., Kishkinova O., Kutlikova I. – Developing students' critical thinking in lectures on higher mathematics using the case study method 179

Филология

Аппоев А.К., Кетенчиев М.Б., Мизиев А.М. – Функционально-семантический потенциал лексемы бал «мёд» в карачаево-балкарском языке
Appoev A., Ketenchiev M., Miziev A. – Functional and semantic potential of the bal "honey" lexeme in the Karachay-Balkar language 184

Волкова С.Л. – Расширение глагольного ряда текстов военно-политического дискурса турецкого языка
Volkova S. – Expansion of the verbal range of texts of the military-political discourse of the Turkish language 188

Герцен А.С. – Влияние социальных факторов на оценку характеристик текста цифровой коммуникации
Gertsen A. – The influence of social factors on the evaluating on the assessment of the characteristics of digital communication texts 192

Дубовая Е.В. – Прецедентные феномены в произведениях Пьера Ронсара
Dubovaya E. – Precedent phenomena in the works of Pierre Ronsard.....195

Дун Сяобинь – Анималистический код во фразеологическом пространстве русского языка на примере зоонима лошадь / конь
Dong Xiaobin – Animalistic code in the phraseological space of the Russian language on the example of the zoonym horse 203

Завьялова Ю.А., Яруллина Е.А. – Особенности перевода модальных глаголов с английского языка на русский
Zavyalova Yu., Yarullina E. – Pecularities of translating modal verbs from English into Russian.....213

Завьялова Ю.А., Рудова А.Н. – Особенности реализации прагматической адаптации при переводе аудиовизуального текста с английского языка на русский
Zavyalova Yu., Rudova A. – Peculiarities of implementing pragmatic adaptation in translating audiovisual text from English into Russian 218

Калакутская Е.А. – Цветовая парадигма характера в анимации: от архетипических клише к семиотическому анализу
Kalakutskaya E. – Color paradigm of character in animation: from archetypal cliches to semiotic analysis.....224

Крепкогорская Е.В., Ситдикова Г.Р. – Приемы комического и особенности их перевода в произведении Рика Риордана «Перси Джексон и лабиринт смерти»
Krepkogorskaya E., Sitdikova G. – Methods of comic and ways of their translation in Rick Riordan's work "Percy Jackson and the battle of the labyrinth" 227

Пинегина И.Н. – Геобрендинговый потенциал онимов города Казани
Pinegina I. – Geo-branding potential of Kazan onyms.....232

Ракитина С.В., Касьянова Л.Ю. – Метафоризация как механизм взаимодействия мысли и слова в научном дискурсе
Rakitina S., Kasyanova L. – Metaphorization as a mechanism of interaction thoughts and words in scientific discourse 235

Топоркова Ю.А. – Особенности идиостиля К.Р. Сафона
Toporkova Yu. – The peculiarities of idiostyle of C.R. Zafón 240

Тугуз Г.Т. – Эмотивные фразеологизмы в художественном тексте (на примере произведений Х. Ашинова)
Tuguz G. – On some emotive phraseological units in fiction (using the works of H. Ashinov as an example).....244

Шакирьянов Л.М. – Антонимы: от древнегреческих философов до современности
Shakiryanov L. – Antonyms: from ancient Greek philosophers to the present day 248

Шатилова Л.М., Зубкова Я.В. – Молчание как предательство и ложное сострадание в романе Стефана Цвейга «Нетерпение сердца»
Shatilova L., Zubkova Ya. – Silence as betrayal and false compassion in Stefan Zweig's novel "Impatience of the heart".....252

Юэ Сыци – «Отрывок романа в стихах»: женский нарратив в контексте переходной эпохи
Yue Siqi – "The fragment of a novel in verse": female narrative in the context of a transitional era 257

Информация

Наши авторы. Our Authors.....262

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 265

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.16

ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ ОФИЦЕРСКОГО СОСТАВА В ХОДЕ МОБИЛИЗАЦИИ В ПЕРИОД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ НА ТЕРРИТОРИИ КАЗАНСКОГО ВОЕННОГО ОКРУГА

Ефименко Антон Дмитриевич
Аспирант, Уфимский Университет науки и технологий
pajjkat97@mail.ru

Аннотация: В исследовании представлен анализ литературных источников и архивных данных, об организации мобилизации, обучения и подготовки офицеров, а также младшего командного состава в период Первой мировой войны на территории Казанского военного округа. Предмет исследования — процесс организации и обучения офицерских кадров в условиях мобилизации Первой мировой войны на территории Казанского военного округа. Цель исследования – выявить проблемы организации обучения и подготовки офицерского состава в ходе мобилизации в период Первой мировой войны на территории Казанского военного округа.

В ходе исследования выявлены основные проблемы организации подготовки офицеров, младшего командного состава и пути их решения в Первой мировой войне на территории Казанского военного округа. По источникам личного происхождения, официальным источникам выявлены проблемы обучения офицерского состава в период мобилизации, проанализированы и описаны причины возникших проблем, а именно: недостаточная координация деятельности органов военно-административного управления и гражданского управления (земских учреждений), не налаженная в сельской местности, отдаленных от центра военного округа кооперация органов власти и общественных организаций и движений.

Ключевые слова: Первая мировая война, обучение, командный состав, офицеры, Казанский военный округ, мобилизация, земское управление, общественные организации.

ORGANIZATION OF EDUCATION AND TRAINING OF OFFICERS DURING MOBILIZATION DURING THE FIRST WORLD WAR IN THE TERRITORY OF THE KAZAN MILITARY DISTRICT

A. Efimenko

Summary: The study presents an analysis of literary sources and archival data on the organization of mobilization, education, and training of officers, as well as junior commanders during the First World War in the territory of the Kazan Military District. The subject of the study is the process of organizing and training officer personnel in the context of the mobilization of the First World War in the territory of the Kazan Military District. The purpose of the study is to identify the problems of organizing the education and training of officers during the mobilization during the First World War in the territory of the Kazan Military District.

The study revealed the main problems of organizing the training of officers and junior commanders and ways to solve them in the First World War on the territory of the Kazan Military District. According to personal sources and official sources, the problems of training officers during the mobilization period have been identified, the causes of the problems have been analyzed and described, namely: insufficient coordination of the activities of military administrative and civil administration bodies (zemstvo institutions), the lack of cooperation between government authorities and public organizations in rural areas remote from the center of the military district, and movements.

Keywords: World War I, training, command staff, officers, Kazan Military District, mobilization, zemstvo administration, public organizations.

Введение

Офицерский состав, уровень его подготовки, профессионализма является одним из определяющих факторов любых военных действий. Не является исключением и период Первой мировой войны. В этой связи организация подготовки офицеров в период Первой мировой войны, в первую очередь, в ходе мобилизации, является одним из наиболее интересных предметов исследования современных историографов.

Мобилизация в период Первой мировой войны сопровождалась проблемой недостатка не столько рядовых военнослужащих (мобилизованных, ратников ополчения), сколько недостаточным числом офицерского состава, который был необходим не только в условиях направления на фронт вооруженных формирований, но и для обучения, подготовки, проведения политико-агитационной работы с мобилизованными на сборных пунктах. Это связано с тем, что в первые недели войны, ввиду направления на фронт большого числа действующих офицеров, в условиях кровопролитных боев, возникли серьезные потери именно среди командного состава, а равно и среди опытных бойцов, способных передать

опыт. Оперативными решениями данной проблемы стали досрочные выпуски молодых офицеров — выпускников военных училищ и институтов, а также назначение старых кадровых офицеров, многие из которых находились в преклонном возрасте. Однако соответствующие решения не позволили оперативно сформировать достаточное количество командиров, и обучение мобилизованных в таких условиях, формирование из них воинских коллективов, оказалось осложнено.

Необходимо отметить, что данная проблема в советской историографии освещалась, по преимуществу, с одной точки зрения, а равно и через призму идеологии, как проблема недостаточной готовности офицеров, происходивших из дворянства и купечества к реальным боевым действиям, условиям войны. В этой связи, сегодня особенно актуально рассмотреть данный вопрос именно с позиции объективных условий мобилизации. Территория Казанского военного округа при анализе данного вопроса является достаточно репрезентативным объектом для исследования, ввиду значительной территории округа, который был одним из наиболее густонаселенных из 15 сформированных, и, следовательно, отличался значительным масштабом проводимых мобилизационных мероприятий. Кроме того, именно на территории Казанского военного округа формировались наиболее крупные вооруженные формирования из мобилизованных, ратников ополчения, что существенно обостряло проблему кадрового голода среди офицерского состава. Также следует отметить, что в Казанском военном округе призыв офицеров был начат быстрее, чем в Московском военном округе (сопоставимом по размерам), а также и в иных военных округах, например, в Омском. Это было обусловлено тем, что именно на территории Казанского военного округа были размещены крупные транспортные узлы, а мобилизованных было большое число.

Методы и материалы исследования

Цель и задачи исследования, особенности историографии рассматриваемой темы определили методологию и источников базу исследования.

Источники, подобранные в ходе разработки темы исследования, при анализе которых применены историко-системный и сравнительно-исторический подходы и ряд соответствующих им методов (диалектический метод, индуктивный метод, историографический метод, анализ литературы и др.), подразделяются на три группы. Первую группу составляют источники официального характера – письма, донесения должностных лиц, отчеты о деятельности органов власти, приказы. Данные источники позволяют сформировать представление об организации мобилизации в целом, подготовке офицеров в частности, объеме затрачиваемых ресурсов, возникающих трудностях. Источники личного происхождения (мемуары, личная переписка) отнесены ко второй группе. Данная группа иллюстрирует эмоциональное восприятие Первой мировой войны, отношение к ней, характеризует участие различных лиц в организации мобилизационной подготовки офицеров. Третья группа источников представлена бухгалтерскими архивными документами. Данные источники позволяют детализировать представления о материальных ресурсах в условиях мобилизации.

Анализ историографии, который проведен в рамках исследования представлен исследованиями советского периода и современного, в целях организации сравнения представлений сведений о мобилизации, ее особенностях, влияющих на нее факторах.

Литература также разделена на группы, в частности, такими авторами, как О.Н. Астраханцев [1], И.М. Кашаев, П.Н. Матюшин, О.Н. Широков [4], представлены обобщенные результаты анализа подготовки мобилизованных, в том числе, офицеров, представлены проблемы подготовки офицеров в том числе, в Казанском военном округе.

В.В. Канищев [5], А.Н. Плужников, А.А. Курдюк [7] анализируют особенности личности офицеров Первой мировой войны, сравнивая их по признаку происхождения (сословия).

С.Г. Нелипович [8], Д.О. Никулин [9] анализировали способы подготовки офицеров для армии в период мобилизации рассматриваемого периода. Е.К. Сысоева [15] анализирует специфику деятельности земств в организации мобилизации.

Результаты исследования

Обобщение и систематизация материалов и содержания литературных источников позволила сформировать комплексную характеристику социально-политических, экономических, организационно-правовых условий и особенностей подготовки офицеров в условиях мобилизации в период Первой мировой войны.

В рассмотренных исследованиях несколько отличаются представления об организации пополнения армии офицерским составом. Так, в частности, в ряде работ отмечается, что подготовка офицерского состава в период мобилизации осуществлялась через привлечение офицеров запаса, ускоренную подготовку выпускников военных училищ и организацию специальных офицерских курсов [2; 14]. Это подтверждается и официальными документами [11], и статистическими данными, так, согласно архивным данным, с июля 1914 года к весне 1917 года с офицерским чином из военных училищ выпущены 74418 человек, и дополнительно 113483 прапорщи-

ков. В Московском и Омском округах, сопоставимым по территории с Казанским, было подготовлено на треть и на четверть меньше офицерских кадров, соответственно [13]. Это свидетельствует о достаточно эффективной организации обучения офицерского состава на территории Казанского военного округа. Однако данная точка зрения достаточно распространена в научной литературе, но вместе с тем, она не учитывает, во-первых, фактора недостатка преподавательского состава для будущих офицеров, а также и недостатка финансовых, материальных и иных ресурсов для организации их обучения. В свою очередь, в ряде историографических источников данные факторы отмечены. Так, например, М.В. Алексеев, Главнокомандующий Северо-Западным фронтом, в докладной записке военному министру от 9 июля 1915 году отметил, что на соответствующую дату: «...некомплект офицеров в частях пехоты … в среднем превышает 50%» [2]. Офицер Б.В. Веверн в мемуарах сообщает о крайне низком уровне подготовки низших командных чинов, например прапорщиков, вплоть до отсутствия у них опыта обращения с оружием [3]. В случае Казанского военного округа возникала и дополнительная проблема культурного и языкового барьера. Так, например, в Казанской губернии, Уфимской губернии были сформированы дружины, состоящие из татар, большинство из которых не говорили на русском языке, в свою очередь, среди офицеров отсутствовали те, кто мог объясняться сними на татарском, башкирском языках и иных наречиях, и диалектах. В ряде источников отмечается, что «татарские» и «башкирские» вооруженные формирования отличались дружбой, взаимовыручкой, дисциплинированностью и неукоснительным исполнением приказов, выносливостью, но подготовка воинов была осложнена языковыми барьерами, необходимостью перевода на их родные языки наиболее часто употребляемых команд. В свою очередь, некоторые сформированные отряды мобилизованных, в местностях, характеризующихся проблемами снабжения (в первую очередь — это крупные города, такие, как Казань), нередко устраивали погромы и беспорядки, в отсутствие командования или прапорщиков, которые могли бы поддерживать порядок.

С учетом изложенного большое значение, недооцененное в современных научных исследованиях, для подготовки офицерских кадров имела деятельность органов местного самоуправления (земских учреждений), а также общественных (волонтерских) организаций. Последние оказывали как финансовую и материальную поддержку (например, оплату продовольствия, организацию помещений для обучения мобилизованных, их размещения), так и непосредственно обучение. В исторических источниках имеются многочисленные свидетельства того, как преподаватели военных училищ и институтов, многие из которых сами являлись офицерами, организовывали на безвозмездной основе обучение для мобилизованных, готовящихся возглавить дружины, для молодых офицеров [10].

В свою очередь, на земских учреждениях лежала обязанность по формированию воинских частей, организации их обмундирования и дальнейшей отправки на более крупные сборные пункты [4]. С учетом этого, на земствах лежала обязанность и обеспечить организацию мобилизованных в части формирования командного состава воинских формирований, «обеспечения» мобилизованных (а также и ратников ополчения, мобилизация которых производилась одновременно с основным составом), не только обмундированием, но и прапорщиками и офицерами [8].

Реализация возложенных полномочий требовала наличия у земств достаточного объема финансовых средств для организации не только обмундирования и обеспечения продовольствием солдат и офицеров, но и обучения офицеров.

Одну из основных трудностей составлял факт не столько отсутствия финансовых средств, сколько недостаток кадров для обучения и подготовки офицеров, их обучения. В частности, многие земства, особенно в сельских местностях, вдали от больших городов, не имели военных училищ и каких-либо иных учебных заведений, кроме школ начальной ступени при церковных приходах, где обучение осуществлялось в течение трех лет, в целях изучения грамоты [4]. В связи с этим, земства испытывали сложности с привлечением имеющих боевой опыт офицеров, преподавателей военных училищ, институтов, которые могли бы организовать обучение офицеров и младшего командного состава.

Большое значение в данном процессе имела деятельность волонтерских организаций и объединений. И.М. Кашаев, П.Н. Матюшин, О.Н. Широков отмечают большое значение в организации подготовки офицеров в Казанском военном округе преподавательского состава Казанского военного училища, которые не только осуществляли профессиональную деятельность после начала мобилизации в две смены (в основное время — обучение студентов, в дополнительное вечером — подготовка мобилизованных, в том числе, прапорщиков, офицерского состава, на краткосрочных курсах), но и сформировали добровольные «выездные» бригады, включавшие нескольких профессоров, которые выезжали в отдаленные города и поселения для обучения мобилизованных офицеров [4]. Сходную помощь оказывали и педагоги других военных вузов, а также студенты и выпускники [6], однако последние сами не имели достаточного уровня подготовки. Д.О. Никулин отмечает, что Московский и Казанский военные округа по численности направленных на фронт рот превосходили остальные военные округа более, чем в полтора раза, что требовало большого числа мобилизованных офицеров.

При этом автор отмечает, что данное достижение обусловлено высоким уровнем гражданской ответственности населения, в особенности выпускников военных учебных заведений [9]. Методики и системы подготовки также различались в различных земствах. В Казанском военном округе приоритетными отделами подготовки командующих были боевая подготовка (обучение командованию рассыпным строем в поле), общие основы военной службы, отдельные уставы, сторожевое охранение, вахта, стрельба (в меньшей степени, чем, к примеру, в Московском военному округе, ввиду недостаточности вооружения для тренировок) [9].

В Казанском военном округе призыв офицеров был начат быстрее, чем в Московском военном округе (сопоставимом по размерам), а также и в иных военных округах, например, в Омском [9]. Это было обусловлено тем, что именно на территории Казанского военного округа были размещены крупные транспортные узлы, а мобилизованных было большое число (в сравнении с иными военными округами), их объединение в воинские подразделения требовало незамедлительного назначения командиров, формирования системы командования. Мобилизация офицеров проводилась параллельно с их обучением и переподготовкой – в случае привлечения тех офицеров, которые долгое время находились в отставке или запасе, длительное время не занимались военным делом [2].

Кроме того, как уже отмечалось, на территории Казанского военного округа мобилизация проводилась и в отношении лиц татарской национальности, а их обучение требовало присутствия унтер-офицеров, которые знали и татарский, и русский языки. Подобное предписание было связано с необходимостью формирования и людей татарской и русской национальности в дальнейшем единых подразделений. Это потребовало привлечения и офицерских кадров, преимущественно, унтер-офицеров, которые владели двумя языками, могли сформировать из мобилизованных разной национальности единые группы.

В Казанском военном округе (а также и Московском) округах, в связи со значительной численностью войск, осмотры, оценку мобилизации, регулирование формирования воинских подразделений, осуществлял не лично командующий округом, а генералы и офицеры для особых поручений. Согласно ряду приказов, их примерное число составляло от 5 до 8 в разные годы Первой мировой войны, при этом, если некоторые из них ранее состояли на службе в командовании Казанским военным округам, то четверо были привлечены в рамках мобилизации офицеров. Однако по каким признакам осуществлялся выбор их кандидатур на сегодня остается неизвестным, но большинство имели достаточно существенный боевой опыт (в основном – в Русско-Японской войне), а также значительный возраста – старше установленного для мобилизации офицеров возрастного порога в 39 и даже 43 года [9].

В Казанском военном округе динамика мобилизации и подготовки офицеров демонстрирует в первые годы войны неоднозначные тенденции: от снижения качества работы до его повышения [12]. При этом соотношение числа мобилизованных и офицеров отмечается существенный недостаток последний даже в соответствии с установленным мобилизационным расписанием, что отразилось и на фактической мобилизации офицеров. Так, например, Казань, как центр окружных учреждений военного ведомства, предусматривала по мобилизационному расписанию необходимость призыва 47619 запасных нижних чинов и 107 офицеров, что крайне мало относительно общего числа мобилизованных, которыми им предстояло командовать [15].

Одной из проблем организации подготовки офицеров в Первой мировой войне являлась недостаточная согласованность деятельности земских органов управления и волонтерских организаций с органами военно-административного управления. Так, органы военно-административного управления не принимали достаточного участия в организации подготовки офицеров [13]. В этом процессе органы военно-административного управления дополнительно имели контрольные функции в отношении земских учреждений, однако последние не в полной мере имели возможность исполнить требования в области подготовки офицеров [12].

В связи с этим, поддержка мобилизации со стороны волонтерских и общественных организаций была неоценимой. Однако взаимодействие волонтерских организаций с органами военно-административного управления налажено не было, как в части организации, так и в части финансирования. В Отчете Уфимской губернской земской управы за 1914 год указано на привлечение дополнительных средств в бюджет, в том числе от частных лиц. Часть этих средств шла на подготовку офицерских кадров [10].

Выводы

По результатам исследования сделаны следующие основные выводы:

1. Современная историография в области организации подготовки и обучения офицеров в Первой мировой войне носит недостаточно комплексный характер. В исследовании выявлены основные проблемы подготовки офицерских кадров в мобилизацию в Первой мировой войне.
2. Недостаточная координация действий в области обучения и подготовки офицеров и младшего командного состава в Первой мировой войне между

органами власти земств и общественными организациями, и органами военно-административного управления стала одной из основных проблем подготовки офицерского состава в исследуемый период.

3. Недостаточная кадровая обеспеченность процесса подготовки офицеров и младших офицерских чинов (отсутствие достаточного числа профессорских кадров, преподавателей, кадровых военных, имеющих возможность оказания помощи в организации подготовки обучения). Данная проблема не в полной мере была решена также и общественными организациями, выездными курсами (для организации подготовки мобилизованных офицеров в отдаленных от центра Казанского военного округа городах и поселения), созданными профессорско-преподавательским составом.

В заключение представляется значимым отметить, что в условиях мобилизации в Первой мировой войне на территории Казанского военного округа отмечается высокий уровень гражданской ответственности в области оказания помощи земским учреждениям по организации подготовки офицеров и прапорщиков, при этом, недостаточная согласованность общественных движений и организаций с деятельностью органами военно-административного управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астраханцев О.Н. Сравнительный анализ подготовки пехотных и авиационных офицерских кадров для русской армии в условиях Первой мировой войны // The Scientific Heritage. 2020. №54–3. С.
2. Аргентинский архив генерала М.В. Алексеева // Воен.-ист. журн. 1993. № 10. С. 56.
3. Веверн Б.В. 6-я батарея. 1914–1917 гг. Париж, 1938. С. 17–19.
4. Кашаев И.М., Матюшин П.Н., Широков О.Н. Организация мобилизации людских ресурсов в уездах Казанской губернии в начале Первой мировой войны (на материалах фонда Чебоксарского уездного воинского начальника) // Вестник ЧГУ. 2016. №4. С.98-104.
5. Канищев В.В. База данных «жизненные траектории офицеров российской императорской армии в 1914–1922 гг.»: информационный потенциал и первые результаты обработки // Гуманитарные и юридические исследования. 2019. №4. С. 78–83.
6. Канищев В.В., Плужников А.Н. Социально-профессиональный портрет офицерского состава академий Российской империи накануне Первой мировой войны: создание и анализ информационного ресурса // Историческая информатика. 2025. №2 (52). С. 55–76.
7. Курдюк А.А. «Лейтенанты» Первой мировой, или о путях производства в офицеры, применявшихся в русской армии с сентября 1914 г. По ноябрь 1917 г. // Армия и общество. 2008. №3. С. 159–168.
8. Нелипович С.Г. Было разрешено призывать частично парализованных»: мобилизация периода Первой мировой войны в России // Социодиггер. 2023. №1–2. С. 21–25.
9. Никулин Д.О. Подготовка пополнения для действующей армии периода Первой мировой войны в Омском военном округе: специфика или норма? Сравнительный анализ с Московским и Казанским военными округами // Исторический курьер. 2019. №6. С. 95–105.
10. Отчет Уфимской губернской земской управы за 1914 г. – Уфа, б/г. – С. 7, 10.
11. Приказ по военному ведомству № 689 от 20.10.1914 г. // Приказы по военному ведомству за 1914 г. Пг., 1914. С. 1864–1868.
12. Рахимов Р.Н. Башкортостан в годы Первой мировой войны // Modern history: Партийно-политическая, духовная история и общественные движения в странах Запада и Востока. Вып. IX. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2007. С. 59–67.
13. РГВИА, ф. 2000, оп. 2, д. 2186, л. 2 об.
14. Саблин А.Ю. Учреждение и начальный этап деятельности 1-й и 2-й омских школ подготовки прапорщиков пехоты (октябрь 1915 г. - МАЙ 1916 г.) // Известия Лаборатории древних технологий. 2021. №2 (39). С. 170–180.
15. Сысоева Е.К. Народное образование и земство в годы первой мировой войны (по материалам земской и педагогической прессы) // Вестник Московского университета. Серия 8. История. 2018. №5. С. 60–85.

© Ефименко Антон Дмитриевич (pajjkat97@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.26

ВЛИЯНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В ОБЛАСТИ АРХИТЕКТУРЫ НА СОВЕТСКИЙ МОДЕРНИЗМ В ПЕРИОД 1964–1982 ГГ.

Ларин Денис Анатольевич
Аспирант, ФГБОУ ВО Курский государственный университет
denlarin99@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию влияния государственной политики СССР на развитие советского модернизма в архитектуре периода 1964–1982 годов. Рассматриваются ключевые политические решения и директивы, определяющие архитектурные тенденции тех лет, такие как постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР, регламентирующие строительство жилых домов, общественных зданий и градостроительство. Автор подчеркивает роль государственных органов в стандартизации проектирования и массовом строительстве, а также влияние политических кампаний против «архитектурных излишеств» на стилистику сооружений. Статья включает сравнительный анализ реализованных проектов с предшествующими этапами развития советской архитектуры, выявляя преемственность и новаторские черты рассматриваемого периода. Выводы исследования демонстрируют тесную взаимосвязь между государственными инициативами и эволюцией архитектурного стиля, подчеркивая значимость политического фактора в формировании городской среды позднесоветского времени.

Ключевые слова: государственная политика, архитектура, советский модернизм, градостроительство, массовые застройки, политическая регламентация, городская среда.

THE INFLUENCE OF STATE POLICY IN THE FIELD OF ARCHITECTURE ON SOVIET MODERNISM IN THE PERIOD 1964–1982

D. Larin

Summary: This article examines the influence of Soviet state policy on the development of Soviet modernism in architecture from 1964 to 1982. Key political decisions and directives defining architectural trends of those years are examined, including decrees of the CPSU Central Committee and the USSR Council of Ministers regulating the construction of residential buildings, public buildings, and urban planning. The author emphasizes the role of government agencies in standardizing design and mass construction, as well as the influence of political campaigns against "architectural excesses" on the style of buildings. The article includes a comparative analysis of completed projects with previous stages of Soviet architecture, revealing both continuity and innovation during this period. The study's findings demonstrate a close relationship between government initiatives and the evolution of architectural style, emphasizing the importance of politics in shaping the urban environment of the late Soviet period.

Keywords: public policy, architecture, Soviet modernism, urban planning, mass development, political regulation, urban environment.

Развитие советской архитектуры и градостроительства имеет важное значение в реализации социально-экономической политики, разработанной государством. Архитектура оказывает постоянное воздействие на общественное сознание, является действенным средством нравственного и эстетического воспитания народа, формирования мировоззрения. Произведения архитектуры представляют собой результат совместного творческого труда архитекторов, ученых и строителей, воплощают единство искусства, науки и техники, материальной и духовной культуры общества.

Модернизм — это архитектурное движение, которое охватило почти весь XX век и включило в себя сразу несколько направлений. Архитекторы-модернисты пытались «забыть» о классических стилях и придумать нечто совершенно новое: максимально функциональное, но при этом оригинальное по форме. Для реализации этих идей в их распоряжении были новаторские строительные материалы, прежде всего железобетон [14].

Социалистический (советский) модернизм распространился с конца 1960-х годов и просуществовал до распада Советского Союза, отчасти получив продолжение в современном модернизме. Как прямой наследник конструктивизма, во главу угла он ставит функционализм, а значит и отсутствие «архитектурных излишеств». Новаторские приемы с использованием новейших инженерных технологий осуществляются через строгие и даже грубые формы [13].

Архитектура массового жилища, все более срастаясь с индустриальной технологией производства, находилась на стыке двух тенденций. С одной стороны, строительная промышленность расширяла масштаб производства жилы домов, с другой же, с расширением масштабов массовой жилой застройки встала проблема повышения архитектурно-художественной выразительности индустриальных жилых домов. Взаимодействие этих двух тенденций в практике строительства удавалось осуществить далеко не всегда, а их противопостав-

ление приводило к отрицательным результатам [2, с. 36].

На наш взгляд новым этапом в развитии градостроительства стало образование в 1964 году Государственного комитета по гражданскому строительству и архитектуре при Госстрое СССР, который принял на себя заботы по организации проектных и научно-исследовательских работ в области архитектуры [5, с. 51].

Обратимся к письму ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О задачах по обеспечению выполнению плана капитального строительства в 1964-1965 гг.» от 28 мая 1964 г., в котором говорилось о том, что для успешного осуществления строительства необходимо выполнить следующие мероприятия: своевременная выдача стройкам проектной документации, укрепление и развитие индустриальной базы, а партийные организации должны организовать работу строителей и монтажников по выполнению планов, внедрять передовой опыт, выявлять и приводить в действие внутренние резервы, снижая стоимость строительства и экономя расходование средств и материалов [6, с. 457].

Комплексное исследование проблем массового жилища подтвердило необходимость эстетического разнообразия объемно-пространственных композиций из типовых жилых домов путем введения в состав типовых серий не только 5-этажных, но и 9-, 12- и 16-этажных домов. В 1965–1970 гг. было организовано проектирование новых улучшенных серий типовых проектов жилых домов. К проектированию Государственным комитетом по гражданскому строительству и архитектуре при Госстрое СССР был привлечен широкий круг исследовательских и проектных организаций союзных республик и крупных городов РСФСР. Это мероприятие само по себе имело большое значение, так как позволяло более полно учесть природно-климатические условия на местах и специфику местной материально-технической базы строительства [1, с. 216].

24 июня 1969 года было утверждено Положение о Министерстве промышленности строительных материалов РСФСР. В основной функционал Министерства входило решение следующих задач:

— обеспечение всемерного развития промышленности строительных материалов как составной части народного хозяйства республики;
— обеспечение при минимальных затратах общественного труда производства высококачественной продукции, повышение эффективности производства;
— внедрение новейших достижений науки и техники и обеспечение высоких технико-экономических показателей производства;
— рациональное использование капитальных вложений, снижение стоимости и сокращение сроков строительства;
— улучшение жилищных и культурно-бытовых условий рабочих и служащих подведомственных предприятий и организаций [10, с. 291].

Характерной чертой в архитектуре стало энергичное развитие типового проектирования и индустриального строительства массовых типов жилых, общественных и производственных зданий для городского строительства, что имело далеко идущие положительные последствия в решении насущных задач советского общества, к сожалению, не поддержанные в 1970-е годы необходимыми кардинальными изменениями в экономике, управлении и культуре [3, с. 140].

1970-е годы характеризуются широтой поисков более совершенных, а главное вариативных методов индустриального домостроения. Архитекторы, по существу, стали овладевать основами заводского производства, что сыграло немаловажную роль в расширении возможностей заводской технологии. Было осознано, что преодоление архитектурной неполноценности массовой застройки требует прежде всего расширения самого понятия «индустриальное строительство», что оно вовсе не ограничивается только полносборным крупнопанельным или крупноблочным домостроением. Решающее значение приобретало осмысление возможностей различных технологий индустриального строительства в создании полноценных архитектурных композиций [15, с. 95].

По итогам 9-й пятилетки (1971-1975 гг.) было введено в действие около 2 тысяч крупных предприятий, оснащенных современной техникой, построено свыше 11 миллионов квартир, что позволило улучшить жилищные условия 56 миллионов советских граждан и перейти в основном к распределению нового жилья по принципу: квартиру – одной семье [3, 106].

В Постановлении Совета Министров от 9 января 1975 года «О Всесоюзном социалистическом соревновании работников промышленности, строительства, транспорта за досрочное выполнение народнохозяйственного плана на 1975 год и успешное завершение девятой пятилетки» в целях достижения высоких качественных показателей в области строительства необходимо добиваться своевременного ввода в действие новых производственных мощностей, жилых домов и культурно-бытовых объектов, сокращения продолжительности строительства, снижения расхода материалов и стоимости строительно-монтажных работ, внедрения в практику строительства эффективных материалов и конструкций, повсеместного внедрения бригадного хо-

зяйственного расчета [11, с. 29].

Главной задачей 10-й пятилетки (1976–1980 гг.) было осуществление курса Коммунистической партии на подъем материального и культурного уровня жизни населения на основе динамичного и пропорционального развития общественного производства и повышения его эффективности, ускорения научно-технического прогресса и роста производительности труда. Ввод в действие и освоение новых производственных мощностей во всех отраслях народного хозяйства за счет улучшения планирования, проектирования и организации строительного производства стало основной целью в области капитального строительства [7, с. 234].

За годы 10-й пятилетки в СССР построены жилые дома общей площадью свыше 500 млн м2, что составляет около 10 млн новых квартир, позволивших улучшить жилищные условия более 50 млн человек [9, с. 3]. Создавались новые жилые комплексы, возникали новые города. Проблема эстетического уровня жилища приобрела особую актуальность в связи с тем, что значительный рост объемов строительства заметно усилил градостроительное значение жилой застройки, что повлияло на облик городов.

В материалах XXVI съезда КПСС отмечается необходимость дальнейшего повышения качества жилищного строительства и улучшения дела градостроительства. В отчетном докладе к съезду подчеркивалось, что «…градостроительство в целом нуждается в большей художественной выразительности и разнообразии» [4, с. 63].

В конце 1970-х годов внимание стало уделяться повышению художественной выразительности жилых домов с помощью различной обработки наружной поверхности стен и использования пластических их свойств. Выбор материала лицевого слоя связан не только с необходимостью обеспечить сохранность и долговечность наружных частей зданий, но также придать отделке фасадов определенный эстетический смысл.

Партия продолжала проводить свою генеральную линию в области искусства и всей художественной культуры, учитывая, при этом, изменяющуюся социально-историческую обстановку не только в нашей стране, но и во всем мире. Определяющее значение для развития архитектуры имели решения XXV съезда КПСС. Новая программа КПСС поставила перед искусством задачи всестороннего развития социалистических культур народов СССР, сближения и обогащения этих культур, последовательной борьбы за интернационализм и дружбу между народами [5, с. 20].

Обратимся к Постановлению Совета Министров от 16 ноября 1981 г. «О мерах по повышению эффективности капитальных вложений, выделяемых на жилищное строительство», в котором отмечалось, что сроки строительства жилых домов зачастую превышали установленные нормы, а дома принимались в эксплуатацию с серьезными недоделками и без благоустройства прилегающей территории. В целях устранения недостатков в жилищном строительстве Совет Министров постановил:

1. Советам Министров облисполкомов при составлении сводных пятилетних планов жилищно-коммунального строительства разрабатывать среднюю сметную стоимость одного квадратного метра общей площади жилых домов с учетом расчетных показателей, устанавливаемых Госпланом СССР;
2. В 1981–1985 годах ограничить строительство жилых домов высотой более 9 этажей во всех городах и поселках;
3. Госстрою РСФСР разрешить применение индивидуальных проектов в жилищном строительстве в исключительных случаях при условии соответствия их проектам детальной планировки и обязательного соблюдения действующих норм проектирования [12, с. 3].

24 июня 1981 г. Верховный Совет СССР в постановлении «О развитии жилищного хозяйства, улучшении использования и сохранности жилищного фонда» обязал Местные Советы народных депутатов совершенствовать систему эксплуатации и ремонта жилищного фонда; оказывать помощь предприятиям и организациям, жилищно-строительным кооперативам в техническом обслуживании жилья; не допускать приемки в эксплуатацию вновь построенных жилых домов с недоделками и дефектами; активизировать деятельность постоянных комиссий и общественных органов по сохранению жилищного фонда и повышению ответственности граждан и должностных лиц за выполнение требований жилищного законодательства [8, с. 75].

Исследование показало, что советская архитектура периода 1964–1982 годов находилась под непосредственным влиянием государственной политики, направленной на решение социально-экономических задач массового жилищного строительства и оптимизации городских пространств. Государственные органы власти принимали активные меры по унификации строительных норм и стандартов, способствуя формированию единого архитектурного стиля, отличающегося лаконичностью форм, экономичностью решений и отказом от излишней декоративности.

Политическое руководство СССР стремилось создать оптимальные условия для быстрого возведения недорогого жилья и социальных объектов, одновременно огра-

ничивая свободу творчества архитекторов и внедряя строгие нормы проектирования. Это привело к возникновению специфического направления в архитектуре – позднего советского модернизма, характеризующегося упрощением фасадов, применением индустриальных методов строительства и повторяемостью типов зданий.

Таким образом, изучение воздействия государственной политики на архитектуру позволяет глубже понять процессы формирования городского пространства и особенности культурного наследия Советского Союза второй половины XX века. Анализ архивных материалов и сопоставление с современными взглядами подтверждают ключевое значение политических факторов в развитии архитектуры и позволяют сделать выводы о значимости государственного вмешательства в сферу градостроительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архитектурное наследие [сборник статей] / НИИ теории и истории архитектуры / отв. ред. Бондаренко И.А. – М.: КРАСАНД, 2011. – 399 с.
2. Горлов В.Н. Жилищное строительство в Москве как социокультурная проблема (1953-1991 гг.): автореф. дис. д-ра. ист. наук. - М., 2005. – 52 с.
3. Курбатов В.В. Советская архитектура. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
4. Материалы XXVI Съезда КПСС. – М.: Из-во политической литературы, 1981. – 224 с.
5. Павлов П.А., Поспелов Г.Г. Очерки истории советского искусства: архитектура, живопись, скульптура, графика. – М.: Советский художник, 1980. – 263 с.
6. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сб. док. за 50 лет. Т. 5. 1962–1965 гг. / Сост. К.У. Черненко, М.С. Смиртюков. - М.: Политиздат, 1968. - 750 с.
7. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сб. док. Т. 10. Октябрь 1973 г. - октябрь 1975 г. / Сост. К.У. Черненко, М.С. Смиртюков. - М.: Политиздат, 1976. - 552 с.
8. Решения партии и правительства по хозяйственным вопросам: Сб. док. Т. 14. Апрель 1981 г. - декабрь 1982 г. / Под общ. ред. К.М. Боголю¬бова и М.С. Смиртюкова. - М.: Политиздат, 1983. - 703 с.
9. Рубаненко Б.Р. Эстетика массового индустриального жилища. – М.: Стройиздат, 1984. – 208 с.
10. Собрание постановлений правительства РСФСР за 1969 г. № 1–26 / Упр. Делами Совета Министров РСФСР. - М.: Юрид. лит. - 528 с.
11. Собрание постановлений правительства СССР за 1975 г. № 1–23 / Упр. делами Совета Министров СССР. - М.: Юрид. лит. - 518 с.
12. Собрание постановлений правительства РСФСР за 1982 г. № 1–19, 21–23 / Упр. Делами Совета Министров РСФСР. - М.: Юрид. лит. - 400 с.
13. Советская архитектура: примеры, стили, история / [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://annawwts.com/architecture/soviet-architecture/ (Дата обращения: 02.02.2026).
14. Советский модернизм в России и ближнем зарубежье / [Электронный ресурс] // Режим доступа: https://experience.tripster.ru/articles/sovetskij-modernizm-v-rossii-i-blizhnem-zarubezhe/ (Дата обращения: 02.02.2026).
15. Современная советская архитектура 1955–1980 гг. / под ред. Н.П. Былинкина, А.В. Рябушина. – М.: Стройиздат, 1985. – 224 с.

© Ларин Денис Анатольевич (denlarin99@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.33

ИСТОРИОГРАФИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ ДВИЖЕНИЯ НА ЖЕЛЕЗНЫХ ДОРОГАХ РОССИИ

HISTORIOGRAPHY OF TRAFFIC SAFETY ON RUSSIAN RAILWAYS

A. Polyakova

Summary: The article examines extensive literary sources that directly form the basis of the historiography of the development of traffic safety on railways. The main groups and historical stages of studying traffic safety are highlighted. The characteristic features of each group and stage are noted to form an overall picture of the issue under consideration. The contribution of each research group to the development of traffic safety is reflected. It is concluded that it is necessary to apply an integrated approach to analyze the problems and prospects of research on the state and development of traffic safety on the Russian railways.

Keywords: historiography, history of science and technology, railway transport, traffic safety, accidents.

Полякова Арина Сергеевна
Аспирант, Санкт-Петербургского политехнического университета
polyackova.ar@yandex.ru

Аннотация: В статье рассмотрены обширные литературные источники, непосредственно составляющие основу историографию развития безопасности движения на железных дорогах. Выделены основные группы и исторические этапы изучения безопасности движения. Отмечены характерные особенности каждой группы и этапа для формирования общей картины рассматриваемого вопроса. Отражен вклад каждой группы исследований в развитие обеспечения безопасности движения. Сделан вывод о необходимости применения комплексного подхода для анализа проблем и перспектив исследований изучения состояния и развития обеспечения безопасности движения на железных дорогах России.

Ключевые слова: историография, история науки и техники, железнодорожный транспорт, безопасность движения, происшествия.

Обеспечение безопасности движения на железнодорожном транспорте – одна из ключевых задач железнодорожной отрасли, требующая комплексного подхода. В разные исторические периоды безопасность на железных дорогах регулировалась различными нормативно-техническими документами, обеспечивалась техническими нововведениями и организационными мерами. Однако несмотря на важность этой темы, её историческая эволюция в отечественной историографии остается недостаточно изученной.

Большинство исследований в данной области сосредоточены на отдельных аспектах безопасности: развитии тормозных систем, сигнализации, путевых устройств и других технических решений. В то же время целостный анализ становления системы обеспечения безопасности движения на железных дорогах России, а также роли нормативных актов и железнодорожных происшествий в её развитии, остается фрагментарным.

Интерес к данной теме и отсутствие в литературе полного историографического экскурса побуждает автора систематизировать историю изучения вопроса. В настоящей статье анализируются труды дореволюционных, советских и современных исследователей, а также источники, посвященные нормативно-правовым и техническим аспектам обеспечения безопасности на железнодорожном транспорте. Особое внимание уделяется пробелам в исследованиях и возможным перспективам дальнейшего изучения данной темы.

Историография обеспечения безопасности движения представляется в виде совокупности научных трудов, объединенных в следующие группы:

1. Изучение происшествий на железнодорожном транспорте;
2. Изучение создания и совершенствования отдельных технических средств и систем, обеспечивающих безопасность движения;
3. Изучение возникновения и развития нормативно-технических документов, обеспечивающих безопасность движения.

В каждой из этих групп также можно выделить хронологические рамки, обусловленные общим развитием российского государства, из них:

I. Дореволюционный этап (с середины XIX в. до 1917 г.);
II. Советский этап (1917-1991 гг.);
III. Постсоветский этап (1991 г. – н.в.).

Исследования каждого из этапов имеет свои характерные особенности, присущие каждому из них.

Изучение происшествий на железнодорожном транспорте

Происшествия как неотъемлемая часть эксплуатации железных дорог являются особым объектом исследований. Дореволюционный и советский этапы характеризовались тем, что исследования в эти периоды времени

были посвящены лишь техническим аспектам происшествий – классификациям и причинам аварий.

Тем не менее, в дореволюционный период изучение происшествий на железнодорожном транспорте находилось на этапе становления и формировалось как новая область знаний в рамках развивающейся науки о железных дорогах. Исследования носили преимущественно статистический и описательный характер, а историческая составляющая была минимальной. Одним из первых исследователей, предпринявших попытку систематизировать сведения о несчастных случаях, был А.М. Шишков, который в труде «Эксплуатация железных дорог» (1877) [1] представил классификацию происшествий, основанную на причинах, связанных с состоянием железнодорожного пути, подвижного состава и человеческим фактором. При этом анализ носил преимущественно эмпирический характер и не предполагал детального рассмотрения причинно-следственных связей, что было обусловлено недостаточным накопленным опытом эксплуатации железных дорог.

Характерной особенностью данного периода является отсутствие единой устоявшейся терминологии. В источниках того времени происшествия обозначались как «случаи», «случаи в пути», «случаи с поездами» и т.д., тогда как термины «происшествие», «крушение» и «авария» в научный оборот ещё не вошли. Ситуация начала изменяться с введением «Правил технической эксплуатации железных дорог, открытых для общего пользования» (ПТЭ-1898) [2], в которых впервые были систематизированы положения о происшествиях и порядке действий железнодорожных служащих в случае их возникновения.

Отличительной чертой ранних исследований стало преобладание внимания к человеческому фактору как основной причине транспортных происшествий. Так, А.М. Шишков подчёркивал, что значительная часть несчастных случаев возникает в результате беспечности и несоблюдения правил служащими железных дорог. Сходную точку зрения отражал и Я.Н. Гордиенко, который в «Курсе железных дорог» (1895) [3] рассматривал происшествия преимущественно через призму действий железнодорожных служащих, пассажиров и иных лиц. При этом его работа во многом опиралась на положения «Правил движения по железным дорогам» 1883 г., что свидетельствует о значительном влиянии нормативных документов на историографию изучения происшествий того времени.

Наибольший вклад в систематизацию знаний о железнодорожных происшествиях в дореволюционный период внёс Э.С. Пентка, опубликовавший труд «Крушения подвижного состава и его подъёмка» (1914) [4]. В своей работе он представил детализированную классификацию причин крушений, разделив их на три группы: независимые от состояния железной дороги и действий её агентов (природные катаклизмы, диверсии), вызванные техническими неисправностями пути и подвижного состава, а также обусловленные ошибками и халатностью служащих. Его исследование отличается комплексным подходом, поскольку включает анализ конкретных происшествий, описание их последствий и фотоматериалы, что делает его наиболее полным трудом по данной тематике в рассматриваемый период.

Советский период изучения происшествий на железнодорожном транспорте характеризуется значительным усложнением транспортной системы, что сопровождалось увеличением количества аварий и катастроф. В связи с этим возникла необходимость в детальном анализе причин происшествий, а с изменением политического режима – в чётком установлении виновных лиц.

Этот период характеризуется активным вмешательством государства в борьбу с аварийностью на транспорте, что, однако, не смогло предотвратить рост числа происшествий, особенно заметный в 1924–1926 гг. Согласно расследованиям, основными виновниками аварий признавались работники железнодорожного транспорта, непосредственно связанные с движением поездов.

Значительное внимание изучению железнодорожных происшествий уделялось в 1930-е годы, когда в условиях индустриализации страны наблюдался рост интенсивности перевозок, что привело к обострению проблемы аварийности. В этот период появляются фундаментальные труды, посвящённые анализу причин происшествий и разработке мер их предотвращения. В 1932 г. А.Ф. Зауэр публикует работу «Происшествия на железных дорогах, их причины и меры предупреждения» [5]. Среди основных причин аварий выделялись наезды на препятствия, пожары, столкновения и сходы подвижного состава. Виновными признавались как работники железнодорожного транспорта, так и технические неисправности. Зауэр охарактеризовал ситуацию как катастрофическую, подчёркивая необходимость системных мер по обеспечению безопасности движения.

Значительный вклад в научное осмысление проблемы внёс М.С. Дорохов, опубликовавший в 1932 г. исследование «Происшествия на северокавказских железных дорогах и меры борьбы с ними» [6]. Автор подчёркивал важность применения научной статистики, тщательного учёта и анализа всех факторов, вызывающих происшествия. Он предложил одну из первых детализированных классификаций железнодорожных происшествий, включавшую две основные категории: происшествия при движении поездов (столкновения, сходы с рельсов, наезды на препятствия, разрывы составов и пр.) и про-

исшествия, вызванные внешними факторами (размывы путей, снежные заносы, обвалы и др.). Дорохов отмечал, что изучение происшествий должно охватывать не только технические аспекты, но и человеческий фактор, который, по его мнению, являлся одной из ключевых причин аварий. Он также подчёркивал, что в условиях советского строя железные дороги являются достоянием трудящихся, а обеспечение безопасности движения – обязанностью всего коллектива, что отличало советский подход от капиталистического, ориентированного на защиту интересов частных собственников.

Фундаментальный анализ железнодорожных происшествий продолжил М.Н. Кудрявцев в работе «Крушения и аварии на железнодорожном транспорте и борьба с ними» (1935) [7]. Автор проводил аналогию между авариями и военными поражениями, подчёркивая необходимость детального изучения их причин для предотвращения последующих катастроф.

В отличие от Дорохова, Кудрявцев не выделял общие причины происшествий, поскольку считал каждое из них уникальным, однако выделял ключевые факторы, влияющие на безопасность движения: состояние инфраструктуры и подвижного состава, уровень внедрения технических новшеств, интенсивность перевозок, квалификацию персонала, организацию управления и контроля. Он также уделял внимание положительным примерам работы железнодорожников, отмечая вклад героев социалистического труда в обеспечение безопасности движения.

К началу XXI века на железнодорожном транспорте сформировалось отдельное направление, занимающееся обеспечением безопасности движения. В его задачи входит контроль за техническим состоянием подвижного состава, обеспечение безопасности пассажиров и грузов, мониторинг инфраструктуры, а также управление движением поездов. В силу сложности и многогранности данной проблематики исследования в этой области требуют учета множества факторов, включая психофизиологическое состояние работников, техническое состояние подвижного состава и путевой инфраструктуры, а также внешние условия движения.

Одним из первых комплексных исследований в этой сфере стала работа С.Я. Айзинбуда, В.Г. Козубенко и В.Н. Куркова «Машинист и безопасность» (1992) [8], в которой авторы проанализировали более 100 случаев крушений поездов, произошедших в период с 1981 по 1988 годы. Основное внимание в данном исследовании уделяется человеческому фактору, который, по мнению авторов, продолжает оставаться основной причиной железнодорожных происшествий, как это было и в конце XIX века. Среди ключевых факторов, приводящих к авариям, выделяются невнимательность, утомление, отвлечение, нарушение должностных инструкций, незнание правил, а также пребывание машинистов в состоянии алкогольного опьянения. Авторы подробно анализируют условия, способствующие возникновению транспортных происшествий, включая недостаточный опыт работы машинистов, длительность непрерывной работы, возрастные особенности и способность к восприятию сигналов. Из технических факторов в исследовании рассматривается лишь неисправность тормозов, что, однако, не охватывает всего спектра возможных технических причин аварий.

Альтернативный подход к изучению аварийности был предложен в работе А.А. Казакова, В.Н. Алёшина и Е.А. Казакова «Аварии на стальных магистралях. Кто виноват?» (1993) [9], где основное внимание уделяется техническим причинам железнодорожных происшествий. В отличие от предшествующих исследований, авторы сосредотачиваются на отказах систем сигнализации, централизации и блокировки (СЦБ), которые приводят к нарушениям безопасности движения поездов.

Принципиально новый вектор в изучении железнодорожных происшествий был задан выходом монографии О.И. Коновалюка «Железные дороги России: транспортные происшествия (XIX–XX вв.)» (2005) [10]. В данном исследовании аварийность рассматривается в историко-техническом контексте, что позволяет не только проанализировать причины катастроф, но и выявить их эволюцию на протяжении полутора веков. Автор подробно изучает наиболее значимые железнодорожные происшествия с 1837 по 1990 годы, опираясь на архивные материалы и официальные результаты служебных расследований. Впервые аварийность рассматривается с позиций сразу нескольких дисциплин: психологии, технического состояния железнодорожной инфраструктуры, организации работы и дисциплины персонала.

Коновалюк выделяет характерные причины происшествий для каждого исторического периода. Так, в 1839–1917 годах основными факторами являлись дефекты строительства и ремонта железнодорожных сооружений, излом рельсов, недостаточная профессиональная подготовка персонала и случаи нетрезвого состояния работников. В 1918–1945 годах наиболее распространёнными причинами стали превышение сроков эксплуатации рельсов, ошибки при составлении маршрутов и проезд запрещающих сигналов. В период 1946–1990 годов наиболее частыми причинами аварий являлись разрывы поездов, превышение скорости, лобовые столкновения составов и уход незакрепленных вагонов.

Таким образом, исторический анализ катастроф в рамках историко-технического подхода, предложенного О.И. Коновалюком, позволил выявить причины и последствия транспортных происшествий, а также проследить

развитие системы мер по обеспечению безопасности на железнодорожном транспорте. Как отмечает сам автор, знание причин аварийности является необходимым условием для повышения уровня безопасности движения, поскольку только на основе научного анализа можно выработать эффективные превентивные меры.

Таким образом, развитие историография изучения происшествий на железнодорожном транспорте прошло три ключевых этапа. В дореволюционный период основное внимание уделялось исследованиям, направленных на изучение технического совершенствования, однако отмечалось, что недостатки инфраструктуры и слабая профессиональная подготовка работников оставались главными причинами аварий. В советский период исследования были направлены на изучение того факта, что безопасность регулировалась централизованно, с акцентом на стандартизацию, автоматизацию и контроль, но износ инфраструктуры и человеческий фактор продолжали приводить к происшествиям. В постсоветский период изучение направлено на процесс появления комплексного научного подхода, учитывающего технические, организационные и психофизиологические аспекты, а также историко-технический анализ происшествий.

Изучение создания и совершенствования отдельных технических средств и систем, обеспечивающих безопасность движения

Историография изучения создания и совершенствования отдельных технических средств и систем, обеспечивающих безопасность движения поездов, предполагает не только поэтапный анализ в рамках установленных хронологических рамок, но и более комплексный подход, который включает рассмотрение возникновения и эволюции различных систем в их хронологической последовательности. Такой подход позволяет выделить ключевые этапы развития технических решений, их взаимосвязь с социально-экономическими и технологическими изменениями, а также влияние на общую систему обеспечения безопасности железнодорожного транспорта. В результате данный блок исследований структурируется в рамках анализа каждой группы технических систем и устройств, а также научных работ, посвященных их изучению, в контексте трех основных исторических этапов: дореволюционного, советского и постсоветского. Это позволяет не только проследить преемственность и инновации в развитии технических средств, но и выявить специфику их внедрения и совершенствования в зависимости от исторических условий и государственной политики в области железнодорожного транспорта.

В дореволюционный период развитие СЦБ на железных дорогах России связано с началом систематического применения технических средств для обеспечения безопасности движения поездов. Потребность в более эффективных и безопасных методах управления движением поездов возникла с ростом сети железных дорог в конце XIX века. На раннем этапе развития системы сигнализации и блокировки использовались механические устройства и ручные сигналы. Одним из первых, кто занялся исследованием и внедрением устройств СЦБ, был В.М. Верховский, чьи работы играли ключевую роль в систематизации знаний о сигнальных системах [11]. Верховский изучал эволюцию СЦБ, акцентируя внимание на переходе от примитивных сигнальных устройств к электрическим и автоматизированным системам, что стало возможным благодаря техническому прогрессу. Особое значение в его исследованиях имела необходимость автоматизации и стандартизации систем СЦБ, что позволило повысить безопасность движения и пропускную способность железных дорог. Важным аспектом работ Верховского было сравнение отечественных и зарубежных разработок, что способствовало обмену опытом и внедрению более современных решений.

Другим важным исследователем был Шолькман [12], который рассмотрел развитие сигнальных и предохранительных устройств, уделив внимание причинам, по которым российская железнодорожная система переходила к более сложным системам сигнализации. Он также анализировал зарубежный опыт внедрения этих устройств и их адаптацию к российским условиям. Таким образом, в дореволюционный период внимание исследователей сосредоточено на постепенном переходе от примитивных и механических методов к более совершенным и технологически развитым решениям.

Советский период стал временем значительного прогресса в развитии СЦБ, обусловленного как интенсивным ростом железнодорожного движения, так и научно-техническими достижениями. В это время произошло массовое внедрение электрических и автоматических устройств, что способствовало улучшению безопасности движения и повышению пропускной способности железных дорог. В работах Д.И. Каргина, В.С. Виргинского и В.Д. Буца [13, 14, 15], опубликованных в 1920-1930-е годы, рассматриваются основные этапы развития сигнальных систем и блокировки на железных дорогах России.

Каргин, в частности, детально анализировал развитие сигнализации на российской железнодорожной сети с момента её зарождения, подчеркивая важность электрических средств связи и автоматизации процессов управления движением. Он отмечал, что внедрение новых технологий было тесно связано с потребностями растущей железнодорожной сети и задачей обеспечения безопасности движения в условиях увеличения объемов перевозок.

Виргинский и Буц также уделяли внимание поэтапному внедрению СЦБ, при этом анализировали взаимодействие различных технических средств и их стандартизацию в условиях интенсивного роста железнодорожного движения. Важным моментом стало рассмотрение роли связи в системах СЦБ, которая обеспечивала координацию действий на железных дорогах и минимизировала риски аварий. В этом контексте исследования Зальцмана о развитии звуковой сигнализации сыграли важную роль в анализе её эволюции от простых предупредительных сигналов до более сложных устройств, интегрированных в системы предупреждения аварий. Зальцман рассматривал важность звуковых сигналов как ключевого элемента для обеспечения безопасности и предотвращения столкновений, а также их техническое совершенствование.

Постсоветский период ознаменован как продолжением процесса совершенствования СЦБ, так и внедрением новых технологий в эти системы. Современные исследования, например работы Н.В. Лупала, Д.Ю. Левина, А.И. Присяженко [16, 17, 18] и других ученых, рассматривают развитие СЦБ в контексте глобальных изменений в области транспорта и технологий. В их трудах особое внимание уделено внедрению цифровых и автоматизированных решений в системы управления движением, что связано с развитием информационных технологий и компьютеризации железных дорог. В отличие от советского периода, когда основной акцент был сделан на механическое и электрическое оборудование, постсоветские исследования активно рассматривают возможности применения новых информационных и вычислительных технологий для повышения безопасности и эффективности эксплуатации железных дорог.

История тормозного оборудования на железных дорогах, несмотря на его важность для обеспечения безопасности движения, долгое время оставалась на периферии исследований. В дореволюционный период специализированных трудов по развитию тормозных систем не существовало, и лишь общие упоминания о тормозах можно было встретить в более широких работах по железнодорожной технике и транспорту.

В советский период развитие тормозного оборудования, напротив, начало получать более системное освещение в научной и технической литературе, хотя полное и всестороннее изучение этой темы еще не было проведено. Одним из первых исследователей, который сосредоточил внимание на развитии тормозных систем, стал В.С. Виргинский [14]. В своей работе Виргинский не ограничивался лишь техническими аспектами тормозных систем, а рассматривал тормозное оборудование в контексте более широкой проблемы – обеспечения безопасности и регулярности движения поездов. Виргинский также подробно описал внедрение пневматического тормоза Вестингауза, отметив его значимость как «огромное достижение», но также не обошел вниманием и недостатки этой системы. Его работы сыграли важную роль в осознании важности тормозных систем для повышения безопасности на железных дорогах, однако сам вопрос развития тормозов оставался в них второстепенным.

Советский этап, в частности, послевоенный период характеризуется усилением интереса к тормозному оборудованию, и одним из крупнейших исследователей этого вопроса стал С. Смирнов [19]. Он стал известен своими работами, в которых исследовал «противостояние» различных изобретателей тормозных систем. Однако труд Смирнова, несмотря на его обширный материал, не охватывал все аспекты отечественного развития тормозных систем и не уделял достаточно внимания множеству значительных отечественных изобретений. Тем не менее, его работа послужила важной вехой в исследовании истории советской тормозной техники, начиная с первых шагов к модернизации и заканчивая основными достижениями в этой области. В исследованиях таких авторов, как В.И. Крылов и В.Г. Иноземцев [20, 21], большое внимание уделено переходу от ручных тормозов к более эффективным пневматическим и автоматическим системам, что позволило значительно повысить безопасность движения поездов. Крылов и Иноземцев также исследовали международный опыт, акцентируя внимание на влиянии зарубежных компаний, таких как Вестингауз и Кнорр, на развитие отечественных технологий.

На постсоветском этапе исследования тормозных систем получили более детальное и развернутое освещение, с учетом новых технологических и научных достижений. Одним из таких авторов является Г.С. Афонин [22], чьи работы сосредоточены на исследовании не только самих тормозных систем, но и их взаимодействия с другими элементами безопасности и автоматизации. Афонин акцентирует внимание на таких нововведениях, как системы автоведения и автоматического управления тормозами (САУТ), которые существенно повысили уровень безопасности на железных дорогах.

Эти разработки отразили не только технологический прогресс в области тормозных систем, но и изменения в самом подходе к организации и обеспечения безопасности движения поездов.

Таким образом, исследования в области тормозного оборудования на железных дорогах России прошли длинный путь от общих упоминаний о тормозах в технической литературе до детальных и всесторонних исследований, посвященных как историческому развитию, так и современным достижениям в этой области. Советский

и постсоветский периоды стали ключевыми для систематизации знаний о тормозных системах, исследовании их эволюции и внедрении новых технологий.

Изучение локомотивных устройств безопасности (ЛУБ) на железнодорожном транспорте имеет значительные пробелы в советский период, когда эти устройства только начинали разрабатываться и внедряться. Ранее, в дореволюционный период, такие устройства отсутствовали, и поэтому вопросы их истории в тот период не поднимались. В то время как в постсоветский период наблюдается рост интереса к данной теме, исследования все же остаются ограниченными, в первую очередь на советский период.

Первые упоминания о локомотивных устройствах безопасности относятся к 1937 году, когда была введена автоматическая локомотивная сигнализация (АЛС), которая явилась одним из первых шагов в этом направлении. Однако детальное освещение этого вопроса в советский период крайне ограничено. Исследования советского времени преимущественно касаются лишь отдельных аспектов внедрения первых устройств, таких как АЛС, и предоставляют краткие исторические сведения в рамках многотомных изданий по истории железнодорожного транспорта, а также в учебных материалах, таких как труды В.И. Бервинова [23].

Одной из ключевых проблем, отмечаемых в исследованиях постсоветского периода, является недостаток исследований, посвященных более поздним этапам внедрения и совершенствования локомотивных устройств безопасности, таким как устройства контроля бдительности машиниста (УКБМ, ТСКБМ), системы автоматического управления тормозами (САУТ в/и), и комплексные локомотивные устройства безопасности (КЛУБ в/и). Множество этих устройств оставались неосвещенными в советский период и получили более детальное внимание лишь в последние годы.

Постсоветские исследования, как правило, имеют обзорный характер и посвящены не только этапам развития этих устройств, но и современным тенденциям в их совершенствовании [24]. Исследования чаще всего ограничиваются анализом конкретных периодов времени, в которых происходили разработки и улучшения, а также оценкой уровня безопасности движения поездов на основе проведенных мероприятий. В последние пять лет многие работы сосредоточены на описании текущих и перспективных локомотивных устройств безопасности, таких как новые системы автоматического управления, внедряемые в локомотивный комплекс в рамках стратегии повышения безопасности и конкурентоспособности ОАО «РЖД».

Таким образом, исследования в области локомотивных устройств безопасности, несмотря на их важность, остаются на начальных этапах и в значительной мере сосредоточены на постсоветский период, в то время как более глубокое изучение советской эпохи требует более широкого и систематизированного подхода.

Изучение возникновения и развития нормативно-технических документов, обеспечивающих безопасность движения

В отечественной историографии отсутствуют работы, посвященные комплексному изучению данной темы. Однако изучение эволюции нормативно-технического регулирования железнодорожной отрасли, в частности касающихся обеспечения безопасности движения, крайне важно. Это обусловлено тем, что каждое техническое нововведение, каждая изменяющаяся система, каждый совершенствующийся показатель должен быть закреплен в едином и обязательном к исполнению для всех работников железнодорожного транспорта, поскольку только посредством унификации и строго регламентирования обеспечивается безопасность движения.

В одном из наших исследований [25] была предпринята попытка составления общей картины эволюции Правил технической эксплуатации – главнейшего документа железнодорожной отрасли, а также сравнения изменяющихся и впервые вводимых положений на протяжении более века. Однако в настоящий момент остаются до сих пор не изученными вопросы совершенствования положений Инструкции по сигнализации и Инструкции по движению поездов и маневровой работе, исследование которых требует особого внимания и рассмотрения в перспективе.

Таким образом, историография обеспечения безопасности движения на отечественных железных дорогах многоаспектна, интересна и сложна. Исследователями были предприняты попытки рассмотрения отдельных составляющих обеспечения безопасности, что, конечно же, имеет важное значение для составления общей картины данной проблемы. Однако в настоящее время комплексное исследование историографии рассматриваемой темы как таковое отсутствует. Без должного внимания остались многочисленные проблемы борьбы с происшествиями, нормативно-технической регламентации и технического развития систем и устройств безопасности. В настоящем исследовании была предпринята попытка систематизации рассмотренных исследований с целью формирования историографической картины обеспечения безопасности движения поездов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шишков А.М. Эксплуатация железных дорог. Т. 1. – Санкт-Петербург: типография и хромолитография А. Траншеля, 1877. – 340 с.
2. Правила технической эксплуатации железных дорог, открытых для общего пользования. – Санкт-Петербург: тип. т-ва «Народная польза», 1902. – 425 с.
3. Гордиенко Я.Н. Курс железных дорог. – Санкт-Петербург: тип. Ю. Н. Эрлиха, 1895. – 333 с.
4. Пентка Э.С. Крушения подвижного состава и его подъемка: монография. – М.: [б. и.], 1914. – 50 с.
5. Зауэр А.Ф. Происшествия на железных дорогах, их причины и меры предупреждения. – М., 1932. – 120 с.
6. Дорохов М.С. Происшествия на северокавказских железных дорогах и меры борьбы с ними. – Ростов-на-Дону: книгоиздательство «Северный Кавказ», 1932. – 52 с.
7. Кудрявцев М.Н. Крушения и аварии на железнодорожном транспорте и борьба с ними. – Киев: ОНТИ Государственное НКТП научно-техническое издательство Украины, 1935. – 112 с.
8. Айзинбунд С.Я., Козубенко В.Г., Курков В.Н. Машинист и безопасность. – М.: Транспорт, 1992. – 51 с.
9. Казаков А.А., Алешин В.Н., Казаков Е.А. Аварии на стальных магистралях. Кто виноват? – М.: Транспорт, 1993. – 110 с.
10. Коновалюк О.И. Железные дороги России: транспортные происшествия (XIX-XX в.) – М.: «Лицей», 2005. – 352 с.
11. Верховский В.М. Исторический очерк развития железных дорог в России с их основания по 1897 г. включительно. – Санкт-Петербург: типография Министерства путей сообщения, 1898. – 186 с.
12. Сооружение железных дорог / сост. Блюмом [и др.]. Т. 4: Сигнальные и предохранительные устройства современных железных дорог, соч. Шолькмана / пер. с нем. В.С. Кнаббе, 1905. - 533 с.
13. Каргин Д.И. Начало сигнального дела на наших ж. д.: [доклад XVIII Совещательному съезду начальников служб связи и электротехники путей сообщения, в октябре 1922 г., в Москве] / Д.И. Каргин. – М.: Транспечать, 1922. – 84 с.
14. Виргинский В.С. История техники железнодорожного транспорта. М.: ТРАНСЖЕЛДОРИЗДАТ, 1938. – 216 с.
15. Буц В.Д. Развитие устройств СЦБ и связи. – Москва: Трансжелдориздат, 1954. – 16 с.
16. Лупал Н.В. Фрагменты рукописи «Развитие устройств сигнализации, централизации и блокировки на железных дорогах России». Из наследия Николая Васильевича Лупала // Актуальные вопросы развития систем железнодорожной автоматики и телемеханики. 2013. №1. – с. 10–16.
17. Левин Д.Ю. История техники. История развития системы управления перевозочным процессом на железнодорожном транспорте: учебное пособие для студентов вузов железнодорожного транспорта / Д.Ю. Левин. – Москва: ФГБОУ "Учебно-методический центр по образованию на железнодорожном транспорте", 2014. – 466 с.
18. Присяжненко А.И. Сигнализация на железнодорожном транспорте России. История возникновения и развития / А.И. Присяжненко // Техник транспорта: образование и практика. – 2021. – Т. 2, № 4. – С. 435–441.
19. Смирнов С. Изобретатели тормозов. – М.: Трансжелдориздат, 1950. – 140 с.
20. Крылов В.И., Крылов В.В. Автоматические тормоза подвижного состава. – М.: Изд-во «Транспорт», 1972. – 320 с.
21. Иноземцев В.Г., Казаринов В.М., Ясенцев В.Ф. Автоматические тормоза. Учебник для вузов ж.-д. транспорта. – М.: Транспорт, 1981. – 464 с.
22. Афонин Г.С. Устройство и эксплуатация тормозного оборудования подвижного состава / Г.С. Афонин, В.Н. Барщенков, Н.В. Кондратьев. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 304 с.
23. Бервинов В.И., Доронин Е.Ю. Локомотивные устройства безопасности: Учебник для техникумов и колледжей ж.-д. транспорта. – М.: Маршрут, 2005. – 156 с.
24. Хомченко Д.Н. Развитие локомотивных устройств безопасности / Д.Н. Хомченко // Автоматика, связь, информатика. – 2020. – № 3. – С. 31–33.
25. Полякова А.С. Историческая эволюция правил технической эксплуатации железных дорог России // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: История и право. 2024. Т. 14, № 4. С. 170–184.

© Полякова Арина Сергеевна (polyackova.ar@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.36

ВЕРХНЕЕ ПРИЛЕНЬЕ КАК ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО

UPPER PRILENYE AS A GEOGRAPHICAL AND SOCIO-CULTURAL SPACE

L. Salakhova
D. Malykh

Summary: The article reveals the features of the Upper Prilenye as a geographical and socio-cultural space. The work is based on a wide range of historical sources written (documents, statistics, office records), visual (photographic materials). The authors used following methods: historical-genetic, historical-systemic, and included observation. The paper provides analysis of the factors of the life support system's development. The subsystems of the cultural landscape are considered: management, settlement, spiritual culture (sacred space). As a result of the study, it was found that the life support system of the Upper Prilenye was aimed at the development of agriculture and cattle breeding, trade, rafting and shipbuilding. Since the 18th century, the Upper Prilenye became a nucleus area for the further development of Siberia and the advance to the northeast. Local residents used their natural resources competently to adapt most effectively to the challenges of the 20th and 21st centuries. The authors conclude that such a unique local area as the Upper Prilenye needs further study and search for ways to preserve cultural heritage in its place of formation and location.

Keywords: life support system, natural landscape, anthropogenic landscape, cultural landscape, adaptation practices, Upper Prilenye.

Салахова Лариса Марсовна
Кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Иркутский государственный университет
mars62@rambler.ru
Малых Дарья Сергеевна
ФГБОУ ВО Иркутский государственный университет
darmalykh2002@gmail.com

Аннотация: В статье раскрываются особенности Верхнего Приленья как географического и социокультурного пространства. Работа основана на широком круге исторических источников: письменных (актовая документация, статистика, делопроизводственные документы), визуальных (фотоматериалы). Использовались методы: историко-генетический, историко-системный, включенное наблюдение. В работе анализируются факторы развития системы жизнеобеспечения. Рассматриваются подсистемы культурного ландшафта: хозяйствование, расселение, духовная культура (сакральное пространство). В результате исследования было установлено, что система жизнеобеспечения Верхнего Приленья была направлена на развитие земледелия и скотоводства, торговли, сплава и судостроения. С XVIII в. Верхнее Приленье стало ядерной зоной дальнейшего освоения Сибири и продвижения на северо-восток. Местные жители грамотно использовали имеющиеся в распоряжении природные ресурсы, чтобы наиболее эффективно адаптироваться к вызовам XX и XXI вв. Авторы приходят к выводу, что такое уникальное локальное пространство как Верхнее Приленье нуждается в дальнейшем изучении и поиске способов сохранения культурного наследия в месте его формирования и нахождения.

Ключевые слова: система жизнеобеспечения, природный ландшафт, антропогенный ландшафт, культурный ландшафт, адаптационные практики, Верхнее Приленье.

Введение

Социокультурная история Верхнего Приленья вызывает исследовательский интерес в связи с тем, что данное пространство сохранило уникальные элементы традиционной культуры XVII–XX вв. В силу своей удаленности от урбанизированного пространства Верхнее Приленье не испытало промышленного воздействия. Более того, в отличие от Приангарья, претерпевшего кардинальные изменения под воздействием мощных модернизационных процессов во второй половине XX в., в Верхнем Приленье сохранился нетронутым социокультурный ландшафт. Это позволяет нам изучить, как формировалась и развивалась на протяжении нескольких столетий система жизнеобеспечения сельского населения в этом пространстве.

Материалы и методы

Данная исследовательская работа основана на материалах коллективного проекта по воссозданию истории сельских поселений Верхнего Приленья силами сотрудников учебной лаборатории археологии и этнографии при кафедре истории и методики Педагогического института Иркутского государственного университета (ПИ ИГУ). Методологической основой исследования является антропологический подход, жизнеобеспечение рассматривается не только как природопользование, но и как социальное явление. Работа опирается и на специально-исторические методы исследования: историко-генетический, историко-системный, устной истории, а также на такой метод качественной социологии как включенное наблюдение.

Результаты

В границы Верхнего Приленья мы включаем территорию у истоков р. Лена: от Байкальского хребта до бассейна р. Илги (левого притока р. Лены), включая исток р. Киренга. В административном отношении это практиче-

ски соответствует исторической территории Верхоленского уезда (1857–1926) или современным территориям Качугского и Жигаловского районов Иркутской области (с 1926). Отметим, что в соответствии с административно-территориальным делением до первой четверти XX в. в границы Верхоленского уезда входили территории Косой степи и Приольхонья, которые не рассматриваем, поскольку там, в силу расположения вблизи оз. Байкал, сложилась совершенно иная система хозяйствования, чем в Верхнем Приленье.

Выделяя район Верхнего Приленья, мы ориентировались, в частности, на работу географов А.Д. Абалакова, В.Т. Бардамова «Природно-хозяйственное районирование Иркутской области». Качугско-Жигаловский Приленский район выделяется авторами на основе природных комплексов (Лено-Ангарское плато, Предбайкальская и Жигаловская впадины, Онотская возвышенность, Приморский и Прибайкальский хребты), природных характеристик (гольцово-таежные, южнотаежные, подтаежные ландшафты) и основных отраслей хозяйствования (лесная, сельское хозяйство, традиционное природопользование) [1, с. 8].

Первые русские земледельцы в Верхнем Приленье, появившиеся в этом пространстве в XVII в., столкнулись с большими затруднениями в разработке пашен, что было обусловлено резко континентальным климатом, для которого характерны большие колебания температуры воздуха. Короткое лето обусловило сравнительно ограниченный период для взращивания различных культур. Это компенсировалось обычно высокой температурой воздуха и ярким солнцем в летние месяцы. Однако еще одним препятствием в развитии земледелия являлись ночные заморозки, порой причиняющие значительный ущерб урожаю [10, с. 50–51]. Так, В.Н. Шерстобоев подчеркивал, что климатические условия в Ангаро-Лено-Илимском крае требуют от населения особой организации труда: «земледелец должен уловить весной весьма короткий период после оттаивания земли, пока почва не высохла, сеять быстро и заделывать семена глубоко. Осенью он должен <…> в сжатый срок завершать полевые работы» [13, с. 16–17].

По данным статистического сборника 1913 г., сельское население Верхоленского уезда заявляло о том, что весна была неблагоприятна для роста трав и хлебов (92%). Авторы отмечали, что по всей Иркутской губернии наблюдались случаи заморозков (39 показаний). Также данные статистики подтверждают непродолжительность периода высадки и сбора хлебов. В среднем по губернии время пахоты для различных культур (пшеница, рожь, овес, просо и др.) приходилось на конец апреля – начало мая [5, л. 6]. По результатам наших наблюдений и устным рассказам старожилов, в Верхнем Приленьи начало этого периода было смещено к середине мая.

Помимо особенностей климата ущерб урожаям наносили засухи или обильные дожди. Например, в 1918 г. многие волости (Бирюльская, Заложная и др.), отчитывающиеся о состоянии урожая уездному исполнительному комитету, писали, что яровые и озимые хлеба оказались «в неудовлетворительном состоянии вследствие засухи» [6, л. 51].

Вышеприведенные примеры подтверждают выводы специалистов, сделанные в разные периоды (с XIX в.) о том, что Верхнее Приленье является зоной рискованного земледелия, где климатические условия затрудняют выращивание хлебных культур.

Рельеф поверхности земли в районе Верхнего Приленья сглаженный, слабо-гористый, с довольно широкой речной сетью (р. Лена и ее многочисленные притоки: Илга, Анга, Тутура и др.) удобной для заселения, земледелия, прокладки коммуникаций. [11, с. 91]. Именно реки во многом определили хозяйственную деятельность жителей Приленья и способствовали складыванию транспортной системы. Земледельческое старожильческое население плотно расселилось вдоль рек: Малая и Большая Анга, Куленга, Илга, Манзурка. На такого рода территориях хлебопашество хотя и возможно, но затруднено. С одной стороны почва, дерново-подзолистая и дерново-карбонатная на песчаных отложениях, способствует образованию глины [3, с. 76–77]. А глинистость почвы является фактором, осложняющим земледелие.

С другой стороны, к началу заселения Верхнего Приленья русскими это пространство было преимущественно занято тайгой. Преобладали хвойные породы деревьев: лиственница, ель, кедр, сосна. В зависимости от преобладающего вида деревьев в ареале расселения выбирался строительный материал: лиственница, сосна или кедр [11, с. 38–39]. Но лиственница – дерево, устойчивое к холоду, поэтому логично предположить о наличии в породах вечной мерзлоты.

К началу XX в. за два с половиной столетия освоения этого пространства земледельцами растительный покров претерпел изменения вследствие запашек, выпаса скота, вырубки леса. Ельник, который рос вдоль рек, сменился ерником и травяным покровом.

Животный мир Верхнего Приленья разнообразен: медведи, лоси, изюбры, лисы, волки, пушные звери, кедровки, глухари и др. Реки были богаты такой рыбой, как ленок и хариус. Важно отметить, что ловля сига, ленка и хариуса сложна, следовательно рыболов должен был разбираться в тонкостях этого промысла. Население Верхнего Приленья сочетало занятие земледелием с собирательством, охотой и рыболовством, что позволяло значительно разнообразить рацион питания.

На основании всего вышеизложенного можно сказать, что при всей сложности природных условий Верхнего Приленья местное сельское население нашло способы адаптации к ним, максимально используя в своем жизнеобеспечении все природные ресурсы. На протяжении трех столетий природный ландшафт Верхнего Приленья подвергается весьма активному антропогенному воздействию. Люди не только расширяли жизненные практики, но и адаптировали ландшафт под свои нужды. Они разрабатывали таежные пространства под пашни, прокладывали транспортные пути, делали запруды для мельниц и т.д.

Заселение Верхнего Приленья русским населением, как и освоение в целом территории современной Иркутской области, началось еще в еще в XVII в. Первопроходцы двигались вдоль рек – Лены и Ангары, поскольку проторенных дорог как таковых еще не было. Однако служилые люди ставили по мере продвижения остроги, и занимались сбором ясака с коренного населения. Этими же путями двигались земледельцы, осваивающие земли под «государеву десятину», здесь же оседали зверопромышленники, пополнявшие казну шкурками пушного зверя. Впоследствии эти территории стали местом содержания ссыльных преступников [7, с. 5]. Переселенцы сначала обустраивали заимки, затем ставили хозяйственные постройки и жилище. Происходил постепенный процесс преобразования природного пространства. Но землепроходцы шли отнюдь не на необитаемые земли, до них тут жило коренное население: буряты, эвенки, которые по-своему использовали местные ресурсы.

Таким образом, на территории Верхнего Приленья со временем сложилось три системы природопользования: бурятско-скотоводческая, эвенкийская таежно-оленеводческо-промысловая, русская крестьянско-земледельческая [4, с. 8]. В совокупности эти типы хозяйствования сформировали ту уникальную систему, которая, видоизменяясь, сохранилась до настоящего времени.

Иркутский географ Н.П. Бурова выделила четыре фактора, повлиявших на жизнеобеспечение исследуемой территории [4, с. 16-17]. Первый фактор – превращение природных урочищ в различные функциональные угодья (пашни, сенокосы, пастбища, рыбные места, орешники, ягодники). В настоящее время в Верхнем Приленье можно наблюдать открытые пространства речных долин свободные от леса. Долины указанных выше рек (за исключением зоны эвенкийских поселений) оказались разработаны уже к н. XX в. Освобождаемые от тайги области постепенно зарастали луговыми травами и лиственными породами деревьев. Пространство от жилищ до реки, наиболее черноземное, также расчищали и использовали как пашню или как сенокосные угодья (т.н. утýги), а также для выпаса скота. В дальнейшем население было вынуждено осваивать менее подходящие для пашен и лугов места: уже не в самой долине, а в водораздельных зонах и долинах притоков.

Второй фактор – полукустарная домашняя деятельность, а именно – изготовление жилья, утвари, инвентаря. Для всего этого требовались природные ресурсы: древесина для строительства домов и хозяйственных построек, изготовления инструментов; шкуры, шерсть и кожа, из которых мастерили одежду и обувь и т.д.

Третий фактор – система расселения. В районе исследования преобладает скученно-гнездовой тип расселения, к крупным селам тяготеют деревни поменьше. Населенные пункты по характеру заселения в основном – долинно-приречные и притрактовые. Природные условия диктовали эту схему расселения, а человек грамотно использовал ее для создания путей передвижения.

Речные пути и тракты составляют четвертый фактор – инфраструктурную сеть. Долинный характер освоения Верхнего Приленья обусловил многообразие и пересечение транспортных путей: водных и сухопутных. Именно здесь инфраструктурная сеть сыграла системообразующую роль: все предыдущие факторы так или иначе были связаны с путями сообщения. По течению р. Лены и ее притоков располагались почтовые тракты: Куленгский, Качугский, Шелашниковский.

Таким образом, населению Верхнего Приленья, как коренному, так и русскому старожильческому, удалось организовать природопользование таким образом, чтобы обеспечить свои нужды и создать транспортную сеть для продвижения на север и Дальний Восток. Все рассмотренные выше факторы (природный ландшафт, функциональные угодья, ремесла и промыслы, система расселения и транспортные пути) определили особенности антропогенного ландшафта Верхнего Приленья и стали движущей силой для формирования его культурного ландшафта.

Обсуждение

Уникальность культурного ландшафта Верхнего Приленья состоит в том, что в нем сохранились до настоящего времени элементы традиционной культуры в состоянии близком к исходному, в сочетании с природным ландшафтом. Именно эти обстоятельства позволяют реконструировать образ системы жизнеобеспечения Верхнего Приленья в совокупности ее составляющих.

Ставя перед собой цель рассмотреть как менялся под влиянием различных исторических вызовов культурный ландшафт Верхнего Приленья, и адаптировались жиз-

ненные практики населения мы не можем опереться на популярное определение культурного ландшафта М.Е. Кулешовой: «природно-культурный территориальный комплекс, сформировавшийся в результате эволюционного взаимодействия природы и человека, его социокультурной и хозяйственной деятельности и состоящий из характерных сочетаний природных и культурных компонентов, находящихся в устойчивой взаимосвязи и взаимообусловленности» [8, с. 16]. Здесь ландшафт предстает без временных границ, как статичное пространство. Нам ближе теоретические воззрения историка Д.А. Алисова, который считает культурный ландшафт как многомерное пространство необходимо рассматривать сразу в нескольких измерениях: материальное («очеловеченная» природа), духовное (искусственно созданное человеком) и временное (динамика развития ландшафта) [2, с. 9].

Многие исследователи отождествляют антропогенный и культурный ландшафт, но нам видится необходимым развести эти понятия. Антропогенный ландшафт включает в себя видоизмененные человеком природные объекты (угодья, водные и сухопутные пути и др.). Культурный ландшафт – более широкое понятие, включающее результаты духовной, социальной деятельности человека, которые занимают значимое место в системе жизнеобеспечения. Культурный ландшафт как комплекс включает в себя подсистемы природного ландшафта, хозяйствования, расселения, сообщества, духовной культуры [9, с. 14–15]. Для определения особенностей системы жизнеобеспечения сельского населения Верхнего Приленья необходимо подробнее рассмотреть характеристики жилого пространства, хозяйственной деятельности, сакральных мест в исторической ретроспективе.

В Верхнем Приленье поселенческая структура начала складываться с XVII в. по р. Тутура, Илга, Орлинга. В челобитной государю некто Оверка Елизарьев писал: «пятидесятник Курбат Иванов велел мне, сироте твоему, быть в пашенных хрестьянех и пахать вверх Лены реки на усть Тутуры реки ржи ко 153 году (1644 г.) 14 десятин своими коньми и своими работники, и семяни, и всяким деревенским заводом» [7, с. 84]. В 1649 г. в устье р. Куленги на берегу р. Лены был поставлен Верхоленский острог, в 1665 г. русские переселенцы стали селиться вдоль р. Илги, а в 1668 г. началось освоение земель вдоль р. Анга [13, с. 31–32]. По мере продвижения населения постепенно формировалась транспортная система: водные пути и тракты.

Широкая речная сеть и удобство передвижения по ней позволили населению перемещать различные грузы и обеспечивать возможность продвижения на северо-восток. На протяжении десятилетий Ленские пашни снабжали Якутию. Вторая экспедиция Беринга прошла Куленгским и Качугским трактами и также кормилась хлебом из Верхнего Приленья [15, с. 404]. Реки и тракты стали транспортными артериями, а Верхнеленские поселения во многом развивались благодаря потребности государства удерживать и кормить осваиваемые территории. Изучив все имеющиеся у нас в распоряжении источники, мы в настоящее время с полной ответственностью утверждаем, что Верхнее Приленье стало ядерной зоной дальнейшего освоения и снабжения Сибири и северо-восточных пространств от Лены до Берингова пролива.

Кроме приречных и притрактовых поселений с достаточно плотной застройкой встречаются в Приленье и села, которые не ориентированы в своем расположении на реку (например дер. Суханай-Байбет). Как правило, это бурятские поселения, население которых в основном занимается скотоводством, требующим обширного пространства. В настоящее время это тип застройки сочетает в себе традиции собственно бурятской и русской культур: застройка осуществлена так, как принято было ставить юрты, в то же время сами постройки выполнены в русской традиции, в виде изб.

Особое внимание стоит обратить на характеристику подворий русского старожильческого населения. Приленские усадьбы во многом схожи с приангарскими, но в отличие от последних сохранились до настоящего времени, в домах реже встречаются подклеты. Подворья в основном характеризуются закрытостью. Это было связано как с суровыми природными условиями, так и с тем, что притрактовые поселения должны были иметь условия, чтобы защититься от «лихих» людей.

Наиболее распространенное подворье выглядит следующим образом. Дом делит пространство двора на две половины: «чистый двор», с располагающимися на нем завозней, амбарами, зимовьем; «хозяйственный двор» (скотный), на котором располагались постройки для домашнего скота (хлев, поветь). За пределами двора могла располагаться баня. К заплоту как правило примыкали утуги, огород. Окружая дом, постройки вместе с входной группой и заплотом составляли замкнутое пространство.

Еще одна особенность верхнеленского подворья – скупое архитектурное убранство. Суровые климатические условия требовали быстрой постройки дома. Это маркер адаптации населения к природным условиям.

Частью культурного ландшафта является и хозяйственное пространство, представленное различными постройками: кузницы, мельницы, экономические магазины, школы, пристани и т.п. Все эти элементы материальной культуры говорят о том, что система жизнеобеспечения Верхнего Приленья была направлена на торговлю. Мельничный промысел обеспечивал изго-

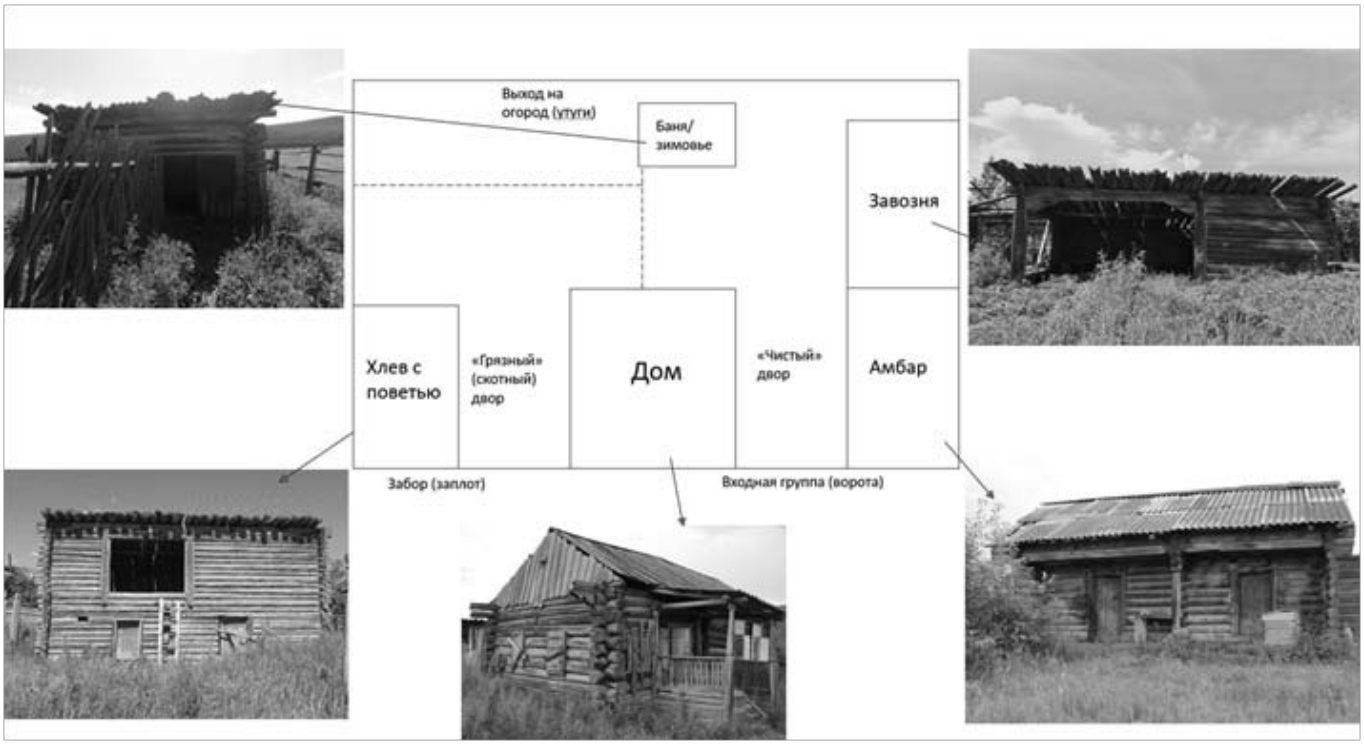


Рис. 1. Схема типичного крестьянского подворья в Верхнем Приленье

товление муки, крупы на продажу, кузнец поддерживал в рабочем состоянии транспорт, необходимый для перевозки зерновых культур и другого товара. Система экономических магазинов обеспечивала равномерное распределение ресурсов между разными селами. Для поддержания хозяйственной жизнедеятельности Верхнего Приленья требовались грамотные люди, это обеспечивала система образования (она сложилась во второй половине XIX в.) [12]. Таким образом, все элементы материальной, хозяйственной подсистемы культурного ландшафта были взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Особое место в культурном ландшафте Верхнего Приленья занимает сакральное пространство. Примечательно, что на его расположение также во многом влиял природный ландшафт. Так, захоронения и постройка часовень в местах захоронений часто осуществлялись на высокой террасе над речной долиной, вероятно с целью избежать затопления.

Изучить особенности социокультурной, духовной деятельности сельского населения можно на примерах сохранившихся в этих местах старинных погостов. Так, церковно-приходское кладбище в с. Белоусово не подверглось масштабным разрушениям или изменениям на протяжении XX – нач. XXI вв. По неопределенным причинам массовые захоронения на этом погосте прекратились в первой половине 1940-х гг., он не имеет поздних наслоений. Есть только очаги более поздних родовых захоронений (семей Главинских, Петровых). Благодаря этому мы получили возможность исследовать надгробия XIX в.

На многих памятниках мы читаем одни и те же фамилии семей, целых родов, которые корнями уходят в XVII в. Такую же тенденцию мы наблюдаем на других сельских погостах. В совокупности они подтверждают право местных жителей на это пространство и являются маркером поколенческих связей, духовной культуры населения.

На основе текста и оформления надгробных памятников можно сделать вывод о самоидентификации местных жителей. На церковно-приходском кладбище в с. Белоусово сохранился мраморный памятник младенцу Степану Большедворскому, в надписи на котором подчеркивается принадлежность рода к крестьянскому сословию. Данное надгробие – не единственное в своем роде. Это подтверждает наш вывод о том, что крестьянство в Сибири имело другие качественные характеристики, отличающиеся от общепринятых в европейской части страны. Это были грамотные, предприимчивые люди, сформировавшие к концу XIX в. самобытную крестьянскую систему жизнеобеспечения, выразившуюся в культурном ландшафте сельских поселений.

Заключение

Несмотря на то, что Приленье является территорией рискованного земледелия, именно хлебопашество долгое время являлось основным занятием местного насе-

ления. В процессе хозяйственной деятельности местные жители по максимуму выработали ресурсы природного ландшафта, особенно гидроресурсы, для эффективного обеспечения своей жизнедеятельности. Долины рек использовались для устройства вдоль них трактовых путей, выращивания зерновых культур, постройки мельниц. Вдоль трактов строились подворья, а реки использовались для перемещения людей и грузов. Бассейн р. Лена для коренного и русского старожильческого населения стал жизненным пространством, обусловившим особенности их деятельности, направленность хозяйства на судостроение, стационарную и сплавную торговлю, сплав леса и грузов. Эта система работала настолько слаженно, что возникали попытки индустриального освоения гидроресурсов: судоверфи Жигалово (с XIX в.) и Качуге (с1930-х до к.XX в.), ГЭС на р. Анга (сер. XX в.).

В условиях вызовов второй половины XX в., когда почвенные ресурсы были выработаны, население искало новые пути адаптации. Вновь стали актуальными сложившиеся ранее практики. Население стало активно развивать мясомолочное производство. До конца советского периода эта практика весьма эффективно реализовывалась в Жигаловском районе через колхозную кооперацию, а в Качугском через совхозную систему. Маслозаводы снабжали своей продукцией промышленные центры Иркутской области. В XXI в. большую роль в системе жизнеобеспечения стали играть личное подсобное хозяйство, фермерство, туризм. Таким образом, мы имеем уникальную возможность рассматривать развитие конкретного нетронутого за 3 века индустриальной интервенцией локуса – Верхнего Приленья – как непрерывный процесс трансформации практик жизнеобеспечения в исторической ретроспективе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абалаков А.Д., Бардамов В.Т. Природно-хозяйственное районирование Иркутской области // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Науки о земле», 2016. Т. 15. С. 3–14.
2. Алисов А.Д. Культурный ландшафт города: теория. Методология. Историография. Источники. // Культурные ландшафты городов Сибири (аксиология, история, практики) / ред. Д.А. Алисов, О.В. Петренко. Москва, Омск: Сибирский филиал Института Наследия, 2020. 444 с.
3. Атлас Иркутской области. 1:4 000 000. Москва, Иркутск: ГУГК, 1962. 182 с.
4. Бурова Н.П. Природопользование в жизнеобеспечении населения Верхнеленских районов Иркутской области: автореф. дис. канд. геогр. наук. Иркутск, 1998. 18 с.
5. Государственный архив Иркутской области (ГАИО). Ф. 171; Оп. 5; Д. 264. Л. 6.
6. ГАИО. Ф. Р-115. Оп. 1. Д. 25. Л. 51.
7. Красноштанов Г.Б. На ленских пашнях в XVII веке: документальное повествование. М., 2012. Т. 1. 888 с.
8. Кулешова М.Е. Культурный ландшафт как наследие. Общие представления, актуализация ценности, исследовательские подходы // Сельские культурные ландшафты: рекомендации по сохранению и использованию. М., 2013. С. 12–39.
9. Кулешова М.Е. Культурный ландшафт как объект наследия. М., СПб., 2004. 620 с.
10. Материалы по исследованию землепользования и хозяйственного быта сельского населения Иркутской и Енисейской губерний. Т. 2. Вып. 6. Иркутск, 1892. С. 509.
11. По верховьям Лены и Киренги. Отчет землеустроителя. Воспоминания бухгалтера эвенкийского колхоза (1920–1940-е годы) / Отв. ред. А.А. Сирина, М.В. Рагулина // Серия: землеустроительные экспедиции. Вып. 2. Москва, Иркутск, 2018. 346 с.
12. Стельмах Л.Н. Из истории образования в Верхоленском уезде: нормативно-правовое обеспечение школьного дела // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2025. Т. 1. С. 91–98.
13. Шерстобоев В.Н. Илимская пашня. Т. I. Иркутск: ОГИЗ, 1949. 595 с.
14. Шерстобоев В.Н. Илимская пашня. Т. II. Илимский край во II–IV четвертях XVIII века. Иркутск: Иркутское книжное издательство, 1957. 697 с.
15. Шперк Ф. Верхоленский округ Иркутской губернии // Медико-топографический сборник. СПб., 1870.

© Салахова Лариса Марсовна (mars62@rambler.ru), Малых Дарья Сергеевна (darmalykh2002@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.43

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НИЖНЕ-ВОЛЖСКОГО ОБЛАСТНОГО ОРГАНИЗАЦИОННОГО БЮРО ПО АДМИНИСТРАТИВНО-ХОЗЯЙСТВЕННОМУ РАЙОНИРОВАНИЮ (1923–1926 ГГ.)

Федотов Павел Павлович
Научный сотрудник, ГУК Саратовский областной музей краеведения
Fedotov-pp@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена деятельности Нижне-Волжского областного организационного бюро и связанной с ним Областной плановой комиссии в период 1923–1926 гг., когда советское руководство искало новые модели территориального устройства, способные одновременно повысить управляемость, экономить ресурсы аппарата и согласовать административные границы с хозяйственной специализацией регионов. Исследование демонстрирует, как общегосударственные установки Госплана соотносились с региональными запросами и ограничениями. Реконструкция механизмов выработки административно-хозяйственных решений на межгубернском уровне позволяет уточнить роль Оргбюро как посредника между центром и местными структурами. Работа выявляет применявшиеся критерии проектирования районной сети (транспорт, плотность населения, инфраструктура), что позволяет сопоставлять исторические подходы с современными моделями территориального управления. В качестве основных результатов показано: 1) формирование институциональной связки Оргбюро—Облплан и распределение функций под контролем Госплана; 2) приоритет экономической «завершенности» территории при определении границ области при одновременном учёте национально-политических ограничений.

Ключевые слова: административно-хозяйственное районирование, Нижне-Волжская область, Оргбюро, Облплан, нэп, кооперация.

ACTIVITIES OF THE NIZHNY VOLGA REGIONAL ORGANIZATIONAL BUREAU FOR ADMINISTRATIVE AND ECONOMIC ZONING (1923–1926)

P. Fedotov

Summary: The article is devoted to the activities of the Nizhny Volga Regional Organizational Bureau and the associated Regional Planning Commission in the period 1923-1926, when the Soviet leadership was looking for new models of territorial organization that could simultaneously increase manageability, save staff resources, and coordinate administrative boundaries with the economic specialization of the regions. The study demonstrates how Gosplan's national guidelines correlated with regional demands and constraints. The reconstruction of administrative and economic decision-making mechanisms at the inter-provincial level makes it possible to clarify the role of the Organizational Bureau as an intermediary between the center and local structures. The work reveals the applied criteria for the design of the regional network (transport, population density, infrastructure), which allows us to compare historical approaches with modern models of territorial management. The main results are shown: 1) the formation of an institutional link between the Organizational Bureau and the Regional Plan and the distribution of functions under the control of the State Planning Committee; 2) the priority of the economic "completeness" of the territory in determining the boundaries of the region, while considering national and political restrictions.

Keywords: administrative and economic zoning, Nizhny Volga region, Organizational Bureau, Regional Plan, NEP, cooperation.

После окончания Гражданской войны в России начались интенсивные поиски новых территориально-административных структур для укрепления советской государственности, достижения максимальной эффективности и отдачи от общественного труда. Уже в 1921 г. Госплан принял новую концепцию административно-территориального деления страны: вместо прежних небольших губерний предполагалось создать крупные советские области, уезды преобразовать в округа, а волости – в районы. Создание крупных территориальных образований рассматривалось как возможность удешевления аппарата управления и приближения органов местной власти к населению с целью эффективного использования имеющихся ресурсов.

В 1921 г. в Госплане решили создать в стране 12 крупных территориальных объединений. В их числе значилось Нижнее Поволжье с центром в Саратове – территория с засушливым климатом, где основным занятием населения было сельское хозяйство [1, л. 5]. Положительными сторонами объединения Нижнего Поволжья в единый экономический регион назывались: 1) улучшение логистики и связи разрозненных волостных промышленных предприятий; 2) организация единого

рынка сельской продукции; 3) уменьшение расходов местного бюджета на советский аппарат; 4) облегчение в кредитовании области т.к., промыслами в разных районах занимались в разные месяцы.

По первоначальному проекту Госплана, разработанному, главным образом, саратовскими специалистами, от Нижнего Поволжья отделялась Астраханская губерния в дореволюционных границах. Однако вскоре возобладал принцип экономической законченности и Астраханскую губернию также включили в будущую Нижне-Волжскую область. Суть принципа заключалась в том, что район должен представлять собой уникальную, по возможности самодостаточную территорию страны, которая благодаря сочетанию природных ресурсов и культурных традиций населения, а также его подготовленности к производственной деятельности, будет выполнять одну из ролей в общей системе народного хозяйства [2, с. 104].

Тяготеющее к Волге Правобережное Приуралье по национальным соображениям оставили вне Нижнего Поволжья. Округление Нижне-Волжской области на Западе диктовалось экономическими связями области с Балашовским и Сердобским уездами. На севере область замыкал Кузнецкий уезд, связанный с Нижним Поволжьем сырьем и промышленностью. В границах Саратовской губернии, Немреспублики, Калмыцкой области, Царицынской и Астраханской губерний, с небольшими окраинными вариациями, область определена была еще Комитетом по опытному делу в 1919 г. Данные 5 территорий объединяло природно-почвенные характеристики [1, л. 6]. Внутренняя связь всех частей области осуществлялась при помощи Волжского пути и сети РУЖД на севере и сети Юго-Восточной дороги на Юге.

Хотя эксперты Госплана уделяли большое внимание изучению природно-климатических условий и динамики развития регионов, которые ранее не принимались во внимание при районировании, созданная в 1921–1922 гг. схема территориального деления не смогла учесть все особенности и уникальные черты развития отдельных районов. Эти специфические характеристики стали очевидны только к концу 1920-х гг., когда завершался этап восстановления экономики страны [3, с. 135].

Специализированной литературы по данной теме обнаружено не было. Существуют отдельные статьи, теоретизирующие понятие «экономическое районирование» и раскрывающее его суть [2, 4–6]. Помимо этого, в некоторых работах акцентируется внимание на районировании Нижнего Поволжья. В статье Т.Б. Ивановой, А.Л. Клейтмана, М.В. Кирсанова исследован опыт саратовских и царицынских краеведов начала XX в. по хозяйственному исследованию территории [7]. Хотя Е.Л. Фурман и касается в своей работе сюжетов 1930-х гг., но им так же освещены причины начала районирования в 1920-х гг. [3]. А.Л. Клейтман основное внимание уделил дискуссиям об экономическом потенциале Царицына/Сталинграда и обоснованию создания самостоятельного Нижне-Волжского края с центром в этом городе [8]. Для заполнения фактологических пробелов в статье использовались документы Государственного архива Саратовской области и Государственного архива новейшей истории Саратовской области.

Третья сессия ВЦИК, приостановившая работы по образованию новых областей, поставила Нижнее Поволжье в исключительное положение и поручила ВЦИК продолжать работы по районированию. По инициативе Госплана 11 июля 1923 г. было созвано Межгубернское областное совещание. Президиум ВЦИК постановил образовать в Саратове Нижне-Волжское областное организационное бюро (Оргбюро). При Бюро организовалась Областная Плановая Комиссия (Облплан). Органы Саратовской и Астраханской губерний, Калмыцкой области и Немцев Поволжья АССР были солидарны с необходимостью образования Нижне-Волжской экономической области [1, л. 10].

Подготовительные работы по районированию начались за 2 месяца до создания Облплана. Госплан поручил это Саратовской губернской плановой комиссии [9, л. 9]. На экстренном заседании Саратовского губернского экосо 8 июня 1923 г. была заслушана записка Е.И. Шлифштейна, где он предлагал, что Нижне-Волжская область как единая территория должна объединять: Саратовскую, Царицынскую и Астраханскую губернии, НП АССР, Калмыцкую АО, часть Сальского округа Донской области, Правобережную часть Уральской области, Кирсановский и Борисоглебские уезды Тамбовской губернии, Новохоперский Воронежской губернии [9, л. 12]. Однако в таком виде проект не был реализован.

Первый пленум Оргбюро состоялся 28 августа 1923 г. Пленум констатировал, что Исполкомы территорий, входящих в состав будущей Нижне-Волжской области, уже приступили к проработке районирования: к исследованию экономического состояния губерний и наметке административно-хозяйственного деления. В задачу Облплана входило приведение имеющихся сведений в стройную систему. Пленум Оргбюро избрал рабочий президиум в составе: 1) от Астраханской губернии – В.А. Эйферт; 2) Калмыцкой области – Карвин; 3) НП АССР – Курц; 4) Саратовской губернии – Т.К. Чугунов; 5) От Всесоюзного центрального совета профессиональных союзов – К.И. Плаксин. Председателем был избран И.П. Ерасов. Для Царицынской области оставили одно место [10, л. 1].

На следующий день состоялось первое заседание рабочего президиума Оргбюро. Был принят проект по-

ложения об Облплане и определен ее персональный состав: 1) платный технический состав: Е.С. Попов, Н.М. Тулайков, Б.Х. Медведев, А.А. Лаговский, Е.И. Шлифштейн, Ф.Ф. Воскресенский, П.И. Гаврилов, В.И. Серебряков, Г.А. Тимрот; 2) состав ответственных работников: А.А. Алексеев, Г.А. Лясковский, К.И. Плаксин, Т.К. Чугунов, Трофимов, Гутин, Мелецкий, Трушечкин, В.А. Эйферт, Карвин. Председателем избран Е.С. Попов, а секретарем Г.А. Тимрот [10, л. 2]. По положению об Облплане она подчинялась Госплану и Оргбюро. Общее руководство деятельностью принадлежало Госплану, а установление внутреннего распорядка возлагалось на Оргбюро [11, л. 7]. Особо отмечалось, что областные организации должны искать помощи и опираться на Саратовские губернские органы [9, л. 26].

При определении размера районной волости, определяющим фактором было среднее расстояние населенных пунктов от районного центра. Количество населения, которое должно было проживать в районной волости, высчитывалось из размера территории и плотности населения. Как самостоятельный фактор количество населения принималось во внимание лишь в малонаселенных районах. Число районных волостей не ограничивалось. Приветствовалось то число, которое бы было корректным для управления конкретным регионом. При дробном районировании принималось к сведению количество больниц и школ [10, л. 4].

Работа по районированию сводилась к трем ключевым задачам: 1) наметка примерных границ территориального деления области; 2) выбор административных центров; 3) подробное описание округов. Работы по укрупнению волостей шли одновременно с намёткой округов.

Главной причиной объедения считалась «защита регионов от неурожая». При этом подчеркивалось, что «существующие хозяйственные формы недостаточно обеспечивают сельское хозяйство от недородов» [1, л. 10]. Широкий фронт технической и экономической реформы сельского хозяйства с ее мелиорациями и землеустройством должны были охватить все Нижнее Поволжье.

При рассмотрении проблем сельского хозяйства в Госплане особое внимание уделили кооперации. Отмечалось, что с 1921 г. «началось возрождение с-х кооперации» [12, л. 4]. В то же время наблюдалось сопротивление крестьянства по отношению к колхозам. Средним крестьянством приветствовались любые формы кооперации, но не колхозы [12, л. 5].

Вся кооперация, существовавшая до введения нэпа, слились в единый Союз сельскохозяйственной кооперации Нижнего Поволжья. Он включал в себя также элементы кустарной и промысловой кооперации. Своих средств у Союза не имелось. Его деятельность оплачивалась кредитами со стороны Госбанка, Промбанка, Всероссийского кооперативного банка и Общества сельскохозяйственного кредита. Главной задачей сельскохозяйственной кооперации считалось снабжение населения скотом, инвентарем и организация сбыта сельско-хозяйственной продукции. Лошади для нужд доставлялись из Киргизии. С машинами все было хуже. Техника считалась вложением долгосрочным и не годилась для решения сиюминутных хозяйственных задач [12, л. 5].

О трудностях в сельском хозяйстве красноречиво говорят цифры. При имевшихся возможностях заготовки 1.180.000 пудов хлеба, в 1923 г. Союз заготовил только 285.000 пудов. Сильно сказывался недостаток финансирования. Отсюда уклон в более рентабельные формы хозяйства: организация мощных семенных, мелиоративных и других товариществ, так как зерновая культура при низких ценах на хлеб не оправдывала себя. Это, в свою очередь, толкало Союз выйти за пределы Саратовской губернии на межгубернский уровень. Низовая организация внутри губернии признавалась слабой [12, л. 10].

Оценка областных плановых органов мелкой кустарной промышленности НП АССР была выражена в докладе сотрудника Немпромсоюза А.М. Плеханова. Основной причиной занятия населения кустарными промыслами являлся недостаток земли, отчего возникала потребность в сторонних заработках. В дореволюционное время в кустарной промышленности большую роль играл частный капитал. Гражданская война и голод привели к обнищанию кустарей, производство почти замерло.

С введением нэпа мелкий частный капитал вновь начал интересоваться кустарной промышленностью. К 1924 г. самыми развитыми считались промыслы: 1) сарпиночный (задействовано 28.000 чел); 2) корзиночный (3.000 чел); 3) соломоплетениевый (9.000 чел); 4) веялочный; 5) фурный; 6) токарный. Общее количество кустарей составляло около 40.000 человек [10, л. 11 об.]. Развитие кустарных промыслов считалось важным направлением развития экономики.

Нижне-Волжская областная мелиоративная организация (НИВОМО) разработала план по мелиорации в Нижнем Поволжье (Рисунок 1). Профессор И.И. Беляев, заведующий НИВОМО, предложил разделить территорию на 5 районов: 1) непригодный для сухого земледелия, район экстенсивно кочевого скотоводства; 2) район совершенно неустойчивого сухого земледелия, район скотоводческо-земледельческий; 3) район малоустойчивого сухого земледелия, район земледельческо-скотоводческий; 4) район устойчивого интенсивного земледелия; 5) район интенсивного земледелия на пойменных

пространствах. Современная Саратовская область находилась на пересечении 2-го, 3-го и 4-го районов [10, л. 49].

За время своего существования Облплан провела большую работу. В то же время, по свидетельствам председателя Е.С. Попова, существовали серьезные преграды в работе. Во-первых, денежные, так как намеченное финансирование из центра в оговоренные сроки не поступило, а из губерний, входящих в Облплан, общие структуры профинансировала только Саратовская и НП АССР. Через 4 месяца работы закончились те небольшие средства, на которые удалось сделать предварительную работу по районированию. Намеченный на февраль 1924 г. областной съезд вообще не состоялся из-за того, что представители Астраханской и Царицынской губерний не прибыли. Появилась опасность полного свертывания Облплана. Предполагалось оставить всего 2–3 чел. Но с 1 апреля 1924 г. работа кардинальным образом изменилась. Местным плановым комиссиям поступили небольшие средства на работу. В Нижнее Поволжье было направлено 3000 руб. при оценках потребностей в 6500 руб. Но даже это привело к оживлению деятельности. Члены Облплана сразу отправились в командировки по всей области [10, л. 175].

Во-вторых, деятельность Оргбюро и Облплана осложнялась позицией советских и партийных структур Царицинской губернии. Они были откровенно враждебно настроены к идее включения Саратовской губернии в Нижнее Поволжье [7, с. 4]. Царицинский исполком указывал на неоднородность развития частей области в проекте Госплана и Оргбюро. Однако разнородность, неизбежная во всех существующих областях, не мешала сохранять внутреннее единство округов области, связанных основными чертами природы и подкрепленных экономическим единством [11, л. 108].

Н.Н. Александров, деятель Нижне-Волжской секции Госплана, посетил Саратов в мае 1924 г. Он указывал, что работа по районированию должна протекать по 3 направлениям: 1) организационная работа, с выездом на места; 2) работа по изучению хозяйства области, выявление конфликта интересов и роли городов в экономике региона; 3) издание результатов по исследованию экономки. Госплан настаивал на проведении губернских съездов [12, л. 3].

На подготовительном этапе работники Госплана предлагали деятелям Облплана установить более тесные связи с Губпланами в налаживании плановой работы на местах. Это логично, ведь в рамках районирования очень важна была любая информация, которую необходимо вовремя доставлять в Саратов как центр области. Кроме того, предполагалось внести согласованность и плановое начало в работу учреждений областного значения. Легитимация органов Нижне-Волжской области проходила через рекомендации плановым органам губерний перед отправкой документации и любой информации в центр согласовывать ее в Облплане.

Конъюнктурное совещание при Облплане было сформировано в июле 1924 г. на основании инструкции Госплана. Его руководителем стал В.А. Эйферт, заместитель председателя Облплана. 15 июля было сформировано бюро при совещании, возглавленное Н.И. Прокусиным, начальником учетно-экономического отдела Саратовского губернского совета народного хозяйства с окладом 150 руб. в месяц [13, л. 79].

Между работниками конъюнктурного бюро было четкое разграничение обязанностей. Н.И. Прокусин занимался общим руководством, осуществлял личную связь с другими органами, участвовал в совещаниях межрегионального значения, изучал актуальную экономическую литературу и специальную документацию по области. П.С. Степанова выполняла работы по учету сельского хозяйства, промышленности и труда. П.И. Питаевский следил за торговлей: биржевой, оптовой, розничной и базарной, а также заготовками хлеба и сырья. Е.Н. Пальцев осуществлял консультации по кредиту и бюджету местному и государственному. А.С. Фейгельсон собирал, систематизировал и разрабатывал материалы по конъюнктуре народного хозяйства всего СССР и зарубежья. А.В. Скворцов чертил диаграммы и картограммы, вел денежную отчетность бюро. Б.В. Добросовестный, будучи секретарем бюро, выполнял все обязанности, связанные с делопроизводством, вел протоколы заседаний [14, л. 11].

Ученый секретарь конъюнктурного совета при Госплане профессор М.Е. Подтягин в своем докладе на заседании президиума Облплана 28 июля 1924 г. разъяснял, зачем по всей стране создавались конъюнктурные отделы. Осенью 1923 г. произошла кризисная ситуация, причины которой специальная комиссия при Госплане в лице И.Т. Смилги увидела в слабой информированности органов о ситуации в хозяйстве страны. Для решения этой проблемы в декабре 1923 г. комиссия по кризису преобразовалась в постоянный орган – конъюнктурный совет. Именно конъюнктурный совет следил за статистикой сбыта и производства продукции, количеством хлеба у населения, эмиссией денежных средств во время денежной реформы 1924 г. Конъюнктурные органы показали свою эффективность в изучении экономики [15, л. 9].

В мае 1924 г. началось расширение сети конъюнктурных органов в регионах. Работники-плановики соглашались с тем, что обзорное изучение экономики страны не учитывает региональной специфики и локальных проблем. В то же время представлялось сложным заслу-

шивать доклад от каждой губернии отдельно в Москве. Требовался отчет от всей Нижне-Волжской области. Было принято решение сформировать единое Конъюнктурное совещание Нижне-Волжской области, куда бы входили представители от Саратовских, Астраханских, Царицынских, Калмыцких и Немецко-республиканских экономических органов. Конъюнктурное совещание не должно было вести ни контролирующую, ни регламентирующую работу, а только научно-исследовательскую деятельность. Отчеты собиралось не реже раза в месяц. Конъюнктурное бюро как исполнительный орган Конъюнктурного совещания не подчинялся напрямую Облплану [15, л. 12].

О напряженности отношений между Царицыным и Саратовом в середине 1920-х гг. красноречиво говорит и тот факт, что деятели Облплана всегда заранее считали, что им будет сложно работать, так как царицынские деятели могли игнорировать межгубернские совещания. Госплан успокаивал областников, что никакие статистические данные от царицынских органов приниматься не будут напрямую. Таким образов, центральные власти признавали Царицын как часть Нижне-Волжской области с центром в Саратове [15, л. 16].

Программа и инструкция районных конъюнктурных наблюдений предполагала полное исследование всех экономических показателей. Программа наблюдений должна была отвечать ряду требований: 1) быть однотипной, чтобы свести несколько районов в одну таблицу; 2) дополняться сведениями, которые характеризуют экономику конкретного региона; 3) составляться максимально полно, чтобы рационально координировать экономику; 4) но, одновременно с этим, максимально кратко, чтобы отвечать необходимой срочности при решении насущных проблем [16, с. 12].

После окончания работ внутреннего районирования начались дискуссии о внешних границах Нижне-Волжской области. 6 сентября 1924 г. состоялся IV областной съезд по организации Средне-Волжской области. Делегацию из Саратова представлял Е.И. Шлифштейн, будущий заведующий кафедрой экономической географии СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Присутствие на съезде саратовцев без права решающего голоса объяснялось необходимостью информировать съезд о видении своих северных границ [17, л. 14].

На съезде представители Пензенской губернии однозначно высказывались за отделение Кузнецкого уезда от Саратовской губернии. Позиция Саратовской губернии, которую транслировал Е.И. Шлифштейн, оказалась не такой уж однозначной. С одной стороны, признавалось, что Кузнецк с Саратовом не связывался экономически, но с другой – подчеркивалась недопустимость присоединения Кузнецкого уезда к Пензенскому округу, т.к. получалось нецелесообразная, слишком большая экономическая единица [17, л. 62 об.].

Работа Нижне-Волжского организационного бюро была прекращена постановлением ВЦИК от 31 мая 1926 г. о ликвидации всех органов, готовивших проекты административно-хозяйственного районирования [18, л. 18]. Почему работа Нижне-Волжской областной организации была свернута? Возможно, потому что потенциал органа, как тогда писали, «уперся в свой потолок». Да, была выстроена мощная система анализа и сведения статистики для создания конъюнктурных обзоров, но этого не хватало для создания перспективных планов. Поскольку «не было областных ведомств, которые могли бы принять участие в этой работе». При отсутствии «твердого распределения» области на округа перспективные планы отдельных территорий тоже не могли быть составлены. Как считал работник Облплана Дмитриевский, «если нет области, областных ведомств, бюджета, то не может быть и перспективного плана» [18, л. 30].

Таким образом, бурная деятельность Нижне-Волжского областного организационного бюро в 1923–1926 гг. стала важным этапом в формировании административно-территориальных преобразований региона. Благодаря усилиям квалифицированных специалистов и ученых, бюро смогло эффективно проводить районирование, разрабатывать проекты мелиорации и способствовать развитию кооперации. Его работа не только согласовывала интересы различных территорий и отраслей, но и заложила основы для дальнейших преобразований, которые произошли в конце 1920-х годов. Саратовские органы сыграли ключевую роль в этом процессе, обеспечивая поддержку и координацию. Интересные наработки плановиков того времени оказали значительное влияние на социально-экономическое развитие Нижнего Поволжья. Именно по их проекту в 1928 г. была создана Нижне-Волжская область.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО). Ф. 2442. Оп. 1. Д. 1.
2. Колосовский Н.Н. К вопросу об экономическом районировании // Пространств. экономика. 2009. № 1. С. 102–123.
3. Фурман Е.Л. Районирование Нижнего Поволжья и формирование краевых, окружных, районных и сельских органов советской власти в 1928 г.: первый этап // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 4: История. Регионоведение. Междунар. отношения. 2024. Т. 29, № 4. С. 142–159.

4. Демьяненко А.Н. Об экономическом районировании и районообразовании // Регионалистика. 2018. Т. 5, № 6. С. 5–17.
5. Ласточкина В.Б. Организация экономического районирования в Советской России в 1920–1930-е годы // Вестн. Чуваш. ун-та. 2015. С. 116–120.
6. Бакланов П.Я. К теории экономического районирования («теорема» об экономическом районировании) // Регион. исслед. 2016. № 4(54). С. 4–9.
7. Иванова Т.Б., Клейтман А.Л., Кирсанов М.В. Формирование макрорегионов в контексте опыта экономического районирования 20-х годов XX века (на примере Нижнего Поволжья) // Упр. экон. системами: электрон. науч. журн. 2016. № 10(92). С. 1–11.
8. Клейтман А.Л. Проекты экономического районирования и адм.-террит. устройства Нижнего Поволжья в трудах царицынских (сталинградских) ученых 1920-х гг. // Genesis: ист. исслед. 2018. № 3. С. 69–76.
9. Государственный архив Саратовской области (ГАСО). Ф. Р-1126. Оп. 1. Д. 10.
10. ГАСО. Ф. Р-1126. Оп. 1. Д. 2.
11. ГАСО. Ф. Р-1126. Оп. 1. Д. 3.
12. ГАСО. Ф. Р-1126. Оп. 1. Д. 1.
13. ГАСО. Ф. Р-466. Оп. 1. Д. 79.
14. ГАСО. Ф. Р-1126. Оп. 1. Д. 56.
15. ГАСО. Ф. Р-1126. Оп. 1. Д. 14.
16. Программа и инструкция районных конъюнктурных наблюдений // Плановое хозяйство: прил. М.: Изд. Госплана, 1924. № 4–5. 12 с.
17. ГАСО. Ф. Р-466. Оп. 1. Д. 24.
18. ГАСО. Ф. Р-1126. Оп. 1. Д. 26.

© Федотов Павел Павлович (Fedotov-pp@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.46

О ПРОЕКТАХ СОЗДАНИЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЙ «ВОЛЖСКАЯ БУЛГАРИЯ» И «ЗОЛОТАЯ ОРДА»

Хамидуллин Булат Лиронович
кандидат исторических наук,
Академия наук Республики Татарстан, г. Казань
bulat.antat@mail.ru

Аннотация: В статье вкратце рассматриваются предыстория, история и культура Волжской Булгарии и Золотой Орды; история термина «татары»; начальные этапы этногенеза современного татарского народа и корни политогенеза Республики Татарстан. Также в публикации сообщается об актуальности и важности научной популяризации истории и культуры Волжской Булгарии, Золотой Орды и постордынских татарских ханств, о разработке концепций и начале составления словников энциклопедий «Волжская Булгария» и «Золотая Орда».

Ключевые слова: Волжская Булгария, Золотая Орда, татарские ханства, энциклопедия, энциклопедический словник, энциклопедический словарь, Институт Татарской энциклопедии и регионоведения.

TOWARD THE DEVELOPMENT OF THE ENCYCLOPEDIAS "VOLGA BULGARIA" AND "GOLDEN HORDE"

B. Khamidullin

Summary: The article briefly examines the prehistory, history and culture of Volga Bulgaria and the Golden Horde; the history of the term "Tatars"; the initial stages of the ethnogenesis of the modern Tatar people and the roots of the politogenesis of the Republic of Tatarstan. The publication also reports on the relevance and importance of scientific popularization of the history and culture of Volga Bulgaria, the Golden Horde, and the post-Horde Tatar khanates, on the development of concepts and the beginning of the compilation of dictionaries of the encyclopedias "Volga Bulgaria" and "Golden Horde".

Keywords: Volga Bulgaria, Golden Horde, Tatar khanates, encyclopedia, encyclopedic dictionary, Institute of Tatar Encyclopedia and Regional Studies.

Республика Татарстан относится к числу устойчиво развивающихся субъектов Российской Федерации, это регион с мощнейшим социально-экономическим, культурным, научно-образовательным потенциалом. Республика является активным участником международных отношений, здесь совместно с авторитетными зарубежными организациями проводятся крупные экономические, культурные, научные и спортивные мероприятия [10; 7].

История государственности на территории современного Татарстана имеет глубокие корни, идущие к таким государствам средневековья, как Гуннская империя, Западно-Тюркский и Хазарский каганаты. Во II–VII вв., в период так называемого «Великого переселения народов», на территорию Среднего Поволжья активно проникают тюрко-угорские племена. Культура тюркоязычного населения края, существенно увеличившегося в VI–VIII вв., была близка культуре Западно-Тюркского и Хазарского каганатов и причерноморской Великой Болгарии. В 70-х гг. VII в. последняя была завоевана хазарами, и часть болгар (государствообразующего населения Великой Болгарии) в VII–IX вв. из районов Западного Прикаспия, Северного Кавказа и Северного Причерноморья перекочевала в Среднее Поволжье, Волго-Камье и Западное Приуралье.

В X в. болгары создали на территории современной Республики Татарстан, в самом центре знаменитого Балтийско-Волжского торгового пути, первое государство в Среднем Поволжье и Приуралье – Волжско-Камскую Булгарию, в состав которой вошли многие местные тюркские, финно-угорские и балто-славянские племена [4; 3].

Расположение археологических памятников позволяет в общих чертах представить территорию Волжской Булгарии – основные памятники булгарского времени находятся на территории современных Республики Татарстан, Чувашской Республики, Республики Башкортостан, Ульяновской, Самарской и Пензенской областей. К концу XII в. булгарские правители существенно расширили зону своего влияния на Верхнее Прикамье (совр. Пермский край) и Нижнее Поволжье с центром в городе Саксин (совр. Астраханская область). В булгарском государстве было большое количество (более 1200) крепостей, замков, поселений и городов, возникших в IX–XII вв. Города Болгар, Сувар, Биляр, Алабуга, Бряхимов, Джукетау, Ошель, так называемые «Муромский городок», «городище Хулаш», «Золотаревское городище», «Юловское городище» и др. представляли собой значительные военно-политические и культурно-экономические центры. По сравнению с синхронными древнерусскими и западноевропейскими городами булгарские города были более крупными по своим размерам и по количе-

ству населения. Так, например, Биляр («Великий город» русских летописей) имел площадь более 800 гектаров и население до 100 тысяч человек. Существенную роль в жизни Волжско-Камской Булгарии играли политические, торгово-экономические и культурные связи со странами и народами Дашт-и Кыпчака и Северного Кавказа, Аббасидского халифата и Хорезма, с северными и южными русскими княжествами, Византией, Прибалтикой и Скандинавией, Индией, Афганистаном и Китаем [2].

Господствующей конфессией в государстве был ислам, который начинает проникать в Волго-Уральский регион во второй половине IX в., и который стал официальной государственной религией Булгарии в 922 г. Значительное влияние на укрепление позиций ислама и дипломатическое признание в мире, как мусульманской страны, оказало посещение Волжской Булгарии посольством багдадского халифа ал-Муктадира в указанном году [5, с. 69–88]. С конца X в. практически все население страны стало мусульманским. В X–XIII вв. в границах Среднего Поволжья и Западного Приуралья из племен булгар, баранджар, барсил (берсула), билеров, сувар (суаз, савир), эсегелей, отдельных групп буртасских, мадьярских, кыпчакских и огузо-печенежских племен сформировался единый булгарский этнос (с единым языком, духовной и материальной культурой), а сама Булгария превратилась в страну высокоразвитого земледелия, скотоводства, градостроительства, ремесел и торговли, что позволяет нам отметить функционирование в Восточной Европе особой **булгарской цивилизации** [4]. Об этом же свидетельствует развитие в государстве многих видов искусства и литературы, науки, монументальной архитектуры. Благодаря развлетвленной и многоуровневой системе образования, население Булгарии (и женское, и мужское, например, в женских медресе Туйбики и Рабиги) обучалось основам религии и светских наук, что приводит к появлению известных в истории булгарских богословов, философов, писателей, историков и географов, представителей иных наук (отмечу имена поэта Кул Гали, историка Йакуба ибн Нугмана, медика Тадж ад-дина ибн Йунуса ал-Булгари, а также философов и писателей Сулеймана ибн Дауда ас-Саксини ас-Сувари, Абуль-аля Хамида ал-Булгари, Бурхан ад-дина ал-Булгари, Ходжу Ахмада ал-Булгари, являвшегося наставником и везирем великого султана государства Газневидов Ямина ад-Даула Махмуда Газневи) [4].

Таким образом, к началу XIII в. Волжско-Камская Булгария становится поистине особым и заметным явлением всемирной истории, что позволило венгерскому монаху Юлиану, совершившему в середине 1230-х гг. два путешествия на восток в поисках «Великой Венгрии», написать в своем произведении под названием «Письмо о жизни, вере и происхождении татар», что «Волжская Болгария – великое и могущественное царство с богатыми городами» [5, с. 148–157]. Однако в 1236–1237 гг. в результате монголо-татарского завоевания Булгария, к тому времени уже представлявшая собой совокупность нескольких самостоятельных булгарских «княжеств», прекратила свое существование, а ее территория во второй половине XIII в. полностью вошла в состав Улуса Джучи (Золотой Орды). Позднее население Волжской Булгарии стало одним из важнейших компонентов средневекового татарского этноса, а культура страны стала важной составной частью татарского историко-культурного наследия.

В период существования Золотой Орды происходили основные процессы политической, экономической и этнокультурной консолидации тюркоязычных народов этой огромной империи Чингизидов–Джучидов и формирования средневекового татарского этноса – предтечи современной татарской нации. Ныне известно около 200 золотоордынских городов, дающих основание говорить о цельной **золотоордынской цивилизации** [15]. К числу крупнейших городов страны относились Болгар (первая столица Золотой Орды, совр. Татарстан), Сарай ал-Махруса и Хаджитархан (Астраханская область), Сарай ал-Джадид и Бельджамен (Волгоградская область), Мухша/Наровчат (Пензенская область), Укек (Саратовская область), Азак (Ростовская область), Маджар (Ставропольский край), Дербент (Дагестан), Кырк-Ер и Кырым/Солхат (Крым), Аккерман (Украина), Сарайчик и Сыганак (Казахстан), Ургенч (Узбекистан), Искер/Сибирь (Тюменская область) и др. [12]. Средневолжские города Болгар, Джукетау, Иски (Эчке) Казан, Казан, Кашан, Керменчуг и другие были средоточием административной власти, ремесленных производств, торговли, культурной и конфессиональной жизни Булгарского улуса Золотой Орды. Исторические источники четко свидетельствуют о наличии в Среднем Поволжье некоего государственного образования с центром в Казани еще до второй трети XV в., до образования Казанского ханства. Например, имеется свидетельство, что «Казанская Орда» была образована сыном хана Бату Сартаком уже в середине XIII в. В XIV в. Казань, наряду с городами Болгар, Джукетау и Керменчук, упомянута уже именно как политический центр одного из местных «княжеств». Это ясно указывает на возросший в XIV в. суверенитет Казани от Сарая, но все еще в рамках единой Золотой Орды.

Распад Улуса Джучи привел к появлению целого «созвездия» новых государств, продолживших традиции золотоордынской цивилизации и представлявших собой вполне целостную средневековую конфедерацию…

С периодом Золотой Орды напрямую связан этногенез и культурогенез современного татарского народа. Татары (самоназвание «татар», «татарлар») – тюркоязычный этнос с богатой историей и культурой, сформировавшийся как нация на рубеже XIX–XX вв.; второй по численности народ Российской Федерации, основное население Республики Татарстан и Республики Башкортостан. Татары компактно проживают во многих городах

и регионах Российской Федерации (в Москве и Московской области, Санкт-Петербурге и Ленинградской области, Поволжье и Приуралье, Сибири и на Дальнем Востоке), а также диаспорально в Казахстане и Центральной Азии, Украине, Турции, Азербайджане, Грузии, США, Китае, в странах Восточной Европы и Скандинавии, Японии и Австралии. Оценочная общая численность татар в мире около 7–10 млн человек, в России – около 5 млн, в Татарстане – 2 млн, в Башкортостане – 1 млн, в странах зарубежья – от 500 человек (Польша) до 200 тысяч человек (Казахстан, Узбекистан; численность татар Афганистана, Пакистана и Ирана не поддается исчислению в силу ряда субъективных причин) [11; 1].

Впервые этноним «татары» четко и однозначно зафиксирован у древних тюрко-монгольских племен Восточного Туркестана в V–VI вв. – в период распада Жужаньского каганата и создания Тюркского каганата. В VII–XII вв. как этнополитоним он широко использовался на территории Восточной и Центральной Евразии, в XIII в. – на огромной территории Монгольской империи от Желтого моря до Дуная.

История предков современных татар вбирает в себя историю саков, хуннов и гуннов, историю Западно-Тюркского и Восточно-Тюркского, Аварского, Уйгурского и Кимакского каганатов, историю причерноморской Великой Болгарии и Хазарии, историю печенегов и кыпчаков (половцев), историю Волжской Булгарии и татарских государств Центральной Азии XI–XII вв. В XIII–XV вв. в Золотой Орде (Улусе Джучи) термин «татары» (политоним, соционим, этноним) приобретает этноинтегрирующий смысл, обозначая вначале военно-служилое сословие, а позднее – население городских агломераций государства, большая часть которого являлась исламизированной и общалась на едином языке кыпчакской группы тюркских языков, сформировав новый литературный язык («поволжский тюрки»), на котором создавались такие шедевры науки и литературы, как «Кысас ал-анбия» («Сказание о пророках») Бурхан ад-дина Рабгузи (1310 г.), «Каландар-наме» Абу Бакра Каландара (1320–1340-е гг.), «Мухаббат-наме» («О любви») Хорезми (1353 г.), «Нахдж ал-Фарадис» («Путь в рай») Махмуда Булгари (1358 г.), «Джумджума султан» («Царь-череп») Хисама Кятиба (1369 г.), «Кисекбаш» («Отсеченная голова») неизвестного автора, «Хосров ва Ширин» («Хосров и Ширин») Кутба (1383 г.), «Гулистан бит-тюрки» («Гулистан по-тюркски») и «Сухаиль и Гульдурсун» (1391 г.) Саифа Сараи, лирические стихи Ахмада Ходжи ас-Сараи, Мавля Казыя Мухсина, Мавляна Исхака, Факиха Берке и многих-многих других. Грандиозные исторические события золотоордынской эпохи нашли отражение в таком эпическом сказании, как дастан «Идегей» [8, с. 63–152].

Активное распространение в Улусе Джучи (Золотой Орде) ислама, интенсивная урбанизация, широкое распространение письменности и, соответственно, нормативного литературного языка стали важным элементом энергичной интеграции большей части золотоордынского населения, ухода ее от родоплеменного деления, и как результат – становления и укрепления татарской этнополитической идентичности [6; 12]. После распада Золотой Орды создаются новые татарские государства – Астраханское, Казанское, Касимовское, Крымское, Тюменское/Сибирское ханства, на территории которых позднее окончательно утверждается единый этноним «татары» [15] …

Таким образом, предыстория и история современного Татарстана, современного татарского народа насчитывает многие сотни лет. Этногенез и культурогенез татарской нации и политогенез Республики Татарстан были сложны и прошли многие этапы своей «доистории» и истории, и здесь я вкратце рассмотрел лишь некоторые из важнейших эпох – периоды Волжско-Камской Булгарии, Золотой Орды и постордынских татарских государств…

Об актуальности научной популяризации истории и культуры Волго-Камской Булгарии, Золотой Орды и татарских постордынских ханств, о необходимости создания мультимедийных академических энциклопедий «Волжская Булгария» и «Золотая Орда» на русском и татарском языках, о концепции энциклопедий «Волжская Булгария» и «Золотая Орда» я говорил в 2024 г. в своих научных докладах на IV Международном научно-практическом семинаре «Татароведение в ситуации смены парадигм: теория, методология, практика», на VI Международном конгрессе археологии евразийских степей, на Международном научном форуме «Региональная энциклопедистика в контексте современных инновационных вызовов». В 2025 г. я выступил с докладом «О подготовке словника энциклопедии "Волжская Булгария"» на XVII Итоговой научной конференции Института Татарской энциклопедии и регионоведения им. М.Х. Хасанова АН РТ, с докладом «О подготовке словника энциклопедии "Золотая Орда"» – на Международном научном семинаре «Казахстан и Татарстан: гуманитарные и культурные связи в прошлом и настоящем». Тексты всех этих докладов, иные мои материалы по данной теме были опубликованы (на русском, татарском и английском языках) в научных журналах и научных сборниках, выставлены в интернете, в частности, на сайтах РИНЦ (страница Б.Л. Хамидуллина), ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова АН РТ, Института археологии им. А.Х. Халикова АН РТ, журналов «Эхо веков – Гасырлар авазы» и «Безнең мирас», газеты «Мәдәни җомга», на порталах «Онлайн-энциклопедии Tatarica» и «Academia.edu» (см., напр.: [9, с. 266–269; 13; 14]).

В конце 2024 г. руководством Академии наук Республики Татарстан было принято окончательное заключение об актуальности и целесообразности реализации этих значимых академических инициатив. Указанные

темы нашли свое достойное место в Региональной программе Республики Татарстан «История и культура народов Степной Евразии», утвержденной постановлением Кабинета Министров Республики Татарстан 26 января 2026 г. (сроки реализации программы: 2026–2034 гг.).

Академических энциклопедий, целиком и полностью посвященных отдельным государствам древности и средневековья, отсутствующих на нынешней политической карте мира (например, Тюркскому, Хазарскому и Кимакскому каганатам, причерноморской Великой Болгарии и Волжско-Камской Булгарии, Улусу Джучи / Золотой Орде, Казанскому, Крымскому, Астраханскому, Тюменскому, Касимовскому ханствам), на русском и татарском языках до самого последнего времени не было. Таким образом перед сотрудниками Института Татарской энциклопедии и регионоведения им. М.Х. Хасанова АН РТ стоит нелегкая задача «первопроходцев».

Мы предполагаем, что однотомные энциклопедии «Волжская Булгария» и «Золотая Орда» должны будут содержать максимально возможный справочный материал по предыстории Волжско-Камской Булгарии и Золотой Орды (Улусу Джучи); по истории, культуре, географии Волжско-Камской Булгарии, Золотой Орды и постордынских ханств; об историко-культурном материальном и нематериальном наследии булгарского и золотоордынского государств; о людях, профессионально изучавших и ныне изучающих историю и культуру этих стран и т.д.

Так как первым серьезным этапом подготовки любой энциклопедии является разработка его концепции [14] и составление его словника, с конца 2024 г. к.и.н. Б.Л. Хамидуллиным и д.и.н., профессором, действительным членом АН РТ, руководителем Института археологии им. А.Х. Халикова АН РТ А.Г. Ситдиковым была проведена большая первичная работа, в результате которой разработана концепция и подготовлены предварительные словники указанных энциклопедий (около 1200 + около 1200 «черных слов» в алфавитном порядке). Научным редактором словника энциклопедии «Волжская Булгария» является известный археолог-булгаровед, д.и.н., член-корреспондент Академии наук РТ Ф.Ш. Хузин.

Процесс составления словников продолжается. Естественно, в будущем словники энциклопедий «Волжская Булгария» и «Золотая Орда» (возможно – в виде отдельных брошюр) обязательно будут представлены для профессионального изучения, обсуждения, критики и дополнений широкому научному сообществу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айнутдинова Л.М., Хамидуллин Б.Л. Энциклопедии и справочные издания ИТЭР АН РТ о татарах регионов Российской Федерации, Казахстана, Узбекистана и Кыргызстана // Региональная энциклопедистика в контексте современных инновационных вызовов: сборник материалов Международного научного форума. Казань: Изд-во АН РТ, 2024. С. 462–471.
2. Археология Волго-Уралья: В 7 т. Т. 5. Средние века (VIII – начало XIII вв.). Волжская Болгария. Финно-угорский мир. Кочевники Восточной Европы / Под общ. ред. А.Г. Ситдикова; отв. ред. Ф.Ш. Хузин, Т.Б. Никитина. Казань: Изд-во АН РТ, 2022. 888 с.
3. Белов С.Г., Хамидуллин Б.Л. Волжские булгары. Путь к исламу: Этнополитическая и культурно-конфессиональная история праболгар с древнейших времен до официального принятия булгарами ислама. Казань: ИТЭР, 2022. 136 с.
4. Давлетшин Г.М., Хузин Ф.Ш. Булгарская цивилизация на Волге. Казань: Татар. кн. изд-во, 2011. 112 с.
5. Из глубины столетий / Сост. Б.Л.Хамидуллин. Казань: Татар. кн. изд-во, 2000. 271 с.
6. Измайлов И.Л., Хамидуллин Б.Л. Ислам в Золотой Орде. Казань: Татар. кн. изд-во, 2008. 63 с.
7. Ситдиков А.Г., Хамидуллин Б.Л. Татарстан // Российская историческая энциклопедия: В 18 т. Т. 15–16. Робеспьер – Уйгурский каганат / Гл. ред. А.О. Чубарьян. М.: Просвещение, 2024. С. 611–613.
8. Средневековая татарская литература (VIII–XVIII вв.). Казань: «Фэн», 1999. 240 с.
9. Татароведение в ситуации смены парадигм: теория, методология, практика: материалы IV Международного научно-практического семинара, посвященного 85-летию ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова / Сост. Л.И. Фахрутдинова. Казань: ИЯЛИ АН РТ, 2024. 458 с.
10. Татарстану – 100 лет / Отв. ред. Р.В. Шайдуллин, Л.М. Айнутдинова. Казань: ИТЭР АН РТ, 2019. 599 с.
11. Татары / Отв. ред. серии «Народы и культуры» В.А. Тишков. М.: Наука, 2017. 799 с.
12. Хамидуллин Б.Л. Золотая Орда – страна городов // Жошы ұлысы және Сарайшық – Қазақ мемлекеттілігінің бастауында (Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясының материалдары). Алматы, 2019. С. 286–294.
13. Хәмидуллин Б.Л. Татар һәм рус телләрендә «Идел буе Болгар дәүләте» һәм «Алтын Урда» энциклопедияләрен булдыру актуальлеге турында // Региональная энциклопедистика в контексте современных инновационных вызовов: сборник материалов Международного научного форума. Казань: Изд-во АН РТ, 2024. 456–461 б.
14. Khamidullin B.L. On the concept of encyclopedias «Volga Bulgaria» and «Golden Horde» // Археология Евразийских степей. 2025. № 2. 367–369 p.
15. Khamidullin B.L. The Golden Horde and Its Historical Heritage. Kazan: Tatar PEN Centre, 2022. 223 p.

© Хамидуллин Булат Лиронович (bulat.antat@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.01

АСПЕКТЫ, ТРУДНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Александров Андрей Викторович
Старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва
avaleksandrov@fa.ru

Аннотация: В настоящей статье рассматривается ряд современных, педагогических стратегий, которые направлены на улучшение обучения грамматике английского языка студентов нелингвистических направлений, изучающих английский в качестве второго языка. В статье подчёркивается, что традиционное обучение грамматике делает акцент на механическом заучивании грамматических правил в отрыве от аутентичной языковой среды, что приводит к снижению когнитивной вовлечённости обучающихся и ограниченному применению грамматических умений, приобретённых таким способом.

Также особое внимание уделяется роли культурологического аспекта и инклюзии в процессе освоения английской грамматики, так как особенности родного языка студентов значительно влияют на усвоение и применение грамматических конструкций в английском языке.

В конечном итоге, делается вывод, что обучение грамматике английского как второго языка наиболее эффективно в том случае, когда оно интегрировано с коммуникативными целями, активно вовлекает обучающихся студентов и адаптировано к их конкретным потребностям. Применяя гибкие, интерактивные и ориентированные на обучающегося стратегии, преподаватели могут способствовать развитию более глубоких грамматических компетенций и более уверенному использованию иностранного языка студентами, изучающими английский как второй язык.

Ключевые слова: английский как второй язык (ESL) обучение грамматике английского языка, коммуникативный подход, индуктивное обучение, обучение на основе задач, дедуктивные методы, иностранный язык, коммуникативные задачи, проблемы.

ASPECTS, DIFFICULTIES, AND PROBLEMS OF TEACHING STUDENTS OF NON-PHILOLOGICAL SPECIALTIES ENGLISH GRAMMAR AT THE CURRENT STAGE

A. Aleksandrov

Summary: This article considers several modern, pedagogical strategies that are aimed at improving the teaching of English grammar to students of non-linguistic areas studying English as a second language. The article points out that traditional grammar training emphasizes the mechanical memorization of grammatical rules away from the authentic language environment, which leads to a decrease in cognitive engagement of learners and limited application of grammar skills, acquired in this way.

The article highlights the significance of integrating cultural sensitivity and inclusive practices within English grammar training, recognizing how learners' first language deeply impacts their understanding and application of both English syntax and morphology.

Ultimately, it is concluded that the teaching of grammar in English as a second language is most effective when it is integrated with communicative goals, actively involves students, and adapts to their specific needs. By applying flexible, interactive, and learner-oriented strategies, teachers can contribute to the development of deeper grammatical competences and a more confident use of foreign language by students learning English as a second language.

Keywords: English as a second language (ESL), teaching English grammar, communicative approach, inductive learning, task-based learning, deductive methods, foreign language, communicative tasks, problems.

Введение

В условиях огромного и широкого влияния цифровизации и стремительного развития новых технологий на основе искусственного интеллекта в современном мире, как никогда остро, возникает потребность овладения английским языком в качестве средства универсального, международного общения во всех стратегически важных сферах глобального, международного сотрудничества, включая образование, академическую мобильность студентов и преподавателей, экономику, банковское дело, юриспруденцию, IT-технологии, туризм, деловую корреспонденцию на английском языке. Особенно актуально это для студентов, которые изучают английский в качестве второго языка (ESL) или английский как иностранный язык (EFL). Российская Федерация поддерживает и сохраняет дипломатические и деловые взаимоотношения со странами мира, которые используют английский язык в качестве основного средства коммуникации в международных отношениях, экономике, образовании и других важных сферах. И поэтому задаче подготовки высокопрофессиональных специалистов, способных конкурировать в различных секторах экономики на глобальном, международном уровне, образо-

вательные программы Российской Федерации уделяют особенно большое внимание, включая развитие умений и формирование навыка общения на иностранном языке в устной и письменной речи [5].

При подготовке компетентных специалистов, владеющих английским языком, основное внимание уделяется четырём видам речевой деятельности: чтению, говорению, аудированию и письму. Для достижения обучающимися высокого уровня владения иностранным языком Министерство образования и науки Российской Федерации приняло общеевропейские рамки компетенций владения иностранными языками (CEFR), которые интегрируют грамматику и лексику в четыре основных вида речевой деятельности. Грамматика, в целом, является наиболее сложной частью английского языка, поскольку требует от обучающихся и запоминания, и применения великого множества грамматических правил, таких как: времена глаголов, прямая и косвенная речь, повелительное наклонение, сослагательное наклонение, изъявительное наклонение, действительный залог, страдательный залог, артикли, герундий, сложные формы причастий, сложные формы инфинитива, модальные глаголы, формы модальных глаголов с инфинитивом, согласование подлежащего и сказуемого, согласование времён. В отличие от носителей языка, которые овладевают грамматикой и лексикой в естественной языковой среде, студентам, изучающим английский как второй язык, приходится изучать, запоминать и учиться употреблять грамматические паттерны в отрыве от конкретной, реальной, ситуативно-обусловленной языковой среды, что часто является чрезвычайно сложной задачей, и, возможно, приводит к снижению их мотивации к изучению иностранного языка.

Следовательно, преподавателям, педагогам необходимо учитывать и использовать на практических занятиях разнообразные методы, приёмы и стратегии преподавания, которые направлены в первую очередь на изучение грамматики и лексики учащимися для уверенного владения английским языком как средством глобального, международного общения. Рекомендуется использовать стратегии изучения языка (LLS-Learning Language Strategies) для выявления потребностей, предпочтений и интересов студентов высшей школы и СПО. Преподаватели иностранного языка должны ясно понимать, как оптимизировать изучаемый грамматический материал в контексте соответствующих стратегий изучения иностранного языка (LLS).

Грамматика английского языка является основополагающим компонентом изучения иностранного языка, особенно для студентов, изучающих английский как второй язык. Хотя грамматика часто рассматривается как технический аспект языка, её эффективное преподавание играет жизненно важную роль в том, чтобы помочь обучающимся излагать свои мысли на иностранном языке грамматически правильно, ясно, уверенно и чётко. Однако обучение грамматике английского языка носителей других языков вызывает специфические, уникальные проблемы из-за существенных структурных различий в родных языках обучающихся, предыдущем образовании и уровне владения языком. В результате традиционные методы и приёмы обучения грамматике, которые часто в значительной мере сосредоточены на необходимости запоминании и упражнениях вне профессионально-ориентированного контекста могут не в полной мере являться эффективными и удовлетворять потребности обучающихся, изучающих английский в качестве второго языка, независимо от их происхождения [6].

В современных условиях наблюдается устойчивая тенденция к более коммуникативно-направленному подходу, ориентированному на конкретные потребности обучающихся. Приёмы и методы обучения грамматике, которые смещают акцент на осмысленное использование, а не на механическое заучивание грамматических правил являются наиболее продуктивными и эффективными. Такой подход рассматривает грамматику не как строгий набор жёстких правил, который нужно осваивать изолированно, а как инструмент, способствующий, прежде всего, эффективной коммуникации. Интеграция обучения грамматике в реальные жизненные ситуации и интерактивные упражнения могут помочь обучающимся усваивать новые грамматические структуры более естественно и запоминать их более эффективно [9].

Эффективные подходы к обучению грамматическим структурам английского языка предполагает использование сочетания дедуктивных и индуктивных методов преподавания. Индуктивные методики описываются постепенным раскрытием новой учебной информации, мы начинаем с конкретных, аутентичных примеров, а затем уже переходим к формулированию общих правил. Основные свойства индуктивного метода заключаются в следующем: 1. Преподаватель представляет обучающимся студентам конкретные, аутентичные примеры и упражнения, помогающие им самостоятельно приходить к полному пониманию общих принципов и концепций; 2. Студенты начинают с изучения отдельных фактов и деталей и постепенно формируют общие идеи и концепции на основе своего собственного языкового опыта; 3. Преподаватель придумывает проблемные ситуации, стимулируя обучающихся к самостоятельному видению и выводу закономерностей из каждого отдельного случая, перемещаясь от частного к общему. Однако такой индуктивный метод требует много времени на изучение новой информации и не развивает абстрактное мышление. Дедуктивные методы обучения – это подходы, при которых содержание учебного материала раскрывается от общего к частному. Такие методики обеспечивают

более быстрое освоение учебного материала и продуктивно стимулируют развитие способности мыслить абстрактно. Применение дедукции оказывается наиболее эффективным при работе с главной информацией при выполнении таких заданий, которые требуют вывод некоторых частных определений из исходных, обобщённых предпосылок. Главный принцип дедуктивного метода состоит в том, что преподаватель формулирует общее суждение, выражающее правило, а затем иллюстрирует его частными примерами. Это позволяет обучающимся раньше усваивать знания общего и абстрактного характера и уже из них выводить более частные и конкретные знания. Дедукция здесь выступает как последовательность суждений, которые приводят к необходимому выводу, причём индикатором её применения часто служит слово «следовательно». Наблюдаются некоторые особенности реализации дедуктивных методов обучения: 1. Чёткая постановка задач и вопросов по изучаемой теме, 2. Выделяются этапы работы на практическом занятии – ознакомление, тренировка, практика, при изучении грамматики преподаватель сначала объясняет правило, затем приводит примеры использования и даёт упражнения на применение данного правила, 3. Учитываются индивидуальные особенности учащихся при составлении учебной программы, а также их возраст.

Современные и продуктивные стратегии обучения грамматике предполагают обучение на основе выполнения заданий, методе исправления ошибок, а также интенсивное использование мультимедиа и цифровых технологий. Например, индуктивные методы побуждают студентов открывать для себя грамматические правила посредством целенаправленного ознакомления с аутентичным языком, в то время как дедуктивные методы предполагают обучение с обязательной последующей практикой. Задания для достижения конкретных целей, включая ролевую игру, совместную подготовку бизнес корреспонденции и разрешение практических, проблемных ситуаций позволяет обучающимся студентам эффективно применять изученные грамматические структуры английского языка в реальных, жизненных ситуациях. Помимо этого, внедрение новых, современных, цифровых технологий, таких как специальные платформы для изучения иностранного языка, онлайн-викторины, онлайн-тестирование и увлекательный игровой формат проводимого занятия способствует повышению мотивации обучающихся студентов и закреплению усвоенных ими знаний [7].

Настоящая работа посвящается исследованию современных методологических подходов, которые могут способствовать повышению качества изучения английской грамматики студентами нелингвистических направлений, изучающих английский как второй иностранный язык. Прослеживается значимость индивидуального подхода, учёта индивидуальных особенностей обучающихся студентов, выставления своевременной и самой объективной оценки выполняемых заданий, и создания доброжелательной и комфортной среды обучения.

Данное исследование представляет собой изучение существующих методик преподавания грамматики английского языка, которое ориентируется на формирование целостного представления о наиболее продуктивных способах организации преподавателем занятий и семинаров по обучению английской грамматики. Результаты этого исследования могли бы быть полезными для педагогов –практиков, стремящихся повысить устойчивый интерес студентов к изучению грамматического материала в английском языке и улучшить сам процесс усвоения нового знания.

Актуальность данного исследования

В настоящее время существует острая, очевидная потребность в улучшении качества преподавания и владения студентами английским языком в рамках современных образовательных стандартов высшего образования ФГОС ВО 3++. Они подчёркивают важность развития коммуникативных компетенций у студентов на иностранном языке. Традиционные, устоявшиеся в прошлом методики преподавания, основанные главным образом на простом изложении грамматических норм английского языка и однообразных тренировочных упражнениях на грамматику, часто ведут к снижению интереса обучающихся студентов, усталости, апатии, скуке и депрессии, уменьшению уровня вовлечённости на 75%–85%.

Современные образовательные технологии могут предложить инновационные способы организации процесса обучения грамматическим реалиям английского языка, делая его интересным, ярким, динамичным и активно развивающим. Такие новые подходы способствуют активному, осмысленному усвоению теоретического, грамматического материала, стимулируют критическое мышление и развивают практические навыки владения грамматикой английского языка [4].

Актуальность представленного исследования обусловлена прямой связью с задачей развития коммуникативных способностей обучающихся студентов, которая заключается в умении быстро, эффективно реагировать в условиях разных, реальных ситуаций в жизни. Важнейшей частью этих компетенций являются грамматические умения и навыки, обеспечивающие правильность построения фраз и речи в целом и понимание смысла получаемых сообщений на иностранном языке.

Основными аспектами исследования являются:

1. Расширяющаяся современная мировая интеграция, профессиональный успех молодых специалистов, получивших высшее образование, напрямую

связан с высоким уровнем владения английским языком и особенно с его сложной грамматической составляющей. Это может предоставить доступ к трудоустройству в больших международных компаниях, участию в программах академической мобильности, формирует востребованного профессионала, подчёркивая важность глубокого изучения грамматики английского языка

2. Коммуникативная функция: Основой правильного выражения мыслей служит грамматика, именно благодаря ей мы можем грамотно выстраивать предложения, ясно и чётко передавать свои мысли. Даже несмотря на эволюцию разговорных форм языка, недостаток грамотности сильно затрудняет успешное общение на иностранном языке
3. Специфика английской грамматики для русскоязычных студентов: Различия между английским языком, который обладает аналитической структурой, и русским, имеющим синтетический характер, создают трудности в освоении грамматики и синтаксиса, вынуждая использовать наиболее эффективные методики преподавания грамматики английского языка
4. Неэффективность традиционных методов: Как представляется, традиционные подходы в обучении грамматике иностранных языков нередко ограничиваются устоявшимися методиками, которые часто не способствуют формированию глубокого, полного понимания грамматики иностранного языка. Критически важно выявить и внедрить современные, альтернативные стратегии обучения, позволяющие преодолеть эти недостатки.
5. Постоянный поиск инновационных подходов к обучению грамматике: Возникает острая необходимость в создании инновационных подходов и инструментов, таких как современные наглядные пособия, интерактивные схемы на интерактивных досках, презентации с анимацией и динамичные видеоролики, способные резко повысить эффективность изучения грамматики иностранного языка, сделав её более привлекательной, и значительно облегчить само понимание материала студентами.
6. Развитие творческого мышления: Изучение грамматической структуры иностранного языка способствует формированию навыка логического анализа, развитию способностей мыслить критически, внимательному отношению к нюансам и процессу генерализации информации. Такие качества важны не только для успешного овладения английским языком, но и имеют огромное значение для интеллектуального развития обучающихся студентов.
7. Суммируя всё вышеозначенное, можно сказать, что актуальность исследования обусловлена как внешними требованиями нашей эпохи, так и внутренними педагогическими вызовами, связанными с эффективной передачей сложных грамматических знаний.

В рамках настоящего исследования необходимо было решить **следующие задачи**:

1. Тщательно изучить и систематизировать современные, инновационные подходы к изучению английской грамматике;
2. Определить преимущества и недостатки традиционных методов в сравнении с новыми педагогическими технологиями;
3. Исследовать влияние цифровых образовательных платформ и мобильных приложений на уровень усвоения грамматического материала;
4. Организовать эксперимент в двух группах студентов, первая из которых является экспериментальной - студенты обладают развитым уровнем языковых компетенций, вторая контрольная группа, где уровень языковой подготовки у студентов достаточно низкий, и выявить наиболее сложные для усвоения грамматические структуры английского языка в рамках программы учебной дисциплины «Иностранный язык» на юридическом факультете Финансового университета.
5. Оценить эффективность геймификации и интерактивных заданий в процессе обучения грамматическим структурам;
6. Проанализировать влияние мотивации и индивидуальных особенностей обучающихся на успешность овладения грамматическими конструкциями;
7. Рассмотреть возможности интеграции коммуникативных упражнений в изучение грамматики английского языка для повышения практической значимости учебного материала;
8. Выявить оптимальные способы формирования грамматической компетенции в рамках дальнейшего развития устной и письменной речи;
9. Провести сравнительное исследование эффективности учебных пособий и электронных аналогов;
10. Показать взаимосвязь между культурными особенностями англоязычных стран и спецификой употребления определённых грамматических конструкций

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в нём рассматриваются, изучаются, анализируются традиционные и новые методики преподавания, подчёркивается возможность использования цифровых инструментов, которые позволяют повышать эффективность усвоения нового грамматического ма-

териала. Изучается влияние индивидуальных стилей познания и памяти на скорость и глубину овладения грамматическими структурами английского языка. Проводится анализ когнитивных процессов, лежащих в основе распознавания и воспроизведения грамматических паттернов. Проводится эксперимент в группах студентов юридического факультета, который помогает выявить самые сложные для усвоения грамматические структуры в английском языке в рамках программы дисциплины «Иностранный язык» юридического факультета Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

Теоретическая значимость настоящего исследования.

Статья направлена на определение оптимального подхода и тактики освоения английской грамматики в эпоху глобализации, цифровой трансформации и активного внедрения революционных технологий на основе ИИ, что оказывает ключевое значение для модернизации образовательного стандарта ФГОС ВО 3++, который позволит учесть появляющиеся новые тенденции и запросы обучающихся.

Исследование направлено на разработку методического подхода к обучению грамматике английского языка, основанного на современном научном знании в этой области педагогики и ориентированного на особенности восприятия и усвоения материала студентами сегодняшнего дня. Открываются перспективы внедрения и использования передовых технологий и активизации интерактивных методов, которые способствуют повышению качества образовательного процесса.

Данная работа расширяет, в какой-то степени, фундаментальные основы методики преподавания иностранного языка, предлагая новые подходы и идеи, углубляющие понимание механизма изучения и освоения грамматических структур иностранного языка. Работа также позволяет выбрать научно обоснованные современные приёмы и методы обучения грамматике английского языка, показывая их действенность посредством специально проведённого эксперимента в двух группах студентов. Полученные данные подтверждают выдвинутые предположения и могут содержать полезные советы для педагогов-практиков.

Выводы в исследовании могут быть использованы как основа для разработки новейших современных учебных профессионально-ориентированных пособий, а также электронных курсов, развивающих компетенции обучающихся студентов в области изучения английского языка.

В данной работе использовались такие **методы научного исследования** как:

1. Эмпирическое исследование, включающее в себя проверку гипотез и оценку продуктивности использования различных приёмов и методов обучения грамматике иностранного языка при помощи наблюдений и экспериментов;
2. Наблюдение за процессом обучения грамматике иностранного языка студентов второго года обучения юридического факультета Финансового университета, что позволило выявить сильные и слабые стороны применяемых методов обучения;
3. Интервьюирование и опросы, которые выражали мнения всех сторон образовательного процесса: студентов, преподавателей иностранного языка и методистов-практиков;
4. Проведение интересного, специализированного эксперимента, который помог определить степень эффективности изучения грамматики английского языка в группах студентов нефилологических направлений;
5. Был выполнен комплексный анализ количественных и качественных показателей – оценивался прогресс обучающихся студентов путём контроля срезов знаний, проведения анкетирования и статистической обработки анализа полученных результатов тестов;
6. Изучалась эволюция педагогических приёмов и методов, начиная с традиционного грамматико-переводного метода в учебниках Г.М. Уайзера и С.К. Фоломкиной, А.П. Старкова, Р.Р. Диксона, М.Д. Рыбакова и заканчивая современными, коммуникативными, технологическими, цифровыми инструментами;
7. Использовался сравнительный анализ, который помогает сопоставить преимущества и недостатки различных методик обучения грамматике английского языка, что помогает выбрать оптимальные решения в рамках требований современного образовательного стандарта ФГОС ВО 3.

Обсуждение и результаты

Проблематика обучения студентов грамматике иностранного языка является темой пристального изучения большого числа учёных лингвистов, педагогов и методистов. Фундаментальные, глубочайшие, всесторонние исследования по данной проблеме были проведены замечательными, выдающимися учёными, которые эффективно сочетали практику и теорию обучения иностранным языкам в Российской Федерации. Свой ярчайший след в этой области педагогики оставили такие выдающиеся учёные-лингвисты, педагоги как: И.Б. Хлебникова, Н.А. Бонк, Н.А. Кобрина, Л.П. Чахоян, М.Я. Блох, И.В. Арнольд, М.А. Ганшина, В.Л. Каушанская, Е.И. Пассов, И.Л. Бим, Г.Г. Почепцов, В.Г. Гак, Б.А. Ильиш, С.Г., Тер-Минасова, И.И. Халеева, А.А. Вербицкий, В.И. Жельвис,

Н.А. Фролова, М.А. Пузырёва, Н.К. Никонова, В.Д. Круликовская, Т.С. Рыжова, Л.И. Петрова, А.С. Фролов, Л.М. Кнышева, П.И. Иванов, С.Ф. Мацевич, Г.А. Китайгородская, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, Л.Г. Давыдова, Е.М. Драгинская, В.А. Смирнов, К.А. Николаев.

Обучение английскому языку как второму иностранному (ESL) представляет ключевую роль в быстро меняющемся современном мире, включая и Российскую Федерацию, в которой английский язык является универсальным средством коммуникации в сфере научных разработок и инноваций, международной торговле и бизнесе. Владение английским языком открывает двери к широким возможностям профессионального карьерного роста, личностного развития и обеспечивает доступ к мировому рынку труда, что особенно важно для молодого специалиста [2].

Для обучающихся студентов, которые изучают английский в качестве второго языка, важно овладеть четырьмя основными навыками: понимание иноязычной речи на слух (аудированием), устной речью, чтением и письмом. Однако именно грамматика иностранного языка чаще всего вызывает наибольшие трудности и проблемы у обучающихся студентов. Грамматика выступает своеобразным фундаментом, который обеспечивает правильность и точность выражения своих мыслей, логически структурирует предложения, но также грамматика английского языка требует значительных усилий для освоения и правильного использования как в устной, так и в письменной речи [3].

Грамматику любого языка можно представить как систему правил, управляющих выстраиванием наших мыслей и выражающих их понятным образом. Для российских студентов изучение и освоение английской грамматики порой становится сложным потому, что родной русский язык сильно отличается по своей структуре от английского. В английском существует строгий порядок слов в предложении, тогда как в русском, слова свободно перемещаются внутри предложения, сохраняя смысл сказанного [1].

Правильный выбор и использование артиклей в английском языке вызывают значительные затруднения у студентов из Российской Федерации, потому что в русском категория артикля отсутствует в принципе. Студентам приходится научиться различать определённый артикль (Definite Article), неопределённый артикль (Indefinite Article) и нулевой артикль (Zero Article), закрепить правила их правильного использования и ясно понимать ситуации, когда применение артиклей необходимо, а когда оно не требуется. Ещё одной серьёзной проблемой представляется изучение полной системы временных форм у английских глаголов, которая отличается своей сложностью и требует постоянного внимания к контексту.

Изучение времён группы Perfect и Continuous часто вызывает затруднения, так как подобные формы почти отсутствуют в грамматике русского языка. Особую сложность представляет изучение модальных глаголов (Modal Verbs), поскольку их аналоги в русском языке выражают схожее значение совершенно другими способами, использую инфинитив, либо специальные конструкции, а в английском языке действуют строгие правила их употребления. Ещё одной постоянной проблемой является использование нужных предлогов (Prepositions), их выбор зачастую невозможно определить исключительно логическим способом. Отдельный ряд проблем составляют фразовые глаголы (Phrasal Verbs), такие сочетания как “give up”, “look for”, “look on”, “break down”, “give in” воспринимаются русскоговорящими студентами как нелогичные, поскольку значение глагола полностью изменяется в прямой зависимости от предлога, который используется с глаголом. Сложность также добавляет отсутствие чёткого разделения частей речи – одно слово может быть существительным, прилагательным, или даже глаголом: plant – to plant, water – to water, milk – to milk. Это явление, известное как конверсия (Conversion), гораздо реже встречается в русском языке. Существует также так называемый эффект языкового переноса, когда носители другого языка пытаются привнести собственные грамматические модели и структуры, которые препятствуют освоению системы грамматики английского языка.

Классический, традиционный подход к изучению грамматики иностранного языка основывается на постоянном, механическом заучивании и повторении правил и выполнении большого числа однотипных упражнений на данное правило. Такой способ действительно помогает обучающимся студентам и школьникам справляться с тестовыми заданиями и ЕГЭ, но часто оказывается недостаточно эффективным для долговременного запоминания нового грамматического материала и уверенного использования приобретённых компетенций во время ситуаций реального общения, как устного, так и письменного.

Современная методика преподавания английского языка предполагает принципиально другой подход к изучению грамматики. Он ориентирован прежде всего на интеграцию изучения новых, грамматических конструкций непосредственно в процессе активной коммуникации, делая акцент на осознанное применение иностранного языка в реальных ситуациях общения. И таким образом грамматика английского языка воспринимается студентами не как абстрактный набор правил, а как активно действующий инструмент, который позволяет выражать свои мысли ясно, правильно, понятно при общении на иностранном языке [8].

Одним из наиболее продуктивных подходов к обучению английской грамматики является применение индуктивной методики, которая позволяет студентам воспринимать новые грамматические конструкции в реальном контексте аутентичного языкового материала и самостоятельно выводить соответствующие грамматические правила. Этот способ стимулирует и углубляет познавательную активность обучающихся студентов. Так, вместо традиционного изложения теории о системе времён в английском языке, преподаватель может предложить студентам аутентичный текст, рассказ с глаголами в простом прошедшем времени (Past Simple). Затем студенты анализируют этот материал и выявляют общие правила и особенности образования простого прошедшего времени, формулируют свои выводы относительно правильного использования данной временной формы.

Преподаватели часто отмечают, что наиболее эффективное и оптимальное обучение грамматике английского языка достигается путём сбалансированного сочетания двух стратегий: индуктивной и дедуктивной. Индуктивный метод базируется на самостоятельном выявлении студентами грамматических закономерностей через анализ аутентичных примеров, а дедуктивный метод подразумевает чёткое изложение правил преподавателем с последующим закреплением материала в серии упражнений. Каждый из этих методов обладает своими определёнными достоинствами, но именно разумное сочетание обоих позволяет адаптироваться к разному уровню подготовки студентов и достигать хороших результатов.

Методика преподавания английского языка, которая основывается на выполнении практических заданий Task-Based Language Teaching (TBLT), проявила себя как эффективный способ изучения грамматики английского языка для студентов, изучающих английский как второй язык. Они активно вовлекаются в выполнение реальных, коммуникативных задач, таких как: подготовка плана стажировки в дружественных странах в течение одного семестра, составление официальных деловых писем, проведение анкетирования, причём каждая из этих задач требует применения нужных грамматических конструкций. Такой подход позволяет студентам осознать значимость грамматического материала в повседневном взаимодействии, коммуникации и способствует развитию устойчивых умений его употребления. Помимо этого, упражнения в группах стимулируют взаимодействие между студентами, что подтверждается научными исследованиями – обсуждение и исправление ошибок друг друга позитивно влияют на усвоение грамматических норм английского языка.

Сегодня современные цифровые технологии активно используются в процессе обучения английской грамматики. Благодаря интерактивным доскам, мобильным приложениям, популярным играм в сети интернет и цифровым платформам дистанционного обучения изучение грамматики иностранного языка становится разнообразнее, интереснее и проще воспринимается студентами с разным уровнем подготовки. Такие инновационные цифровые платформы, как Duolingo Max, Grammarly, ELSA Speak, Speak by Open AI, LingQ, GigaChat от Сбербанка предоставляют студентам уникальную возможность заниматься самостоятельно, изменяя упражнения и задания под свои личные потребности. Эти программы делают изучение грамматики очень привлекательным, благодаря игровой форме занятий и персональному подходу.

Кроме того, цифровая среда предлагает широкий ряд обучающих ресурсов, включая видеокурсы, тесты онлайн, видеоролики по грамматике в YouTube, RuTube, VKVideo, которые, конечно, способствуют лучшему восприятию материала. Такие мультимедийные средства создают очень полезную образовательную среду, облегчающую усвоение грамматического материала иностранного языка даже тем студентам, которые только начинают изучать английский язык.

Несмотря на успехи в области преподавания английского языка, преподаватели всё ещё имеют дело с рядом проблем при освоении обучающимися студентами английской грамматики. К ним можно отнести следующее: ограничение во времени, слишком большие группы студентов, неоднородный уровень языковой подготовки, недостаточные технические возможности. Кроме того, небольшая часть студентов недовольна самим коммуникативным подходом к обучению, предпочитая традиционный грамматико-переводной метод с интенсивными тренировочными упражнениями и проверочной системой тестовых заданий.

В таких случаях чрезвычайно важно, чтобы преподаватели ESL были более гибкими, учитывали культурные особенности и чутко реагировали на потребности обучающихся. Чёткое, логически выстроенное объяснение, постоянная и конструктивная обратная связь, а также широкие возможности для управляемой и самостоятельной практики являются важными элементами эффективного обучения грамматике английского языка.

Грамматика – важнейший и достаточно сложный компонент изучения английского в качестве второго языка. Эффективное преподавание грамматики требует понимание как языковых трудностей, с которыми сталкиваются обучающиеся, так и педагогических стратегий, способствующих осмысленному обучению. По мере того, как аудитории, где изучается английский язык становятся всё более технологически оснащёнными, включая и гибридные аудитории, преподаватели должны адаптировать свои приёмы и методы, чтобы сбалансировать

обучение грамматике с коммуникативной практикой. При преподавании в контексте и с использованием увлекательных, ориентированных на обучающихся подходов, грамматика становится не только понятной, но и мощным инструментом для аутентичного использования языка и успешной коммуникации [10].

Преподавание грамматики в группах английского как второго языка (ESL) давно представляет собой сложную задачу для преподавателей, стремящихся установить баланс между правильностью и беглостью речи. Традиционные методы обучения грамматике часто основывались на механическом запоминании и упражнениях, которые, хотя и помогали усваивать грамматические формы, но которые не всегда приводили к развитию коммуникативной компетенции. В отличии от них, более современные методы, такие как коммуникативный подход и индуктивное обучение, способствуют активному изучению грамматики и практическому использованию языка. Эти стратегии не только помогают более глубокому и осмысленному пониманию грамматических структур, но и побуждают учащихся применять грамматику в ситуативно-обусловленном контексте, совершенствуя как правильность и точность, так и беглость речи.

Коммуникативный подход к обучению иностранного языка, одними из основателями которого являются Ефим Израилевич Пассов, Дэвид А. Уилкинс, Кристофер Кандлин, Генри Виддоусон, Дерек Уилкинс, Делл Хаймс, Джек Ричардс, Роберт Лангс делают акцент на взаимодействии как на средстве и конечной цели изучения языка. Грамматика в рамках этого подхода преподаётся не изолированно, а в контексте настоящей, подлинной коммуникации. Основной целью является предоставление обучающимся возможности эффективно и продуктивно использовать грамматические структуры иностранного языка для выражения своих мыслей, идей, согласования значений и участия в реальном общении на иностранном языке.

Одна из эффективных стратегий в рамках этого подхода – использование обучения на основе задач (Task-Based Learning – TBL). В рамках TBL студенты выполняют реальные задачи – например, пишут электронные письма, проводят собеседования или планируют поступление в магистратуру и аспирантуру – которые естественным образом вызываю необходимость использования определённых грамматических форм иностранного языка. Например, задание дать нужный совет собеседнику побуждает к использованию таких модальных глаголов или фраз как “should”, “have to”, “be to” или “ought to”. Вместо того чтобы сначала объяснять правила, преподаватель генерирует контекст, в котором необходима та или иная грамматическая конструкция, тем самым позволяя студентам открывать и закреплять формы по мере выполнения задания.

Задания с информационными пробелами – ещё один достаточно мощный коммуникативный инструмент. В таком виде заданий студентам предоставляется различная информация, и им приходится работать совместно, чтобы выполнить эту задачу, например, решить кроссворд, загадку, ребус, шараду или составить рассказ. Такие задания часто требуют использования определённых времён, вопросительных форм или условных предложений. Поскольку грамматика используется как инструмент коммуникации, а не как самоцель, студенты становятся более уверенными в спонтанном применении грамматических правил.

Ещё одним элементом коммуникативного подхода является интеграция аутентичных материалов. В качестве материалов для обучения грамматике используются аутентичные статьи из газет и журналов страны изучаемого языка, видеоролики и рекламные объявления. Эти важнейшие ресурсы знакомят студентов с грамматикой в том виде, в котором она используется носителями английского языка, помогая обучающимся понимать как форму, так и функцию в реальном языковом выражении. Обсуждение и упражнения, основанные на этих материалах, проводятся в области обучения грамматике иностранного языка. Таким образом, учебные материалы могут косвенно фокусироваться на изучаемой грамматике, обеспечивая её усвоение обучающимися без целого ряда скучных, монотонных и повторяющихся упражнений.

Индуктивный подход к обучению, который часто ассоциируется с коммуникативным методом, предполагает направление обучающихся к выявлению и формулированию грамматических правил посредством наблюдения и анализа, а не прямого объяснения преподавателем грамматической структуры иностранного языка. Этот ориентированный на студента подход способствует когнитивной вовлечённости, критическому мышлению и более глубокому усвоению материала.

Типичное индуктивное занятие может начинаться с вводной части, когда обучающиеся читают или слушают оригинальный, аутентичный текст, в котором содержатся повторяющиеся примеры целевой грамматической структуры – например, настоящего совершенного времени (The Present Perfect Tense). Без каких-либо предварительных объяснений со стороны преподавателя обучающиеся учатся анализировать текст для выявления закономерностей. Они могут заметить, что данная грамматическая структура включает в себя вспомогательные глаголы “Have” или “Has” + причастие прошедшего времени (Participle II) и то, что она часто связывает события в прошлом с настоящим временем. Студенты также замечают постоянные, специфические маркеры настоящего совершённого времени, такие как: just, since, for, lately, yet, already, ever их место в повествовательных

и вопросительных предложениях. Далее преподаватель организует обсуждение в аудитории, чтобы уточнить и подтвердить их гипотезы и предположения, убедится, что правило употребления The Present Perfect Tense, его образование полностью понятно всем. Такой подход к обучению грамматике иностранного языка, основанный на своих собственных открытиях, не только имитирует то, как носители языка усваивают грамматику, но и даёт обучающимся чувство причастности к изучаемому иностранному языку. Исследования показывают, что обучающиеся гораздо лучше запоминают грамматические структуры иностранного языка, когда они непосредственно активно участвуют в формулировании грамматических правил самостоятельно, а не пассивно их усваивают.

Примером ещё одной интересной индуктивной стратегии могут служить рабочие листы (Work Sheets) для управляемого «открытия». Такие материалы предлагают обучающимся предложения, часто в контролируемой последовательности, и стимулируют их отвечать на вопросы о форме, значении и употреблении. К примеру, студентам даются несколько предложений в страдательном залоге (The Passive Voice), и им требуется определить подлежащее (Subject), сказуемое (Predicate), дополнение (Object) и обстоятельство (Adverbial modifier). Выполняя задания на рабочем листе, они сами формулируют правила образования и употребления страдательного залога в английском языке, которые впоследствии закрепляются во время коммуникативной практики.

Важно отметить, что индуктивный подход к обучению грамматике иностранного языка не означает отказа от правильности и точности прямого объяснения. Напротив, он интегрирует правильность и точность непосредственно с осмыслением грамматических форм иностранного языка, способствуя формированию исследовательского и научного мышления. После того как обучающиеся студенты усвоят грамматические правила иностранного языка, преподаватель может предложить целенаправленную коммуникативную практику для закрепления понимания, а затем перейти к более творческим заданиям для применения достигнутых знаний.

Так как и коммуникативный подход, и индуктивное обучение сами по себе эффективны, их совместное, комбинированное использование может быть особенно результативным. Занятие может начинаться с аутентичного текста или диалога на иностранном языке (коммуникативная вводная часть), за которой следуют вопросы, задаваемые в рамках метода «управляемого открытия» (индуктивное обучение, а затем переключиться на работу в парах или группах студентов, где обучающиеся применят данную грамматическую структуру в реальных заданиях. Эта последовательность, от представления к анализу и выводу, способствует усвоению грамматических конструкций иностранного языка в целостном контексте.

Например, занятие по условному наклонению (Subjunctive Mood) может начинаться со стихотворения, песни или рассказа, в которых используется фраза “If I were…” («Если бы я был…»). Обучающиеся студенты определяют форму и функцию посредством анализа, а затем используют эти фразы в устных заданиях, таких как предполагаемое интервью или сценарии решения проблем. Такой вид процесса позволяет грамматике естественным образом возникать в процессе общения, уточняться посредством индукции и закрепляться в процессе использования.

Преподавание грамматики в группах студентов, изучающих английский как второй язык (ESL) за последние несколько десятилетий радикальным образом изменилось. Традиционные методы обучения, основанные на заучивании и объяснении правил, постепенно уступили место подходам, более ориентированным на обучающегося студента. Как представляется, наиболее эффективными, современными стратегиями являются индуктивное обучение и обучение на основе задач (TBL). Эти методы отличатся направленностью на открытия, применение и непосредственное общение при изучении грамматики иностранного языка. При комбинированном, совместном использовании они не только улучшают понимание и усвоение грамматики английского языка обучающимися студентами, но и способствуют развитию уверенности в себе, когнитивной вовлечённости и практических языковых навыков.

Обучение грамматике на основе задач (TBL) эффективно дополняет индуктивный метод обучения, предоставляет обучающимся студентам возможность использовать грамматический материал в значимых задачах из реальной, повседневной жизни. В рамках TBL грамматика преподаётся не как изолированный компонент обучения иностранному языку, а естественным образом возникает по мере того, как обучающиеся студенты выполняют коммуникативные задания с конкретными, ожидаемыми результатами.

Занятия по методу TBL имеют структуру, состоящую из трёх основных этапов: 1. Предварительное задание – Преподаватель знакомит с темой и активизирует соответствующую лексику, грамматическая структура присутствует в исходном материале, но на данном этапе не акцентируется; 2. Цикл заданий – Студенты выполняют задание, требующее использование аутентичного языка. Например, они могут планировать каникулы летом, провести интервью со сверстником, решить определённую задачу или создать набор инструкций. Такие задания разработаны таким образом, чтобы определить и выявить определённые грамматические конструкции, такие

как: формы инфинитива, герундиальные обороты, сослагательное наклонение, формы причастий без непосредственного акцентирования внимания на них; 3. Языковой аспект - После выполнения заданий обучающиеся студенты анализируют использованные ими языковые средства и преподаватель, в свою очередь выделяет конкретные грамматические формы, которые проявились в ходе выполнения задания, помогая студентам заметить существующие закономерности образования и употребления, исключения из правил, скорректировать ошибки или уточнить их появление.

В рамках рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» для юридического факультета Финансового университета при Правительстве РФ студентам предлагается изучить следующие грамматические структуры: 1. Употребление артиклей (Indefinite Article, Definite Article, Zero Article); 2. Времена группы Simple, Continuous, Perfect; 3. Условные предложения четырёх типов (Conditionals); 4. Прямая и косвенная речь (Direct, Reported Speech); 5. Модальные глаголы (Modal Verbs); 5. Причастия настоящего и прошедшего времён (Participle I, Participle II); 6. Формы причастий и их употребление; 7. Формы инфинитива, его функции и употребление (The Infinitive); 8. Герундий, его формы и употребление (The Gerund); 9. Степени сравнения прилагательных и наречий (Degrees of Comparison); 10. Конверсия (Conversion); 11. Инверсия (Inversion).

В результате проведённого эксперимента в группах студентов с высоким и недостаточно развитым уровнем развития языковых компетенций, по результатам тестов и контрольных работ, методом статистического анализа и наблюдений были определены следующие практические результаты – наиболее часто возникающие затруднения в использовании таких грамматических структур в английском языке включают в себя: 1. Практическое употребление форм герундия и герундиальные обороты – 73,4%; 2. Практическое использование сложных форм инфинитива – 67,9%; 3. Формы инфинитива с модальными глаголами – 65,4%; 4. Употребление сложных форм причастий – 56.3%; 5. Употребление смешанного типа условных предложений (Mixed type conditionals) – 53,6%.

Выводы

Как представляется, эффективное и продуктивное обучение грамматике иностранного языка студентов нелингвистических направлений включает в себя сочетание, комбинирование традиционных приёмов и методов преподавания и интеграцию более современных, коммуникативных методов в сам процесс обучения иностранному языку в высшей школе и СПО. Включение индуктивного обучения и обучения на основе задач (TBLT) в преподавание грамматики английского как второго языка предлагает динамичную и продуктивную альтернативу традиционным методам, ориентированным на форму как таковую, а не на содержание. Такие современные подходы помещают обучающегося студента в центр развивающего учебного процесса, поощряя исследования, выдвижение предположений и использование иностранного языка в ситуациях реального общения. Индуктивное обучение стимулирует более глубокое понимание, позволяя студентам самим формулировать грамматические правила иностранного языка на основе контекстуализированной информации, в то же время обучение на основе заданий даёт обучающимся значимые возможности применять эти правила в аутентичных коммуникативных ситуациях. Они вместе способствуют не только грамматической правильности и точности, но и беглости речи, самостоятельности и долговременному, а не кратковременному запоминанию. Для преподавателей английского как второго языка, стремящихся развить как языковые компетенции, так и умение студентов успешно общаться на иностранном языке, комбинирование этих стратегий (LLS) создаёт ориентированную на обучающегося студента среду, в которой грамматика иностранного языка становится практическим, увлекательным и расширяющим возможности для когнитивного вовлечения инструментом коммуникации на иностранном языке. Для студентов нынешнего поколения Z роль цифровых платформ и мобильных приложений в изучении грамматики иностранного языка стремительно возрастает. Следует выделить такие наиболее популярные и эффективные цифровые платформы для изучения грамматики английского языка как: 1. English Grammar; 2. Grammar-Monster.com; 3. Ego4u; 4. FluentU; 5. Perfect English Grammar; 6. UsingEnglish.com. Также хотелось бы отметить несколько мобильных приложений, посредством которых обучающимся студентам чрезвычайно удобно изучать грамматику английского языка в повседневной жизни, в любое, удобное для них время: 1. Lingualeo; 2. Duolingo; 3. Simpler; 4. English Grammar in Use; 5. English Tenses Practice; 6. Grammarize; 7. Words; 8. Andy English; 9. Puzzle English; 10. Quizlet и многие другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Т.Д. Модульный принцип обучения обучения иностранному языку в условиях разноуровневой системы высшего образования // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. - 2009–№2 – С.69-75.
2. Андреева М.С., Арыкова М.Г. Лексический подход при обучении английскому языку студентов неязыковых гуманитарных специальностей // Современ-

ное профессиональное образование. -2025–№5 – С.261-265.
3. Мазнева Ю.А. Об интерактивных формах обучения грамматике иностранного языка студентов нелингвистических специальностей // Академический вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. - 2023–№4(53) – С.108-112.
4. Назарова О.В., Рокунова Н.И., Слугина О.В. Особенности реализации лингводидактического процесса в современной высшей школе (на примере МГУ им.Н. П. Огарёва) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. -2022–№3(166) – С.105-112.
5. Нурлыбаева Г.К. Совершенствование иноязычной компетентности для целей академической мобильности – Важный фактор повышения качества человеческого капитала в условиях модернизации современной России // Россия: Тенденции и перспективы развития. Ежегодник. -2019- С.689-692.
6. Полюдова Е.Н., Быкова Е.А. К вопросу об организации преподавания иностранных языков в нелингвистических вузах: Проблемы и решения // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2024, -№3 – С.62-66.
7. Приходько Е.А. Современные информационные (мобильные) технологии в преподавании грамматики английского языка (Нелингвистические специальности) // Вестник МГЛУ. -2015–№9(720) – С.147-151.
8. Хамова С.Н. Использование модели 5E при обучении грамматике английского языка студентов неязыковых специальностей в вузе // Педагогическое образование. -2022-Т.3. №5 – С.7-13.
9. Черкасова Е.А. Комплекс команд по выполнению упражнений и заданий в рамках обучения грамматике английского языка студентов технических вузов посредством чат-бота ChatGPT // Филологические науки. Вопросы теории и практики. -2024-Т.17. №5 – С.1633–1639.
10. Шепелева Н.Ю. Особенности преподавания второго иностранного языка (Французского) на неязыковых специальностях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. -2020-Т.26. №2 – С.226-230.

© Александров Андрей Викторович (avaleksandrov@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.02

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОЛЕЙБОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ: КОГНИТИВНЫЙ, АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ

THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF NON-FORMAL EDUCATION IN VOLLEYBALL FOR THE DEAF: COGNITIVE, AXIOLOGICAL, AND SOCIO-PROFESSIONAL ASPECTS

Yu. Amariani
N. Verbitskaya
S. Rudenko
Yu. Mikulik
S. Burlaku
D. Budyanu

Summary: Based on a retrospective analysis of data (2006–2025, n = 55), a pedagogical system is substantiated, within which adaptive volleyball for the deaf becomes a space for non-formal professional education. The methodological foundation was a synthesis of cognitive-activity, axiological, and competence-based approaches. The implementation of the "extended family" and "dual career" models ensured a pronounced cognitive transfer (increase in non-verbal intelligence by +16%, r = 0.76 between tactical mastery and academic performance), a high level of group cohesion (GI-S = 8.8/9), and social effectiveness: 85% of graduates obtained professional education, 90% are employed. The obtained results allow considering the system as an effective tool for the vertical social mobility of deaf athletes. Practical recommendations for coaches and teachers are formulated in the concluding part of the article.

Keywords: pedagogical system, non-formal education, deaf athletes, adaptive volleyball, cognitive transfer, professional competencies, professional self-determination, social mobility, dual career, group cohesion, axiological approach, retrospective data analysis, cross-sectional method.

Амариани Юлия Викторовна
Уральский государственный лесотехнический университет, г. Екатеринбург
jvzuk@mail.ru
Вербицкая Наталья Олеговна
доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный экономический университет, г. Екатеринбург
verbno@mail.ru
Руденко Станислав Николаевич
Заслуженный тренер России, тренер высшей квалификационной категории, тренер спортивной сборной команды Российской Федерации по спорту глухих; тренер спортивной сборной команды Ханты-Мансийского автономного округа – Югры по спорту глухих; тренер спортивной сборной команды по виду адаптивного спорта БУ ДО СШ ПСР Центр адаптивного спорта Югры; старший тренер-преподаватель МБУ ДО СШ Аверс, г. Сургут
rudenkostan@rambler.ru
Микулик Юрий Васильевич
тренер высшей квалификационной категории, тренер по адаптивному виду спорта БУ ДО СШ ПСР Центр адаптивного спорта Югры; старший тренер-преподаватель, МБУ ДО СШ Аверс, г. Сургут
yvmikulik@mail.ru
Бурлаку Сергей Георгиевич
учитель физической культуры в КОУ ХМАО-Югры Нижневартовская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1; тренер-преподаватель по волейболу в МУ ДО Спортивная школа олимпийского резерва Самотлор, г. Нижневартовск
s-burlaku@mail.ru
Будяну Даниил Александрович
редактор, ООО «Яндекс», г. Москва
danibud131@gmail.com

Аннотация: На материале ретроспективного анализа данных (2006–2025 гг., n = 55) обоснована педагогическая система, в рамках которой адаптивный волейбол для глухих становится пространством неформального профессионального образования. Методологическую основу составил синтез когнитивно-деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов. Реализация модели «расширенной семьи» и «двойной карьеры» обеспечила выраженный когнитивный трансфер (прирост невербального интеллекта

+16 %, r = 0,76 между тактическим мастерством и академической успеваемостью), высокий уровень групповой сплочённости (GI-S = 8,8/9) и социальную эффективность: 85 % выпускников получили профессиональное образование, 90 % трудоустроены. Полученные результаты позволяют рассматривать систему как эффективный инструмент вертикальной социальной мобильности глухих спортсменов. Практические рекомендации для тренеров и педагогов сформулированы в заключительной части статьи.

Ключевые слова: педагогическая система, неформальное образование, глухие спортсмены, адаптивный волейбол, когнитивный трансфер, профессиональные компетенции, профессиональное самоопределение, социальная мобильность, двойная карьера, групповая сплочённость, аксиологический подход, ретроспективный анализ данных, метод поперечных срезов.

Введение

Актуальность исследования

Современный этап развития инклюзивного общества характеризуется трансформацией парадигмы социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Согласно положениям теории адаптивной физической культуры, происходит переход от патерналистской модели опеки к модели активного включения лиц с инвалидностью в профессиональную и общественную жизнь [8, с. 15]. Для людей с нарушениями слуха этот процесс осложняется системными барьерами. Как показано в исследовании З.Х. Тагировой, наибольшую трудность представляет поиск эффективных форм и методов социализации, направленных на преодоление коммуникативной изоляции [18, с. 121]. Адаптивная физическая культура и спорт являются важными факторами социальной интеграции. Современный научный подход позволяет видеть в адаптивном спорте не просто реабилитацию, а мощный механизм профессионального самоопределения [6, с. 12] и целенаправленную педагогическую систему социализации личности [7, с. 45]. Однако, как отмечает А.Е. Аксентьева, даже при наличии высокого уровня профессиональных знаний, ключевым препятствием для карьерного роста людей с инвалидностью часто становится «компетентностный дефицит в области коммуникативной гибкости и навыков командного взаимодействия» [1, с. 58]. Таким образом, формирование универсальных компетенций выходит на первый план. Важность этого аспекта подтверждает новейшее исследование Ф. Эгбалиана, который установил у студентов с нарушением слуха прямую связь между физической активностью и развитием социальных навыков [26, p. 162].

Особый интерес представляет потенциал неформального образования в сфере спорта высших достижений. Е.В. Жданкина отмечает, что спортивная среда является уникальным пространством, где «происходит стихийное, но эффективное формирование надпрофессиональных навыков, которые впоследствии успешно конвертируются в трудовую деятельность» [9, с. 60]. Международные исследования подтверждают эту мысль. Как показывает Г. Долл-Тепер в своем обзоре, спорт для глухих — это не только физическая активность, но и важнейший социокультурный феномен, формирующий коллективную идентичность и социальный капитал [25, p. 25]. Подобные выводы содержатся и в более ранней работе Р. Арсич и соавторов, которые отмечают, что спортивная деятельность выступает значимым «фактором социализации глухих студентов» [22, p. 4]. Р. Гильдиял рассматривает спорт как «микросоциум», способствующий параллельному развитию когнитивных, социальных и моральных качеств личности [28, p. 165].

Несмотря на признанный потенциал, целенаправленное использование спортивной среды для формирования профессиональных компетенций у глухих спортсменов изучено недостаточно.

Постановка проблемы

Таким образом, в современной теории и практике адаптивного спорта выявляется противоречие между высоким реабилитационно-социализирующим потенциалом спортивной деятельности и недостаточной разработанностью научно обоснованных целостных педагогических систем, которые бы конвертировали его в достижимые результаты в сфере профессионального образования и карьеры.

Противоречие усиливается в контексте концепции «двойной карьеры» (совмещение спорта и образования/работы), которая в последнее десятилетие находится в центре внимания международного научного сообщества. Для спортсменов с инвалидностью реализация этой модели сопряжена с дополнительными трудностями. П. Куркова и соавторы указывают на «отсутствие гибких образовательных траекторий и ролевых моделей успешной социализации» как на ключевую проблему для данной категории атлетов [32, p. 325]. Недавнее

диссертационное исследование С. Новак, посвященное опыту глухих студентов-спортсменов, также выявляет комплекс барьеров на пути совмещения спорта и учебы в университетской среде [37, p. 152].

Существующие методики тренировок в адаптивном спорте, как правило, технократичны, фокусируясь на биомеханике, физиологии и узкоспециальной технической подготовке в ущерб задачам когнитивного развития, ценностного воспитания и профессиональной навигации. Нейрокогнитивные исследования усиливают остроту этого разрыва. М. Маршарк и Х. Кнорс указывают, что «когнитивное функционирование глухих имеет свою специфику, требующую особых, визуально-ориентированных стратегий обучения» [35, p. 24], которые редко включаются в традиционный спортивный тренинг.

Следовательно, проблема исследования заключается в необходимости разработки и эмпирической проверки эффективности интегративной педагогической модели, способной трансформировать среду адаптивного спорта в эффективную систему неформального профессионального образования, обеспечивающую комплексное развитие (когнитивное, аксиологическое, профессиональное) лиц с нарушением слуха.

Цель исследования — теоретически обосновать и эмпирически подтвердить эффективность педагогической системы неформального профессионального образования, реализуемой в среде адаптивного волейбола для лиц с нарушениями слуха.

Задачи: оценить когнитивные, аксиологические и социально-профессиональные результаты внедрения системы.

Теоретико-методологическая основа исследования представляет собой синтез трёх взаимодополняющих подходов, формирующих концептуальный каркас работы:

Когнитивно-деятельностный подход исходит из гипотезы, что систематическое решение сложных тактических задач в условиях сенсорной депривации (дефицита слуха) в игровом виде спорта — волейболе — выступает значимым стимулом для развития познавательных функций. Этот подход опирается на представления о специфике познавательных процессов у глухих и данные о развитии перцептивно-когнитивных навыков в спорте [24]. Так, Е.Ю. Коротаева подчёркивает, что тактическое мышление волейболиста требует постоянного анализа быстро меняющейся игровой ситуации и антиципации действий соперника [12, с. 23], формируя устойчивую интеллектуальную нагрузку. Это согласуется с данными Х.Э. Акоглу, связывающего спортивную деятельность с повышением психологической устойчивости у атлетов с нарушением слуха [20].

Аксиологический (ценностный) подход базируется на положении о том, что устойчивая групповая динамика и успешная социализация невозможны без консолидирующего ценностно-смыслового фундамента. Н.И. Корох, исследуя спортивные коллективы глухих, указывает, что именно единство ценностных ориентаций выступает фундаментом формирования устойчивой групповой сплочённости [13, с. 20]. Данный тезис находит подтверждение в исследованиях по этике коучинга, в которых подчёркивается фундаментальная роль общих ценностей в формировании доверительных отношений «тренер – спортсмен» [30, p. 45].

Компетентностный подход ориентирует педагогический процесс на достижение конкретного результата — сформированности способности выпускника эффективно решать профессиональные и социальные задачи. В контексте настоящего исследования данный подход, разработанный в трудах Э.Ф. Зеера, актуализирует задачу формирования метапредметных компетенций, переносимых из спортивной деятельности в профессиональную сферу [10, с. 112].

Научная новизна исследования заключается в следующем. Впервые среда адаптивного волейбола рассматривается не как реабилитационная или соревновательная практика, а как целостная система неформального профессионального образования. Подтверждён феномен когнитивного трансфера у глухих спортсменов, проявляющийся в приросте невербального интеллекта на 16 % и наличии значимой корреляции между уровнем тактического мастерства и академической успеваемостью ($r = 0,76$). Показана ключевая роль модели «расширенной семьи» в достижении высокого уровня групповой сплочённости спортивной команды (GI-S = 8,8/9). Подтверждена эффективность модели «двойной карьеры» как инструмента вертикальной социальной мобильности глухих спортсменов. Таким образом, новизна исследования носит концептуально-модельный и эмпирически верифицированный характер, расширяя представления о возможностях неформального профессионального образования в адаптивном спорте.

1. Методология и организация исследования

1.1. Дизайн исследования

Исследование выполнено в дизайне смешанного типа: ретроспективный анализ данных (2006–2025 гг.) сочетался с методом поперечных срезов на стратифицированной выборке. Реализуемая система основана на принципе сквозной преемственности подготовки «от новичка до мастера», подробно описанном в работе Ю.В. Амариани, Н.О. Вербицкой и С.Н. Руденко [2, с. 18].

Выбранный дизайн соответствует распространённой практике исследований в сфере адаптивного спорта и инклюзивного образования, где этические, организационные и институциональные ограничения нередко исключают возможность формирования классических контрольных групп.

1.2. Выборка исследования

В исследовании приняли участие 55 спортсменов-волейболистов мужского пола с диагностированным нарушением слуха (тотальная глухота или сенсоневральная тугоухость III–IV степени), являющихся воспитанниками Центра адаптивного спорта Югры и Нижневартовской школы для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья №1. Все участники являются носителями русского жестового языка как основного средства коммуникации. Для проведения сравнительного анализа выборка была стратифицирована на три группы, соответствующие этапам многолетней подготовки в авторской педагогической системе, что позволило оценить эффект кумулятивного воздействия методики:

— Группа начальной подготовки (ГНП): n = 20; средний возраст — 11,5 ± 1,1 года; стаж занятий по системе — менее 3 лет.
— Группа спортивного совершенствования (ГСС): n = 15; средний возраст — 15,8 ± 1,3 года; средний стаж занятий — 5 ± 2 года.
— Группа высшего спортивного мастерства (ГВСМ): n = 20; средний возраст — 26,4 ± 5,7 года; стаж занятий по системе — 10,2 ± 3,1 года.

Критериями включения в исследование являлись: наличие официального заключения сурдолога; участие в тренировочном процессе по авторской системе не менее одного года; информированное согласие (для совершеннолетних участников) либо согласие законных представителей.

1.3. Диагностический инструментарий

Для оценки эффективности педагогической системы применялась серия валидированных методик, отобранных и адаптированных с учётом коммуникативных особенностей и познавательного профиля глухих испытуемых.

Оценка групповой сплоченности

Использовался опросник групповой среды (Group Environment Questionnaire, GEQ). Выбор методики обусловлен значимостью социально-психологического климата для формирования эффективной спортивной команды [15]. Для минимизации языкового барьера текст опросника и инструкция были переведены на РЖЯ с последующим обратным переводом для верификации. Анализировались две ключевые шкалы:

1. Интеграция группы – Социальная (GI-S)
2. Интеграция группы – Задача (GI-T).

Интерпретация результатов осуществлялась с опорой на представления о психолого-педагогических условиях формирования сплочённости в игровых командах, включающих создание атмосферы доверия, ясность общих целей и развитие навыков коммуникации [5, с. 76].

Оценка невербального интеллекта и функций внимания

В связи с тем, что гипотезы исследования касались преимущественно невербальных процессов, использовались следующие методики:

1. **Прогрессивные матрицы Равена** (серии SPM) — классический невербальный тест, применяемый для оценки уровня общего интеллекта (фактор G) и способности к системному логическому мышлению. Выбор методики обусловлен её высокой валидностью при работе с глухими испытуемыми, поскольку выполнение заданий не требует вербальных инструкций.
2. **Корректурная проба (тест Бурдона)** в модификации для зрительного поиска использовалась для оценки концентрации и устойчивости внимания, а также функций произвольного контроля, связанных со спортивным мастерством [29, 31].

Оценка ценностных ориентаций и профессионального самоопределения

1. **Методика М. Рокича «Ценностные ориентации»** применялась в визуализированном формате: участники ранжировали карточки с обозначением терминальных и инструментальных ценностей при параллельной демонстрации жестового эквивалента.
2. **Авторская структурированная анкета «Образовательный и карьерный трек»**, включающая вопросы, касающиеся образовательных планов, текущей учебной или профессиональной деятельности, роли спорта в профессиональном выборе и наличия наставника. Разработка анкеты опиралась на компетентностный подход к профессиональному образованию, сущность которого, по определению Э.Ф. Зеера, заключается в ориентации на результат образования как способность решать профессиональные и социальные задачи [10, с. 112].

1.4. Процедура и организация исследования

Основной этап сбора эмпирических данных осуществлялся в период с сентября 2020 г. по май 2024 г. Тести-

рование проводилось индивидуально либо в малых группах (2–3 человека) в привычной для спортсменов обстановке (тренировочный зал, учебный класс Центра) в отсутствие тренера с целью минимизации эффекта социальной желательности. Указанная организация диагностики соответствует рекомендациям по созданию доверительной и нейтральной диагностической среды, исключающей давление авторитета тренера [19, с. 70]. Все инструкции предоставлялись на русском жестовом языке сертифицированным сурдопереводчиком, работающим совместно с исследователем.

Диагностика проводилась по двухэтапной схеме:

1. **Констатирующий этап** — оценка стартовых показателей у групп ГНП и ГСС с целью формирования базового профиля.
2. **Сравнительно-динамический этап** — сравнительный анализ показателей между стратифицированными группами (ГНП, ГСС и ГВСМ), позволивший реконструировать траекторию развития в условиях длительного воздействия педагогической системы и оценить влияние стажа занятий по авторской методике.

1.5. Методы статистической обработки данных

Первичная обработка данных проводилась с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics 29.0. Для проверки статистических гипотез применялись:

1. **Методы описательной статистики**: расчёт средних значений (M) и стандартных отклонений (SD).
2. **Параметрические методы**: t-критерий Стьюдента для независимых выборок при сравнении групп с нормальным распределением данных (проверка по критерию Шапиро–Уилка).
3. **Корреляционный анализ с вычислением коэффициента корреляции** Пирсона (r) для оценки силы и направленности связей между показателями (например, тактическим мастерством и академической успеваемостью).

Оценка достоверности различий осуществлялась при уровнях статистической значимости $p \leq 0,05$ и $p \leq 0,01$ (для высоко значимых различий). Использование указанных порогов статистической значимости соответствует стандартам современных публикаций в области психологии спорта и педагогики.

2. Результаты исследования и их обсуждение

В разделе представлены результаты исследования, отражающие динамику социальных, ценностных и профессионально значимых характеристик спортсменов с нарушением слуха в условиях реализации авторской педагогической системы.

2.1. Аксиологические детерминанты формирования инклюзивной корпоративной культуры и феномен групповой сплоченности

На первом этапе оценивались социально-психологический климат и сплочённость группы (опросник GEQ). Сравнительный анализ показал статистически значимое увеличение показателей по шкалам социальной (GI-S) и целевой (GI-T) интеграции от этапа начальной подготовки к этапу высшего спортивного мастерства (табл. 1).

В группе высшего спортивного мастерства зафиксирован высокий уровень социальной интеграции ($GI\text{-}S = 8,8 \pm 0,3$; $p < 0,001$), что указывает на выраженную сплочённость спортивного коллектива.

Полученные результаты могут быть интерпретированы через аксиологическое ядро педагогической системы. Целенаправленная работа по формированию ценностно-смыслового единства и реализация модели «расширенной семьи», включая регулярные этические обсуждения на русском жестовом языке, формируют устойчивое ценностное поле команды.

Высокие значения показателя GI-S свидетельствуют о том, что спортивный коллектив приобретает статус референтной группы, что, по В.Ю. Карпову, способствует компенсации дефицита социальных связей, характерного для лиц с сенсорными нарушениями [11].

Полученные данные согласуются с результатами зарубежных исследований спорта глухих, демонстрирующих, что коммуникативная прозрачность и общие культурные коды оказывают более существенное влияние на групповую сплочённость, чем соревновательные достижения [27]. Иммерсивная коммуникация тренера, владеющего локальным жестовым кодом команды, минимизирует искажения передачи информации и способствует формированию психологически безопасной среды. Аналогичную позицию занимают О.Н. Ракитская и М.О. Рогачёва, рассматривающие социально-психологический климат как базовое условие эффективности командной деятельности [15].

2.2. Когнитивный трансфер: от тактического мастерства к академической успеваемости

На втором этапе исследования проверялась гипотеза о наличии когнитивного трансфера. Результаты тестирования по прогрессивным матрицам Равена выявили следующую динамику:

1. В группе начальной подготовки средний показатель невербального интеллекта соответствовал возрастной норме ($M = 102$; $SD = 8,5$).

Таблица 1.

Динамика показателей групповой сплоченности (по методике GEQ) в группах с различным стажем занятий по авторской системе (M ± SD).

Показатель (шкала GEQ, 1–9 баллов)	Группа начальной подготовки (ГНП, n=20)	Группа высшего мастерства (ГВСМ, n=20)	Прирост, %	Уровень значимости (p)
Интеграция группы – Социальная (GI-S)	4.5 ± 1.2	8.8 ± 0.3	+95.6	<0.001
Интеграция группы – Задача (GI-T)	5.1 ± 1.1	8.6 ± 0.4	+68.6	<0.001

Примечание: Различия между группами рассчитаны с использованием t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

Таблица 2.

Модель когнитивного трансфера в авторской педагогической системе.

Уровень анализа	Педагогическое условие в системе	Когнитивный процесс, стимулируемый в спорте	Форма трансфера в учебно-профессиональную сферу (метапредметная компетенция)	Эмпирическое подтверждение
Процессуальный	Ежедневное решение нестандартных тактических задач в условиях сенсорного дефицита (отсутствие слуховой информации).	Антиципация и прогностическое мышление: необходимость предугадывать действия соперника и партнеров по невербальным сигналам.	Стратегическое планирование: способность проектировать действия на несколько шагов вперед в проектной и аналитической работе.	Положительная динамика невербального интеллекта и выявленная корреляция с академической успеваемостью (см. раздел 2.2).
Функциональный	Необходимость постоянного визуального сканирования пространства (мяч, сетка, позиции игроков, жесты тренера).	Распределение и переключение внимания, когнитивный контроль: обработка нескольких визуальных потоков информации одновременно.	Многозадачность и устойчивость к помехам: способность эффективно работать в условиях высокой информационной нагрузки и отвлекающих факторов.	Результаты адаптированной корректурной пробы (Бурдона), указывающие на развитие концентрации и когнитивного контроля (см. методику 1.3).
Системный	Участие в слаженных групповых действиях, где успех зависит от понимания роли в общей тактической схеме.	Системное и причинно-следственное мышление: анализ связей «индивидуальное действие ⟶ реакция команды и соперника ⟶ изменение игровой ситуации».	Системный анализ проблем: умение выявлять ключевые элементы и причинно-следственные взаимосвязи в сложных профессиональных или учебных ситуациях.	Подтверждается теоретико-методологической основой исследования, опирающейся на данные о развитии перцептивно-когнитивных и тактических навыков в спорте.
Рефлексивный	Анализ ошибок и успехов в тактике через видеоразбор и групповое обсуждение на русском жестовом языке (РЖЯ).	Критическое мышление и метакогниция: способность оценивать эффективность собственных решений и корректировать стратегию.	Саморегуляция в обучении и работе: умение оценивать прогресс, выявлять слабые места и целенаправленно их развивать.	Опосредованно подтверждается высоким уровнем групповой сплоченности (GI-S), которая создаёт психологически безопасную среду, необходимую для критической рефлексии.

2. В группе высшего спортивного мастерства средний показатель невербального интеллекта находился в диапазоне «выше среднего» (M = 118; SD = 7,2).

Различия между группами статистически значимы (t = 4,92; p <0,01). Корреляционный анализ выявил статистически значимую положительную связь между экспертными оценками тактического мастерства и академической успеваемостью спортсменов (r = 0,76; p <0,05).

Прирост показателей невербального интеллекта на 16 % у спортсменов со стажем более 10 лет подтверждает наличие выраженного когнитивного трансфера. Выявленный эффект может быть объяснён спецификой тренировочного процесса в рамках реализуемой педагогической системы. Система строится на постоянном решении сложных тактических задач в условиях сенсорной депривации, что обеспечивает компенсаторное совершенствование зрительно-пространственного анализа и прогностических механизмов.

Вывод согласуется с данными С. Де Ваэлле и его коллег, которые показали, что «специфический тренинг в волейболе значимо способствует развитию перцептивно-когнитивных навыков, необходимых для принятия решений» [24, p. 1912].

Сильная корреляция между тактическим мастерством и академической успеваемостью подтверждает метапредметный характер когнитивных навыков, развиваемых в спорте (системный анализ, оперативное принятие решений, рабочая память). Аналогичные выводы представлены в работах Р. Лидора и Г. Зива, утверждающих, что «тактическое принятие решений в спорте базируется на тех же исполнительных функциях мозга, что и решение сложных академических задач» [33, p. 5]. Это опровергает стереотипы об ограниченных когнитивных способностях людей с нарушениями слуха. Полученные данные согласуются с результатами нейрокогнитивных исследований В. Мазина и его коллег, выявляющими особые свойства нервной системы у глухих спортсменов высокого класса [36].

Полученные результаты показывают, что адаптивный спорт, при его целенаправленной педагогической организации, способствует развитию интеллектуальных возможностей спортсменов с нарушением слуха. Высокая плотность межличностных взаимодействий (8,8 балла по шкале GI-S) в рамках модели "расширенной семьи" создает безопасное пространство для когнитивного развития и критической рефлексии тактического опыта на РЖЯ.

Выявленная связь между уровнем тактического мастерства и академической успеваемостью указывает на наличие устойчивого когнитивного трансфера: навыки анализа игровой ситуации, прогнозирования и саморегуляции, формируемые в процессе спортивной подготовки, находят применение в учебной деятельности. Эти выводы согласуются с современными нейрокогнитивными и спортивно-психологическими исследованиями, подтверждающими общность механизмов, лежащих в основе принятия решений в спорте и обучении [24, 33, 36].

2.3. Реализация модели «Двойной карьеры»: от спортивной площадки к профессиональной самореализации

Эффективность профессионального самоопределения воспитанников базируется на высоком уровне групповой интеграции (GI-S = 8,8), что позволяет охарактеризовать внутреннюю среду системы как модель "расширенной семьи", обеспечивающую необходимую поддержку атлетам с нарушением слуха.

Анализ образовательных и профессиональных траекторий 55 воспитанников системы, включая ретроспективные данные, показал следующие результаты:

- Все спортсмены группы высшего спортивного мастерства имеют профессиональное образование. Из них 65% (n = 13) получили высшее образование (педагогическое, физкультурное или управленческое), 35% (n = 7) — среднее профессиональное.
- Уровень трудоустройства выпускников системы составил 90 % (18 из 20 спортсменов группы ГВСМ). При этом 75 % трудоустроенных осуществляют профессиональную деятельность в сфере физической культуры, спорта и адаптивной педагогики.

Результаты анализа образовательных и профессиональных траекторий показывают, что реализуемая педагогическая система создаёт условия для успешного совмещения спортивной деятельности, обучения и профессионального становления. Высокий уровень образования и трудоустройства выпускников свидетельствует о практической реализуемости модели «двойной карьеры» в спорте глухих. Существенную роль в этом процессе играет наставничество и тьюторское сопровождение, обеспечивающие поддержку при выборе образовательного маршрута и профессиональной сферы. В совокупности это позволяет рассматривать систему как действенный механизм повышения социальной и профессиональной включённости спортсменов с нарушением слуха.

2.4. Уникальность системы в контексте современных практик: сравнительный анализ

Для завершающей интерпретации полученных результатов был проведён сравнительный анализ авторской педагогической системы с типичными зарубежными и отечественными практиками подготовки спортсменов с нарушением слуха (табл. 4).

Результаты сравнительного анализа

Сравнительный анализ показывает, что представленная педагогическая система отличается от распространённых отечественных и зарубежных практик по ряду принципиальных параметров, затрагивающих коммуникацию, характер педагогических отношений и степень интеграции образовательных задач в тренировочный процесс.

Прежде всего, ключевым отличием является иммерсивная коммуникация, основанная на использовании русского жестового языка без участия переводчика. В отличие от типичных зарубежных и отечественных моделей, где коммуникация опосредована сурдопереводом, данный подход обеспечивает более точную и оперативную передачу информации, а также снижает риск смысловых искажений при обучении и управлении ко-

Таблица 3.

Модель социальной мобильности как результата педагогической системы.

Социальный уровень	Исходный барьер	Ключевое преобразование	Механизм преобразования в системе	Эмпирическое обоснование
Доступ к институтам	Ограниченный доступ к образовательным и профессиональным траекториям	Включение в легитимные образовательные и карьерные траектории.	Синхронизация спортивной подготовки с получением формальной квалификации и карьерным сопровождением.	Достижение высоких показателей в получении образования и трудоустройстве.
Социальные связи	Коммуникационная и социальная изоляция.	Интеграция в стабильную, поддерживающую социальную общность.	Формирование ценностно-смыслового единства и прямой, доверительной коммуникации.	Достижение очень высокого уровня групповой сплочённости.
Статус и идентичность	Стигматизация, идентичность, определяемая ограничением.	Конструирование позитивной, достиженческой профессионально-спортивной идентичности.	Параллельное достижение высоких спортивных результатов и профессионального роста.	Выводы о преодолении сегрегации и становлении субъектности.
Личностный ресурс	Пассивность, внешняя обусловленность действий.	Развитие способности к самостоятельному целеполаганию и мобилизации ресурсов.	Целостное формирование и взаимная конвертация различных видов личностного и социального капитала.	Общая оценка системы как механизма, обеспечивающего позитивную социальную динамику

Таблица 4.

Сравнительный анализ педагогических подходов.

Критерий	Система Руденко	Типичные западные модели	Типичные отечественные практики
Коммуникация	Иммерсивная коммуникация (РЖЯ без участия переводчика)	Через переводчика	Через переводчика
Модель отношений	«Расширенная семья»	Контрактная модель взаимодействия	Патерналистская модель
Интеграция образования	Интегрирована в тренировочный процесс (модель двойной карьеры)	Параллельна	Отсутствует

мандой. Значимость общего коммуникативного кода для эффективности взаимодействия в спорте глухих подчёркивается в современных исследованиях, основанных на позициях самих спортсменов и тренеров [34].

Вторым существенным отличием является модель педагогических отношений, реализуемая в системе. В то время как западные практики, как правило, опираются на контрактную модель взаимодействия, а отечественные — на патерналистскую, в представленной системе используется модель «расширенной семьи». Данный подход предполагает устойчивые ценностные связи, взаимную ответственность и длительное педагогическое сопровождение спортсмена. Как отмечают Н. Аксович и соавторы, ориентация на формализованные контрактные отношения в спорте часто ограничивает воспитательный потенциал тренировочного процесса [21]. В этом контексте модель «расширенной семьи» позволяет частично компенсировать дефицит социальной включённости, характерный для лиц с нарушением слуха.

Третьим принципиальным отличием является интеграция образовательных задач в тренировочный процесс. В рамках авторской системы модель «двойной карьеры» реализуется не параллельно спортивной подготовке, а непосредственно внутри неё. Это позволяет рассматривать спортивную среду не только как пространство достижения соревновательных результатов, но и как ресурс профессионального и личностного развития спортсменов с нарушением слуха, что соответствует современным представлениям о социальной функции спорта [20, 26, 37].

Выявленные отличия позволяют рассматривать представленную систему как целостную педагогическую модель, выходящую за рамки традиционных медико-реабилитационных и технократических подходов, распространённых в адаптивном спорте. Ключевую роль в этом играет сочетание иммерсивной коммуникации и устойчивых ценностных отношений, что создаёт условия для формирования доверительной и психологически безопасной среды.

Как подчёркивают А. Марков-Глейзер и коллеги, разработка и использование специфического командного жестового лексикона является критически важным фактором для ускорения тактического взаимодействия и повышения эффективности командной игры в спорте глухих [34, p. 48]. Владение тренером таким «локальным жестовым кодом» позволяет не только повысить качество управления тренировочным процессом, но и укрепить педагогический авторитет без усиления директивности.

В более широком педагогическом контексте система синтезирует три взаимосвязанных компонента:

1. аксиологическое ядро, основанное на модели «расширенной семьи»;
2. когнитивно-деятельностный инструментарий, реализуемый через тактическую сложность волейбола;
3. институциональную поддержку, обеспечиваемую моделью «двойной карьеры».

Такое сочетание позволяет рассматривать систему не только как форму организации тренировочного процесса, но и как педагогическую систему, ориентированную на комплексное развитие личности спортсмена. Эффективность данного подхода согласуется с положениями о значимости активных, практико-ориентированных методов обучения [4] и высокой роли психолого-педагогического мастерства тренера в процессе социализации спортсменов [14]. Внутренняя целостность модели соответствует принципам современной системы спортивной подготовки, сформулированным Н.А. Савчук [16], и открывает возможности для её адаптации и масштабирования в других контекстах адаптивного спорта.

Ограничения исследования

К ограничениям исследования следует отнести квазиэкспериментальный дизайн без рандомизированной контрольной группы, региональную ограниченность выборки (ХМАО-Югра), а также использование ретроспективных данных различной степени полноты, что может снижать обобщаемость полученных результатов.

Заключение

Проведённое исследование (2006–2025 гг.) было направлено на оценку педагогической системы, реализуемой в среде адаптивного волейбола спорта глухих, с точки зрения её образовательного, социального и профессионального потенциала.

В ходе исследования установлено, что педагогически организованная спортивная деятельность может выполнять функции неформального профессионального образования для лиц с нарушением слуха. В отличие от традиционных подходов, ориентированных преимущественно на физическую подготовку и соревновательный результат, представленная система обеспечивает комплексное воздействие на развитие спортсменов, включая когнитивную, ценностную и социально-профессиональную сферы.

Полученные эмпирические данные подтверждают наличие устойчивого когнитивного трансфера между спортивной и учебной деятельностью. Развитие тактического мышления, навыков анализа игровой ситуации, прогнозирования и саморегуляции, формируемых в процессе многолетней спортивной подготовки, связано с более высокими показателями академической успешности. Это позволяет рассматривать спортивную деятельность как значимый фактор формирования метапредметных умений, востребованных в образовательной и профессиональной сферах.

Важным результатом исследования является выявление роли аксиологического компонента педагогической системы. Формирование устойчивых ценностных связей в спортивной команде, реализуемое через модель «расширенной семьи», способствует высокому уровню групповой сплочённости и созданию психологически безопасной среды. Такая среда снижает риски социальной изоляции и способствует развитию субъектной позиции спортсменов с нарушением слуха.

Реализация модели «двойной карьеры» в рамках представленной педагогической системы обеспечивает условия для успешного совмещения спортивной подготовки, обучения и профессионального самоопределения. Высокие показатели получения профессионального образования и трудоустройства выпускников свидетельствуют о социальной эффективности системы и её потенциале как инструмента повышения профессиональной включённости спортсменов с нарушением слуха.

В совокупности полученные результаты позволяют рассматривать представленную педагогическую систему как целостную модель, интегрирующую спортивную подготовку, неформальное образование и социально-профессиональную поддержку. Данная модель может быть использована в практике адаптивного спорта и адаптирована для других видов спортивной деятельности, ориентированных на комплексное развитие лиц с нарушением слуха.

К ограничениям исследования следует отнести отсутствие рандомизированной контрольной группы, региональную ограниченность выборки и использование ретроспективных данных, что требует осторожности при обобщении полученных выводов и определяет направления дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксентьева А.Е. Компетентностный дефицит как барьер профессионального роста лиц с ОВЗ // Инклюзивное образование: практики и исследования. – 2020. – № 4. – С. 55–62.
2. Амариани Ю.В., Вербицкая Н.О., Руденко С.Н. Инклюзивный подход к организации тренировочного процесса в волейболе спорта глухих на примере сборной команды ХМАО-Югры // Экстрабилити как феномен инклюзивной культуры: Дизайн инклюзивного взаимодействия: сб. ст. IV междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург: Ажур, 2022. – С. 16–27.
3. Артеменко Т.Г., Артеменко Е.В., Аржакова Е.В. Влияние адаптивной физической культуры и спорта на социальную адаптацию людей с нарушением слуха // Современные вопросы биомедицины. – 2021. – Т. 5, № 2(15). – С. 100–108.
4. Бабажанов О.Ш., Шарипов Т.К. Active learning methods in teaching physical culture and sports // Молодой ученый. – 2016. – № 29.3(133.3). – С. 4–7.
5. Буторин В.В., Дунаев К.С. Психолого-педагогические условия формирования командной сплочённости в игровых видах спорта // Спортивный психолог. – 2017. – № 2(45). – С. 75–78.
6. Евсеев С.П., Евсеева О.Э., Абалян А.Г. Адаптивный спорт: Настольная книга тренера. – М.: Принлето, 2021. – 600 с.
7. Евсеев С.П., Евсеева О.Э., Шелехов А.А. Совершенствование процессов физической подготовки, образования, воспитания и социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья средствами адаптивного спорта. – СПб.: СПбПУ Петра Великого, 2023. – 292 с.
8. Теория и организация адаптивной физической культуры: учебник. В 2 т. Т. 1 / под общ. ред. С.П. Евсеева. – М.: Советский спорт, 2003. – 448 с.
9. Жданкина Е.В. Спортивная среда как контекст формирования надпрофессиональных компетенций // Вестник спортивной науки. – 2019. – № 5. – С. 58–63.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 450 с.
11. Карпов В.Ю. Референтные группы в социальной адаптации лиц с сенсорными нарушениями // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 4. – С. 145–152.
12. Коротаева Е.Ю. Развитие физических качеств и функциональных возможностей средствами волейбола: учеб. пособие. – М.: Проспект, 2020. – 48 с.
13. Корох Н.И. Ценностное единство как основа групповой сплоченности в спортивных коллективах глухих // Адаптивная физическая культура. – 2018. – № 3(75). – С. 18–22.
14. Михайлова Т.В., Леонтьева М.С. Психолого-педагогическое мастерство – залог успешности профессиональной деятельности тренера // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. – 2022. – Т. 17, № 1. – С. 133–137.
15. Ракитская О.Н., Рогачева М.О. Социально-психологический климат как условие формирования команды и достижения результатов в спортивной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–4. – С. 404–408.
16. Савчук Н.А. Основы современной системы спортивной подготовки // Наука-2020. – 2025. – № 2(76). – С. 93–98.
17. Спортивные игры в системе адаптивной физической культуры: учеб. пособие / В.Ю. Егоров, Е.С. Горовенко, А.А. Тихончук. – СПб.: ВИФК, 2025. – 86 с.
18. Тагирова З.Х. Формы и методы социализации детей с нарушением слуха // Студенческий научный форум–2019: материалы XI Междунар. студ. науч. конф. – М.: МАКС Пресс, 2019. – С. 120–125.
19. Шевырева Е.Г., Петров А.В., Петрова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки юных спортсменов // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 5. – С. 69–75.
20. Akoğlu H.E. The impact of mental toughness on resilience and well-being: A comparison of hearing-impaired and non-hearing-impaired athletes // Journal of Community & Applied Social Psychology. – 2024. – Vol. 34, № 4. – e2841.
21. Aksović N. Teaching methods in teaching physical education // Italian Journal of Sports Rehabilitation and Posturology. – 2021. – Vol. 10, № 24. – P. 2452–2464.
22. Arsic R., Svetlana S., Jasmina K. Sports activities as a factor in socialization of deaf students // Journal of Physical Education and Sport. – 2012. – Vol. 12, № 1. – P. 3–7.
23. Cassidy T., Jones R., Potrac P. Understanding Sports Coaching: The Social, Cultural and Pedagogical Foundations of Coaching Practice. – 2nd ed. – London: Routledge, 2009. – 240 p.
24. De Waelle S., Van Bostraeten J., Lenoir M. The development of perceptual-cognitive skills in youth volleyball players // Journal of Sports Sciences. – 2021. – Vol. 39, № 17. – P. 1911–1925.
25. Doll-Tepper G. Deaf Sport and Deaflympics Historical and Current Developments // Journal of Paralympic Research Group. – 2024. – Vol. 22. – P. 23–47.
26. Eghbalian F., Kordi M.R., Mazloum S.S. Investigating the Effect of Physical Activities on Social Skills in Athletes and Non-athletes Deaf and Hard of Hearing Students // Journal of Pediatrics Review. – 2025. – Vol. 13, № 2. – P. 161–168.
27. Frezza M., Eys M. Group Cohesion in Deaf Sport: The Role of Communication // Journal of Applied Sport Psychology. – 2022. – Vol. 34, № 2. – P. 345–366.
28. Ghildiyal R. Role of sports in the development of an individual and role of psychology in sports // Mens Sana Monographs. – 2015. – Vol. 13, № 1. – P. 165–170.
29. Heppe H., Kohler A.-C., Fleddermann A.-M. The relationship between expertise in sports, visuospatial, and basic cognitive skills // Frontiers in Psychology. – 2016. – Vol. 7. – Art. 904.
30. Iordanou I., Iordanou C., Hawley R. Values and Ethics in Coaching. – London: SAGE Publications Ltd, 2016. – 224 p.
31. Jacobson J., Matthaeus L. Athletics, and executive functioning: How athletic participation and sport type correlate with cognitive performance // Psychology of Sport and Exercise. – 2014. – Vol. 15, № 5. – P. 521–527.

32. Kurková P., Válková H., Scheetz N. Factors impacting participation of European elite deaf athletes in sport // Journal of Sports Sciences. – 2011. – Vol. 29, № 6. – P. 607–618.
33. Lidor R., Ziv G. On the relationship between tactical decision-making in sport and executive brain functions // International Journal of Sport and Exercise Psychology. – 2020. – Vol. 18, № 1. – P. 1–15.
34. Markov-Glazer A., O'Neil K.S. From their eyes: Deaflympic athletes' and coaches' perspectives on mental training // Frontiers in Sports and Active Living. – 2025. – Vol. 7. – Art. 1613833.
35. Marschark M., Knoors H. The Oxford handbook of deaf studies in learning and cognition. – New York: Oxford University Press, 2020. – 480 p.
36. Mazin V. Differences in nervous system properties, personality profiles, and mental reliability among basketball players of the Ukrainian deaflympic national team // Journal of Physical Education and Sport. – 2025. – Vol. 25, № 8. – P. 1675–1682.
37. Nowak S. Deaf Student Athletes' Experiences Playing Sports at a University for the Deaf: дис. … PhD. – Washington: Gallaudet University, 2024. – 210 p.
38. Stambulova N.B., Wylleman P. Dual career development and transitions // Psychology of Sport and Exercise. – 2019. – Vol. 42. – P. 1–13.

© Амариани Юлия Викторовна (jvzuk@mail.ru), Вербицкая Наталья Олеговна (verbno@mail.ru),
Руденко Станислав Николаевич (rudenkostan@rambler.ru), Микулик Юрий Васильевич (yvmikulik@mail.ru),
Бурлаку Сергей Георгиевич (s-burlaku@mail.ru), Будяну Даниил Александрович (danibud131@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.04

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ LMS

A PEDAGOGICAL MODEL OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION USING A LEARNING MANAGEMENT SYSTEM

S. Arkhipov

Summary: The article addresses the problem of foreign language teaching in higher education in the context of educational digitalization. The relevance of developing a pedagogical model aimed at increasing the effectiveness of students' language training using learning management systems (LMS) is substantiated. The purpose of the study is to theoretically justify and experimentally test a pedagogical model of foreign language teaching in higher education using an LMS.

The study employs a set of theoretical and empirical research methods, including the analysis of scientific literature, pedagogical modeling, observation, questionnaires, and a pedagogical experiment. The proposed pedagogical model comprises goal-oriented, content-related, procedural, and result-oriented components and is focused on integrating classroom-based and independent learning activities within a digital educational environment.

The research findings demonstrate a positive impact of the implemented pedagogical model on the development of students' foreign language communicative competence, learning autonomy, and motivation. The study concludes that the use of an LMS as a structure-forming element of foreign language teaching in higher education is effective and that the proposed model can be successfully applied in university educational practice.

Keywords: pedagogical model, digital educational environment, learning management system (LMS), foreign language communicative competence, blended learning.

Архипов Сергей Владимирович
Старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет»
arkhipovsv@mgpu.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема обучения иностранному языку в высшей школе в условиях цифровизации образования. Актуализируется необходимость разработки педагогической модели, обеспечивающей повышение эффективности языковой подготовки студентов при использовании систем управления обучением (LMS). Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации педагогической модели обучения иностранному языку в высшей школе с использованием LMS.

В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы, включая анализ научной литературы, педагогическое моделирование, наблюдение, анкетирование и педагогический эксперимент. Разработанная педагогическая модель включает целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты и ориентирована на интеграцию аудиторной и самостоятельной работы студентов в цифровой образовательной среде.

Результаты исследования свидетельствуют о положительном влиянии внедрения педагогической модели на уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, учебной самостоятельности и мотивации обучающихся. Сделан вывод о целесообразности использования LMS как структурообразующего элемента обучения иностранному языку в высшей школе и обоснована возможность практического применения разработанной модели в образовательной деятельности вузов.

Ключевые слова: педагогическая модель, цифровая образовательная среда, система управления обучением (LMS), иноязычная коммуникативная компетенция, смешанное обучение.

В условиях цифровой трансформации высшего образования и активного внедрения электронных образовательных технологий особую актуальность приобретает проблема повышения эффективности обучения иностранному языку в высшей школе. Современные требования к выпускникам вузов предполагают не только владение иностранным языком на уровне профессионального общения, но и способность к самостоятельному обучению, использованию цифровых ресурсов и интеграции в международное образовательное и профессиональное пространство. В этой связи использование систем управления обучением (Learning Management System, LMS) становится важным инструментом организации и реализации образовательного процесса.

Обучение иностранному языку в высшей школе имеет ряд специфических особенностей, связанных с ограниченным количеством аудиторных часов, разным уровнем языковой подготовки студентов, необходимостью формирования коммуникативной и профессионально-ориентированной компетенции [5, с. 184]. Традиционные методы обучения не всегда позволяют в полной мере учитывать индивидуальные образовательные потребности обучающихся и обеспечивать непрерывность языковой практики. Использование LMS открывает новые возможности для организации смешанного и дистанционного обучения, расширения интерактивного

взаимодействия, реализации принципов индивидуализации и автономности обучения [10, с. 103].

Несмотря на широкое распространение LMS в образовательной практике, анализ научно-педагогических исследований показывает, что вопросы системного моделирования процесса обучения иностранному языку с использованием LMS остаются недостаточно разработанными. В большинстве случаев внимание исследователей сосредоточено на описании отдельных цифровых инструментов или методических приемов [13, с. 444; 14, с. 47], тогда как необходимость построения целостной педагогической модели, отражающей цели, содержание, методы, формы и средства обучения в условиях цифровой образовательной среды, требует дополнительного теоретического и практического осмысления.

В связи с этим актуальной становится разработка педагогической модели обучения иностранному языку в высшей школе с использованием LMS, обеспечивающей повышение качества языковой подготовки студентов и соответствие образовательного процесса современным требованиям цифрового образования. Такая модель должна учитывать дидактические, методические и технологические аспекты обучения, а также способствовать формированию иноязычной коммуникативной компетенции и развитию самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

Проблема обучения иностранным языкам в системе высшего образования традиционно находится в центре внимания педагогической науки. В исследованиях, посвящённых теории и методике обучения иностранным языкам, подчёркивается значение коммуникативного подхода, ориентированного на формирование иноязычной коммуникативной компетенции как интегративного результата обучения [8; 9, с. 25]. Особое внимание уделяется развитию всех видов речевой деятельности, а также формированию профессионально-ориентированного владения иностранным языком в соответствии с требованиями будущей профессиональной деятельности обучающихся и подготовке как студента, так и выпускника высшей школы к «использованию иностранного языка в качестве неотъемлемой части научного дискурса» [12, с. 177].

В трудах по педагогическому моделированию обучение рассматривается как целостная система, включающая цели, содержание, методы, формы, средства и результаты образовательного процесса. Педагогическая модель трактуется как теоретически обоснованное и структурированное представление процесса обучения, позволяющее прогнозировать его результаты и управлять качеством образовательной деятельности [1, с. 59; 4, с. 35]. В рамках данных исследований подчёркивается необходимость опоры на системный, деятельностный и компетентностный подходы при проектировании образовательных моделей, особенно в условиях изменения образовательной среды.

Вследствие того, что «цифровизационная трансформация затронула практически все сферы деятельности человека» [11, с. 87], в последние годы значительное развитие получили исследования, посвящённые цифровизации образования и внедрению электронных образовательных технологий в учебный процесс высшей школы. В научных публикациях LMS рассматриваются как комплексные цифровые среды, обеспечивающие хранение и распространение учебных материалов, организацию взаимодействия между участниками образовательного процесса, контроль и оценку учебных достижений. Отмечается, что использование LMS способствует повышению доступности образования, гибкости обучения и развитию самостоятельной учебной деятельности студентов [7, с. 15].

Отдельный блок исследований посвящён применению LMS в обучении иностранным языкам. В данных работах подчёркиваются возможности LMS для организации смешанного и дистанционного обучения, расширения языковой практики за счёт асинхронных и синхронных форм взаимодействия, а также интеграции мультимедийных и интерактивных ресурсов [16, с. 57; 17, с. 223]. LMS рассматривается как эффективное средство поддержки аудиторных занятий, позволяющее компенсировать дефицит учебного времени и обеспечивать индивидуализацию обучения [2, с. 196; 3, с. 136; 15, с. 144].

В то же время в ряде исследований указывается на наличие проблем и ограничений при использовании LMS в языковом образовании [6]. Отмечаются трудности методической интеграции цифровых инструментов в традиционную систему обучения [1, с. 59], недостаточная готовность преподавателей к проектированию электронных курсов [10, с. 105], а также риск формального использования LMS без учёта педагогических и дидактических принципов обучения иностранному языку [15, с. 150], что свидетельствует о необходимости разработки научно обоснованных моделей, определяющих условия и способы эффективного применения LMS в языковом образовании.

Материалами исследования послужили научные труды по педагогике, теории и методике обучения иностранным языкам, педагогическому моделированию, а также материалы, отражающие практический опыт использования систем управления обучением в образовательном процессе высшей школы. Эмпирическую базу исследования составили результаты учебной деятельности студентов, обучающихся в высшем учебном заведении в рамках дисциплины «Иностранный язык», а также данные, полученные в процессе организации и реализа-

ции обучения с использованием LMS.

Исследование проводилось на базе Московского городского педагогического университета в процессе обучения студентов неязыковых направлений подготовки. В исследовании приняли участие обучающиеся бакалавриата, изучающие иностранный язык в рамках обязательной дисциплины. Образовательный процесс был организован с применением LMS, которая использовалась для размещения учебных материалов, выполнения заданий, организации коммуникации и контроля учебных достижений студентов.

В ходе исследования применялся комплекс взаимодополняющих методов. К теоретическим методам относились анализ и обобщение научно-педагогической литературы, систематизация и моделирование, что позволило выявить основные подходы к обучению иностранному языку в условиях цифровой образовательной среды и разработать педагогическую модель обучения с использованием LMS. Метод педагогического моделирования использовался для структурирования компонентов модели и определения их взаимосвязей.

Эмпирические методы исследования включали педагогическое наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности студентов, анкетирование и диагностические методики, направленные на выявление уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции. Также применялся педагогический эксперимент, в рамках которого осуществлялась апробация разработанной педагогической модели в образовательном процессе. Эксперимент включал констатирующий и формирующий этапы, что позволило проследить динамику изменений в результатах обучения.

Для обработки и интерпретации полученных данных использовались методы количественного и качественного анализа. Количественный анализ позволил определить изменения показателей учебных достижений обучающихся, качественный анализ был направлен на выявление особенностей учебной деятельности студентов и эффективности использования LMS в процессе обучения иностранному языку.

Применение комплекса теоретических и эмпирических методов обеспечило целостность исследования и достоверность полученных результатов, а также позволило обосновать целесообразность использования разработанной педагогической модели обучения иностранному языку в высшей школе с применением LMS.

В ходе исследования была разработана и апробирована педагогическая модель обучения иностранному языку в высшей школе с использованием LMS, ориентированная на интеграцию аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов. Реализация модели осуществлялась в рамках образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык» и включала целенаправленное использование инструментов LMS для организации учебной, самостоятельной и контрольно-оценочной деятельности обучающихся.

Результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента показали неоднородный уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов, а также недостаточную выраженность навыков самостоятельной учебной деятельности, что также подчеркивается другими исследователями [1; 2; 4; 7; 17]. Было выявлено, что при традиционной организации обучения возможности цифровых образовательных ресурсов используются фрагментарно и не обеспечивают системного влияния на качество языковой подготовки.

На формирующем этапе эксперимента обучение осуществлялось в соответствии с разработанной педагогической моделью, предполагающей поэтапное формирование иноязычной коммуникативной компетенции, активное вовлечение студентов в самостоятельную работу и регулярную обратную связь посредством LMS. Использование интерактивных заданий, мультимедийных материалов и средств коммуникации способствовало повышению учебной активности и мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

Сравнительный анализ результатов до и после внедрения педагогической модели выявил положительную динамику в уровне владения иностранным языком у студентов. Отмечено улучшение показателей по всем видам речевой деятельности, а также повышение осознанности и самостоятельности в выполнении учебных заданий. Студенты продемонстрировали более устойчивые навыки работы с учебными материалами в электронной среде и способность к самоконтролю и самооценке результатов обучения.

Анализ данных педагогического наблюдения и анкетирования показал, что использование LMS в рамках разработанной модели способствует индивидуализации обучения и созданию более гибкой образовательной среды. Большинство обучающихся отметили удобство доступа к учебным материалам, возможность самостоятельного выбора темпа обучения и оперативного получения обратной связи от преподавателя.

Обсуждение результатов показало, что положительная динамика в учебных достижениях обучающихся обусловлена комплексным характером предложенной модели, включающей целевую, содержательную, процессуальную и результативную компоненты. Взаимосвязанное использование традиционных и цифровых форм

обучения обеспечивает баланс между педагогическим руководством и самостоятельной деятельностью студентов, что соответствует современным требованиям компетентностного и деятельностного подходов в высшем образовании.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная педагогическая модель обучения иностранному языку в высшей школе с использованием LMS оказывает положительное влияние на качество языковой подготовки студентов и эффективность образовательного процесса в целом. Апробация модели подтвердила целесообразность её применения в условиях цифровой образовательной среды высшего учебного заведения.

В то же время результаты исследования указывают на необходимость дальнейшего совершенствования педагогических моделей обучения иностранному языку в цифровой образовательной среде. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются уточнение критериев оценки эффективности обучения с использованием LMS, расширение экспериментальной базы, а также изучение возможностей адаптации разработанной модели к различным уровням языковой подготовки и направлениям профессиональной подготовки студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адхамжонов М.М. Преимущества применения современных технологий обучения иностранным языкам в нефилологических вузах / М.М. Адхамжонов // Проблемы современной науки и образования. – 2020. – № 6–2(151). – С. 59–61. – EDN LXWHWN.
2. Влияние дистанционного билингвального обучения на формирование межкультурной компетенции у иностранных студентов / Л.П. Сон, Г.А. Хорохорина, Н.Л. Харченко [и др.] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2025. – № 2(58). – С. 196–203. – DOI 10.54509/22203036_2025_2_196. – EDN FLJTEY.
3. Гезгиева Д.М. Цифровая грамотность студентов и преподавателей Северо-Кавказских республик / Д.М. Гезгиева, В.А. Сологуб // Цифровизация публичного администрирования, экономики, политики и социальной сферы: проблемы и перспективы: Сборник докладов научно-практической конференции с международным участием, Ростов-на-Дону, 25 марта 2021 года. – Ростов-на-Дону: Южно-Российский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (ЮРИУФ РАНХиГС), 2021. – С. 136–138. – EDN MIYOPE.
4. Глотова А.В. Преподавание иностранного языка с использованием LMS Moodle в ВУЗе: дидактические подходы к организации образовательного процесса / А.В. Глотова, М.А. Зубкова // Russian Journal of Education and Psychology. – 2020. – Т. 11, № 5. – С. 35–56. – DOI 10.12731/2658–4034-2020-5-35-56. – EDN UWWWJR.
5. Джичоная М.А. Информационные технологии (инновационный подход к преподаванию иностранного языка) / М.А. Джичоная // Народная художественная культура: вызовы XXI века : сборник материалов научно-практической конференции с международным участием, Москва, 27–28 ноября 2014 года / Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма (АПРИКТ). – Москва: Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма, 2014. – С. 184–188. – EDN TTHHXJ.
6. Джичоная М.А. Социокультурные регулятивы освоения иностранного языка: возможности информационного общества: специальность 24.00.01 "Теория и история культуры": автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата культурологии / Джичоная Магда Алексеевна. – Москва, 2009. – 31 с. – EDN ZNZCUT.
7. Игнатенко И.И. Технология смешанного обучения системы Moodle / И.И. Игнатенко // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: Сборник научных трудов. Том Выпуск 4. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. – С. 15–18. – EDN WCMJJP.
8. Марциновская В.А. Кросс-культурная коммуникация в образовательной среде неязыкового вуза / В.А. Марциновская // Педагогическая антропология. – 2023. – № 2. – EDN HGPVBY.
9. Марциновская В.А. Организационные формы кросс-культурной коммуникации студентов вуза в виртуальной среде / В.А. Марциновская // Педагогическая антропология. – 2024. – № 1. – С. 25–30. – EDN HCYLLR.
10. Принципы формирования иноязычной компетентности студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации образования / С.С. Усов, Г.А. Хорохорина, В.В. Томин [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 3–2. – С. 103–107. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.3–2.33. – EDN HBSJAJ.
11. Пыхтина А.Ю. Критерии отбора аутентичных цифровых ресурсов в современной лингводидактике // Педагогика и лингвистика в контексте развития современного языкового образования. Орехово-Зуево, 2024. – С. 87–91.
12. Пыхтина А.Ю. Междисциплинарные аспекты изучения иностранного языка в вузе // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: Материалы X Международной научно-практической конференции. 2023. – С. 176–181.
13. Стенько И.А. Иммерсивные технологии виртуальной реальности в преподавании делового английского языка на примере РУДН им. П. Лумумбы: текущее состояние и перспективы / И.А. Стенько, Н.С. Волкова, А.И. Стенько // Litera. – 2025. – № 5. – С. 444–456. – DOI 10.25136/2409–8698.2025.5.73820. – EDN REJOLS.
14. Стрелкова А.Ю. Коммуникативные игры как технология обучения иностранному языку / А. Ю. Стрелкова // Образование от "А" до "Я". – 2024. – № 4. –

С. 47–49. – EDN VHYMUB.
15. 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.
16. Ялаева Н.В. Формирование навыков публичных выступлений на занятиях по английскому языку / Н.В. Ялаева, Н.В. Садыкова, М.С. Аникина // Электронное приложение к Российскому юридическому журналу. – 2022. – № 3. – С. 57–63. – DOI 10.34076/22196838_2022_3_57. – EDN QZKPAS.
17. Yalaeva N.V. Project-based learning as a tool for the development of future lawyers' critical thinking skills / N.V. Yalaeva //, 16 мая 2025 года, 2025. – P. 223-227. – EDN ZYPLKM.

© Архипов Сергей Владимирович (arkhipovsv@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.05

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

PEDAGOGICAL ASPECTS OF DEVELOPING PERSONAL CYBERSECURITY SKILLS

D. Bezrukov

Summary: This article examines the conceptual framework of personal cybersecurity, focusing on pedagogical aspects. It highlights key concepts related to the main risks and their prevention, as well as aspects of creating a safe and productive digital environment. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach to cybersecurity, encompassing both theoretical knowledge and practical skills.

Keywords: cybersecurity, digital literacy, cyber adaptation, cyber socialization, education, digitalization.

Безруков Дмитрий Александрович
Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения
dima32bezrukov10@gmail.com

Аннотация: В данной статье рассматривается понятийный аппарат кибербезопасности личности с акцентом на педагогические аспекты. Выделяются ключевые понятия, связанные с основными рисками и профилактикой их воздействия, а также аспекты формирования безопасного и продуктивного существования в цифровой среде. Подчеркивается важность комплексного подхода в сфере кибербезопасности, охватывающего как теоретические знания, так и практические навыки.

Ключевые слова: кибербезопасность, цифровая грамотность, киберадаптация, киберсоциализация, образование, цифровизация.

Одной из важнейших особенностей современного мира стала глобальная цифровизация, то есть повсеместное развитие возможностей цифровых ресурсов и их внедрение в жизнедеятельность общества, что привело к формированию нового социального феномена – цифровой среды. Под цифровой средой понимается пространство, созданное с помощью компьютерных технологий, интернета и электронных устройств, в котором происходит обмен информацией, социальные взаимодействия, обучение, выполнение рабочих задач и отдых [3, с. 37]. Предлагая обширные возможности для общения, саморазвития, улучшения профессиональных компетенций и получения дополнительного социального опыта, среда также порождает и вытекающие негативные последствия.

Человек с ранних лет начинает использовать возможности интернета. Повсеместно современные технологии внедряются в школах и вузах, что вынуждает индивида непрерывно находиться в цифровой среде. Однако на данный момент нет сформированного и целостного подхода к ее постепенному внедрению и обеспечению безопасного взаимодействия.

В данной статье рассматривается понятийный аппарат кибербезопасности с точки зрения педагогики. Иными словами, проводится аналитическая работа, направленная на формирование не только навыков безопасного пребывания в цифровом мире, но и интернет-социализации, которая не оказывает отрицательного влияния на социализацию в реальном мире.

Педагогика как наука о воспитании и образовании призвана формировать у личности необходимые компетенции для безопасного и эффективного существования в цифровом мире. Для этого требуется глубокое понимание понятийного аппарата, определяющего сущность и содержание педагогической деятельности в данной сфере.

Традиционно понятие «кибербезопасность» связано с защитой личной информации в интернете от цифровых угроз, которые могут привести к краже данных, мошенничеству или шантажу. Однако при рассмотрении данного термина в педагогическом контексте он приобретает более широкое значение [1, с. 47].

Кибербезопасность личности — это комплексное состояние защищенности индивида в условиях использования информационных технологий и пребывания в цифровой среде, определяемое совокупностью его знаний, навыков, установок и поведенческих моделей, которое направлено на предотвращение, распознавание и минимизацию угроз, а также на обеспечение полноценной социализации.

В педагогике изучение данной области началось с распространения цифровых технологий. Изначально в 1990-х годах акцент делался на возможностях получения информации и перспективах обучения с помощью цифровых ресурсов. Исследователи отмечали огромный потенциал интернета для обогащения образовательного процесса. Например, в работах Мануэля Кастельса было введено понятие «сетевого общества».

Позже, в 2000-х годах, с массовым распространени-

ем социальных сетей, игр и новых технологий, фокус внимания сместился на негативные аспекты киберпространства. Шерри Теркл исследовала, как распространение интернета ведет к появлению нового социального пространства, влияющего на идентичность. В обиход вошел парадокс «одиночества в сети», описывающий, что, несмотря на постоянную связь через интернет, люди могут испытывать все более сильное одиночество. Ученый призывает к осознанному подходу к технологиям, акцентируя внимание на важности реального общения.

Другой ученый, Николас Карр, показывает, как влияние огромного потока информации с ее поверхностным изучением разрушает способности человека к глубокой концентрации и анализу. Он выделяет тенденцию, согласно которой мысли индивида становятся фрагментированными и поверхностными, отражая структуру самой сети [2, с. 62].

В настоящее время к исследованию киберсреды стали подходить более системно и комплексно. Ученые рассматривают кибербезопасность не как навык, а как необходимую компетенцию для жизнедеятельности личности. Говард Гарднер затрагивает вопрос адаптации к киберпространству, раскрывая, как интернет формирует потребность в новых формах взаимодействия. При этом для эффективного использования цифровых ресурсов Гарднер подчеркивает важность овладения навыками работы с инструментами среды и понимания принципов функционирования сетей.

Таким образом, человечество исторически пришло к необходимости формирования компетенций по взаимодействию с интернет-средой. На данный момент можно выделить следующие аспекты кибербезопасности личности с точки зрения педагогики:

- программно-аппаратная защищенность – это комплекс технических и программных решений для защиты личных данных индивида от кражи, мошенничества, шантажа или манипуляции;
- правовая защищенность – совокупность нормативных документов, законодательно регулирующих поведение человека в интернет-пространстве;
- цифровой этикет – правила поведения в киберсреде, формирующие этическое воспитание личности и ответственность за действия;
- профилактика кибербуллинга – комплекс мер по предотвращению, выявлению и реагированию на травлю в цифровом пространстве;
- анализ интернет-информации – навыки оценки достоверности источников и распространяемой информации для защиты от ложных новостей и пропаганды;
- интеграция технологий – умения использовать возможности интернета в повседневной жизни при сохранении эмоциональной стабильности личности [5, с. 126].

Таким образом, под кибербезопасностью в рамках педагогики понимается формирование у обучающихся необходимых компетенций для безопасного пребывания в цифровой среде, изучение правил здорового взаимодействия с другими пользователями интернет-ресурсов, развитие навыков своевременного выявления и реагирования на случаи травли, формирование критического мышления для анализа информации и постепенной интеграции киберсреды в повседневную жизнь.

Для полноценного освоения навыков кибербезопасности необходимо ознакомиться с понятием «цифровые риски». Цифровые риски – это потенциальные угрозы, которые могут привести к негативным последствиям при использовании цифровых технологий и интернета.

Рассмотрим подробнее опасности взаимодействия с киберсредой. В контексте данного анализа выделяются следующие категории киберугроз:

- технические угрозы (опасности, которые могут привести к ущербу устройства, сервера или компьютерной сети): вредоносное программное обеспечение (вирусы, трояны), DDoS-атаки (вывод из рабочего состояния сайта или сервиса), взлом аккаунтов;
- финансовые угрозы: онлайн-мошенничество, кража банковских данных, вымогательства, угрозы с целью наживы;
- информационные угрозы: антипатриотическая пропаганда, распространение дезинформации, манипуляция обществом и устоями;
- социальные и психологические угрозы: мошенничество, кибербуллинг (травля в цифровой среде), интернет-зависимость, социальная инженерия (подчинение чужой воле);
- угрозы конфиденциальности и приватности: утечка персональных данных, фишинг (выманивание конфиденциальной информации), нарушение права на частную жизнь;
- экстремизм и радикализация: распространение идеологий, призывающих к насилию, ненависти или дискриминации.

Для борьбы с потенциальными угрозами интернет-ресурсов возникает необходимость в изучении цифровой грамотности. Цифровая грамотность – это совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования цифровых технологий. Она включает в себя следующие основные компетенции: технические (знание пользовательского интерфейса, умение работать с программным обеспечением, пони-

мание принципов безопасности данных), аналитические (способность к отбору информации, навыки работы с информационными потоками и умение применять полученные знания).

В рамках изучения цифровой грамотности с точки зрения педагогики выделяются две ключевые сферы: киберадаптацию и киберсоциализацию. Разберем данные термины.

Киберадаптация – это процесс создания условий для внедрения новых технологий в повседневную жизнь и обучения безопасной и эффективной работы с ними, минимизации рисков, диктуемых глобальным процессом цифровизации.

Киберадаптация включает в себя не только демонстрацию информационных и коммуникационных возможностей интернета, но и формирование навыков самореализации, саморегулирования и самоорганизации в киберпространстве [4, с. 57]. Ее задачами является не только знакомство пользователей с потенциальными благами, но и формирование навыков организации личного времени и пространства. Более того, одной из главных задач киберадаптации является повышение профессиональной компетенции.

Таким образом, киберадаптация включает в себя комплексную систему защищенности:

- техническая грамотность — понимание принципов работы цифровых технологий, умение пользоваться интернет-технологиями и программным обеспечением;
- цифровое критическое мышление — способность анализировать информацию, распознавать манипуляции и использовать полученные знания в дальнейшей жизнедеятельности;
- поведенческая устойчивость — умение контролировать свое эмоциональное состояние, не поддаваться на провокации, соблюдать цифровую этику;
- психологическая устойчивость — способность справляться со стрессом, вызванным онлайн-угрозами.

Человек с высоким уровнем киберадаптации способен не только защитить себя от цифровых рисков, но и активно использовать возможности, предоставляемые интернетом, для развития, обучения и жизнедеятельности.

Наряду с созданием нового социального пространства, у общества появился запрос на обучение общению внутри него. В связи с этим актуальным становится термин «киберсоциализация».

Киберсоциализация – это процесс погружения индивида в цифровую среду, адаптация норм общества, моделей поведения и ценностей под киберпространство.

В современном мире киберсоциализация, наравне с традиционной, начинается с раннего возраста и, ввиду постоянно внедряющихся технологий, продолжается всю жизнь. Однако, в отличие от реального мира, киберсоциализация имеет свои уникальные особенности:

- многонациональность: цифровое пространство предлагает возможность коммуникации людям разных национальностей, религий и культур, что ведет к столкновению разных мировоззрений;
- анонимность: большинство онлайн-платформ для взаимодействия предоставляют возможность анонимного общения, что ведет как к открытому высказыванию мнений и самовыражению, так и к деструктивному и девиантному поведению;
- высокая скорость распространения информации: новости в интернете, независимо от их правдивости, моментально становится общедоступными и способны влиять на общественные мнения и нормы поведения;
- изменяемость: многочисленные интернет-тренды с высокой интенсивностью сменяют друг друга, влияя на идеалистическую модель личности;
- полиидентичность: интернет позволяет индивиду создавать и управлять множеством альтер эго, что, в свою очередь, влияет на самовосприятие и межличностные отношения;
- культурное расслоение: любое интернет-сообщество вправе создавать и транслировать свои собственные нормы этики и общения.

Негативная киберсоциализация может привести к формированию личности с деструктивным и антисоциальным поведением, сделав индивида интернет-зависимым, жертвой кибербуллинга или интернет-мошенничества и сформировав мировоззрение, не соответствующее нормам современного общества.

В масштабах вопроса кибербезопасности вырисовывается четкий логической процесс формирования личности, обладающей достаточными навыками для кибербезопасности.

Киберадаптация демонстрирует возможности цифрового пространства, тем самым заинтересовывая индивида в их использовании, и формирует необходимые навыки для взаимодействия с современными технологиями. Она знакомит не только с правовыми аспектами, но и проводит профилактическую работу с потенциальными угрозами. Этот процесс становится основой для формирования у индивида здоровых привычек и ценностей. Киберадаптация же, в свою очередь, накладывает на процесс освоения интернет-пространства социальные нормы.

Таким образом, именно киберсоциализация и киберадаптация являются основополагающими элементами цифровой грамотности, ведущей к комплексной кибербезопасности, охватывающей как защиту технических систем, так и формирование у пользователей компетенций, необходимых для безопасного существования в цифровом мире.

Для получения навыков киберадаптации и киберсоциализации необходима грамотно выстроенная педагогическая деятельность. Ключевыми понятиями для данного процесса являются «цифровая гигиена» и «цифровое сопротивление».

Цифровая гигиена – это система правил, при соблюдении которых у индивида сохраняется психологическое, физическое и социальное благополучие в киберсреде.

Цифровая гигиена представляет собой баланс между удобным использованием интернет-ресурсов и безопасностью. Приведем некоторые правила поведения:

- ограничить время нахождения в цифровой среде и создать плановые отказы от гаджетов;
- отказаться от чрезмерного потребления контента, вызывающего тревогу или негативные эмоции;
- спокойно реагировать на агрессивное поведение в сети, блокировать нежелательных пользователей, сообщать о нарушениях;
- отказаться от сравнения себя с «идеальными» образами в интернете.

Наравне с нейтральными правилами цифровой гигиены выделяют и более агрессивную культуру адаптации к цифровой среде – цифровое сопротивление. Цифровое сопротивление – это осознанный и целенаправленный отказ от гаджетов в моменты, когда отсутствует цель их рабочего применения. Важно отметить, что данная культура не является отрицанием технологий, а представляет собой стратегию их оптимального применения.

Основные техники цифрового сопротивления:

- четкое планирование времени использования цифровых ресурсов для решения конкретных задач;
- создание «цифровых оазисов» — специальных зон, полностью свободных от цифровых устройств;
- баланс коммуникаций: сохранение здоровых отношений как в реальном, так и в виртуальном мире;
- управление цифровым следом: настройка уведомлений и отбор необходимого контента;
- осознанное потребление: использование интернета с учетом личных потребностей, границ и уязвимостей.

Таким образом, данные термины демонстрируют тенденции в образовательной и воспитательной сферах, затрагиваемые кибербезопасностью. Все описанные выше процессы указывают на то, что важным аспектом усвоения цифровой грамотности является ее своевременное изучение. Индивид с раннего детства должен плавно и методично внедряться в цифровое пространство. Игнорирование аспектов киберсоциализации и киберадаптации делает человека уязвимым в интернет-среде, так как «человеческий фактор» остается самым слабым звеном. Кибербезопасность личности в педагогике – это не единовременная акция, а непрерывный процесс, требующий системного подхода. Формирование у обучающихся цифровой грамотности, критического мышления и ответственного поведения в сети – важнейшая задача современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брутова М.А., Буторина А.Н., Малыхина Е.В. Проблемы киберсоциализации в современном цифровом пространстве // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74–1. – С. 46–49.
2. Добринская Д.Е. Киберпространство: территория современной жизни // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. 2018. Т. 24, № 1. С. 52–70.
3. Кочетков Н.В. Интернет-зависимость и зависимость от компьютерных игр в трудах отечественных психологов // Социальная психология и общество. 2020. Т. 11. № 1. С. 27—54.
4. Родионова Е.В. Патриотическое воспитание подростков в условиях киберпространства: опыт и перспективы / Е. В. Родионова // Педагогика и психология в образовании. - 2017. - № 3. - С. 55–61.
5. Собкин В.С., Федотова А.В. Сеть как пространство социализации современного подростка // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 119—137.

© Безруков Дмитрий Александрович (dima32bezrukov10@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.07

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ

DEVELLOPING OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN FRENCH LANGUAGE TEACHING

E. Voronova

Summary: The article examines the problem of the development of intercultural competence as a key component of French language teaching in modern conditions. Special attention is paid to the specifics of the French-speaking cultural space, which includes not only France, but also many Francophone countries, requiring a non-standard globalistic approach to education. The paper presents effective pedagogical strategies for the development of all aspects of intercultural competence. The transformation of the role of a modern foreign language teacher is emphasized. In conclusion, the author substantiates the need for a systematic introduction of the intercultural implementation to French language teaching as a condition for the formation of a globally oriented, tolerant, and critically thinking personality capable of constructive interaction in a multicultural world.

Keywords: culture, intercultural competence, French language, francophonie, intercultural communication approach.

Воронова Елена Витальевна
Кандидат филологических наук, доцент,
Финансовый университет при Правительстве РФ,
г. Москва
voronova_helen@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема формирования межкультурной компетенции как ключевого компонента обучения французскому языку в современных условиях. Особое внимание уделяется специфике франкоязычного культурного пространства, которое включает не только Францию, но и большое количество франкофонных стран, что само по себе требует нестандартного глобалистичного подхода в обучении. В работе представлены эффективные педагогические стратегии развития всех аспектов межкультурной компетенции. Подчеркивается трансформация роли современного преподавателя иностранного языка. В заключение обосновывается необходимость системного внедрения межкультурного подхода в преподавание французского языка как условия формирования глобально ориентированной, толерантной и критически мыслящей личности, способной к конструктивному взаимодействию в поликультурном мире.

Ключевые слова: культура, межкультурная компетенция, французский язык, франкофония, межкультурный коммуникативный подход.

В условиях растущей глобализации, расширения международных связей, но доминирующего при этом примата английского языка и американской культуры всё большее значение приобретает не просто владение иностранным языком как системой знаков, но и способность эффективно взаимодействовать с представителями других культур. Обучение иностранному языку сегодня невозможно представить без способности понимать, интерпретировать и уважать культурные различия различных народов, а также выстраивать конструктивное межкультурное взаимодействие. Эта задача становится особенно актуальной при изучении таких языков, как французский, поскольку она способствует отображению и раскрытию богатого культурного наследия не только Франции, но также и таких франкоязычных стран как Бельгия, Швейцария, Канада, стран Африки и других регионов.

Современный мир характеризуется усилением интеграционных процессов, охватывающих экономику, политику, культуру, науку и образование. Формирование глобального коммуникационного пространства оказывает значительное влияние не только на различные аспекты жизни общества, но и на становление отдельного индивида, формирование развитой многосторонней личности. При этом стоит отметить, что глобальный подход к социокультурной среде не ведёт к стиранию культурных границ – напротив, он предполагает уважение и сохранение уникальных традиций, присущих различным нациям и народностям. В этом контексте изучение культуры других стран играет к тому же важную воспитательную роль, способствуя формированию у учащихся как самоидентичности, так и толерантности к представителям иных культур, и расширению ценностных ориентиров.

В настоящее время наша многонациональная страна также ориентирована на поликультурное образование, в центре которого должна находиться личность, обладающая многоязычной и поликультурной компетенцией (Соловьева, 2007, с.3). Иностранный язык занимает особое место среди остальных учебных предметов, поскольку он не только помогает постигать культуру страны изучаемого языка, но и посредством сопоставления позволяет глубже осознать особенности и богатство собственной национальной культуры. Более того, обучение иностранному языку способствует освоению общечеловеческих ценностей и реализации педагогического

принципа диалога культур (Нургалеев, 2004, с.49).

При определении сущности и структуры межкультурной компетенции в первую очередь следует исходить из культурологического подхода, характерной чертой которого выступает акцент на обучении нормам общения в условиях межкультурной коммуникации. В определении же коммуникации в настоящее время доминирующим является ориентирование на диалогический подход, согласно которому процесс общения происходит благодаря познанию Другого, а, соответственно, и познанию иной культуры сквозь призму своей собственной культуры (Бахтин, 1979, с.347-348). Культура при таком подходе так же может рассматриваться как общение (Библер, 1991, с.289).

Современные ученые определяют межкультурную компетенцию как феномен, характеризующий поведение и деятельность личности в поликультурном пространстве. В структуру этого явления включают знания и умения, открытость и гибкость мышления личности, а также с ее мотивацию к осуществлению эффективной межкультурной коммуникации. (Переходько, 2005, с.10).

Таким образом современная наука преподавания иностранных языков, основанная на концепции коммуникативного обучения, пришла к необходимости формирования нового типа личности, которая должна владеть основными знаниями и навыками межкультурного общения для эффективного преодоления возможных межкультурных барьеров в условиях современного общества. (Садохин, 2009, с.5). Формирование межкультурной компетенции личности потребует не просто добавления культурологического блока к традиционному курсу иностранного языка, а пересмотра самих основ обучения иностранным языкам (Янкина, 2006, с.7). При таком подходе следует рассматривать язык и культуру как неразрывные сущности, взаимовлияющие и взаимоопределяющие. Соответственно, учащиеся будут активно познавать культуру посредством иностранного языка, и акцент следует сделать на диалоге культур, сравнении культурных ценностей разных стран (Леонтович, 2002, с.8).

По данным всемирной организации Франкофонии французский язык – это не только государственный язык Франции, но и язык более чем 300 миллионов человек в 50 странах мира (Rapport de l'Observatoire de la langue française, 2022). Эта особенность делает французский язык уникальным с точки зрения культурного многообразия. Поэтому, несмотря на этноцентризм, свойственный французам как нации (в качестве доказательства можно привести крайне противоречивый закон Тубона, опровергающий свободу и равенство языков во Франции) (Loi n°94-665, 1994), можно отметить, что всесторонний подход к изучению французского языка включает на сегодняшний день изучение культуры Франции и других европейских франкоязычных регионов (Бельгии, Швейцарии, Люксембурга), а также Квебека и некоторых территорий Канады, стран Карибского бассейна и Индийского океана (Гаити, островов Маврикий и Реюньон), культуры африканских стран (Сенегал, Кот-д'Ивуар, ДР Конго и др).

В первую очередь следует ознакомить учащихся с традиционными ценностями культуры Франции, которые возникли еще в эпоху Просвещения и которые до сих пор считаются главенствующими во французском обществе. Государственные принципы Франции – *свобода, равенство, светскость* – гарантируют всем членам современного общества равные права и свободы. Получение таких знаний способствует формированию когнитивной составляющей межкультурной компетенции.

Разумеется, следует обратить внимание обучающихся на такие стороны жизнедеятельности современного мира, где Франция занимает особое положение: архитектура, живопись, кинематограф, мода, гастрономия. Важно уделить внимание и общественным процессам, происходившим в разные исторические периоды, включая колониальное прошлое Франции, вхождение в ЕС, а также миграционную политику Франции. В таком же ключе стоит ознакомить учащихся с особенностями остальных франкоговорящих стран.

Межкультурная компетенция выходит за рамки лингвистических знаний. В контексте обучения французскому языку это означает не только овладение лексикой и грамматикой, но и понимание общественных ценностей, норм, стилей общения, и социальных кодов франкоязычного мира.

При этом развитие практических навыков межкультурного общения выступает одной из приоритетных задач при обучении французскому языку. И именно этот аспект представляет наибольшие трудности, поскольку он требует не только овладения нормами языка, но и правильного понимания различных невербальных сигналов, культурных кодов, и ситуативной уместности высказывания (Urip, 2019). Особого внимания, например, требуют свойственные французскому языку вежливость и четкая аргументация своих требований, формальный характер делового стиля общения, заложенные еще в 17 веке искусством дипломатии, зародившемся во Франции.

Развитие навыков невербальной коммуникации способствует формированию поведенческой стороны формирования межкультурной компетенции. Здесь ведется работа над пониманием и использованием учащимися

иноязычного юмора, идиом, уместности пословиц и поговорок; отрабатывается умение вести дискуссию, выражать несогласие корректно, адаптировать свое высказывание под определенный стиль речи.

Рассмотрение французского языка в качестве транслятора множества культурных ценностей разных стран в свою очередь способствует отображению культурного многообразия франкофонного общества.

В данном ключе допустимо применение сравнительного метода для сопоставления родной культуры и какой-либо из культур изучаемого языка (например, особенности приветствия в разных сферах общения в нашей стране, в европейской франкоговорящей стране, в африканской франкофонной стране). Однако при использовании данного подхода следует избегать упрощения и стереотипов (Например, *все французы в тельняшках, беретах и с багетом или аккордеоном в руках*).

Сравнение родной и изучаемой культур способствует формированию критического мышления личности, поскольку в ходе анализа сходных и контрастных черт родной и иных культур обучающийся приходит к выводу, что собственная культура выступает лишь одним из способов организации жизни общества (Плужник, 2003, с.15).

Процесс сравнения в данном случае способствует развитию аффективного аспекта межкультурной компетенции личности, поскольку провоцирует развитие эмпатии и снижение этноцентризма.

Интересным представляется применение интерпретативного подхода, который позволяет искать скрытые смыслы в языковых элементах, раскрывающих культурные ценности какой-либо страны (Уколова, 2025, с.15). Например, учащиеся могут проанализировать транслирование традиционных ценностей франкофонной страны в рекламном ролике или в популярной песне.

Проектная деятельность в последнее время пользуется большой популярностью в обучении иностранных языков, поскольку способствует не только развитию речевых навыков, но и стимулирует развитие таких навыков личности, как самостоятельность, креативность. Так, обучающиеся могут представить на занятии проект о том, как вести себя на собеседовании во Франции, в Канаде, в Сенегале, в Алжире.

Сходную роль играют различные ролевые игры, которые помогают учащимся испытать определенный культурный опыт, например, представить свое пребывание в ресторане Новой Каледонии, Алжира или Бельгии.

Использование ролевых игр позволяет обучающимся отработать потенциальные сложные межкультурные ситуации, которые могли бы возникнуть в реальной жизни. После завершения ролевой игры проводится рефлексия, в ходе которой студенты анализируют свои действия, чувства и выбранные стратегии решения конфликтной ситуации, что способствует формированию навыков интерпретации и исследования. Популярный на сегодня метод кейсов, который направлен на анализ конкретных, зачастую, конфликтных случаев, также выступает положительным моментом для формирования аналитических способностей личности обучающегося как одного из компонентов межкультурной компетенции.

При этом перечисленные методы отвечают в полной мере коммуникативному подходу, поскольку помещают обучающегося в центр учебного процесса, превращая его в активного деятеля.

Средствами формирования межкультурной компетенции выступают аутентичные источники культуры франкофонных стран: художественная литература, кинематограф, музыка, СМИ, социальные сети, а также прямое межличностное взаимодействие с носителями французского языка. Большим интересом у учащихся пользуются также различные VR-туры (по Лувру, Версалю и др.); различные подкасты на темы культурных ценностей, молодежных, общественных проблем; разнообразные ннтерактивные платформы, которые предлагают комплексы заданий, нацеленных на всестороннее развитие личности. Через них учащиеся осваивают язык не как изолированную знаковую систему, а как средство передачи человеческого опыта, трансляции культурных кодов и мировоззренческих установок. Подобный подход обеспечивает актуальность, социальную значимость и личностную вовлечённость в процесс изучения французского языка.

В будущем при формировании межкультурной компетенции учащихся будет расти интеграция с цифровыми технологиями и задачами устойчивого развития общества, чтобы способствовать формированию поколения, способного к диалогу, сотрудничеству и мирному сосуществованию в поликультурном мире.

Очевидно, что при таком всеобъемлющем подходе к развитию личности обучающегося на занятии иностранного языка существенно должна быть пересмотрена роль преподавателя. Современный преподаватель должен играть роль посредника между культурами, демонстрировать межкультурную открытость и готовность самообучаться. На примере французского языка преподаватель может показать каким образом создавать безопасную среду для обсуждения культурных различий, как избегать стереотипов и толерантно относиться к

представителям другой культуры, не теряя при этом уважения к родной стране и своим культурным ценностям. Кроме того, именно преподаватель стимулирует учащихся критически мыслить и объяснять существование сходств и различий между языками, нациями, странами.

Итак, формирование межкультурной компетенции в процессе обучения французскому языку можно определить как необходимое условие современного лингводидактического процесса, поскольку оно направлено на развитие у обучающихся не только коммуникативных навыков, но и способности к глубокому пониманию многообразия современного культурного пространства франкоязычных стран, уважительному отношению к его специфике, а также к осознанному сопоставлению с собственной культурной идентичностью. Акцент на межкультурной компетенции создаёт предпосылки для формирования нового поколения обучающихся, ориентированного на конструктивный диалог, сотрудничество и гармоничное сосуществование в условиях поликультурного и мультилингвального мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 423 с.
2. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры два философских введения в двадцать первый век. – Москва: Издательство политической литературы, 1991. – 412 с.
3. Леонтович О.А. Системно-динамическая модель межкультурной коммуникации между русскими и американцами: автореф. дис. . . . д. филол. наук: 10.02.20 / Леонтович Ольга Аркадьевна, Волгоград. 2002. – 39 с.
4. Нургалеев В., Барановская Л. Диалог культур как основа современной педагогической парадигмы // Высшее образование в России. 2004. №12. – С. 48–51.
5. Переходько И.В. Формирование межкультурной компетентности студентов-лингвистов: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Переходько Ирина Валерьевна. Оренбург. 2005. – 20 с.
6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореферат дис. ... д. пед. наук: 13.00.01 / Плужник Ирина Ленаровна. Тюмень, 2003. – 46 с.
7. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. ... д.. культурологии: 24.00.01 / Садохин Александр Петрович. – М., 2009. – 42 с.
8. Соловьева И.С. Педагогические условия формирования межкультурной компетенции старшеклассников: на материале сельских школ Республики Саха (Якутия): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Соловьева Ирина Саввична. – Якутск, 2007. – 19 с.
9. Уколова Т.В. Формирование готовности старшеклассников к интерпретации культурологического контекста в условиях дополнительного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 5.8.1. / Уколова Татьяна Викторовна. – Москва, 2025. – 27 с.
10. Янкина, Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: автореферат дис. ... д. пед. наук: 13.00.08 / Янкина Наталья Владиславовна, – Оренбург, 2006. – 40 с.
11. Loi n°94-665 du 4 août 1994 (dite Loi Toubon). URL: https://avenir-langue-francaise.org/legislation/loi-toubon-4-aout-1994/ (дата обращения 19.11.2025)
12. Rapport de l'Observatoire de la langue française, 2022. URL: http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde. (дата обращения: 25.01.2025).
13. Urip S., Kurniawati N., Umam K. The Role of Pragmatics in Developing Humanistic Character of French Language Students // Proceedings of the 1st International Conference on Education Social Sciences and Humanities (ICESSHum 2019). 2019. Vol.335. DOI:10.2991/icesshum19.2019.88. URL: https://www.researchgate.net/publication/335281868_The_Role_of_Pragmatics_in_Developing_Humanistic_Character_of_French_Language_Students. (дата обращения: 25.01.2025),

© Воронова Елена Витальевна (voronova_helen@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.08

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ СРЕДСТВАМИ ИММЕРСИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

DESIGNING AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT USING IMMERSIVE TECHNOLOGIES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE

O. Voronova

Summary: The article addresses the problem of designing an inclusive educational environment using immersive technologies (hereinafter – VR/AR) and artificial intelligence tools. The study substantiates the potential of these technologies for creating an adaptive, safe, and motivating learning space that accounts for the special educational needs of learners. It presents the results of a pedagogical experiment conducted at the Samara National Research University (in-person format) and the Higher School of Contemporary Education (using remote access technologies). The study involved 84 learners, including individuals with disabilities (locomotor impairments, sensory disorders). It is proven that the designed environment contributes to increased learning motivation, reduced situational anxiety, and improved academic performance across all categories of learners. Methodological conditions for the effective integration of immersive and intelligent technologies into the inclusive educational process have been identified.

Keywords: inclusive education, educational environment, immersive technologies, virtual reality, artificial intelligence, adaptive learning, digital didactics, pedagogical experiment, remote access.

Воронова Ольга Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное Государственное Автономное Образовательное Учреждение Высшего Образования,
Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева
voronova.ov@ssau.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме проектирования инклюзивной образовательной среды с использованием иммерсивных технологий (далее – VR/AR) и инструментов искусственного интеллекта. В работе обосновывается потенциал данных технологий для создания адаптивного, безопасного и мотивирующего учебного пространства, учитывающего особые образовательные потребности обучающихся. Представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (очный формат) и АНО ДПО «Высшая школа современного образования» (с применением технологий удаленного доступа). В исследовании приняли участие 84 обучающихся, включая лиц с ограниченными возможностями здоровья (нарушения опорно-двигательного аппарата, сенсорные нарушения). Доказано, что спроектированная среда способствует повышению учебной мотивации, снижению ситуативной тревожности и улучшению показателей академической успеваемости у всех категорий обучающихся. Выявлены методические условия эффективной интеграции иммерсивных и интеллектуальных технологий в инклюзивный образовательный процесс.

Ключевые слова: инклюзивное образование, образовательная среда, иммерсивные технологии, виртуальная реальность, искусственный интеллект, адаптивное обучение, цифровая дидактика, педагогический эксперимент, удаленный доступ.

Введение

Современный этап развития образования характеризуется одновременным действием двух мощных трендов: ориентации на инклюзию и цифровой трансформации учебного процесса. Инклюзивное образование, декларирующее равный доступ к качественному обучению для всех лиц вне зависимости от их физических, сенсорных или интеллектуальных особенностей, сталкивается с рядом нерешенных методических проблем. К их числу относятся: недостаточная адаптивность традиционной образовательной среды, дефицит индивидуализированных дидактических материалов, сложность организации практико-ориентированного обучения для лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а также психологические барьеры, возникающие у обучающихся в процессе социальной инклюзии [1,4-6,9].

Параллельно с этим стремительное развитие иммерсивных технологий (виртуальной и дополненной реальности) и искусственного интеллекта (далее – ИИ) открывает уникальные возможности для трансформации образовательного пространства. Виртуальная реальность позволяет моделировать сложные, контролируемые и безопасные учебные ситуации, которые в реальном мире могут быть не только недоступны, но и травматичны для обучающегося [2,4,7]. Искусственный интеллект, в свою очередь, обеспечивает глубокую персонализацию обучения, адаптируя контент, темп и траекторию освоения материала под когнитивные и психофизиологические особенности каждого ученика [1,3,6].

Актуальность исследования, результаты которого представлены в статье, обусловлена необходимостью поиска и научного обоснования эффективных моделей синтеза этих технологий для создания подлинно инклю-

зивной образовательной среды, а целью исследования являлось теоретическое обоснование и экспериментальная проверка модели инклюзивной образовательной среды, спроектированной на основе интеграции иммерсивных технологий и искусственного интеллекта.

Анализ корпуса источников и литературы показал, что, несмотря на наличие отдельных разработок в области применения VR/AR и ИИ в образовании, комплексные методики их совместного использования в контексте инклюзии, подкрепленные данными педагогического эксперимента, представлены в научной литературе недостаточно [1-3,6–9].

Материалы и методы

Методологическую основу исследования составили системно-деятельностный подход, концепция «универсального дизайна обучения», а также теоретические положения «цифровой» дидактики о принципах проектирования образовательного процесса в условиях технологического насыщения. Исследование включало теоретический анализ источниковой базы, педагогическое проектирование среды, экспериментальное обучение и диагностику его эффективности с использованием методов наблюдения, анкетирования, тестирования и статистической обработки данных. Экспериментальная база исследования представлена двумя организациями, что позволило апробировать разработанную модель в различных условиях. Первой площадкой выступил ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (далее – Самарский университет). Обучение на данной площадке проводилось в очном формате с использованием стационарного оборудования виртуальной реальности и лабораторных комплексов. Второй площадкой стала Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Высшая школа современного образования» (далее – ВШСО). Специфика деятельности ВШСО заключается в реализации образовательных программ исключительно с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, что потребовало адаптации разработанной модели для полностью удаленного формата.

В эксперименте приняли участие 84 обучающихся в возрасте от 18 до 32 лет. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 44 человека (22 из Самарского университета и 22 из ВШСО). Контрольную группу (КГ) – 40 человек (по 20 от каждой организации). В составе экспериментальной группы 16 человек (36.4%) имели статус лиц с ограниченными возможностями здоровья (нозологические группы: нарушения опорно-двигательного аппарата – 10 чел., сенсорные нарушения – 6 чел.). В контрольной группе доля лиц с ОВЗ составила 35% (14 чел.). Такое распределение обеспечило репрезентативность выборки для изучения эффективности инклюзивных практик. На констатирующем этапе диагностировался исходный уровень учебной мотивации (методика Т.И. Ильиной) и ситуативной тревожности (методика Ч.Д. Спилбергера, адаптация Ю.Л. Ханина). На формирующем этапе в экспериментальных группах обучение проводилось в рамках специально спроектированной инклюзивной среды.

Основные компоненты среды: иммерсивные модули: виртуальные лабораторные практикумы (для Самарского университета – на базе HTC Vive, для ВШСО – с использованием мобильных VR-гарнитур и десктопных 3D-симуляторов), а также VR-тренажеры для отработки социально-коммуникативных навыков; адаптивный ИИ-тьютор: интеллектуальная система, анализировавшая успешность выполнения заданий, время реакции и когнитивную нагрузку обучающегося. На основе этого анализа система в реальном времени изменяла сложность заданий, предлагала дополнительные визуальные или текстовые подсказки, а также настраивала интерфейс под сенсорные особенности пользователя (например, увеличивала шрифт или озвучивала текст); цифровая платформа взаимодействия, обеспечивающая синхронную и асинхронную коммуникацию всех участников образовательного процесса, а также доступ к персонализированному контенту.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика мотивации и тревожности, а также сравнительный анализ академической успеваемости по итогам изучения дисциплин.

Результаты

В ходе эксперимента были получены данные, демонстрирующие позитивное влияние спроектированной среды на качество образовательного процесса, см. таблицу 1. В экспериментальных группах (как очной, так и дистанционной) зафиксирован значительный прирост уровня учебной мотивации (более чем на 50%), в то время как в контрольной группе он составил лишь 12.5%, одновременно с этим в ЭГ произошло существенное снижение уровня ситуативной тревожности (на 18.5-18.7%), что особенно важно для лиц с ОВЗ, часто испытывающих повышенный стресс в учебной среде. В контрольной группе снижение тревожности было незначительным.

Анализ академической успеваемости показал, что средний балл в экспериментальных группах по итогам семестра был на 24% выше, чем в контрольных. Наибольший эффект наблюдался у студентов с ОВЗ, для которых адаптивные возможности среды позволили компенсировать их индивидуальные трудности в обучении.

По результатам качественного анализа было выявлено, что иммерсивные технологии позволили студентам

Таблица 1.

Динамика показателей учебной мотивации и ситуативной тревожности (средние значения по группам).

Показатель	Группа	Констатирующий этап	Контрольный этап	Прирост, %
Учебная мотивация (баллы)	ЭГ (Самар. унив.)	04.фев	06.авг	+61.9%
	ЭГ (ВШСО)	03.сен	06.янв	+56.4%
	КГ	4.0	04.май	+12.5%
Ситуативная тревожность (баллы)	ЭГ (Самар. унив.)	46.5	37.8	-18.7%
	ЭГ (ВШСО)	48.1	39.2	-18.5%
	КГ	47.2	44.1	-6.6%

с нарушениями опорно-двигательного аппарата выполнять «виртуальные» лабораторные работы, требующие тонких манипуляций, что было для них недоступно в реальной лаборатории. При этом студенты с сенсорными нарушениями отметили высокую эффективность ИИ-тьютора, который адаптировал форму подачи материала (аудио/визуал) в соответствии с их предпочтениями и возможностями. Участники из ВШСО, несмотря на удаленный формат, продемонстрировали высокий уровень вовлеченности, что свидетельствует об успешной адаптации модели для дистанционного обучения и отдельно отмечали возможность «присутствия» и взаимодействия в виртуальном пространстве, что снижало чувство изоляции.

Обсуждение

Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проектирования инклюзивной образовательной среды на основе синтеза иммерсивных технологий и искусственного интеллекта. Рост учебной мотивации может быть объяснен несколькими факторами.

Во-первых, иммерсивность сама по себе является мощным мотивационным фактором, превращая обучение в увлекательный процесс исследования. Во-вторых, ИИ-персонализация позволяет каждому обучающемуся работать в зоне ближайшего развития, испытывая ситуацию успеха, что особенно критично для лиц с ОВЗ, часто сталкивающихся с учебными неудачами в традиционной среде. Снижение ситуативной тревожности связано с появлением безопасного пространства для ошибок, так как виртуальная среда позволяет экспериментировать и ошибаться без страха публичного осуждения или реальных негативных последствий, что является основным условием для формирования учебной самостоятельности. Адаптивный интерфейс, настраиваемый ИИ, также снимает дополнительный стресс, связанный с необходимостью преодоления физических или сенсорных барьеров.

Особый интерес представляет сопоставимость результатов, полученных в очном (Самарский университет) и дистанционном (ВШСО) форматах. Практически идентичная динамика ключевых показателей позволяет говорить об универсальности предложенных методических решений. Технологии (мобильные VR и LMS-платформа) могут эффективно транслировать преимущества иммерсивной инклюзивной среды даже при отсутствии физического контакта между участниками образовательного процесса, что, в свою очередь, открывает широкие перспективы для развития инклюзивного образования в удаленных регионах и для тех категорий обучающихся, для которых очное посещение затруднено.

Выводы и заключение

Проектирование инклюзивной образовательной среды должно основываться на принципах универсального дизайна, где иммерсивные технологии и искусственный интеллект выступают не как самоцель, а как инструменты реализации этих принципов (гибкости, вариативности, доступности). Интеграция VR-сред и адаптивных ИИ-алгоритмов позволяет одновременно решать две базовые задачи инклюзии: создавать безопасное пространство для формирования практических и социальных навыков и обеспечивать глубокую персонализацию обучения с учетом нозологии и личностных особенностей. Экспериментально доказано, что предложенная модель способствует значимому повышению учебной мотивации и снижению ситуативной тревожности как у обучающихся с ОВЗ, так и у нормотипичных студентов, что в итоге положительно сказывается на академической успеваемости. Разработанная модель эффективно масштабируется и адаптируется для различных форматов обучения, включая полностью дистанционный, что подтверждено результатами, полученными на двух различных экспериментальных площадках. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением долгосрочных эффектов применения иммерсивных и ИИ-технологий, разработкой методик подготовки педагогических кадров к работе в такой среде, а также созданием специализированных модулей для разных нозологических групп и предметных областей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бычкова А.Н., Назарова Е.Н. Вызовы и возможности искусственного интеллекта в инклюзивном образовании // Проблемы развития современного общества. сборник научных статей 10-й Всероссийской национальной научно-практической конференции. Курск, 2025. С. 31–34.
2. Джаббарова К.Г. Роль искусственного интеллекта в инклюзивном образовании // Технологии в образовании - 2025. Сборник материалов Международной научно-методической конференции. Новосибирск, 2025. С. 154–161.
3. Красильникова Н.С., Дробахина А.Н. Искусственный интеллект и поддержка обучающихся с ОВЗ: состояние и перспективы // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. 2025. № 5 (98). С. 1–4.
4. Мустафаев А.Г., Кобзаренко Д.Н., Алиева Е.И. Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс: вызовы, возможности // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации: сборник научных трудов Двадцать третьей открытой Всероссийской конференции. Омск, 2025. С. 251–253.
5. Савина А.А. Применение иммерсивных технологий в современном инклюзивном образовании // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы. Сборник научных статей III Международного форума, посвященного Году защитника Отечества. В 2-х частях. Воронеж, 2025. С. 90–92.
6. Танцюра С.Ю., Аваков А.Р. Проектирование инклюзивной образовательной среды // Логопед. 2025. № 9. С. 6–14.
7. Тимохина Т.В., Акынжанова А.А., Тен А.В. Роль ИИ в повышении доступности высшего образования для студентов с ограниченными возможностями // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 88–1. С. 284–287.
8. Торгачев Д.Н. К вопросу использования технологий искусственного интеллекта в инклюзивном образовании // Цифровые, компьютерные и информационные технологии в науке и образовании: сборник статей II Межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Брянск, 2025. С. 231–234.
9. Черенкова И.А., Кишкинова О.А., Кутликова И.В. Возможности применения технологий искусственного интеллекта в современном инклюзивном образовании // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 3. С. 130–133.

© Воронова Ольга Васильевна (voronova.ov@ssau.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.09

МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

ANIMATED FILMS (CARTOONS) FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

L. Gabitova
G. Ostapchenko
A. Panova

Summary: The article substantiates the possibility of using authentic animated films for teaching foreign languages to form communication skills. A survey was conducted among students at non-linguistic university, during which it turned out that animated films contribute to the development of speaking skills.

Keywords: animated film, authentic material, non-linguistic university.

Габитова Лязат Абаевна
Старший преподаватель,
Тюменский индустриальный университет
gabitovala@tyuiu.ru
Остапченко Галия Сахитулловна
Старший преподаватель,
Тюменский индустриальный университет
ostapchenkogs@tyuiu.ru
Панова Александра Викторовна
Старший преподаватель,
Тюменский индустриальный университет
panovaas@tyuiu.ru

Аннотация: В статье обосновываются возможности применения аутентичных мультипликационных фильмов при обучении иностранным языкам с целью формирования коммуникативных навыков. Проведен опрос среди студентов неязыкового вуза, в ходе которого выяснилось, что мультипликационные фильмы способствуют развитию навыков говорения.

Ключевые слова: мультипликационный фильм, аутентичный материал, неязыковой вуз.

В настоящее время содержание российского языкового образования находится в процессе активной трансформации, которая охватывает все уровни образовательной системы. В связи с этим необходим постепенный переход от традиционных методов обучения к инновационным, в том числе с использованием мультипликационных фильмов. Использование различных современных технологий в процессе обучения, во многом, определяет успех в изучении иностранного языка. Просмотр мультфильмов на занятиях по иностранному языку привносит в образовательный процесс разнообразие, способствует активизации обучающихся и повышает их интерес к предмету. Процесс обучения иностранным языкам не подразумевает простую интеграцию учебного материала для развития обучающегося, он требует активного участия в самом процессе, а также умственной работы его непосредственных участников. Исходя из этого, объяснение материала устно не способствуют закреплению знаний, и лишь нестандартные формы обучения, а именно методы интерактивного обучения способны сделать такие знания стойкими. Говоря о преимуществах интерактивного обучения, таких как:

— развитие умений работать в команде,
— 100% занятость всех обучающихся,
— возможность усвоения большого объема материала,
— тренировка коммуникативных навыков,
— поиски альтернативных решений задач,
— формирование доброжелательного отношения к оппоненту,

мы можем смело подтвердить, что такого рода обучение стимулирует познавательную активность и развивает мышление, путем выполнения творческих заданий.

Рассуждая об обучении, «можно даже утверждать, что за несколько последних лет преподавание иностранных языков стало одной из привилегированных площадок для экспериментов в отношении цифровых медиа, своего рода лабораторией, где синтезируются новые методики с использованием цифровых технологий и фундаментального обучения». [1]

Цель данной статьи выявить потенциал использования аутентичных мультипликационных фильмов для развития коммуникативных навыков у студентов неязыковых вызов.

Данной темой занимались и продолжают заниматься многие исследователи: З.Ю. Мамиева [2], Ю.А. Серебренникова [3], Е.Б. Булавкина [4], М.А. Яшонкова [5], Т.С. Малышева [6] и многие другие, т.к. мультипликационный фильм представляет собой не замысловатый, но яркий способ передачи знаний, оставаясь при этом интересным как для преподавателя, так и для обучающегося. «Обращаясь к необычному замыслу, новому оригинальному сюжету, нетипичному герою и т. д.» [7] мультиплика-

ционный фильм способен вызвать весь спектр эмоций, причем его использование может быть успешно применено для разновозрастного диапазона обучающихся от дошкольного до вузовского (и даже после), с определенными поправками на возраст, уровень владения языками, целей и т.п.

«Дидактические преимущества мультфильмов очевидны: синхронное движение информации сразу по двум из трех ведущих каналов дополняется элементами невербальной коммуникации (жестами и мимикой), способствуя в том числе и развитию лингвистической догадки, что оказывается одним из ключевых «бонусов» для студентов нелингвистических направлений подготовки; в процессе восприятия мультипликационного фильма задействуются различные виды памяти одновременно – зрительная, слуховая и эмоциональная – и внимания, как непроизвольного, так и произвольного, необходимого для осознанной учебной деятельности» [8].

Мультфильмы, по праву, считаются эффективным средством развития навыков устной речи, ведь прослушав фразы и выражения, обучающийся не только может понять услышанное, но и повторить интонацию и произношение. Помимо этого, идет активное расширение словарного запаса, развивается визуальная и слуховая память, путем запоминания отдельных слов и выражений. Воздействуя на эти каналы, обучающиеся имеют своеобразный опыт «погружения» в языковую среду, а такого рода «погружения» во все времена способствовали лучшему запоминанию информации, так как 50 процентов запоминания исходят из того, что услышали и увидели обучающиеся. Однако, простой просмотр интересных и увлекательных мультфильмов не даст стопроцентной «усвояемости» языка, необходимо проводить комплексные мероприятия по отработке слов и выражений до, во время и после просмотра. Такого рода задания направлены на легкое запоминание новых слов и выражений, их отработку во время занятия, а ситуативно-тематическая организация занятия после просмотра мультфильма помогает развивать коммуникативные навыки.

О целесообразности использования мультипликационных фильмов на занятиях по иностранному языку со студентами неязыковых вузов нет необходимости проводить долгие дебаты и дискуссии, польза очевидна для преподавателя, но согласны ли с таким утверждением сами студенты, вопрос открытый. Поэтому, в период осеннего семестра 2025–2026 г в Тюменском индустриальном университете были опрошены студенты 1 курса разных специальностей в количестве 116 человек. Им предстояло ответить на несколько вопросов, первым из которых был направлен на выявление необходимости изучения иностранного языка в современном мире. В результате опроса выяснилось, что чуть более 90% респондентов считают, что изучение иностранного языка необходимо в нашем современном мире, несколько человек затруднились с ответом, а чуть менее 10% высказали свое несогласие с такой необходимостью. Второй вопрос касался непосредственного изучения иностранного языка самим респондентом, на него опрашиваемые ответили примерно так же, т.е. 100 человек сказали «да», 10 ответили «нет» и 6 затруднились с ответом. На вопрос «Для чего Вы изучаете иностранный язык» ответы расположились следующим образом: более 40 человек объяснили изучение языка необходимостью для учебы в университете, чуть более 50 назвали изучение иностранного языка своим хобби, несколько человек затруднились с ответами, а более десяти назвали свои варианты, среди которых встречались такие как: «родители настаивают», «нужен для исполнения песен на английском», «как-то втянулся с детства», «хочу работу в иностранной компании» и т.п.

Ответы респондентов на вопрос о методах изучения выглядели таким образом, что значительная часть опрашиваемых ответила утвердительно на вопрос «Используете ли Вы нестандартные формы и методы изучения иностранных языков?», намного меньше респондентов ответили отрицательно и несколько человек затруднились с ответом.

Следующим послужил вопрос о непосредственных методах, используемых при изучении иностранного языка. Большая часть опрашиваемых отдает предпочтение просмотру фильмов, мультфильмов и различных ситкомов на иностранном языке. Приличная группа студентов отнесли занятия в университете к методам изучения, часть студентов использует книги, журналы и различные пособия в качестве своих методов и несколько человек предложили свои варианты. В основном, среди вариантов методов, которые используют студенты, встречаются разные приложения для изучения иностранных слов или обучение у разных блогеров-преподавателей.

Что касается доли согласных и несогласных с вопросом о полезности просмотра мультфильмов при изучении языка, то больше половины респондентов ответили утвердительно, примерно поровну отрицательно и затруднились с ответом.

Последним для опрашиваемых был вопрос: «Можно ли освоить иностранный язык с помощью мультфильмов?» 98 человек ответили «да», только 8 человек сказали «нет», а 10 посчитали данный вопрос затруднительным для ответа.

Мультипликационные фильмы всегда привлекали внимание не только детей, но и подростков и взрослых тем, что показывали различные ситуации и трудности из жизни, а главное способы разрешения таких трудностей. Сколько бы ни было лет человеку, который просматри-

вает мультипликационный фильм, его всегда радует яркая картинка, незамысловатые персонажи, прототипов которых он, возможно, встречал в жизни, небольшая продолжительность серии и быстроразвивающийся сюжет. Помимо вышеперечисленных преимуществ, мультипликационный фильм на иностранном языке благоприятно способствует развитию навыков аудирования и говорения, повышает мотивацию к изучению иностранного языка. При этом сам процесс обучения и усвоения материала проходит для обучающегося без особых усилий. Студентам неязыковых вузов зачастую сложно преодолевать языковой барьер, ведь ситуаций употребления иностранного языка, помимо занятий, нет. Поэтому необходимо включать в занятия по иностранному языку нестандартные методы и формы обучения. Просмотр мультипликационных фильмов на занятиях и проведение различных работ по подготовке к просмотру, разбор и применение слов и выражений в различных ситуациях, отработка материала после просмотра, все это способствует развитию коммуникативных навыков у студентов. Опрос респондентов показал, что они не только согласны с нашей точкой зрения, но и сами, уже, пытаются использовать просмотры мультфильмов для изучения языка. Перед педагогами стоит основная задача: найти правильные и подходящие по смыслу темам изучения мультипликационные фильмы, и нет никаких сомнений в том, что мы справимся и сможем разработать способы улучшения развития навыков говорения у студентов неязыковых вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шарипова Э.М., Медведева И.А., Михайлова М.Н., Остапченко Г.С. Внедрение новых цифровых технологий как механизм прогрессирования преподавательских практик в образовании// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023.№ 3–2. С. 116–118.
2. Мамиева З.Ю. Технология детской мультипликации как современный инструмент образования // Заметки ученого. 2022. № 6. С. 69–72.
3. Серебренникова Ю.А., Муродходжаева Н.С. Педагогический потенциал мультипликации в современном образовании // Известия института педагогики и психологии образования. 2020. № 3. С. 47–52.
4. Булавкина Е.Б. К вопросу об использовании мультипликации и анимации в образовательном процессе // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. – № 1. – С. 8–13.
5. Яшонкова М.А. О преимуществах использования аутентичных мультфильмов на уроках английского языка в начальной школе // Скиф. – 2023. – № 1 (77). – С. 272–276.
6. Малышева Т.С. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов 1 кур са на основе аутентичных мультипликационных фильмов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2016. – № 7 (49). – С. 33–35.
7. Энгель Е.А., Петрова В.А. Новые форматы интеракции между автором и читателем как параметр лингво креативности (на материале комиксов «Человек-паук», «Невероятный Халк» и «Сорвиголова»). Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24. № 2. С. 273–282. https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-2-273-282
8. Досковская М.С., Ненашева О.В. Мультипликационные фильмы как инструмент развития навыков устной речи у студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2024. Т. 21 № 34 С. 137–150. DOI: https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2024.4.10

© Габитова Лязат Абаевна (gabitovala@tyuiu.ru), Остапченко Галия Сахитулловна (ostapchenkogs@tyuiu.ru), Панова Александра Викторовна (panovaas@tyuiu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.10

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ КОНТЕНТА И РАЦИОНАЛЬНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE FOR CONTENT PERSONALIZATION AND RATIONAL USE OF LEARNING MATERIALS

S. Gamataeva
A. Khalidov
M. Abduyev

Summary: This article systematizes the theoretical and engineering foundations of personalizing educational content using artificial intelligence and substantiates the rational use of learning materials under time and attention constraints. It is shown that the integration of formal learning models (Bayesian knowledge tracing, task response theory), structural representations of the subject area (knowledge graphs), and decision loops (reinforcement learning, multi-armed bandits) enables dynamic practice dosing, adaptive task selection, and optimization of review schedules.

Keywords: learning personalization, artificial intelligence, knowledge tracing, task response theory, knowledge graphs.

Гаматаева Саида Хасмагомедовна
Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный университет
saaaidas@list.ru
Халидов Али Анварович
Кандидат технических наук, доцент, ФГБОУ ВО Казанский государственный энергетический университет
kh-ali@yandex.ru
Абдуев Магомед Хаважиевич
Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова
mamed95region@mail.ru

Аннотация: Статья систематизирует теоретические и инженерные основания персонализации образовательного контента на основе искусственного интеллекта и обосновывает рациональное использование учебных материалов при ограничениях времени и внимания. Показано, что интеграция формальных моделей усвоения (байесовское трассирование знаний, теория отклика на задание), структурных представлений предметной области (графы знаний) и контуров принятия решений (обучение с подкреплением, многорукие бандиты) обеспечивает динамическое дозирование практики, адаптивный подбор заданий и оптимизацию расписаний повторения.

Ключевые слова: персонализация обучения, искусственный интеллект, трассирование знаний, теория отклика на задание, графы знаний.

В условиях экспоненциального роста цифровых образовательных ресурсов персонализация становится необходимым механизмом снижения избыточности и управления когнитивной нагрузкой обучающихся (теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера). Классическая «двухсигмовая проблема» Б. Блума эмпирически показала, что индивидуализированное обучение радикально повышает результаты, тем самым задавая ориентир для технологий, стремящихся приблизить массовое обучение к эффективности тьюторинга. Современные системы на основе искусственного интеллекта – прежде всего интеллектуальные обучающие системы – опираются на формальные модели знаний: байесовское трассирование знаний (А. Корбетт, Дж. Андерсон) для динамической оценки вероятности усвоения и планирования следующего шага, а также на теорию отклика на задание (Ф. Лорд, М. Новик; Г. Раш) для калибровки сложности и информативности заданий. Для подбора и дозирования контента используются методы рекомендаций на основе коллаборативной фильтрации и матричной факторизации, выявляющие латентные факторы предпочтений и соответствия между профилем обучающегося и ресурсами (Й. Корен, Р. Белл, К. Волинский).

Рациональное использование учебных материалов обеспечивается алгоритмами оптимизации расписаний предъявления и повторения: мета-анализ распределённой практики (Н. Сепеда и соавт.) и вычислительные модели планирования повторений демонстрируют существенный прирост долговременного запоминания; оптимальные графики практики предложены П. Павликом и Дж. Андерсоном и подтверждены последующими исследованиями. Совокупные мета-аналитические оценки эффективности интеллектуальных обучающих систем указывают на устойчивые приросты учебных результатов при индивидуализации подачи материала [6, с. 54].

Потенциал искусственного интеллекта в персонализации образовательного содержимого обусловлен способностью алгоритмов формировать динамические представления об индивидуальной траектории усвоения и, опираясь на них, оперативно подбирать задания, пояснения и темп работы. Центральным элементом

здесь выступают вероятностные модели усвоения навыков, в первую очередь байесовское трассирование знаний, которое с момента работ А. Корбетта и Дж. Андерсона используется для оценки скрытого состояния знания обучающегося и выбора следующего шага обучения по данным его ответов и ошибок; параметры «угадывания», «проскальзывания» и вероятности перехода в состояние знания позволяют алгоритмически управлять сложностью и типом последующего материала. На сопоставимом уровне значимости находятся психометрические модели теории отклика на задание (ИРТ), восходящие к Ф. Лорду, М. Новику и Г. Рашу: они обеспечивают калибровку банка заданий и построение шкал способностей, инвариантных относительно конкретного набора заданий, что делает возможной адаптивную проверку с точной оценкой уровня при меньшем числе вопросов. Устойчивость ИРТ как «языка» для описания трудности и информативности заданий объясняет её роль в компьютеризованном адаптивном тестировании, где стратегия выбора следующего вопроса максимизирует ожидаемую информацию о способности обучающегося.

Персонализация подачи учебного материала в цифровой среде опирается на несколько взаимодополняющих направлений. Первое – моделирование знаний и ошибок на уровне «тонких» навыков: здесь к классическому байесовскому подходу добавились модели на основе рекуррентных нейронных сетей («глубокое» трассирование знаний), демонстрирующие прирост точности предсказания вероятности верного ответа и позволяющие обнаруживать скрытую структуру учебных тем без ручной разметки. Это расширяет возможности автоматической маршрутизации: от подбора следующего шага к перестройке всей микротраектории с учётом вероятности забывания и межтемных зависимостей. Второе – алгоритмика повторения и дозирования практики: многолетние мета-аналитические результаты по распределённой практике подтвердили, что правильное разведение повторений во времени повышает долговременное удержание; вычислительные модели памяти и оптимизации расписаний (П. Павлика и Дж. Андерсона) показывают, как балансировать интервал, частоту и давность предъявлений для максимизации воспроизведения при ограниченном времени. На практике это означает, что система может планировать «окна» повторения не по фиксированным правилам, а исходя из индивидуальных оценок прочности следа памяти и желаемого горизонта удержания. Третье – методы принятия решений в условиях неопределённости (обучение с подкреплением и многорукие бандиты), позволяющие адаптивно выбирать тип задания или подсказки так, чтобы одновременно поддерживать освоение и накапливать информацию об эффективности разных вмешательств; эмпирические работы показывают, что персонализированное расписание повторений и контентных действий повышает итоговые результаты курса и отсроченные показатели памяти.

Персонализация контента дополняет учёт динамики усвоения: рекомендательные методы по данным о поведении, целях и атрибутах материалов подбирают «следующее лучшее» объяснение/пример/задачу. Матричная факторизация (Й. Корен, Р. Белл, К. Волинский) извлекает скрытые факторы предпочтений и содержания, согласуя профиль обучающегося с «профилем» ресурса (трудность, стиль, жанр, предпосылки). Гибридные подходы объединяют поведенческие сигналы с семантикой и структурой предметных зависимостей. Графы знаний – связные модели понятий, умений и предпосылок – обеспечивают навигацию и индивидуальные траектории «снизу-вверх»: от диагностированных пробелов к «мостовым» темам и целевым результатам; обзоры фиксируют, что графы в сочетании с профильной информацией повышают точность рекомендаций и интерпретируемость [1, с. 26].

Автоматическая генерация заданий на основе когнитивных и психометрических моделей (шаблоны с параметризацией по М. Джирлу и Х. Лаю) расширяет банк с контролем эквивалентности трудности по ИРТ; недавние обзоры показывают, что генерация с оценкой качества и модерацией удешевляет обновление и поддерживает адаптивность тестов и тренировок. Для текстов важна автоматическая оценка читаемости: анализ морфосинтаксических, лексических и связностных признаков соотносит текст с уровнем подготовки и возрастными нормами, упрощая подбор материалов; обзорные работы отмечают прогресс и применимость. Персонализация оценивания реализуется через компьютеризованное адаптивное тестирование (ИРТ), минимизирующее число заданий при заданной точности: каждый обучающийся получает уникальную последовательность по критерию максимальной информации; это сокращает время и усиливает диагностику дефицитов, позволяя в режиме «тест-обучение» вставлять микрообъяснения и подсказки; руководства описывают стратегии выбора заданий, оценивания способности и контроля экспозиции для устойчивой эксплуатации.

Эффективность подтверждена мета-анализом Дж. Кулика и Дж. Флетчера: устойчивое повышение результатов по сравнению с традиционным обучением и «неинтеллектуальными» средствами достигается не только «подбором уровня», но и своевременной обратной связью, адаптивным шагом и дозированием практики [5, с. 67].

Для внедрения необходима дисциплина инженерного и педагогического проектирования: валидация моделей на целевой популяции и интерпретируемость (связь вероятности знания с конкретными умениями и типовыми ошибками); управление рисками смещения и мониторинг справедливости (пороги вмешательств,

разнообразие стратегий); соблюдение принципов пропорциональности, минимизации, прозрачности и контролируемого доступа к данным. Руководства международных организаций подчёркивают «надёжность по умолчанию», педагогический суверенитет и готовность к аудитам – критично для массового внедрения персонализирующих технологий.

Рациональное использование материалов ИИ – это многоцелевой оптимизационный выбор при ограничениях времени, внимания и когнитивной ёмкости: система должна минимизировать избыточность и «потери» на неэффективные ресурсы, повышая долю реально обучающих взаимодействий. Теория когнитивной нагрузки требует снижать внешнюю при сохранении смыслообразующей, поэтому алгоритмическая фильтрация и дозирование контента – центральный механизм цифрового обучения.

Базовый рычаг – управление повторением и временем предъявления. Разнесённая практика обеспечивает долговременное удержание; оптимальные интервалы зависят от горизонта контроля и истории успехов. Модели памяти (в т.ч. активационные) рассчитывают индивидуальные графики повторений, переводя «повторять чаще» в математически обоснованное расписание и экономя время без потери качества [3, с. 375].

Комплементарно – приоритет извлечения над перечитыванием: цикл «воспроизведение – обратная связь» и «желательные затруднения» (перемежаемая практика, посильное усложнение) дают более устойчивые следы при том же времени.

Рациональность – «не показывать лишнего»: рекомендатели на графах знаний соотносят цели, предпосылки и состояние усвоения, выбирая минимально достаточный маршрут от дефицита к цели; связные модели предметной области предотвращают дубли, пропуски и преждевременные углубления. Обзоры и кейсы фиксируют рост точности подбора и экономию времени на навигацию.

Тонкая настройка текстов достигается автоматической оценкой читаемости и связности: многопараметрические индексы лексики, синтаксиса и дискурса (в т.ч. референтной и глубокой связности) фильтруют материалы; слишком сложные заменяются эквивалентами, излишне «разжёванные» исключаются при цели переноса – поддерживается соразмерная нагрузка.

Оценивание рационализируется КАТ на основе ИРТ: по функции информации подбираются задания, чтобы минимальным числом вопросов достичь заданной точности; на практике – двукратное сокращение длины контроля либо повышение точности при прежней длительности. Управление экспозицией предотвращает «перегорание» лучших заданий и обеспечивает устойчивость банка.

Аналитика учебных данных – «радар» неэффективных материалов: сопоставление поведенческих следов (переходы, время, отказы) с результатами и самоотчётами выявляет ресурсы, не ведущие к целевым умениям, и перенаправляет внимание на более продуктивные. Исследования показывают: без аналитики обучающиеся часто выбирают слабые стратегии, а преподавателям трудно находить «узкие места» – алгоритмы предлагают кандидатов на замену и карты влияния [7, с. 112].

Эксперименты «в потоке» с постановкой задачи многорукого бандита адаптивно перераспределяют трафик к перспективным вариантам и параллельно накапливают доказательства их превосходства; это повышает среднюю пользу для текущих обучающихся и ускоряет отбор эффективных ресурсов. Нужен учёт статистических последствий (снижение мощности, объёмы выборки) и чёткие критерии пользы.

Ключевой резерв времени – автоматизация обратной связи и проверки там, где это допустимо дидактически. Современные системы оценки кратких ответов и эссе показывают высокую согласованность с экспертами и умеренно повышают результаты при формирующем использовании; они освобождают преподавателей для разбора стратегий и сокращают задержку обратной связи. Обязательны прозрачность, валидация на целевой популяции и экспертная модерация.

«Экономика банка заданий»: автоматическая генерация эквивалентных по трудности вариантов с калибровкой по ИРТ удешевляет поддержание разнообразного, «длинного» банка, предотвращая переэкспозицию и «усталость» контента; в связке с адаптивным тестированием обеспечивает постоянное обновление измерителей без роста длительности контроля.

Рациональность требует управляемости и правовой соответствия: международные руководства подчёркивают прозрачность алгоритмов, соразмерность вмешательств и защиту данных. Европейская регуляторика задаёт сроки и требования для «высокорискованных» систем, включая образовательные: риск-менеджмент по жизненному циклу, документация, качество данных, «грамотность в сфере ИИ» у персонала. Открытые модели обучающегося, визуализирующие оценку навыков и основания рекомендаций, повышают доверие, поддерживают самоуправление траекторией и помогают институциям объяснять логику решений.

Таким образом, интеграция искусственного интеллекта в персонализацию обучения и рациональное использование учебных материалов опирается на связку формальных моделей усвоения (байесовское трассиро-

вание знаний, теория отклика на задание), структурных представлений предметной области (графы знаний) и контуров принятия решений (обучение с подкреплением, многорукие бандиты). Такая архитектура позволяет дозировать практику и обратную связь, снижать внешнюю когнитивную нагрузку, минимизировать избыточные предъявления и сокращать длительность оценивания без потери диагностической точности. Практическая ценность проявляется в повышении устойчивости результатов и эффективности использования ограничённых ресурсов времени и внимания. Вместе с тем необходимы строгая валидация и интерпретируемость моделей, мониторинг справедливости, защита данных и педагогический контроль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бажев А.А., Бажев А.З. Применение технологий искусственного интеллекта в системе образования // Современное образование. – 2024. – № 2. – С. 24–31.
2. Донской А.Г. Применение метода метаанализа в гуманитарных и педагогических исследованиях // Образование и наука. – 2021. – № 2. – С. 88–107.
3. Каменева Н.А. Использование искусственного интеллекта в высшем образовании // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2024): сб. статей V международной научно-практической конф. 14–15 ноября 2024 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. – М.: Изд-во ФГБОУ ВО МГППУ, 2024. – С. 374–386.
4. Кувшинов М.С. Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс // Актуальные проблемы науки и образования. – 2025. – № 3. – С. 89–97.
5. Логвиненко Т.И. Научно обоснованные образовательные интервенции для развития и улучшения понимания прочитанного у подростков // Вестник образования. – 2025. С. 64–69.
6. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Вопросы образования. – 2025. – № 1. – С. 52–64.
7. Шарифбаева Х.Я. Применение искусственного интеллекта для персонализации обучения студентов вузов // Инновации в образовании. – 2024. – № 4. – С. 110–119.
8. Феоктистова О.В. Когнитивный подход в обучении русскому языку // Лингвокультурология. 2022. № 16. С. 218–224.
9. Фещенко Т.С. Искусственный интеллект в школьном физическом образовании: ключевые аспекты // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 141–158.

© Гаматаева Саида Хасмагомедовна (saaaidas@list.ru), Халидов Али Анварович (kh-ali@yandex.ru),
Абдуев Магомед Хаважиевич (mamed95region@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.12

АДАПТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ: АЛГОРИТМЫ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ДИАГНОСТИКИ УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ

ADAPTIVE EDUCATIONAL TRAJECTORIES IN MATHEMATICS TEACHING: PERSONALIZATION ALGORITHMS BASED ON LEARNING DEFICITS DIAGNOSTICS

E. Gulynina
A. Omarova

Summary: The article examines the problem of constructing adaptive educational trajectories in mathematics teaching based on diagnostics of students' learning deficits. An analysis of modern approaches to personalizing mathematics education using digital technologies has been conducted. It was found that the application of Bayesian knowledge assessment methods combined with the forgetting curve allows building more accurate models of educational material acquisition. It is concluded that the integration of machine learning algorithms with psychological and pedagogical models opens up prospects for creating effective personalized mathematics learning systems.

Keywords: adaptive learning, mathematics education, personalized learning, learning deficits diagnostics, Bayesian knowledge assessment, individual educational trajectory, digital educational systems.

Гулынина Елена Владимировна
кандидат физико-математических наук, доцент, Филиал, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ессентуки
abreec@yandex.ru
Омарова Анна Дмитриевна
кандидат физико-математических наук, доцент, Филиал, государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Ставропольский государственный педагогический институт, г. Ессентуки
ann.omarova@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема построения адаптивных образовательных траекторий в обучении математике на основе диагностики учебных дефицитов обучающихся. Проведён анализ современных подходов к персонализации математического образования с использованием цифровых технологий. Выявлено, что применение байесовских методов оценки знаний в сочетании с учётом кривой забывания позволяет строить более точные модели освоения учебного материала. Сделан вывод о том, что интеграция алгоритмов машинного обучения с психолого-педагогическими моделями открывает перспективы для создания эффективных систем персонализированного обучения математике.

Ключевые слова: адаптивное обучение, математическое образование, персонализация обучения, диагностика учебных дефицитов, байесовская оценка знаний, индивидуальная образовательная траектория, цифровые образовательные системы.

Современное состояние математического образования характеризуется рядом противоречий, требующих системного осмысления и поиска новых подходов к организации учебного процесса. С одной стороны, возрастает значимость математической подготовки для обеспечения технологического суверенитета страны, с другой — наблюдается устойчивая тенденция к снижению мотивации обучающихся и качества усвоения предметного материала. По данным исследований Е.И. Исаева и А.А. Марголиса, значительная часть школьников испытывает трудности в освоении предметной области «Математика и информатика» уже на начальных этапах обучения, что приводит к формированию устойчивых учебных дефицитов и потере интереса к предмету [1].

Традиционная классно-урочная система с преобладанием фронтальных форм работы не позволяет в полной мере учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, что обусловливает необходимость поиска альтернативных подходов. Как справедливо отмечают Д.М. Гребнева и В.П. Мохова, классическая форма обучения порождает пассивность обучающихся, отсутствие мотивации к самостоятельной работе, а у педагога формируется образ «среднего ученика», что не позволяет эффективно работать ни со слабоуспевающими, ни с одарёнными учащимися [2]. В этих условиях особую актуальность приобретает разработка адаптивных образовательных систем, способных динамически подстраиваться под потребности и способности каждого конкретного обучающегося.

Цифровая трансформация образования создаёт технологические предпосылки для реализации персонализированного подхода в массовом масштабе. По оценкам К.А. Скворчевского и О.В. Дятловой, на рынок EdTech сегодня приходится значительная доля образовательной отрасли, а цифровые технологии рассматриваются как перспективное средство решения задачи создания персонализированного образования, доступного всем [3].

При этом особое место среди цифровых образовательных решений занимают адаптивные и интеллектуальные образовательные веб-системы, способные по-разному взаимодействовать с пользователями в зависимости от их характеристик или поведения.

Новизна настоящего исследования состоит в систематизации современных алгоритмов персонализации обучения математике с акцентом на диагностические процедуры выявления учебных дефицитов [8]. В работе предпринята попытка интеграции психолого-педагогических концепций (зона ближайшего развития, скаффолдинг) с математическими моделями оценки знаний (байесовский подход, кривая забывания), что позволяет обосновать принципы проектирования эффективных адаптивных систем обучения математике.

Целью исследования является теоретическое обоснование алгоритмов персонализации в адаптивных системах обучения математике на основе диагностики учебных дефицитов.

Материалами исследования послужили научные публикации отечественных и зарубежных авторов по проблемам адаптивного обучения математике, размещённые в базах данных РИНЦ, Web of Science, Scopus за период 2020–2025 гг. Особое внимание уделено работам, посвящённым алгоритмическому обеспечению адаптивных образовательных систем и методам диагностики учебных достижений. Дополнительно проанализированы нормативные документы в сфере образования, определяющие требования к качеству математической подготовки, в том числе Комплексный план мероприятий по повышению качества математического и естественнонаучного образования до 2030 года.

Методами исследования являются теоретический анализ и обобщение научной литературы, сравнительный анализ существующих адаптивных образовательных систем, моделирование компонентов адаптивной системы обучения. При систематизации подходов к персонализации использовался метод классификации по выделенным критериям: тип адаптируемого параметра, алгоритмическая основа, способ диагностики учебных дефицитов.

Концепция адаптивного обучения имеет глубокие корни в отечественной педагогике и психологии. Фундаментальное значение для понимания механизмов персонализации имеет учение Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, которое определяет оптимальный уровень сложности учебных заданий как находящийся между тем, что ребёнок способен выполнить самостоятельно, и тем, что ему доступно при помощи взрослого или более опытного сверстника. Это теоретическое положение легло в основу современных подходов к проектированию адаптивных образовательных систем, в которых уровень сложности предъявляемого материала динамически корректируется в соответствии с текущим состоянием знаний обучающегося.

Развитием идей Л.С. Выготского применительно к образовательным технологиям стала концепция скаффолдинга (scaffolding), предложенная Дж. Брунером и его коллегами. Скаффолдинг предполагает оказание обучающемуся дозированной помощи, объём которой постепенно уменьшается по мере освоения материала. Как показано в работе Е.И. Исаева, А.А. Марголиса, М.А. Сафроновой и В.Л. Соколова, концепция скаффолдинга может быть эффективно реализована в цифровых образовательных системах посредством разработки иерархии подсказок и вспомогательных заданий, автоматически предоставляемых системой при обнаружении затруднений [1].

Существенный вклад в разработку теории адаптивного обучения внесла Н.Ф. Талызина, обосновавшая необходимость управления процессом усвоения знаний на основе поэтапного формирования умственных действий. Данный подход предполагает последовательное движение от материализованных форм действия к их интериоризации, что может быть формализовано в виде алгоритмов адаптивной системы обучения. По мнению К.А. Скворчевского и О.В. Дятловой, современные адаптивные системы должны учитывать не только когнитивные, но и аффективные, поведенческие характеристики обучающихся, формируя комплексную модель пользователя [3].

Анализ современных адаптивных и интеллектуальных образовательных систем позволяет выделить четыре ключевых компонента их архитектуры: модель домена знаний, модель пользователя, модель адаптации и модель объяснения. Каждый из этих компонентов играет определённую роль в обеспечении персонализации учебного процесса и требует специфических алгоритмических решений.

Модель домена знаний представляет собой формализованное описание предметной области, включающее элементы содержания и связи между ними. В контексте обучения математике особое значение приобретает структурирование учебного материала в форме микромодулей — атомарных образовательных единиц, ориентированных на освоение ограниченного объёма знаний и умений. Как показано в исследовании О.В. Тарасова, каждый микромодуль включает минимально необходимый теоретический компонент и набор проверочных заданий, что позволяет осуществлять точечную диагностику и адресную коррекцию учебных дефицитов [4].

Связи между микромодулями задаются посредством

графа компетенций, в котором вершинами выступают отдельные знания и умения, а рёбрами — отношения предшествования и зависимости. Такая организация учебного контента позволяет строить индивидуальные образовательные маршруты с учётом имеющихся пробелов в знаниях и оптимальной последовательности их восполнения. Р.З. Жилмагамбетова, А.М. Мубараков и А.З. Алимагамбетова подчёркивают, что адаптивная система должна быть способна определить, что конкретно обучающийся не знает или не в состоянии делать, идентифицировать и рекомендовать контент, позволяющий восполнить пробел, оценивать успеваемость до достижения заданного результата [5].

Модель пользователя является центральным компонентом адаптивной системы, определяющим характер персонализации. В наиболее развитых системах модель пользователя включает информацию о текущем уровне владения компетенциями, истории взаимодействия с системой, стилевых предпочтениях в восприятии информации, аффективных состояниях. По данным К.А. Скворчевского и О.В. Дятловой, индивидуальные характеристики, используемые для построения модели пользователя, могут быть сгруппированы в четыре категории: когнитивные, аффективные, поведенческие и смешанные [3].

Эффективность адаптивной системы обучения в значительной степени определяется качеством диагностических процедур, позволяющих выявлять текущий уровень знаний и идентифицировать пробелы в подготовке. Традиционные подходы к оценке знаний, основанные на процентном соотношении правильных и неправильных ответов, не обеспечивают достаточной точности для принятия решений об адаптации учебного процесса. Более перспективным представляется применение вероятностных методов, в частности байесовского подхода к оценке знаний.

Байесовская оценка знаний основана на представлении уровня владения компетенцией как вероятностной величины, обновляемой по мере поступления новых данных о результатах выполнения заданий. Как показано в работе О.В. Тарасова, данный подход позволяет рассчитывать апостериорные вероятности владения компетенциями с учётом результатов выполненных заданий, при этом в модели предусмотрены механизмы начальной калибровки на основе входного тестирования [4]. Формализация байесовского обновления вероятностей обеспечивает динамический пересчёт уровня знаний с учётом как успехов, так и неудач обучающегося.

Существенным дополнением к байесовской модели оценки знаний является учёт кривой забывания, описывающей закономерности снижения уровня знаний при отсутствии практики. Классические исследования Г. Эббингауза показали, что забывание подчиняется экспоненциальной зависимости от времени. О.В. Тарасов предлагает модель забывания, включающую механизм стабилизации навыков: скорость забывания снижается при многократных успешных попытках применения знания, что обеспечивает устойчивость результатов обучения [4]. Интеграция кривой забывания в адаптивную систему позволяет планировать оптимальные интервалы повторения материала для каждого обучающегося.

Важным аспектом диагностики является типология математических ошибок. Работа над ошибками традиционно рассматривается как один из ключевых механизмов формирования прочных математических знаний. Е.И. Исаев, А.А. Марголис, М.А. Сафронова и В.Л. Соколов указывают, что важность индивидуальной работы с математическими ошибками заключается не только в исправлении допущенных погрешностей, но и в формировании у учеников более глубокого понимания изучаемой темы [1]. Систематический анализ ошибок, их классификация и разработка стратегий устранения могут значительно улучшить качество математического образования.

Подходы к классификации математических ошибок разрабатывались многими исследователями. Х. Радац предложил разделять ошибки на связанные с недостаточным пониманием условия задачи, с неправильным применением алгоритмов, с вычислительными погрешностями. Современные адаптивные системы используют базы типичных ошибок для автоматической диагностики причин затруднений. Система «Умная тетрадь», описанная в работе исследователей МГППУ, способна провести анализ процесса решения математического задания, обнаружить допущенные ошибки, соотнести их с базой ошибок, выявить причины и подобрать для конкретного обучающегося подсказки и вспомогательные задания [1].

Модель адаптации определяет правила принятия решений об изменении параметров учебного процесса на основе данных модели пользователя. В адаптивных системах обучения математике можно выделить несколько уровней адаптации: адаптация содержания, адаптация последовательности изучения, адаптация уровня сложности, адаптация формы представления материала, адаптация объёма и характера обратной связи.

Д.М. Гребнева и В.П. Мохова описывают трёхуровневую модель адаптации заданий по математике, соответствующую уровням математических компетенций: уровень воспроизведения предполагает применение знакомых алгоритмов и фактов; уровень установления связей требует решения нетипичных задач, в малой степени выходящих за рамки знакомого; уровень рассуждений предполагает интуицию, творчество в выборе инструментария, построение собственных алгоритмов

решения [2]. Адаптивная система должна обеспечивать возможность перехода между уровнями в зависимости от результатов выполнения заданий.

Перспективным механизмом адаптации является кластеризация родственных задач. О.В. Тарасов показывает, что группировка схожих задач в единые кластеры позволяет минимизировать требования к частоте повторения отдельных типов заданий: решение любой задачи из кластера обновляет состояние владения знаниями для всего набора связанных компетенций [4]. Такой подход существенно снижает нагрузку на обучающихся и поддерживает актуальность ключевых навыков без избыточного повторения.

Оптимизация образовательных траекторий представляет собой математическую задачу выбора последовательности микромодулей, максимизирующей итоговый уровень владения компетенциями при заданных ограничениях по времени и ресурсам. О.В. Тарасов формулирует данную задачу как задачу оптимизации с целевой функцией, балансирующей между максимизацией уровня владения компетенциями и минимизацией временных затрат [4]. Такая постановка особенно актуальна в условиях подготовки к выпускным экзаменам, когда время на освоение материала строго ограничено.

Техническая реализация адаптивных систем обучения математике может осуществляться на базе различных платформ и инструментов. В.А. Шершнева, Ю.В. Вайнштейн и Т.О. Кочеткова описывают архитектуру адаптивной системы веб-обучения, интегрирующей модули диагностики, адаптации контента и управления учебным процессом [6]. Р.Ю. Царев, С.В. Тынченко и С.Н. Гриценко рассматривают возможности использования ресурсов информационно-образовательной среды для организации адаптивного обучения [7].

Среди специализированных инструментов создания адаптивного контента следует отметить платформы для разработки нелинейных тестовых тренажёров. Д.М. Гребнева и В.П. Мохова указывают на возможность использования онлайн-сервисов ЯКласс, Online Test Pad для реализации адаптивных заданий, позволяющих проходить тестовые задания не линейно, а в зависимости от выполненных условий [2]. Р.З. Жилмагамбетова и соавторы исследуют возможности программного обеспечения Articulate Storyline как мультифункционального редактора для создания адаптивного учебного и интерактивного контента [5].

Применение технологий искусственного интеллекта открывает дополнительные возможности для персонализации обучения. К.А. Скворчевский и О.В. Дятлова отмечают перспективы использования методов машинного обучения для анализа поведенческих паттернов обучающихся, прогнозирования результатов обучения, автоматической генерации заданий [3]. Современные исследования показывают эффективность применения нейросетевых моделей для отслеживания знаний (knowledge tracing), что позволяет более точно прогнозировать успешность выполнения заданий и оптимизировать образовательные траектории [11].

Особое значение в адаптивных системах приобретает проектирование системы обратной связи [10]. Виртуальный ассистент, помогающий ученику по запланированному сценарию с вариантами помощи, становится важным элементом современных образовательных систем. Как отмечают Е.И. Исаев, А.А. Марголис, М.А. Сафронова и В.Л. Соколов, в проектируемой системе «Умная тетрадь» помощь ученику оказывает сверстник — виртуальный ассистент, что способствует снижению тревожности и повышению мотивации к обучению [1]. Такой подход согласуется с идеями Л.С. Выготского о роли взаимодействия со сверстниками в процессе развития.

Результаты исследований подтверждают эффективность адаптивных подходов к обучению математике. Ю.В. Вайнштейн с соавторами приводят данные о положительной динамике уровня знаний при использовании адаптивной системы обучения: в период входного тестирования средний показатель составлял 46,27, при итоговом тестировании он изменился до 63,13 [5]. Это свидетельствует о существенном влиянии адаптации учебного контента на результаты освоения математических дисциплин.

Международные сравнительные исследования также демонстрируют связь между качеством персонализации образования и учебными достижениями [9]. Анализ результатов PISA показывает, что страны с более развитой инфраструктурой адаптивного обучения достигают более высоких показателей математической грамотности. Р.З. Жилмагамбетова и соавторы указывают на необходимость перехода к адаптивному персонализированному обучению как способа повышения качества математического образования [5]. При этом адаптивное обучение позволяет учащимся применять полученные ранее знания, быстрее получать необходимую информацию и создавать индивидуальный план обучения.

Практическое применение адаптивных технологий наиболее востребовано в контексте подготовки к итоговым экзаменам. О.В. Тарасов рассматривает применение разработанной модели построения индивидуальных образовательных траекторий для подготовки учащихся к ЕГЭ по математике, демонстрируя возможности оптимизации учебного процесса с учётом ограниченного времени подготовки [4]. Использование кодификатора проверяемых требований ФИПИ в качестве основы для построения графа компетенций обеспечивает соответ-

ствие адаптивной системы содержанию экзамена.

Несмотря на значительный прогресс в разработке адаптивных образовательных систем, ряд проблем остаётся нерешённым. К.А. Скворчевский и О.В. Дятлова указывают на сложность точной идентификации индивидуальных характеристик обучающихся, влияющих на эффективность обучения [3]. Методы оценки когнитивных стилей, мотивационных характеристик, эмоциональных состояний требуют дальнейшего совершенствования для обеспечения надёжной диагностики.

Важной проблемой является обеспечение баланса между автоматизацией и участием педагога в образовательном процессе. Адаптивные системы способны частично замещать функции учителя в части индивидуализации заданий и обратной связи, однако роль педагога в мотивации, воспитании, развитии личностных качеств обучающихся остаётся незаменимой. Д.М. Гребнева и В.П. Мохова подчёркивают, что роль преподавателя в адаптивном обучении заключается в первую очередь в том, чтобы обучить своих учеников в рамках информационной образовательной среды с учётом их потребностей и способностей [2].

Перспективным направлением развития адаптивного обучения математике является интеграция с коллаборативными технологиями. К.А. Скворчевский и О.В. Дятлова обосновывают необходимость междисциплинарного взаимодействия и учёта сложных моделей когнитивных процессов при создании и тестировании адаптивных систем [3]. Сочетание индивидуализированного обучения с элементами групповой работы, взаимного обучения может повысить эффективность образовательного процесса и способствовать развитию коммуникативных компетенций обучающихся.

Дальнейшие исследования, по мнению О.В. Тарасова, могут быть связаны с интеграцией алгоритмов машинного обучения для анализа больших массивов данных и разработкой нейросетевых моделей для прогнозирования вероятностей успешного выполнения учащимися отдельных микромодулей [4]. Применение методов глубокого обучения открывает перспективы для создания более точных моделей освоения учебного материала и оптимизации образовательных траекторий в режиме реального времени.

Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы. Адаптивное обучение математике представляет собой перспективное направление развития образовательных технологий, позволяющее преодолеть ограничения традиционной классно-урочной системы и обеспечить индивидуализацию учебного процесса в массовом масштабе. Теоретическую основу адаптивного обучения составляют концепции зоны ближайшего развития Л.С. Выготского и скаффолдинга Дж. Брунера, определяющие принципы дозирования учебной помощи и выбора оптимального уровня сложности заданий.

Архитектура адаптивных образовательных систем включает четыре ключевых компонента: модель домена знаний, модель пользователя, модель адаптации и модель объяснения. Эффективная организация учебного контента предполагает его структурирование в форме микромодулей, связанных посредством графа компетенций, что обеспечивает возможность построения индивидуальных образовательных траекторий с учётом выявленных учебных дефицитов.

Диагностика учебных дефицитов является критически важным компонентом адаптивной системы, определяющим качество персонализации. Применение байесовских методов оценки знаний в сочетании с учётом кривой забывания и механизмами стабилизации навыков позволяет строить точные модели освоения учебного материала и планировать оптимальные интервалы повторения. Типология математических ошибок и автоматизированный анализ их причин обеспечивают адресную коррекцию выявленных пробелов.

Механизмы адаптации включают регулирование уровня сложности заданий, оптимизацию последовательности изучения микромодулей, кластеризацию родственных задач для эффективной актуализации знаний. Оптимизационная модель выбора образовательной траектории балансирует между максимизацией уровня владения компетенциями и минимизацией временных затрат, что особенно актуально при подготовке к итоговым экзаменам.

Эмпирические данные подтверждают эффективность адаптивного подхода к обучению математике, демонстрируя значимый рост учебных достижений при использовании адаптивных систем. Перспективы развития связаны с интеграцией методов машинного обучения и нейросетевых технологий для повышения точности диагностики и прогнозирования, а также с развитием коллаборативных элементов в адаптивных системах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Исаев Е.И., Марголис А.А., Сафронова М.А., Соколов В.Л. Проектирование цифровой образовательной системы индивидуальной работы над математическими ошибками младших школьников // Психологическая наука и образование. — 2025. — Т. 30, № 6. — С. 5–20. — DOI: 10.17759/pse.2025300601.

2. Гребнева Д.М. Адаптивное обучение математике с использованием нелинейных тестовых тренажеров / Д.М. Гребнева, В.П. Мохова // Наука и перспективы. – 2022. – № 1. – С. 1. – EDN TMEHNO.
3. Скворчевский К.А., Дятлова О.В. Современные адаптивные и интеллектуальные цифровые системы обучения: механизмы и потенциал // Вопросы образования. — 2024. — № 3(2). — С. 299–337. — DOI: 10.17323/vo-2024–19751.
4. Тарасов О.В. Построение индивидуальных образовательных траекторий на основе байесовской оценки знаний, кривой забывания и кластеризации задач / О.В. Тарасов // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии. – 2025. – № 1(69). – С. 30–37. – EDN QTSAZG.
5. Жилмагамбетова Р.З., Мубараков А.М., Алимагамбетова А.З. Адаптивное персонализированное обучение математике — инновационный метод онлайн-преподавания в школе // Хабаршы-Вестник ЕНУ им. Л.Н. Гумилёва. — 2021. — № 84(4). — С. 256–270. — DOI: 10.37238/1680–0761.2021.84(4).32.
6. Шершнева В.А., Вайнштейн Ю.В., Кочеткова Т.О. Адаптивная система обучения в электронной среде // Программные системы: теория и приложения. — 2018. — Т. 9, № 4(39). — С. 159–177. — DOI: 10.25209/2079–3316-2018-9-4-159–177.
7. Царев Р.Ю., Тынченко С.В., Гриценко С.Н. Адаптивное обучение с использованием ресурсов информационно-образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 5. — URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=25227 (дата обращения: 10.01.2026).
8. Кравченко Д.А., Блескина И.А., Каляева Е.Н., Землякова Е.А., Аббакумов Д.Ф. Персонализация в образовании: от программируемого к адаптивному обучению // Современная зарубежная психология. — 2020. — Т. 9, № 3. — С. 34–46. — DOI: 10.17759/jmfp.2020090303.
9. Martin F., Chen Y., Moore R.L., Westine C. Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018 // Educational Technology Research & Development. — 2020. — Vol. 68, No. 4. — P. 1903–1929. — DOI: 10.1007/s11423-020-09793-2.
10. Khalil M., Wong J., Wasson B., Paas F. Adaptive support for self-regulated learning in digital learning environments // British Journal of Educational Technology. — 2024. — Vol. 55, No. 4. — P. 1281–1289. — DOI: 10.1111/bjet.13479.
11. Shen S. et al. A Survey of Knowledge Tracing: Models, Variants, and Applications // IEEE Transactions on Learning Technologies. — 2024. — Vol. 17. — P. 1858–1879. — DOI: 10.1109/TLT.2024.3383325.

© Гулынина Елена Владимировна (abreec@yandex.ru), Омарова Анна Дмитриевна (ann.omarova@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.15

НЕУЧЕБНЫЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

NON-TEACHING VIDEOS AS A TOOL TO IMPROVE THE EFFECTIVENESS OF RUSSIAN LANGUAGE CLASSES

T. Yepatko
S. Burdun
O. Yelpasheva

Summary: **The purpose** of the article is to explore the possibilities offered using non-teaching video materials in the process of teaching Russian. **The scientific novelty** of the work lies in the fact that it examines the use of non-academic television programs in the classroom in the discipline "Russian language and speech culture" at a military university. **As a result**, effective methodological techniques are proposed that can be used at all stages of working with the documentary program to enhance the educational process.

Keywords: non-educational videos, video clip, Russian language, culture of speech, methodological techniques, journalism, documentary program.

Епатко Татьяна Александровна
кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
epatko.t.a@yandex.ru
Бурдун Светлана Владимировна
кандидат филологических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
010670@bk.ru
Елпашева Ольга Анатольевна
преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. А.К. Серова
elpashevaoa@mail.ru

Аннотация: **Цель статьи** – изучить возможности, которые предоставляет использование неучебных видеоматериалов в процессе преподавания русского языка. **Научная новизна** работы заключается в том, что в ней рассмотрено применение неучебной телепрограммы на занятии по дисциплине “Русский язык и культура речи” в военном вузе. **В результате** предложены эффективные методические приемы, которые можно использовать на всех этапах работы с документальной программой в целях активизации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: неучебные видеоматериалы, видеофрагмент, русский язык, культура речи, методические приемы, публицистика, документальная программа.

Практика показывает, что преподаватели русского языка все чаще на своих занятиях обращаются к различным видеоматериалам. При этом «в школах и вузах отсутствует системный подход к использованию видеоконтента» [6, с. 76] в процессе обучения.

Актуальность данной статьи связана с необходимостью разнообразия современных форм обучения русскому языку, а также с необходимостью повышения мотивации обучающихся.

В работе решаются следующие ***задачи***: рассмотреть условия эффективного применения видеоматериалов; охарактеризовать виды видеоматериалов, используемых в учебном процессе; определить этапы работы с неучебными видеофрагментами; описать пример практического применения неучебной телепрограммы на занятии по русскому языку.

При решении поставленных задач применялись следующие ***методы исследования***: метод изучения научной литературы по методике преподавания русского языка; метод моделирования комплекса методических приемов.

Теоретической базой данной статьи стали научно-методические работы в области преподавания русского (родного) языка (Н.А. Ипполитова [5], А.П. Олесова и Д.Р. Бурцева [7], Е.Ф. Косицына и И.В. Чирич [6]), преподавания русского языка как иностранного (А.Н. Щукин [10], А.Е. Воробьев, О.А. Муллинова и Т.А. Муллинова [3]), методики применения аудиовизуальных средств обучения (О.В. Семендяева [8]).

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы в школе и в вузе на занятиях по стилистике русского языка.

Методисты относят видеоматериалы к аудиовизуальным средствам обучения. Видеоматериалы представляют собой «учебные наглядные пособия, рассчитанные на слуховое и зрительное восприятие информации» [7,

с. 442]. Психологи утверждают, что зрительные анализаторы обладают значительно более высокой пропускной способностью, чем слуховые [8, с. 102], а при одновременном использовании зрительных и слуховых анализаторов возникают оптимальные условия для восприятия и запоминания информации [1, с. 36].

Включаемые в учебное занятие видеоматериалы должны соответствовать определенным требованиям: содержать необходимый языковой материал; соответствовать возрастным особенностям обучающихся, быть доступными и интересными им; обладать воспитательным потенциалом.

Преподавателю необходимо методически грамотно выстроить работу с видеофрагментом, в том числе ограничить временные рамки его показа. Одни методисты считают, что демонстрация видеоматериалов на занятии может занимать от 30 секунд до 12–15 минут, другие утверждают, что оптимальное время показа – 7 минут [9]. Время видеопоказа вряд ли можно строго ограничить, ведь оно зависит и от учебных целей занятия, и от его продолжительности, и от возраста обучающихся.

Имеющиеся в распоряжении преподавателя аудиовизуальные средства обучения весьма разнообразны. О.В. Семендяева относит к ним специально разработанные в учебных целях видеоматериалы (видеоуроки, видеолекции, учебные видеофильмы) [8, с. 102]. А.П. Олесова и Д.Р. Бурцева считают, что на занятиях могут использоваться и неучебные художественные, хроникально-документальные фильмы или их фрагменты [7, с. 442]. Методисты также отмечают, что преподаватель может использовать в учебном процессе и доступные в сети Интернет видеозаписи информационных, спортивных и развлекательных телепередач, социальные и рекламные ролики [Там же].

Таким образом, используемые в учебных целях видеоматериалы можно условно разделить на учебные и неучебные. Последние включают в себя фильмы, программы и ролики различной тематики. В данной статье мы остановимся на методике работы с неучебными видеоматериалами.

Методисты по-разному определяют этапы работы с видеоматериалами. По отношению к моменту демонстрации видеофрагмента называют преддемонстрационный (допросмотровый), демонстрационный и последемонстрационный (послепросмотровый) этапы [6, с. 76; 2, с. 5]. В зависимости от методической задачи каждого этапа работы выделяют мотивационно-установочный, аналитико-синтетический и рефлексивно-контрольный этапы [7, с. 443].

Функция мотивационно-установочного этапа – подготовить обучающихся к активному восприятию информации видеоматериала [Там же], заинтересовать их. Для этого можно использовать следующие методические приемы: работу с эпиграфом к видеоматериалу (если он есть); комментарии к названию видеоматериала; вопросы по теме видеофрагмента, опирающиеся на личный, субъективный опыт обучающихся; актуализацию знаний обучающихся о жанре видеофрагмента, который им предстоит посмотреть.

Далее следует просмотр видеоматериала. Первый раз его следует посмотреть целиком, не дробя на части. Это позволяет обучающимся составить целостное впечатление о просмотренном материале. Основной задачей аналитико-синтетического является «активное восприятие и осмысление информации видеоматериала» [Там же]. Для этого преподаватель может попросить обучающихся определить тему видеофрагмента и проблему, поднимаемую его авторами; продолжить работу с эпиграфом: рассмотреть его реализацию в видеоматериале; проанализировать с обучающимися поступки героев, дать характеристику героев; выделить основные черты стиля и жанра данного видеоматериала. Если преподаватель понимает, что какие-то детали, факты ускользнули от внимания обучающихся, он может повторно показать нужные фрагменты видеоролика.

Во время рефлексивно-контрольного этапа обучающиеся должны выработать собственное отношение к информации видеоматериала, «присвоить» ее, преподавателю же необходимо проверить, насколько работа с показанным фрагментом достигла своей цели. Для этого можно использовать такие методические приемы: составление плана видеоматериала и написание изложения (сжатого изложения) по его содержанию; написание аннотации, отзыва или эссе в соответствующем стиле; дискуссия по проблеме, поднятой авторами видеофрагмента; подготовка публичного выступления по проблеме видеоматериала.

Видеофрагменты могут применяться и при изучении стилей речи. В качестве примера рассмотрим, как можно организовать работу с документальной телепрограммой на занятии по дисциплине «Русский язык и культура речи» в военном вузе. Тема практического занятия – «Публицистический стиль». Курсанты должны познакомиться с различными характеристиками стиля, в том числе с жанровой дифференциацией и отбором языковых средств в публицистике.

Для работы на занятии привлекается одна из программ авторского документального цикла Юлии Розенберг «Время героев», созданного на телеканале «Звезда» [4]. Цикл посвящен солдатам и офицерам, совершившим подвиги во время специальной военной операции на Украине. Поскольку занятие проводилось с курсантами

Краснодарского авиационного училища, для достижения максимального воспитательного воздействия была выбрана программа, рассказывающая о летчике, выпускнике этого вуза. Она вышла в эфир 19 ноября 2022 года. Ее продолжительность – 20 минут.

В программе создается портрет героического командира экипажа самолета Су-34 Петра Вячеславовича Каштанова. После успешного выполнения боевого задания его самолет был сбит над территорией противника. Летчики были готовы погибнуть, но не сдаться в плен. Несмотря на собственную травму, П.В. Каштанов не бросил своего раненого штурмана в тылу врага, тем самым спас ему жизнь. Летчики, преодолев все трудности смертельно опасного пути, смогли добраться до расположения Российской Армии. За героизм и мужество старшему лейтенанту П.В. Каштанову присвоено звание Героя Российской Федерации.

Программа объединяет жанры телеочерка и телеинтервью и позволяет проанализировать языковые средства, используемые в этих публицистических жанрах. Кроме того, она заставляет задуматься о том, кто такой настоящий герой, а потому обладает значительным воспитательным потенциалом.

На мотивационно-установочном этапе необходимо подготовить учащихся к просмотру телепрограммы. Им предлагается ответить на вопросы:

— Предположите, кому может быть посвящен цикл телепередач, который называется «Время героев»?
— К какому стилю могут относиться программы этого цикла?
— Подумайте, почему в качестве эпиграфа к документальному циклу «Время героев» взяты слова: «Человек, совершивший подвиг, точно знает, ради чего стоит жить и за что не страшно умереть» [Там же]?

Курсанты высказывают предположение, что в эпиграфе содержатся два главных вопроса, на которые отвечают все герои этого цикла. Преподаватель сообщает, что в видеоматериале, который будет демонстрироваться на занятии, речь пойдет о выпускнике училища, герое СВО, П.В. Каштанове. Курсанты рассказывают, что они знают об этом человеке. Актуализация знаний обучающихся о герое программы повышает их интерес к ее просмотру.

Преподаватель предлагает курсантам назвать основные жанры публицистики и дает им целевую установку: во время просмотра, во-первых, определить, какие публицистические жанры объединяет демонстрируемая программа, во-вторых, запомнить, какие ответы на вопросы, содержащиеся в эпиграфе, дает главный герой программы.

На аналитико-синтетическом этапе обучающиеся называют включенные в программу публицистические жанры. Это жанр телеочерка и жанр телеинтервью (всего в видеоматериале представлено 4 интервью). Во время беседы о содержании и языковых средствах публицистики курсантам предлагается ответить на следующие вопросы:

— Какие вопросы задает журналистка П.В. Каштанову? О чем она спрашивает своего собеседника? (О его мечте стать летчиком; о впечатлениях от первого полета на учебно-тренировочном самолете; о том, что произошло, когда его Су-34 был сбит противником; о решимости летчика погибнуть, но не сдаться в плен; об ответственности командира за жизнь штурмана; о том, что заставляло преодолевать все трудности пути по территории противника; о том, что самое главное в профессии военного.).
— С какой целью автор программы берет интервью не только у П.В. Каштанова, но и у его матери, его сестры, штурмана Д.Н. Коптилова? Зачем в программу включены элементы телеочерка, когда журналистка сама рассказывает о главном герое? (Из нескольких интервью и авторского повествования, как картина из пазлов, складывается целостная история подвига летчика; зрители понимают, в чем истоки его героизма.).
— На основе увиденного и услышанного в документальной программе назовите основные черты характера П.В. Каштанова. Подтвердите свое мнение фактами. (П.В. Каштанов – целеустремленный и настойчивый человек, ведь он преодолел все препятствия на пути к мечте стать летчиком, а потом, совершая свой подвиг, – на пути к своим. Он ответственный командир и верный товарищ: как командир, он «обязан был вернуть штурмана домой» [Там же], а как товарищ, не мог бросить раненого друга на территории противника. Он верен не только товарищам, но и своему воинскому долгу: по словам летчика, главное для военного – «быть верным, защищать свой народ, свое Отечество» [Там же]. Он любит свою семью, ведь он сумел дойти до своих, потому что знал: его ждут дома. П.В. Каштанов любит и свою профессию, профессию военного летчика: он с восхищением говорит о боевых самолетах. И конечно, его характерной чертой является героизм: летчик готов был пожертвовать своей жизнью ради спасения товарища, ради защиты Родины.)
— Выражает ли автор программы свое отношение к главному герою? (Да, личностное оценивание ситуации и героев является характерной чертой публицистического стиля.)
— С помощью каких языковых средств выражается авторская позиция? (Отношение автора к П.В. Каштанову выражается уже в названии доку-

ментального цикла – «Время героев»; в эпиграфе ко всему циклу журналистка называет поступки его героев подвигами; авторская оценка эксплицируется также с помощью эпитетов, характеризующих самого летчика, его семью, ситуацию, в которой он оказался: «достойнейший молодой человек», «удивительный героизм», «героический фильм», «дружная семья», «сложные условия».)

— Можно ли выделить ключевое слово программы, помогающее понять ее идею? (Ключевым является слово *герой* и образованные от него однокоренные слова: *героизм, героический*. Слово герой звучит в названии цикла и в финале программы, когда журналистка сообщает о том, что старший лейтенант П.В. Каштанов представлен к званию Героя Российской Федерации.)

На рефлексивно-контрольном этапе следует вернуться ко второму заданию, которое было дано курсантам перед просмотром программы, и спросить их, как летчик-герой ответил на вопросы, содержащиеся в эпиграфе к документальному циклу: «Человек, совершивший подвиг, точно знает, ради чего стоит жить и за что не страшно умереть». (П.В. Каштанов сказал, что «жить стоит ради детей и родителей, людей, их будущего в сильном, независимом государстве. Умереть страшно. Всегда надо находить возможность бороться за эту жизнь» [Там же].) Преподаватель предлагает обучающимся следующие вопросы:

— Заметили ли вы, как журналистка подчеркивает, насколько важны для нее ответы героя на вопросы эпиграфа. (Она говорит, что хочет записать слова летчика, а затем записывает их.)

— Подумайте и скажите, как бы вы ответили на вопросы: ради чего стоит жить и за что не страшно умереть?

Подводя итог работы с видеоматериалом, курсанты выделяют основные черты публицистического произведения: его актуальность, информативность, фактологичность, ярко выраженную авторскую позицию, использование общественно-политической лексики, а также эмоционально окрашенных, оценочных слов и выражений.

На самостоятельной подготовке курсанты должны выполнить один из вариантов творческой работы в публицистическом стиле: 1) написать эссе на тему «П.В. Каштанов – летчик и человек»; 2) подготовить выступление, посвященное Герою Российской Федерации П.В. Каштанову, перед старшеклассниками своей бывшей школы в рамках их знакомства с Краснодарским высшим военным авиационным училищем летчиков. Жанры эссе и публичного выступления позволят обучающимся в свободной манере выразить свое отношение к герою видеоматериала и его подвигу.

Решая поставленные в исследовании задачи, мы пришли к следующим выводам. Во-первых, правильно подобранный неучебный видеофрагмент позволяет обучающимся освоить учебный материал занятия. Во-вторых, работа с видеоматериалами, безусловно, вносит разнообразие в учебную деятельность, а значит, делает эту деятельность более интересной. Внимание обучающихся обостряется, их эмоциональность усиливается, мыслительные процессы активизируются. Кроме того, развиваются навыки устной и письменной речи. В-третьих, неучебные видеоматериалы могут обладать серьезным воспитательным потенциалом, что особенно важно в военном вузе, готовящем будущих защитников Родины.

Таким образом, использование неучебных видеоматериалов на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» в военном вузе позволяет эффективно решать основные задачи курса: расширять знания курсантов о русском языке и развивать их речевые навыки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасенко О.Б. Аудиовизуальные музыкальные средства обучения на современном уроке русского языка / О.Б. Афанасенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60. Ч. 3.– С. 36–38.
2. Белова А.П. Неучебный видеоматериал как стимул для моделирования речевых ситуаций на уроке русского языка / А.П. Белова // Педагогическое мастерство: материалы XXVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, апрель 2022 г.). – Казань: Молодой ученый, 2022. – С. 5–8.
3. Воробьев А.Е. Использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по иностранному языку в военном вузе / А.Е. Воробьев, О.А. Муллинова, Т.А. Муллинова // Гуманитарные и социальные науки. – 2023. – Т. 98. № 3. – С. 157–164.
4. Время героев. Выпуск от 19.11.2022. – [Электронный ресурс]. URL: https://rutube.ru/video/054045ea485e411acf4d8cdebea4f07f/ (дата обращения: 20.08.2025).
5. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н.А. Ипполитова. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 159 с.
6. Косицына Е.Ф. Использование видеоматериалов в обучении русскому языку / Е.Ф. Косицына, И.В. Чирич // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – Т. 11. – 2017. – № 3. С. 74–80.
7. Олесова А.П. Формирование коммуникативных умений обучающихся с использованием видеоматериалов на уроках русского языка/ А.П. Олесова,

Д.Р. Бурцева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 6. Вып. 3. – С. 440–446.
8. Семендяева О.В. Аудиовизуальные технологии обучения: учебное пособие / О.В. Семендяева. – Кемерово: Изд-во КемГУ, 2011. – 156 с.
9. Тугузбаева О.В. Использование медиаресурсов в обучении русскому языку в школе / О.В. Тугузбаева // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – [Электронный ресурс]. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29633 (дата обращения: 16.08.2025).
10. Щукин А.Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1981. – 120 с.

© Епатко Татьяна Александровна (epatko.t.a@yandex.ru), Бурдун Светлана Владимировна (010670@bk.ru),
Елпашева Ольга Анатольевна (elpashevaoa@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.17

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ-ПОДРОСТКАМИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОБЛЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTERPRETATION OF MUSICAL TEXTS BY TEENAGE STUDENTS IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY PROBLEMS IN ADDITIONAL EDUCATION

L. Zabolotnaya

Summary: The article discusses the current problems of additional education for children, providing a theoretical and practical justification for the purposefulness of pedagogical influence on the musical performance and interpretation activities of adolescent students. The article identifies the goals of additional education institutions, which include personal growth, self-improvement, self-realization, and the development of creative potential. The article also examines the features and specifics of additional education institutions for children, which provide conditions for the transition of potential creative opportunities of adolescent students into actual ones. The relevance of solving the problems of developing the creative potential of an individual in the aspect of interpreting musical text by teenage students is substantiated, where the musical performance class has special developmental opportunities. Pedagogical approaches are presented that facilitate the interpretation of musical texts as a structured yet creatively expressive form of self-expression for teenage students.

Keywords: additional education for children, adolescence, music performance class, music performance activities, and interpretation of musical texts.

Заболотная Людмила Ивановна
Заместитель директора, МБУ ДО Детская школа искусств № 2, г. Волгоград, РФ
lyu99778735@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются современные проблемы дополнительного образования детей с теоретическим и практическим обоснованием целенаправленности педагогического воздействия на музыкально-исполнительскую и интерпретационную деятельность учащихся-подростков. Выявлены цели учреждений дополнительного образования детей: личностный рост, самосовершенствование, самореализация, реализация способностей, развитие творческого потенциала личности. Рассматриваются особенности и специфика учреждений дополнительного образования детей, обеспечивающих условия перехода потенциальных творческих возможностей учащихся-подростков в актуальные. Обоснована актуальность решения задач развития творческого потенциала личности в аспекте интерпретации музыкального текста учащимися-подростками, где особыми развивающими возможностями наделен музыкально-исполнительский класс. Представлены педагогические пути и решения, способствующие реализации процесса интерпретации музыкального текста как деятельности специально организованной и творчески активной формы самовыражения учащихся-подростков.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, подростковый возраст, музыкально-исполнительский класс, музыкально-исполнительская деятельность, интерпретация музыкального текста.

В настоящее время, в ситуации перехода России от индустриального к постиндустриальному информационному обществу, все острее определяется обращенность общественности к системе образования в целом и к дополнительному образованию детей в частности. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года (Распоряжение Правительства от 31 марта 2022 г. № 678-р) определяет целями развития дополнительного образования детей «…создание условий для самореализации и развития талантов детей, а также воспитание высоконравственной, гармонично развитой и социально ответственной личности» [6, с.7].

Обзор и анализ публикаций педагогов и психологов за последние годы убеждает, что в настоящее время система дополнительного образования детей переживает качественные изменения в своем развитии. Так, В.А. Горский определяет дополнительное образование как «совокупность познавательной, репродуктивной, творческой, коммуникативной деятельности детей за пределами государственного образовательного стандарта» [4, с. 37-38]. Психолог О.И. Мотков особо отмечает, что ведущей задачей учреждений дополнительного образования есть организация такой учебной деятельности, которая будет способствовать устойчивому творческому и гармоничному развитию детей [8, с. 12]. На принципиальные различия между целями и возможностями системы дополнительного образования и системы общего образования обращает внимание Л.Н. Ходунова. Исследователь подчеркивает, что если всеобщее основное образование предоставляет детям возможность приобретать знания, умения и навыки в процессе учебной деятельности, то дополнительное образование детей способствует развитию рефлексии, формированию

исполнительских навыков, умений и профессионального мастерства через практическую деятельность, развивая и совершенствуя общие и специальные способности [11, с. 50].

Материалы работ А.Г. Асмолова, В.А. Горского, О.Е. Лебедева, Л.Ю. Ляшко, В.В. Усанова, В.Я. Ясвина и др. позволяют говорить о том, что в качестве целей учреждений дополнительного образования определяются такие понятия как личностный рост, самосовершенствование, самореализация, реализация способностей, и чаще всего такой целью становится развитие творческого потенциала личности. Данный подход, в свою очередь, требует рассмотрения специфики и особенностей учреждений дополнительного образования детей, обеспечивающих условия перехода потенциальных творческих возможностей учащихся в актуальные возможности.

Поскольку мы рассматриваем интерпретацию музыкального текста в контексте современных проблем дополнительного образования, обратимся к учреждениям дополнительного образования детей, чья деятельность связана с музыкальным искусством, и где основополагающей частью музыкального обучения в целом является музыкально-исполнительская деятельность.

Известно, что занятия музыкальным искусством напрямую связаны с развитием творческих способностей учащихся, формированием у них эмоциональной отзывчивости, адекватности восприятия, способности понимать и переживать художественно-образное содержание музыкального произведения и, что немало важно, способствуют творческой самореализации подрастающих музыкантов. Поэтому задачей учреждений дополнительного музыкального образования детей является создание таких психолого-педагогических условий учебного процесса, при которых художественное освоение мира станет для развивающейся личности учащегося пространством возможной творческой самореализации. Однако традиционной целью преподавателей ДМШ и ДШИ обычно является создание стимула к профессионализации обучения музыке, что, в свою очередь, определяет развитие образовательного процесса в направлении приоритетного развития исполнительских навыков и мастерства. О сложившейся неблагоприятной ситуации отмечают многие педагоги-музыканты. Так, например В.Х. Валеева пишет о недостаточном внимании к формированию смыслового компонента в исполнительских интерпретациях учащихся: «Узко грамматическая, узко техническая ориентация обучения музыкантов не позволяет проникнуть в глубины музыкального текста, структуры содержательного порядка» [3, с. 24]. Российский специалист в области художественного образования и музыкальной педагогики, педагог-музыкант М.М. Берлянчик также отмечает: «Современное исполнительское искусство отличается интерпретаторскими тенденциями, которые, однако, еще мало отражены в музыкальной педагогике» [2, с. 28].

Чаще всего учебный процесс в исполнительском классе складывается из стремления преподавателя достичь того, чтобы учащийся исполнил музыкальное произведение наиболее совершенно в техническом и выразительном отношении. Постоянное выполнение требований преподавателя, исполнение репродуктивных указаний наставника выступают центральной задачей деятельности учащегося. Постепенно выполнение требований и указаний решается средствами элементарного тренинга. Кроме того, длительная работа над одним и тем же произведением ослабляет потребность в его выразительном исполнении. Так, ценный индивидуально-творческий потенциал личности учащегося не получает необходимого развития, начинает «тускнеть».

Не случайно Д.Б. Кабалевский акцентировал, что «музыкальные школы должны оценивать свою работу не по тому, сколько учеников поступили в профессиональные учебные заведения, а по тому, сколько детей не «бросили» музыкальную школу, а значит, и саму музыку» [5]. Эту мысль продолжает В.Г. Ражников, который отмечает, что образование в сфере искусства должно основываться не на освоении «информационно-знаковых сторон его произведений», а на формировании «личностного способа отношения как к произведениям искусства, так и к миру, другим людям, к самому себе» [9, с. 39].

Именно поэтому, современная педагогика музыкального образования обращается к возможностям интерпретации как творческому методу познания музыкального искусства и окружающего мира, рассматривая интерпретацию музыкального текста как педагогический потенциал развития творческой личности учащегося. Особую актуальность интерпретация музыкального текста приобретает в музыкально-исполнительской деятельности, формируемой в исполнительском классе. Она воедино связывает процессы обучения, воспитания и развития обучающегося, позволяя их рассматривать как взаимообусловленные и нацеленные на развитие познавательных интересов, музыкальных и творческих способностей, мотивируя учащегося-музыканта к творческой деятельности и самовыражению посредством музыкально-исполнительской деятельности.

По мнению ряда известных исследователей, ученых, педагогов-музыкантов (Н.П. Корыхалова, Е.Г. Гуренко, Е.Т. Крупник, В.Г. Ражников, Б.М. Целковников, И.В. Арановская, М.Д. Корноухов, А.В. Малинковская, А.И. Николаева и др.), именно интерпретационная составляющая музыкального исполнительства выявляет и проявляет многосторонние грани творческой личности исполнителя, позволяя определять индивидуальные характеристики процесса становления музыкально-исполнитель-

ской деятельности в целом.

В музыкальной педагогике интерпретация музыкального текста рассматривается и изучается в различных аспектах: развитие музыкального мышления (Б.Л. Яворский), развитие интонационного мышления и освоение выразительных средств музыки в процессе ее восприятия (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский), развитие личности в условиях музыкальной деятельности (И.В. Арановская), формирование интерпретационной культуры как интегративного качества творческой составляющей музыкального образования (М.Д. Корноухов).

Развитие музыкального мышления предполагает освоение закономерностей процесса развития музыкальной мысли, постижения логики становления музыкальных процессов. Развитие интонационного мышления предполагает умение оперировать музыкальным материалом, анализировать, синтезировать, устанавливать взаимосвязи. Поскольку интерпретация музыкального текста связана с переводом нотных знаков в звукотворческую плоскость, интонация способна помочь исполнителю проникнуть в духовный мир произведения. Развитие личности в условиях музыкальной деятельности предполагает не только количественное накопление музыкальных впечатлений и ассоциаций, а «процесс качественных изменений отношений музыканта-исполнителя и музыки». Динамика этих качественных изменений предполагает «наделение музыкального произведения значением, путем включения его в наличный контекст значений художественной культуры субъекта освоения, … понимание замысла произведения в авторском контексте, … обогащение духовного опыта, воспринимающего богатством содержащихся в произведении смыслов» [1, с. 26–27]. Ценностную природу, раскрывающую нравственные, эстетические, мировоззренческие качества взаимодействия личности с окружающим миром, содержит в своей основе интерпретационная культура. Фактором формирования интерпретационной культуры является «текстоцентрическая парадигма», разработанная М.Д. Корноуховым. Данная парадигма выступает как целостная система, содержащая в себе информацию различных уровней, обобщая и детерминируя различные взгляды, концепции и методы по важнейшим вопросам исполнительства и интерпретации музыкального произведения [7].

Как показывает педагогическая практика, интерпретация музыкального произведения в учебном процессе исполнительского класса имеет место только гипотетически. Обычно идет трудоемкая работа освоения и изучения нотного музыкального текста. Приоритетными задачами для ученика являются точное соблюдение нотного музыкального текста (аппликатура, темп, динамика, нюансировка и т.д.), редакторских ремарок и эмоциональное воплощение художественного содержания. Безусловно, это естественный образовательный процесс, в ходе которого происходит формирование и накопление знаний, умений, навыков исполнительской деятельности учащихся. Но проблема раскрытия художественного содержания музыкального произведения решается не путем акта понимания авторского замысла в соответствии с эстетическими взглядами и индивидуальностью ученика-исполнителя с учетом его жизненного опыта и мировоззрения, а с подачи преподавателя в форме готовых «зарисовок» и общепринятых исполнительских трактовок. Вопросы интерпретации музыкально текста и поиска смысловых значений авторского сочинения, понимания ценности музыкального произведения не ставятся. Итоговым результатом работы преподавателя и ученика является формально-грамотное истолкование нотного музыкального текста и репродуктивное исполнение музыкального произведения. Исполнение может быть ярким, эмоционально окрашенным и выразительным, но без включения индивидуального и личностного смысла в художественное содержание музыкального авторского произведения. Это говорит о необходимости включения в учебный процесс исполнительского класса работу над интерпретацией музыкального текста во всем богатстве ее творческого и педагогического воздействия.

Важно отметить, что необходимость интерпретации исполнительского класса не отменяет традиционные методы обучения, а позволяет решать те же музыкальные и образовательные задачи на более высоком уровне. Музыкальное произведение, как и произведение другого вида искусства, может моделировать сложный и уникальный внутренний мир человека, определяя тем самым диалогическую структуру взаимоотношений между учащимся и произведением, которое он исполняет и/или воспринимает. Такого рода коммуникативная направленность, «обращение к другому» является определяющей для педагогики искусства в целом, и педагогики музыкального образования, в частности.

Особенно актуально и необходимо решение вопросов и задач интерпретации музыкального текста в условиях дополнительного музыкального образования детей исполнительского класса для подросткового возраста. Подростковый возраст, согласно положениям педагогической психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, В.А. Крутецкий, П.М. Якобсон), связан с тремя основными направлениями развития: стремлением к самопознанию, самовыражению, самоутверждению. При этом указанные возрастные характеристики особенностей подросткового возраста оказывают значительное влияние на развитие всех составляющих музыкально-исполнительской деятельности с учетом реализации в ней интерпретационных задач.

Подростку присущи психологические свойства познания окружающего мира, которые связаны с переживанием музыкальной действительности и пониманием художественно-образного содержания музыки. Синтез эмоционального и рационально-понятийного становится необходимым условием общения с музыкой не только в связи с особенностями подросткового возраста, но и ввиду изменения объема изучаемых музыкальных произведений и их многообразия (жанры, стили, музыкальные формы и т.д.). Такие психологические особенности подросткового возраста, как память, внимание, мышление и воображение, приобретают самостоятельность и способствуют концентрации внимания подростка на значимой для него деятельности. Происходит своего рода «перестройка» памяти от механического запоминания к запоминанию смысловому и логическому.

Психологи Л.И. Божович, В.В. Давыдов, И.В. Гребенников, Т.В. Драгунова и др. полагают, что подростковый возраст – это этап наиболее динамичного развития творческого мышления. Поэтому в общении с музыкой понимание внутреннего процесса художественных явлений, связей и оттенков становится более глубоким. Установить смысловые связи средств музыкальной выразительности и изобразительности с замыслом композитора позволяет аналитическое мышление, развитие которого происходит в подростковом возрасте. Существенные изменения происходят и в эмоциональной сфере подростков. Их переживания становятся более глубокими, а эмоциональное восприятие и отношение к жизненным явлениям и событиям устойчивыми, осознанными и продолжительными. Так, в процессе общения с музыкой появляется переход чувств от непосредственных удовольствий к чувствам осмысленным, характеризующим переживанием эстетической ценности музыкального произведения и смыслового содержания.

Попытки найти методы и приемы, помогающие реализовывать интерпретаторские решения, идеи в учебном процессе исполнительского класса, требуют обращения к поиску педагогических путей, способствующих реализации интерпретации музыкального текста.

Разработка педагогической технологии, которая позволяет реализовать возможности интерпретации музыкального текста в учебном процессе, легла в основу «текстоцентрической парадигмы обучения в инструментальном классе» ученого, доктора педагогических наук М.Д. Корноухова. Основным механизмом, с помощью которого осуществляется педагогическое воздействие, является формирование интерпретационного-текстологического комплекса (ИТК), в котором объединяются мотивационно-психологические, информативно-смысловые и художественно-практические составляющие построения интерпретации музыкального произведения. Вышеуказанные составляющие ИТК соответственно предполагают: диалог ученика с композитором изучаемого произведения и установление субъект-субъектных отношений с музыкальным текстом этого произведения; межличностное взаимодействие педагога и учащегося не только как передача знаний и умений, но и как совместный поиск объективной и субъективной информации, содержащейся в музыкальном тексте, с учетом личностного и культурного опыта учащегося; поиск путей и форм индивидуальных интерпретационных решений [7].

Теория целостного педагогического процесса (В.С. Ильин, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев, Н.М. Борытко, В.В. Краевский), согласно которой целостность проявляется в единстве всех структурных компонентов учебного процесса (цели, методы, средства и ожидаемые результаты), обеспечивает единство познавательной и творческой деятельности учащихся в ходе учебного процесса. Данная целостность и единство могут быть достигнуты благодаря использованию педагогической ситуации (В.В. Сериков) как «педагогического механизма, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление …» [10, с. 124].

Таким образом, стоит вопрос о создании проблемной ситуации, решение которой будет включать учащегося-подростка в мыслительную и поисковую, музыкально-исполнительскую и аналитическую деятельность. Так, проблемные ситуации в ходе занятий исполнительского класса актуализируют наше внимание к приобретению учащимися-подростками опыта поисковой, аналитической деятельности и формировании навыков творческого применения усвоенных знаний и умений в процессе работы над музыкальным произведением. Необходимо отметить, что создаваемые условия проблемной ситуации, с учетом поставленных целей, задач и выбора технологий, методов и приемов их решения, способствуют качественному росту достижения уровня осуществления учащимся-подростком музыкально-исполнительской и интерпретационной деятельности.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что возможности исполнительского класса в аспекте творческой реализации учащегося-музыканта в условиях дополнительного музыкального образования должны быть направлены на процесс освоения учащимися-подростками интерпретационной деятельности. Перспектива включения учащихся-подростков не только в объективный процесс получения знаний, но и в процесс выстраивания знаний в определенную систему, формирует базисные основы музыкально-исполнительской деятельности. Эмоциональная восприимчивость делает возможным эмоционально-эстетическое переживание, а значит, открытие учащимися-подростками

смысловых возможностей музыкального текста. Включение учащихся-подростков в процесс постижения смысла при каждом общении с музыкальным произведением в исполнительском классе способствует пониманию музыки как формы художественного общения. Качественное изменение способов слуховой ориентации в музыкальном тексте и выявление сущностных закономерностей его художественной организации позволяют конструировать музыкально-художественные образы в форме индивидуальных интерпретационных решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арановская И.В. Развивающий потенциал музыкального искусства и его реализация в системе вузовской подготовки педагога-музыканта / Арановская И.В. // Актуальные проблемы и современные тренды науки, культуры, искусства в творческом образовании: сборник трудов конференции VII международной научно-практической конференции (Москва, 01–28 апреля 2022 года). – ООО «Учебный центр» Перспектива» (Москва), 2024. – С. 22–27.
2. Берлянчик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: мышление, технология, творчество: учеб. пособие / М.М. Берлянчик; Магнитогор. гос. консерватория. – СПб.: Лань, 2000. – 251 с.
3. Валеева Ф.Х. Музыкальная интерпретация: современные проблемы науки и педагогики / Ф.Х. Валеева // Музыкально-художественное образование и культура: актуальные проблемы развития и инноваций: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 5–6 марта 2008 г., Екатеринбург / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 2008. – С. 22–28.
4. Горский В.А. Семинары по проблемам развития дополнительного образования детей / В.А. Горский // Внешкольник, 1997. – №7–8. – С. 37–48.
5. Кабалевский Д.Б. Как рассказывать детям о музыке? кн. для учителя / Д.Б. Кабалевский; авт.вст.ст. И.В. Пигарева. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2005. – 224 с.
6. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года [Электронный ресурс] / Правительство Российской Федерации. [http://government.ru/docs/all/140314/]; распоряжение Правительства Российской Федерации от 31 марта 2022 г. № 678-р. URL: http://static.government.ru/media/acts/files/1202204040022.pdf (дата обращения: 04.02.2026).
7. Корноухов М.Д. Интерпретационно-текстологический комплекс как важнейший технологический аппарат реализации текстоцентрической парадигмы обучения учащихся-музыкантов в инструментальном классе. Педагогическое образование и наука. М.,2011. - №5. – С.38-45. (0,6 п.л.).
8. Мотков О.И. Актуальные ориентации в развитии дополнительного образования и содержание современных педагогических программ / О.И. Мотков // Дополнительное образование. – 2000. – №3. – С. 11–15.
9. Ражников В.Г. Три принципа новой педагогики в музыкальном обучении / Ражников В.Г. // Вопросы психологии. – М.: ООО Вопросы психологии, 1988. – №1. – С. 33–41.
10. Сериков В.В. Образование и личность: теория и практика проектирования образовательных систем / В.В. Сериков. – М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
11. Ходунова Л.Н. Конференция в Магнитогорске / Л.Н. Ходунова // Дополнительное образование. – 2002. – № 3. – С. 46–53.

© Заболотная Людмила Ивановна (lyu99778735@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.21

ФОРМИРОВАНИЕ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ФИТНЕС-ПРИЛОЖЕНИЙ

FORMATION OF PHYSICAL-CULTURAL-HEALTH COMPETENCE AMONG COLLEGE STUDENTS THROUGH DIGITAL FITNESS APPLICATIONS

P. Kanev
L. Smernyagin
P. Galushina
I. Dzholiev
D. Ukrozhenko

Summary: The article discusses issues related to the use of digital fitness applications in the education system. The relevance of the work is due to the need to find effective tools that promote the formation of a sustainable need for a healthy lifestyle among students. The purpose of the study is to provide a theoretical basis and experimental verification of the effectiveness of using these applications to develop students' physical education and health-related competencies. The author suggests that the visualization of achievements and the individualization of the training process through digital technologies have a positive impact on the dynamics of the studied indicators. During the work, a comparative analysis of the data of the control and experimental groups was carried out, which allowed us to assess the impact of information tools on the motivational sphere of students. The results obtained confirm that the integration of fitness applications into educational practice creates additional conditions for students' involvement.

Keywords: students, physical education, digital fitness apps, motivation, personalized training, and visualization of results.

Канев Прокопий Николаевич
Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
kanevxok@mail.ru
Смернягин Леонид Игоревич
Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
smerniagin_li@urgau.ru
Галушина Полина Сергеевна
Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
Sid-polina@yandex.ru
Джолиев Ислам Мамед Оглы
Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
djolievislam@mail.ru
Укроженко Дарья Сергеевна
Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
darya.ukrozhenkozoo@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются вопросы, связанные с применением цифровых фитнес-приложений в системе образования. Актуальность работы обусловлена необходимостью поиска эффективных инструментов, способствующих формированию у студентов устойчивой потребности в здоровом образе жизни. Целью исследования выступает теоретическое обоснование и экспериментальная проверка результативности использования данных приложений для развития физкультурно-оздоровительной компетенции обучающихся. Автором выдвигается предположение, что визуализация достижений и индивидуализация тренировочного процесса посредством цифровых технологий положительно влияют на динамику исследуемых показателей. В ходе работы был проведен сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной групп, позволивший оценить степень воздействия информационных средств на мотивационную сферу студентов. Полученные результаты подтверждают, что интеграция фитнес-приложений в образовательную практику создает дополнительные условия для вовлечения учащихся в планирование собственной физической активности и повышения наглядности учебного процесса.

Ключевые слова: студенты, физическая культура, цифровые фитнес-приложения, мотивация, персонализация нагрузок, визуализация результатов.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке эффективности использования цифровых фитнес-приложений, как средства формирования физкультурно-оздоровительной компетенции у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования.

В рамках достижения поставленной цели решаются **задачи** по выявлению исходного уровня мотивации студентов к самостоятельной двигательной активности, разработке методики интеграции мобильных приложе-

ний в учебный процесс, а также оценке динамики показателей физической подготовленности и сформированности навыков здоровьесбережения.

Материалы и методы исследования

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО Уральский ГАУ в период с октября 2024 года по март 2025 года. В исследовании приняли участие 40 студентов второго курса в возрасте 16–17 лет, разделенных на контрольную и экспериментальную группы по 20 человек в каждой. Группы формировались из обучающихся, не имеющих медицинских противопоказаний к занятиям физической культурой, и характеризовались примерно равным распределением по полу и уровню физической подготовленности на начало эксперимента.

Методы сбора данных

Для оценки динамики исследуемых показателей применялся комплекс методов:

1.Педагогическое тестирование: в начале и по окончании эксперимента у всех участников принимались контрольные нормативы:

- челночный бег 3х10 м (сек);
- прыжок в длину с места (см);
- поднимание туловища из положения лежа на спине за 30 сек (кол-во раз);
- наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамье (см) [4].

2.Анализ цифровых данных: участникам экспериментальной группы было предложено установить на смартфоны приложение «FitTrack» (версия для ОС Android/iOS). Еженедельно в облачном хранилище фиксировались следующие параметры: среднесуточное количество шагов, средняя частота пульса во время тренировок (уд/мин), суммарная продолжительность тренировок за неделю (мин). Данные контрольной группы по этим параметрам не собирались, так как они не использовали приложение в повседневной жизни.

3.Анкетирование: для оценки мотивационных установок применялась авторская анкета, включающая вопросы о регулярности занятий и готовности к самостоятельным занятиям.

Ход эксперимента

На констатирующем этапе проводилась первичная диагностика. Уровень сформированности физкультурно-оздоровительной компетенции оценивался по трем критериям: когнитивный (знания о средствах и методах контроля физического состояния), мотивационно-ценностный (отношение к занятиям, готовность к самостоятельной работе) и деятельностно-практический (регулярность выполнения физических упражнений) [2].

Студенты контрольной группы занимались по традиционной рабочей программе дисциплины «Физическая культура», включающей выполнение и сдачей нормативов.

В учебный процесс экспериментальной группы дополнительно внедрялись цифровые инструменты и обязательное посещение секционных занятий. На организационном занятии студентам было предложено установить на смартфоны фитнес-приложения приложение «FitTrack» (версия для ОС Android/iOS). На первом организационном занятии студентам экспериментальной группы было разъяснено, как пользоваться приложением, как интерпретировать данные и ставить индивидуальные цели. Еженедельно в облачном хранилище фиксировались следующие параметры: среднесуточное количество шагов, средняя частота пульса во время тренировок (уд/мин), суммарная продолжительность тренировок за неделю (мин).

На формирующем этапе, на протяжении четырех месяцев студенты экспериментальной группы выполняли следующие задания:

1. ежедневный учет шагов с фиксацией скриншотов в конце недели;
2. контроль пульса во время беговых нагрузок на учебных занятиях и при самостоятельных тренировках;
3. еженедельное планирование минимального времени двигательной активности (не менее 150 минут в неделю согласно рекомендациям ВОЗ) [1].

Раз в две недели на учебных занятиях отводилось 10–15 минут на обсуждение полученных данных и преподавателем давались рекомендации по интерпретации данных, и корректировке интенсивности нагрузок на основе этих цифровых показателей.

На контрольном этапе была проведена повторная диагностика с использованием тех же методик, что и в начале эксперимента.

Ожидаемые результаты

Предполагается, что включение цифровых фитнес-приложений в образовательный процесс позволит повысить уровень сформированности физкультурно-оздоровительной компетенции за счет визуализации результатов и персонализации нагрузок [3]. Сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной групп даст возможность оценить степень влияния информационных технологий на мотивацию студентов СПО к систематическим занятиям физической культурой [5].

Таблица 1.

Изменение показателей физической подготовленности студентов за период эксперимента (M±σ*).

Показатель	Группа	До эксперимента	После эксперимента	Прирост, %	p (динамика)
Челночный бег 3х10 м (сек)	КГ	8,2±0,4	8,1±0,4	1,2	>0,05
	ЭГ	8,3±0,5	7,9±0,3	4,8	<0,05
Прыжок в длину с места (см)	КГ	195,3±12,1	198,2±11,8	1,5	>0,05
	ЭГ	194,8±13,4	208,6±10,5	7,1	<0,05
Поднимание туловища (раз)	КГ	21,4±3,2	2,1±3,0	3,3	>0,05
	ЭГ	21,6±3,5	25,3±2,8	17,1	<0,01
Наклон вперед (см)	КГ	8,5±2,3	9,1±2,1	7,1	>0,05
	ЭГ	8,3±2,6	11,2±2,4	34,9	<0,01

*M — среднее арифметическое;σ — стандартное (среднеквадратическое) отклонение.

Таблица 2.

Динамика показателей активности студентов экспериментальной группы по данным фитнес-приложения (M±σ*).

Параметр	1-й месяц	4-й месяц	Изменение
Среднесуточное количество шагов	5430±1250	7820±1100	+44%
Средняя частота пульса на тренировке (уд/мин)	128±12	141±10	+10%
Средненедельная продолжительность тренировок (мин)	95±45	175±35	+84%

*M — среднее арифметическое;σ — стандартное (среднеквадратическое) отклонение.

Рис. 1. Распределение ответов на вопрос об осознанном отношении к физической активности

Результаты эксперимента. Сравнительный анализ физической подготовленности. Динамика показателей физической подготовленности в группах представлена в таблице 1.

Как видно из данных таблицы 1, в экспериментальной группе зафиксирован статистически значимый прирост по всем исследуемым показателям. Наиболее выраженная динамика наблюдается в гибкости (прирост 34,9%) и силовой выносливости мышц брюшного пресса (прирост 17,1%). В контрольной группе изменения носили разнонаправленный характер и не достигли уровня

статистической значимости.

Анализ данных цифровых фитнес-приложений. Для оценки поведенческих изменений у студентов экспериментальной группы был проведен анализ данных, собранных с помощью приложения «FitTrack». Усредненные показатели по группе за первый и последний месяц эксперимента представлены в таблице 2.

Данные таблицы 2 свидетельствуют о том, что к концу эксперимента студенты стали более дисциплинированными в отношении двигательной активности. Среднесуточное количество шагов приблизилось к рекомендуемой норме, а продолжительность самостоятельных занятий увеличилась почти вдвое. Повышение средней частоты пульса на тренировках (при субъективно комфортном состоянии) может косвенно указывать на рост функциональных возможностей и способности работать в более интенсивном режиме.

Анализ мотивационных установок. Результаты анкетирования, проведенного после окончания эксперимента, представлены на рисунке 1 (схема 1). Студентам было предложено ответить на вопрос: «Стали ли вы более осознанно относиться к планированию своей физической активности?»

Как видно из рисунка 1, в экспериментальной группе 45% студентов отметили, что начали регулярно планировать свою активность с помощью приложения, тогда как в контрольной группе большинство (70%) не заметили изменений в своем отношении. Это позволяет говорить о том, что цифровые инструменты способствуют формированию осознанного подхода к организации двигательного режима.

Обсуждение результатов эксперимента

Полученные в ходе четырехмесячного эксперимента данные позволяют констатировать положительное влияние использования фитнес-приложений на уровень физической подготовленности и мотивацию студентов. Достоверно более высокие результаты в экспериментальной группе по сравнению с контрольной объясняются, на наш взгляд, не столько дополнительной нагрузкой на занятиях (она была одинаковой), сколько переносом активности в повседневную жизнь. Возможность увидеть свой прогресс в цифрах (количество шагов, калории, графики) создавала положительное подкрепление и стимулировала студентов больше двигаться вне стен колледжа. Некоторое снижение интереса к заполнению данных в середине эксперимента (третья-четвертая недели) потребовало дополнительной мотивации со стороны преподавателя в виде индивидуальных бесед и анализа лучших результатов группы, что также было учтено при интерпретации итоговых данных.

Заключение

Полученные результаты позволяют говорить о том, что включение цифровых фитнес-приложений в образовательный процесс создает дополнительные возможности для формирования физкультурно-оздоровительной компетенции, главным образом за счет повышения наглядности результатов и вовлечения студентов в процесс планирования собственной двигательной активности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кострыкина Е.Е. Технологии и физическая активность: тренды среди студентов / Е.Е. Кострыкина, А.В. Староселец // Научно-методическое обеспечение физического воспитания и спортивной подготовки студентов: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 14–15 января 2025 г.). – Минск: БГУ, 2025. – С. 164–169.
2. Миронова С.П. Технологические инновации в сфере физической культуры и спорта в условиях цифровизации образования: монография / С.П. Миронова. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2025. – 138 с. – ISBN 978-5-8050-0794-2.
3. Петров П.К. Информационные технологии в физической культуре и спорте: учебное пособие / П. К. Петров. – 2-е изд. – Саратов: Вузовское образование, 2024. – 377 с. – ISBN 978-5-4487-1002-5.
4. Тарыма Ч.В. Цифровые технологии и геймификация в организации самостоятельных занятий физической активностью студентов / Ч.В. Тарыма, А.Ю. Осипов, М.Д. Кудрявцев [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 3. – С. 69–71.
5. Шахов А.А. Проблематика использования гаджетов и фитнес-приложений в физическом воспитании китайских и российских студентов / А.А. Шахов, Ли Яжу // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2025. – № 12. – С. 68–70.

© Канев Прокопий Николаевич (kanevxok@mail.ru), Смернягин Леонид Игоревич (smerniagin_li@urgau.ru), Галушина Полина Сергеевна (Sid-polina@yandex.ru), Джолиев Ислам Мамед Оглы (djolievislam@mail.ru), Укроженко Дарья Сергеевна (darya.ukrozhenkozoo@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.22

ВЛИЯНИЕ РЕГУЛЯРНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА АДАПТАЦИЮ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА КОЛЛЕДЖА К УЧЕБНОМУ ПРОЦЕССУ

THE IMPACT OF REGULAR PHYSICAL CULTURE CLASSES ON THE ADAPTATION OF FIRST-YEAR COLLEGE STUDENTS TO THE EDUCATIONAL PROCESS

P. Kanev
L. Smernyagin
P. Galushina
I. Dzholiev
D. Ukrozhenko

Summary: The article is devoted to the study of the relationship between the regularity of physical education classes and the success of first-year students' adaptation to college conditions. The adaptation period is considered as a complex process affecting the psychoemotional sphere, the functional state of the body, and academic performance. The study, which lasted throughout the first semester, involved 44 students divided into groups with regular and sporadic physical activity. The dynamics were monitored based on indicators of situational anxiety, the autonomic index, morbidity, and questionnaire data. It was found that by the end of the semester, students who regularly attended physical education classes had a 15% decrease in anxiety levels, a three-fold decrease in illness rates, and functional indicators indicating less stress on their regulatory systems. In contrast, the group with sporadic activity experienced an increase in frustration and fatigue.

Keywords: student adaptation, physical education, first-year students, physical activity, psychoemotional state, functional indicators, college.

Канев Прокопий Николаевич
Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
kanevxok@mail.ru
Смернягин Леонид Игоревич
Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
smerniagin_li@urgau.ru
Галушина Полина Сергеевна
Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
Sid-polina@yandex.ru
Джолиев Ислам Мамед Оглы
Старший преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
djolievislam@mail.ru
Укроженко Дарья Сергеевна
Преподаватель, ФГБОУ ВО Уральский государственный аграрный университет, г. Екатеринбург
darya.ukrozhenkozoo@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению связи между регулярностью занятий физической культурой и успешностью адаптации студентов первого курса к условиям обучения в колледже. Адаптационный период рассматривается как комплексный процесс, затрагивающий психоэмоциональную сферу, функциональное состояние организма и учебную успеваемость. В исследовании, продолжавшемся на протяжении первого семестра, приняли участие 44 студента, разделенных на группы с регулярной и эпизодической двигательной активностью. Динамика отслеживалась по показателям ситуативной тревожности, вегетативного индекса, заболеваемости и данным анкетирования. Установлено, что к концу семестра у студентов, систематически посещавших занятия физической культурой, уровень тревожности снизился на 15%, заболеваемость оказалась в три раза ниже, а функциональные показатели свидетельствовали о меньшем напряжении регуляторных систем. В группе с эпизодической активностью, напротив, наблюдалось нарастание фрустрированности и утомления. Делается вывод о том, что регулярная мышечная деятельность способствует сглаживанию адаптационных трудностей и может рассматриваться как действенное средство профилактики дезадаптации у студентов-первокурсников.

Ключевые слова: адаптация студентов, физическая культура, первокурсники, двигательная активность, психоэмоциональное состояние, функциональные показатели, колледж.

Цель исследования заключалась в выявлении и обосновании влияния регулярных занятий физической культурой на процесс социально-психологической и физиологической адаптации у студентов первого курса, обучающихся в организациях среднего профессионального образования.

Под адаптацией в рамках данной работы понимается интегральный процесс приспособления организма и психики студента к новым условиям учебной деятельности, включающий привыкание к режиму дня, усвоение социальных норм студенческой группы, формирование эмоциональной устойчивости и поддержание работоспособности на протяжении учебного дня и недели. Предполагалось, что студенты, регулярно посещающие занятия физической культурой и дополнительно занимающиеся двигательной активностью во внеучебное время, будут демонстрировать более высокие показатели адаптированности по сравнению со сверстниками, ограничивающими свою физическую активность.

В задачи исследования входило:

1. Определить критерии и показатели адаптированности студентов-первокурсников к образовательной среде колледжа.
2. Провести сравнительный анализ динамики психоэмоционального состояния и функциональных показателей у студентов с разным уровнем двигательной активности в течение первого семестра.
3. Выявить взаимосвязь между регулярностью занятий физической культурой и успешностью учебной деятельности (успеваемость, заболеваемость, субъективная оценка трудностей).
4. На основе полученных данных разработать практические рекомендации для кураторов групп и преподавателей физической культуры по оптимизации адаптационного периода [6].

Организация и методы исследования

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО Уральский ГАУ в течение первого семестра 2025–2026 учебного года (сентябрь – декабрь). В эксперименте приняли участие студенты очной формы обучения в возрасте 15–16 лет, поступивших на базе основного общего образования. Всего в эксперименте на начальном этапе принял участие 56 человек, однако после отсева студентов, пропустивших более двух контрольных диагностик, в окончательную выборку вошли 44 человека.

Для решения поставленных задач был использован комплекс методов, включавший анализ медицинских карт, педагогическое наблюдение, психологическое тестирование, функциональные пробы и анкетирование.

На первом (организационном) этапе все участники были разделены на две группы в зависимости от реальной вовлеченности в занятия физической культурой. Критерием выступала частота и регулярность посещения учебных занятий по физической культуре, а также участие в спортивных секциях во внеучебное время в течение первой половины семестра (сентябрь-октябрь). По итогам наблюдения были сформированы:

1. группа с регулярной двигательной активностью (РГ, n=22) – студенты, посещавшие не менее 80% занятий по физической культуре и/или дополнительно занимавшиеся в секциях не реже двух раз в неделю;
2. группа с эпизодической двигательной активностью (ЭГ, n=22) – студенты, посещавшие менее 50% занятий по физической культуре и не занимавшиеся дополнительно.

Важно отметить, что разделение на группы носило характер естественной стратификации, специального вмешательства в расписание или принудительного распределения студентов не производилось.

Методы сбора данных

Для отслеживания динамики адаптационных процессов использовались следующие методики:

1. Оценка психоэмоционального состояния. Применялась методика диагностики уровня социальной фрустрированности (модификация Л.И. Вассермана), позволяющая оценить удовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности. Дополнительно использовался опросник для выявления уровня тревожности (шкала Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным), ориентированный на измерение ситуативной тревожности как реакции на стрессовые условия учебы. Замеры проводились в конце сентября, конце октября и середине декабря [1,2,3].
2. Оценка функционального состояния. Еженедельно по понедельникам и пятницам в первой половине дня у студентов измерялись частота сердечных сокращений (ЧСС) и артериальное давление. На основе этих данных рассчитывался коэффициент выносливости (по Кваасу) и вегетативный индекс Кердо, позволяющие судить о состоянии регуляторных систем организма и степени утомления к концу учебной недели [4].
3. Анализ заболеваемости и успеваемости. Из сводки из журнала посещаемости групп и медицинских карт (с согласия студентов и администрации деканата СПО) извлекались данные о количестве пропусков занятий по болезни за семестр, а также средний балл успеваемости по итогам промежуточной аттестации (экзамены и дифференцированные зачеты).
4. Анкетирование. В конце семестра проводилось анонимное анкетирование, направленное на выявление субъективных трудностей адаптации. Студентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале такие параметры, как скорость засыпания, качество сна, аппетит, утомляемость после учебного дня, отношения в группе, сложность привыкания к новому распорядку.

Ход эксперимента

Эксперимент проходил в четыре этапа. На первом этапе (первые две недели сентября) проводилось знакомство со студентами, сбор первичных данных и подписывание информированных согласий. Второй этап (сентябрь-октябрь) был посвящен наблюдению и накоплению данных: фиксировалась посещаемость, проводились первые срезы психологического тестирования, еженедельно измерялись функциональные показатели. Третий этап (ноябрь-первая половина декабря) предполагал продолжение наблюдения и проведение промежуточных замеров. Четвертый этап (вторая половина декабря) включал итоговую диагностику, анкетирование, сбор данных об успеваемости и статистическую обработку материалов.

В течение всего эксперимента студенты продолжали обучение в обычном режиме. Коллеги -преподаватели физической культуры не информировались о том, кто именно из студентов включен в исследование, чтобы избежать неосознанного влияния на ход занятий. Исключение составляла фиксация посещаемости: в журнале отмечались присутствующие, но педагоги не меняли методику проведения занятия.

Методы анализа

Первичные данные заносились в электронные таблицы Excel. Для каждого участника рассчитывались средние значения показателей за месяц. Статистическая обработка включала вычисление средних арифметических (M) и стандартных отклонений (σ). Для сравнения показателей между группами использовался t-критерий Стьюдента для независимых выборок. Для оценки динамики внутри групп – t-критерий для связанных выборок. Для выявления взаимосвязи между интенсивностью двигательной активности и показателями адаптации применялся коэффициент корреляции Пирсона. Различия считались статистически значимыми при уровне $p < 0,05$ [5].

Результаты эксперимента

1. Динамика психоэмоционального состояния. В таблице 1 представлены средние значения показателей ситуативной тревожности и социальной фрустрированности в группах на разных этапах измерения.

Как видно из таблицы, в группе с регулярной двигательной активностью к концу семестра отмечается устойчивое снижение уровня тревожности и фрустрированности. В группе с эпизодической активностью эти показатели остаются на исходно высоком уровне, а фрустрированность даже несколько возрастает к декабрю. Различия между группами по итоговым замерам статистически значимы ($p < 0,05$).

2. Динамика функционального состояния. Анализ вегетативного индекса Кердо показал, что в группе с эпизодической активностью к концу недели (пятница) у 64% студентов регистрировалось преобладание симпатической регуляции (сдвиг в сторону напряжения), тогда как в группе с регулярной активностью таких студентов оказалось 32%. Это может свидетельствовать о том, что студенты, не занимающиеся физической культурой, испытывают более выраженное утомление и хуже восстанавливаются к концу учебной недели.

3. Анализ заболеваемости и успеваемости. Среднее количество пропусков по болезни на одного студента за семестр в группе с регулярной активностью составило 1,2 дня, в группе с эпизодической активностью – 3,8 дня. Средний балл успеваемости в первой группе – 4,0, во второй – 3,6. Различия по обоим показателям находятся в зоне статистической значимости ($p < 0,05$).

4. Данные анкетирования. Студенты из группы с регулярной двигательной активностью достоверно выше оценивали качество сна (средняя оценка 4,2 против 3,4 в группе сравнения) и реже жаловались на упадок сил во второй половине дня. Также они отмечали более легкое вхождение в учебный режим после выходных.

Обсуждение результатов

Полученные в ходе эксперимента данные позволяют говорить о наличии устойчивой связи между регулярными занятиями физической культурой и успешностью адаптации первокурсников к условиям обучения в колледже. Студенты, систематически посещающие занятия и дополнительно занимающиеся спортом, демонстрируют

Таблица 1.

Изменение психоэмоциональных показателей у студентов за период эксперимента (M±σ).

Показатель	Группа	Сентябрь	Октябрь	Декабрь
Ситуативная тревожность (баллы)	РГ	44,2±3,8	41,5±4,1	38,3±3,6
	ЭГ	43,8±4,3	45,1±4,7	44,9±4,5
Уровень фрустрированности (баллы)	РГ	2,8±0,5	2,6±0,4	2,3±0,5
		2,9±0,6	3,1±0,5	3,2±0,6

более благоприятную динамику психоэмоционального состояния, лучшее функциональное состояние сердечно-сосудистой системы и более высокую успеваемость.

Вероятным механизмом такого влияния выступает, с одной стороны, тренировка адаптационных резервов организма, а с другой – регулярное переключение видов деятельности, позволяющее снизить уровень стресса, накапливающегося в процессе умственного труда. Физическая нагрузка, по-видимому, выполняет роль «разрядки», предотвращая накопление утомления и развитие астенических состояний, характерных для начального периода обучения.

Обращает на себя внимание тот факт, что в группе с эпизодической активностью показатели тревожности не только не снизились к концу семестра, но по некоторым шкалам даже выросли. Это может указывать на формирование дезадаптационного синдрома, когда накопление учебной нагрузки не компенсируется достаточным отдыхом и физической разрядкой. Полученные результаты подтверждают целесообразность более активного привлечения первокурсников к систематическим занятиям физической культурой как к действенному средству профилактики дезадаптации.

Заключение

В целом результаты исследования позволяют заключить, что гипотеза о положительном влиянии регулярных занятий физической культурой на адаптацию первокурсников нашла свое подтверждение. Студенты, систематически занимающиеся физическими упражнениями, легче переносят организационные и психологические трудности начального этапа обучения, реже болеют и показывают более стабильные результаты в учебе. Особенно отчетливо это проявляется при сравнении динамики психоэмоционального состояния: если у физически активных студентов тревожность к концу семестра снижалась, то у их малоподвижных сверстников она оставалась на исходно высоком уровне либо возрастала. Очевидно, что включение первокурсников в регулярные занятия физической культурой уже с сентября способствует более плавному и физиологичному вхождению в учебный ритм. В связи с этим представляется целесообразным на уровне кураторов групп и спортивного клуба уделять повышенное внимание вовлечению студентов первых курсов в различные формы двигательной активности, рассматривая это как одно из условий сохранения их здоровья и повышения академической успешности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вассерман Л.И. Методика «Уровень социальной фрустрированности» (УСФ): руководство по применению / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, М.А. Беребин. — Санкт-Петербург: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева, 2004. — 24 с.
2. Спилбергер Ч.Д. Исследование тревожности / Ч.Д. Спилбергер; адаптация Ю.Л. Ханина // Диагностика эмоционально-нравственного развития / ред. И.Б. Дерманова. — Санкт-Петербург: Речь, 2002. — С. 124–126.
3. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера / Ю.Л. Ханин. — Ленинград: [б.и.], 1976. — 18 с.
4. Кваас Я. Коэффициент выносливости // Оценка функционального состояния спортсменов / под ред. В.Л. Карпмана. — Москва: Физкультура и спорт, 1974. — С. 86–89.
5. Кердо И. Вегетативный индекс // Вегетативная нервная система в норме и патологии / И. Кердо; пер. с нем. — Москва: Медицина, 1966. — С. 142–145.
6. Баевский Р.М. Оценка адаптационных возможностей организма и риск развития заболеваний / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. — Москва: Медицина, 1997. — 236 с.

© Канев Прокопий Николаевич (kanevxok@mail.ru), Смернягин Леонид Игоревич (smerniagin_li@urgau.ru), Галушина Полина Сергеевна (Sid-polina@yandex.ru), Джолиев Ислам Мамед Оглы (djolievislam@mail.ru), Укроженко Дарья Сергеевна (darya.ukrozhenkozoo@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.23

ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ПОДДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

EFFECTIVE PEDAGOGICAL METHODS OF MAINTAINING DISCIPLINE IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

A. Kantysheva

Summary: The article examines the most frequent types of discipline violations by students during foreign language classes at a non-linguistic university. The causes of these violations, related to the psychological characteristics of generation Z, issues of motivation, as well as the teacher's ability to properly organize the educational process are further analyzed. To neutralize each type of discipline violation, the author has developed effective pedagogical methods and practical recommendations for university teachers.

Keywords: violation of discipline, foreign language, motivation, deviant behavior, pedagogical methods.

Кантышева Анна Александровна
старший преподаватель, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва
AAKantyisheva@fa.ru

Аннотация: В данной статье рассматриваются наиболее распространенные виды нарушения дисциплины учащимися на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Далее анализируются причины возникновения указанных нарушений, связанные с психологическими особенностями поколения Z, вопросами мотивации, а также способностью преподавателя правильно организовать образовательный процесс. Для нейтрализации каждого вида нарушения дисциплины автором разработаны эффективные педагогические методы и практические рекомендации для преподавателей.

Ключевые слова: нарушение дисциплины, иностранный язык, мотивация, девиантное поведение, педагогические методы.

В последние несколько лет особенно актуальной для преподавателей иностранного языка в неязыковом вузе стала проблема массового нарушения учащимися дисциплины на занятия. При этом замечания и воспитательные беседы со студентами не ведут к исправлению ситуации. Многие преподаватели отмечают, что определенная часть студентов в каждой группе регулярно пропускает занятия, опаздывает, не выполняют домашние задания, отвлекается во время занятий и допускает другие подобные отклонения в поведении.

Целью данного исследования является разработка эффективных педагогических методов, помогающих преподавателю поддерживать дисциплину на занятии без использования наказаний, штрафных санкций и т.п.

Для исследования применялись теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы заключались в изучении базовых психолого-педагогических терминов, а также анализе уже существующих путей решения изучаемой проблемы в научных исследованиях. Из эмпирических методов в статье использовалось наблюдение за поведением и академической успеваемостью студентов на занятиях по иностранному языку 1 и 3 курсов Финансового университета.

Научная новизна исследования заключается в том, что существует небольшое количество исследовательских статей, касающихся отклонения в поведении в высших учебных заведениях, так как чаще освещаются поведенческие сложности более младшего возраста. Вместе с тем вопросы решения проблем с нарушением дисциплины студентов непосредственно преподавателями и при помощи именно педагогических методов в современных исследованиях практически не отражены.

Прежде всего, необходимо обозначить ключевые термины. Нарушение дисциплины, как правило, причисляется к категории девиантного поведения. «Девиантное поведение, по мнению ученых, является системой поступков или отдельными поступками, противоречащими принятым среди людей нормам, нарушением процесса самоактуализации и уклонением от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [1, с.2]».

Исследователи выделяют различные типы девиантного поведения. В данной статье рассматривается в большей степени эгрессивное девиантное поведение, представляющее собой «уход личности от преодоления разнообразных трудностей в процессе деятельности [2, с.256]». К эгрессивному типу девиаций относятся «избегание ответственных поручений, уклонение от учебной и внеучебной деятельности, самовольный уход с заня-

тий [3, с.94]».

Еще один важный термин, упоминаемый в статье – это мотивация. Ученые-психологи, например, Зимняя И.А. определяет мотивацию как «сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека — его поведения, деятельности» [4, с. 216]. На мотивацию влияют как позитивные, так и негативные стимулы. Позитивные стимулы «вызывают у человека положительные эмоции такие как радость, удовлетворение, вдохновение, чувство сопричастности [5, с. 193]», а негативные вызываю «эмоции такие как страх, печаль, разочарование, чувство вины, неуверенность в себе [5, с. 193]». Мотивация, основанная на позитивных стимулах, является более долговечной и устойчивой, поэтому эффективнее развивать именно такой тип мотивации у учащихся.

Далее перечислим, с каким отклонениями в поведении учащихся чаще всего сталкиваются преподаватели иностранных языков в неязыковом вузе. Для удобства исследования целесообразно разделить основные случаи нарушений дисциплины на индивидуальные и групповые. Индивидуальные нарушения дисциплины затрагивают, как правило, только самого нарушителя, в то время как групповые негативно влияют на несколько человек или на всю учебную группу.

Самые распространенные индивидуальные нарушения дисциплины, на наш взгляд, связаны с посещаемостью, а именно опоздания и пропуски занятий учащимися без уважительной причины.

Также большое количество индивидуальных дисциплинарных проблем связано непосредственно с освоением программы обучения. К подобным нарушениям относятся, например, отказ студента выполнять домашние задания или участвовать в аудиторной работе; нежелание готовиться к самостоятельным и контрольным работам. Данный спектр вопросов включает и такие нарушения дисциплины, как попытки списывания у одногруппников или из интернет-источников, а также генерацию ответов при помощи искусственного интеллекта.

Коллективные нарушения встречаются реже, в частности, это могут быть громкие разговоры во время занятия, просмотр развлекательного контента на телефонах или ноутбуках и т.п.

Очевидно, что перечисленные выше поведенческие проблемы имеют отрицательное влияние не только на освоение студентами учебной программы, но и непосредственно на процесс ее преподавания. Особенно страдают от нарушения дисциплины преподаватели иностранного языка в неязыковых вузах.

Причина данного феномена заключается в психологических особенностях поколения Z (зумеров), к которым относятся учащиеся вузов. Одной из ключевых особенностей этого поколения, является ориентация на практическое применение всех получаемых знаний для будущих профессиональных целей. Данная психологическая черта обуславливает недостаточно серьезное отношение к дисциплине «Иностранный язык» в неязыковом вузе, поскольку учащиеся ошибочно полагают, что изучение иностранного языка не пригодится им для овладения будущей профессией.

Также важной особенностью поколения Z является сложность долго удерживать внимание на учебном материале, концентрироваться на выполнении задания. Как отмечает О.Ю. Зинович, «студенты, не обладая достаточными навыками концентрации внимания на изучаемой дисциплине и малым объемом долгосрочной памяти, испытывают трудности в запоминании большого объема теоретического материала <…> и применении полученных знаний в процессе дискуссий и измененных условиях [6, с.100]». Таким образом, часто бывает, что во время занятий учащиеся быстро устают, теряют нить обсуждения и, поэтому, начинают отвлекаться, разговаривать, смотреть в телефон и т.д.

Преподаватели реагируют на нарушения дисциплины различными способами. Многие сразу начинают применять дисциплинарные взыскания, к примеру, выгоняют студентов из аудитории, пишут жалобы в деканат или снижают баллы за аттестацию. Однако, ученые-методисты, в частности, М.А. Федорова, подчеркивают, что данные методы не являются достаточно эффективными, поскольку отражают капитуляцию преподавателя как профессионала. «Агрессивная реакция <…> подчеркивает проигрышную позицию учителя, закрепляет снижение авторитета педагога в глазах коллектива [7, с.175]».

Как уже было отмечено, мотивация учащихся, основанная на страхе и стрессовых факторах, то есть на негативных стимулах, является недолговечной, а в дальнейшем может привести к отрицательным последствиям вплоть до отвращения к изучаемому предмету.

Исходя из вышесказанного, целесообразно охарактеризовать более эффективные педагогические методы поддержания дисциплины на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, основанные на позитивных стимулах мотивации и не вызывающие стресса ни у преподавателя, ни у студентов. Рассмотрим более подробно, какие методы рекомендуется использовать преподавателю в каждом из упомянутых выше случаев нарушения дисциплины.

Итак, одной из самых распространенных проблем с дисциплиной можно назвать регулярные опоздания учащихся на занятия. Для коррекции данного наруше-

ния преподавателю следует предлагать важные задания, связанные с получением баллов для аттестации, в начале занятия. Желательно предупредить учащихся заранее о подобном намерении, скорее всего это мотивирует студентов постараться приехать вовремя.

Рекомендуется также применять небольшую «методическую хитрость», а именно обсуждать с учащимися технические и другие критически важные вопросы, связанные с процедурой зачетов и экзаменов в начале занятия. Если же опоздавшие студенты будут просить повторить важную информацию еще раз для них, то преподаватель обещает повторить на следующем занятии, но также в его начале. Таким образом, в интересах студента будет постараться не опоздать в следующий раз и не пропустить обсуждение необходимых для него вопросов.

Следующий методический прием будет эффективен не только по отношению к опаздывающим студентам, но и к тем, которые регулярно пропускают занятия по иностранному языку. Данный прием заключается в том, что преподаватель с определенной периодичностью предлагает учащимся необычные творческие задания (видео, игры, мини-сценки), интересные для поколения Z, имеющие практическое применение и использующие современные цифровые технологии. На следующих одном-двух занятиях преподаватель вспоминает и обсуждает с группой прошедшее задание, подчеркивая положительные эмоции и пользу, полученную всеми участниками процесса. Студент, пропустивший такое интересное задание из-за отсутствия или опоздания, почувствует эмоциональный дискомфорт из-за непричастности к процессу и постарается поучаствовать в следующий раз.

Целесообразно отметить, что, если учащийся, который пропустил много занятий, просит предоставить ему дополнительные задания для улучшения аттестации, то преподавателю не рекомендуется давать студенту возможность прислать их дистанционно. Более эффективным будет дать студенту устные задания и предложить ответить на следующем занятии, что может стимулировать учащегося улучшить свою посещаемость.

Очень важно поощрять и хвалить студента, который старается изменить свои привычки, пытается не опаздывать или ходить почаще. Преподавателю стоит подчеркнуть в общении со студентом свое удовлетворение от положительной динамики в его поведении.

Далее перечислим эффективные методы, применяемые преподавателем, если студент присутствует на занятии, но не участвует в аудиторной работе, не выполняет домашние задания, не готовится к самостоятельным и контрольным работам и т.п.

В первую очередь, чтобы привлечь неактивных студентов к участию в занятии, рекомендуется максимально индивидуализировать задания, то есть обращаться с важными вопросами лично к учащимся, интересоваться их собственным мнением, особенно по актуальным, спорным или провокационным вопросам.

Кроме этого, следует предлагать на занятиях учебный и аутентичный материал, непосредственно связанный с профессией, чтобы подчеркнуть практическую пользу, наличие которой, как уже было отмечено, ценят представители поколения Z. В большинстве случаев, если учащиеся начинают осознавать важность изучения иностранного языка и пользу получаемых на занятиях знаний, то их участие в учебном процессе становится более активным.

Нарушения дисциплины, связанные непосредственно с успеваемостью учащихся, относят, как правило, к категории «академическое мошенничество». Данный термин чаще всего определяют, как «недобросовестные приемы или запрещенные правилами образовательного учреждения действия в рамках учебной деятельности, осуществляемые обучающимися в целях получения оценки их успеваемости, не соответствующей реальному уровню их знаний [8, с.15]».

Выше были перечислены такие виды академического мошенничества как списывание у одногруппников, заимствование информации из интернет-источников и генерация ответов на задания при помощи искусственного интеллекта.

Итак, если учащиеся в группе обладают разным уровнем владения иностранным языком, то преподаватель часто сталкивается с тем, что более слабые учащиеся списывают ответы у более сильных студентов, или даже просят сделать за них творческое задание или проект. Оптимальным решением данной проблемы будет создание большого количества вариантов работ, что затруднит копирование решений, а также максимально индивидуализировать задания, насколько позволяет учебная программа. Например, рекомендуется составить задания нескольких уровней, от более простых до более сложных и предложить их учащимся соответственно их уровню.

Что касается неправомерного заимствования из интернет-источников и «нерегулируемого использования студентами в процессе обучения материалов, созданных нейросетями, в том числе присвоение авторства созданной искусственным интеллектом [9, с.123]», то данный вид академического мошенничества сейчас является самым распространенным среди студентов и наиболее трудно предотвратимым.

Рассмотрим, какие методы могут помочь бороться с подобными нарушениями дисциплины на занятиях по иностранному языку. В первую очередь необходимо так формулировать задания, что искать информацию или составлять запрос искусственному интеллекту для студента будет сложнее и дольше, чем ответить самому. Например, можно предложить учащимся:

- сыграть определённые роли в ролевой игре или диалоге, характеристики которых достаточно подробно даны преподавателем;
- выразить и обосновать нетрадиционное мнение по проблеме (чем более редкое и необычное мнение представлено, тем выше оценка);
- использовать для объяснений собственный жизненный опыт;
- привести как доказательство какого-либо утверждения или теории конкретную историю из своей жизни или из рассказов знакомых и родственников.

Кроме этого, преподаватель должен четко озвучивать требования к форме и содержанию выполняемых заданий, подчеркнув, что при возникновении подозрений на академическое мошенничество, работа приниматься не будет.

Наиболее важным для учащегося, как уже было отмечено, является возникновение и укрепление позитивной мотивации изучать иностранный язык. Поэтому преподавателю следует поощрять и хвалить студентов за самостоятельные ответы, возможно даже на начальном этапе прощая им языковые и речевые ошибки.

Следующий распространенный вид группового нарушения дисциплины на занятиях по иностранному языку – это разговоры и действия учащихся, не относящиеся к учебному процессу (игры, просмотр соцсетей, клипов и т.п.). Подобное девиантное поведение может быть обусловлено несколькими причинами, которые далее будут рассмотрены более подробно и дополнены рекомендациями для преподавателей.

Одна из самых частых причин – сухая и скучная манера изложения материала преподавателем. В результате учащиеся теряют нить рассуждений, отвлекаются и перестают слушать. Поэтому преподавателям рекомендуется использовать визуальные средства при изложении теоретического материала (презентации, иллюстрации, видеоролики) и добавлять наглядные практические примеры. Возможно также использовать нейросети для «оживления» картинок, озвучивания материала, то есть для создания интерактивного учебного контента.

Вторая причина указанного выше нарушения дисциплины заключается в том, что если учебная информация подается в большом объеме без перерывов, то студенты «зумеры» не могут долго концентрировать свое внимание на учебной деятельности, быстро теряют нить рассуждений и перестают слушать. Эффективным методом в подобных случаях будет применение микрообучения. Данный термин определяется методистами как «подача информации в виде коротких сфокусированных фрагментов [10, с.69]». Идеальным временным промежутком одного учебного фрагмента считается 5 минут, в целом, его длительность не должна превышать 10 минут.

Очень важно использовать современные цифровые технологии в процессе микрообучения, чтобы максимально соответствовать образовательным трендам и интересам учащихся. Например, это могут быть электронные квесты и викторины, видеофрагменты, игры, программы с использованием виртуальной реальности и т.п.

Следующей причиной таких случаев, когда студенты отвлекаются и разговаривают на занятиях, может быть, несоответствие сложности теоретического и практического материала текущему уровню владения иностранным языком учащихся. Если информация слишком сложная по уровню, то студенты не могут ее понять и запомнить, а если слишком простая – им становится неинтересно. Таким образом, преподавателю необходимо достоверно оценивать уровень студентов в группе и варьировать сложность учебного материала и заданий в соответствии с полученными данными о владении языком учащихся.

Еще одной причиной групповых нарушений дисциплины является слишком медленный темп урока, с большим количеством пауз, во время которых учащиеся начинают заниматься посторонней деятельностью. Очевидно, что решением в такой ситуации будет поддержание высокого темпа занятия с частой сменой деятельности. Важно чередовать различные виды заданий (парные, групповые, фронтальные и т.д.) и равномерно развивать все необходимые навыки (чтение, говорение, аудирование и письмо) в процессе занятия.

Существует еще один, не упомянутый ранее, вид нарушения дисциплины на занятиях по иностранному языку, который встречается, в основном, в разноуровневых, неоднородных по знаниям и навыкам группах. Условно данный вид можно назвать термином «агрессивная конкуренция». Причиной подобных девиаций обычно служат желание сильных студентов самоутвердиться на фоне более слабых одногруппников и поднять свою самооценку, а также намерение получить высокие баллы при аттестации за активную работу.

Агрессивная конкуренция проявляется в том, что хорошо владеющие английским языком учащиеся выкрикивают правильные ответы, даже если спрашивают не

их, не дав возможность студентам с более низким уровнем подумать и сформулировать свой ответ. При этом студенты-нарушители позволяют себе насмешки над произношением и ошибками своих одногруппников. Указанное поведение ведет не только к срыву занятия, но и к гораздо более серьезным последствиям. В частности, более слабые студенты начинают испытывать отрицательные эмоции, чувствовать себя на занятиях некомфортно, в результате чего учащиеся перестают отвечать на занятиях или вообще посещать их.

Для борьбы с агрессивной конкуренцией преподаватель может применять следующие методы.

1. Давать задания на групповую или парную работу вместе сильным и слабым студентам. Лучше всего, если это будет диалог или ролевая игра, где у каждого будет своя, четко определенная роль. В противном случае задание за всех выполнят только сильные студенты.
2. Спрашивать у студента индивидуально все выполненные задание, то есть избегать фронтальных видов работы. По возможности следует предлагать учащимся задания разной сложности в зависимости от уровня владения языком.
3. Хвалить и поощрять каждого учащегося за его личный прогресс, не сравнивая друг с другом.

Подводя итог в описании методов поддержания дисциплины в случаях как групповых, так и индивидуальных нарушений, важно отметить, что для поддержания позитивной мотивации учащихся необходимо периодически делать перерывы между изучением профессиональных тем и просто общаться со студентами на английском языке на любые, важные для них, темы. При этом не нужно оценивать их речь и перебивать учащихся в процессе самовыражения, исправляя ошибки. Главное, чтобы студент почувствовал удовлетворение от общения на иностранном языке в свободной форме, получил положительные эмоции, закрепляющие мотивацию.

В качестве вывода, отметим, что цель исследования была достигнута. Разработанные педагогические методы помогают эффективно предотвратить основные нарушения дисциплины эгрессивного типа девиантного поведения. Методы основаны на выработке положительных стимулов и помогают развивать устойчивую мотивацию студентов к изучению иностранного языка, что существенно улучшает посещаемость занятий студентами и академическую успеваемость по данному предмету.

Результаты проведенного исследования имеют практический характер, указанные педагогические методы могут применяться преподавателями вузов не только на занятиях по иностранному языку, но и по любым другим учебным предметам, особенно если эти предметы непрофильные для будущей специальности и воспринимаются студентами как необязательные для изучения.

Перспективы развития предложенных педагогических методов являются широкими, поскольку в связи с интенсивным развитием цифровых технологий, преподаватели могут делать свои занятия более привлекательными и практически полезными для учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова А.В. Норма и девиация в учебных практиках студентов технических вузов / А.В. Новикова // Научные исследования XXI века. – 2023. – № 1(21). – С. 226–229.
2. Чижова А.С. Особенности эгрессивных проявлений учебного поведения школьников с интеллектуальным недоразвитием / А.С. Чижова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82–2. – С. 256–259.
3. Денькина О.В. Девиантное поведение как социально-педагогическая проблема и профилактическая работа в условиях колледжа / О.В. Денькина, О.И. Жаркова // Преемственность в образовании. – 2022. – № 33(11). – С. 90–99.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
5. Бакина Т.В. Позитивные и негативные стимулы в мотивации персонала предприятия / Т.В. Бакина // Коммуникации. Общество. духовность - 2024: Материалы XXIV международной научно-практической конференции, Ухта, 23–24 мая 2024 года. – Ухта: Ухтинский государственный технический университет, 2024. – С. 192–195.
6. Зинович О.Ю. Проблема диагностирования девиантного учебного поведения студентов учреждения высшего образования, реализуемого в информационно-образовательной среде / О.Ю. Зинович // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. – 2025. – № 25–4. – С. 97–102.
7. Федорова М.А. Педагогические условия формирования дисциплины школьников в процессе обучения / М.А. Федорова, А.А. Кудаковский, Р.В. Скородумов // Актуальные проблемы современного отечественного образования: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Орёл, 29 ноября 2024 года. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2025. – С. 173–182.
8. Академическое мошенничество в медицинском вузе - миф или реальность? / О.М. Дондуп, Н.А. Сурков, Т.Р. Лазарян [и др.] // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 2. – С. 15.
9. Тарабарина Ю.А. Академическое мошенничество студентов с использованием нейросетей / Ю.А. Тарабарина // Социально-гуманитарные знания. –

2025. – № 1. – С. 123–130.
10. Нечина Е.Н. Микрообучение как средство повышения мотивации студентов и эффективности высшего образования / Е.Н. Нечина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 68–70.

© Кантышева Анна Александровна (AAKantyisheva@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.24

ФОРМИРОВАНИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ДИЗАЙНЕРСКОМ ОБРАЗОВАНИИ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN ART AND DESIGN EDUCATION IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Yu. Katkhanova
Yu Xi

Summary: With the advent of artificial intelligence, the content, methods, and goals of art and design education are undergoing profound changes. Information technology, intelligent algorithms, and big data analysis are significantly influencing the logic of artistic creation and the aesthetic paradigms of design. This article, from the perspective of modern education and design development, examines ways to foster creative thinking in art and design education in the context of artificial intelligence. Creative thinking is the core and spiritual foundation of design education. Its development should be achieved through a systematic update of educational concepts, teaching methods, curriculum structure, and assessment mechanisms. The integration of Internet+ technologies and artificial intelligence facilitates the construction of an open and intelligent learning model that fosters the development of comprehensive student competencies, ensuring the training of innovative specialists who meet the demands of the times.

Keywords: artificial intelligence, art and design education, creative thinking, teaching models, innovation cultivation.

Катханова Юлия Федоровна
доктор педагогических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет
lokalline@mail.ru
Юй Си
Аспирант, Московский педагогический государственный университет
864079527@qq.com

Аннотация: С приходом эпохи искусственного интеллекта содержание, методы и цели художественно-дизайнерского образования претерпевают глубокие изменения. При этом информационные технологии, интеллектуальные алгоритмы и анализ больших данных существенно влияют на логику художественного творчества и эстетические парадигмы дизайна. В данной статье, с позиции современного образования и развития дизайна, рассматриваются пути формирования креативного мышления в художественно-дизайнерском образовании в условиях искусственного интеллекта. Креативное мышление является ядром и духовной основой дизайнерского образования. Его формирование должно осуществляться через системное обновление образовательной концепции, методов преподавания, структуры учебных программ и механизмов оценки. Интеграция технологий «Интернет+» и искусственного интеллекта содействует построению открытой и интеллектуальной модели обучения, способствующей развитию комплексных компетенций студентов, обеспечивающих подготовку инновационных специалистов, отвечающих требованиям времени.

Ключевые слова: искусственный интеллект, художественно-дизайнерское образование, развитие креативного мышления, педагогическая модель, инновационная подготовка.

Введение

Сегодня человеческое общество постепенно перешло от этапа информатизации к этапу интеллектуализации человеческой жизни, производства, мышления. системы образования. В области художественно-дизайнерского образования эти вызовы открывают новые возможности. И дизайн уже не является только процессом передачи навыков и формального языка, превращаясь в комплексную подготовку специалистов, способных интегрировать художественную эстетику, технологические инновации и креативное мышление с его разнообразием феноменологических и сущностных характеристик.

Креативное мышление — это душа художественного дизайна. Оно подчёркивает нарушение рутины, гибкую адаптацию, многогранное наблюдение и раскрытие сущности вещей. Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) с анализом больших данных, генеративных инструментов и виртуальной реальности значительно расширяет возможности креативного мышления. Отсюда сущность художественного дизайна заключается в «создании». Однако в образовательном пространстве, когда интеллектуальные технологии сопричастны с творчеством, традиционная система дизайнерского образования трансформируется в плане замены роли преподавателя как «передатчика знаний» на «гида по творчеству». При этом обучение студентов с «пассивного восприятия» переходит на «активное генерирование». В этом контексте вопрос о том, как развивать креативное мышление студентов в художественно-дизайнерском образовании в условиях ИИ становится ключевой проблемой.

Трансформация дизайнерского образования в эпоху искусственного интеллекта

Во-первых, междисциплинарный дизайн с использованием ИИ стал мейнстримом, который нравится большинству людей. Суть такого дизайна проявилась в инновациях, а способность Интернета к агрегации и интеграции ресурсов разрушила образовавшиеся профессиональные барьеры. При этом ИИ ещё больше расширил эту возможность, генерируя междисциплинарные источники вдохновения с помощью алгоритмов, усиливая эффект инноваций. Например, генеративные инструменты дизайна помогли объединить элементы моды и светильники, создав классические кейсы.

В эпоху, когда инициатива «Интернет плюс» сблизилась с ИИ, трансформация философии образования стала иметь первостепенное значение. Традиционная «ориентированная на навыки» модель обучения превратилась в еще более неадекватной для удовлетворения спроса современного общества на инновационных и творческих дизайнеров. Образование в области дизайна стало переходить от модели, ориентированной на передачу знаний и навыков, к модели, ориентированной на развитие креативного мышления. Цель образования больше не заключается лишь в том, чтобы научить студентов проектировать, но и дать им возможность креативно мыслить - творить.

Реконструкция учебного содержания

Внедрение технологий ИИ привело к изменению структуры содержания художественно-дизайнерского образования. Традиционные курсы по графическому дизайну, продуктовому дизайну и т.д., интегрируются с новыми направлениями обучения, включая визуализацию данных, интерактивный дизайн, алгоритмическое искусство и др. Педагоги стали включать в систему курсов знания, связанные с ИИ, например, интеллектуальный генеративный дизайн, эстетику машинного обучения, дизайн цифровых двойников и т.д. Наряду с этим учебные программы дополнились самой ценностной ориентацией, в центре которой находится человек. Студенты, изучающие инструменты ИИ, должны стремиться не только к техническому совершенству, но и к пониманию гуманистического значения и социальной ответственности этих технологий. Благодаря интеграции ИИ с гуманистической эстетикой образование в области дизайна может сохранить свою художественную душу в эпоху ИИ.

Сущность и особенности креативного мышления

Способность человека подходить к решению проблем с помощью уникальных, гибких и нестандартных способов мышления позволяет генерировать новые концепции и решения. В области искусства и дизайна творческое мышление не сводится лишь к техническим инновациям. Оно также является выражением культурного самосознания и эстетической чувствительности. Креативное мышление обладает следующими характеристиками:

- дивергентность — способность рассматривать проблему с различных позиций и уровней, выходя за рамки инерционных моделей мышления;
- комплексный подход — как интеграция элементов искусства, науки, технологий и общества для развития междисциплинарного мышления;
- экспериментальный в качестве смелости экспериментировать, нарушая традиции, поиска инновационных прорывов через неудачи;
- эмоциональность и творчество в дизайне часто, исходящие из эмоционального резонанса с воплощением художественных и гуманистических интересов.

Таким образом, развитие креативного мышления у обучающихся, по сути, заключается в том, чтобы помочь им сформировать многомерную когнитивную структуру, позволяющую их мышлению стать открытым, критичным и продуктивным.

Стратегии развития креативного мышления в образовательном пространстве

Обновление «мастерства» и «мышления». Традиционные ремёсла интегрируются с новыми материалами, технологиями, процессами и элементами ИИ (например, параметрическим дизайном). В плане мышления — это усиление инновационного и креативного мышления, а также внедрение парадигмы «Интернет + ИИ»: междисциплинарность, слияние, открытость, коллаборация, вовлечённость, совместное использование.

Тренировка многомерного мышления включает:

- многогранное наблюдение — рассмотрение проблемы с разных точек зрения;
- латеральное мышление в качестве поисков решений в смежных дисциплинах;
- инверсивное мышление, например переворачивание культурных символов для создания новых выразительных форм;
- кейс в качестве ввода культурных данных в ИИ с генерацией множества вариантов, выполняя инверсивную оптимизацию, переосмысливая культурную идентичность;
- инновации в методах преподавания - от «вдалбливания» к «направлению».

Современное дизайнерское образование должно применять эвристические и исследовательские методы обучения. Преподаватель через проблемно-ориентированное или проектно-ориентированное обучение дол-

жен стимулировать активное исследование студентами рассматриваемого вопроса изучаемой темы. В данном случае внедрение инструментов ИИ может помочь педагогу в создании персонализированных платформ обучения, позволяющих в режиме реального времени анализировать творческие успехи обучающихся, достижения эффективного, ориентированного на них обучения. Одновременно с этим такие технологии, как виртуальная реальность (VR) и дополненная реальность (AR), позволяют учащимся проводить творческие эксперименты в иммерсивной среде, способствуя развитию у них творческого воображения.

Интеграция учебного контента: междисциплинарное сотрудничество и открытые инновации. Благодаря ИИ и большим данным дизайн больше не ограничивается одной дисциплиной. Он стал продуктом междисциплинарной конвергенции. При этом образование в области художественного дизайна должно усиливать строительство междисциплинарных курсов, таких как модули «искусство + технологии», «дизайн + инженерия», «дизайн + психология» и т.д., позволяя стимулировать креативное мышление обучающихся на пересечении многомерных знаний. Рассмотрим инновационную модель обучения, которая включает проектное мышление в качестве основы для исследования, аналитических выводов и решений пользователя. Сюда входит смешанное обучение, онлайн и офлайн, перевернутый класс, а также обучение на основе конкретных примеров с представлением передовых проектов в области ИИ с целью стимулирования воображения. Не менее важно применение информационных технологий, включая использование инструментов ИИ для сбора данных и создания прототипов, содействуя взаимодействию между гуманитарными науками, технологиями и изобразительным искусством. Кроме того, студентов можно поощрять к участию в реальных бизнес-проектах или инициативах в области социальных инноваций, тем самым объединяя обучение в классе с практическим участием в общественной жизни. На практике они не только изучают методологию проектирования, но и получают представление о том, как дизайн служит обществу, улучшая качество жизни человека, тем самым развивая инновационное мышление, проникнутое социальной ответственностью.

Углубление практического обучения - творчество через действие. Особо отметим, что развитие креативного мышления неотделимо от практики. Образование в области дизайна должно создавать многоуровневую практическую структуру, включающую в себя творческие лаборатории на территории кампуса, мастерские за пределами кампуса и совместные проекты, объединяющие представителей промышленности, академических кругов и научно-исследовательских организаций. Благодаря проектному обучению студенты накапливают опыт и проверяют свои идеи, решая реальные проблемы, тем самым превращая творческие концепции из простых «идей» в реальные «навыки». Преподаватель одновременно должен уделять внимание руководству «опытом неудач» студентов, поскольку неудача — это важный этап роста креативного мышления. Через анализ кейсов неудач студенты могут рефлексировать над логикой дизайна, формируя более зрелые методы инноваций.

Реформа механизма оценки - от ориентированности на результат к ориентированности на процесс. Развитие креативного мышления не должно ориентироваться только на конечный продукт, а должно уделять внимание пути развития мышления студента, включая процесс инноваций. Система образовательной оценки должна перейти от результативной ориентации на «стандартный ответ» к динамической оценке «процесса исследования». В данном случае можно ввести механизм множественной оценки, включающий самооценку, взаимную оценку и рецензию наставника, побуждая студентов разъяснять свои креативные замыслы и логику мышления. Важно одновременно использовать алгоритмы ИИ для анализа структуры креативности в студенческих работах, предоставляя преподавателю объективную обратную связь по процессу обучения, способствуя реализации индивидуализированного руководства.

Модель развития креативного мышления с поддержкой искусственного интеллекта

С поддержкой ИИ в области художественно-дизайнерского образования может сформировать новую модель образовательного пространства - «интеллектуальное руководство — человеко-машинное взаимодействие — генерацию творчества». Эта модель предусматривает три этапа функционирования:

- этап интеллектуального руководства: с помощью платформы ИИ можно анализировать данные об обучении студентов, интеллектуально рекомендовать учебные ресурсы и креативные кейсы, формируя дифференцированные траектории обучения;
- этап человеко-машинного взаимодействия, когда студенты используют алгоритмы ИИ для вспомогательного проектирования, такого как генерация изображений, подбор цветовых сочетаний, реконфигурация форм и т.д., сохраняя при этом ведущую роль человеческого эстетического суждения и творчества;
- этап генерации творчества, когда студенты, опираясь на разнообразные материалы и модели, предоставляемые ИИ, осуществляют вторичное творчество и художественное самовыражение, реализуя новый формат креативного производства в виде «соавторства человека и машины».

Эта модель подчёркивает слияние технологии и гума-

нитарных наук, используя вычислительные возможности ИИ и сохраняя человеческие эмоции, воображение и суждения, что воплощает баланс между «технической рациональностью» и «художественной чувственностью».

Перспективные тенденции в области образования в сфере искусства и дизайна

Цифровизация и глобализация образования. Сочетание ИИ и Интернета позволяет образованию в области художественного дизайна преодолеть пространственно-временные барьеры. Онлайн-платформы совместной работы, глобальные дизайнерские конкурсы и международные виртуальные классы перестраивают учебную экосистему. Студенты в ходе межкультурного обмена впитывают разнообразные дизайнерские концепции, расширяя международный кругозор своего креативного мышления.

Устойчивое развитие и гуманистическая ориентация. Дизайн в интеллектуальном обществе не должен ограничиваться функцией и эффективностью. Он должен уделять внимание экологии и гуманизму. При этом образование в области художественного дизайна будущего должно интегрировать концепцию устойчивого развития в учебные программы, развивая у студентов социальную ответственность и способность к культурной рефлексии.

Переосмысление роли преподавателя. На наш взгляд, в эпоху ИИ преподаватель перестаёт быть единственным авторитетом в знаниях. Он становится наставником в обучении и стимулятором креативности у обучающихся. Педагог должен обладать междисциплинарными знаниями и цифровой грамотностью, чтобы выстраивать мост между технологиями и искусством.

Заключение

Искусственный интеллект переопределяет границы образования в области художественного дизайна, открывая новые возможности для развития креативного мышления у обучающихся. Перед вызовами и возможностями интеллектуальных технологий педагоги должны с открытой позицией принимать изменения и с инновационным духом перестраивать систему образовательного пространства. Отсюда развитие креативного мышления — это не простая зависимость от технологий, а гуманистически ориентированное образовательное стремление. Оно требует сохранять чувственную душу художественного творчества в рациональной структуре интеллектуальных алгоритмов. Главное - в волне стремительного развития технологий сохранять гуманистический фундамент образования. Только так художественно-дизайнерское образование сможет обрести новую жизненную силу в эпоху ИИ, воспитав новое поколение дизайнеров, обладающих подлинной креативностью, критическим мышлением и социальной ответственностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Роненсон И.А. Основы теории дизайна: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2006. 219 с.
2. Саймон Г. Науки об искусственном. М.: Едиториал УРСС, 2004. 142 с.
3. Стрельникова В.Э. Дизайн-мышление как современный метод проектирования // Бизнес и дизайн ревю. 2019. № 4 (16).
4. Катханова Ю.Ф., Ван, Ян. Формирование дизайнерского мышления в школьной практике обучения // Преподаватель XXI век. 2019. № 3–1. С. 178–185.
5. Забродина Н.А. Роль компьютерной графики в обучении студентов в области художественных специальностей / Н.А. Забродина // Молодой ученый. - 2017. - № 5. - С. 489–492.

© Катханова Юлия Федоровна (lokalline@mail.ru), Юй Си (864079527@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.27

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ (КОВОРКИНГ И КОЛЛАБОРИНГ)

FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF NATURAL SCIENCE SPECIALISTS IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING (COWORKING AND COLLABORING)

A. Mamedova

Summary: This article examines the possibilities of educational technologies of coworking and collaboration in the language training of future biologists, chemists, ecologists, and physicists. The author describes her experience of using these technologies in the process of teaching foreign languages. In the process of collaboration in a coworking environment, students improve their communicative and professional competencies, considering the problem from the point of view of different sciences, and develop analytical skills that are so important for future scientific activities.

Keywords: coworking, collaboration, foreign language teaching, university teaching, natural science specialists.

Мамедова Альбина Ваидовна
Кандидат педагогических наук, доцент,
Рязанский государственный университет
имени С.А. Есенина
albina_mamedova@mail.ru

Аннотация: В данной статье рассмотрены возможности педагогических технологий коворкинга и коллаборинга в языковой подготовке будущих биологов, химиков, экологов, физиков. Автором описан свой опыт применения данных технологий в процессе обучения иностранным языкам. В процессе коллаборации в условиях коворкинга студенты совершенствуют свои коммуникативные и профессиональные компетенции, рассматривая проблему с точек зрения разных наук, развивают аналитические умения, столь важные для будущей научной деятельности.

Ключевые слова: коворкинг, коллаборинг, обучение иностранному языку, преподавание в вузе, специалисты естественно-научного профиля.

Актуальность

Специалисты естественно-научного профиля высоко востребованы сегодня на рынке труда, так как спрос на исследователей и разработчиков новых технологий, материалов, медицинских препаратов растет с каждым днем, не говоря о планетарных вызовах, требующих научно-обоснованных решениях, а также всеобщей цифровизации экономики, нуждающейся в специалистах, способных анализировать данные и строить прогностические модели. Актуальность темы нашего исследования также обусловлена нормативно-правовой базой и требованиями рынка труда к формированию профессиональной культуры, Федеральным законом "Об образовании в Российской Федерации" (от 29.12.2012 №273-ФЗ) и Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), а также Распоряжением Правительства РФ от 19.11.2024 №3333-р «Об утверждении комплексного плана мероприятий по повышению качества математического и естественно-научного образования на период до 2030 года».

Для формирования профессиональной культуры специалиста естественно-научного профиля, обладающего междисциплинарными компетенциями, научными умениями использования теоретических методов для решения практических задач применяются различные подходы к обучению [7]. Реализация таких педагогических подходов как интегративно-ситуативный и компетентностный подходы к обучению обеспечивает оборот фундаментальных знаний и практических методов специалиста естественно-научного профиля, а междпредметные связи, синтезируя знания различных дисциплин, способов и методик помогают дифференцировать процесс отбора и структурирования профессиональных знания, а в дальнейшем и формировании профессиональной культуры специалиста. Мы предлагаем использовать такие методы обучения в системе подготовки студентов естественно-научного профиля как коворкинг и коллаборинг.

Актуальность коворкинга и коллаборинга в формировании профессиональной культуры специалиста связана с тем, что данные педагогические технологии в образовании тесно взаимосвязаны между собой и способствуют формированию и развитию професси-

ональных взаимоотношений между участниками образовательного процесса, помогают в преодолении барьеров профессионального роста, способствует профессиональному развитию, помогают развивать навыки, способствующие овладению новыми техниками и технологиями, что особенно важно в эпохи цифровизации и при дистанционной работе.

Степень проработанности вопроса

Несмотря на то, что понятие коворкинг в образовании относительно новое и появилось относительно недавно, само явление существует довольно-таки давно в педагогике. Отечественные исследователи, выделяя понятие образовательный коворкинг рассматривают данную технологию как инновационную деятельность педагогов и в основном используют ее в дополнительном образовании [4].

Коворкинг *(от англ. coworking – a way of working in which people who work for different employers or for themselves share a building or office, often in order to be able to share ideas)* обозначает способ работы, при котором люди, работающие на разных работодателей или на самих себя, проживают в одном здании или офисе, часто для того, чтобы иметь возможность обмениваться идеями(Cambridge Dictionary).

В образовательной среде коворкинг определяют как модель образовательного пространства, нацеленную на обучение людей разного возраста и занятости [2], а также соорганизацию преподавателей, студентов, для проведения проектного, научного развития на образовательной платформе с сетевым сопровождением, как технология дистанционного образования в непрерывном образовании [6]. А.А. Устьянцева и В.Д. Повзун определяют коворкинг как модель организации рабочего пространства, при которой участники используют общие ресурсы и оборудование, работая в одной зоне. Особенностью образовательного коворкинга является его многофункциональность для предоставления учащимся всех возможностей как для занятий индивидуальной, так и групповой работой, при широком доступе к техническим средствам и свободой обмениваться идеями [10].

Несмотря на разнообразие трактовок данного новомодного метода, большинство исследователей вопроса выделяют следующие принципы педагогической технологии коворкинга: это гибкость графика проведения мероприятий или занятий и адаптивность пространства к комфортным для учащихся условиям, стимулирование сотрудничества студентов с учащимися, внедрение инновационных методов обучения, проведение внеаудиторных мероприятий.

Интересным представляется взгляд на проблему коворкинга в образовании малазийских ученых, которые считают, что образовательные пространства важный фактор приобретения большего учебного опыта (*maximising students' learning experience*). Коворкинг пространства в высших учебных заведениях могут быть местами неформального обучения для улучшения взаимодействия студентов, их повышении результативности в учебной деятельности. Авторы справедливо полагают, что применение концепции коворкинг-пространств для улучшения условий обучения, способствует целостному развитию студентов [16].

Керри Макдональд, выпускница Гарварда, ученый института Катона (Вашингтон, США), исследующая вопросы инновационных образовательных моделей, а также самонаправленного обучения (*self-directed education*), вдохновляющего и созидающего предлагает использовать коворкинг (*co-working*) в обучении вместе с технологией соизучением (*co-learning*), тем самым, создавая рабоче-образовательное пространство (*workspace education*) в духе партнерства [15].

Мы считаем, что коворкинг — это такая образовательная технология обучения, которая благодаря особой организации учебно-рабочего пространства над групповым или индивидуальным проектом позволяет проведение образовательного процесса в комфортных условиях для всех участников, с использованием современного оборудования и технических средств.

Технология коворкинга и коллаборинга в образовании взаимосвязаны. Если коворкинг стимулирует взаимодействие между учащимися, то коллаборация способствует продвижению совместной работы, достижения успешных результатов совместных проектов.

Коллаборинг – (от англ. *co-laborating is work with someone else for a special purpose*) – это о совместная работа с кем-то для достижения особой цели (Cambridge Dictionary). Коллаборация в образовании — это совместная работа студентов, преподавателей, в некоторых случаях родителей, а также представителей других организаций для достижения общих образовательных целей. Проблема коллаборативного обучения в современной системе образования рассматривается как новый подход к обучению и воспитанию обучающихся [9]. Несмотря на то, что коллаборативное обучение тесно взаимосвязано с педагогикой сотрудничества, все-таки есть определенные отличия.

Сотрудничество (*co-operation, англ. – the act of working together with someone or doing what they ask*)- акт совместной работы с кем-то и коллаборация несмотря на синонимичность данных понятий в образовательной сфере имеют несколько различные смысловые нагрузки.

По мнению А.А. Елисеевой коллаборация в образовании – это, не просто групповая работа, а более глубокий процесс, в котором все участники активно взаимодействуют, обмениваются идеями и поддерживают друг друга [3].

Ряд педагогов и методистов связывают вопросы коллаборации в образовании исключительно с цифровыми технологиями и активно продвигают этот подход в гибридном обучении. Так О.В. Максименкова и А.А. Незнанов выделяют коллаборативные информационные технологии поддержки учебного процесса и связывают их с организацией эффективной поддержки гибридного обучения, в том числе на уровне управления [5].

Как считают А. Берикханова, Ж. Ибраимова, М. Ибраева, если при сотрудничестве, организуемом преподавателем, происходит взаимодействие участников педагогического процесса в результате совместной деятельности, то при коллаборативном обучении умения каждого члена группы учитываются и ответственность за эффективность выполнения также ложится на всех членов проекта [1]. Выделяют следующие аспекты коллаборативного обучения – это: *социальный, когнитивный, эмоциональный на единстве которых и строится образовательная среда* [2]. Влияние сотрудничества и коллаборации на развитие профессиональных навыков, культуры педагогического общения, на повышение мотивации к деятельности у будущих педагогов изучалась многими учеными. Основными преимуществами данной технологии в образовании является тот факт, что, будучи интерактивным методом обучения при коллаборинге участники интенсивно взаимодействуют, друг с другом, обмениваются идеями, поддерживают друг друга, обучение проходит в режиме сотрудничества, решение принимаются сообща, но в отличии от педагогики сотрудничества, коллаборинг предполагает взаимовыгодный результат от совместной деятельности для всех участников образовательного процесса [1].

Эка Амалия, (Моджокрото, Индонезия) полагает, что общение и совместная работа рассматриваются как неотъемлемая часть подготовки студентов ко все более сложным условиям жизни и работы в 21 веке. Навыки совместной работы крайне необходимы студентам, чтобы в будущем они могли эффективно и продуктивно работать в разных командах [11]. Таким образом, совместное обучение (*collaborative learning*) имеет очень важное значение и считается способным развить навыки взаимодействия между студентами [12]. Коллаборативное обучение предоставляет студентам возможность обменяться идеями друг с другом, наладить взаимное взаимодействие в процессе обучения. Чем более плодотворным будет взаимодействие, при совместном обучении тем большего развития смогут достичь учащиеся [14].

Таким образом, коворкинг и коллаборация взаимосвязаны: коворкинг стимулирует взаимодействие между участниками, а коллаборация предполагает совместную работу для достижения общих целей, помогают создать условия для профессионального развития, обмена опытом и сотрудничества, что важно для успешного профессионального становления специалиста.

В рамках данного метода учебная деятельность строится во взаимодействии между учащимися, группами учащихся, между преподавателями разных направлений. Участники учебного процесса в коллаборативном обучении получают знания, приобретают умения, овладевают компетенциями через активный совместный поиск ответов на вопросы, обсуждения, решения профессиональных задач. Разработчики данного подхода к обучению предлагают следовать следующим принципам в учебном процессе: поддерживать взаимодействие и взаимозависимость всех членов группы; определить личную ответственность каждого члена группа за собственные успехи и достижения всей группы; участие в совместной учебно-познавательной или воспитательной деятельности группы; определение общей оценки совместной учебно-воспитательной деятельности.

Результаты работы

Одной из трудностей преподавательской работы в вузе является поиск методов, стимулирующих познавательную деятельность студентов, способствующих неугасающему интереса к предмету. Выбор профессии или направления подготовки еще не гарантирует мотивацию к обучению.

В качестве признаков отсутствия мотивации к обучению у студентов нами выявлены следующие признаки: плохая посещаемость занятий, переход из одной группы в другую, поиск легких путей в виде смены преподавателей, курсов, направлений подготовки, факультетов, институтов, выбор преподавателей не требовательных, где поменьше задают, где не спрашивают, где нет дифференцированного подхода к обучению, где отсутствует объективное оценивание результатов обучения. По нашему мнению, отсутствие мотивации к успешному проведению учебной деятельности у самих преподавателей непосредственно отражается на эффективности результата труда, то есть на самих студентов.

Проведенный опрос среди студентов (105 респондентов) направлений подготовки естественно-научного института и института физико-математических и компьютерных наук РГУ имени С. А. Есенина (октябрь 2025г) показал, что одной основной причины, почему у студентов пропадает огонь в глазах после первого курса – это по мнению студентов – неоправданные ожидания 41 респондент (39%), осознание неправильно-

го выбора профессии – 21 голос (20%), недостаточная моральная подготовка к требованиям преподавателей - 19 голосов (18%), и среди остальных причин, студентами выбраны устаревшие методы обучения, отсутствие взаимопонимания в группе, неактуальное содержание учебных материалов. А участвуя в анкетирование (март-сентябрь 2025 года), студенты (83 человека) в качестве правил успешной жизни предложили такие советы как заниматься любимым делом, развивать свои умения, осваивать компетенции тайм менеджмента, командной работы, повышать свой эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки, а также быть уверенным в себе, следить за внешним видом и манерами. Все вышеперечисленные качества, по мнению студентов играют немаловажную роль и в успехе профессиональной карьеры будущего специалиста в формировании его профессиональной культуры.

Нами вместе со студентами как педагогических направлений подготовки так и других профильных специальностей были предложены следующие пути выхода из ситуации: создание позитивной атмосферы занятий и образовательной среды в целом; создание ситуаций успеха, использование интерактивных методов обучения, поиск новых подходов к обучению, использование разнообразных педагогических технологий, применение мозгового штурма в командных формах работы (подразумевает вовлеченность каждого при отсутствии критического оценивания идей студентов), свобода действия для студентов, изменение роли преподавателя: преподавание как фасилитация действий студентов.

Особую роль приобретает преподаватель иностранного языка в неязыковом вузе, где язык выступает главным образом как средство познания мира, своей будущей профессии, иностранный язык выступает как способ развития личности специалиста.

В нашем опыте проведения занятий по иностранному языку со студентами естественно-научного профиля широко применим метод образовательного коворкинга и коллаборинга, которые отвечают всем вышеперечисленным требованиям.

В качестве учебного коворкинга на занятиях по иностранному языку мы часто используем — свободное пространство, в котором студенты, работая над проектом (индивидуальным или групповым), обмениваются опытом, имея возможность пообщаться с педагогом в неформальной обстановке. При организации и проведения праздников *Russian Christmas*, *Army Day*, *Victory Day* – студенты работают над созданием проекта гражданско-патриотического мероприятия, готовят наглядные материалы: оформление стендов, постеров, праздничных открыток, кроссвордов и т.п., продумывают расположение участников мероприятий и организацию самого события. Удобные зоны пространства в вузе позволяют таким образом организовать учебную работу, что мотивирует студентов на участие в данных мероприятиях что обеспечивает успешный результат. Мы выбираем такую локацию, при организации учебного пространства, в которой студенты используют общие ресурсы и оборудование, работая в одной зоне, в одном пространстве, над одним проектом, обмениваясь опытом, идеями, ресурсами происходит тесное взаимодействие между всеми участниками процесса в дружеской демократической атмосфере. Преимуществом данного вида технологии мы видим в многофункциональности пространства, которое легко трансформируется, в зависимости от вида учебной деятельности. Так, например, при проведении конкурсов между группами разных направлений в аудитории «*Территория Возможностей*» нами, в зависимости от характера мероприятия используется зонирование эрии для участия разных команд, френдзона – для болельщиков, легко трансформирующаяся сцена может быть как подиумом для декламации, так и сценой для различных актов. При проведении деловой игры *University: Past, Present, Future* в аудитории «*Офис Проектов*» команды биологов, химиков, физиков, исследуют история университета, представляют научные исследования лабораторий сегодняшнего дня, конструируют проекты университетов будущего.

Многофункциональность учебного пространства, комфорт и эргономичность оборудования, возможность использовать и по необходимости обмениваться различными техническими средствами, техниками и способами в образовательном коворкинге делает работу над проектом, или участие в совместном конкурсе эффективным и увлекательным процессом. При этом роль преподавателя меняется с контролирующей и назидательной на демократическую, дружескую.

Если трактовать коворкинг в вузе как учебно-рабочее пространство, где студенты творят, создают новое, делятся идеями, решениями, то места проведения открытых занятий, мастер классов, экскурсий, тоже можно отнести к так называемым коворкингам под открытом небом. Локация диктует методы и формы ведения той или иной учебной деятельности, то ли это защита проекта, или деловая игра, или проведение занятия по типу кейс-стади и т.п. в городе: у памятника/монумента; в парке/на лавочке; в музее; в театре; в выездной экскурсии. Выбор локации для проведения занятия играет огромную роль: в лаборатории, на производстве, на полевой практике, в школе.

В нашей практике ведения занятий по иностранному языку, как мероприятий воспитательного характера, так и учебные занятия широко применимы такие выходы как походы в художественный, краеведческий музеи, посещение выставок, проведение экскурсий по городу,

по кампусу вуза, экскурсии на биологическую станцию, посещение научных лабораторий, проведение занятий в обсерватории и много другое является ярким примером коворкинга в деле.

Электронная образовательная коворкинговая среда— еще одно из направлений совместной учебной мастерской в деле - на образовательной платформе Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина MOODLE широко применимой во всех курсах изучаемых дисциплин формируется самими обучающимся в результате его целенаправленной деятельности и активности в информационном образовательном пространстве, адаптируется под индивидуальные потребности обучающегося. Так в нашем опыте ведения курсов иностранного языка для студентов химических, биологических направлений подготовки проводятся занятия в дистанционном режиме, видео лекции и семинары, регулярны промежуточные и итоговые тестирования, ведется электронный групповой глоссарий терминов, и др.

Педагогическая технология коллаборинг в нашем опыте преподавания иностранных языков будущим специалистам естественно-научного профиля представлена в широком ассортименте. Мы предлагаем коллаборинг, как подход в проектном обучении для развития умений работы в команде, используя метод сообучения и соизучения в создании ситуаций успеха.

Нами выработаны ряд правил проведения подобных мероприятий для создания ситуаций успеха: – студенты старших курсов участвуют в обучении первокурсников, в организации мероприятий различной направленности, в проведении игр; – ответственность каждого игрока за свой номер/задание (от предложенной авторской идеи до ее воплощения, включая оформление, подготовка реквизита, наглядного материала, проведение, оценка; – преподаватель наблюдает, консультирует, координирует ход работы. Считаем соблюдение преемственности обязательным для создания ситуации успеха (награду вручает победитель предыдущих соревнований); участие преподавателей других дисциплин, что дает возможность посмотреть на своих студентов в другом качестве и в другой ипостаси.

Широкое применение всевозможных игр в коллаборативном обучении имеет свое преимущество. Такие ролевые игры как инсценировать сценку из художественных кинофильмов (Ирония Судьбы/Морозко/Особенности национальной охоты) для участия в кастинге на английском языке имеет особое значение для студентов биологов, химиков, физиков. А также познавательные игры (поле чудес/кроссворды/пазлы/видео вопросы/видео ответы) – при которых студенты химических отделений предлагают решить химические задачки биологам и наоборот.

Примерами коллаборации служат совместные мероприятия, проведенные преподавателями английского, немецкого, французского и др. языков (когда студенты соревнуются в знании традиций на разных языках), в качестве результатов подобных образовательных коллабораций можно представить проведение фонетического вечера на кафедре романо-германских языков Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина *Новогодняя Мозаика*, (декабрь 2025 г.) где студенты разных направлений подготовки представили музыкальные, танцевальные, поэтические и драматические номера на разных языках. Так образовательная коллаборация преподавателей разнопрофильных направлений также представлена в качестве подготовки словаря терминов на иностранных языках по специальностям *биология, химия, география, экология*. Коллаборация между преподавателями разнопрофильных направлений подготовки позволяет создать более глубокие и связные образовательные программы.

Так, например, преподаватели биологии провели экскурсию по экзотическим растениям биостанции, а студенты выступили в качестве гидов переводчиков, описав экспонаты на английском языке. Студенты показали видео, на котором, преподаватели физики представили новое оборудование обновленной лаборатории, снабдив этот ролик субтитрами на английском языке. Участие студентов в научных конференциях и написание совместных статей также является примером образовательной коллаборации, так, например статья студенток 2 курса «*Влияние биологических факторов на изучение иностранного языка*» является ярким примером результатом совместного труда будущих биологов, интересующихся вопросами нейролингвистики, внося каждый из участников свой вклад в совместное исследование, получается взаимовыгодное сотрудничество, имеющее своим результатом совершенно новое направление, открывающее новые области познания.

Заключение

Таким образом, считаем, что при использовании методов коворкинга и коллаборинга в системе подготовки специалистов естественно-научного профиля при языковой подготовке мы решаем проблему современного общества в подготовке специалистов, обладающих междисциплинарными компетенциями и умениями применять научные методы для решения практических задач. Данные технологии определяют практико-ориентированный характер освоения естественно-научных дисциплин, а также предусматривает включение в решение задач, требующих применения знаний и умений из различных дисциплин, что способствует интеграции научных знаний и технологических достижений. В процессе коллаборации в условиях коворкинга студенты совершенствуют свои коммуникативные и профессио-

нальные компетенции, рассматривая проблему с точек зрения разных наук, развивают аналитические умения, столь важные для будущей научной деятельности. Если в коллаборационной среде будущий специалист, объединяясь с другими участниками для взаимовыгодной деятельности достигает более лучших результатов, то коворгинг позволяет сделать этот процесс комфортным, благоприятным и эффективным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Берикханова А., Ибраимова Ж., Ибраева М. Актуальность создания коллаборативной учебной среды в профессиональной подготовке будущих учителей // Образование и саморазвитие. 2022. Т. 17, № 2. С. 144–156.
2. Врублевская Е.Г., Логинова Л.Г., Никитаева М.В. Организационная модель коворкинг-центра как новый формат институализации социального взаимодействия и взаимообучения студентов педагогической специализации и граждане в возрасте «60+» // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2018. № 2. С. 57–58.
3. Елисеева А.А. Коллаборация в образовании: новый взгляд на учебный процесс// Учительский журнал. 2025. № 9. URL: teacherjournal.ru https://www.teacherjournal.ru/categories/15/articles/12939] (дата обращения: 23.02.2026).
4. Игнатьева Г.А., Тулупова О.В., Мольков А.С. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2016. № 5 (134). С. 139–154.
5. Максименкова О.В., Незнанов А.А. Коллаборативные технологии в образовании: как выстроить эффективную поддержку гибридного обучения? // Университетское управление: практика и анализ. 2019. Т. 23, № 1–2. С. 101–110. DOI 10.15826/umpa.2019.01-2.008. – EDN MDGGIK.
6. Маясова Т.В., Лекомцева А.А., Федянина С.П. Перспектива реализации коворкинга в дистанционном обучении на примере системы дополнительного образования детей // Наукоемкие технологии. 2018. № 7. С. 204–208.
7. Профессиональная языковая подготовка студентов в условиях трансформации высшего образования / А.В. Ельцов, Л.Ф. Ельцова, Л.П. Костикова [и др.]. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2024. 186 с. ISBN 978-5-88045-630-7. –EDN SBARJB.
8. Пчелинцева И.Г., Чумакова А.В. Готовность преподавателя иностранного языка к цифровой трансформации образования в техническом университете // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2025. № 9–2. С. 117–120. DOI 10.37882/2223-2982.2025.09-2.38. – EDN LBFWIC
9. Синицына Г.П. Стратегия обучения в партнёрстве: коллаборативное обучение // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 2(36). С. 78–82. – DOI 10.17238/issn1998-5320.2019.36.78. – EDN MVEPRQ.
10. Устьянцева А.А., Повзун В.Д. Организация пространства и инфрастуктуры коворкинга в школе // Научный Лидер. 2024. №50 (200). URL: https://scilead.ru/article/7615-organizatsiya-prostranstva-i-infrastrukturi-khttps://scilead.ru/article/7615-organizatsiya-prostranstva-i-infrastrukturi-k (дата обращения: 02.03.2026) https://eandsdjournal.kpfu.ru/ru/wp-content/uploads/sites/3/2022/07/17_2-12.pdf
11. Eka Amalia. Collaborative Learning: The Concepts and Practices in the Classroom//ResearchGate GmbH. -October 2018 DOI:10.31219/osf.io/xn67t URL: https://www.researchgate.net/publication/328464383_Collaborative_Learning_The_Concepts_and_Practices_in_the_Classroom (дата обращения 27.02.2026)
12. Johnson D.W., & Johnson R.T. (1999). Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
13. Kusumarti Diah Galuh and others The Evolution of Collaboration Skills Research in Education: Trends, Intellectual Structure, and Research Topics // Jurnal Kependidikan Vol. 10, No. 2 (June 2024) Indonesia. pp. 728-739 https://e-journal.undikma.ac.id/index.php/jurnalkependidikan/index E-ISSN: 2442-7667.
14. Lin L. (2015). Exploring Collaborative Learning: Theoretical and Conceptual Perspectives. Investigating Chinese, HE EFL Classroom, (11-28). Berlin: Springer-Verlag.
15. McDonald K. Co-Working Meets Co-Learning //Forbes Media LLC. 2026Sep 09, 2019, 11:01am EDTSep 09, 2019, 11:01am EDT https://www.forbes.com/sites/kerrymcdonald/2019/09/09/co-working-meets-co-learning/.
16. Noraiham M. and others Enhancing Students' Development through Human-Space Correlation: A Conceptual Review of Co-Working Spaces in Educational Institutions//Journal of Advanced Research in Applied Sciences and Engineering Technology. October 2024. DOI: https://doi.org/10.37934/araset.59.1.116129.

© Мамедова Альбина Ваидовна (albina_mamedova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.28

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕШНОСТЬ

Мельничук Марина Владимировна
Доктор экономических наук, кандидат педагогических наук, профессор, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва
MVMelnichuk@fa.ru

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC SUCCESS

M. Melnichuk

Summary: The article examines the possibilities of defining the potential of emotional intelligence as a predictor of academic success and substantiates the structural elements of emotional intelligence that provide the basis for its development. It is shown that emotional intelligence integrates core values, moral principles, character strengths, integrated emotional empathy, openness, and high-integrity personality. The integration—or authentic unity—of emotional and cognitive processes is crucial for enhancing awareness of previously unrecognized aspects of one's inclinations, ambitions, attitudes, and unconscious behavioral patterns. Academic success is presented as the level of students' achievements in mastering various domains of knowledge. A review of the literature confirms that scholars do not arrive at a unified definition of academic success, as the range of criteria used to assess it is extensive. This is partly due to the emergence and evolution of assessment tools, driven by increasing demands on universities to collect data that demonstrate students' learning outcomes and readiness for professional activity. A descriptive model for the development of emotional intelligence aimed at achieving academic success is proposed.

Keywords: emotional intelligence, academic success, cognitive skills, emotional competencies, non-cognitive ability.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности определения потенциала эмоционального интеллекта как предиктора академического успеха и обоснование структурных элементов эмоционального интеллекта, на базе которых существует потенциал его развития. Показано, что эмоциональный интеллект объединяет базовые ценности, моральные принципы, сильные стороны личности, интегрированное эмоциональное сопереживание, открытость и высоконадежную личность. Объединение или аутентичное единство эмоциональных и мыслительных процессов является важнейшим для повышения осознания ранее не распознанных аспектов своих наклонностей, амбиций, установок и неосознаваемых моделей поведения Академическая успешность представляется как уровень достижений студентов в освоении различных областей знаний. Проведенный анализ литературы подтверждает, что ученые не приходят к однозначному определению понятия «академической успешности» студентов, так как перечень критериев академической успешности весьма велик. Отчасти это связано с появлением и развитием системы оценочных инструментов, что вызвано повышением требований к университетам по сбору данных, подтверждающих уровень обученности и готовности к профессиональной деятельности. Предложена дискриптивная модель совершенствования эмоционального интеллекта, направленная на достижение академической успешности.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, академическая успешность, когнитивные навыки, эмоциональные компетенции, некогнитивная способность.

Многие исследователи констатируют тот факт, что само понятие «академической успешности» не является однозначным, так как для него характерна перспективистская сущность: во многих случаях из структуры понятия «академическая успешность» исключается всеобщность, свободная от влияния индивидуальной позиции различных участников измерения академической успешности студентов [1]. Так, с точки зрения преподавателя вуза, карьерный рост выпускников университета не является важнейшим показателем академической успешности, тогда как с точки зрения руководителя такого структурного подразделения университета, как, например, Центр развития карьеры, достижения на профессиональном поприще являются основным показателем образовательных результатов. Данный пример демонстрирует различные подходы к определению академической успешности. Преподаватели вуза убеждены, что академическая успешность – это сформированность на высоком пороговом уровне универсальных и профессиональных компетенций как результат освоения дисциплины. С точки зрения административных сотрудников, академическая успешность выпускника является интегративной системой иерархического уровня, в которой верхнюю позицию занимает возможность получить работу по специальности и развивать карьерный рост в областях, обусловленных дипломом об образовании.

Согласно модели, предложенной директором-основателем Исследовательского института высшего образования Калифорнийского университета Александром В. Эстином, академическая успешность является функцией трех параметров: вводных ресурсов, внешнего воздействия среды и долгосрочных результатов [2]. В дальнейшем Э. Паскарелла, П. Терензини и Р. Ризон развили данную модель, уточнив понятие «вводных параметров» и добавив в качестве обязательно анализируемых такие, как наследственность и семейные корни, а также приобретенный социальный и образовательный опыт, который уже имеют студенты, поступая в университет.

«Среда» трактуется ими как единство, включающее такие составляющие, как круг общения, совокупность сенсорного опыта и всего диапазона программ и культур, с которыми сталкивается студент в университетской повседневности и за её пределами. Понятие «долгосрочных результатов» конкретизируется как знания, навыки, установки, ценности студентов, принципы и модели их поведения, выработанные в процессе обучения и обеспечивающие успешность профессионального и карьерного роста по окончанию университета [3, 4]. Необходимо заметить, что в некоторых работах делается акцент на определенных компонентах академической успешности: так, К. Гальон и др. отдельно выделяют самодейственность студентов, которая предполагает не только эффективное прохождение всех видов контроля и экзаменов, но и наличие социальной самоэффективности, необходимой для вовлеченности в семинарские обсуждения, командную проектную работу и дискуссии [5]. Еще одним свидетельством наличия аффективной составляющей в модели академической успешности могут служить выводы Дж. Коула и др., которые отмечали, что академическая успешность зависит от таких факторов, как академические достижения, полученные в процессе прохождения курса, академический опыт и восприятие студентом образовательной среды, степень академической адаптации, социализации и вовлеченности в образовательный процесс. При этом вовлеченность определяется как сложившимися чертами личности, так и ситуационными – академической мотивацией, позитивным настроем на академические достижения и ожидаемыми образовательными результатами [6].

Продолжая мысль о том, что аффективный компонент является связующим звеном во взаимодействии факторов модели академической успешности, приведем мнение Дж. Дениса и др., которые утверждали, что среда состоит из множества систем воздействия на студентов и следует выделять те процессы, которые активируют модели взаимодействия студентов с их ближайшим окружением - личные контакты и поддержка членов семьи, ровесников, однокурсников и преподавателей, которые также играют большую роль в достижении академической успешности, так как создают определенный эмоциональный фон [7].

Таким образом, конструкт «академическая успешность» представляет собой, прежде всего, академические достижения (количество и качество полученных знаний, навыков, компетенций), а также устойчивость достигнутых результатов, включающих приобретённый уровень когнитивных и эмоциональных навыков.

Вместе с тем, если говорить о взаимодействии студентов в процессе обучения, нельзя не упомянуть о том, что зоной пристального внимания многих исследователей является самоосознанность обучающихся, которая включает в себя интерактивный компонент, а априорная бинарность этого конструкта придает ему форму, структуру и динамизм. Приобретенная самоознанность, по мнению Ф. Ниниваджи, встроена в модель эмоционального интеллекта [8]. Самоосознание в сочетании с эмоциональной обработкой информации проходит несколько этапов актуализации – ощущение, восприятие, осмысление и эффективность использования. Итогом повышения самоосознанности на основе развития эмоционального интеллекта (ЭИ) становится конкретизированное эмпатией восприятие реальности, уравновешенность, баланс личных мнений и релевантных взглядов других людей. Другими словами, пробуждающееся самоосознание использует ЭИ в качестве фасилитатора или помогающего инструмента, объединяя базовые ценности, моральные принципы и интегрированное эмоциональное сопереживание.

Таким образом, ЭИ представляется как многоплановый конструкт, характеризующийся воздействием когнитивных способностей обучающегося и факторов среды и семьи. Как черта характера, ЭИ концептуализируется как восприятие человеком своего эмоционального мира и самодейственности [9]. Как конструкт, ЭИ уходит корнями в концепцию внутриличностного и межличностного интеллекта Г. Гарднера [10], который ученый трактовал как способность понимать не только свои собственные намерения, мотивации и желания, но и других людей. Впоследствии активно стал использоваться термин «эмоциональный интеллект» и были предложены две его основополагающие модели: ЭИ рассматривается либо с позиций когнитивных умений личности, либо характеризуются ее некогнитивными свойствами.

В современной научной литературе ЭИ определяется как широкий спектр индивидуальных различий, которые определяются адаптируемостью интеллекта и субъективным опытом, основанным на эмоциях. ЭИ можно операционализировать или найти способы измерить данный психологический конструкт в соответствии с различными теоретическими концепциями [11,12].

Отдельного внимания заслуживает исследование американского психолога Дэниела Гоулмана, который отводил ЭИ роль не столько индикатора академических достижений и профессионального успеха, сколько базиса, на котором выстраиваются и совершенствуются необходимые для будущего специалиста компетенции [13]. Д. Гоулман был убежден, что эмоции — это заложенные в человека эволюцией импульсы к действию и полагал, что предрасположенность человека к действию формируется жизненным опытом и социокультурной средой; рациональное и эмоциональное знание не существуют изолированно: их взаимодействие и определяет ментальную картину мира человека [14]. Для нас представляет особый интерес когнитивная модель ЭИ Гоулмана,

предложенная для определения влияния уровня развития ЭИ на качество взаимодействия студентов в образовательной среде и их академическую результативность и которая основывается на убеждении автора, что интегрирующая и регулирующая функции ЭИ существенно улучшают академическую успеваемость и способствуют академическим достижениям (рис.1). Необходимо подчеркнуть, что исследования эмоционального интеллекта последнего времени отчетливо свидетельствуют в пользу данного утверждения [15,16].

Особого внимания заслуживает концепция эмоционального интеллекта как черты характера или свойства личности, предложенная К. Петридесом (рис.2), которая охватывает большой спектр некогнитивных способностей и определяется респондентом лично на основе самооценки [17]. К. Петридисом предложены 15 компонентов или «черт» ЭИ. Самостоятельно оценивая свойства своей личности, респондент получает представление об уровне развития своего ЭИ и видит свои личностные недостатки. Так как ЭИ не является генетически заложенным, респондент может работать над их устранением и тем самым повышать свой ЭИ.

Следовательно, в концепции, используемой Петридисом, ЭИ не может рассматриваться как компетенция, а определяется операционально как внутренне присущая субъективность эмоционального опыта. Компоненты ЭИ как свойства личности представляют собой характерные черты личности в противоположность компетенциям, ментальным способностям или содействующим когнитивным функциям, что независимо подтверждается целым рядом исследований.

Таким образом, ученый приходит к выводу, что в аспекте концепции ЭИ как свойства личности не существует архитипического эмоционально интеллектуального человека, которого должны имитировать в своей деятельности руководители, менеджеры, работники, студенты для достижения успеха [17].

Анализ современных концепций ЭИ приводит к выводу о том, что ряд аспектов такого сложного психолого-когнитивного конструкта как ЭИ, совпадают с факторами достижения академической успешности. Академическая успешность выступает одной из ключевых концептуализаций в сфере образования, поскольку позволяет оценить как реализацию индивидуальных целей студентов, так и эффективность образовательной системы. Эмоциональный интеллект занимает центральное место в образовательной парадигме, которая включает академическую успешность, академическую адаптацию и психологическое благополучие обучающихся. В современных стрессогенных условиях ЭИ выступает мощным фактором академических достижений и самореализации студентов на всех уровнях высшего образования. Возникающие рассогласования или дисбаланс между стремлением к получению образования, эффективностью обучения и академической успешностью могут быть компенсированы за счет эмоционального интеллекта [18]. Кроме того, можно утверждать, что ЭИ связан с психическим здоровьем, которое обеспечивает общее благополучие, позитивное мировосприятие, удовлетворенность и высокий уровень стрессоустойчивости.

Установив взаимосвязь между академической успешностью и ЭИ, мы считаем, что, развивая эмоциональный интеллект и его составляющие в условиях образовательной среды, мы повысим эффективность обучения в высшей школе. Для определения факторов, являющихся драйверами процесса развития и совершенствования ЭИ, необходимо выделить критерии их выбора, которые должны обладать системностью взаимосвязанных аспектов ЭИ на основе причинно-следственных, функционально-следственных или обратных связей.

Выбор факторов развития ЭИ определяется достаточной степенью их конкретизированности, а также способностью обеспечить установление качественных и количественных изменений уровня развития ЭИ. Количество отобранных факторов повышения ЭИ должно обеспечить системную достаточность и не допустить их избыточность, чтобы исключить сложные аналитические взаимозависимости. Принципиальным критерием отбора факторов является полная или частичная индуктивность, позволяющая сделать прогноз относительно конечно-обозримой области фактов, подтверждающих воздействие этих факторов на уровень эмоциональных компетенций.

Кроме того, отобранные факторы повышения уровня развития эмоциональных компетенций должны быть динамически релевантными по отношению к динамике развития ЭИ и обладать высоким потенциалом динамического воздействия.

С учетом всего вышесказанного, предлагается дескриптивная модель ЭИ, включающая в себя внешние факторы (социокультурную среду, которая оказывает влияние на формирование коммуникативных навыков и определяет степень развития таких черт личности, как способности к творчеству, взаимопониманию, конструктивному взаимодействию, ответственности за свое поведение в социальной и профессиональной сферах; образовательную среду, определяющую степень удовлетворения образовательных потребностей студентов, совпадение ценностных ориентаций субъектов образовательного процесса с требованиями и нормами среды, формирующие модели поведения студентов, а также баланс эмоционального и рационального компонентов среды для создания положительного эмоционального фона) и внутренние факторы (генетические, биологиче-

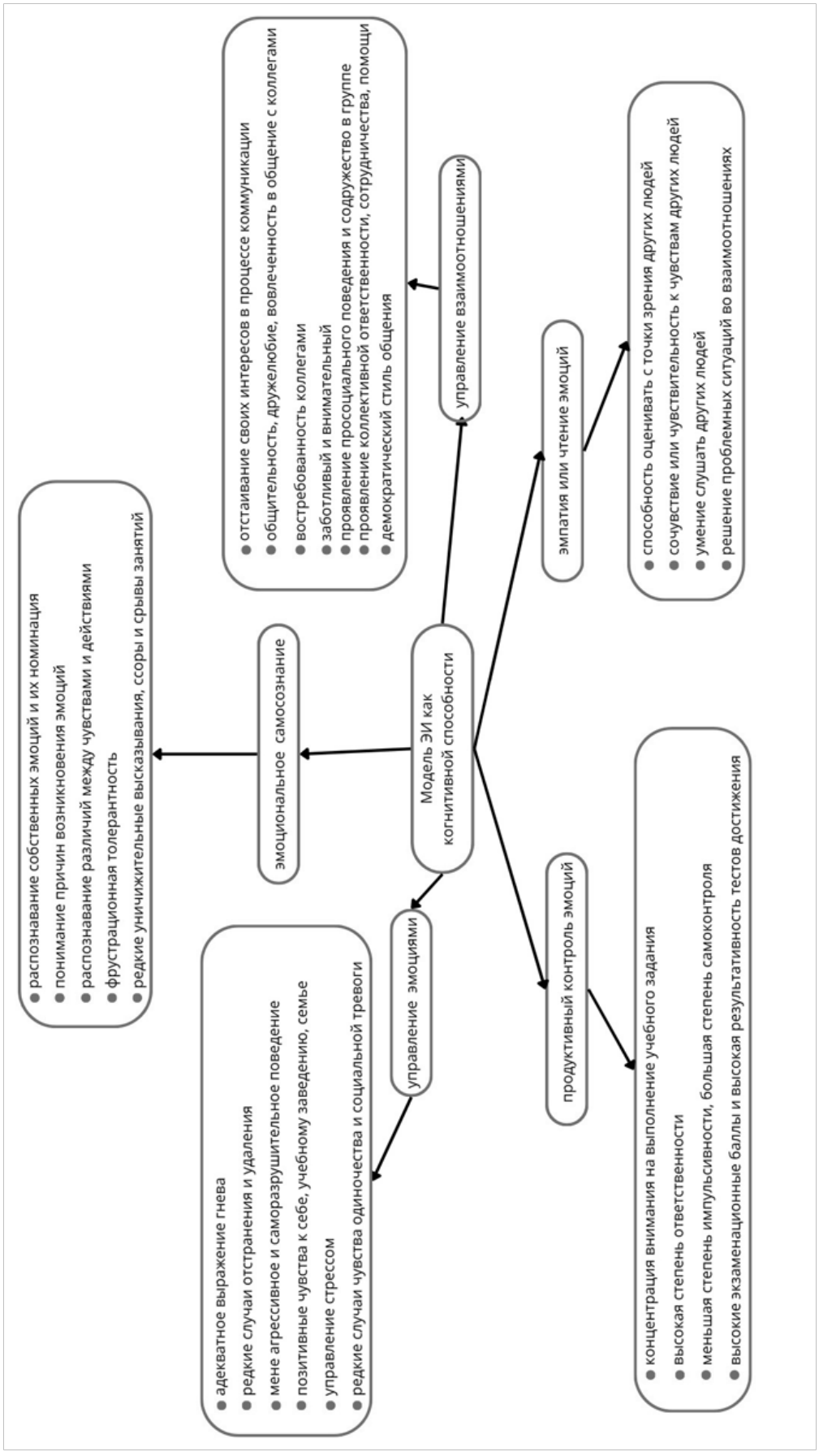


Рис. 1. Модель эмоционального интеллекта как когнитивной способности (Гоулман)

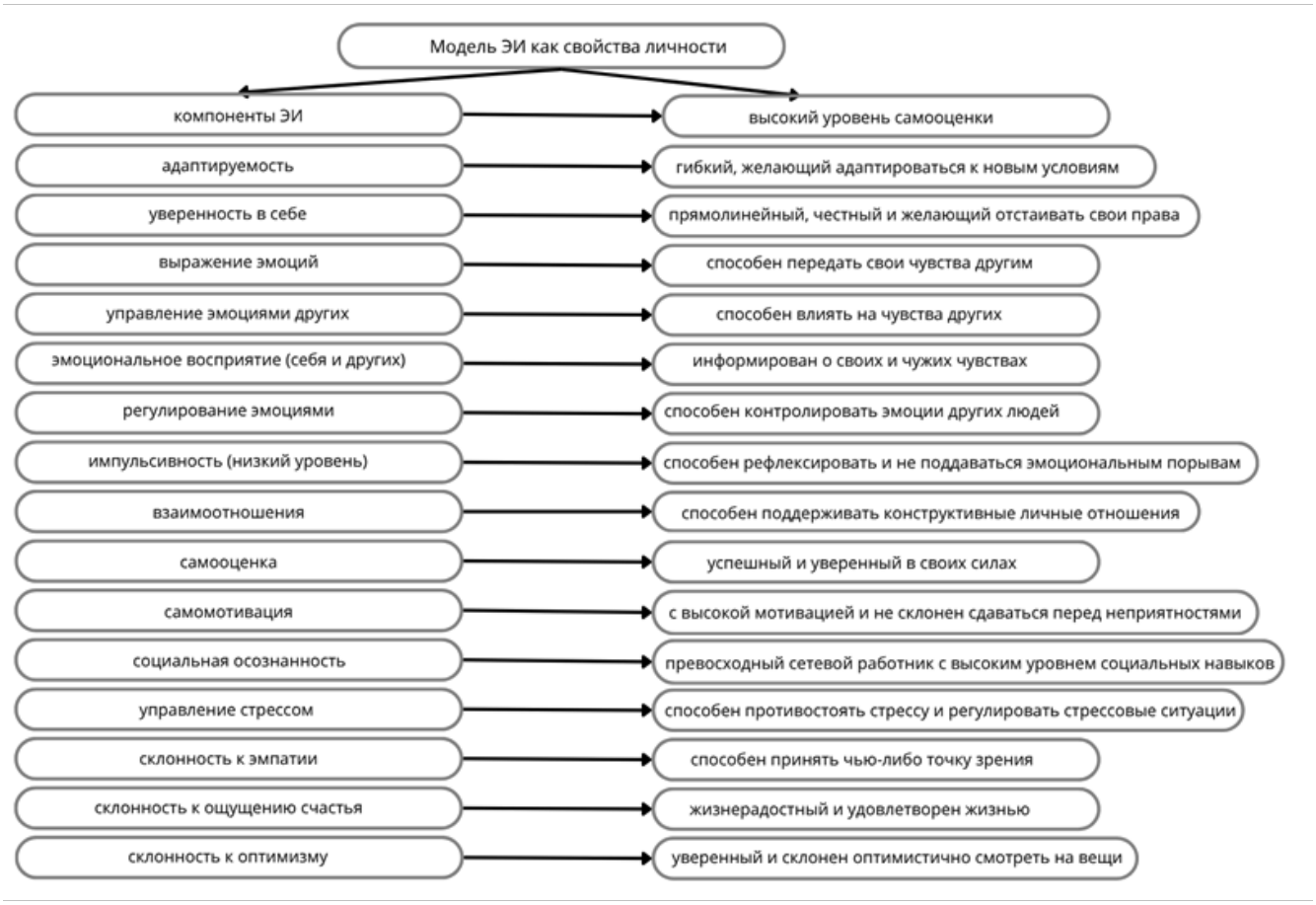


Рис.2. Модель эмоционального интеллекта как свойства личности (Петридис)

ские и личностные).

Влияние внешних и внутренних факторов на развитие ЭИ студентов, а также их взаимовлияние можно представить следующим образом. Социокультурная и образовательная среда выступают единым комплексом, воздействующим на личность студента и взаимодействующим с ней. В результате этого взаимодействия формируются внутриличностные факторы, которые, в свою очередь, определяют качество самих сред. Данный комплекс оказывает влияние на развитие ключевых блоков ЭИ: восприятие и обработку эмоциональной информации, эмоциональную фасилитацию мышления, эмоциональную регуляцию, самовосприятие и социальные навыки. При этом качество выбираемых студентом внешних сред и функциональность его внутриличностных факторов напрямую зависят от уровня развития этих компетенций. В качестве структурных элементов ЭИ можно представить следующие.

Структурные элементы ЭИ

1. **Восприятие и обработка эмоциональной информации**
   1.2. Эмоциональное восприятие (себя и других)
   1.3. Осознание эмоций.
   1.4. Понимание своих и чужих эмоций, языка эмоций и сигналов, переданных эмоциями
2. **Эмоциональная фасилитация процессов мышления**
   2.1 Открытость, адаптивность, гибкость
   2.2 Инициативность
   2.3 Самомотивация
   2.4 Принятие решений
   2.5 Установление причин, вызвавших эмоцию
   2.6 Умение произвольно вызвать определенную эмоцию
3. **Эмоциональная стабилизация**
   3.1 Контроль выражения эмоций и их интенсивности
   3.2 Управление стрессом
   3.3 Управление эмоциями других
   3.4 Склонность к оптимизму
4. **Самовосприятие как совокупность мнений о себе**
   4.1 Самооценка
   4.2 Самоуверенность, ассертивность
   4.3 Воля к достижению целей
   4.4 Самоуважение
   4.5 Самоактуализация
   4.6 Независимость

5. Социальные навыки
- 5.1 Социальная чувствительность
- 5.2 Возможность влиять на события
- 5.3 Регулирование конфликтных ситуаций
- 5.4 Работа в команде
- 5.5 Склонность к эмпатии
- 5.6 Межличностные отношения
- 5.7 Социальная ответственность, социальная осознанность

Таким образом, обобщая зарубежные и российские подходы к ЭИ, мы трактуем его структуру как сложную динамическую систему взаимосвязанных когнитивных и некогнитивных способностей и свойств личности. Их развитие и взаимодействие определяются внешними (социокультурная и образовательная среда) и внутренними (генетические, биологические, а также приобретенные через опыт) факторами.

Формально предложенная комплексная дискриптивная модель ЭИ нуждается в экспериментальном подтверждении с помощью психолого-социального тестирования студентов. Для построения многофакторной модели академического успеха, в которой ЭИ выступает доминантой, интегрирующей когнитивные способности и сознательную личность в направлении эмоциональной целостности, необходимо решить задачу отбора факторов развития ЭИ. Решение предполагает определение оптимального количества относительно ограниченных групп характеристик, объективно отражающих высокий уровень эмоциональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. York T., Gibson Ch., Rankin S. Defining and Measuring Academic Success // Practical Assessment, Research, and Evaluation: 2015. Vol. 20, Article 5. doi: https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03
2. Astin A.W. Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. New York: Macmillian, 1991.
3. Pascarella E.T., & Terenzini P.T. Predicting freshman persistence and volunteary dropout decisions from a theoretical model // The Journal of Higher Education, 1980. 51(1), 60-75.
4. Terenzini P.T., & Reason R.D. Parsing the first year of college: A conceptual framework for studying college impacts. Meeting of the Association for the Study of Higher Education. 2005. Philadelphia, PA.
5. Galyon C.E., Blondin C.A., Yaw J.S., Nalls M.L., & Williams R. The relationship of academic self-efficacy to class participation and exam performance // Social Psychology of Education. 2011. doi:10.1007/s11218-011-9175-x
6. Cole J.S., Kennedy M., Ben-Avie M. The Role of Precollege Data in Assessing and Understanding Student Engagement in College. New Directions for Institutional Research, 2009, no. 141. doi: 10.1002/ir.286.
7. Dennis J.M., Phinney J.S., & Chuateco L.I. The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first- generation college students // Journal of College Student Development, 2005, 46(3), 223-236.
8. Ninivaggi F.J. Learned Mindfulness – An Emotional Intelligence Perspective in Learned Mindfulness // Physician Engagement and M.D. Wellness 2020, pp. 73-100.
9. Petrides K.V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M.J., Furnham A., & Pérez-González J.C. Developments in trait emotional intelligence research // Emotion Review, 2016, 8(4), 335–341.
10. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books. 1983.
11. Hughes D.J., and Evans T.R. Putting 'emotional intelligences' in their place: introducing the integrated model of affect-related individual differences // Front. Psychol. 2018. 9:2155. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02155
12. Huang Y., Jastorff J., Stock J., Vliet L, Dupont P., Vandenbulcke M. Studying emotion theories through connectivity analysis: Evidence from generalized psychophysiological interactions and graph theory. // NeuroImage 172 (2018) 250–262.
13. Goleman D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam. 1989.
14. Goleman Daniel. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books. 1995.
15. De la Serna J.M. Emotional Intelligence. In J.M. De la Serna // Emotional Intelligence in School. Hackensack: Babelcube Inc., 2018.
16. Мельничук М.В. Эмоциональный интеллект как предиктор академической успешности студента вуза // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2025. № 3. С. 28–43. doi: 10.28995/2073–6398-2025-3-28-43.
17. Petrides K.V., Mikolajczak M., Mavroveli S., Sanchez-Ruiz M.J., Furnham A., and Pérez-González J.C. Developments in trait emotional intelligence research // Emot. Rev. 2016, 8, 335–341. doi: 10.1177/1754073916650493.
18. Феклин В.Г., Мельничук М.В., Фрумина С.В., Восковская А.С., Никитин П.В. Многофакторная модель вузовского образования с учетом уровня эмоционального интеллекта // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 475–493. doi: 10.32744/pse.2022.4.28.

© Мельничук Марина Владимировна (MVMelnichuk@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.29

ФЕНОМЕН КОД-СВИТЧИНГА: КОГНИТИВНЫЕ ТРУДНОСТИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ МЕЖДУ ЯЗЫКАМИ

CODE-SWITCHING: COGNITIVE CHALLENGES OF LANGUAGE ALTERNATION

N. Nesova
V. Isakova

Summary: The phenomenon of code-switching is a complex communicative and cognitive phenomenon involving an individual's alternation between two or more linguistic codes during speech. This article focuses on the cognitive challenges associated with this phenomenon and provides an analysis of the mechanisms and factors influencing the success of language switching, such as sociocultural setting, language proficiency, pragmatic goals, and conversational context. The theoretical framework of the study is based on contemporary models of information processing and cognitive control, which allows for considering code-switching as a process linked to working memory and the speaker's attentional control. Particular attention is paid to the phenomena of interference and cognitive overload in foreign language learners and bilingual individuals. Furthermore, potential difficulties in language switching are examined, along with an analysis of techniques and strategies that can mitigate cognitive disruptions and enhance communicative efficiency. The practical significance of the article lies in the potential application of its findings in the fields of neuropsychology, linguistics, and foreign language teaching methodology.

Keywords: code-switching, bilingualism, cognitive challenges, cognitive overload, language transfer, metacognitive control.

Несова Наталья Михайловна
Кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
nesova-nm@rudn.ru
Исакова Виктория Алексеевна
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
1132243069@rudn.ru

Аннотация: Феномен код-свитчинга представляет собой сложное коммуникативное и когнитивное явление, заключающееся в переключении человека во время разговора между двумя или более языковыми кодами. Данная статья сосредоточена на когнитивных трудностях, возникающих при этом феномене, а также содержит анализ механизмов и факторов, влияющих на успешность переключения между языками: социокультурные условия, уровень владения языком, прагматические цели и контекст разговора. Теоретическая база исследования основана на современных моделях обработки информации и когнитивного контроля, что позволяет рассматривать код-свитчинг как процесс, связанный с рабочей памятью и управлением вниманием говорящего. Особое внимание уделено явлениям интерференции и когнитивной перегрузки у изучающих иностранные языки и билингвов. Кроме того, рассматриваются возможные затруднения при переключении между языками и предлагается анализ методик и стратегий, позволяющих уменьшить когнитивные сбои и повысить эффективность коммуникации. Практическая значимость статьи заключается в возможности применения полученных результатов в нейропсихологии, лингвистике и методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: код-свитчинг, билингвизм, когнитивные трудности, когнитивная перегрузка, языковая интерференция, метакогнитивный контроль.

Введение

В современном мире владение несколькими языками становится неотъемлемой частью повседневной и профессиональной жизни. Билингвизм уже является нормой для значительной части людей, что приводит к появлению особых форм языкового поведения. Точное количество многоязычных людей трудно определить, однако современные исследования показывают, что около 43% населения Земли являются билингвами, а примерно 17% владеют тремя и более языками. Это означает, что более половины людей могут общаться на нескольких языках.

Исходя из этого, одним из наиболее актуальных феноменов для изучения является **код-свитчинг (КС)**, то есть чередование языковых кодов во время разговора или даже в пределах одной фразы. Это явление демонстрирует активную работу когнитивных механизмов, обеспечивающих одновременное управление двумя языковыми системами. В связи с ростом числа билингвов в разных сообществах возникает необходимость понимать не только социальные, но и когнитивные аспекты их речевого поведения. Изучение когнитивных трудностей при переключении кодов имеет и практическое значение для методики преподавания иностранных языков: полученные знания можно использовать при разработке упражнений, снижающих когнитивную нагрузку у учащихся. Кроме того, результаты исследования могут найти применение в нейропсихологической диагностике, где особенности КС способны влиять на внимание и память.

Мы выдвигаем гипотезу о том, что процесс код-свитчинга сопровождается высокой когнитивной нагрузкой, а успешность переключения между языками определяется сочетанием индивидуальных и контекстуальных факторов. Для проверки этой гипотезы методология исследования сочетала в себе эмпирический и теоретический подходы. Эмпирическая часть заключа-

лась в проведении анкетирования студентов-билингвов с последующим анализом полученных данных, а теоретическая базировалась на изучении научной литературы по проблемам КС, психолингвистики и когнитивной лингвистики.

Таким образом, КС рассматривается в данном исследовании как когнитивно-коммуникативный феномен, объединяющий лингвистические, психологические и социальные аспекты речи. В этом контексте целью исследования стало как теоретическое осмысление явления переключения языковых кодов, так и выявление конкретных когнитивных механизмов, влияющих на успешность или вызывающих трудности в процессе КС.

Основы код-свитчинга

Переключение языковых кодов – сложный и многогранный феномен, который рассматривается в различных научных дисциплинах и имеет множество определений. Интерес к данному явлению начал формироваться в середине XX века, когда произошло сближение сразу трёх научных направлений: структурной фонологии (работы Ч. Фрайза и К. Пайка), теории информации (Р. Фано) и исследований билингвизма. Впервые идея о том, что в речи человека могут одновременно сосуществовать две и более фонематические системы, была выдвинута в работе лингвистов К. Пайка и Ч. Фрайза [5, с. 171].

В современной лингвистике понятия код-свитчинга и билингвизма тесно взаимосвязаны. Например, канадский лингвист Шана Поплак определяет код-свитчинг как «смешение двух или более языков в речи билингвов, при котором необязательно происходит смена собеседника или темы разговора» [1, с. 5]. Подобное речевое поведение наблюдается в поликультурных обществах по всему миру и обусловлено множеством факторов – социальными, экономическими, лингвистическими, психологическими, политическими и др [1, с. 5].

Существует **три основных типа код-свитчинга:**

1. **Межфразовое переключение кодов (Intersentential code-switching)** – происходит на границе предложений. Такой тип характерен для людей, свободно владеющих двумя и более языками. *Пример:* «Сегодня я много работала. *I really want to sleep*».
2. **Внутрифразовое переключение кодов (Intrasentential code-switching)** – переключение происходит внутри одного предложения, например вставка слова или фразы на другом языке. Это происходит без заметных пауз или заминок; говорящий зачастую не осознаёт, что переключился на другой язык. Пример: «*После этой встречи я был очень happy*» [1, с. 9].
3. **Внефразовое переключение кодов (Tag-switching)** – вставка коротких выражений, вводных слов, междометий или фраз из другого языка в пределах одного предложения. *Пример:* «*I guess*, мы можем взять эту тему для нашего проекта» [6].

Следует отметить, что именно внутрифразовый тип КС считается наиболее сложным с точки зрения когнитивного контроля, поскольку он требует одновременного удержания в памяти двух и более грамматических систем. Таким образом, типология КС представляет собой одну из базовых основ для последующего анализа связанных с ним когнитивных процессов и трудностей.

Со временем подходы к изучению переключения кодов изменялись. Если изначально КС рассматривали преимущественно как социальное или культурное явление, то в настоящее время его исследуют и как когнитивный процесс, требующий активного контроля двух языковых систем. Одним из важных современных подходов является **модель адаптивного контроля**. Так, Грин и Абуталеби предположили, что билингвальный опыт проявляется прежде всего в особенностях способов и частоты КС. Эти характеристики отражаются в определённых типах коммуникативных контекстов, то есть в повторяющихся паттернах использования языков [7, с. 13]. Выделяются три основные типа таких паттернов взаимодействия:

1. *Контекст одного языка:* используется только один язык, второй при этом остаётся подавленным. Например, студент в университете говорит только на английском языке, а дома общается исключительно на русском.
2. *Контекст двух языков:* оба языка активны в речи, но чередуются в зависимости от ситуации. Например, в учебной среде студент владеет двумя языками, однако выбирает язык общения в зависимости от языка собеседника.
3. *Контекст тесного переключения языков:* человек свободно и динамично смешивает оба языка. Например, студент в пределах одного диалога использует два языка одновременно, легко переходя с одного на другой.

Гипотеза адаптивного контроля предполагает, что на нейронном уровне языковой контроль приспосабливается к коммуникативному контексту. Вследствие этого происходит соответствующая перестройка системы когнитивного контроля, которая по-разному влияет на эффективность использования языков у билингвов [3, 4]. Такой подход помогает глубже анализировать природу возникающих при код-свитчинге трудностей.

Одним из важнейших аспектов КС является явление **языковой интерференции**. Под интерференцией понимается конкуренция между одновременно активными

языковыми системами, способная приводить к ошибкам, повышению когнитивной нагрузки и замедлению реакции. В процессе общения на неродном языке человек может неосознанно переносить на него нормы родного языка – правила и модели речевого поведения. При КС обе языковые системы остаются активными, и говорящий вынужден выборочно подавлять одну из них.

Опытные билингвы, как правило, способны со временем компенсировать эффекты интерференции благодаря автоматизации контроля, достигнутой за счёт частого переключения между языками и практики. Для начинающих же билингвов интерференция часто становится одной из главных причин когнитивных затруднений. Таким образом, языковую интерференцию в контексте КС можно рассматривать как индикатор уровня автоматизированности языковых процессов, степени владения языком и объёма практики.

Рассмотрение самого понятия КС, его типологии, когнитивных подходов к его изучению, а также феномена языковой интерференции формирует единую теоретическую основу для выявления когнитивных трудностей при переключении кодов. Феномен переключения языковых кодов предстаёт не только как лингвистическое явление, но и как отражение работы системы когнитивного контроля. Такой многоплановый подход позволяет выявить закономерности возникновения когнитивных трудностей и наметить пути их преодоления.

Когнитивные трудности

Код-свитчинг, являясь естественным следствием билингвизма, сопровождается рядом когнитивных трудностей, проявляющихся в различных аспектах речевой деятельности. Эти затруднения обусловлены постоянной необходимостью контроля между двумя языковыми кодами, их активации и подавления в зависимости от ситуации, собеседника и контекста общения.

Модель ингибиторного контроля Грина показывает, что переключение между языками требует подавления нерелевантных языковых единиц. Это связано с работой исполнительных функций, таких как обновление содержания рабочей памяти, переключение и торможение. Важно отметить, что на вероятность когнитивных сбоев могут влиять и свойства самих языков. Чем больше сходства между двумя языками, которыми владеет человек, тем выше вероятность случайно употребить слово не из того языка или применить грамматическую конструкцию, характерную для другого языка.

Ранее упомянутая языковая интерференция является одной из наиболее частых трудностей при КС. Например, билингв может употребить слово в неправильном значении или построить фразу по синтаксическим правилам другого языка [6]. Кроме того, человек способен читать слова, исходя из правил произношения неродного языка. Таким образом, интерференция проявляется на разных уровнях – грамматическом, фонетическом и лексическом. Существенно и то, что силу интерференции повышает высокий уровень когнитивной нагрузки: если говорящий испытывает интеллектуальное напряжение и одновременно пытается правильно переключиться между кодами, эффект интерференции усиливается. Следовательно, для преодоления интерференции необходимо развивать концентрацию внимания, объём рабочей памяти, а также автоматизированность языковых навыков.

Когнитивная перегрузка также часто сопровождает процесс КС. В условиях интенсивного общения или эмоционального напряжения ресурсы памяти и внимания истощаются. Подобное наблюдается, например, у студентов, которые переключаются не только между разговорным и академическим стилями речи, но и одновременно между языками.

Кроме того, при КС могут возникать так называемые *«ошибки выбора»,* когда в момент речи у говорящего активируется сразу несколько возможных языковых единиц. В результате он может смешивать элементы разных языков, особенно если они сходны по форме или звучанию.

Помимо собственно когнитивных факторов, на трудности КС влияет и социально-прагматический контекст. В разных ситуациях общения (зависимо от темы разговора, обстановки, статуса собеседника) умственная нагрузка может возрастать, поскольку говорящий вынужден учитывать дополнительные социальные аспекты коммуникации. Таким образом, некоторые сложности при переключении кодов обусловлены не только когнитивными, но и прагматическими причинами.

Отдельного рассмотрения заслуживает ситуация обучения иностранному языку. Студенты, находящиеся на начальном этапе формирования билингвальной компетенции, часто испытывают трудности с подавлением родного языка при общении на иностранном. Это приводит к ошибкам в грамматике, замедленному темпу речи и усилению интерференции. В таких случаях важно, чтобы преподаватель применял специальные стратегии, учитывающие когнитивную сложность процесса [10, с. 212].

Обобщая перечисленные явления – языковую интерференцию, когнитивную перегрузку, ошибки выбора и влияние социального контекста – можно сказать, что все они представляют собой проявления сложного многоуровневого процесса. Эти трудности связаны прежде всего с необходимостью высокой концентрации внимания, подавления конкурирующих языковых систем и эффек-

тивного управления ресурсами рабочей памяти.

Эмпирическое исследование когнитивных трудностей при код-свитчинге

На основе проведённого теоретического анализа была разработана анкета, целью которой стало выявление наиболее частых когнитивных трудностей при переключении языковых кодов. Особое внимание уделялось таким аспектам, как работа памяти, концентрация внимания и когнитивный контроль в процессе код-свитчинга, а также факторам, которые могут осложнять этот процесс.

В исследовании приняли участие 93 студента (в возрасте 18–24 лет), обучающихся в многоязычной среде Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, где учебный процесс ведётся преимущественно на русском и английском языках.

Для сбора данных использовалось анкетирование, а анализ результатов включал смешанный подход. Качественный анализ ответов на открытые вопросы проводился методом содержательного анализа, а количественная обработка закрытых вопросов – статистическими методами с представлением результатов в таблицах. Анкета состояла из нескольких блоков вопросов, направленных на оценку: контекста и частоты переключений; памяти, скорости мышления и внимания; межъязыковой интерференции и ошибок; когнитивного и эмоционального состояния; стратегий контроля при переключении кодов; а также субъективного отношения респондентов к феномену КС.

Контекст и частота переключений

Анализ показал, что 64% респондентов переходят на родной язык в ситуациях стресса или усталости. Кроме того, 38% участников отметили, что им иногда трудно говорить на иностранном языке сразу после общения на родном, и ещё 32% сталкиваются с этой проблемой часто. Эти данные свидетельствуют о том, что возвращение к родному языку нередко служит механизмом снижения когнитивного напряжения: в стрессовых ситуациях люди, как правило, предпочитают переключаться на родной язык. Следовательно, коммуникация на иностранном языке требует больших когнитивных ресурсов и эмоциональной саморегуляции.

Память и внимание

В блоке, посвящённом памяти, скорости мышления и вниманию, 35% участников указали, что частое переключение между языками снижает их концентрацию, а ещё 33% наблюдают такой эффект периодически (не постоянно). Кроме того, 44% респондентов сообщили, что им требуется дополнительное время для подбора нужного слова после смены языка. 73% участников сталкивались с ситуацией, когда после нескольких переключений они могли забыть даже простые слова. В то же время лишь 17% отметили, что после КС им трудно быстро переключиться на другую (несвязанную) задачу. Полученные результаты подтверждают, что переключение кодов заметно влияет на когнитивные функции – прежде всего на память и внимание – увеличивая когнитивную нагрузку.

Интерференция и ошибки

Результаты по разделу, посвящённому межъязыковой интерференции и ошибкам, показали, что у 70% респондентов грамматические правила одного языка иногда или часто влияют на письмо на другом языке. 35% опрошенных часто замечают, что после общения на иностранном языке начинают говорить на родном с акцентом. Кроме того, 74% участников признались, что иногда переводят идиоматические выражения дословно (буквально). Эти факты свидетельствуют о высокой степени языковой интерференции при частом КС. Взаимное влияние языковых систем затрагивает грамматику, произношение и понимание устойчивых фраз, что указывает на частичную активацию конкурирующих структур.

Когнитивное и эмоциональное состояние

В разделе об эмоциональных аспектах 47% респондентов сообщили, что часто или очень часто испытывают тревогу и панику, если не могут быстро переключиться с одного языка на другой, а 69% чувствуют гордость и удовлетворение, когда им удаётся свободно переключаться без ошибок. Также 54% участников зачастую испытывают раздражение, если не могут вспомнить нужное слово на требуемом языке. Эти данные показывают, что КС вызывает широкий спектр эмоциональных реакций, напрямую связанных с успешностью языкового контроля.

Стратегии контроля

В части, касающейся стратегий контроля при переключении кодов, 65% респондентов указали, что стараются сознательно контролировать процесс переключения языка, а 37% часто используют визуальные образы, чтобы ускорить смену языка. При этом 88% участников стремятся избегать КС, чтобы выразить мысль предельно ясно, а 78% нуждаются в предварительной подготовке перед переходом на другой язык. Эти результаты говорят о том, что большинство испытуемых осознают высокую когнитивную сложность КС и пытаются управлять им осознанно. Использование визуальных образов при переключении указывает на важность активного внимания для успешного контроля над процессом.

Субъективное отношение

В последнем блоке анкеты 67% респондентов согласились с утверждением, что КС развивает языковое мышление, а 70% считают, что переключение кодов «тренирует мозг». Кроме того, 56% участников отметили, что главные трудности при КС связаны с уровнем владения языком. Таким образом, большинство опрошенных воспринимают данный феномен не только как источник проблем, но и как явление, положительно влияющее на когнитивные функции. Респонденты осознают пользу переключения кодов: оно развивает гибкость мышления и тренирует память. Указание на уровень языковой компетенции как основную причину трудностей подчёркивает важность владения языком для успешного контроля над процессом.

Анализ ответов на открытые вопросы показал, в каких ситуациях люди чаще всего сталкиваются с КС и как он влияет на общение. Многие респонденты отметили, что переключение кодов помогало им подобрать нужное слово, фразу или идиому, аналога которой сложно найти на другом языке. В то же время отмечалось, что этот феномен может затруднять коммуникацию и создавать «барьер», если собеседник не владеет теми же языками, что и говорящий. Например, некоторые участники рассказывали, что в беседе с родственниками, друзьями или преподавателями невольно вставляли иностранное слово, и им затем приходилось объяснять его значение – это замедляло диалог и вызывало у собеседников замешательство.

Участники также поделились способами снижения когнитивной нагрузки при КС. Наиболее эффективными были названы практика общения с носителями языка, чтение литературы и просмотр фильмов или сериалов на изучаемом языке. Кроме того, респонденты отмечали, что им легче переключаться при предварительной проработке темы разговора и при общении с людьми, которые также владеют несколькими языками.

Проведённое анкетирование позволило выявить ряд закономерностей, характерных для билингвов в ситуации КС. Феномен переключения кодов подтвердил свою сложность как когнитивного и коммуникативного процесса, требующего значительных ресурсов внимания, контроля и языковой компетенции. На основании полученных данных можно выделить основные трудности, с которыми сталкивались респонденты:

- Затруднения в подборе слов и забывание элементарной лексики
- Когнитивное и эмоциональное перенапряжение
- Тревожность и раздражительность
- Снижение концентрации внимания
- Интерференция языковых структур
- Коммуникативные барьеры и непонимание в общении
- Необходимость предварительной подготовки и осознанного контроля при переключении кодов
- Чувство неуверенности и стыда при неудачном переключении

Выявленные данные подтверждают, что КС влияет на различные когнитивные функции и психологическое состояние человека. Успешность переключения кодов во многом зависит от сознательного использования стратегий контроля и предварительной подготовки. В то же время многие билингвы продолжают сталкиваться с барьерами в общении с монолингвами, что подчёркивает социально-прагматическую значимость феномена КС. Таким образом, посредством проведённого эмпирического исследования были определены ключевые закономерности и трудности, сопровождающие процесс переключения кодов.

Методы и стратегии преодоления когнитивных трудностей

В данном разделе представлены возможные методы и стратегии преодоления трудностей, связанных с КС, основанные на анализе данных, полученных в ходе исследования.

Развитие метакогнитивного контроля

Одним из ключевых подходов является целенаправленное развитие метакогнитивного контроля. Термин «метапознание» был введён в 1976 году американским психологом Джоном Флейвеллом [9, с. 154]. Метакогнитивный контроль предполагает осознанное управление собственной познавательной деятельностью с целью повышения её эффективности. Подобный контроль помогает отслеживать собственные мыслительные процессы и регулировать переключение внимания. На практике этому могут способствовать, например, ведение специального дневника и последующая саморефлексия: анализируя свои разговоры, билингв выявляет моменты непроизвольного КС, приводящего к перегрузке, и учится их предотвращать.

Тренировка памяти и внимания

Как отмечалось ранее, успешность КС во многом зависит от состояния рабочей памяти, позволяющей удерживать языковые структуры и активировать нужный код. В связи с этим важной стратегией является регулярная тренировка памяти и внимания. Например, выполнение упражнений на двусторонний перевод или разбор предложений, содержащих элементы двух языков, способствует развитию способности контролировать интерференцию между языками.

Предварительная подготовка речи

С психолингвистической точки зрения преодолевать трудности помогает заблаговременное планирование высказывания и использование контекстуальных подсказок. Если билингв заранее продумывает тему и ключевую лексику разговора либо визуализирует предстоящую беседу, это снижает когнитивную нагрузку во время общения. Полезно также практиковаться в подборе синонимов и перефразировании: когда слово на нужном языке не вспоминается сразу, умение быстро заменить его эквивалентом позволяет сохранить темп речи без пауз.

Эмоциональная саморегуляция

Психологическое состояние говорящего существенно влияет на процесс КС, поэтому важно работать и с эмоциями. Тревожность, раздражительность и стресс усиливают интерференцию, снижают концентрацию и приводят к когнитивной перегрузке. Методы эмоциональной саморегуляции – дыхательные упражнения, создание комфортной обстановки общения, соблюдение режима отдыха – способны снизить уровень тревоги при переключении языков. Поддержание позитивного настроя и уверенности в себе также повышает эффективность переключения кодов.

Многоязычная практика

Для студентов, обучающихся на неродном языке или активно изучающих иностранный, крайне важна постоянная языковая практика в многоязычной среде [10, с. 215]. Выполнение устных и письменных заданий, упражнения на перевод, общение с носителями языка и другими билингвами создают безопасные условия для тренировки навыков КС. Поэтапное повышение уровня владения языком через такую практику напрямую снижает вероятность когнитивных затруднений.

Таким образом, внедрение перечисленных методов и стратегий в процесс общения и обучения позволяет существенно снизить вероятность возникновения когнитивных трудностей при КС.

Выводы

В данном исследовании феномен КС рассмотрен в многоуровневом контексте – как когнитивный, эмоциональный и коммуникативный процесс, тесно связанный с вниманием, когнитивным контролем и памятью. Теоретический анализ показал, что КС представляет собой сложную форму когнитивной адаптации, проявляющуюся в разных ситуациях и при различных целях общения.

Кроме того, были изложены основные положения понятия КС и проанализированы известные проблемы, сопутствующие этому явлению. Эмпирическая часть исследования позволила выявить ряд закономерностей, подтверждающих типичные трудности, с которыми сталкиваются студенты, обучающиеся на иностранном языке, – например, межъязыковую интерференцию, повышенную эмоциональную чувствительность и снижение концентрации внимания. В то же время результаты опроса показали, что респонденты воспринимают КС не только как источник трудностей, но и как возможность для развития когнитивной устойчивости и языковой гибкости. Также были определены основные методы и стратегии преодоления трудностей при переключении кодов, которые важно учитывать при использовании нескольких языков и в обучении иностранным языкам.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило, что код-свитчинг является неотъемлемой частью билингвальной коммуникации. Понимание его трудностей и механизмов позволяет совершенствовать навыки переключения между языками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакина Ю.В., Соснин А.В. Теоретические основы переключения кодов и функционирования заимствований с позиций контактной лингвистики // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 5–11.
2. Коннова О.В., Величко Д.И., Романова И.В. Код-свитчинг в поликультурных обществах: анализ особенностей переключения языковых кодов в разговорной речи // Международный научно-исследовательский журнал. 2025. № 7.
3. Krasina E.A., Jabballa Mahmoud Mustafa X. Code-switching: State of the Art // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018. № 9. С. 403–415.
4. Мишинцева И.Ю. Переключение кодов в классических и современных англоязычных художественных произведениях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 3. С. 97–100.
5. Остапенко Т.С. Становление понятия «переключение кодов»: междисциплинарный подход // Социо- и психолингвистические исследования. 2014. № 2. С. 171–176.
6. Прокуратов В.Р. Деление языка: переключение кодов и языковой трансфер у билингвальных детей // Молодой ученый. 2020. № 27 (317). С. 366–368. URL: https://moluch.ru/archive/317/72401/ (дата обращения: 01.11.2025).
7. Семенова Е.Ю., Линд К.В., Логвиненко Т.И., Григоренко Е.Л. Применение метода языковой энтропии для измерения билингвального языкового опыта: исследование носителей адыгейского и русского, татарского и русского языков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология

и педагогика. 2024. № 21. С. 11–34.
8. Тутова Е.В. Психосоциолингвистический подход к изучению процесса переключения кода в билингвальной среде // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. № 8. С. 993–998.
9. Чернокова Т.Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. С. 153–158.
10. Шифман Д.В. Проблема переключения языковых кодов в обучении иностранному языку // Творчество и современность. 2020. С. 209–218.

© Несова Наталья Михайловна (nesova-nm@rudn.ru), Исакова Виктория Алексеевна (1132243069@rudn.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.30

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАСЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FEATURES OF TEACHING OIL PAINTING TO CHINESE STUDENTS IN THE SYSTEM OF ART EDUCATION

Niu Yafei

Summary: The article examines the features of teaching oil painting to Chinese students within the system of art education. The relevance of the study is determined by the growing interest in the professional training of international students and the need to consider their educational and artistic-cognitive characteristics in the process of mastering painting disciplines. The purpose of the study is to identify and substantiate the specific characteristics of teaching oil painting to Chinese students, manifested in the perception of artistic form, the development of painting skills, and the organization of the educational process.

The study employed methods of analysis of scientific and methodological literature, pedagogical observation, analysis of students' academic works, as well as elements of a pedagogical experiment. As a result, features of the formation of painting skills were identified, associated with the stage-by-stage organization of instruction, the significance of visual demonstration and analytical discussion of students' works, as well as the nature of mastering color and spatial relationships.

The obtained results can be applied in the practice of teaching oil painting within the system of art education and contribute to improving the effectiveness of the professional training of Chinese students.

Keywords: oil painting, art education, Chinese students, teaching methodology, painting skills, educational process.

Ню Яфэй

Аспирант, Московский педагогический государственный университет

674480540@qq.com

Аннотация: В статье рассматриваются особенности обучения масляной живописи китайских студентов в системе художественного образования. Актуальность исследования обусловлена возрастанием интереса к профессиональной подготовке иностранных обучающихся и необходимостью учета их образовательных и художественно-познавательных особенностей в процессе освоения живописных дисциплин. Цель исследования заключается в выявлении и обосновании специфических характеристик обучения масляной живописи китайских студентов, проявляющихся в восприятии художественной формы, освоении живописных умений и организации учебного процесса. В ходе исследования использовались методы анализа научно-методической литературы, педагогического наблюдения, анализа учебных работ студентов, а также элементы педагогического эксперимента. В результате выявлены особенности формирования живописных навыков, связанные с поэтапностью обучения, значением наглядной демонстрации и аналитического разбора учебных работ, а также с характером усвоения цветовых и пространственных отношений.

Полученные результаты могут быть использованы в практике преподавания масляной живописи в системе художественного образования и способствуют повышению эффективности профессиональной подготовки китайских студентов.

Ключевые слова: масляная живопись, художественное образование, китайские студенты, методика обучения, живописные умения, учебный процесс.

Введение

Актуальность исследования

Масляная живопись сохраняет статус одной из базовых дисциплин профессиональной художественной подготовки, поскольку именно в работе с живописным материалом формируются представления о цветовых отношениях, тональной организации, пластике формы и пространственном построении изображения. В условиях расширения академической мобильности и устойчивого интереса китайских студентов к получению художественного образования возрастает практическая потребность в методически выверенном обучении, учитывающем специфику предшествующей подготовки, особенности учебной мотивации и характер освоения академических норм живописного языка. Вместе с тем в реальной педагогической практике нередко обнаруживается несоответствие между универсальными методическими предписаниями и конкретными образовательными запросами обучающихся: одни и те же задания приводят к неодинаковым результатам при сохранении формально одинаковых условий обучения. Это усиливает актуальность выявления и описания тех устойчивых особенностей, которые проявляются именно в обучении масляной живописи китайских студентов и влияют на эффективность формирования профессиональных умений.

Проблема исследования

Проблема исследования состоит в наличии противоречия между, с одной стороны, необходимостью обеспечения нормативного уровня академической

живописной подготовки китайских студентов, а с другой — недостаточной систематизацией педагогически значимых особенностей их обучения масляной живописи (в восприятии натуры, освоении цвето-тональных отношений, темпе формирования навыков, реакции на демонстрационно-аналитические формы работы). В методической литературе разработаны общие положения художественного обучения и требования к последовательности формирования изобразительных умений, однако практико-ориентированное описание именно тех «узловых» моментов, которые оказываются типичными для китайских студентов в процессе освоения масляной живописи, представлено фрагментарно. При этом для преподавателя принципиально важно не только фиксировать трудности, но и понимать их дидактическую природу — как основания для отбора содержания, темпа и форм учебной работы.

Научная новизна исследования

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. выявлены и описаны устойчивые особенности обучения масляной живописи китайских студентов, проявляющиеся в характере освоения цветовых и тональных отношений, построении формы и пространства, а также в предпочтительных для обучающихся способов получения и переработки учебной информации;
2. обоснована педагогическая значимость данных особенностей как оснований для отбора содержания и организации учебного процесса (соотношение демонстрации, самостоятельной работы и аналитического обсуждения);
3. предложена структурированная группировка выявленных особенностей по трем взаимосвязанным блокам: особенности художественного восприятия, особенности формирования живописных умений, особенности организации учебной деятельности.

Цель исследования

Цель исследования — выявить и обосновать особенности обучения масляной живописи китайских студентов в системе художественного образования, значимые для повышения эффективности формирования профессиональных живописных умений.

Задачи исследования

Для достижения цели решались следующие задачи:

1. проанализировать научно-методические подходы к обучению живописи и определить те положения, которые требуют уточнения применительно к обучению китайских студентов;
2. выявить типологические особенности восприятия натуры и учебного материала, проявляющиеся у китайских студентов в процессе выполнения живописных заданий;
3. описать особенности формирования ключевых живописных умений (цвето-тональные отношения, передача формы и пространства, работа с материалом) и установить их связь с организацией учебных действий;
4. апробировать отдельные методические приемы (демонстрация, поэтапное усложнение, аналитический разбор работ) и определить их педагогическую результативность в контексте выявленных особенностей;
5. сформулировать практико-ориентированные выводы, уточняющие требования к организации обучения масляной живописи китайских студентов в системе художественного образования.

Материалы и методы исследования

Объектом исследования являются китайские студенты, обучающиеся по образовательным программам художественного и изобразительного профиля. В качестве эмпирического материала рассматривалась их учебная деятельность в процессе освоения дисциплин, связанных с масляной живописью, на различных этапах профессиональной подготовки, что позволило выявить устойчивые особенности формирования живописных умений без жесткой привязки к конкретному курсу обучения.

Методологическую основу исследования составил комплекс взаимосвязанных методов, обеспечивающих целостный анализ педагогического процесса. Ведущее место занимал анализ научно-методической литературы по проблемам художественного образования и методики обучения изобразительному искусству, позволяющий определить общие дидактические подходы к формированию профессиональных умений в области живописи и уточнить их применение в учебной практике [2]. В качестве эмпирических методов использовались педагогическое наблюдение за ходом учебных занятий и анализ учебных работ студентов, направленный на выявление типичных особенностей освоения цвето-тональных и пространственных отношений, а также способов работы с живописным материалом. Дополнительно применялись элементы педагогического эксперимента, связанные с варьированием последовательности заданий и форм методического сопровождения в процессе обучения.

Исследование осуществлялось в условиях обычного образовательного процесса без изменения его организационной структуры. Наблюдение проводилось в ходе аудиторных занятий по живописи, включающих демонстрацию приемов работы, самостоятельную практическую деятельность студентов и последующий анали-

тический разбор выполненных заданий. Такой подход обеспечил возможность рассмотрения особенностей обучения масляной живописи в естественной педагогической ситуации и позволил получить обоснованные выводы, отражающие специфику учебного процесса.

Результаты и обсуждение

Особенности восприятия и мышления китайских студентов

Результаты педагогического наблюдения и анализа учебных работ свидетельствуют о том, что процесс восприятия и осмысления изобразительной формы у китайских студентов обладает рядом устойчивых особенностей, проявляющихся уже на начальном этапе обучения масляной живописи. Прежде всего обращает на себя внимание выраженная ориентация на линейно-контурное построение изображения, при котором форма воспринимается как совокупность очертаний, а не как объемно-пространственное целое. Такая установка определяет характер первых учебных работ и влияет на способы работы с цветом и тоном.

Количественный анализ показал, что на начальном этапе около 60–65 % студентов демонстрируют преимущественно линейный тип художественного восприятия: контур выступает главным средством организации изображения, тогда как цвет используется вспомогательно и часто носит локальный, изолированный характер. Примерно у 25–30 % обучающихся наблюдается переходный тип восприятия, сочетающий элементы графического и живописного подходов. Лишь у 10–15 % выявляются признаки целостного цвето-тонального мышления, выражающиеся в умении соотносить отдельные цветовые пятна с общим колористическим строем постановки. Подобная структура распределения подтверждает положение о поэтапности формирования художественного восприятия, подчеркиваемое в исследованиях по психологии и методике изобразительной деятельности [1].

В процессе дальнейшей работы с натурой выявляется характерная реакция студентов на усложнение учебных задач. При переходе от копирования формы к анализу цвето-тональных отношений наблюдается замедление темпа выполнения этюдов, увеличение количества исправлений и стремление к детальной проработке второстепенных элементов. Это свидетельствует о недостаточной сформированности навыков обобщения и иерархизации визуальной информации. Вместе с тем регулярное включение аналитических комментариев, направленных на осмысление взаимосвязей между светом, цветом и формой, способствует постепенному переходу от фрагментарного восприятия к более целостному пониманию структуры изображения.

Результаты формирующего этапа показывают положительную динамику: доля студентов, демонстрирующих осознанное отношение к цвето-тональным связям, возрастает до 45–50 %. У обучающихся появляется способность рассматривать изображение как систему взаимозависимых элементов, а не как совокупность отдельных деталей. Данные изменения позволяют говорить о формировании предпосылок живописного мышления, что согласуется с представлениями о закономерностях развития художественного восприятия в образовательном процессе [6, с. 301].

Особенности формирования живописных умений

Формирование живописных умений у китайских студентов характеризуется выраженной поэтапностью и тесной зависимостью от характера учебных заданий. На начальном этапе основную трудность представляет согласование локального цвета с общим колоритом постановки. Анализ учебных работ показывает, что около 60 % студентов используют цвет как самостоятельную характеристику предмета, не учитывая влияние освещения, рефлексов и окружения. В результате изображение приобретает декоративный, фрагментарный характер и утрачивает целостность.

По мере целенаправленной работы, направленной на выявление цветовых соотношений и соподчинение тональных масс, наблюдается постепенное изменение характера живописных решений. На среднем этапе обучения доля студентов, способных осознанно соотносить отдельные цветовые пятна с общим колористическим строем, увеличивается до 45–50 %. Существенную роль при этом играет систематическое возвращение к анализу уже выполненных работ и сопоставление различных вариантов решения одной и той же учебной задачи, что соответствует положениям методических исследований в области художественного образования [7, с. 60].

Освоение объемно-пространственных отношений также происходит неравномерно. На начальном этапе объем чаще всего передается условно — посредством механического затемнения или усиления контуров. По мере накопления практического опыта и включения заданий, ориентированных на анализ крупных тональных отношений, у студентов формируется понимание зависимости формы от световой среды. К завершающему этапу обучения около 40 % учебных работ демонстрируют устойчивую передачу объема и пространственной глубины, тогда как на исходном этапе данный показатель не превышал 15–18 %.

Особое значение имеет темп овладения техническими приемами масляной живописи. Наблюдения показывают, что преждевременное введение сложных технических задач приводит к формальному их использованию

и снижению выразительности работ. Более продуктивным оказывается постепенное усложнение учебных требований с опорой на повторяемость базовых действий. Такой подход способствует закреплению навыков и формированию уверенности в работе с материалом, что подтверждается снижением количества типичных ошибок и ростом стабильности результатов, о чем свидетельствуют исследования, посвященные методике художественного обучения [5].

Особенности организации учебного процесса

Анализ результатов исследования показывает, что эффективность обучения масляной живописи в значительной степени определяется организацией учебного процесса и логикой его построения. Наиболее результативной является такая структура занятий, при которой последовательно сочетаются объяснение задач, педагогическая демонстрация, самостоятельная практическая работа и аналитическое обсуждение выполненных заданий. Нарушение данного соотношения, в частности сокращение этапа анализа, приводит к формальному выполнению упражнений и снижению уровня осознанности учебных действий.

Педагогическая демонстрация выполняет функцию ориентира, позволяющего студентам понять не только результат, но и ход профессионального мышления. Наблюдения показывают, что при регулярном использовании демонстрации с пояснением логики работы доля студентов, способных воспроизводить последовательность живописных действий, увеличивается с 30–35 % до 55–60 %. При этом наибольший эффект достигается в тех случаях, когда демонстрация сопровождается аналитическим комментарием и обсуждением возможных вариантов решения, а не воспринимается как образец для прямого копирования, что соответствует современным представлениям о методике художественного образования.

Важным условием эффективности обучения является поэтапная организация учебного процесса. В ходе исследования условно выделялись три этапа: начальный, ориентированный на освоение базовых цвето-тональных соотношений; основной, направленный на формирование целостного живописного образа; и обобщающий, предполагающий закрепление умений в самостоятельной работе. Соблюдение данной последовательности способствовало устойчивому росту качества учебных результатов: доля студентов со средним и высоким уровнем сформированности живописных умений увеличилась с 42 % до 68 %, тогда как количество работ с выраженными методическими затруднениями сократилось почти вдвое.

Таким образом, результаты исследования показывают, что особенности обучения масляной живописи китайских студентов проявляются на уровне восприятия, формирования умений и организации учебного процесса. Их учет позволяет выстроить педагогически обоснованную систему обучения, обеспечивающую постепенный переход от фрагментарного освоения приемов к целостному профессиональному мышлению, что имеет принципиальное значение для повышения качества художественного образования.

Выводы

В ходе исследования, включавшего анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, анализ учебных работ и элементы педагогического эксперимента, были выявлены устойчивые особенности обучения масляной живописи китайских студентов в системе художественного образования. Установлено, что на начальном этапе у большинства обучающихся доминирует линейно-контурная ориентация восприятия (преобладание графического способа построения формы и локальной трактовки цвета), что затрудняет переход к целостному цвето-тональному видению. В процессе формирующей работы зафиксирована положительная динамика: доля студентов, демонстрирующих осознанное отношение к цвето-тональным и пространственным связям, увеличилась до 45–50 %, а доля работ с преимущественно графическим подходом снизилась до 30 %. В области формирования живописных умений выявлена поэтапность освоения колористических отношений и пространственно-объемного построения: к завершению экспериментального этапа показатель уверенной передачи объема и глубины возрос до 40 % при исходных 15–18 %, а доля студентов со средним и высоким уровнем сформированности живописных умений увеличилась с 42 % до 68 %.

Полученные результаты подтверждают, что учет выявленных особенностей имеет принципиальное значение для организации педагогической практики. Наиболее результативными оказываются: поэтапное усложнение учебных задач; систематическое возвращение к базовым действиям (сопоставление цветовых отношений, анализ тональных масс, обобщение формы); обязательное включение демонстрации как средства раскрытия логики профессиональной работы; регулярный аналитический разбор учебных этюдов, направленный на осмысление ошибок и фиксацию продуктивных решений. Элементы педагогического эксперимента показали, что именно сочетание демонстрации, самостоятельной практики и анализа обеспечивает переход обучающихся от репродуктивного копирования к осознанному построению живописного образа и стабилизации результатов.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных выводов

при проектировании и реализации учебных занятий по масляной живописи для китайских студентов: при планировании темпа и последовательности заданий, выборе форм методического сопровождения, организации этапов контроля и текущего анализа работ. Систематизация выявленных особенностей позволяет преподавателю точнее диагностировать типичные затруднения (в области цвета, формы и пространства), корректировать учебные действия студентов и повышать эффективность формирования профессиональных живописных умений в рамках художественного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беда Г.В. Основы изобразительной грамоты. — М.: Просвещение, 1981. – 234 с.
2. Кузин В.С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. — М.: Агар, 1998. – 336 с.
3. Куприна Н.Г., Ван Шухань. Подготовка китайских студентов к созданию художественно-эстетической среды в дошкольных образовательных учреждениях // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 115–121.
4. Овсянникова О.А., Тагильцева Н.Г. Техника китайской живописи в развитии художественно-творческих способностей подростков // Педагогическое образование в России. 2020. № 3. - С. 130–139.
5. Ростовцев Н.Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. — М.: Агар, 2000. – 251 с.
6. Соколов М.В., Зубрилин К.М., Новоселов С.А. Особенности методики обучения композиции при подготовке в российских вузах китайских студентов к профессии учителя изобразительного искусства // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 297–303.
7. Тагильцева Н.Г. Художественное восприятие как фактор развития личности школьника // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. - С. 55–62.

© Ню Яфэй (674480540@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.31

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ НЕЙРО-МАРШРУТОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РФ

DESIGNING EDUCATIONAL NEURO-ROUTES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM IN THE RUSSIAN FEDERATION

L. Panfilova
E. Nelyubina

Summary: The article addresses the fundamental contradiction between the extensive proliferation of generative neural network models and the lack of didactically grounded methodologies for their integration into higher education. Drawing on the methodological framework of ecological and geographical trail design as a spatial-activity educational construct, the author proposes the original concept of an «Educational Neuro-Route» (ENR), within which student–AI interaction acquires features of systematicity, controllability, and developmental potential. The presented model comprises diagnostic, procedural, and reflexive modules parameterized according to the subject content of humanities and natural sciences disciplines. The results of pilot implementation in universities of the Samara region confirm the model's validity and pedagogical efficacy.

Keywords: generative neural networks, didactic design, educational route, higher education, artificial intelligence, digital didactics, pedagogical technology, prompt culture.

Панфилова Людмила Владимировна
Доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО Самарский государственный социально-педагогический университет
panfilova@pgsga.ru
Нелюбина Елена Георгиевна
Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Самарский государственный социально-педагогический университет
nelubina.elena@pgsga.ru

Аннотация: Статья посвящена разрешению объективно существующего противоречия между экстенсивным ростом доступности генеративных нейросетевых моделей и отсутствием дидактически обоснованных методик их интеграции в образовательный процесс высшей школы. Опираясь на методологию проектирования эколого-географических маршрутов как пространственно-деятельностных образовательных конструктов, автор предлагает концепцию «Образовательного нейро-маршрута» (далее - ОНМ), в рамках которой взаимодействие обучающегося с искусственным интеллектом приобретает черты системности, управляемости и развивающего характера. Представленная модель включает диагностический, процессуальный и рефлексивный модули, параметризованные применительно к предметному содержанию гуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Приводятся результаты пилотной апробации модели в условиях вузов Самарского региона, подтверждающие ее валидность и педагогическую эффективность.

Ключевые слова: генеративные нейросети, дидактическое проектирование, образовательный маршрут, высшее образование, искусственный интеллект, цифровая дидактика, педагогическая технология, промпт-культура.

Современное состояние цифровой трансформации высшего образования характеризуется выраженной асимметрией между стремительным развитием генеративных нейросетевых технологий и крайне медленной, фрагментарной адаптацией педагогических практик к новым инструментальным реалиям. Широкое проникновение таких моделей, как GigaChat, YandexGPT и др, в повседневную деятельность студентов, с одной стороны, открывает беспрецедентные возможности для интенсификации учебного труда и персонализации обучения, с другой — порождает системный кризис традиционной дидактики, оказавшейся неготовой к переопределению базовых категорий «авторства», «самостоятельности» и «академической честности».

Как показывают результаты эмпирических исследований, проведенных в 2024–2025 годах авторами, доля студентов, эпизодически или систематически использующих генеративные нейросети для выполнения учебных заданий, превышает 75 %, тогда как доля преподавателей, владеющих валидными методиками педагогически целесообразного применения данных инструментов, не достигает и 30 %. Данное рассогласование усугубляется поляризацией институциональных стратегий: от тотальных запретов и ужесточения процедур детекции плагиата до некритичного принятия любых форм взаимодействия с ИИ, квалифицируемых как «инновации». Обе стратегии, будучи дидактически несостоятельными, создают ситуацию, при которой нейросети используются преимущественно как средство редукции академических усилий, а не как инструмент интеллектуального развития.

В этой связи представляется продуктивным обращение к методологическому опыту тех предметных областей педагогики, которые успешно разрешали сходные противоречия между наличием образовательного ресурса и отсутствием технологии его освоения, в том числе – теории и практике проектирования эколого-географических троп, сформировавшихся во второй половине XX века как ответ на вызов фрагментарности и созерцательности школьного природоведческого образования.

Ключевым достижением данного направления стала концептуализация образовательного маршрута не как трассы физического перемещения, но как дидактически выстроенной последовательности учебных ситуаций, объединенных единой целью, логикой развертывания содержания и системой рефлексивных остановок. Экологическая тропа в этом понимании есть «не путь к объекту», а «путь с объектом», где каждый природный феномен становится «точкой удивления», «задачей на смысл» и «поводом к действию».

Перенос данной логики в цифровую среду взаимодействия человека и искусственного интеллекта представляется не просто допустимым, но и теоретически обоснованным. Генеративная нейросеть, подобно природному ландшафту, обладает избыточным информационным потенциалом, недифференцированным относительно образовательных целей и неструктурированным в дидактическом отношении. Задача педагога заключается не в запрете или либерализации доступа к этому ресурсу, но в проектировании маршрутов, которые превращают хаотичную навигацию в осмысленное движение, а нейросеть — из «черного ящика» в навигатора и со-исследователя.

Авторы в своем исследовании исходили из гипотезы, что системное использование нейросетевых инструментов, организованное в форме «Образовательного нейро-маршрута» (далее – ОНМ), обеспечивает не только повышение академической результативности, но и формирование у обучающихся устойчивых метакогнитивных стратегий взаимодействия с генеративными моделями, включая навыки верификации, критического анализа и продуктивной коллаборации. Целью работы выступает разработка, теоретическое обоснование и опытно-экспериментальная апробация модели ОНМ как целостной дидактической системы, интегрирующей диагностический, процессуальный и рефлексивный компоненты.

Теоретико-методологическим фундаментом исследования послужили: теория деятельностного опосредования, концепция ограниченной рациональности в принятии решений, применимая к анализу взаимодействия человека с генеративными алгоритмами; работы в области цифровой дидактики, а также труды по проектированию образовательных маршрутов в открытых средах [9-12]. Особое значение для формирования авторской модели имели исследования, раскрывающие психолого-педагогические механизмы рефлексивного освоения сложных информационных ландшафтов [1,3-7].

Обращаясь к структурной организации предлагаемой модели, следует выделить три иерархически соподчиненных модуля, каждый из которых решает специфический круг задач. Первый, диагностический модуль, ориентирован на построение «карты компетенций» обучающегося – не столько в традиционном смысле измерения остаточных знаний, сколько в контексте выявления имплицитных представлений о природе и возможностях искусственного интеллекта, а также фиксации наличных паттернов взаимодействия с нейросетевыми сервисами. В ходе диагностики фиксируются такие параметры, как частота и целевая направленность запросов, степень вариативности используемых промптов, наличие или отсутствие критической оценки полученных результатов. Полученные данные позволяют дифференцировать обучающихся не по формальному признаку «использует/не использует», но по качественным характеристикам сформированности «промпт-культуры», что в дальнейшем определяет индивидуализацию образовательного маршрута.

Второй, процессуальный модуль, представляет собой ядро предлагаемой модели и включает последовательность дидактически организованных учебных ситуаций — «станций» или «точек маршрута», каждая из которых характеризуется специфической функциональной ролью нейросети и соответствующим типом познавательной деятельности студента. Отличительной особенностью разработанной архитектуры является принцип функциональной дифференциации: на разных этапах маршрута генеративная модель выступает не в универсальной роли «генератора ответов», но в строго определенных дидактических амплуа — интерпретатора, критика, генератора гипотез, имитатора профессиональной среды и соавтора. Такая дифференциация позволяет преодолеть монотонность и инструментальную редукцию, свойственную стихийным практикам использования ИИ. Содержательное наполнение каждой станции определяется предметной областью дисциплины, однако типовая логика развертывания маршрута сохраняет инвариантность: от освоения нейросети как средства объяснения и интерпретации – к формированию критического отношения к ее результатам и далее к использованию ее потенциала для генерации множественных решений и, наконец, к коллаборативному созданию оригинального интеллектуального продукта.

Структура и функциональное распределение этапов в рамках ОНМ могут быть представлены следующим образом, см. таб.1.

Третий, рефлексивный модуль, выполняет функцию смыслового замыкания образовательного цикла. Подобно тому как в структуре экологической тропы обязательным элементом являются «стоянки» — места остановок для наблюдения, осмысления увиденного и фиксации результатов, — в архитектуре нейро-маршрута предусмотрены этапы структурированной рефлексии, реализуемой в форме «Дневника маршрута».

Содержательно рефлексивный акт включает ответы

Таблица 1.

Архитектура ОНМ: этапы, функции нейросети и планируемые результаты.

Этап маршрута	Функциональная роль нейросети	Содержательная характеристика деятельности обучающегося	Формируемый образовательный результат
Интерпретация	Множественный транслятор смыслов	Сравнительный анализ альтернативных объяснений одного понятия; обоснованный выбор наиболее адекватной дефиниции	Понимание контекстуальной зависимости научного знания; преодоление иллюзии единственности истины
Критический анализ	Генератор контаминированных утверждений	Идентификация логических, фактических и стилистических ошибок в сгенерированном тексте; развернутая аргументация выявленных дефектов	Формирование установки на верификацию; развитие доказательной речи
Гипотетическое моделирование	Генератор множественных сценариев	Ранжирование предложенных нейросетью гипотез по критериям реализуемости, новизны и экономичности; обоснование выбора	Развитие прогностических способностей и аналитической компетентности
Профессиональная имитация	Эмулятор субъекта профессиональной деятельности	Ведение диалога с нейросетью в заданной ролевой позиции (клиент, пациент, заказчик, оппонент); удержание профессиональной позиции	Формирование коммуникативных компетенций; освоение профессиональных конвенций
Совместное творчество	Соавтор интеллектуального продукта	Итеративное редактирование, доработка и стилизация сгенерированного контента; интеграция фрагментов в целостный текст или проект	Развитие навыков коллаборации с интеллектуальными агентами; авторская рефлексия

на вопросы о характере затруднений, возникших при взаимодействии с нейросетью, о стратегиях преодоления этих затруднений, о субъективно воспринимаемой ценности полученного продукта, а также о том, какое знание о себе как о будущем профессионале было приобретено в ходе работы. Психологический смысл данной процедуры заключается в переводе внешнего, инструментального действия во внутренний, личностный план – в превращении нейросети из объекта манипуляции в условие самоизменения.

Эмпирическая проверка разработанной модели осуществлялась в период с сентября 2024 года по февраль 2025 года на базе двух высших учебных заведений Самарской области: ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет». В экспериментальную выборку вошли 86 обучающихся, осваивающих образовательные программы бакалавриата по направлениям «Педагогическое образование» (профиль «Биология») и «Прикладная информатика». Выбор данных направлений обусловлен принципиально различным отношением их предметного содержания к инструментарию искусственного интеллекта: если для будущих программистов нейросети выступают непосредственно объектом изучения и профессиональным инструментом, то для будущих педагогов-естественников они являются внешним, неспецифическим средством, что позволяет проверить универсальность модели.

Для каждой из выделенных групп были спроектированы профильные версии нейро-маршрута. В первом случае — маршрут «Педагог-исследователь», ориентированный на формирование методологической культуры через решение задач интерпретации педагогических понятий, критики исследовательских гипотез и моделирования образовательных ситуаций. Во втором случае – маршрут «Аналитик данных», и нацеленный на освоение практик генерации программного кода, его отладки и оптимизации, а также интерпретации результатов машинного обучения.

Контрольную группу (n=82) составили студенты тех же направлений подготовки, осваивавшие идентичные дидактические единицы в рамках традиционных лабораторно-практических занятий, не предполагавших системной работы с генеративными нейросетями в формате образовательного маршрута. Эпизодическое использование ИИ в контрольной группе не регламентировалось, но и не являлось предметом специального методического сопровождения.

Сравнительный анализ результатов, полученных по завершении формирующего эксперимента, позволяет зафиксировать ряд статистически значимых различий.

Прежде всего, обращает на себя внимание дифференциация в структуре промпт-активности: студенты экспериментальной группы демонстрировали в среднем 4,7 уточняющих итерации при работе с нейросетью против 1,4 итерации в контрольной группе. Данный показатель может интерпретироваться не только как количественное, но и как качественное изменение стратегии взаимодействия: переход от «запрос-ответной» модели к диалоговой, исследовательской, предполагающей последовательное уточнение контекста и углубление проблематизации.

Не менее существенным представляется снижение доли некритически заимствованного текста в итоговых письменных работах студентов экспериментальной группы. Экспертная оценка, проведенная тремя независимыми специалистами с использованием методики контент-анализа и последующим вычислением коэффициента согласованности экспертов (W=0,81), показала, что доля текстовых фрагментов, воспроизводящих результаты машинной генерации без признаков авторской переработки, сократилась с 52 % в контрольной группе до 15 % в экспериментальной. Указанное снижение не является следствием административных запретов или ужесточения процедур проверки, напротив, работа с нейросетями в экспериментальной группе не только разрешалась, но и стимулировалась. Следовательно, наблюдаемый эффект обусловлен именно формированием у студентов иных, более рефлексивных установок в отношении продукта машинной деятельности, который начинает восприниматься не как готовый ответ, подлежащий копированию, но как полуфабрикат, требующий доработки, критической оценки и авторского завершения.

Качественный анализ рефлексивных дневников, являвшихся обязательным компонентом экспериментальной программы, выявил устойчивую динамику в самоописаниях студентов. На начальных этапах доминируют нарративы, фиксирующие нейросеть как внешний, автономный и непрозрачный источник знания («она выдала», «программа предложила», «был получен ответ»). К завершающим этапам маршрута происходит заметная субъективация дискурса: возрастает частота употребления конструкций, отражающих авторскую позицию и диалогический характер взаимодействия («я уточнил запрос», «мы совместно пришли к выводу», «после моего замечания нейросеть скорректировала ответ»). Подобный лингвистический сдвиг может рассматриваться как индикатор формирования качественно нового типа отношения — отношения коллаборации, партнерства в решении познавательной задачи.

Полученные результаты позволяют утверждать, что предложенная модель ОНМ не только разрешает исходное противоречие между потенциалом технологии и отсутствием методики его реализации, но и создает условия для перехода на новый уровень дидактической рефлексии: от вопросов «можно ли использовать нейросети?» и «как обнаружить их использование?» к вопросам «какие познавательные стратегии формируются у студента в процессе взаимодействия с нейросетью?» и «как спроектировать это взаимодействие, чтобы оно способствовало развитию субъектности и критического мышления?».

Вместе с тем следует обозначить ряд ограничений проведенного исследования и, соответственно, перспективных направлений дальнейшей разработки проблемы. Во-первых, представленная модель апробирована на относительно небольшой выборке и в ограниченном предметном поле; требуется ее масштабирование на более широкий спектр дисциплин, включая инженерные, медицинские и творческие направления подготовки. Во-вторых, остается открытым вопрос о создании цифрового инструментария, обеспечивающего автоматизированную поддержку прохождения нейромаршрута: трекинга индивидуальной траектории, накопления портфолио промптов и рефлексивных записей, адаптивного подбора заданий в зависимости от результатов диагностики. В-третьих, необходимы лонгитюдные исследования, позволяющие оценить устойчивость сформированных компетенций и их влияние на академическую успешность в долгосрочной перспективе.

Интеграция генеративных нейросетей в высшее образование неизбежна и необратима, но сама по себе технологическая неизбежность не гарантирует педагогической продуктивности. Будет ли нейросеть способствовать интеллектуальному развитию студента или, напротив, консервировать репродуктивные стратегии мышления, зависит не от наличия или отсутствия доступа к ней, но исключительно от того, в какие дидактические конструкции этот доступ встроен. Предложенная в настоящем исследовании модель ОНМ представляет собой перенос апробированной в экологическом образовании методологии проектирования образовательных маршрутов в цифровую дидактику. Тот факт, что эффекты, зафиксированные в выпускных квалификационных работах студентов при работе с природными объектами Сергиевского района, воспроизвелись при работе с нейросетевыми инструментами в вузах того же региона, свидетельствует не о случайном совпадении, но об инвариантности самого дидактического принципа: принципа превращения неструктурированного ресурса в маршрут, а маршрута – в средство «самоизменения» обучающегося.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменко Н.Ю. Использование нейросети в системе обучения в высшей школе // Современное педагогическое образование. 2024. № 10. С. 167–172.
2. Андреева Н.В. Образование обогащается новым инструментом – нейросетями // 95 лет Оренбургскому ГАУ: история, достижения, перспективы. Материалы национальной научно-практической конференции с международным участием. Оренбург, 2025. С. 300–304.
3. Гордич А.А., Минченков Ю.В. Нейросети и образование // Актуальные проблемы социально-экономического развития современного общества: материалы V международной научно- практической конференции. Киров, 2024. С. 442–447.

4. Гунин Д.А., Кизрин Д.С. Использование нейросетей в образовании // Проблемы и вопросы современной гуманитарной науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Саранск, 2025. С. 117–124.
5. Дементьева К.В. Проблемы использования нейросетей в образовании // Медиа в современном мире.63-и Петербургские чтения: сборник материалов Международного научного форума в 2-х томах. Санкт-Петербург, 2024. С. 104–105.
6. Женова Н.А., Меламуд М.Р. Возможности нейросетей для обучения // Цифровое общество: состояние, проблемы, перспективы. Москва, 2025. С. 130–135.
7. Козлова А.А. Анализ нейронет-технологий в образовании //Молодежь и научно-технический прогресс: материалы региональной научно-практической конференции. Дальневосточный федеральный университет, Инженерная школа. 2020. С. 544–548.
8. Корягин С.И., Ким О.М., Либерман И.В., Клачек П.М., Сагателян Н.Х., Богданова А.А. Индустрия 5.0: концепция развития инженерного образования на основе применения нейро-цифровых, образовательных экосистем // Технико-технологические проблемы сервиса. 2024. № 2 (68). С. 85–92.
9. Латышева Э.А., Лобода Ю.О., Гальцева О.В., Бирюкова Н.С. Особенности развития нейрообразовательных технологий // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. Технологический суверенитет: новые модели инженерного образования, развитие и повышение конкурентоспособности университетов: материалы международной научно-методической конференции. Томск, 2025. С. 425–432.
10. Медведева М.В. Использование нейросетей в образовательных учреждениях высшего образования: проблемы и перспективы // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2025. № 2 (94). С. 114–120.
11. Павлова С.В. Некоторые аспекты использования нейросетей преподавателем высшей школы // Трансформация профессионального образования и инновационная деятельность: содержание, технологии, качество. материалы Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения первого ректора ВСГУТУ Д. Ш. Фролова с международным участием. Улан-Удэ, 2025. С. 307–310.
12. Панов Д.Б., Ермилова Н.Ю., Торгашина С.Н. Новые возможности в образовании: нейросети // Актуальные проблемы строительства, ЖКХ и техносферной безопасности: материалы XI Всероссийской (с международным участием) научно-технической конференции молодых исследователей. Волгоград, 2024. С. 379–384.
13. Шарафиева Л.М., Мухаметшин А.Г. Образовательное пространство в обзоре нейропсихологии сквозь призму самоактуализации личности // Современные вопросы естествознания и экономики: сборник трудов V Международной научно-практической конференции. Прокопьевск, 2023. С. 707–711.
14. Шлегель Е.В. Будущее учебного процесса: как нейросети революционизируют высшее образование // Образование в XXI веке: между рутиной и творчеством: сборник материалов и докладов XXVI Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2024. С. 584–589.

© Панфилова Людмила Владимировна (panfilova@pgsga.ru), Нелюбина Елена Георгиевна (nelubina.elena@pgsga.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.35

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF STUDENTS' ENVIRONMENTAL LITERACY IN BIOLOGY LESSONS

Z. Rashkueva
T. Damalutdinova
Z. Dzhakhbarova

Summary: The article addresses the issue of developing students' environmental literacy in biology lessons within the framework of contemporary general education standards. The relevance of the study is determined by the need to educate environmentally responsible individuals capable of making informed decisions in matters related to human–nature interaction. The concept of environmental literacy is clarified, and its cognitive, value-motivational, and activity-based components are identified. A set of pedagogical conditions is developed and tested, including the integration of environmental content into biology instruction, the use of problem-based and research-oriented tasks, project-based learning, and reflective practices. The results of the pedagogical experiment demonstrate a positive dynamic in the level of environmental literacy among students in the experimental group. The study confirms the effectiveness of systematic integration of environmental issues into biology education.

Keywords: environmental literacy, pedagogical conditions, environmental education, functional literacy, project-based learning, inquiry-based learning, value orientations.

Рашкуева Заира Исмаиловна
Кандидат биологических наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, (г. Махачкала)
rashkueva_afg@mail.ru
Джамалутдинова Тайбат Махмудовна
Кандидат биологических наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, (г. Махачкала)
Super.taiba@yandex.ru
Джахбарова Заграт Магомедалиевна
Кандидат биологических наук, доцент, Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова, (г. Махачкала)
zagrat.dzhahbarova@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования экологической грамотности учащихся на уроках биологии в условиях реализации требований современного общего образования. Обоснована актуальность исследования, связанная с необходимостью подготовки экологически ответственной личности, способной принимать обоснованные решения в сфере взаимодействия с природной средой. Уточнено содержание понятия «экологическая грамотность», выделены ее когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты. Разработан и апробирован комплекс педагогических условий, включающий экологизацию содержания учебного материала, использование проблемно-исследовательских заданий, организацию проектной деятельности и рефлексивных практик. Представлены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие положительную динамику уровня экологической грамотности учащихся экспериментальной группы. Сделан вывод об эффективности системной интеграции экологической проблематики в процесс обучения биологии.

Ключевые слова: экологическая грамотность, педагогические условия, экологическое образование, функциональная грамотность, проектная деятельность, исследовательское обучение; ценностные ориентации.

Экологическая грамотность рассматривается в педагогической науке как многоуровневое образование, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты. Она предполагает владение базовыми экологическими понятиями и закономерностями, понимание взаимосвязей в системе «человек – общество – природа», сформированность экологически целесообразных моделей поведения, а также готовность к принятию ответственных решений в ситуациях экологического выбора [2; 3; 9]. В контексте реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования особое внимание уделяется формированию функциональной грамотности обучающихся, в структуре которой экологическая составляющая приобретает самостоятельное значение [8].

Биология как учебный предмет обладает значительным потенциалом в формировании экологической грамотности учащихся. Содержательные линии школьного курса биологии (экосистемный уровень организации жизни, биоразнообразие, охрана природы, устойчивое развитие) создают основу для осмысления экологических проблем и поиска путей их решения. Вместе с тем практика преподавания показывает, что экологические знания нередко носят фрагментарный характер, а их связь с реальной жизнью и личным опытом обучающихся остается недостаточно выраженной, что обусловливает необходимость выявления и научного обоснования педагогических условий, обеспечивающих целенаправленное и системное формирование экологической грамотности в процессе обучения биологии.

Актуальность исследования определяется противоречием между социальным заказом на формирование экологически грамотной личности и недостаточной разработанностью педагогических условий, способствующих эффективной реализации данного процесса в урочной деятельности по биологии. Возникает потребность в уточнении сущности и структуры экологической грамотности учащихся, а также в определении комплекса организационно-педагогических, содержательных и методических условий, обеспечивающих ее формирование.

Целью настоящего исследования является теоретическое обоснование и разработка педагогических условий формирования экологической грамотности учащихся на уроках биологии. В соответствии с поставленной целью предполагается решение следующих задач: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; уточнение понятийно-категориального аппарата; определение структурных компонентов экологической грамотности учащихся; выявление и характеристика педагогических условий, способствующих ее формированию в процессе обучения биологии.

Проблема формирования экологической грамотности обучающихся рассматривается в отечественной и зарубежной педагогической науке в контексте экологического образования, образования для устойчивого развития и концепции функциональной грамотности. Теоретические основания экологического образования в России были заложены в трудах Н.Н. Моисеева, И.Д. Зверева, А.Н. Захлебного и др., обосновавших необходимость формирования экологической культуры личности как условия устойчивого развития общества. В их работах подчеркивается, что экологическое образование должно носить системный, междисциплинарный характер и опираться на единство научных знаний, ценностных ориентаций и практической деятельности [2; 3; 7].

Существенный вклад в разработку методологических основ экологического образования внесли исследования, посвященные формированию экологического сознания, экологической культуры и ответственного отношения к природе. В рамках данных подходов экологическая грамотность рассматривается как структурный компонент экологической культуры личности, обеспечивающий способность применять экологические знания в реальных жизненных ситуациях. При этом подчеркивается, что экологическая грамотность выходит за рамки усвоения понятийного аппарата и предполагает развитие критического мышления, умения анализировать экологические ситуации и прогнозировать последствия антропогенного воздействия [1, с. 227].

В зарубежных исследованиях экологическая грамотность (environmental literacy) трактуется как интегративная характеристика, включающая знания об экосистемах, понимание принципов устойчивого развития, навыки экологически ответственного поведения и гражданскую активность. Концептуальные основы данного направления представлены в работах D.W. Orr, F. Capra и др., где акцент делается на системном мышлении, междисциплинарности и практико-ориентированном обучении. Исследователи отмечают, что экологическая грамотность формируется наиболее эффективно при включении обучающихся в проектную, исследовательскую и социально значимую деятельность [11; 12; 13; 14].

Особое значение для настоящего исследования имеют труды, посвященные проблеме функциональной грамотности в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов [8]. В современных публикациях экологическая составляющая рассматривается как один из аспектов естественнонаучной грамотности, предполагающей способность применять знания по биологии, экологии и другим наукам для объяснения природных явлений и принятия обоснованных решений. Подчеркивается необходимость перехода от трансляции готовых знаний к организации деятельностного обучения, обеспечивающего формирование метапредметных результатов [1; 4; 5; 6; 9; 10].

В научной литературе выделяются различные группы педагогических условий, способствующих формированию экологической грамотности: содержательные (экологизация учебного материала, межпредметная интеграция) [5, с. 130]; организационно-педагогические (создание развивающей образовательной среды, использование проектной и исследовательской деятельности) [1, с. 227; 6, с. 47]; методические (применение проблемного обучения, кейс-метода, моделирования экологических ситуаций) [10, с. 267]; ценностно-смысловые (формирование личностной значимости экологических проблем) [1, с. 227; 6, с. 47].

Исследование проводилось в 2023–2025 гг. на базе общеобразовательной организации. В опытно-экспериментальной работе приняли участие учащиеся 7–8 классов в количестве 62 человек. Были сформированы контрольная (n=31) и экспериментальная (n=31) группы, сопоставимые по возрасту, уровню обученности и исходным показателям экологической грамотности. Эксперимент включал три этапа:

- констатирующий — диагностика исходного уровня экологической грамотности учащихся;
- формирующий — реализация комплекса педагогических условий в экспериментальной группе;
- контрольный — повторная диагностика и сравнительный анализ полученных результатов.

Обучение в контрольной группе осуществлялось в рамках традиционной методики преподавания биологии. В экспериментальной группе образовательный

процесс строился с учетом специально разработанного комплекса педагогических условий, включающего: экологизацию содержания учебного материала; использование проблемно-исследовательских заданий; внедрение проектной деятельности экологической направленности; организацию рефлексивных практик.

Для оценки уровня сформированности экологической грамотности были выделены три критерия:

- когнитивный — объем и осознанность экологических знаний, понимание причинно-следственных связей в экосистемах, умение применять биологические знания для объяснения экологических явлений;
- ценностно-мотивационный — выраженность экологических ценностных ориентаций, личностная значимость экологических проблем, готовность к ответственному поведению;
- деятельностный — способность принимать экологически обоснованные решения в учебных и моделируемых ситуациях, участие в проектной и исследовательской деятельности.

По совокупности показателей были определены три уровня сформированности экологической грамотности: низкий, средний и высокий.

На формирующем этапе в экспериментальной группе систематически применялись следующие педагогические решения: включение экологических кейсов в структуру урока; организация мини-исследований (анализ состояния пришкольной территории, моделирование экосистем); выполнение групповых проектов по проблемам сохранения биоразнообразия; обсуждение локальных экологических ситуаций с последующей рефлексией. Продолжительность формирующего этапа составила один учебный год. Реализация комплекса педагогических условий осуществлялась в рамках обязательной программы по биологии без увеличения учебной нагрузки.

В результате сравнения диагностических данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах, выявлена положительная динамика в уровне сформированности экологической грамотности учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Анализ данных показывает, что доля учащихся с высоким уровнем экологической грамотности в экспериментальной группе выросла более чем в 2,5 раза (с 12,9% до 32,3%), тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 3,2%. Одновременно доля учащихся с низким уровнем в экспериментальной группе сократилась с 38,7% до 12,9%, что свидетельствует о значительном повышении общего уровня экологической компетентности.

Анализ результатов тестирования экологического содержания показал, что средний балл экспериментальной группы увеличился с 16,4 до 24,7 баллов (максимум — 30 баллов), тогда как средний балл контрольной группы вырос с 16,8 до 19,3 балла. Статистический анализ (t-критерий Стьюдента) подтвердил, что различия между группами на окончании эксперимента статистически значимы ($p < 0,01$). У учащихся экспериментальной группы наблюдалось более глубокое понимание ключевых экологических понятий, таких как «экосистема», «биоразнообразие», «антропогенное воздействие», «устойчивое развитие». Многие учащиеся смогли не только дать корректные определения, но и применять их для объяснения конкретных экологических ситуаций, что было отражено в выполнении тестовых заданий повышенной сложности.

Анкетирование по шкале личностно-значимых установок в отношении экологических проблем показало, что у 74% учащихся экспериментальной группы сформировались устойчивые ценностные ориентиры, связанные с ответственным отношением к природе, по сравнению с 45% в контрольной. Среди показателей, отражающих мотивацию к действиям, были такие как готовность участвовать в экологических проектах, волонтерских акциях и школьных мероприятиях по благоустройству территории.

Анализ продуктов деятельности учащихся (проектных и исследовательских работ) показал, что в экспериментальной группе 81% учащихся продемонстрировали способность формулировать проблему, ставить цели и задачи исследования, обосновывать выбор методов и представлять результаты с экологическим содержанием. В контрольной группе аналогичные навыки проявляли 52% учащихся. Практические задания из области экологического моделирования (анализ состояния природных компонентов пришкольной территории, разработка предложений по снижению антропогенной нагрузки) подтвердили, что учащиеся экспериментальной группы лучше справлялись с анализом данных и выработкой предложений по улучшению экологической ситуации.

Сопоставительный анализ динамики трех компонентов сформированности экологической грамотности (когнитивного, ценностно-мотивационного и деятельностного) показал, что комплекс педагогических условий, реализованный в экспериментальной группе, способствовал значительному повышению уровня всех ключевых показателей, тогда как в контрольной группе прирост оказался менее выраженным и не охватил всех компонентов в равной степени.

В ходе теоретического анализа уточнено содержание понятия «экологическая грамотность учащихся», рассматриваемого как интегративное качество личности, включающее когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностный компоненты, проявляющиеся в спо-

собности понимать экологические закономерности и принимать обоснованные решения в ситуациях экологического выбора.

Определены и обоснованы педагогические условия формирования экологической грамотности на уроках биологии:

- системная экологизация содержания учебного материала;
- использование проблемно-исследовательских и кейс-заданий экологической направленности;
- организация проектной деятельности с опорой на реальные или моделируемые экологические ситуации;
- включение рефлексивных практик, направленных на осмысление личностной значимости экологических проблем.

Экспериментально доказано, что внедрение указанного комплекса условий способствует достоверному повышению уровня сформированности всех компонентов экологической грамотности. В экспериментальной группе отмечено увеличение доли учащихся с высоким уровнем экологической грамотности и существенное сокращение доли обучающихся с низким уровнем.

Установлено, что наибольшая динамика наблюдается в деятельностном и ценностно-мотивационном компонентах, что свидетельствует о значимости практико-ориентированной и личностно значимой направленности обучения биологии.

Полученные данные согласуются с современными представлениями о необходимости перехода от репродуктивной модели обучения к деятельностной и компетентностной, ориентированной на формирование функциональной грамотности [1; 5; 6]. Результаты подтверждают тезис о том, что экологическая грамотность формируется наиболее эффективно в условиях активного включения учащихся в решение проблемных задач, моделирование экологических ситуаций и проектную деятельность.

Вместе с тем следует отметить, что формирование экологической грамотности носит пролонгированный характер и требует систематической работы в течение всего периода обучения. Проведенное исследование охватывало один учебный год, что позволяет говорить о положительной динамике, однако для устойчивого закрепления достигнутых результатов необходима дальнейшая интеграция экологической проблематики в содержание биологического образования на всех уровнях общего образования.

Отдельного внимания заслуживает вопрос подготовки учителя к реализации обозначенных педагогических условий. Эффективность формирования экологической грамотности во многом определяется методической готовностью педагога к использованию исследовательских, проектных и рефлексивных технологий обучения.

К ограничениям исследования можно отнести сравнительно небольшую выборку и проведение эксперимента в условиях одной образовательной организации, что определяет перспективы дальнейших исследований, направленных на расширение эмпирической базы, разработку диагностического инструментария более высокой валидности и изучение межпредметных возможностей формирования экологической грамотности.

В целом результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что специально организованные педагогические условия в рамках уроков биологии являются значимым фактором формирования экологической грамотности учащихся и могут быть рекомендованы для внедрения в практику общего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джамалутдинова Т.М. Организация индивидуально-групповой познавательной деятельности учащихся на уроках биологии / Т.М. Джамалутдинова, Б.Э. Абакарова // Биоразнообразие и рациональное использование природных ресурсов: Материалы докладов X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Махачкала, 22 апреля 2022 года. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2022. – С. 227–229. – EDN MOUREK.
2. Захлебный А.Н. Экологическое образование школьников: проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
3. Зверев И.Д. Экологическое образование школьников: Теоретические основы. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
4. Карабань Е.Н. Проектная деятельность как форма экологического образования школьников / Е.Н. Карабань, Н.В. Рубцова, К.Ф. Ерощенко // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 2(35). – С. 116–119. – DOI 10.26140/anip-2021-1002-0027. – EDN BIEOVS.
5. Кебалова Л.А. Формирование экологической культуры школьников в условиях цифровой трансформации образования / Л.А. Кебалова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 1. – С. 130–134. – DOI 10.17513/snt.39920. – EDN WGUXWH.
6. Магомедова М.А. Интерактивные методы как средство развития и самореализации школьников в процессе обучения биологии / М.А. Магомедова, Г.А. Магомедов, Т.М. Джамалутдинова // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2017. – Т. 11, № 2. – С. 47–53. – EDN ZHASYF.
7. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М.: Просвещение, 2021. – 64 с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Эйдос. – 2002. – № 2. – С. 58–64. – EDN SGULHH.
10. Экологическая тропа как форма экологического образования школьников / Н.Г. Розломий, Н.В. Репш, А.Н. Белов [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 2(192). – С. 267–273. – DOI 10.34835/issn.2308–1961.2021.2. p267-273. – EDN PHDCYV.
11. Capra F. The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems. – New York: Anchor Books, 1996. – 347 p.
12. Hungerford H.R., Volk T.L. Changing Learner Behavior through Environmental Education // Journal of Environmental Education. – 1990. – Vol. 21, № 3. – P. 8–21.
13. Orr D.W. Ecological Literacy: Education and the Transition to a Postmodern World. – Albany: State University of New York Press, 1992. – 210 p.
14. Tilbury D. Environmental Education for Sustainability: Defining the New Focus of Environmental Education in the 1990s // Environmental Education Research. – 1995. – Vol. 1, № 2. – P. 195–212.

© Рашкуева Заира Исмаиловна (rashkueva_afg@mail.ru), Джамалутдинова Тайбат Махмудовна (Super.taiba@yandex.ru), Джахбарова Заграт Магомедалиевна (zagrat.dzhahbarova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.37

ИММЕРСИВНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ИНТЕГРАЦИЯ ИГРОРЕФЛЕКСИИ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОБРАЗНОГО ПОГРУЖЕНИЯ

AN IMMERSIVE APPROACH TO TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO PSYCHOLOGY STUDENTS: INTEGRATION OF GAME-BASED REFLECTION AND EMOTIONAL-IMAGINATIVE IMMERSION

G. Sitdikova

Summary: This article examines an immersive approach to teaching foreign languages to psychology students, focusing on integrating game-based reflection and emotional-imaginative immersion. It is argued that such immersion components contribute not only to the development of linguistic competence but also to the formation of professionally significant qualities such as empathy, reflexivity, intercultural sensitivity, and emotional resilience. Based on an analysis of theoretical principles in cultural-historical psychology, an activity-based approach, and contemporary research in immersive learning, a pedagogical model is proposed that combines role-playing simulations, narrative techniques, and reflective practices.

Keywords: immersive approach, foreign language learning, psychology students, game reflection, emotional-imaginative immersion, reflective learning, empathy, intercultural competence.

Ситдикова Гульназ Ринатовна
Кандидат педагогических наук, доцент, ЧОУ ВО Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирясова
gelyam@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается иммерсивный подход к обучению иностранному языку студентов-психологов с акцентом на интеграцию игрорефлексии и эмоционально-образного погружения. Обосновывается, что такие компоненты иммерсии способствуют не только развитию языковой компетентности, но и формированию профессионально значимых качеств – эмпатии, рефлексивности, межкультурной чувствительности и эмоциональной устойчивости. На основе анализа теоретических положений культурно-исторической психологии, деятельностного подхода и современных исследований в области иммерсивного обучения предложена педагогическая модель, сочетающая ролевые симуляции, нарративные техники и рефлексивные практики.

Ключевые слова: иммерсивный подход, обучение иностранному языку, студенты-психологи, игрорефлексия, эмоционально-образное погружение, рефлексивное обучение, эмпатия, межкультурная компетентность.

Введение

Современное образование в области иностранных языков всё более ориентируется на создание условий, при которых обучение становится не просто трансляцией лингвистических знаний, но и процессом целостного личностного вовлечения. Особенно актуален этот запрос в подготовке специалистов гуманитарного профиля – в частности, студентов-психологов, чья будущая профессиональная деятельность требует высокой степени эмпатии, рефлексивности и способности к межкультурной коммуникации. В этом контексте иммерсивный подход, предполагающий погружение обучающегося в языковую среду через аутентичные, эмоционально насыщенные и смысловые ситуации, выступает не только как методическое решение, но и как педагогическая философия.

Особое значение приобретают такие компоненты иммерсии, как игрорефлексия – сочетание игровых форм с последующим осмыслением опыта, и эмоционально-образное погружение, основанное на использовании метафор, визуальных нарративов, ролевых сценариев и других средств, активизирующих чувственную и символическую сферы личности. Цель данной статьи – теоретически обосновать и описать методологические возможности интеграции этих компонентов в обучении английскому языку студентов-психологов.

Материалы и методы

В рамках исследования был проведён комплексный анализ научной литературы по проблемам иммерсивного обучения, рефлексивной педагогики, игровых технологий и эмоционально-образного мышления в контексте языкового образования. Особое внимание уделено работам отечественных и зарубежных авторов, рассматривающих специфику преподавания иностранных языков в гуманитарных вузах, а также психолого-педагогическим аспектам формирования мотивации и саморегуляции у студентов.

Практическая часть анализа опиралась на собственный педагогический опыт автора в преподавании английского языка студентам психологических факультетов, включая наблюдение за динамикой вовлечённости, уровня тревожности, качества устной речи и способности к интерпретации социально-эмоциональных контекстов.

Литературный обзор. Современные исследования в области иноязычного образования всё чаще обращаются к иммерсивному подходу как к средству преодоления разрыва между формальным усвоением языковых структур и реальной коммуникативной практикой. Особенно актуален этот запрос в подготовке студентов гуманитарных специальностей, чья профессиональная деятельность предполагает не только владение языком, но и способность к эмпатии, интерпретации социальных смыслов и рефлексии. В последние годы в отечественной педагогике накоплен значительный теоретический и практический опыт применения иммерсивных стратегий, что позволяет выделить несколько ключевых направлений их реализации.

Одним из первых аспектов, на который обращают внимание исследователи, является профессиональная ориентация иммерсии. Так, Аиткулова Ф.С. и Саглам Ф.А. подчёркивают, что в подготовке педагогов-психологов эффективность иммерсивного погружения возрастает, когда оно опирается на профессионально значимые ситуации – например, моделирование консультативных бесед, анализ кейсов или интерпретацию поведенческих реакций на иностранном языке [1]. Подобный подход позволяет не только развивать языковую компетентность, но и формировать у студентов готовность к межкультурному взаимодействию в рамках будущей профессии.

Важным вкладом в развитие методологии иммерсивного обучения стал переход от абстрактного «погружения» к конкретным образовательным маршрутам и сценариям. Быстров А.А. и Карандаева Т.С., работая в контексте гуманитарного образования, предлагают концепцию познавательного иммерсивного маршрута – последовательности задач, интегрирующих предметное содержание, цифровые инструменты и эмоционально насыщенные формы взаимодействия [2]. Эта модель особенно перспективна для студентов-психологов, поскольку позволяет сочетать когнитивные и аффективные компоненты обучения.

Особое внимание уделяется обучению студентов неязыковых специальностей, где традиционные методы часто оказываются недостаточно мотивирующими. Вишневецкая Л.В. демонстрирует, как иммерсивный подход может быть адаптирован для изучения второго иностранного языка, если он включает элементы ролевой игры, проектной деятельности и культурного контекста, релевантного интересам обучающихся [3]. Аналогичные выводы делают Белова Л.А. и соавторы, подчёркивая необходимость создания «языковой среды», в которой иностранный язык становится инструментом решения профессиональных задач, а не самоцелью [4].

В контексте подготовки психологов особую роль играет рефлексивный компонент. Сафонова С.И. акцентирует внимание на том, что именно рефлексия превращает иммерсивный опыт в устойчивое знание: через осмысление собственных реакций, языковых трудностей и эмоциональных состояний студенты формируют метакогнитивные стратегии, необходимые как для языкового, так и для профессионального роста [10]. Пороткова Н. и Соловьева И. дополняют эту идею, показывая, как рефлексия, встроенная в игровую деятельность, способствует развитию творческой самостоятельности и инициативности у студентов-психологов [8].

Не менее значимым оказывается мотивационный аспект. Мацакова Н.В. ещё в начале 2010-х годов указывала на то, что обучение иностранному языку студентов-психологов должно быть тесно связано с их профессиональными целями – например, возможностью читать оригинальные источники по психологии, участвовать в международных конференциях или взаимодействовать с зарубежными коллегами [7]. Современные исследования подтверждают эту позицию: иммерсия оказывается эффективной лишь тогда, когда она воспринимается студентом как личностно и профессионально значимая.

Отдельного рассмотрения заслуживает роль цифровых технологий в обеспечении иммерсивной среды. Губина Г.Г. отмечает, что даже в условиях ограниченного доступа к аутентичной языковой среде электронные ресурсы – от интерактивных платформ до видеоматериалов – позволяют создавать условия для эмоционально вовлекающего погружения [5]. При этом важно, чтобы технологии использовались не ради их наличия, а как средство усиления смыслового и эмоционального контекста.

Наконец, следует отметить, что иммерсивный подход доказал свою эффективность не только в обучении иностранным языкам, но и в преподавании русского языка как иностранного. Ригина Н.А. показывает, как элементы иммерсии – визуальные нарративы, ролевые сценарии, культурные артефакты – помогают иностранным студентам глубже понять не только языковую систему, но и ментальные особенности носителей языка [9]. Этот опыт может быть продуктивно транслирован и в обратном направлении – при обучении русскоязычных студентов иностранным языкам.

Таким образом, современная научная литература свидетельствует о том, что иммерсивный подход в обучении студентов-психологов иностранному

языку наиболее эффективен при условии его профессиональной направленности, эмоциональной насыщенности, рефлексивной завершённости и технологической поддержки. Однако остаётся недостаточно исследований, посвящённых синтезу игровых форм и эмоционально-образного мышления как основы иммерсивного погружения.

Результаты

Анализ показал, что интеграция игрорефлексии и эмоционально-образного погружения в иммерсивную модель обучения иностранному языку позволяет:

- снизить уровень языковой тревожности за счёт создания поддерживающей, игровой среды, где ошибка воспринимается как естественный этап обучения;
- повысить мотивацию через включение аутентичных, профессионально значимых задач (например, разбор кейсов на английском, просмотр и обсуждение англоязычных фильмов с психологическим подтекстом);
- развить эмпатию и межкультурную компетентность, поскольку студенты учатся «вживаться» в персонажей, анализировать невербальные сигналы, интерпретировать культурные коды;
- формировать рефлексивные навыки, необходимые как для профессионального роста, так и для эффективного владения языком – через регулярные дневники размышлений, групповые обсуждения, метафорические карты и другие техники.

Для практической реализации этих целей могут быть использованы следующие авторские упражнения, апробированные в рамках учебного процесса на кафедре иностранных языков гуманитарного профиля.

1. "Inner Voice Dialogue" («Диалог внутренних голосов»)

Студентам предлагается прочитать короткий отрывок из художественного текста или транскрипт терапевтической беседы на английском языке, в котором герой испытывает внутренний конфликт. Затем они в парах разыгрывают диалог между двумя «голосами» внутри одного персонажа (например, «voice of fear» и «voice of hope»), используя простую лексику, но передавая эмоциональную окраску интонацией и жестами. После завершения следует рефлексия:

- *What internal contradictions did you notice?*
- *How did switching between voices affect your language use?*

Это упражнение развивает не только лексико-грамматические навыки, но и способность к децентрации – ключевой компетенции психолога.

2. "Emotion Mapping through Art" («Карта эмоций через искусство»)

Студенты просматривают без слов англоязычное анимационное видео или серию иллюстраций. Им предлагается выбрать один кадр, который вызвал наиболее яркий эмоциональный отклик, и описать его на английском языке, используя фразы типа «*This image makes me feel… because…», «The character seems to be experiencing… I can tell by…*». Далее участники объединяются в мини-группы и создают совместную «эмоциональную карту» – коллаж из выбранных образов с подписями на английском. Упражнение активизирует образное мышление, расширяет эмоциональную лексику и снижает страх говорения за счёт опоры на визуальный контекст.

3. "Role Rotation in a Therapeutic Scenario" («Ротация ролей в терапевтическом сценарии»)

Группа из трёх студентов получает карточку с описанием ситуации (например, «*A client is struggling with academic burnout and feels guilty for not meeting parental expectations*»). Один играет клиента, другой – психолога, третий – наблюдателя. После 5–7 минут диалога роли меняются, и сценарий продолжается с новыми участниками. По завершении проводится тройная рефлексия: клиент отвечает на вопрос «*Did you feel heard*?», психолог – «*What was hardest to express in English*?», наблюдатель – «*What nonverbal cues helped or hindered understanding?*». Такой формат моделирует профессиональную коммуникацию и одновременно тренирует языковую спонтанность.

4. "Metaphor Journaling" («Ведение метафорического дневника»)

На протяжении модуля студенты ведут дневник на английском, в котором каждую неделю описывают своё отношение к языку через метафору: «*Learning English is like… because…*». Метафоры могут быть визуальными (рисунок + подпись) или вербальными. На занятии участники делятся своими записями в малых группах, после чего обсуждают, как изменилось их восприятие процесса обучения. Это упражнение способствует развитию метакогнитивной осознанности и создаёт личностно значимый контекст для языкового развития.

Примером такой интеграции может служить занятие, построенное вокруг короткого англоязычного видеоролика с конфликтной ситуацией. Студенты сначала наблюдают, затем разыгрывают сцену в ролях, после чего проводят рефлексию:

What emotions did you experience while in role?

What prevented you from understanding your partner?

Which linguistic resources helped or failed to help you express your emotional state?

Такой формат одновременно развивает языковую, эмоциональную и профессиональную компетентности.

Предлагаемая модель не заменяет традиционные методы, а дополняет их, акцентируя внимание на субъектности обучающегося и смысловой насыщенности учебного процесса. Она соответствует требованиям современного ФГОС, ориентированного на компетентностный подход, а также принципам гуманистической педагогики.

Однако реализация такого подхода требует от преподавателя высокой методологической гибкости, готовности к импровизации и глубокого понимания психологии студентов. Кроме того, необходимо тщательно подбирать материалы, избегая чрезмерной эмоциональной нагрузки и обеспечивая психологическую безопасность участников.

Перспективным направлением является дальнейшая разработка диагностических инструментов для оценки эффективности эмоционально-образного погружения, а также адаптация методик игрорефлексии для онлайн- и смешанного формата обучения.

Заключение

Иммерсивный подход в обучении студентов-психологов иностранному языку, обогащённый элементами игрорефлексии и эмоционально-образного погружения, представляет собой педагогически обоснованную и практически применимую модель, способствующую не только развитию языковой компетентности, но и формированию ключевых профессиональных качеств: эмпатии, рефлексивности, эмоциональной устойчивости и межкультурной чувствительности. Такой подход делает обучение не только эффективным, но и личностно значимым, что особенно важно в подготовке специалистов, работающих с человеком.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аиткулова Ф.С. Иммерсивное погружение в профессиональную подготовку педагогов-психологов / Ф.С. Аиткулова, Ф.А. Саглам // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – № 3. – С. 202–206.
2. Быстров А.А. Иммерсивный подход в обучении гуманитарным наукам: от теории к практике (на примере создания познавательного иммерсивного маршрута) / А.А. Быстров, Т.С. Карандаева // Новые идеи в науках о Земле: Материалы XVII Международной научно-практической конференции: тезисы докладов. В 9 томах, Москва, 03–04 апреля 2025 года. – Москва: Российский государственный геологоразведочный университет им. Серго Орджоникидзе, 2025. – С. 301–304. – EDN JKEEGS.
3. Вишневецкая Л.В. Иммерсивный подход к обучению студентов неязыковых специальностей второму иностранному языку / Л.В. Вишневецкая // Профессиональная коммуникация на иностранном языке и цифровые инструменты обучения: сборник научных статей. – Гомель: Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, 2025. – С. 70–76. – EDN MOEORE.
4. Внедрение иммерсивного подхода в процесс обучения иностранным языкам / Л.А. Белова, Е.А. Бароненко, Е.Б. Быстрай [и др.] // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 5. – С. 249–255. – EDN TMOTTG.
5. Губина Г.Г. Использование электронных технологий в процессе обучения студентов-психологов иностранному языку в вузе / Г.Г. Губина // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: Материалы Международной научно-практической конференции, Елец, 16–17 июня 2014 года. Том 2. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2014. – С. 260–265. – EDN STRIGV.
6. Марченко А.К. Оценка эффективности иммерсивного подхода при обучении английскому языку студентов технического вуза / А.К. Марченко, Н.Е. Чернявская, В.П. Гапоненко // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 5. – С. 213–221. – EDN QZSGYB.
7. Мацакова Н.В. К вопросу о возможностях профессионально мотивирующего обучения иностранному языку студентов-психологов / Н.В. Мацакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 4–2. – С. 56–61. – EDN RNERWL.
8. Пороткова Н. Формирование творческой самостоятельности в процессе обучения иностранным языкам студентов-психологов / Н. Пороткова, И. Соловьева // Материалы по русско-славянскому языкознанию: Международный сборник научных трудов 4-й Международной научной конференции, Воронеж, 23–25 мая 2020 года. Том Выпуск 35. – Воронеж: Автономная некоммерческая организация по оказанию издательских и полиграфических услуг «НАУКА-ЮНИПРЕСС», 2020. – С. 340–345. – EDN FTRRMN.
9. Ригина Н.А. Иммерсивный подход при обучении русскому языку как иностранному / Н.А. Ригина // Современные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Оренбург, 28–29 октября 2024 года. – Оренбург: Оренбургский государственный медицинский университет, 2024. – С. 42–47. – EDN RJBTSV.
10. Сафонова С.И. Рефлексивный подход в иноязычном образовательном процессе / С.И. Сафонова // Педагогическая наука и образование. – Челябинск: Уральский государственный университет физической культуры, 2025. – С. 102–107. – EDN XKSVFA.

© Ситдикова Гульназ Ринатовна (gelyam@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.38

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА

DEVELOPING SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE ABILITIES THROUGH ARTS AND CRAFTS

V. Skopa
A. Tyapkina

Summary: This article examines the current challenges of developing schoolchildren's creative potential through arts and crafts. Optimal pedagogical conditions for the effective implementation of arts and crafts are identified. The paper presents organizational forms, teaching methods, innovative technologies, and resource support for implementing the arts and crafts program. A comprehensive approach to organizing arts and crafts in school creates conditions for the harmonious development of students, unlocks their creative potential, and fosters a readiness for future innovation.

Keywords: creativity, students, education, teacher, arts and crafts.

Скопа Виталий Александрович
Доктор исторических наук, профессор, Алтайский государственный педагогический университет, (г. Барнаул)
Тяпкина Анастасия Геннадьевна
Алтайский государственный педагогический университет, (г. Барнаул)
sverhtitan@rambler.ru

Аннотация: В статье рассматривается актуальная проблематика развития творческого потенциала школьников в процессе освоения декоративно-прикладного творчества. Комплексное сочетание оптимальных педагогических условий, разнообразных организационных форм, современных методик и инновационных технологий создаёт благоприятную среду для раскрытия творческого потенциала учащихся. Системный подход к развитию декоративно-прикладного творчества способствует формированию гармонично развитой личности, обладающей художественными компетенциями, креативным мышлением и готовностью к самореализации в творческой деятельности.

Ключевые слова: творческие способности, учащиеся, образование, педагог, декоративно-прикладное искусство.

Актуальность проблемы развития творческого потенциала обучающихся определяется современными требованиями к качеству образования. Декоративно-прикладное творчество выступает эффективным средством формирования креативного мышления, художественных компетенций и практических умений. Декоративно-прикладное творчество является одним из наиболее эффективных инструментов развития творческих способностей обучающихся. В современной педагогике эта деятельность рассматривается не просто как хобби, но и как системный процесс формирования художественного вкуса и практических навыков [1]. Развитие художественных талантов у подрастающего поколения неразрывно связано с приобщением к традиционным ремёслам и прикладному искусству. Освоение техник декоративного творчества способствует раскрытию внутреннего потенциала ребёнка, пробуждает его фантазию и эстетическое восприятие окружающего мира. Занятия прикладным творчеством открывают перед детьми многообразие выразительных средств: от работы с природными материалами до создания изделий собственными руками. Такой опыт становится мостом между теоретическими знаниями и практическим применением полученных навыков [7].

Процесс погружения в мир декоративных ремёсел позволяет юным творцам не только овладеть конкретными умениями, но и сформировать устойчивый интерес к художественной деятельности. Через созидание собственных произведений дети обретают уверенность в своих силах и познают радость творческого самовыражения. В данном контексте образовательный процесс направлен на выявление и активизацию творческих ресурсов формирующейся личности посредством разноплановых форм социального взаимодействия и практической деятельности. Начиная с начальных этапов школьного обучения, ребёнок включается в систему намеренного культурно-рефлексивного и конструктивно-преобразующего взаимодействия, которое предусматривает двусторонний диалог развивающейся личности с пространством визуального творчества и художественного наследия. Подобный подход обеспечивает глубокое погружение учащихся в мир изобразительных форм выражения и способствует целостному становлению их художественной культуры [2].

Декоративно-прикладное творчество представляет собой мощный инструмент педагогического воздействия на формирование личности ребёнка. Специалисты в области художественного образования подчеркивают, что декоративно-прикладное искусство, благодаря конкретности своих объектов, богатству изобразительных форм, доступности восприятия и выразительности визуального языка, глубоко резонирует с детьми [9, 10].

Эти виды искусства пробуждают чувственный интерес, развивают познавательные способности и создают глубокие эстетические впечатления. Поэтому крайне важно знакомить детей дошкольного возраста с миром декоративно-прикладного искусства и развивать их практические навыки работы с выразительными средствами, техниками и принципами творчества.

Декоративно-прикладное искусство оказывает многоплановое влияние на формирование личности школьника, затрагивая его эстетические, моральные, интеллектуальные и трудовые аспекты. При знакомстве с памятниками этого вида творчества у детей возникает радость от восприятия насыщенной цветовой палитры, они приобщаются к многообразию народных форм и узоров, проникаются глубоким уважением к труду мастеров-ремесленников и ощущают побуждение к собственному творческому самовыражению. Активное внедрение различных направлений декоративно-прикладного искусства в учебно-воспитательную деятельность способствует гармоничному развитию ребенка, расширяет его представления об окружающем мире, вызывает позитивный эмоциональный отклик и укрепляет интерес к художественному творчеству.

В школьной среде учащиеся овладевают многообразием техник визуального творчества и получают возможность свободно манипулировать их художественными ресурсами. Работая над декоративными произведениями, ребенок демонстрирует готовность отступать от заученных шаблонов композиционного построения, экспериментировать с комбинированием орнаментальных форм и применять специфические для данного направления искусства приемы выразительности при создании собственных композиций [4, 5].

Данные психолого-педагогических исследований Л.С. Выготского, Т.Н. Дороновой, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой свидетельствуют о том, что развитие эстетического восприятия наиболее интенсивно происходит в том случае, когда ребенок выступает не в роли пассивного получателя художественных впечатлений, а становится активным участником творческого процесса [5]. Это может реализоваться как через мысленное воссоздание образов при анализе произведений искусства, так и через непосредственное включение в художественно-творческую практику, доступную возрастным возможностям школьника.

Декоративно-прикладное творчество играет ключевую роль в становлении психических функций ребёнка, так как оно развивает зрительное восприятие, образное и творческое мышление, а также обогащает его эмоциональный мир [3]. Эти компетенции необходимы малышу для усвоения учебного материала как на дошкольном этапе, так и в школьные годы. Именно благодаря такой деятельности у детей пробуждается интерес к познанию и формируется устойчивая художественно-познавательная активность. Приобщая ребят к миру искусства и традиционных ремёсел, мы пробуждаем в них творческую инициативу и способность действовать самостоятельно, обостряем наблюдательность и сосредоточенность, воспитываем художественный вкус и стойкий интерес к познавательной деятельности [6]. Одновременно у детей формируется умение воспринимать и ценить произведения культуры, расширяется их взгляд на окружающий мир. Выразительные образы, многообразие оттенков и живых красок, присущие искусству и ремёслам, создают идеальные условия для того, чтобы у ребёнка развивалось чуткое и восторженное отношение к творчеству, природе и художественному наследию.

Организуя работу по художественно-творческому развитию детей на основе декоративно-прикладного искусства, целесообразно выделить следующие этапы:

— подготовительный этап (ознакомление и мотивация). На этом этапе дети знакомятся с видами декоративно-прикладного искусства, изучают традиции и особенности различных ремёсел. Педагог создаёт положительный эмоциональный фон, пробуждает интерес через демонстрацию готовых работ, видеоматериалов и живых примеров. Важно развить уважение к народному творчеству и мастерству предыдущих поколений;
— обучающий этап (овладение базовыми навыками). Дети осваивают технические приёмы и основные элементы: основные орнаментальные мотивы; технологию выполнения работ; правила безопасности при работе с инструментами и материалами; композиционные принципы; обучение ведётся от простого к сложному, с постепенным усложнением задач;
— практико-творческий этап (применение умений). Дети создают собственные работы, экспериментируют с техниками, комбинируют элементы. На этом этапе развивается самостоятельность, творческое мышление и художественный вкус. Педагог выступает как консультант, стимулируя творческие поиски;
— презентационный этап (рефлексия и демонстрация). Организуются выставки, праздники и презентации работ, где дети демонстрируют результаты своего труда. Это укрепляет уверенность, развивает коммуникативные навыки и позволяет оценить достигнутый прогресс.

Исключительную роль в становлении творческого воображения играют лаконичные, доступные детскому пониманию и легко различимые образы-символы традиционного народного искусства. Характерной особенностью декоративно-прикладного творчества является условное отображение действительности через

символическую образность, исключающее буквальное копирование природных форм, где мастер намеренно ограничивает детализацию, при этом сохраняя гармоничность и завершённость композиции [8, 10]. Целенаправленный выбор декоративного мотива оказывает непосредственное воздействие на формирование детского творческого воображения: оно приобретает чёткую направленность, многоплановость, усиливает собственную активность и инициативность. При работе над орнаментальными композициями воспитанники получают возможность реализовать разнообразные творческие замыслы, активизировать накопленный опыт, впечатления и сведения, почерпнутые из разных каналов информации.

На уроках художественного творчества при разработке орнаментальных композиций и художественном оформлении предметов быта педагог демонстрирует обучающимся способы трансформации природных форм: растительных мотивов, цветочных композиций, образов животных и пернатых, которые затем адаптируются в авторские замыслы. Освоив под руководством преподавателя технику воспроизведения орнаментов на основе готовых образцов, воспитанники переходят к модификации узоров в соответствии с поставленными задачами. С течением времени дети обретают способность самостоятельно проектировать собственные действия при конструировании оригинальных орнаментальных решений, их творческие результаты становятся более тонко проработанными и неповторимо личностными.

Во время работы над декоративными композициями у воспитанников пробуждается интерес к экспериментированию с элементами, активизируется творческое воображение, вырабатывается готовность к реализации разнообразных вариативных решений, приводящих к оригинальным итогам. Благодаря цветовому богатству и пластической гармонии, декоративное творчество оказывает благоприятное воздействие на формирование чувства ритмической организации, развитие умения гармонично размещать геометрические формы, образы в орнаментально-композиционном пространстве, способствуя всестороннему художественному развитию детей [5].

Критическое значение в декоративном творчестве отводится эстетическому компоненту, то есть способности воспитанника распознавать прекрасное в окружающей среде и транслировать его в собственное художественное произведение. В этом контексте исключительную педагогическую и воспитательную ценность приобретает демонстрация образцов традиционного орнаментального наследия, шедевров признанных народных художественных центров.

В ходе обучения рационально применять разнообразные игровые методы, стимулирующие активность воспитанников при конструировании отдельных компонентов орнамента, орнаментальных мотивов, декоративных решений на многочисленных поверхностях и формах [11]. Такой подбор приёмов обоснован их способностью в полном объёме, занимательной и понятной форме раскрыть детям своеобразие и закономерности орнаментального строя, демонстрировать прикладные возможности декоративных элементов для оформления предметного окружения, что в совокупности благоприятствует становлению художественно-творческого потенциала личности.

Представленное воспитанникам в форме увлекательного повествования объяснение символического содержания каждого орнаментального мотива пробуждает любознательность к традиционному творчеству, формирует насыщенный эмоциональный контекст декоративной работы, обогащает композицию смысловыми наслоениями, развивает представление об условности и трансформации декоративных элементов. Художественно-познавательная инициатива ориентирована не исключительно на расширение информационного багажа о предметах действительности, но и на критическое переосмысление и становление индивидуального восприятия получаемых знаний и собственно творческого процесса, следовательно, происходит развитие эмоционально-оценочного отношения к деятельности в целом и её конечным результатам [9].

Во время разработки орнаментальных произведений воспитанники проводят исследования, создают вариативные модели, переосмысляют привычные формы, выявляют причинно-следственные отношения между натуральным объектом и его декоративной интерпретацией. В такой деятельности детское творчество раскрывается через инициативный поиск инноваций, самостоятельное определение творческой идеи и её реализацию, преодоление возникающих препятствий, степень трансформации образцов-прототипов, уникальность композиционного решения, а также способность применять приобретённые навыки и знания в изменённых обстоятельствах.

Становлению художественно-творческой инициативы школьников содействует организация их независимой художественной практики, организация презентационных площадок детских работ, где каждый ребёнок демонстрирует собственные переживания, ценностное отношение и художественные способности. Значительным инструментом развития творческого потенциала личности являются этнохудожественные традиции, складывавшиеся исторически в конкретном территориальном ареале. Так, на территории Алтая целесообразно приобщение воспитанников к художественным традициям русской (старообрядческой) культуры.

Постижение этнокультурного наследия региона в контексте настоящего исследования инициируется изучением традиционного орнамента, который концентрирует национальные черты миропонимания, художественную палитру, композиционные методы, типичные мотивы и образы, географические и климатические характеристики территории его бытования, технологические способы воплощения. Художественная интерпретация позволяет воспитанникам распознать типичные в народном творчестве символические знаки и их смысловые наслоения.

Художественно-образная природа произведений народного творчества пробуждает у воспитанника нравственно-эстетические переживания, воплощённые в них духовные смыслы и ценности, даёт возможность воспринимать действительность сквозь призму чужого сознания, способствует пониманию национального колорита и мировидения этноса, активизирует творческие импульсы личности [10].

При организации процесса формирования изобразительного творчества необходимо реализовывать комплексный подход, интегрирующий изучение декоративно-прикладного наследия с многообразными направлениями педагогического воздействия и формами деятельности, активно вовлекать воспитанников в разноплановые виды художественного самовыражения, учитывать индивидуальные пристрастия, склонности, познавательные интересы, а также уровень сформированности изобразительных умений и навыков.

Таким образом, можно заключить, что интенсивность развития творческой личности ребёнка прямо пропорциональна многообразию условий, в которых осуществляется работа по изобразительному творчеству, разнообразию используемого содержательного материала, вариативности организационных форм, методологических подходов и педагогических техник.

ЛИТЕРАТУРА

1. Некрасов М.А. Народное искусство как часть культуры. М., 1983. – 343 с.
2. Азарова Л.Н. Как развивать творческую индивидуальность младших школьников // Начальная школа. 1998. № 4. – С. 80–81.
3. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии. СПб., 2007. – 412 с.
4. Винокурова Н.К. Развиваем способности детей. М., 2002. – 80 с.
5. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб. – 96 с.
6. Гузеев В.В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения // Директор школы. 1995. № 6. – С. 39–47.
7. Канн-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: автореф. дис… д-ра психол. наук. Л., 1985. – 37 с.
8. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека. Л., 1960. – 303 с.
9. Комарова Т.С. Обучение детей технике рисования. М., 1970. – 158 с.
10. Левин В.А. Воспитание творчества. Томск, 2002. – 56 с.
11. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1969. № 1. – С. 7–17.

© Скопа Виталий Александрович, Тяпкина Анастасия Геннадьевна (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.39

РОЛЬ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК В РАЗВИТИИ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

THE ROLE OF HUMANITIES IN THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' HEALTH CULTURE

G. Sulkarneeva
E. Sadykova
R. Shaykhetdinov

Summary: The article is devoted to the study of the importance of the humanities (philology, history, cultural studies, etc.) in the development of students' health culture. The substantive aspect of the humanities, including health-saving topics, is considered. The technology of integrating academic disciplines to develop a culture of student health and examples of its implementation as proposed integrative areas are presented.

Keywords: health, health culture, humanities, healthy lifestyle, students.

Сулкарнаева Гульнур Ахмеровна
доктор медицинских наук, профессор, ФГБОУ ВО Тюменский государственный медицинский университет
gas200768@mail.ru
Садыкова Эльза Фаилевна
кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО Тюменский государственный университет
e.f.sadykova@utmn.ru
Шайхетдинов Раис Гильметтинович
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Тюменский индустриальный университет
shaihetdinov2009@rambler.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию значения гуманитарных наук (филологии, истории, культурологии и др.) в развитии культуры здоровья студентов. Рассматривается содержательный аспект гуманитарных дисциплин, включающий здоровьесберегающую тематику. Представлена технология интеграции учебных дисциплин с целью развития культуры здоровья студентов и примеры ее реализации в качестве предлагаемых интегративных областей.

Ключевые слова: культура здоровья, гуманитарные науки, учебные дисциплины, студенты, интегративные области.

Введение

Гуманитарные и естественные науки являются основными группами в классификации наук. Обозначенные как отдельные дифференцированные элементы, каждая из групп имеет большой потенциал для формирования и развития культуры здоровья.

Гуманитарные науки (филология, история, культурология, и др.) являются основой формирования гуманитарных дисциплин, изучаемых в вузах.

Актуальность исследования заключается в определении возможностей гуманитарных дисциплин как средств развития культуры здоровья и формирования общей культуры студентов.

Цель данной статьи: определить роль гуманитарных наук и обозначить возможности реализации гуманитарного знания в развитии культуры здоровья студентов вузов.

Материалы и методы исследования

Теоретической основой исследования являются принципы интегративного подхода в педагогике, гуманистическая парадигма высшего образования, концепция здоровьесбережения.

Для решения поставленной цели использовались методы теоретического анализа научных публикаций и обзоров по проблеме применения гуманитарного знания в формировании культуры здоровья студентов, а также описание практического опыта по реализации технологии интеграции учебных дисциплин в образовательном процессе медицинского, педагогического и технического вузов.

Результаты и обсуждения

Наука – это система знаний о действительности, подтвержденная практикой [2]. Науки «выделяются по разным основаниям и объединяются в группы: естественные, гуманитарные, технические; прикладные и фундаментальные и т.д.» [3, С.60].

Системные гуманитарные знания формируют культуру личности, в том числе и культуру здоровья.

А.М. Лощаков определяет культуру здоровья как «интегративное качество личности, отражающее опыт жизнедеятельности в сфере здорового образа жизни, здоровьесбережения в сочетании с психологической готовностью к реализации данного опыта на практике» [4, С.184].

Б.Г. Юдин в своем исследовании отмечает, что для

рассмотрения проблематики здоровья необходимо исходить «не из противопоставления и конкуренции естественнонаучного и гуманитарного подходов, а из их взаимодополнительности» [8, С.14].

Формирование культуры здоровья студентов основывается на синтезе гуманитарного и естественно-научного знания, педагогически адаптированного в виде изучения учебных дисциплин в вузах.

Н.А. Шмырёва, И.В. Палаткин в своей статье представляют анализ возможностей гуманитарных дисциплин (философии, педагогики, психологии) в подготовке студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности, описывая мировоззренческие аспекты понятия здоровья; педагогический подход в формировании устойчивой мотивации к здоровому образу жизни; психологический аспект, связанный самореализацией [7].

М.Я. Виленский, А.Г. Горшков [1] отмечают, что занятия физической культурой способствуют гармоничному развитию и поддержанию высокой работоспособности организма.

Сущность используемого нами интегративного подхода заключается в интеграции учебных дисциплин с целью развития культуры здоровья, идея которой связана со множеством аспектов рассмотрения понятия «здоровья»: медико-профилактического, психологического, духовного, социального, информационного, экологического, физкультурного и др.

В контексте заявленного названия статьи заслуживает интереса разработанная технология интеграции учебных дисциплин для развития культуры здоровья студентов [6], включающая использование здоровьесберегающего материала в содержании гуманитарных дисциплин. Реализация данной технологии имеет специфику, связанную с направлениями подготовки студентов.

В медицинском вузе примерами реализации технологии интеграции гуманитарных и медико-профилактических дисциплин в образовательном процессе медицинского вуза являются разработанные интегративные области «Великие писатели о сохранении здоровья», «Оздоровительная живопись», «Описание эпидемий в художественных произведениях», «История здорового образа жизни в России» и другие. Например:

1. в интегративной области «Великие писатели о сохранении здоровья» рассматриваются следующие темы:
   — Основные составляющие здорового образа жизни в произведениях А.С. Пушкина;
   — Доктор А.П. Чехов об исцеляющей силе искусства и труда;
   — М.А. Булгаков о здоровье как основе счастья; и др.
2. в интегративной области «Оздоровительная живопись» рассматриваемые темы:
   — Терапевтическое воздействие живописи Н. Рериха;
   — Релаксирующие пейзажи И. Шишкина, И. Левитана, А. Куинджи; и др.
3. в интегративной области «Описание эпидемий в художественных произведениях» рассматриваются следующие темы:
   — А.Н. Радищев о массовых заболеваниях сибирской язвой;
   — Описание карантина по холере в произведениях А.С. Пушкина; и др.
4. в интегративной области «История здорового образа жизни в России» определены темы:
   — М.В. Ломоносов о государственном значении охраны здоровья;
   — История создания школ здоровья; и др.

Включение тем интегративных областей, основанных на гуманитарном знании, при изучении студентами медицинского вуза медико-профилактических дисциплин (гигиены, санитарно-гигиенического просвещения населения, эпидемиологии) позволяют будущим врачам использовать готовый материал (литературные, исторические вставки) при проведении лекций, школ здоровья, бесед; для разработки памяток, санбюллетеней по профилактике заболеваний населения.

Культура здоровья – это не только знания по сохранению и укреплению здоровья, но и готовность к их использованию в практической деятельности, которая обеспечивается проводимыми воспитательными мероприятиями в образовательном процессе вуза.

Опыт проведения выставки-конкурса санитарных плакатов «Современный санплакат Владимира Маяковского», организованного в рамках изучения дисциплины «Санитарно-гигиеническое просвещение населения» демонстрирует заинтересованность студентов в отображении своего современного видения агитационных призывов санитарно-гигиенической и профилактической направленности, представленных В. Маяковским в 1929 году для малограмотного населения в четкой и доступной форме.

Участие в подобных конкурсах обеспечивает деятельностный аспект интеграции литературного знания в формировании культуры здоровья студентов.

Содержательный аспект дисциплины «Физическая культура» в образовательном процессе педагогического и технического вузов также имеет множество точек соприкосновения с гуманитарными дисциплинами.

Предлагаемые авторами статьи темы интегративных

областей:

1. «Великие писатели о физическом воспитании»:
   — А.С. Пушкин о необходимости закаливания»;
2. «Физическая культура и спорт в картинах художников»:
   — Советский спорт в картинах А. Дейнеки, А. Самохвалова, Д. Жилинского;
3. «История развития физической культуры»:
   — Принципы оздоровления человека в разные эпохи;
   — Традиции народов Крайнего Севера, направленные на укрепление здоровья;
   — История олимпийского и параолимпийского движения».

Разработанные темы используются при проведении лекционных и практических занятий, а также разработки учебно-методического материала для дистанционного обучения.

Выводы

Гуманитарные науки: филология, история, культурология, и др., являющиеся основой для гуманитарных дисциплин имеют большой потенциал не только для развития культуры здоровья, но и для формирования общей культуры студента.

Обозначен содержательный аспект возможности реализации гуманитарного знания в развитии культуры здоровья студентов вузов при изучении медико-профилактических наук и физической культуры.

Приведены примеры интегративных областей, воспитательных мероприятий, используемых в образовательном процессе вузов для формирования культуры здоровья студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виленский М.Я., Горшков А.Г. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2012. - 240 с.
2. Грибова М.М. О современной трактовке понятия «наука» // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №76–1. С.115-119.
3. Денисова Л.В. Систематика знания и модели классификации наук // Научный вестник Омской академии МВД России. 2012. №1. С.60-64.
4. Лощаков А.М. Культура здоровья студентов вуза // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2020. №2 (835) С. 173–186.
5. Маяковский В.В. Санплакат // Маяковский В.В. Полное собрание сочинений: В 13 т. / АН СССР. Ин-т мировой лит. им. А.М. Горького. - М.: Худож. лит., 1955-1961. Т. 10. - 1958. С. 187–193.
6. Сулкарнаева Г.А., Булгакова Е.В. Реализация здоровьесберегающих технологий в образовательном процессе вуза: монография. Тюмень: ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья». 2023. - 164 с.
7. Шмырёва Н.А., Палаткин И.В. Учебные дисциплины гуманитарного цикла как средство теоретической подготовки студентов вуза к здоровьесберегающей деятельности // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2017. № 1. С. 56–59.
8. Юдин Б.Г. Здоровье человека в эпоху новых технологий // Здоровье человека: социогуманитарные и медико-биологические аспекты. М.: Ин-т человека РАН, 2003. С.14 -15.

© Сулкарнаева Гульнур Ахмеровна (gas200768@mail.ru), Садыкова Эльза Фаилевна (e.f.sadykova@utmn.ru), Шайхетдинов Раис Гильметтинович (shaihetdinov2009@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.40

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРНЫХ ЭЛЕМЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

TECHNOLOGIES FOR FORMING STRUCTURAL ELEMENTS OF READINESS FOR CREATIVE ACTIVITIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

V. Tarasova

Summary: This article examines technologies for developing young schoolchildren's readiness for creative activity, analyzing the structural elements of this process and methods that contribute to enhancing students' creative activity. Particular attention is paid to the structural elements of readiness for creative activity: cognitive, motivational, and activity based. The close connection between these components and the need for a comprehensive approach are noted. Specific methodological tools for developing creativity in elementary school include play and research methods, project-based and problem-based technologies, group work, heuristic tasks, and others. It is concluded that the theory of inventive problem solving (TRIZ) has become firmly entrenched in modern elementary school methodology and is a starting point for practicing teachers in developing tools for developing creativity in students.

Keywords: primary school, creative activity, creative thinking, cognitive activity, motivation, activity, educational technologies, TRIZ.

Тарасова Виктория Владимировна
Старший преподаватель
ФГБОУ ВО Мелитопольский государственный университет
vta1068@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются технологии формирования готовности младших школьников к творческой деятельности, анализируются структурные элементы данного процесса и методы, которые способствуют повышению творческой активности учащихся. Особое внимание уделяется структурным элементам готовности к творческой деятельности: познавательному, мотивационному и деятельностному. Отмечается тесная связь данных компонентов, необходимость комплексного воздействия на них. В качестве конкретных методических инструментов развития творчества в начальной школе выступают игровой и исследовательский методы, проектная и проблемная технологии, групповая работа, выполнение эвристических заданий и др. Делается вывод, что теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) прочно вошла в методологию современной начальной школы, является отправной точкой в подготовке педагогами-практиками инструментов для развития творчества у обучающихся.

Ключевые слова: начальная школа, творческая деятельность, творческое мышление, познавательная активность, мотивация, деятельность, образовательные технологии, ТРИЗ.

Именно в младшем школьном возрасте закладывается фундамент для формирования творческой личности, поэтому особую значимость в этот период приобретает развитие творческих способностей учащихся начальных классов, организация педагогом творческой учебной деятельности. Творческая деятельность представляет собой комплексную способность, включающую познавательную активность, инициативу, самостоятельность, умение выражать собственные мысли, творческий подход к выполняемым учебным и не учебным задачам. Она предполагает творческую активность. Как определяется в педагогической энциклопедии, «творческая активность предполагает особенный интерес к новому, к творческой конструктивной деятельности, к изобретательной и исследовательской работе» [11, с. 576]. Сформировать и поддерживать этот интерес – прямая задача учителя. Дети по природе – фантазёры, они склонны к творчеству и поиску, нацелены на то, чтобы самостоятельно разбираться в окружающей действительности. Педагог должен стимулировать эти сущностные качества. Вопросы формирования и развития умений творческой деятельности у младших школьников рассматривают различные современные авторы, при этом в качестве инструментов называют проектную работу [19], игровые технологии [4], различные творческие задания [3] и др. По-прежнему актуальна технология ТРИЗ – теория решения изобретательских задач [17]. Мы считаем важным обратить внимание на структурные элементы творческой деятельности, каждый из которых требует особого внимания и специфического воздействия со стороны педагога.

Целью данного исследования стало выявление структурных элементов готовности младших школьников к творческой деятельности и определение важнейших инструментов (методов и технологий) их формирования.

В ходе исследования был использован комплекс научных методов. Теоретический анализ позволил систематизировать накопленные знания, выявить пробелы в исследованиях. Синтез дал возможность объединить различные аспекты исследования, сформировать но-

вые теоретические обобщения. Описательный метод обеспечил систематизацию фактического материала, характеристику основных параметров исследования. Сопоставительный метод способствовал формулировке обоснованных выводов.

Структурными элементами готовности к творческой деятельности, по нашему мнению, являются познавательные способности, мотивация и способность к деятельности. **Познавательный компонент** включает способность обучающихся к восприятию нового, их умение анализировать информацию и наблюдательность, творческое мышление и воображение. **Мотивационный компонент** предполагает наличие у младшего школьника интереса к творческой деятельности, стремления к самовыражению и желание создавать новое. **Деятельностный компонент** – это практические навыки учащихся, их умение применять полученные знания и способность к экспериментированию. Если обозначить данные структурные элементы схематически, то получим ответы на три вопроса:

1. что и каким способом узнаём?
2. нравится ли это процесс?
3. получают ли знания практическое применение?

Каждый из данных компонентов структуры готовности к творческой деятельности нуждается со стороны педагога в поддержке: формировании и развитии на основе определённых принципов и с помощью комплекса методических приёмов.

Существуют специфические инструменты, служащие развитию творческого мышления и творческого воображения, на основе которых формируются различные методы и технологии.

ТРИЗ (теория решения изобретательских задач) представляет собой систему методов и инструментов, используемых для решения задач через выявление и разрешение противоречий. Технология была разработана советским инженером Генрихом Альтшуллером, который на основе анализа сорока тысяч патентов создал методологию решения изобретательских задач. Г.С. Альтшуллер предложил понимать творчество как точную науку, основанную на изобретательских методах и алгоритмах [2].

ТРТМ – это программа «Технология развития творческого мышления», курс с инструментами ТРИЗ. В её основе лежит формирование навыков нестандартного мышления и воспитание культуры интеллектуальной деятельности. Разработка ТРТМ связана с именами Г.И Иванова [5], Ю.П. Саламатова [15] А.И. Кислова и Е.Л. Пчёлкиной [6] и других учёных. Данная программа выступает как систематизированный подход к развитию творческого потенциала обучающихся. Она предполагает, что основное внимание нужно уделить познавательному компоненту творческой деятельности – творческому мышлению. Деятельность члена Совета РА ТРИЗ, одного из соучредителей РА ТРИЗ, сертифицированного специалиста по ТРИЗ, преподавателя-методиста ТРИЗ Е.Л. Пчёлкиной направлена на применение ТРИЗ в обучении детей младшего школьного возраста. Ею разработан детский алгоритм решения изобретательских задач [12; 13].

РТВ – это блок в курсе ТРТМ с инструментами ТРИЗ, нацеленный на развитие творческого воображения, речемышления. В его разработку внесли вклад Г. Альтов [1], А.Б. Селюцкий и Г.И. Слугин [16] и др.

Как видим, существует несколько школ ТРИЗ, в рамках которых тем или иным образом осмысливаются идеи Г.С. Альтшуллера, детализируются подходы к вопросам формирования умений творческой деятельности. Среди них выделяется Ленинградская школа ТРИЗ – одно из значимых региональных направлений развития теории решения изобретательских задач.

Её основателем и многолетним лидером был В.В. Митрофанов (1928–2014) – автор множества трудов и программ по ТРИЗ [9; 10]. Основное применение методологии происходило в 1970–1980-х гг. на промышленных предприятиях Ленинграда. Значительный опыт был накоплен на заводе «Светлана», где Митрофанов занимал руководящие должности и внедрял принципы ТРИЗ в производственный процесс.

Ленинградская школа отличалась практическим подходом к внедрению ТРИЗ, адаптацией методологии под конкретные производственные задачи, интеграцией теоретических знаний в реальные производственные процессы, то есть акцентом на деятельностном, практическом компоненте структуры творчества.

Наследие Ленинградской школы ТРИЗ продолжает использоваться в образовательных программах, в производственных процессах, в развитии инновационных технологий. Ленинградская школа ТРИЗ стала важным этапом в развитии теории и методологии, доказав эффективность практического применения ТРИЗ в реальных производственных условиях.

Многие положения ТРИЗ, в том числе её Ленинградской школы, и в наше время работают применительно к развитию творческой составляющей личности младших школьников. ТРИЗ помогает формировать у детей способность к системному мышлению и нестандартному решению проблем. С её помощью развиваются все структурные элементы готовности к творческой деятельности: познавательный, мотивационный, деятельностный.

Российская ассоциация (РА) ТРИЗ – это ассоциация российских разработчиков, педагогов и пользователей ТРИЗ, располагаемая в Санкт-Петербурге и продолжающая традиции Ленинградской школы. Педагоги РА ТРИЗ проводят разнообразны конкурсы проектных, исследовательских работ для учащихся и педагогов [14].

На основе применения педагогами ТРИЗ происходит активизация познавательной активности ребят, их обучают поиску нестандартных решений. Практическими приемами и методами при этом становятся, во-первых, ролевые игры – представление учебного материала от лица различных персонажей, групповая работа – разделение класса на команды с разными ролями (например, ученые, художники, писатели), системный анализ – исследование объектов как частей системы, проблемно-поисковые методы и др. В основе применения этих методов – самостоятельность обучающихся, признание за ними права узнавать всё самим, в том числе допуская ошибки. Младшие школьники постепенно привыкают, что готовые знания они получают в минимальном количестве, а чаще всего находятся в поисках ответов сами: высказывают версии, подбирают доказательства, в том числе пользуясь имеющимся у них жизненным и учебным опытом.

Педагогами применяются развивающие упражнения (работа с противоречиями, решение открытых задач), творческие задания и т. п. Эффективны проблемные и эвристические задания, например, проблемная технология и технология эвристической беседы, при которой «преподаватель путем постановки перед обучающимися вопросов и совместных с ними рассуждений подводит обучающихся к определенным выводам, составляющим суть изучаемого учебного материала» [7, с. 19]. Учащиеся ищут ответы на эвристические вопросы (на сравнение, прогнозирование, обобщение, поиск причин и доказательств) сами, поскольку в учебнике нет готовых вариантов.

Педагоги-практики постоянно находятся в поиске эффективных инструментов, основанных на ТРИЗ, адаптируя уже имеющиеся приёмы и создавая на их основе новые. Так, Е.Ю. Толмачева предлагает приём «ложная альтернатива», когда ни один из предложенных учащимся вариантов ответа не является верным [18, с. 332]. Этот приём, формирующий у школьников критическое мышление, побуждающий их к творческому поиску самостоятельных ответов, может применяться при изучении различных учебных предметов, в то же время есть специфический инструментарий для разных занятий. На уроках литературного чтения может практиковаться анализ сказок с поиском противоречий, создание альтернативных концовок, пересказ текста от лица разных персонажей, в том числе незначительных. На уроках по окружающему миру эффективные упражнения – моделирование экосистем, исследование природных явлений, создание проектов по защите окружающей среды. При изучении детьми математики, как считает Н.З. Фаталиева, для развития творчества могут использоваться головоломки, интеллектуальные игры, задания межпредметного плана [20, с. 173-174].

Внедрение ТРИЗ в начальной школе требует от педагога внимания к различным элементам обучения. Ему необходимо создать благоприятную атмосферу, в которой поддерживается свободное выражение идей, отсутствуют оценки «правильно» / «неправильно», поощряются вопросы и инициативы.

Познавательный, мотивационный и деятельностный элементы готовности к творческой деятельности формируются вместе, в тесной связи друг с другом. Познавательность проявляется в межпредметной интеграции, нацеленности на метапредметные результаты, создании творческой образовательной среды. Мотивация – в повышении интереса к учебе, улучшении коммуникативных навыков, развитии у младших школьников уверенности в себе. Именно комплексный подход, при котором различные элементы структуры испытывают воздействие одновременно, наиболее эффективен. Как отмечает Т.И. Кувшинова, процесс обучения одновременно становится качественным (познавательный компонент) и увлекательным (мотивационный компонент) [8, с. 681]. Деятельностный компонент обеспечивает перевод всех изученных теоретических положений в практическую сферу, работа в которой делает обучение более эффективным, побуждает школьников лучше запоминать изучаемое.

Итак, формирование у младших школьников готовности к творческой деятельности требует комплексного подхода, включающего развитие различных структурных элементов творческой работы. Только комплексный подход будет способствовать формированию у школьников самостоятельного мышления, повышению их познавательной активности, становлению в итоге творческой личности. ТРИЗ-технология в начальной школе, реализуемая посредством игровых методов, проблемно-поискового и эвристического обучения, технологии проектов, применения различных творческих упражнений и заданий, помогает создать увлекательную образовательную среду, воздействуя на все структурные компоненты готовности к творческой работе: познавательный, мотивационных, деятельностный.

Исследование способов формирования творческой активности младших школьников очень перспективно. Дальнейшая работа предполагает углубление теоретических основ творчества, разработку новых методических подходов, совершенствование практических рекомендаций для педагогов-практиков, оценку эффективности технологий, применяемых с целью развития творчества учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтов Г. Вектор фантазии // Фантастика 73–74: сб. М.: Молодая гвардия, 1975. – С. 265–278.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. – М.: Скандинавия, 1979. – 116 с.
3. Билял Э.А.Г., Яяева А.М. Творческие задания как средство повышения эффективности уроков литературного чтения в начальной школе // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89–1. – С. 64–67.
4. Ефремова И.В. Педагогический потенциал игровых технологий в развитии музыкально-творческих способностей обучающихся в начальной школе // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 5. – С. 207–212.
5. Иванов Г.И. Формулы творчества, или Как научиться изобретать: кн. для учащихся ст. классов. – М.: Просвещение, 1994. – 207 с.
6. Кислов А.В., Пчелкина Е.Л. Задачи для изучающих ТРИЗ: с методическим разбором хода решения. – М.: Галактика, 2020. – 136 с.
7. Крылова М.Н. Педагогика и методика профессионального обучения для магистров: практикум. – Зерноград: АЧИИ, 2022. – 61 с.
8. Кувшинова Т.И. Использование ТРИЗ-технологий в современной начальной школе // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 41. – С. 681–687.
9. Митрофанов В.В. От технологического брака до научного открытия. – СПб.: Ассоциация ТРИЗ Санкт-Петербурга, 1998. – 395 с.
10. Митрофанов В.В., Канер В.Ф. Противоположный эксперимент // Журнал ТРИЗ. – 1990. – Журнал ТРИЗ. – № 3.3.92 (7). С. 40–44.
11. Педагогическая энциклопедия: в 3 т. Т. 1 / под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1929. – 1158 с.
12. Пчелкина Е.Л. Детский алгоритм решения изобретательских задач (ДАРИЗ). – СПб.: Родные просторы, 2010. – 77 с.
13. Пчелкина Е.А. По ступенькам ТРИЗ: методическое пособие с использованием рабочей тетради. – М.: СОЛОН-Пресс, 2019. – 172 с.
14. РА ТРИЗ [Электронный ресурс]. – URL: https://ratriz.ru (дата обращения: 11.02.2026).
15. Саламатов Ю.П. Как стать изобретателем: 50 часов творчества: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
16. Селюцкий А.Б., Слугин Г.И. Вдохновение по заказу: Уроки изобретательства. – Петрозаводск: Карелия, 1977. – 190 с.
17. Семёнова В.Г., Дудченко А.С. Возможности теории решения изобретательских задач в развитии творческих способностей младших школьников // Человеческий капитал. – 2025. – № 5 (197). – С. 225–233. – DOI: 10.25629/HC.2025.05.22.
18. Толмачева Е.Ю. ТРИЗ в начальной школе: потенциал и особенности использования // Modern Science. – 2020. – № 10–1. – С. 330–333.
19. Усик Д.А. Развитие творческих способностей учащихся начальной школы через проектную деятельность // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – Т. 30. – № 6. – С. 1424–1437. – DOI: 10.20310/1810–0201–2025-30-6-1424-1437.
20. Фаталиева Н.З. Использование элементов НФТМ-ТРИЗ на уроке математики в начальной школе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № Т38. – С. 171–175.

© Тарасова Виктория Владимировна (vta1068@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.44

РАЗРАБОТКА И АПРОБАЦИЯ КОМПЛЕКСНОЙ МОДЕЛИ КРИТЕРИЕВ ОЦЕНКИ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ

Фэн Минфу
Аспирант, Московский педагогический государственный университет
530350089@qq.com

Аннотация: В статье представлено исследование, направленное на преодоление фрагментарности и технократичности существующих подходов к оценке творческой деятельности в художественном образовании. Обоснована необходимость и разработана целостная многомерная модель оценки, интегрирующая процессуальный и результативный аспекты творчества в контексте обучения акварельной живописи. На основе критического анализа традиционных методов, опирающихся преимущественно на технические параметры, предложена система взаимосвязанных критериев: техническое мастерство, творческая выразительность, композиционная организация, глубина интерпретации темы и эмоциональная выразительность. Модель операционализирована через детализированные индикаторы и оценочные таблицы. В рамках исследования предложена методика реализации модели, включая стратегии процессуальной оценки (портфолио, наблюдение, рефлексия) и диверсификацию субъектов оценки. Теоретическая значимость работы заключается в синтезе положений психологии творчества, дидактики искусства и современной теории оценивания. Практическая ценность подтверждается апробацией модели в учебном процессе, выявившей ее потенциал для стимулирования творческого роста учащихся и повышения рефлексивности образовательного процесса.

Ключевые слова: акварельная живопись, критерии оценки, творческая деятельность, процессуальная оценка, результативная оценка, комплексная модель, художественное образование, педагогика искусства.

DEVELOPMENT AND TESTING OF A COMPREHENSIVE MODEL OF CRITERIA FOR EVALUATING STUDENTS' CREATIVE ACTIVITY IN THE PROCESS OF TEACHING WATERCOLOR PAINTING

Feng Mingfu

Summary: The article presents a study designed to address the compartmentalized and reductionist paradigms that characterize prevailing methods for evaluating creative activity within art education. The necessity is substantiated, and a holistic multidimensional assessment model is developed, integrating procedural and productive aspects of creativity in the context of teaching watercolor painting. Based on a critical analysis that reveals the drawbacks and limitations of traditional methods heavily reliant on technical parameters, this study proposes an integrated framework of multifaceted criteria: technical mastery, creative expression, compositional organization, depth of thematic interpretation, and emotional expressiveness. The model is operationalized through detailed indicators and evaluation tables. The study proposes a methodology for implementing the model, including strategies for process assessment (portfolio, observation, reflection) and diversification of assessment subjects. The theoretical significance of the work lies in the synthesis of provisions from the psychology of creativity, art didactics, and modern assessment theory. Practical value is confirmed by testing the model in the educational process, revealing its potential for stimulating students' creative growth and increasing the reflexivity of the educational process.

Keywords: watercolor painting, evaluation criteria, creative activity, process assessment, outcome assessment, comprehensive model, art education, pedagogy of art.

Введение

Современное художественное образование стоит перед парадоксальным вызовом: декларируя развитие креативности как одну из своих высших целей, оно зачастую продолжает опираться на устаревшие, редукционистские системы оценивания. Особенно остро эта проблема проявляется в таких медиа-специфичных дисциплинах, как акварельная живопись, где уникальные свойства материала (текучесть, прозрачность, непредсказуемость) делают творческий процесс особенно вариативным, нелинейным и личностно-окрашенным. Традиционные методы оценки, сфокусированные преимущественно на технической корректности и формальной завершенности итоговой работы, оказываются неадекватными для измерения и, что важнее, для поддержки сложной динамики творческого акта [6, 10].

В российском и международном образовательном контексте сохраняется дефицит научно обоснованных, целостных моделей оценки, которые бы учитывали как объективные параметры художественного продукта, так и субъективные аспекты творческого процесса — генерацию идей, экспериментирование, рефлексию, эмоциональную вовлеченность [5, 11]. Существующие подходы либо чрезмерно формализованы, сводя творчество к

набору навыков, либо излишне субъективны, опираясь на интуицию педагога. Это приводит к несправедливой оценке, демотивации учащихся, не способствует формированию у них адекватной самооценки и метакогнитивных умений, необходимых для автономного творческого развития [1, 7].

Актуальность исследования

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодолеть разрыв между процессуально-ориентированными целями художественного образования и продуктно-ориентированными практиками оценивания. Разработка комплексной модели, интегрирующей оценку процесса и результата, отвечает требованиям новых образовательных стандартов, акцентирующих внимание на развитии личностных и метапредметных компетенций.

Научная новизна

Научная новизна работы заключается в: 1) системном синтезе критериев оценки, охватывающих технико-технологический, формально-композиционный, содержательно-интерпретационный и эмоционально-экспрессивный аспекты творчества в акварели; 2) в разработке и операционализации механизма интеграции процессуальной и результативной оценки в единую модель; 3) в обосновании методики ее применения с акцентом на развивающую и рефлексивную функции.

Цель исследования

Цель исследования — теоретически обосновать, разработать и апробировать комплексную модель критериев оценки творческой деятельности учащихся в процессе обучения акварельной живописи, обеспечивающую многомерный и сбалансированный анализ как процесса, так и результата творчества.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретико-методологические основы оценки творческой деятельности в художественном образовании.
2. Провести критический анализ ограничений существующих систем оценки в обучении акварельной живописи.
3. Разработать структурно-содержательную модель комплексной оценки, определив ключевые критерии и их индикаторы.
4. Операционализировать модель через систему оценочных инструментов (таблицы, протоколы наблюдений).
5. Предложить методику реализации модели, включая стратегии процессуальной оценки и диверсификацию субъектов оценивания.
6. Обсудить теоретическую и практическую значимость модели, ее ограничения и перспективы.

Теоретико-методологические основы оценки творческой деятельности в акварельной живописи

Оценка творчества в искусстве является междисциплинарной проблемой, находящейся на пересечении педагогики, психологии, эстетики и искусствознания. Теоретический фундамент исследования составляют следующие положения:

1. **Культурно-историческая психология творчества (Л.С. Выготский).** Понимание творчества как социально и культурно обусловленной деятельности, в которой воображение, опираясь на прошлый опыт, комбинирует элементы реальности в новые целостности [1]. Это задает ориентацию оценки не на «талант», а на процесс преобразования внутреннего замысла во внешнюю форму с учетом культурных кодов и личного опыта учащегося.
2. **Психология изобразительной деятельности (Е.И. Игнатьев, Н.Н. Волков).** Анализ специфических психических процессов (восприятие, представление, воображение) в ходе создания изображения [3]. Для акварели особенно важным является понятие «внутреннего плана действий» и способности предвосхищать поведение текучего материала, что должно быть отражено в процессуальной оценке.
3. **Дидактика искусства и педагогика искусства (Б.М. Неменский, Л.Г. Савенкова).** Концепция художественного образования как воспитания личности через эстетическое переживание и творческое самовыражение [6, 8]. Оценка в этой парадигме перестает быть только констатирующей, приобретая развивающую и воспитательную функции, направленные на формирование художественной культуры и эмоционального интеллекта учащегося.
4. **Современная теория образовательного оценивания (А.Г. Трипольский, Д.В. Чернилевский).** Принципы формирующего (process-oriented) оценивания, акцентирующего обратную связь, рефлексию и поддержку учебного процесса, в противовес констатирующему (summative) оцениванию [10]. А также идеи критериального и многомерного оценивания, предполагающие четкие, понятные учащимся параметры оценки по разным аспектам деятельности.
5. **Методика преподавания акварельной живописи (Е.Л. Зеленина, В.И. Циркунов).** Конкретизация технических, колористических и композиционных задач, специфичных для акварели [2, 11]. Эти работы служат базой для определения объективных, «результативных» критериев оценки технического мастерства и формальных качеств работы.

Анализ современных исследований (И.А. Лыкова, Т.А. Копцева, Н.Н. Фомина) показывает растущий интерес к процессуальным аспектам творчества в детском и взрослом художественном образовании [4, 5, 10]. Однако системные модели, объединяющие глубокий теоретический анализ с практическими инструментами для оценки именно в контексте акварельной живописи, остаются единичными, что определяет проблемное поле данного исследования.

Критический анализ существующих систем оценки

Практика оценивания в художественных учебных заведениях часто инерционна и основывается на ряде упрощенных, но устойчивых подходов, чьи ограничения становятся все более очевидными:

1. **Технократический редукционизм.** Оценка сводится преимущественно к проверке владения набором приемов (заливка, лессировка, работа «по-мокрому»), точности рисунка и чистоте цвета. Креативность, оригинальность замысла, эмоциональная насыщенность остаются на периферии или оцениваются интуитивно, без четких критериев [2, 11]. Такой подход воспитывает грамотного ремесленника, но не творца, способного к самостоятельному высказыванию.
2. **Продуктоцентричность.** Итоговая работа рассматривается как единственный и самодостаточный объект оценки. Процесс ее создания — с борьбой, поисками, ошибками и открытиями — выносится за скобки. В результате учащийся, прошедший сложный, но богатый поисковый путь, но представивший скромный по технике итог, может быть оценен ниже, чем тот, кто механически воспроизвел отработанный шаблон.
3. **Монополия преподавателя как субъекта оценки.** Оценочное суждение остается «вердиктом» эксперта, часто не подлежащим обсуждению. Это минимизирует возможность развития у учащихся критического мышления, самооценки и способности к аргументированной художественной критике [8].
4. **Отсутствие прозрачности и обратной связи.** Критерии оценки часто носят скрытый характер, формулировки итоговых оценок («хорошо», «удовлетворительно») неинформативны для учащегося с точки зрения направлений роста. Обратная связь, если и дается, не носит системного и конструктивного характера.

Эти ограничения свидетельствуют о глубоком противоречии между декларируемыми гуманистическими и развивающими целями художественного образования и авторитарными, нормативными методами контроля его результатов.

Разработка комплексной модели критериев оценки

Предлагаемая модель преодолевает указанные ограничения за счет **интеграции пяти ключевых критериев оценки**, каждый из которых рассматривается и в процессуальном, и в результативном аспектах. Модель представляет собой не простую сумму параметров, а систему, где критерии взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

1. **Техническое мастерство.** Базовый критерий, оценивающий понимание и контроль специфики акварельного материала. Однако в рамках модели он переосмысливается не как самоцель, а как средство выразительности. Процессуально оценивается способность экспериментировать с материалами, адаптировать технику под меняющийся замысел. Результативно — эффективность применения техники для решения художественной задачи (см. Таблицу 1).
2. **Творческая выразительность (креативность).** Ключевой критерий, измеряющий новизну, оригинальность и глубину творческого мышления. Процессуально оценивается по богатству и вариативности эскизов, готовности отказываться от

Таблица 1.

Критерии и индикаторы оценки технического мастерства в акварельной живописи.

Критерий (аспект)	Описание	Индикаторы для результативной оценки	Индикаторы для процессуальной оценки (наблюдение за процессом)
Контроль взаимодействия материалов (вода-краска-бумага)	Понимание и управление фундаментальным соотношением.	Чистота и прозрачность слоев; отсутствие «грязи»; осознанное использование фактуры бумаги; создание плавных градаций или четких границ по замыслу.	Целенаправленные эксперименты с соотношением воды и краски; тестирование разных видов бумаги; анализ ошибок и их коррекция в процессе работы.
Владение базовыми и специальными техниками	Умение применять техники для решения художественных задач.	Уместность и качество исполнения техник (a la prima, лессировка, резервирование, снятие краски); комбинирование техник.	Поиск и опробование разных технических приемов для достижения нужного эффекта; ведение дневника проб и экспериментов.
Связь техники и художественного замысла	Способность использовать технику как инструмент выражения идеи.	Выбранные методы усиливают настроение/идею работы; техника способствует, а не препятствует эмоциональному отклику; демонстрация индивидуального подхода.	Обсуждение связи «что хочу сказать — как это сделать» в эскизах и набросках; адаптация техники в ходе работы при изменении замысла.

штампов, поиску неочевидных решений. Результативно — по уникальности интерпретации темы, нестандартности визуального решения, наличию авторской метафоры.

3. **Композиционная организация.** Оценивает способность к построению целостной, выразительной и гармоничной визуальной структуры. Процессуально: анализ композиционных поисков в серии набросков, осознанное использование композиционных схем и их трансформация. Результативно: баланс, ритм, наличие композиционного центра, управление вниманием зрителя, новизна композиционного решения.
4. **Глубина и оригинальность интерпретации темы.** Выходит за рамки формальных качеств, углубляясь в смысловой слой. Процессуально: глубина исследования темы (зарисовки, заметки, сбор визуального материала), эволюция замысла от поверхностного к более сложному. Результативно: способность раскрыть внутреннюю сущность или контекст темы, предложить личное, рефлексивное высказывание.
5. **Эмоциональная выразительность и искренность.** Оценивает способность вкладывать и передавать эмоции через визуальный язык. Процессуально: эмоциональная вовлеченность в процесс, искренность в поиске формы для чувства. Результативно: способность работы вызвать устойчивый эмоциональный отклик у зрителя, аутентичность эмоционального посыла.

Интеграция процессуальной и результативной оценки является ядром модели. Их соотношение не является фиксированным и может варьироваться (например, 40% на процесс, 60% на результат), но **процессуальный компонент обязателен.** Его инструментами являются:

- **Творческое портфолио:** сборник эскизов, набросков, проб, фотографий промежуточных состояний работы, рефлексивных заметок.
- **Наблюдение и фиксация:** структурированное наблюдение педагога за этапами работы с заполнением специального протокола.
- ***Промежуточные просмотры и обсуждения.***

Итоговая оценка выводится не как среднее арифметическое, а как комплексный вывод, учитывающий прогресс, приложенные усилия в процессе и качество финального продукта.

Методика реализации и опыт апробации модели

Внедрение модели требует изменения организации учебного процесса и роли педагога.

1. **Подготовительный этап:** Ознакомление учащихся с моделью, критериями и индикаторами. Совместное обсуждение целей оценивания, переход от ситуации «тайного вердикта» к «совместному исследованию творчества».

2. **Организация процессуальной оценки:**

Введение обязательного ведения рабочего альбома/портфолио, где фиксируются все стадии работы.

Проведение **промежуточных мини-просмотров** в малых группах с обсуждением по заданным критериям.

Написание учащимися кратких рефлексивных эссе по итогам завершения работы (что удалось, что было сложно, как эволюционировал замысел).

3. **Диверсификация субъектов оценки:**

Самооценка: Учащийся заполняет упрощенный оценочный лист по завершении работы, аргументируя свои оценки.

Взаимооценка (peer-assessment): Структурированное обсуждение работ в парах или группах по заданным критериям. Формирует критическое мышление и умение давать конструктивную обратную связь.

Оценка преподавателем: Проводится с использованием детализированных оценочных таблиц (на основе Таблицы 1 и аналогичных для других критериев). Итоговая беседа-обсуждение с учащимся, где сопоставляются взгляды преподавателя, самооценка и мнения peers.

Апробация модели была проведена в рамках занятий по академической акварели на художественно-графическом факультете (выборка: 2 учебные группы, 24 человека). В экспериментальной группе использовалась предложенная модель, в контрольной — традиционная система оценки. Качественный анализ портфолио и интервью с учащимися экспериментальной группы показал:

- Повышение осознанности творческого процесса.
- Большую готовность к риску и экспериментированию, так как ошибки в процессе перестали быть фатальными для оценки.
- Развитие навыков самоанализа и аргументированной критики.
- Более высокий уровень вовлеченности и мотивации.

Количественный анализ итоговых работ выявил тенденцию к большей оригинальности и смысловой насыщенности работ в экспериментальной группе при сопоставимом уровне технического исполнения.

Обсуждение результатов

Разработанная модель представляет собой шаг от **оценки-контроля** к **оценке-развитию**. Ее основные преимущества заключаются в следующем:

1. **Системность и многомерность:** Модель охватывает все ключевые аспекты творчества в их взаимосвязи, избегая однобокости.
2. **Стимулирование творческого роста:** Акцент на процессуальную оценку создает безопасную среду для экспериментов, поощряет поиск и снижает страх неудачи.
3. **Формирование метапредметных компетенций:** Процедуры само- и взаимооценки развивают критическое мышление, рефлексивность, коммуникативные навыки.
4. **Объективация и прозрачность:** Четкие критерии и индикаторы делают оценку понятной и предсказуемой для учащегося, превращая ее в инструмент обучения.

Теоретическая значимость исследования состоит в конкретизации и операционализации положений педагогики искусства и психологии творчества применительно к задаче оценивания. Модель служит мостом между теорией развивающего обучения и практикой преподавания специфической художественной дисциплины.

Выявленные вызовы и ограничения:

Трудоемкость для преподавателя, особенно на начальном этапе внедрения.

Необходимость **обучения учащихся** методам саморефлексии и конструктивной критики.

Субъективность при оценке таких критериев, как «креативность» и «эмоциональная выразительность», хотя введение индикаторов и multiple assessors её снижает.

Перспективы связаны с разработкой цифровых инструментов для ведения электронного портфолио, проведением лонгитюдных исследований для оценки долгосрочного эффекта модели, а также адаптацией предложенного подхода к другим художественным дисциплинам (графика, скульптура, цифровое искусство).

Заключение

Проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что эффективная оценка творческой деятельности в обучении акварельной живописи должна быть основана на комплексной модели, органично интегрирующей процессуальный и результативный аспекты. Разработанная модель, структурированная вокруг пяти взаимосвязанных критериев (техническое мастерство, творческая выразительность, композиционная организация, глубина интерпретации темы, эмоциональная выразительность) и подкрепленная системой индикаторов и методов процессуальной фиксации, представляет собой научно обоснованную альтернативу традиционным редукционистским подходам.

Основные выводы и вклад исследования:

1. **Теоретический вклад:** Систематизированы теоретические основания для многомерной оценки творчества в художественном образовании и предложена их практико-ориентированная интерпретация для области акварельной живописи.
2. **Методический вклад:** Разработана и операционализирована конкретная модель и инструментарий для оценки, сочетающий таблицы результативной оценки с методами фиксации процесса (портфолио, протоколы наблюдений).
3. **Практический вклад:** Предложена методика внедрения модели, включающая стратегии диверсификации субъектов оценки (само-, взаимо-, оценка педагогом) и формирования рефлексивной образовательной среды. Апробация подтвердила потенциал модели для повышения мотивации, креативности и осознанности учащихся.

Внедрение подобных моделей способно трансформировать образовательный процесс, сместив фокус с подготовки технически грамотных исполнителей на воспитание самостоятельных, рефлексирующих художников, способных к непрерывному творческому поиску и глубокому личностному высказыванию через язык искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1991. 92 с.
2. Зеленина Е.Л. Акварельная живопись: учебное пособие для вузов. М.: Владос, 2018. 200 с.
3. Игнатьев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. М.: Учпедгиз, 1961. 223 с.
4. Копцева Т.А. Природа и художник: художественно-экологическая программа по изобразительному искусству. М.: ТЦ Сфера, 2005. 240 с.
5. Лыкова И.А. Дидактика искусства: акварель как средство развития творчества детей // Искусство и образование. 2019. № 4. С. 56–67.
6. Неменский Б.М. Педагогика искусства. М.: Просвещение, 2007. 255 с.
7. Полуянов Ю.А. Воображение и способности. М.: Знание, 2003. 96 с.
8. Савенкова Л.Г. Изобразительное искусство: методическое пособие. М.: Вентана-Граф, 2016. 144 с.
9. Трофимова М.В. Акварельный портрет: техники и методики обучения. СПб.: Питер, 2020. 160 с.
10. Фомина Н.Н. Художественное образование в России: проблемы и перспективы // Педагогика искусства. 2020. № 3. С. 45–52.
11. Циркунов В.И. Методика преподавания акварельной живописи. М.: Искусство, 2015. 208 с.

12. Amabile T.M. (1996). Creativity in context: Update to the social psychology of creativity. Westview Press.
13. Eisner E.W. (2002). The arts and the creation of mind. Yale University Press.
14. Hattie J., & Timperley H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.
15. Winner E., Hetland L., Veenema S., & Sheridan K. (2006). Studio thinking: The real benefits of visual arts education. Teachers College Press.

© Фэн Минфу (530350089@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.45

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ РАЗНЫХ НАРОДОВ РОССИИ НА УРОКЕ МУЗЫКИ

FORMATION OF IDEAS ABOUT THE MUSICAL CULTURE OF DIFFERENT PEOPLES OF RUSSIA IN A MUSIC LESSON

I. Khazeeva
A. Ishchenko

Summary: The article examines the importance of ideas about the musical culture of different peoples of Russia in the formation of a child's personality. Special attention is paid to the analysis of various approaches to the definition of musical culture. The article presents an analysis of the curriculum of the subject Music from the point of view of the implementation of the process of forming ideas about musical culture among students. In conclusion, methods and techniques in the self-performing activities of primary school students in music lessons aimed at realizing the values, musical and figurative content of folk music are considered.

Keywords: performance, musical culture, musical traditions, musical image, musical and rhythmic movements.

Хазеева Ирина Наильевна
Кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Нижневартовский государственный университет, (г. Нижневартовск)
hazeeva_ira@mail.ru
Ищенко Анна Сергеевна
ФГБОУ ВО Нижневартовский государственный университет, (г. Нижневартовск)
annaishenko05@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается значение представлений о музыкальной культуре разных народов России в становлении личности ребенка. Особое внимание уделено анализу различных подходов к определению музыкальной культуры. Представлен анализ учебной программы предмета Музыка с точки зрения реализации процесса формирования представлений о музыкальной культуре у обучающихся. В заключении рассмотрены методы, приёмы в собственно-исполнительской деятельности обучающихся младшего школьного возраста на уроке музыки, направленные на осознание ценностей, музыкально-образного содержания народной музыки.

Ключевые слова: представление, музыкальная культура, музыкальные традиции, музыкальный образ, музыкально-ритмические движения.

Формирование представлений о многообразии музыкальной культуры разных народов России у обучающихся начальных классов является необходимым условием повышения эффективности музыкального воспитания и формирования этнокультурной компетентности. Современное общество сталкивается с глобализацией и разнообразием культур, национальностей и языков. Это предполагает толерантное отношение со стороны каждого человека, взаимопонимания и умения принимать культурные различия. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования, его ключевой задачей является «формирование у обучающихся системных знаний о месте Российской Федерации в мире, ее исторической роли, территориальной целостности, культурном и технологическом развитии, вкладе страны в мировое научное наследие и формирование представлений о современной России» [9].

Формирование общих представлений о культурном многообразии реализуется через содержание различных предметных областей, что создаёт методологическую и содержательную основу для реализации важных задач образования, направленных на приобщение младших школьников к этнокультурным традициям через музыку.

Дети, имеющие представления о различных культурах и народах России, легче адаптируются в многонациональных коллективах и проявляют уважение к другим традициям и порядкам. Это содействует развитию уважения к различиям другой культуры и открытость к другим культурам, а также важно для формирования способностей сотрудничать и налаживать контакты с представителями других национальностей.

Как подчеркивает В.П. Песков, «представление – это то, что связывает человека с окружающим миром; реальная действительность, которая открывается через представления, которые выступают событиями нашей внутренней жизни, как реальность, переживаемая заново; мир для человека – это и есть представление о нем; жизнь и представление о жизни для субъекта неразделимы. Также, представления не являются только когнитивными явлениями, обнаружение, открытие их субъектом происходит часто в виде внутренних переживаний эмоционального, чувственного характера [5]. Процесс формирования представлений включает взаимодействие нескольких психических компонентов: восприятия, памяти, эмоционального отклика и воображения, что позволяет ребёнку не только узнавать музыкальные образы, но и «встраивать» их в личный опыт. Поэтому музыкальные интонации разных народов становятся для младших школьников опорой для понимания культуры в целом.

Формирование представлений неразрывно связано с содержанием, которое в них закладывается. В контексте музыкального воспитания таким содержанием выступает культура в её различных аспектах – от материальных проявлений до духовных и символических форм. Определение культуры представлено в различных толкованиях. Философский словарь дает ряд синонимов, раскрывающих понятие «культура», среди которых «возделывание, образования, воспитание, почитание; то есть те ценностные результаты человеческой деятельности, которые имеют материальный и идеальный характер. Это то, что создается поколениями в ходе исторического процесса развития общества. С позиции философии культура выявляется в установлении эволюции форм, которыми человек пользуется для сохранения и обновления социального бытия» [7].

Философскими и историческими аспектами культуры занимались в разное время и разные мыслители. Первоначально термин «культура» (от лат. cultura – «возделывание, «обработка», уход») обозначал обработку земли, возделывание почвы, занятие земледелием».

С точки зрения культурологии, «культуру можно рассматривать не только как способ накопления и передачи от поколения к поколению созидательного опыта (наследия), но и с позиций ее «конечного продукта», которым определяется человек как ценность, то есть задача культуры – «производство исторически определенного типа человека» [1].

Культура, как сложная система материальных и нематериальных ценностей, которая объединяет все формы человеческой деятельности–определяющих существование общества, обширна и содержит в себе различные сферы человеческой деятельности. Среди них отдельное место занимает музыкальная культура.

В современных исследованиях существуют различные концепции относительно структуры музыкальной культуры. Например, согласно концепции Е.А. Соболевой, музыкальная культура, представляет собой круг, разделенный на три сектора, воплощающих три основных процесса бытия культурных ценностей – создание, сохранение и трансляция произведений [6, с.7]. По мнению В.Р. Маукина, музыкальную культуру можно представить в виде культурного поля, состоящего из нескольких слоев. Первый слой – это мировоззренческие ценности, второй слой – это сами произведения музыкальной культуры с их образами, идеями, с музыкальными средствами выразительности, третий – уровень социального бытия культуры и четвертый слой – периферийный слой массовой музыкальной культуры [4]. Понятно, что все слои музыкальной культуры не могут существовать изолированно, находятся в состоянии постоянного изменения, развития, когда процессы создания, трансляции и сохранения происходят одновременно.

Музыкальная культура выступает базовым компонентом культуры личности и представляет собой комплекс музыкальных произведений, исполнительских традиций, теоретических и практических знаний, связанных с восприятием и распространением музыки. Развитие музыкальной культуры подразумевает сложный процесс, поэтому важно понимать взаимосвязи всех компонентов музыкальной культуры и учитывать их в педагогическом процессе.

Определения музыкальной культуры, предложенные в трудах Д.Б. Кабалевского, Л.В. Школяр, Ю.Б. Алиева, И.В. Ефремовой, подчеркивают её значимость как средства художественно-эстетического воспитания личности.

В контексте «представление о многообразии музыкальной культуры народов своей родины» термин «представление» означает совокупность знаний, убеждений, образов и ассоциаций, которые формируют понимание школьников о разнообразии музыкальных традиций внутри страны. Это не только пассивное восприятие, а активный процесс построения целостной картины, включающий в себя множественные компоненты.

Музыкальная культура народов России занимает важное место в содержании предмета «Музыка» на уровне начального общего образования. В федеральной рабочей программе (конструкторе) одной из целей преподавания музыки обозначено расширение кругозора обучающихся, формирование интереса к музыкальной культуре России, её регионов, этнических групп, малой родины, а также к музыкальному наследию других стран, времён и народов [9]. Это направление отражает не только воспитательные задачи, но и цели формирования культурной и гражданской идентичности младшего школьника. Как отмечают в исследованиях, «музыкальные традиции и национальная идентичность тесно переплетены: через музыку передаются ценности и обычаи различных культур. Изучение и исполнение музыкального наследия своей страны помогает обогатить знания о своей истории и культуре, что возможно успешно реализовывать на уроке музыки» [3].

В младшем школьном возрасте представления о музыкальной культуре формируются особенно активно, поскольку именно в этот период дети отличаются высокой эмоциональной восприимчивостью, образным мышлением и развитой способностью к подражанию. Это позволяет использовать музыку как средство эмоционального переживания и одновременно как способ осмысления культурных различий.

С учётом данного положения процесс формирова-

ния представлений о музыкальной культуре младших школьников может быть представлен как целостная система взаимосвязанных компонентов музыкальной деятельности, включающая когнитивный, эмоциональный, деятельностный и личностный аспекты. Их содержание, педагогические приёмы реализации и ожидаемые результаты представлены в таблице 1.

Содержание учебного предмета «Музыка» структурировано по модульному принципу, включающему восемь тематических модулей. Особое значение в контексте формирования представлений о многообразии музыкальной культуры народов России имеет модуль № 1 «Народная музыка России». Данный инвариантный модуль реализует принцип «вхождения в музыку от родного порога», что предполагает педагогически обоснованное движение от освоения музыкальной культуры своего края и своего народа к знакомству с многообразием музыкальных традиций народов Российской Федерации. Примером реализации данной концепции может служить включение в учебный процесс песен народов Севера, Поволжья, Кавказа и Сибири. В рамках уроков могут быть прослушаны такие произведения, как удмуртская песня «Гурдия», бурятский танец «Ёхор», татарская песня «Каракоз», кабардинская «Ой, Кавказ», мордовская «Тюште». Использование таких музыкальных примеров способствует расширению представлений обучающихся о музыкальной картине мира, формированию толерантности, интереса к другим культурам, а также осознанию собственной культурной идентичности в контексте многонационального общества.

В результате изучения этого модуля обучающиеся учатся различать особенности музыкального фольклора своего народа, русской народной музыки, а также народной музыки других этнических сообществ, проживающих в России. Формируется способность определять принадлежность музыкальных интонаций к определённой культурной традиции, что способствует развитию музыкального слуха, образного мышления и основы музыкальной картины мира. Модульный принцип учебной программы по музыке согласуется с культурологическим подходом, предполагающим движение «от своего – к общему», что помогает детям сначала осваивать музыкальную традицию родного края, а затем расширять представления до уровня музыки народов России. Такая система способствует постепенному становлению музыкальной картины мира учащихся.

Музыкально-эстетическое развитие, построенное на правильной организации музыкальной деятельности, музыкально-слуховом развитии, развитии выражения собственных эмоциональных впечатлений, способствует прочности усвоения представлений о музыкальной культуре на уроке музыки [6, с.120].

По мнению Л.И. Уколовой, «эффективная организация музыкально-звуковой среды обязательно должна включать в себя практическое музицирование как необходимую составную часть синтеза, вовлекающего в орбиту своего влияния интеллектуальную, психическую, физическую и эмоциональную сферы современного школьника» [8, с.23].

В связи с этим, важное значение приобретает собственно исполнительская деятельность обучающихся. Исполнительская деятельность способствует активному усвоению музыкального материала. Через пение и игру на простых музыкальных инструментах младшие школьники не только запоминают интонации и ритмы, но и глубже приникают в эмоциональное содержание национальных произведений.

Здесь могут использоваться:
- репродуктивный метод – повторение мелодий после учителя;
- эвристический метод – вовлечение детей в поиск выразительных средств;
- игровой метод – исполнение через музыкальные игры с этнокультурными элементами.

Разнообразие методов и приемов, используемых для формирования представлений о музыкальной культуре большую роль играют музыкально-ритмические движения, особенно у детей младшего школьного возрас-

Таблица 1.

Компоненты и содержание в их педагогической деятельности.

Компонент	Содержание	Педагогические приёмы	Результат
Когнитивный	Знания о народной музыке, жанрах, традициях	Рассказ, слушание музыки, визуальные опоры	Узнавание особенностей культуры
Эмоциональный	Переживание образов, эмоций, связанных с музыкой	Выразительное исполнение, обсуждение впечатлений	Эмоциональная отзывчивость
Деятельностный	Пение, игра на инструментах, движения	Импровизация, музыкально-ритмические игры, моделирование	Освоение интонаций и ритмов
Личностный	Формирование уважения к культуре народов России	Сравнение, интеграция с окружающей средой, связь с традициями семьи	Развитие толерантности и идентичности

та. Через движения дети легче усваивают язык музыки, ее сопереживание сопровождается непроизвольными двигательными реакциями.

«Приобщение детей к различным видам ритмических движений – упражнениям, танцам, музыкальным играм, должны отвечать общим требованиям музыкально-ритмического воспитания, углублять у детей музыкальное восприятие, выразительность, эмоциональность их движений [10, с.13]. Среди таких приёмов можно рассматривать сопровождение пения движениями, игра на шумовых инструментах – бубне, трещотках, ложках.

Исполнительская и музыкально-ритмическая деятельность может быть проиллюстрирована конкретными музыкальными примерами, используемыми в практике начального музыкального образования. В частности, работа с марийской народной песней «Йуржо йуреш», а также с русской народной мелодией «Из-под дуба» (обработка В. Волкова) с использованием шумовых инструментов позволяет сочетать пение, движение и игру на инструментах, обеспечивая целостное освоение музыкального материала и формирование устойчивых образных представлений.

Большим потенциалом обладают методы творческой направленности, например методы импровизации и сочинения на заданную тему народной песни. Дети могут создавать ритмический аккомпанемент к плясовой мелодии или сочинение мелодии в стиле прослушанного произведения с использованием элементарных музыкальных инструментов. Кроме вышеперечисленных, можно применить метод моделирования – реконструкция народной мелодии с добавлением собственных элементов. Такие задания активизируют творческое воображение и способствуют закреплению представлений о характерных элементах фольклора разных народов. Практическая реализация метода моделирования в учебном процессе предполагает поэтапную организацию работы — от первичного восприятия музыкального материала до его творческого преобразования обучающимися. Основные этапы применения данного метода, а также их педагогическое содержание представлены в таблице 2.

В качестве примера применения метода моделирования может быть рассмотрена работа с русской хороводной песней «Как у наших у ворот», в рамках которой исходная народная мелодия подвергается творческому преобразованию за счёт изменения ритмического рисунка, динамики и включения двигательных элементов.

Русская хороводная песня «Как у наших у ворот»

Исходная мелодия:
♪ ♩ ♪ ♩ | ♪ —
(умеренный темп, хороводный характер)

↓ **метод моделирования**

Творческая модель:
♪ ♩ ♪ ♩ | ♫ —
+ добавление ритмического шага
+ смена динамики (тихо – громко)

Аналогичным образом метод моделирования может быть реализован и на материале народной музыки других этнических групп, проживающих на территории Российской Федерации. Так, при работе с марийской народной песней игрового характера обучающиеся изменяют окончание музыкальной фразы, дополняя исполнение игровыми движениями, что способствует более глубокому осмыслению стилевых и жанровых особенностей данной традиции.

Таким образом, формирование представлений о многообразии музыкальной культуры народов России у младших школьников должно осуществляться на основе учёта возрастных особенностей детей, содержательной насыщенности программы, культурологического подхода и разнообразия методических средств. Это представляет собой сложный психолого-педагогический процесс, в основе которого лежит осмысление культурных ценностей через систему устойчивых образов, эмоциональных переживаний и когнитивной деятельности. Представления выступают как форма осознания и внутреннего освоения культурных явлений, формируясь на основе восприятия, памяти, воображения и эмоционального отклика. Музыка выступает в этом процессе не только предметом изучения, но и средством приобщения к общечеловеческим и национальным ценностям. Результатом такой педагогической работы является формирование у обучающихся эмоционально окрашенного, целостного и личностно значимого образа многонациональной культуры России.

Таблица 2.

Реализация метода моделирования.

Этап работы	Деятельность учителя	Деятельность учащихся	Формируемые представления
Прослушивание	Организует слушание народной мелодии	Воспринимают, определяют характер	Национальный колорит
Анализ	Обращает внимание на ритм, лад, темп	Выделяют характерные признаки	Элементы фольклора
Моделирование	Предлагает творческое задание	Добавляют ритм, звук, движение	Стилевые особенности
Результат	Обсуждает получившуюся модель	Представляют свою версию	Осознанные музыкальные образы

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова Л.М. Социокультурное развитие детей дошкольного возраста в современном мире: аналитико-моделирующий аспект [Текст]: монография / Захарова Л.М., Пурскалова Ю.В. - Ульяновск: Качалин А.В., 2015. 63 с.
2. Илякова Н.В. Актуальные проблемы развития музыкального мышления в младших классах ДМШ // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т.8. № 4.– С.118-123.
3. Кузнецова И.Ю. Музыкальная культура как средство воспитания гражданственности и патриотизма у обучающихся образовательной организации // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: сб.ст. по матер. XIВсерос. науч.-практ.конф. 22 марта 2024г. – Москва: МГПУ, 2024. – С.178-182
4. Маукин В.Р. Современная музыкальная культура в свете теории системного подхода / В.Р. Маукин // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1, Проблемы образования, науки и культуры. — 2024. — Т. 30, № 1. — С. 125–135.
5. Песков В.П. Субъект представления как внутреннее условие процесса представления, детерминирующее способ его организации, структуру представления и ее особенности / В.П. Песков // Научный диалог. 2012. С. 52–71.
6. Соболева Е.А. Системный подход в исследовании музыкальной культуры // PHILHARMONICA. International Music Journal. 2018. № 1. С. 4–9. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=25759 (дата обращения: 12.06.2025).
7. Современный философский словарь / под общ. ред. В.Е. Кемерова, Т.Х. Керимова. - 4-е изд., испр. и доп. - Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. - 822, ISBN 978-5-8291-1712-2.
8. Уколова Л.И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкально среды. // Искусствоведение. – 2022. № 3.– С.17-25.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования//https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/.
10. Хазеева И.Н., Гиниятуллина А.И. Современные подходы в музыкально-ритмическом воспитании детей дошкольного возраста// Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2023. № 6. С. 13–19. Режим доступа: https://scipress.ru/upload/pedagogy/mpp062023.pdf (Дата обращения: 15.06.2025).

© Хазеева Ирина Наильевна (hazeeva_ira@mail.ru), Ищенко Анна Сергеевна (annaishenko05@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.47

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЛЕКЦИЯХ ПО ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКЕ МЕТОДОМ КЕЙСОВ

DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING IN LECTURES ON HIGHER MATHEMATICS USING THE CASE STUDY METHOD

I. Cherenkova
O. Kishkinova
I. Kutlikova

Summary: The article theoretically substantiates the application of the case study method in lectures on higher mathematics in technical universities as a pedagogical technology for the systematic development of students' critical thinking. The contradictions between the traditional monologue format of mathematical lectures and the modern requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education for the formation of meta-subject competencies that ensure the professional mobility of graduates in conditions of information uncertainty are analyzed. Special attention is paid to the adaptation of the case method to abstract mathematical constructions through the creation of authentic open-type engineering problems requiring the simultaneous application of vector analysis, differential equations, and numerical methods with a mandatory critical assessment of alternative approaches. The theoretical novelty of the research lies in the development of an algorithm for the transformation of lecture material into problem-oriented cases, which ensures the consistent formation of three levels of critical thinking: basic analysis of the problem structure, evaluative criticism of solutions and metacognitive reflection of mental operations. The methodological foundations of the technology are based on the activity-based approach of L.S. Vygotsky, the theory of contextual learning by A.A. Verbitsky and modern research on integrated natural science, technical, engineering, and mathematical education, empirically confirming an increase in analytical competencies by 28-35 percent. The practical significance is determined by the reproducibility of the approach in a standard lecture format lasting 90 minutes without additional technical equipment, which makes the technology accessible for widespread implementation by teachers of mathematical disciplines.

Keywords: critical thinking, higher mathematics, case study method, lectures, meta-subject competencies, problem-oriented learning, technical universities, pedagogical technology, activity-based approach, contextual learning.

Черенкова Ирина Анатольевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина
Кишкинова Ольга Алексеевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина
olga.19672015@yandex.ru
Кутликова Ирина Вениаминовна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина

Аннотация: В статье теоретически обосновывается применение метода кейсов на лекциях по высшей математике в технических вузах как педагогической технологии системного развития критического мышления студентов. Анализируются противоречия между традиционным монологическим форматом математических лекций и современными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования к формированию метапредметных компетенций, обеспечивающих профессиональную мобильность выпускников в условиях информационной неопределенности. Особое внимание уделяется адаптации кейс-метода к абстрактным математическим конструкциям через создание аутентичных инженерных задач открытого типа, требующих одновременного применения векторного анализа, дифференциальных уравнений и численных методов с обязательной критической оценкой альтернативных подходов. Теоретическая новизна исследования заключается в разработке алгоритма трансформации лекционного материала в проблемно-ориентированные кейсы, обеспечивающего последовательное формирование трех уровней критического мышления: базового анализа структуры задачи, оценочной критики решений и метакогнитивной рефлексии мыслительных операций. Методологические основы технологии опираются на деятельностный подход Л.С. Выготского, теорию контекстного обучения А.А. Вербицкого и современные исследования интегрированного естественнонаучного, технического, инженерного и математического образования, эмпирически подтверждающие повышение аналитических компетенций на 28–35 процентов. Практическая значимость определяется воспроизводимостью подхода в стандартном лекционном формате продолжительностью 90 минут без дополнительной технической оснастки, что делает технологию доступной для широкого внедрения преподавателями математических дисциплин.

Ключевые слова: критическое мышление, высшая математика, метод кейсов, лекции, метапредметные компетенции, проблемно-ориентированное обучение, технические вузы, педагогическая технология, деятельностный подход, контекстное обучение.

Современная система высшего образования ориентирована на формирование у выпускников не только предметных знаний, но и метапредметных компетенций, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность в условиях информационной перегрузки и неопределенности. Критическое мышление как способность анализировать информацию, оценивать аргументы, выявлять логические связи и принимать

обоснованные решения занимает центральное место в перечне ключевых компетенций XXI века [3, 10]. Лекции по высшей математике в технических вузах традиционно реализуются в формате последовательного изложения теоретического материала с демонстрацией типовых примеров решения задач, что способствует развитию механических навыков вычислений, но существенно ограничивает формирование аналитических способностей студентов [8]. Такой подход приводит к противоречию между целями фундаментальной математической подготовки и практическими ожиданиями работодателей, требующих от выпускников умения применять математические знания для решения реальных инженерных задач в условиях ограниченной информации и множественности возможных решений.

Метод кейсов представляет собой педагогическую технологию, предполагающую предоставление студентам аутентичных ситуаций открытого типа, требующих системного применения знаний для аргументированного принятия решений. В отличие от стандартных учебных задач с единственно правильным решением, кейсы характеризуются контекстной неопределенностью, многовариантностью подходов и необходимостью критической оценки альтернатив, что делает данный метод оптимальным для развития критического мышления [2, 4, 9].

Теоретическое обоснование кейс-метода опирается на конструктивистскую парадигму познания, согласно которой знание активно конструируется субъектом в процессе взаимодействия с проблемной ситуацией, а также на теорию развивающего обучения, акцентирующую внимание на зоне ближайшего развития личности [9].

Применение кейс-метода на лекциях по высшей математике требует специальной адаптации, учитывающей специфику абстрактных математических конструкций и ограниченное время лекционного формата. Традиционные кейсы из социально-экономической или управленческой практики не могут быть напрямую перенесены на математические дисциплины ввиду отсутствия четких количественных параметров и формализованных критериев оценки решений [5, 6]. Необходима разработка математических кейсов, представляющих реальные инженерные или научные задачи, где применение высшей математики выступает единственно возможным инструментом достижения результата.

Так, например, задача оптимизации траектории движения беспилотного летательного аппарата в условиях турбулентности требует одновременного применения векторного анализа, дифференциальных уравнений и численных методов, при этом студенты должны критически оценить допущения модели, обосновать выбор метода интегрирования и аргументированно отвергнуть альтернативные подходы.

Применение кейс-метода на лекциях по высшей математике требует специальной адаптации, учитывающей специфику абстрактных математических конструкций и ограниченное время лекционного формата. Традиционные кейсы из социально-экономической или управленческой практики не могут быть напрямую перенесены на математические дисциплины ввиду отсутствия четких количественных параметров и формализованных критериев оценки решений [1, 7, 8]. По указанной причине необходима разработка математических кейсов, представляющих реальные инженерные или научные задачи, где применение высшей математики выступает единственно возможным инструментом достижения результата. Например, задача оптимизации траектории движения беспилотного летательного аппарата в условиях турбулентности требует одновременного применения векторного анализа, дифференциальных уравнений и численных методов, при этом студенты должны критически оценить допущения модели, обосновать выбор метода интегрирования и аргументированно отвергнуть альтернативные подходы.

Теоретическая новизна предлагаемого подхода заключается в создании алгоритма трансформации лекционного материала в структуру кейса, обеспечивающего системное развитие трех уровней критического мышления: базового (анализ структуры задачи), оценочного (критика решений) и метакогнитивного (рефлексия над мыслительными операциями). Алгоритм включает этапы декомпозиции лекционного материала на проблемно-ориентированные модули, разработку открытых вопросов для актуализации знаний, формирование альтернативных путей решения и создание системы критериев для аргументированной оценки результатов. Такой подход позволит сохранить фундаментальный характер лекции, одновременно трансформируя ее в пространство активного познания, где студент выступает исследователем, а не потребителем готового знания.

Интеграция кейс-метода в лекционный процесс высшей математики решает ряд методологических противоречий. Во-первых, устраняется разрыв между теоретическим материалом и его прикладным значением через демонстрацию реальных контекстов применения. Во-вторых, преодолевается пассивность студентов за счет вовлечения в коллективное конструирование знаний с обязательной аргументацией позиций. В-третьих, обеспечивается формирование метапредметных компетенций, необходимых для профессиональной деятельности инженера: умения работать с неполной информацией, критически оценивать источники данных, синтезировать междисциплинарные знания. При этом технология полностью укладывается в стандартный объем лекции продолжительностью 90 минут и не требует специальной технической оснащенности, что определяет ее воспроизводимость в различных учебных заведениях.

Критическое мышление в математическом образовании развивается через последовательное формирование четырех ключевых навыков: выделение существенных признаков избыточной информации, аргументированный выбор метода решения среди альтернатив, выявление логических ошибок в рассуждениях коллег и рефлексивный анализ собственной мыслительной деятельности. Кейс-метод обеспечивает системное развитие данных навыков через структурированную работу в малых группах, где каждый студент выполняет определенную роль (аналитик, калькулятор, критик, презентующий), что способствует распределению познавательной нагрузки и взаимному обогащению опытом.

Особое значение имеет роль критика, который обязан выявить слабые места в решении группы и предложить контраргументы, что формирует навык конструктивного несогласия – ключевую компетенцию современного специалиста.

Теоретические основы предлагаемой технологии системного развития критического мышления методом кейсов на лекциях по высшей математике опираются на фундаментальные положения отечественной психолого-педагогической науки, каждое из которых непосредственно обосновывает эффективность именно данной методики в математическом образовании. Деятельностный подход Л.С. Выготского утверждает, что высшие психические функции, включая критическое мышление, формируются в процессе разрешения проблемных ситуаций, где субъект активно преобразует внешние условия труда в систему внутренних средств познания [3].

В контексте кейс-метода это означает, что математическая задача открытого типа (например, оптимизация параметров инженерной конструкции с неполными исходными данными) выступает ведущей деятельностью, где студент последовательно переходит от анализа внешних параметров задачи к внутренним мыслительным операциям: выделению существенных связей, построению гипотез, проверке альтернатив и рефлексии над обоснованностью выбранного решения. Такая динамика обеспечивает переход от репродуктивного восприятия лекционного материала к его продуктивному освоению через преодоление зоны ближайшего развития, где кейс создает контролируемую неопределенность, требующую самостоятельного конструирования математической модели.

Теория контекстного обучения А.А. Вербицкого [4] дополняет вышеописанный подход, обосновывая необходимость аутентичности образовательной ситуации для формирования профессионально значимых компетенций.

В применении к кейс-методу высшей математики это означает создание задач, моделирующих реальные инженерные контексты (расчет устойчивости моста при переменных нагрузках, прогнозирование траектории спутника с учетом возмущающих факторов), где абстрактные математические конструкции приобретают предметно-практическое значение. Студент не просто применяет формулу, а аргументированно обосновывает ее применимость к конкретной ситуации, критически оценивает граничные условия и альтернативные методы (аналитическое решение против численного моделирования), что формирует метапредметную способность к переносу знаний. А.А. Вербицкий подчеркивает [4], что именно в таких аутентичных контекстах активизируется метакогнитивный контроль, который аккумулирует способность студента осознавать собственные мыслительные стратегии и корректировать их в зависимости от специфики задачи.

Концептуальные положения технологии дополняются результатами современных педагогических исследований, эмпирически подтверждающих эффективность кейс-метода для развития критического мышления в технических и математических дисциплинах вузовской подготовки. Так, в частности, исследования в области интегрированного естественнонаучного, технического, инженерного и математического образования (STEM-образование) [9] установлено, что систематическое использование кейсов повышает уровень аналитического мышления студентов на 28–35 процентов за счет целенаправленного развития четырех последовательных мыслительных операций.

Первая операция представляет собой разложение сложной математической задачи на более простые подзадачи, доступные для последовательного решения (например, разделение задачи оптимизации многопараметрической системы на анализ граничных условий, построение модели и численное интегрирование). Вторая операция – это верификация, которая заключается в проверке корректности промежуточных результатов через альтернативные методы (сравнение аналитического решения с численными алгоритмами или обратная подстановка в исходные уравнения). Третья мыслительная операция – это аргументация, которая требует от студента обоснования выбора конкретного математического метода среди возможных альтернатив с учетом специфики инженерной ситуации (например, объяснение, почему метод конечных разностей предпочтительнее вариационного исчисления для данной задачи). Четвертая операция предполагает оценку полноты и адекватности полученного решения с выявлением ограничений модели и формулировкой вопросов для дальнейшего исследования.

В исследованиях в области математического образования технических вузов демонстрируются преимущества кейс-метода, отмечая, что студенты, систематически

работающие с кейсами, на 40 процентов чаще самостоятельно выявляют логические ошибки в доказательствах (пропущенные условия теоремы, некорректные переходы к пределу, неверные знаки при интегрировании) и в 2,5 раза увереннее аргументируют приоритетность выбранного математического подхода по сравнению со студентами традиционного обучения.

Это достигается за счет формирования метапредметной компетенции «критический анализ», позволяющей отличать математически обоснованные утверждения от интуитивных предположений или авторитетных суждений преподавателя. Особую дидактическую ценность представляет технология распределенных ролей в групповой работе над кейсом, где функция «критика» систематически формирует у студентов навык конструктивного несогласия: студент-критик обязан выявить не менее трех слабых мест в математическом решении группы (недостаточность доказательства сходимости ряда, некорректность граничных условий, избыточность вычислений) и предложить контраргументы с конкретными числовыми примерами, что развивает способность отличать слабые математические аргументы от убедительных независимо от позиции авторитетного источника или большинства группы.

Интеграция указанных теоретических основ обеспечивает системность и научную обоснованность предлагаемой технологии развития критического мышления. Деятельностный подход Л.С. Выготского гарантирует развитие высших психических функций через целенаправленную постановку проблемной математической ситуации как ведущей деятельности, где студент переходит от внешних средств решения (формулы, алгоритмы) к внутренним мыслительным операциям (логический анализ, гипотетико-дедуктивное рассуждение). Теория контекстного обучения А.А. Вербицкого обосновывает профессионально значимый характер знаний, приобретаемых в аутентичных инженерных ситуациях, где абстрактные математические конструкции обретают предметно-практическое значение и подлежат критической оценке с позиций применимости к реальным системам. Современные педагогические исследования обеспечивают эмпирическую обоснованность эффективности кейс-метода, подтверждая статистически значимую положительную динамику формирования аналитических компетенций в технических вузах.

В результате целенаправленное применение кейс-метода трансформирует традиционную лекцию по высшей математике из монологического изложения готового знания преподавателем в мыслительную деятельность молодых исследователей, где каждый студент последовательно осваивает три уровня критического мышления: базовый уровень анализа структуры математической задачи (что именно нужно доказать?), оценочный уровень критики решений (почему данный метод предпочтительнее?) и метакогнитивный уровень рефлексивной оценки собственной мыслительной деятельности (какие допущения были сделаны и как их можно улучшить?), что приводит к формированию у студентов универсальной компетенции такой как «критическое мышление и способность к саморазвитию через осознание собственных мыслительных стратегий и их корректировку в зависимости от специфики решаемых профессиональных задач».

Подводя итог, отметим, что разработанная педагогическая технология применения метода кейсов на лекциях по высшей математике представляет собой теоретически обоснованное решение фундаментального противоречия современного математического образования – разрыва между фундаментальной подготовкой и формированием аналитических компетенций, необходимых инженерам для профессиональной деятельности в условиях неопределенности. Алгоритм трансформации традиционного лекционного материала в структуру аутентичных инженерных задач открытого типа обеспечивает системное развитие критического мышления через последовательное освоение базового анализа математических конструкций, оценочной критики альтернативных методов решения и метакогнитивной рефлексии собственных мыслительных стратегий. Практическая ценность определяется универсальностью технологии, ее воспроизводимостью в стандартных учебных условиях и возможностью создания банка математических кейсов для различных разделов высшей математики. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой автоматизированных систем оценки сформированности критического мышления и межвузовской апробацией технологии в рамках федеральных образовательных программ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Л.Н., Кривова В.А. О диагностике метапредметных компетенций у первокурсников высших образовательных учреждений // Теория и практика общественного развития. - 2015. - №10. - С. 220–223.
2. Архипова Н.А., Евдокимова Н.Н., Максимов В.В., Рудина Т.В. Метод кейс-стади как один из методов формирования профессиональных компетенций в процессе изучения математики // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. - 2022. - №82. - С. 11–17.
3. Бочарников М.В., Щербатых Л.Н. Идеи педагогики и воспитания в наследии Л.С. Выготского // Вестник науки. 2024. - №6 (75). - С. 571–574.

4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. - М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
5. Куланов И.Б., Файзуллаев Ш.Э.у., Мардиев И.Р., Бурханова Ш.И.к. Применение кейс-метода в преподавании дискретной математики // Проблемы науки. - 2021. - №5 (64). - С. 66–71.
6. Моспанова Н.Ю., Крамарева И.Е., Чижевская И.Н. Развитие критического мышления у студентов через инновационные методики в учебном процессе высшего образования // Управление образованием: теория и практика. - 2024. - №9–2 (87). - С. 207–215.
7. Попов В.С., Абросимова-Романова Л.А. Ключевые, основные и социальные компетенции и компетентности в подходе И.А. Зимней: проблема классификации//Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. - 2025. - №2 (47). - С. 174–178.
8. Рахматуллина Д.Х. Проектировка примеров кейс-заданий по математике // StudNet. - 2022. - №5. - С. 4246–4253.
9. Солодихина М.В., Солодихина А.А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью STEM-кейсов // Образование и наука. - 2019. - №3. - С. 125–153.
10. Щеглова И.А. О роли критического мышления в зарубежных образовательных системах // Наука и школа. - 2018. - №6. - С. 193–200.

© Черенкова Ирина Анатольевна, Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru)
Кутликова Ирина Вениаминовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.03

ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛЕКСЕМЫ *БАЛ* «МЁД» В КАРАЧАЕВО-БАЛКАРСКОМ ЯЗЫКЕ

FUNCTIONAL AND SEMANTIC POTENTIAL OF THE *BAL* "HONEY" LEXEME IN THE KARACHAY-BALKAR LANGUAGE

A. Appoev
M. Ketenchiev
A. Miziev

Summary: The article is devoted to the vocabulary of the Karachay-Balkarian language. It identifies and describes the functional and semantic characteristics of the *bal* "honey" lexeme, which are represented 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 worldview of Karachays and Balkarians.

Keywords: Karachay-Balkar language, oral folk art, vocabulary, *bal* "honey", function, semantics, ethnocultural significance.

Аппоев Алим Каншауович
кандидат филологических наук, доцент, старший научный сотрудник, ФГБУН Институт гуманитарных исследований – филиал, Кабардино-Балкарский научный центр 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 лексике карачаево-балкарского языка. В ней выявляются и описываются функционально-семантические характеристики лексемы *бал* «мёд», 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 картиной мира карачаевцев и балкарцев.

Ключевые слова: карачаево-балкарский язык, устное народное творчество, лексика, *бал* «мёд», функция, семантика, этнокультурное значение.

Исследованию пчеловодства и его продуктов в различных аспектах в силу его значимости в жизни общества в современной науке, в том числе и в гуманитарной, уделяется большое внимание. Так, например, В.П. Наумкин в специализированном журнале «Пчеловодство» представил богатый фактологический материал относительно пчеловодных терминов, функционирующих у разных народов [13]. Следует отметить и наличие специализированных лексикографических работ по пчеловодству на материале разносистемных языков [7; 11]. Такой интерес к рассматриваемому феномену детерминируется его универсальностью и релевантностью для многих лингво- и этнокультур, в которых «мёд олицетворяет бессмертие, изобилие, здоровье, процветание, красоту, радость и сладость жизни» [5, с. 131].

В тюркском языкознании в исследование лексики пчеловодства больший вклад внесли башкирские языковеды. В этом отношении можно говорить о диссертационной работе Л.М. Зайнуллиной «Ономасиологическое исследование лексики пчеловодства в башкирском языке», в которой автор скрупулезно исследовал 12 лексико-семантических групп пчеловодческих терминов [8]. В научных трудах по карачаево-балкарскому языку же данный пласт лексики представлен лишь эпизодически и несистемно [1; 12].

Исходя из вышеизложенного, в данной статье мы попытаемся рассмотреть ядерную лексему пчеловодческой лексики карачаево-балкарского языка *бал* «мёд» в её функционально-семантическом многообразии с опорой на данные лексикографических источников и актуальных фольклорных текстов.

Исследуемая лексема характеризуется значительным функционально-семантическим потенциалом в тюркских языках в целом. Как пишет известный специалист в области тюркской этимологии Э.В. Севортян, она отмечена такими лексическими значениями, как «мёд; спиртной напиток, брага, медовое пиво, мёд для питья, сбитень, напиток из мёда; патока» [14, с. 47]. При этом он ссылается на своих предшественников, которые тюркское *бал* считают словом индоевропейского происхождения. Это заимствование нашло свою нишу в системе тюркских языков давно, о чем свидетельствуют различные лексикографические источники. Так, например, оно зафиксировано составителями «Древнетюркского словаря»: *bal* «мёд» (*ol aŋar bal jalγattï* «он заставил его лизать мёд») [6, с. 79].

В карачаево-балкарском языке наряду со своим основным значением лексема *бал* имеет и переносное значение «сладкий, медовый (о фруктах и жидкости)» [15, с. 321]. Она отмечена высокой продуктивностью в системе словопроизводства: *бал бетли* «каштановый», *балсытып* «со смаком», *баллы* «сладкий; медовый; вкусный, питательный; *перен*. радостный» и т.д. В первую очередь следует отметить представленность указанной лексемы в составе лексики, отражающей реалии пчеловодства: *бал батман / бал четен* «улей», *бал къош* «пасека», *бал таракъ* «соты», *балауус* «воск», *бал чибин* «пчела», *балчы чибин* «рабочая пчела (медоносная)», *балчы* «пчеловод», *балчылыкъ* «пчеловодство», *таш бал* «мёд, собираемый в расщелинах скал», *эсирик бал* «опъяняющий мёд), *бал чырчанакълыкъ* «разновидность податного имущества» и др. Это вполне объяснимо, если учесть тот факт, что «значительное место в хозяйстве карачаевцев и балкарцев занимало пчеловодство, которое у горцев берет начало с бортничества – собирательства мёда диких пчел» [18, с. 162]. Можно говорить и о других лексико-семантических группах слов, в состав которых входит исследуемая лексема:

1. номинации продуктов питания: *бал боза* «медовая буза», *бал къалач* «пряник», *бал сыра* «медовое пиво», *бал туз* «сахар», *бал хычин* «медовый хичин (пирог)», *бал шербет* «медовый шербет» и др.;
2. номинации хозяйственной утвари: *бал батман* «улей», *бал орун* «посуда для хранения мёда», *бал туз орун* «сахарница» и др.;
3. номинации растений: *аюбал* «купена многоцветковая», *балханий* «медуница», *балханий ханс* «медуница лесная», *бал дугъума* «кадило мелиссолистное», *бал кертме* «медовая груша», *бал туз къамиш* «сахарный тростник», *бал туз чюгюндюр* «сахарная свекла», *бал ханс* «пчелиная трава», *бал эрик* «медовая слива», *балкъош къуу* «трутовик настоящий», *балхам агъач* «бальзамное дерево», *балхам тюйме от* «пижма бальзамическая», *бауур балхам* «печеночный бальзам» и др.;
4. номинации народных лекарств: *балхам* «мазь; бальзам», *ашхын балхам* «желудочный бальзам», *ёпке балхам* «легочный бальзам», *къызыл балхам* «красный бальзам», *сары балхам* «желтый бальзам» и др.

Употребительны и фразеологические единицы с компонентом *бал*. Они имеют следующую семантику: а) репрезентация поведения человека в определенной ситуации (*бал жакъ* «подлизываться; вводить в заблуждение»); б) выражение процесса приема пищи (*бал татытып / бал татыу этдирип* «со смаком; испытывая особое удовольствие, с большой охотой»); в) обозначение таланта человека в чем-либо (*эки къолундан бал акъгъан / эки къолундан бал тамгъан / къыптысындан бал тамгъан* «мастер на все руки (*букв*. тот, у которого с пальцев, инструмента капает мёд»); г) номинация значимого для жизнедеятельности человека артефакта (*балауус чыракъ* «восковая свеча»). Такие фразеодескрипции в большей степени представлены в исследованиях по синтаксису карачаево-балкарского языка [17].

Слово *бал* является значимым конституентом некоторых женских имен: *Балжан* (*бал* «мёд» + *жан* «душа»), *Балкъыз* (*бал* «мёд» + *къыз* «девушка»), *Балханий* (*бал* «мёд» + *хан* (титул) + *ий* (уменьшительно-ласкательный аффикс) и т.п. Наличие в антропонимиконе таких имен детерминируется ценностным отношением карачаевцев и балкарцев к женщинам, которые воспринимаются как нечто сладкое, желанное. Тюркологи традиционно отмечают, что источниками-номинациями для подобных собственных имен выступают «названия вкусных плодов, растений и веществ» [3, с. 15].

Анализируемая лексема представлена в составе целого ряда микротопонимов Карачая и Балкарии: *Бал къая* «медовая скала», *Бал къая тюбю* «подножье медовой скалы», *Бал къаяны къулагъы* «край медовой скалы», *Бал къол суу* «медовой балки речка», *Бал-къошну-аллычирик* «перед пасеки с болотистым местом», *Бал къош тала* «пасечная поляна», *Баллы агъач* «медовый лес», *Баллы ёзен* «медовая равнина», *Баллы кез* «медовая седловина», *Баллы къулакъ* «медовая балка», *Баллы сырт* «медовый хребет», *Баллы тала* «медовая поляна», *Баллы чат* «медовая ложбина» [16, с. 118-120]. Появление их обусловливается стремлением носителей языка обозначить различные физико-географические объекты, на территории которых изобилуют медоносные растения, в силу чего пчелы добывают мед и развито пчеловодство.

Рассматриваемое слово употребительно и в фольклорных текстах. Приведем загадки: *Бети – къар кибик, татыуу – бал кибик* (*Бал туз*) [9, с. 490] «Лицом как снег, вкусом как мед» (Сахар); *Къыппа-къызыл, къан кибик, // Таппа-татлы бал кибик* (*Балли*) [9, с. 499] «Красная-прекрасная, как кровь, // Сладкая-пресладкая, как мед» (Вишня). Как видим, в них мёд выступает в качестве эталона вкуса относительно продуктов питания и фруктов.

Мёд носителями языка интерпретируется как символ радости и богатства, что обнаруживается, например, в благопожеланиях, адресованных молодым семьям: *Арбазыгъыз маллы болсун, жашауугъуз баллы болсун!* [9, с. 382] «Пусть ваш двор будет полон скота, жизнь ваша пусть радостной будет!». В этом отношении небезынтересны и народные толкования снов: *Тюшде балны кёрюу – тюз ниетликге, тазалыкъгъа эм дин ахлу, керти ишли болургъады* [4, с. 82] «Видеть мёд во сне – к чистым помыслам, чистоте, к тому, чтобы быть настоящим приверженцем веры»; *Тюшде къолларыны ичинде бал кёргген терен билимни белгисиди* [4, с. 82] «Видеть во сне на ладонях мёд – знак образованности»; *Тюшде бал ашау – женгил ырысхыгъады* [4, с. 82] «Есть во сне мёд – к легкому богатству».

Как и целый ряд слов, рассматриваемая лексема имеет лингво- и этнокультурные прагматические значения, которые в большей степени обнаруживаются в паремических высказываниях. Их в имеющихся специализированных изданиях [2; 10] насчитывается свыше 90. Обратимся к ним. В некоторых из них актуализируются знания этноса относительно взаимосвязи мёда и пчел: *Бал болгъан жерде бал чибин болур* «Где мёд есть, там и пчелы бывают»; *Бал болса, чибин табылыр* «Был бы мёд, а пчелы найдутся»; *Балынг болса, чибининг да болур* «Если у тебя будет мёд, будут и пчелы»; *Чибини барны балы бар* «Имеющий пчёл имеет и мёд»; *Адамы болгъан мал этер, чибини болгъан бал этер* «У кого народу много (напр., детей), тот скот разводит, у кого пчёл много, тот мёд собирает». Пословичной репрезентации подвергаются поведение и функции пчёл: *Бал чибин бал этер, урларгъа юйреннген чибин бал урлар* «Пчела мёд собирает, привыкшая к воровству пчела мёд крадет»; *Жангыз чибин бал жыймаз* «Одинокая пчела мёд не соберет»; *Жангыз чибин бал этмез* «Одинокая пчела мёда не нанесет»; *Бийли чибин бал этер* «Пчёлы, имеющие пчеломатку, мёд соберут»; *Бал чибинни ургъаны – ачы, балы – татлы* «Пчела больно жалит, а её мёд сладок». Имеет место указание на применение мёда: *Сыйгъа – сый, сырагъа – бал* «Для уважения – уважение, для пива – мёд». Представлены сведения о пчеломатках: *Бир батманда эки бий болмаз* «В одном улье двух пчеломаток не бывает».

В паремических высказываниях с компонентом *бал* «мёд» нашли свою нишу важные для этнической картины мира, в частности для пословичной, составляющие, обусловленные мировоззрением карачаевцев и балкарцев. К ним можно отнести следующие:

1. ***Мёд есть символ человечности***: *Адамлыкъ балды, зорлукъ къанды* «Человечность – мёд, насилие – кровь»; *Ахшыланы юлгюсю жаннган чыракъ кибикди, акъыллыланы ниети бал къапхан кибикди* «Пример хороших (людей) словно светящаяся лампа, мысли умных (людей) словно мёд съел»; *Суу сорсанг, бал берген* «Попросишь воды, мёд дающий»; *Суу тилесенг, сют берген, сют тилесенг бал берген, асыры халалдан жан берген* «Попросишь воды, молоко дающий, попросишь молока, мёд дающий, из-за чрезмерной доброты душу отдающий».
2. ***Мёд характеризует речь человека*** (как в мелиоративном, так и в пейоративном плане): *Ахшы бла сёлешиу – балгъа шекер атханлай, аман бла сёлешиу – итге сюек атханлай* «Говорить с хорошим (человеком), что добавить в мёд сахар, говорить с плохим (человеком), что бросить кость собаке»; *Жюреги – уу, ауузу – бал* «Сердце – яд, речь – мёд»; *Татлы сёз – балдан татлы* «Сладкое слово слаще мёда»; *Фитначыны сёзю – бал жугъу* «Речь хитреца мёдом намазана»; *Тили – бал, жюреги – таш* «Язык – мёд, сердце – камень»; *Бал тамгъан тилден уу да тамады* «С языка, откуда капает мёд, и яд капает»; *Ачы болса, туз кибик, татлы болса, бал кибик* «Если разгневается, то молния, если приласкает, то, как мёд»; *Берирге малынг жокъ эсе, тилингде балынгдамы жокъду?* «Если нечем одарить, на языке твоем и мёда нет что-ли?».
3. ***С мёдом ассоциируются интерперсональные отношения***: *Атым атлы – балдан татлы* «Тёзка – слаще мёда; *Ахшыны юлгюсю – жау чыракъ кибик, башчыны ахшысы – агъып тургъан бал кибик* «Пример хорошего (человека), что свеча, хороший лидер, что капающий мёд»; *Бал татлы, балдан да бала татлы* «Мёд сладок, а дитя слаще мёда»; *Бала деген балдан татлы* «(Свое) дитя слаще мёда»; *Баладан туугъан – балдан татлы* «Родившийся от (твоего) ребенка слаще мёда»; *Балдан татлы баласы, сюерге къоймайды обур анасы* «Ребенок слаще мёда, не дает любить ведьма мать»; *Балдан татлы баламы баласы, сюерге къоймайды гяуур анасы* «Слаще мёда внучка (внук), не дает полюбить неверная мама»; *Жангы жуукъ – балдан татлы* «Новый родственник слаще мёда»; *Къарындаш баллы кюнде да, къанлы кюнде да – къарындаш* «Брат и в радостные дни, и в горестные дни брат»; *Керти тенг – балдан татлы* «Настоящий друг слаще мёда».
4. ***Мёд есть показатель материального благополучия***: *Бал тутхан бармагъын жалар, жау тутхан къашыгъын жалар* «Кто имеет мёд – пальцы облизывает, кто имеет масло – ложку облизывает»; *Бал кютген бал ашар, хайыры кёндю – тынч жашар* «Кто смотрит за пчелами, тот мёд ест, выгоды много – спокойно жить будет»; *Сары жау ичинде бал кибик* «Словно мёд в масле»; *Сары жау ичинде балауз кибик* «Словно соты в масле».
5. ***Мёд ассоциируется с мастерством***: *Къолу билген бал ашар* «Имеющий мастеровые руки мёд будет есть»; *Он бармагъындан бал тама* «С десяти пальцев мёд капает»; *Он бармагъындан бал тамгъан* «Тот, у которого с пальцев мёд капает»; *Жогъун бар этген, барын бал этген* «Из ничего сотворяющий, имеющееся в мёд превращающий»; *Иш алда болса, ауузунг балда болур* «Если работа ладится, то рот в меду будет»; *Ишинг алгъа барса, тишинг балда болур* «Если дело идет в гору, то зубы в меду будут».
6. ***Мёд – добыча отважного человека***: *Чынгыл къаядан бал алгъан кибик* «Словно тот, кто добывает с крутой скалы мёд»; *Жигитлиги чынгыл къаядан бал алырча* «Его отвага подходит добыть мёд с отвесной скалы».
7. ***Добыча мёда требует терпения***: *Бал ашаргъа сюе эсенг, бал чибин къапханнга тёз // Бал ашаргъа сюе эсенг, бал чибинни къапханына тёз* «Если хочешь есть мёд, терпи укус пчелы»; *Къыйналмай, бал да ашалмаз* «Не прилагая усилий и мёд не кушается».

8. ***Мёд надоедает и теряет вкус***: *Къуру бал ашагъан балдан терк эригир* «Если есть только мёд, то и он надоедает»; *Кёп чайнасанг, бал да болады татыусуз* «Если долго жевать, и мёд безвкусным становится»; *Оздуруп ашасанг, бал-жау да къусдурады* «Если перебрать, то от масла и мёда тоже на рвоту тянет».
9. ***От частого упоминания мёда человеку лучше не становится***: *Бал дегенликге, ауузунг татлы болмаз* «Хоть и произносить «мёд», во рту слаще не станет»; *Бал-бал деген бла ауузгъа татыу келмез* «Из-за произнесения мёд-мёд во рту вкус не появится».

Таким образом, лексема *бал*, являясь заимствованием и став общетюркской универсалией, характеризуется своей спецификой в карачаево-балкарской лингво- и этнокультуре, что проявляется в первую очередь в составе загадок, благопожеланий и паремий. Он отмечен значимым функционально-семантическим потенциалом в лексике карачаево-балкарского языка, употребляясь в составе названий продуктов питания, хозяйственной утвари, фитонимов, народных лекарственных средств, женских антропонимов, микротопонимов, а также фразеологических единиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аппоев А.К. Этнокультурное значение терминов традиционной пищи карачаевцев и балкарцев // Motif Akademi Halkbilimi Dergisi. – 2015. – № 16. – С. 467–475.
2. Балкарские пословицы и поговорки / сост. А.З. Холаев. – Нальчик: Эльбрус, 1982. – 188 с.
3. Гаджиахмедов Н.Э., Гусейнов Г.-Р.А.-К. Кумыкские личные имена: происхождение и семантика. Введение в кумыкскую антропонимику. – Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2004. – 170 с.
4. Газаев И.М. Мир снов. – Нальчик: Изд-во М. и В. Котляровых, 2012. – 176 с.
5. Герасименко И.Е. Номинации мёда как хмельного напитка в «Пчеловодческом словаре» А.Н. Карпова // Тульский научный вестник. Серия История. Языкознание. – 2024. – № 4 (20). – С. 128–138.
6. Древнетюркский словарь / сост. Т.А. Боровкова, Л.В. Дмитриева, А.А. Зырин и др. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1969. – 676 с.
7. Зайнуллина Г.Д. Русско-башкирский, башкирско-русский словарь по пчеловодству. – Уфа: Китап, 2001. – 154 с.
8. Зайнуллина Л.М. Ономасиологическое исследование лексики пчеловодства в башкирском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1987. – 25 с.
9. Карачаево-балкарский фольклор. Хрестоматия / сост. Т.М. Хаджиева. – Нальчик: Эль-Фа, 1996. – 592 с.
10. Карачаевские пословицы и поговорки / сост. С.Ч. Алиев. Черкесск: Карач.-Черкес. кн. изд-во, 1963. – 484 с.
11. Карпов А.Н. Пчеловодческий словарь. – М.: Рус. яз., 1997. – 385 с.
12. Кетенчиев М.Б. Карачаево-балкарская ономастика. – Нальчик: Каб.-Балк. ун-т, 2017. – 90 с.
13. Наумкин В.П. Пчеловодные термины у разных народов // Пчеловодство. – 2017. – № 1. – С. 64–65.
14. Севортян Э.В. Этимологический словарь тюркских языков (Общетюркские и межтюркские основы на букву «Б»). – М.: Наука, 1978. – 349 с.
15. Толковый словарь карачаево-балкарского языка. В трёх томах. Т. I А – Ж / ред. И.Х. Ахматов, А.А. Жаппуев. – Нальчик: Эль–Фа, 1996. – 1016 с.
16. Хапаев С.А. Географические названия Карачая и Балкарии. – М.: КосмоПолиграф, 2013. – 574 с.
17. Хуболов С.М. Формально-семантические модели одноместных фразеологизированных предложений в карачаево-балкарском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Нальчик, 1997. – 22 с.
18. Шаманов И.М. Животноводство // Карачаевцы. Балкарцы. – М.: Наука, 2014. – С. 150–164.

© Аппоев Алим Каншаурович (appoev74@mail.ru), Кетенчиев Мусса Бахаутдинович (ketenchiev@mail.ru), Мизиев Ахмат Магометович (miz1967@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.06

РАСШИРЕНИЕ ГЛАГОЛЬНОГО РЯДА ТЕКСТОВ ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ТУРЕЦКОГО ЯЗЫКА

EXPANSION OF THE VERBAL RANGE OF TEXTS OF THE MILITARY-POLITICAL DISCOURSE OF THE TURKISH LANGUAGE

S. Volkova

Summary: In this article, the author analyzes one of the modern lexical features of Turkish military and political texts – the expansion of the range of verbs introducing indirect speech. It is noted that thanks to this technique, the utterance acquires a certain "framing", while performing various functions. It is emphasized that there is a transfer of emotional coloring and evaluative position of the speaker. The conclusion is made about the importance of knowledge of this feature from the point of view of linguistic accuracy in the context of increasing complexity of military-political communication.

Keywords: military-political text, verb range, extension, linguistic technique.

Волкова Светлана Леонидовна
Кандидат экономических наук, старший преподаватель, Военный университет имени князя Александра Невского, (г. Москва)
svet-200932@rambler.ru

Аннотация: В данной статье автором анализируется одна из современных лексических особенностей турецких военно-политических текстов – расширение диапазона глаголов, вводящих косвенную речь. Отмечается, что благодаря данному приему высказывание приобретает определенное «обрамление», выполняя при этом различные функции. Подчеркивается, что происходит передача эмоциональной окраски и оценочной позиции говорящего. Делается вывод о важности знания данной особенности с точки зрения лингвистической точности в условиях усложнения военно-политической коммуникации.

Ключевые слова: военно-политический текст, диапазон глаголов, расширение, лингвистический прием.

Военно-политический дискурс (ВПД) представляет собой самостоятельное явление, однако при этом он занимает особую нишу в общей типологии дискурсов. Обладая интегративной природой, он сочетает в себе черты политического и военного дискурсов. Именно синтез двух сфер порождает особые черты, которые и отличают его как от сугубо политического, так и от чисто военного дискурса.

Лингвист, арабист Э.Н. Мишкуров отмечал в своей работе, что «военно-политический дискурс представляет собой риторическое институциональное гибридное, поливекторное образование, охватывающее военно-доктринальное, военно-политическое (в том числе и военно-дипломатическое), военно-публицистическое (информационно-пропагандистское), военно-коммерческое, военно-рекламное, военно-образовательное и военно-воспитательное коммуникативное пространство на всех уровнях военно-государственной структуры, оптимально обеспечивающей международную (межгосударственную) и внутригосударственную жизнедеятельность страны» [1, с. 89].

В своей институциональной форме военно-политический дискурс создаётся посредством выступлений лиц, принимающих решения. Данные выступления, приуроченные к различным фазам военных операций, выполняют прежде всего прагматическую функцию — функцию легитимации этих действий.

Филолог Р.Р. Мавлеев, говоря о военно-политическом дискурсе и рассматривая его социально-коммуникативные и переводческие аспекты, отмечал, что «гибридизация данных типов дискурсов» (политического и военного) «порождает особый тип институционального дискурса – ВПД. ВПД является наименее исследованным и наиболее востребованным на современном этапе военно-политического сотрудничества» [2, с. 3]. Данный тип дискурса актуален на современном этапе сотрудничества в том числе между Россией и Турцией.

Турколог А.В. Штанов, характеризуя общественно-политический дискурс, отмечал, что «формирование дискурса, как и любого другого состояния и формы языка, обеспечивающих речевые потребности координации деятельности участников конкретного профессионального поля, происходит, с одной стороны, на основании стереотипных речевых интенций участников деятельности, а с другой стороны под влиянием самой профессиональной деятельности и среды её развертывания, в результате чего продуцируются речевые произведения, также отличающиеся стереотипностью использования лексических и грамматический форм соответствующего языка профессии» [3, с. 130].

Профессиональная военная лексика накладывает отпечаток на язык военно-политической коммуникации. Поэтому анализ лексических особенностей военно-политических текстов служит действенным методом для

выявления и демонстрации механизмов создания официальной риторики.

В военно-политическом дискурсе актуализируются именно признаки политической составляющей. И при этом по большей части четко прослеживается взаимное пересечение политического и военного дискурсов. Так, А.В. Штанов отмечал, что турецкому «синтаксису свойственна тенденция к усложнению (частотность составных и перифрастических конструкций) и «смешение официально-деловых и разговорных грамматических элементов» [4, с. 1188–189.

Знание лексических особенностей современных военно-политических текстов в турецком языке является особо важным. Как отмечалось выше, в турецких текстах военно-политической тематики прослеживаются определенные новые тенденции, характерные для современного этапа. Так, в результате анализа текстов было выявлено, что имеет место факт значительного расширения диапазона глаголов, вводящих косвенную речь. Данная тенденция была отмечена туркологом Л.В. Софроновой относительно общественно-политических текстов. Так, к «ранее и традиционно используемым в этой функции глаголам "söylemek" «сказать», "kaydetmek" «отметить», "açıklamak" «заявить», "belirtmek" «отметить», "bildirmek" «сообщить» добавились такие новые глаголы, как: "ifade etmek" (dile getirmek) «выражать», "aktarmak" «передавать», "vurgulamak" «подчеркивать», "hatırlatmak" (anımsatmak) «напоминать», "duyurmak" «сообщать», "iletmek" «передавать», "ileri (öne) sürmek" «выдвигать», "eklemek" «добавлять» и др.» [5, с. 141].

Для современных военно-политических текстов также характерна данная особенность. Так, в проанализированной статье турецкого новостного канала TRT haber "Zırhlı araçlar için yeni müjdeler yolda" [6] («Скоро появятся хорошие новости о бронированных средствах») (здесь и далее перевод наш – С.Л.) кроме наиболее часто встречаемых глаголов demek (говорить) (использовался в тексте три раза) и söylemek (говорить) (два раза), употреблялись и другие глаголы, такие как: anlatmak (рассказывать) (два раза), anımsatmak (напоминать) (два раза). Встречались единожды также и другие глаголы, такие как: vurgulamak (подчеркивать), kaydetmek (фиксировать, отмечать), altını çizmek (подчеркнуть), hatırlatmak (напомнить), sözlerine eklemek (добавить (к своим словам), söz ettirmek (вести речь о), bilgisini vermek (предоставить информацию).

Пример 1: «Nail Kurt, Türkiye'nin kara zırhlılarında bir dünya markası olduğunun *altını çizerek*, …»

«Наиль Курт, *подчеркнув*, что Турция является мировым брендом в сухопутных линкорах, …»:

Пример 2: «Kurt, uzun yıllardır bu ülkede önemli işlere imza attıklarını *anımsattı*» «Курт *напомнил*, что долгие годы в этой стране они подписывали важные проекты».

Пример 3: «Kurt, … ilerlediklerini *sözlerine ekledi*»
«Курт *добавил*, что они продвигаются вперед».

Таким образом, в данной статье каждое следующее сложноподчиненное предложение выстраивалось с помощью нового глагола, что ранее не было характерно для военно-политических текстов, в силу небогатого стандартного количества лексических единиц. В результате лексический словарь сложных предложений становится более богатым и расширенным.

Глаголы, которые используются в военно-политических текстах, можно разделить на определенные группы, представляющие собой несколько лексико-семантических групп. Турколог О.А. Алексеева, описывая лингвистические особенности турецкого новостного медиатекста и останавливаясь в своем исследовании на передачи косвенной речи с помощью глагольных имен на -dık/-acak, отмечала, что сказуемое главного предложения может быть выделено следующими глаголами: «глаголы со значением «говорить»: söylemek «сказать», belirtmek «заявлять, отмечать, устанавливать», ifade etmek «заявлять, выражать», bildirmek «сообщать», kaydetmek «замечать, отмечать», dile getirmek «заявлять, выражать»; глаголы, указывающие на роль говорящего в коммуникации: kabul etmek «признавать», eklemek «добавлять», reddetmek «отрицать», söz vermek «обещать», itiraf etmek «признавать»; глаголы, отражающие личную оценку говорящего: sanmak «считать, полагать», zannetmek «считать, полагать», ileri sürmek «выдвигать идею», öne sürmek «выдвигать идею», nitelendirmek «характеризовать»; глаголы, подчеркивающие важность высказывания: vurgulamak «подчеркиват», dikkat etmek «обращать внимание», altını çizmek «подчеркивать», işaret etmek «указывать»; глаголы, выражающие убежденность говорящего в своих словах: iddia etmek «утверждать, заявлять», savunmak «утверждать»; глаголы волеизъявления: istemek «хотеть, просить», talep etmek «требовать», rica etmek «просить» и др.» [7, с. 109-111]

В текстах военно-политического дискурса, как и в политическом и общественно-политическом дискурсах, вместо простого глагол demek/söylemek («говорить»), который является нейтральным и повседневным, стал использоваться широкий спектр глаголов, в результате чего демонстрируется, что каждое слово имеет вес и последствия, а также отражает значимость и авторитет военно-политических институтов.

Так, в тексте канала CNN TÜRK - выступлении Министра обороны Турции, касавшемся возможности начала военной операции в Сирии, использовались следующие глаголы:

Пример 4: sorusunu *yanıtla*yan Bakan Güler… [8] - министр обороны Гюлер, *ответивший* на его вопрос …

Sayın Cumhurbaşkanımız *ifade etti*… – Уважаемый Президент *заявил*…

…bir fırsat olarak *değerlendiriyorum.* – Я *оцениваю,* как возможность…

Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan… *ifadelerini kullanmıştı* – Президент Р.Т. Эрдоган *заявил,* что …

Благодаря использованию данных глаголов подчеркивается, что это не просто речи и слова, а продуманные официальные заявления, высказывания и позиция.

Расширенный спектр глаголов в военно-политических текстах выполняет несколько функций. Так, используется функция указания и констатации (Cumhurbaşkanı, yeni tehditlere karşı siber savunmanın önemine işaret etti - «Президент отметил важность кибербезопасности против новых угроз.»). Также имеет место функция заявления и декларации (Savunma Bakanlığı, terör hedeflerininn vurulduğunu bildirdi - «Министерство обороны сообщило, что цели террористов были поражены»). С помощью данных глаголов делаются предупреждения и демонстрируется сила (Türkiye, bölgedeki aşırılıkları destekleyen ülkeleri uyardı. - «Турция предупредила страны, поддерживающие экстремистов в регионе»). Кроме того, делается анализ и дается оценка событий (Başkan, istihbarat raporunu yerinde değerlendirdi - «Президент проанализировал на месте отчет разведки»). Иногда более сложный глагол может служить для смягчения резкого высказывания, придания ему дипломатичности. Прямое обвинение звучало бы как suçladı («обвинил»), но вместо этого может быть использован глагол işaret etti («указал») или kaygılarını iletti («передал озабоченность»), что формально более вежливо, но содержание остается прежним.

В турецком военно-политическом тексте новостного издания Haberler.com «ABD, Güney Kore'nin Nükleer Denizaltı Planını Onayladı» [9] («США одобрили план Южной Кореи по атомным подводным лодкам») также прослеживается расширенное количество глаголов при выстраивании предложений, вводящих косвенную речь.

Пример 5: «Amiral Daryl Caudle, Güney Kore'nin nükleer enerjiyle çalışan denizaltı geliştirme planının onaylanmasının ardından, bu denizaltıların Çin tehdidine karşı kullanılmasının doğal bir beklenti olduğunu *belirtti*».

«Адмирал Дэрил Коудл после утверждения плана Южной Кореи по разработке атомных подводных лодок *показал/отметил,* что использование этих подводных лодок в ответ на китайскую угрозу является естественным ожиданием».

Пример 6: «…Caudle, bu durumun Güney Kore Donanmasına yalnızca bölgesel değil küresel anlamda da daha fazla sorumluluk yükleyeceğini *dile getirdi».*

«Коудл *заявил,* что это возложит на южнокорейский военно-морской флот большую ответственность не только на региональном, но и на глобальном уровне».

Пример 7: Caudle, Çin'in gri bölge faaliyetlerine karşı ABD-Güney Kore ortaklığının önemine değinerek, Sarı Deniz'deki uluslararası sularda ortak deniz tatbikatları yapılmasının gündem dışı olmadığını *kaydetti»*

«Коудл, подчеркнув важность американо-южнокорейского партнерства в борьбе с деятельностью Китая в серой зоне, *отметил,* что проведение совместных военно-морских учений в международных водах Желтого моря не исключено из повестки дня».

Таким образом, при анализе данного текста было выявлено, что только один раз был использован глагол söylemek (сказать), а далее каждый раз для передачи действия выбирался новый глагол (yorumunu yaptı - прокомментировал, dile getirdi - заявил, kaydetti - отметил и д.р.).

Стоит отметить, что выбор глагола является инструментом «обрамления» сообщения. Он задает рамку, в которой аудитория должна воспринимать информацию. Если использовать предложение, в котором министр belirtti («указал»), это звучит как констатация факта. Если он teyit etti («подтвердил»), это усиливает достоверность высказывания. А если министр talep etti («потребовал»), это демонстрирует решимость и ультимативность. Таким образом, государство активно управляет вниманием аудитории.

Таким образом, проведенный анализ текстов военно-политической тематики подтвердил тенденцию расширения диапазона глаголов, вводящих косвенную речь. Богатый набор глаголов придает тексту оттенки официальности, авторитетности, решительности или оценки. Происходит лингвистический сдвиг в сторону большей формализации и точности. Это эффективная коммуникативная стратегия, трансформирующая базовое сообщение в сложный военно-политический сигнал, насыщенный разными смыслами. Простое сообщение наделяется функциями многослойного.

Несмотря на лаконичность и ограниченность числа глаголов, характерных для военно-политических текстов в принципе, расширенный диапазон глаголов, вводящих косвенную речь, позволяет кодировать не только событие высказывания, но и его интенцию, эмоциональную окраску и оценочную позицию говорящего. Данная лингвистическая точность приобретает особую значимость как в сферах дипломатии, так и в области военной стратегии.

Расширение глагольной лексики позволяет верно управлять оценочными суждениями, делая различные упоры. Отход от стандартных глаголов к более разноо-

бразным и семантически нагруженным вариантам выполняет критически важную дискурсивную функцию. Это расширение позволяет не просто передавать чужую речь, но и оценивать её, расставляя акценты, придавая утверждениям весомость или, наоборот, подвергая их сомнению.

В результате усложнения военно-политической коммуникации данный прием помогает точно определять тональность сообщения, выявлять отношение говорящего, оценивать степень напряженности между сторонами и давать определенные прогнозы. Знание данной лексической особенности является необходимым инструментов для специалистов, работающих с текстами военно-политической тематики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мишкуров Э.Н. Современный военно-политический дискурс: номинация, функции, девиация языка, транслят / Э.Н. Мишкуров. – Текст: непосредственный // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2020. – № 2. – С. 88–105.
2. Мавлеев Р.Р. Военно-политический дискурс: социально-коммуникативные, лингво-когнитивные и переводческие аспекты: на материале китайского и русского языков: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 10.02.20 / Р.Р. Мавлеев. – Москва, 2019. – 28 с. – Текст: непосредственный.
3. Штанов А.В. Технология перевода и методика преподавания (компетентностный подход) / А.В. Штанов. – Москва: МГИМО-Университет, 2011. – 250 с. – Текст: непосредственный.
4. Штанов А.В. Лексико-грамматические особенности политического дискурса в современном турецком языке / А.В. Штанов. – Текст: непосредственный // Мир ислама: история, общество, культура. – 2010. – С. 188–190.
5. Софронова Л.В. Новые тенденции в развитии турецкого языка в сфере общественно-политического дискурса / Л.В. Софронова. – Текст: непосредственный // Восточный альманах: сборник научных статей. – 2018. – Выпуск II. – С. 139–153.
6. Zırhlı araçlar için yeni müjdeler yolda. TRT haber. 22.02. 2025 // Официальный сайт турецкого новостного канала TRT haber. – Текст: электронный. – URL: ttps://www.trthaber.com/haber/savunma/zirhli-araclar-icin-yeni-mujdeler-yolda-898610.html. (дата обращения: 28.01.2026).
7. Алексеева О.А. Лингвистические особенности турецкого новостного медиатекста (2017–2020): диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук: 5.9.6 / О.А. Алексеева. – Москва, 2024. – 183 с. – Текст: непосредственный.
8. Suriye'ye harekat olacak mı? Bakan Güler, CNN TÜRK'e açıkladı: Silahlı kuvvetler 7/24 hazır bekliyor // CNN TÜRK.com. 28.08.2025. – Текст: электронный. – URL: https://www.cnnturk.com/turkiye/suriyeye-harekat-olacak-mi-bakan-gulerden-flas-aciklama-silahli-kuvvetler-7-24-hazir-bekliyor-2328866. (дата обращения: 26.12.2025).
9. ABD, Güney Kore'nin Nükleer Denizaltı Planını Onayladı. Haberler.com. 16.11.2025 // Новостной интернет-портал Турции. – Текст: электронный. – URL: https://www.haberler.com/guncel/abd-guney-kore-nin-nukleer-denizalti-planini-onayladi-19258969-haberi/. (дата обращения: 26.01.2026).

© Волкова Светлана Леонидовна (svet-200932@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.11

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ НА ОЦЕНКУ ХАРАКТЕРИСТИК ТЕКСТА ЦИФРОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

THE INFLUENCE OF SOCIAL FACTORS ON THE EVALUATING ON THE ASSESSMENT OF THE CHARACTERISTICS OF DIGITAL COMMUNICATION TEXTS

A. Gertsen

Summary: The article deals with the variation of respondents' assessments of text characteristics depending on the social factors «Age» and «Gender». The relevance of the topic is stipulated by researchers' increased attention to everyday digital communication and its role in society as well as its key linguistic features. An experimental study was conducted using a directed survey method where respondents were asked to evaluate several characteristics of a text taken from social media. Based on the results of the analysis, conclusions are drawn about the variable nature of the relationship between social factors and text perception and about the greater influence of the «Age» factor compared to the «Gender» factor on text assessment.

Keywords: digital communication, text perception, social networks, experimental research, social factors.

Герцен Александр Сергеевич
Аспирант, Пермский государственный Национальный исследовательский университет;
Приглашенный преподаватель, Пермский филиал, Национальный исследовательский университета Высшая школа экономики
sascha.gertsen@yandex.ru

Аннотация: В статье исследуется варьирование оценок характеристик текста респондентами в зависимости от социальных факторов «Пол» и «Возраст». Актуальность темы связана с повышенным вниманием исследователей к обыденной цифровой коммуникации, ее роли в жизни общества и ключевым лингвистическим особенностям. Экспериментальное исследование проведено с помощью метода направленного опроса: респондентам предложено оценить ряд характеристик текста, взятого из социальных сетей. По итогам анализа сделаны выводы о вариативном характере связи между социальными факторами и восприятием текста и о большем влиянии на оценку фактора «Возраст» по сравнению с фактором «Пол».

Ключевые слова: цифровая коммуникация, восприятие текста, социальные сети, экспериментальное исследование, социальные факторы.

Введение

Коммуникация в социальных сетях представляет интерес для психолингвистического исследования как пример высокотехнологичной коммуникации, посвященной широкому разнообразию тематик. Если на начальном этапе развития интернета социальные сети рассматривались преимущественно как изолированное от повседневной жизни «киберпространство» («cyberspace»), то со временем они стали частью обыденной коммуникации [Temnikova, Vandisheva 2022: 276].

Интернет-коммуникацию, посвященную бытовой тематике, можно рассматривать как обыденную коммуникацию. Для данного типа коммуникации характерен личностно-ориентированный формат, тогда как для профессиональной коммуникации – институциональный [Карасик 2002; Голев, Шпильная 2021]. Что касается дискурсивной классификации обыденной коммуникации, В.И. Карасик объединяет все жанры обыденной коммуникации в единый «бытовой дискурс» [Карасик 2002], тогда как Н.Н. Шпильная утверждает, что бытовая коммуникация реализуется в разных дискурсах: «сфера бытовой коммуникации <…> образуется обыденным профессиональным дискурсом, обыденным непрофессиональным дискурсом и псевдодискурсом» [Шпильная 2021: 13].

Обыденная коммуникация бывает не только устной, но и письменной. Так, Н.Б. Лебедева называет бытовую коммуникацию, которая проходит в письменной форме, «естественной письменной коммуникацией» [Лебедева 2001], Н.Д. Голев использует термин «письменная разговорная речь» [Голев 2013].

Обращаясь к восприятию текста обыденной коммуникации в социальной сети, отметим, что восприятие текста – не просто декодирование линейной последовательности знаков. Оно предполагает интерпретацию, которую можно рассматривать как «встречное порождение текста» [Дридзе 1984: 42]. Неслучайно именно интерпретируемость Л.Н. Мурзин называет одним из ключевых свойств текста [Мурзин, Штерн 1991: 20]. Т.М. Дридзе отмечает, что восприятие тесно связано с социальными потребностями воспринимающего [Дридзе 1984: 54]. Обладая определенным социокультурным опытом, человек склонен воспринимать те или иные детали текста определенным образом, однако, возможна и такая ситуация, когда в сознании одного воспринимающего субъекта, прочитавшего один и тот же текст несколько раз, могут смещаться смысловые акценты, поэтому следует говорить о высокой доле ситуативности и вариативности данного процесса.

Индивидуальный опыт субъекта, а также рефлексия

над этим опытом, не всегда совпадает с тем, что типично для социальной группы, к которой относится субъект. Таким образом, признавая комплексное влияние на восприятие текста субъективных и объективных, случайных и закономерных факторов, мы останавливаемся на анализе конкретных социальных параметров, таких как пол и возраст, для выявления их корреляций с оценкой шкалированных характеристик текста.

Принимая во внимание влияние социальных факторов, мы приступили к разработке эксперимента в форме анонимного направленного опроса.

Материал и методы

В эксперименте, целью которого была оценка характеристик текста, приняли участие 106 респондентов. Среди них 74 женщины и 32 мужчины. Возраст участников от 18 до 78 лет. Для сравнения возрастных групп респондентов было введено деление на следующие возрастные категории: юность, ранняя зрелость, средняя зрелость, поздняя зрелость и пожилой возраст [Павлова 2018: 48–49]. На основе данного подхода были составлены следующие возрастные категории респондентов: 18–24 лет (27 чел.), 25–34 лет (32 чел.), 35-44 лет (20 чел.), 45-59 лет (20 чел.) и 60-78 лет (7 чел.). Ввиду немногочисленности возрастной категории 60–78 лет, было решено объединить ее с категорией 45–59 лет.

В эксперименте респондентам поочередно предлагается оценить характеристики текстов цифровой коммуникации из паблика «Подслушано» Рассмотрим результаты на примере данного текста:

Вместе 9 лет, работаем оба, но основной добытчик — муж. Я откладываю свои деньги на пенсию, учёбу и квартиры детям. Муж о суммах не знает. А недавно я узнала, что он залез в кредиты в сотни тысяч, проиграл на ставках. Теперь дети на мне, кружки, садики, стоматологи, коммуналка, питание и ремонт полностью лёг на меня. А он только на долги работает и ипотеку платит. Я ему даже помочь не пытаюсь, пусть сам выкручивается. Доверия больше нет, из-за своих прихотей подвёл семью в режим экономии на годы.

Респондентам были заданы следующие вопросы:

«Искренность». Насколько искренним Вам кажется этот текст?

«Ориентировочная основа». Как Вам кажется, насколько тщательно автор продумал(а) этот текст?

«Речевые "орудия"». Замечаете ли Вы в тексте какие-то специальные приёмы для воздействия на читателя?

«Реалистичность». Насколько описанная ситуация кажется Вам реалистичной?

«Провокационность». Насколько провокационным кажется Вам этот текст?

«Достижение цели». Как Вам кажется, достиг(ла) ли автор своей цели постом?

«Уместность». Насколько уместно, на Ваш взгляд, делиться подобными ситуациями в соцсетях?

«Важность события». Насколько важным и масштабным, по Вашему мнению, является описываемое событие?

«Жанровая гибкость». Насколько легко, по Вашему мнению, изменить текст, чтобы он воспринимался иначе?

Вопросы направлены на выявление ряда характеристик текста в восприятии респондента. Было решено ввести шкалу оценивания от 1 до 5 баллов для вопросов о характеристиках текста.

Результаты и обсуждения

Рассмотрим результаты экспериментального исследования. Наименьший разрыв отмечается в восприятии достижения цели (на 0,03 балла в пользу мужчин), а наибольший разрыв – в восприятии важности события (0,46 балла в пользу женщин) [Таблица 1].

Женщины в среднем отмечают большую искренность, ориентировочную основу, реалистичность, провокационность, уместность и важность события. Мужчины чаще отмечают наличие речевых «орудий» и достижение цели автором текста. Таким образом, женщины ставят более высокие баллы большинству характеристик, тогда как мужчины отмечают только те, которые напрямую связаны с воздействием на аудиторию с теми или иными целями.

Рассмотрим зависимость оценки характеристик текста от возрастного фактора. Возраст участников исследования – от 18 до 78 лет. Для сравнения используется подразделение на следующие возрастные группы: 18–24 лет, 25-34 лет, 35-44 лет, 45-78 лет. Результаты опроса показали различия в ответах респондентов из разных возрастных групп [Таблица 2].

Результаты по тексту характеризуются разницей в

Таблица 1.

Оценка характеристик экспериментального текста респондентами разного пола, баллы.

Пол	Характеристика текста, баллы							
	Искр-сть	Ориент. основа	Речев. «орудия»	Реал-сть	Провок-сть	Дост. цели	Умест-нсть	Важн. события
М	3,75	2,97	2,94	4,16	3,19	3,41	2,5	2,66
Ж	3,99	3,09	2,49	4,3	3,36	3,38	2,55	3,12

Таблица 2.

Оценка характеристик экспериментального текста респондентами разных возрастных категорий, баллы.

	Характеристика текста, баллы							
Возр., лет	Искр-сть	Ориент. основа	Речев. «орудия»	Реал-сть	Провок-сть	Дост. цели	Умест-ность	Важн. события
45-78	3,93	3,37	2,74	4,22	2,52	3,00	2,33	3,07
35-44	3,90	2,95	3,00	4,30	2,50	3,45	2,35	2,95
25-34	3,75	3,03	2,59	4,09	3,06	3,56	2,72	2,81
18-24	4,00	2,28	2,26	4,44	2,26	3,52	2,67	3,11

ответах между наибольшим и наименьшим числом от 0,25 (искренность) до 1,09 (ориентировочная основа). Обратим внимание, что разница более 0,5 баллов между наибольшим и меньшим отмечена также в оценках провокационности – 0,8, речевых орудий – 0,74, достижения цели – 0,56, уместности – 0,53, жанровой гибкости – 0,52. На примере данного текста, посвященного проблеме семейных отношений, мы видим, что самая младшая возрастная группа (18–24) отмечает наибольшую уместность, а самая старшая (45–78) – наименьшую. Это свидетельствует о расширении границ уместного и меньших ограничениях тем для публичного обсуждения в сознании молодых респондентов. Наибольшую реалистичность отмечает группа 18–24 лет, а наименьшую – группа 25–34 лет, тогда как старшие поколения оказываются между ними по числу баллов. Это может быть связано с тем, что, достигая определенного возраста, респондент начинает руководствоваться строгими критериями реалистичности, однако, в дальнейшем, получив еще больше жизненного опыта, он допускает, что реальной может и довольно необычная ситуация. Ориентировочная основа получает наибольшее количество баллов в возрастной группе 45–78 лет, а «речевые орудия» – в группе 35–44 лет. Таким образом, критическое и скептическое отношение к получаемой информации оказывается более характерным для старших возрастных категорий.

Выводы

Как показывают результаты исследования, социальный фактор «Возраст» оказывает значительное влияние на восприятие текста: возрастная группа 45–78 лет считает текст эксперимента наименее уместным, а также выражает ему недоверие, тогда как возрастная группа 18–24 лет отмечает наибольшую уместность и высокую степень реалистичности и искренности. Ответы других возрастных групп вариативны. Социальный фактор «Пол» демонстрирует меньшее влияние: различия в оценках текста мужчинами и женщинами имеют низкое числовое значение (менее 1 балла). При этом мужчины выше оценивают только использование речевых «орудий» и достижение цели, а женщины – большую часть характеристик текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голев Н.Д. Русская письменная разговорная речь и ее отражение в обыденном метаязыковом сознании участников виртуальной коммуникации // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2013. – № 5 (25). – С. 12–30.
2. Голев Н.Д., Шпильная Н.Н. Обыденная медиакоммуникация как социоречевая сфера: постановка проблемы и границы проявления // Медиалингвистика. – 2021. – № 8 (1). – С. 23–34.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Пробл. семиосоциопсихологии; Отв. ред. И.Т. Левыкин. – Москва: Наука, 1984. – 268 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
5. Лебедева Н.Б. Естественная письменная русская речь как объект исследования // Вестник Барнаульского государственного педагогического университета. – 2001. – № 1–2. – С. 4–10.
6. Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. – 172 с.
7. Павлова Д.С. Семантическая структура устного спонтанного текста: социолингвистическое варьирование: дис. ... канд. филол. наук: Пермь, 2018. – 203 с.
8. Шпильная Н.Н. Введение // Обыденная коммуникация: дискурсы, аксиология, жанры: коллективная монография; под науч. ред. Н.Д. Голева, Н.Н. Шпильной. – Барнаул: АлтГПУ, 2021. – 238 с.
9. Temnikova L.B. Vandisheva A.V. Social media as an integral element of modern communication // Communication Studies (Russia). – 2022. – Vol. 9. – No. 2. – P. 274–284.

© Герцен Александр Сергеевич (sascha.gertsen@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.13

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПЬЕРА РОНСАРА

PRECEDENT PHENOMENA IN THE WORKS OF PIERRE RONSARD

E. Dubovaya

Summary: This study examines a characteristic feature of French Renaissance poetry – the active use of intertextual elements – using Pierre Ronsard, a prominent representative of the Pléiade, as an example. Elevated to the level of literary dogma, the imperative to imitate ancient and Italian models became an incentive for reformist poets to creatively assimilate precedent texts of various origins: from classical epics and folk lyric poetry to paremic genres. Our analysis revealed that the most frequent forms of citation are instances we propose to call aphoristic sayings and formulaic proverbs, as well as entire texts borrowed from ancient authors and Italian classics, and mythological subjects. Within the corpus of precedent phenomena in Ronsard's lyric poetry, one can distinguish a core of the most recognizable classical reminiscences and a periphery containing less obvious allusions. Between these poles lie transitional forms: close citations, transformed references, hybrid, and synthetic types. Ronsard, in keeping with the aesthetics of the Pléiade, did not limit himself to copying but sought to artistically surpass borrowed examples in his native language.

Keywords: French Renaissance poetry, Pierre Ronsard, principle of imitation, precedent texts, paremic minor forms, aphoristic sayings, formulaic sayings.

Дубовая Елена Вадимовна
Кандидат филологических наук, доцент, Московский Педагогический Государственный университет
dubovaya.helene@yandex.ru

Аннотация: Предметом исследования выступает характерная черта французской ренессансной поэзии – активное использование интертекстуальных элементов, рассматриваемое на примере творчества Пьера Ронсара, видного представителя «Плеяды». Возведённый в ранг литературного догмата императив подражания античным и итальянским образцам стал для поэтов-реформаторов стимулом к творческому освоению прецедентных текстов различного происхождения: от классического эпоса и народной лирики до паремических жанров. В ходе анализа установлено, что наиболее частотными формами цитирования являются случаи, которые мы предлагаем называть *афористическими речениями* и *формульными присловиями*, а также целые тексты, скалькированные у античных авторов и итальянских классиков, мифологические сюжеты. В корпусе прецедентных феноменов лирики Ронсара можно выделить ядро наиболее узнаваемых классических реминисценций и периферию, к которой относятся менее очевидные аллюзии. Между этими полюсами располагаются переходные формы: близкое цитирование, трансформированные отсылки, гибридные и синтетические типы. Ронсар, в соответствии с эстетикой «Плеяды», не ограничивался копированием, но стремился художественно превзойти заимствованные образцы на родном языке.

Ключевые слова: французская поэзия Возрождения, Пьер Ронсар, принцип подражания, прецедентные тексты, паремические малые формы, афористические речения, формульные присловия.

Введение.

Актуальность темы

Изучение прецедентных текстов стало одним из приоритетных направлений современных лингвистических исследований. Данная область находится в активном развитии, что связано с интенсивным использованием богатого и многоаспектного фонда прецедентных феноменов в языковой практике. Современная наука детально исследует прецедентные микротексты, уделяя особое внимание их неразрывной связи с ментальностью носителей культурных традиций. Попадая в пространство художественного текста, паремические малые формы функционируют как концентраторы информации, а также способны оживлять повествование, придавая ему выразительность.

Важно подчеркнуть, что прецедентные тексты генетически восходят к поэтике фольклора (эпоса, обрядовой и лирической песни), где они функционировали как устойчивые смысловые и формальные матрицы. Впоследствии этот механизм был унаследован и творчески трансформирован авторской литературой, в которой принцип сознательного подражания и соревнования с предшественниками на протяжении веков оставался ключевым творческим методом.

Настоящее исследование имеет **целью** продемонстрировать, что прецедентные феномены, конкретизированные в предлагаемых категориях *афористических речений* и *формульных присловий*, представляют собой не случайный элемент, а системообразующий принцип поэтики Пьера Ронсара. **Научная новизна** работы определяется тем, что данный аспект творчества ведущего поэта французского Ренессанса ранее не становился предметом специального изучения, что позволяет рассмотреть его наследие в новом методологическом ключе. **В ходе работы решались следующие задачи:**

1. выделить корпус вышеуказанных формул паремического дискурса в произведениях Пьера Ронсара;
2. охарактеризовать стереотипные речения в статике как систему чётко выраженных формально-содержательных типов мини-текстов;

3. рассмотреть функционирование прецедентных микротекстов в динамике, учитывая их роль в конкретных авторских высказываниях.

Методологическую основу составили современные исследования в области прецедентных феноменов. Научный анализ базируется на **комплексе методов**, включающем метод сплошной выборки, контент-анализ, контекстуальный, интерпретативный и сравнительно-сопоставительный методы.

Теоретическая и практическая значимость

Теоретическая и практическая значимость работы заключается в том, что её результаты могут быть применены в преподавании истории французского языка и литературы, в исследованиях по общей лингвистике, лингвистике текста, лингвистике универсалий теории интертекстуальности, культурологии, а также в теории и практике перевода.

Провозгласив себя реформаторами поэтического искусства, Ронсар и Дю Белле считали главной задачей обогащение языка всеми доступными средствами. Они напрямую связывали выразительность речи с развитостью и насыщенностью её лексического фонда. Слово как самостоятельная и самоопределённая единица речи, по мысли поэтов Возрождения, способно насыщать контекст дополнительными смысловыми оттенками. Особую ценность в их понимании представляли «значащие» (significatifs) и «изысканные» (recherchees) слова-эпитеты – полновесные, «нестёртые» слова, максимально полно индивидуализирующие выражаемое понятие, языковые элементы, способные представить референт в семантической целостности [3, с. 98].

В ракурсе поиска значимого слова, способного передать субъективное восприятие денотата и прирастить к нему многослойные смысловые обертоны, реформаторы ставили вопрос и об эпитете. При этом приоритет авторского видения и ориентация на самобытность, теоретически снимавшие все ограничения и позволявшие до бесконечности продлевать шкалу когерентных форм, на практике не отменяли удивительного постоянства эпитетов.

Более того, несмотря на существование обширного репертуара возможных выразительных форм, поэты этой школы постоянно возвращаются к стереотипным, клишированным формулировкам.

Устойчивое повторение ограниченного набора шаблонных определений литературные новаторы объясняли тем, что «mot signifiant» по своей функции призвано выражать внутреннюю сущность понятия, поэтому как своеобразие эпитетов, так и число их возможных вариаций ограничены самой природой обозначаемых объектов и явлений.

Данный парадокс стал отражением внутренней антиномии поэтики «Плеяды»: противостояния свободы творческого самовыражения и императива подражания, сформулированного как «необходимость следовать образцам поэзии предшественников» [3, с. 115]. В результате субъективные авторские интенции ограничивались объективными тенденциями, вызвавшими к жизни сам этот императив.

Творческий метод, основанный на заимствовании, был органичен поэтам Ренессанса. Пьер Ронсар и его единомышленники активно пропагандировали следование античным авторам и итальянским классикам при осмыслении «вечных» тем [2, с. 18, 20]. В этой установке прослеживаются отголоски жёстких предписаний средневековой поэзии, трансформированных на новом историческом витке [1; 9].

Принцип подражания напрямую обусловливает проблему обращения поэтов Возрождения к прецедентным текстам, то есть неким интертекстуальным элементам, способным выступать в качестве своеобразного «инварианта восприятия» [6, с. 143, 145].

Прецедентные феномены ассоциируются прежде всего с крылатыми фразами, цитациями, изречениями афористического плана и другими культурно значимыми текстами, постоянно используемыми в качестве ссылок и аллюзий и способными отсылать текущее высказывание к прототипическому ресурсу, зафиксированному в виде культурного кода в сознании носителя языка [6; 7].

В этот корпус входит и широкий спектр таких паремических форм, как пословицы, поговорки, присловия, притчи и иные элементы фольклорной поэтики, бытующие в речевой практике [5, с. 6; 12; 13; 14], которые наряду с былинами, историческими песнями и произведениями народной лирики рассматриваются как формы этнокультурной коммуникации [1; 6; 11].

Специально не привязанные к определённому контексту и возможные во многих ситуациях употребления, прецедентные высказывания являются неотъемлемой принадлежностью и фольклора, и письменной литературы. Более того, между просторечными и книжными формами нельзя провести принципиальной грани, поскольку, как отмечают авторы, пословица – тот же афоризм, но в форме просторечия. Тем не менее, всё же, некоторые из них более свойственны книжному стилю, например, присловия, формулы сентенционного характера [8, с. 58, 69].

Афористические суждения, сентенции, занимающие промежуточное место между безымянной фольклор-

ной пословицей и индивидуализированным авторским афоризмом, повторяющиеся стилистические формулы, нравственные максимы, выявляющие общее и типическое в действительности, вне связи с особенным и индивидуальным [1; 8, с. 71, 74; 9], в высокой степени присущи эпосу и народной лирике. Так, в старофранцузском эпосе «Песнь о Роланде» функцию оценки событиям и персонажам выполняют устойчивые формулы: «неопытен тот, кто...», «мало знает тот, кто...». Туда же можно отнести и метатекстовые вставки, которыми сказитель заполнял паузы в стихе или обращался к слушателям: «нравится это кому-нибудь или не нравится...», «для тех, кому это понятно...», а также всякого рода композиционные включения, представляющие некий набор формул паремического дискурса, среди которых, как нам представляется, можно выделить прежде всего прецедентные речения афористического характера:

«*Travaille bien celui que Dieu protège!*» (Счастлив тот, кому помогает Бог); «*A bien appris, qui a beaucoup souffert!*» (Кто много бедствий претерпел, тот многому научился); «*Il ne faut pas que les traîtres se ventent!*» (Да не будут изменники похваляться своим предательством); «*N'a mérité qu'on le traite autrement*» (За своё предательство он не заслужил другого к себе отношения) [4, с. 13–14; 17, pp. 185, 128–129, 201].

К этой группе примыкают стереотипные оценочные суждения вроде: «Toute leur foi *ne leur vaut un denier*» (Весь их закон *динария не стоит*); «Tient Durandal, *qui vaut plus que l'or fin*» (Держит Дюрандаль, который *дороже чистого золота*). Подобные афористичные клише служат для кодирования базовых этических и бытовых представлений эпического мира, транслируя коллективные моральные и практические максимы. Таким образом, они озвучивают позицию самой традиции, а не субъективный опыт повествователя [4, с. 15–16; 17, p. 169].

В паремическом компендиуме эпических текстов можно также выделить отчётливо идентифицируемую группу *формульных присловий*, которые используются для подчёркивания, аналогии, углубления мысли или переосмысления, выступая как «начало цитаты, подлежащей дальнейшему развёртыванию, как итог, конец, резюме рассуждения» [8, с. 68]. Таковы, например, «*Qu'il veuille ou non,* à terre il choit pâmé.» (Хочет он того или нет); «Et laissés là: *qu'eussent-ils fait de plus.*» (Что им ещё оставалось делать?); «Le roi répond (*que diraient-ils de plus?*)» (Что ему было ещё сказать?); «*Qu'on pleure ou qu'on en rie*» (Не знаю, то достойно слез иль смеха); «…*qu'on le blâme ou le loue*» (Достойно ль то хвалы иль порицания); «*Bon gré, mal gré*, ces payens déguerpissent» (Волей-неволей…) [4, с. 16–18; 17, pp. 114, 149, 31, 66, 82, 83].

Упомянутые эпические идиомы обнаруживают сходную коммуникативно-прагматическое направленность с интертекстуальными включениями в произведениях ведущего представителя французской ренессансной поэзии Пьера Ронсара. Функционально близкие к ним универсальные формулировки – чаще всего в виде *афористических речений* и *присловий* – составляют характерную черту поэтики выдающегося лирического мастера.

К перифразам условно-поэтической речи можно отнести следующие разновидности прецедентных феноменов:

Группа «Альфа» – самая узнаваемая группа классических реминисценций, дословные, практически неизменённые цитаты, «готовые» базовые формы или же близкие цитирования с небольшими видоизменениями:

Estant plus que jamais son esclave et vassal :
La recheute souvent est pire que le mal. [18, t. IV, p. 346]
Ils viennent sur les rangs pour la bague courir,
Et le prix et l'honneur par labeur acquerir,
Et faire en ce tournoy de leur jeunesse preuve.
Jamais sans la sueur la Vertu ne se treuve. [18, t. IV, p. 175]
De membre à membre il en fut detranché.
Sans chastiment ne s'enfuit le peché. [18, t. IV, p. 326]
L'ingratitude est un horrible vice,
Vice cruel, meschant et malheureux,
Et non logeable en un coeur genereux [18, t. IV, p. 126]
Couvert de vos faveurs, je viens icy, mes Dames,
Pour venger son injure, et l'oster hors d'esmoy.
Le devoir d'un sujet c'est aider à son Roy. [18, t. IV, p. 171]
De Tempé la valée un jour sera montagne,
Et la cyme d'Athos une large campagne :
Neptune quelquefois de blé sera couvert,
La matiere demeure et la forme se perd. [18, t. IV, p. 348-349]
Nous servons aux faveurs, *et jamais nous n'avons*
Un seul repos d'esprit tandis que nous vivons. [18, t. IV, p. 305]
Tant le decret du Destin est puissant,
Qui va *forçant tous les hommes de faire*
Une action l'une à l'autre contraire. [18, t. IV, p. 390]
Je mourray bien-heureux s'il te souvient de moy :
La mort n'est pas grand mal, c'est chose naturelle. [18, t. I, p. 213]
Ainsi entre deux Dieux tu seras nouveau Dieu,
Tant la Muse (ta Circe) en te changeant, *a force*
De faire un corps divin de ta mortelle escorce. [18, t. IV, p. 358]
Perdant du tout l'esperance de l'estre:
Contre un grand Dieu un homme n'est pas maître. [18, t. IV, p. 401]
La rose à la parfin devient un gratecu,
Et tout avecq'le temps par le temps est vaincu. [18, t. I, p. 191]
Absent de la beauté qu'en ce pré je souhaite;
Un demy-jour d'absence est un an de souci. [18, t. I, p. 216]

Молекулярные реплики афористического плана «*La recheute souvent est pire que le mal*», «*Le devoir d'un sujet c'est aider à son Roy*», «*La matiere demeure et la forme se perd*», «*… et jamais nous n'avons / Un seul repos d'esprit tandis que nous vivons*», «*Tant le decret du Destin est puissant / Qui va forçant tous les hommes de faire / Une action l'une à l'autre contraire*»,

«La mort n'est pas grand mal, c'est chose naturelle», «…a force / De faire un corps divin de ta mortelle escorce», «Contre un grand Dieu un homme n'est pas maître», «Et tout avecq'le temps par le temps est vaincu», «Un demy-jour d'absence est un an de souci» воспринимаются как итог философских размышлений о ценностных сущностях, высших духовных смыслах, нравственных и этических категориях бытия. С назидательностью максим звучат реплики: *«Jamais sans la sueur la Vertu ne se treuve», «Sans chastiment ne s'enfuit le peché», «L'ingratitude est un horrible vice».*

Группа «Бета» – частично трансформированные, но легко опознаваемые аллюзии с сильно выраженным лирическим началом, адаптивные инклюзии в поэтический текст. Источник их происхождения – народно-лирический пласт:

Que vous fuyez de moy, *ainsi que bien souvent*
S'enfuit une fumée à l'arriver du vent. [18, t. IV, p. 223]
Nos ans sans retourner s'en-volent comme un trait,
Et ne nous laissent rien sinon que le regret [18, t. IV, p. 238]
Vien lire de Venus le bien et le malheur;
Car tousjours un plaisir est meslé de douleur. [18, t. IV, p. 239]
Ainsi Amour de toutes choses maistre,
Ainsi le Ciel et la saison des temps
Furent et sont et seront inconstans! [18, t. IV, p. 315]
Comme la cire peu à peu,
Quand près de la flâme on l'approche,
Se fond à la chaleur du feu,
Ou comme au faiste d'une roche
La neige encores non foulée
Au soleil se perd escoulée ;
Quand tu tournes tes yeux ardans
Sur moy d'une œillade subtile,
Je sens tout mon cœur au dedans
Qui se consomme et se distille [18, t. I, p. 204]
Qui veut sçavoir Amour et sa nature,
Son arc, ses feux, ses traits et sa pointure,
Que c'est qu'il est et que c'est qu'il desire,
Lise ces vers, je m'en-vay le descrire.
C'est un plaisir tout remply de tristesse,
C'est un tourment tout confit de liesse [18, t. I, p. 216]
Mais happe le present d'un cœur plein d'allegresse,
Ce-pendant que le Prince, Amour, et la jeunesse
T'en donnent le loisir, sans croire au lendemain.
Le futur est douteux, le present est certain. [18, t. IV, p. 220]

Во всех вышеприведённых афористических речениях, которые мы включаем в состав второй группы, превалирует лирическая компонента: *«ainsi que bien souvent / S'enfuit une fumée à l'arriver du vent», «Nos ans sans retourner s'en-volent comme un trait», «Car tousjours un plaisir est meslé de douleur», «Ainsi le Ciel et la saison des temps / Furent et sont et seront inconstans!», «Comme la cire peu à peu, … / Se fond à la chaleur du feu… / La neige encores non foulée / Au soleil se perd escoulée… / Je sens tout mon cœur au dedans / Qui se consomme et se distille», «C'est un plaisir tout remply de tristesse, / C'est un tourment tout confit de liesse», «Le futur est douteux, le present est certain».* Весьма схожие по общему тональному регистру с идиомами первой группы, единицы данного разряда более проникнуты личностным началом лирического рассказчика и функционально тяготеют скорее к *репликам-присловиям*. Будучи нацелены на виртуального vis-à-vis, присутствие которого вполне ощутимо и которому напрямую адресованы слова говорящего, *универсальные речения* придают всему тексту диалогический характер. Как нам представляется, в данном случае активизируется *фатичесая функция* формульных единиц, то есть функция установления и поддержания контакта с воображаемым собеседником. Это обстоятельство, в свою очередь, сказывается на изменении формально-прагматического статуса паремических языковых знаков, позволяя переквалифицировать их в разряд *формульных присловий*.

Группа «Гамма» – более сложные, комплексные формы, имплицитные коды, предполагающие сохранение обшей формулы, эмоционального настроения, а не конкретного текста. Эти фразы могут быть изменены под влиянием доминанты творческого «я» автора:

Seriez melancolique, et cognoistriez combien
Amour donne de maux pour l'attente d'un rien. [18, t. IV, p. 223]
Ainsi tu parleras, ayant quelque mémoire
De moy qui vay loger dans une fosse noire,
Et qui rien au tombeau n'emporte avecques moy
Sinon le souvenir que j'emporte de toy. [18, t. IV, p. 233]
*Soit qu'elle aille aux Enfers, soit qu'elle aille là h*aut,
Mourant je la suivray; car certes il ne faut
Que la fascheuse Mort en un jour des-assemble
Deux corps qui ont vescu si longuement ensemble
En parfaite concorde et en parfaite amour.
Il faut que nous mourions tous deux en mesme jour,
Et qu'ensemble courions une mesme avanture,
Et que soyons couverts de mesme sepulture. [18, t. IV, p. 233-234]
Afin qu'à tous passans elle fust tesmoignage
Que l'amoureuse vie est un plaisant cercueil. [18, t. I, p. 180]
Heureux sera le jour
Que je mourray d'amour. [18, t. I, p. 227]
Puis me baisant, au sortir de la porte
Me le donniez d'une si douce sorte,
Que tout le jour j'en sentoy revenir,
La fleur à l'œil, au cœur le souvenir. [18, t. IV, p. 314]
Le besoin importun, non le désir, me presse.
Le désir ne sçauroit desloger de son lieu :
Le pied vous laisse bien, mais le cœur ne vous laisse. [18, t. I, p. 177]
Mais mon serment s'en-vola dans la nue
Serment d'Amant jamais ne continue. [18, t. IV, p. 316]
Je veux que vive à jamais elle vole
Et qu'à tout age elle fasse savoir
Que j'ay franchi l'Océan pour te voir. [18, t. IV, p. 390]

Mon cœur, mon sang, ni ma douce lumiere,
Ame ni vie, hélas ! ne me sont rien
Au prix de vous qui estes tout mon bien. [18, t. IV, p. 403]
Vous et les fleurs differez d'une chose,
C'est que l'hyver les fleurettes défait,
Vostre printemps, en ses graces parfait,
Ne craint des ans nulle metamorphose. [18, t. I, p. 227]

Насыщенные автобиографическим началом и отмеченные глубоко персональными переживаниями следующие формульные модели третьей группы представляют скорее наслоение смыслов из разных источников, синтезированных в соответствии с авторским намерением: «*Amour donne de maux pour l'attente d'un rien», «Et qui rien au tombeau n'emporte avecques moy / Sinon le souvenir que j'emporte de toy», «Soit qu'elle aille aux Enfers, soit qu'elle aille là haut, / Mourant je la suivray… / Que la fascheuse Mort en un jour des-assemble / Deux corps qui ont vescu si longuement ensemble», «Il faut que nous mourions tous deux en mesme jour… / Et que soyons couverts de mesme sepulture», «Que l'amoureuse vie est un plaisant cercueil», «Heureux sera le jour / Que je mourray d'amour*».

По мере возрастания градуса проявления сугубо личностного, непосредственно житейского, простого человеческого чувства, стиль изложения непроизвольно меняется, начинает звучать в тональности разговорной речи. При этом формульные феномены окрашиваются оттенком разговорности, просторечия, приближаясь к оборотам чисто фольклорного жанра. Народной напевностью, песенным рефреном звучат *слова «La fleur à l'œil, au cœur le souvenir, «Le pied vous laisse bien, mais le cœur ne vous laisse», «Serment d'Amant jamais ne continue», «Que j'ay franchi l'Océan pour te voir», «Mon cœur, mon sang, ni ma douce lumiere, / Ame ni vie, hélas ! ne me sont rien / Au prix de vous qui estes tout mon bien», «C'est que l'hyver les fleurettes défait, / Vostre printemps, en ses graces parfait, / Ne craint des ans nulle metamorphose*». Отзвуки фольклорного пласта, выступая как «память жанра», отсылают к народной традиции. Эта связь с французской народной лирикой была для Ронсара и его современников принципиальной: они видели в ней важнейший резерв обогащения литературного языка.

Группа «Дельта» – гибридные формулы, синтезированные образы, идущие из *антики*, возникшие в результате глубинной переработки их интеллектуального и коннотативного содержания:

Et luy rendre aujourd'huy sa liberté passée,
Comme Andromede l'eut par les mains de Persée.[18, t. I, p. 170]
Le regard monstrueux de la Meduse antique
Au prix du sien n'est rien que fable poétique :
Meduse seulement tournoit l'homme en rocher,
Mais ceste-cy en-roche, en-eauë, en-glace, en-foue (1),
Ceux qui de ses regards osent bien approcher,
Et si en les tuant la mignonne se joue. [18, t. I, p. 205-206]
Les jetta sur la tombe et l'arrousa de larmes
Nature la pleura, le Ciel en fut fasché,
Et la Parque, d'avoir un si beau fil trenché.
Depuis le jour couchant jusqu'à l'aube vermeille
Phenix en sa beauté, ne trouvoit sa pareille [18, t. I, p. 242]
Narcisse fut heureux mourant sur la fontaine,
Abusé du miroir de sa figure vaine:
Au moins il regardoit je ne sçay quoy de beau. [18, t. I, p. 247]
Tel qu'Hippolyte fut, quand les monstres marins
Effroyerent de peur ses coursiers aux longs crins,
Et en luy descnirant les muscles et les veines
Le renverserent mort sur les blondes areines. [18, t. IV, p. 340]
(Comme ce bon Dedale à Icare son fils)
Des plumes pour voler par toute l'Etrurie,
Tes vers luy redonnant Temples et Seigneurie. [18, t. IV, p. 357]
Helene vient d'oster,
De ravir, de tuer, de piller, d'emporter
Mon esprit et mon cœur, ta proye miserable.
Homere, en se jouant, de toy fit une fable,
Et moy l'histoire au vray. Amour, pour te flater,
Comme tu fis à Troye, au cœur me vient jetter
Ton feu, qui de mes os se paist insatiable.
La voix que tu feignois à l'entour du cheval
Pour decevoir les Grecs, me devoit faire sage;
Mais l'homme, de nature, est aveugle à son mal,
Qui ne peut se garder ny prévoir son dommage.
Au pis aller, je meurs pour ce beau nom fatal,
Qui mit toute l'Asie et l'Europe en pillage. [18, t. I, p. 322-323]

Цитаты, извлеченные непосредственно из произведений античных авторов, обладают в тексте особым статусом классического прецедента: «*Comme Andromede l'eut par les mains de Persée», «Le regard monstrueux de la Meduse antique… / Meduse seulement tournoit l'homme en rocher», «Et la Parque, d'avoir un si beau fil trenché. / Phenix en sa beauté, ne trouvoit sa pareille», «Narcisse fut heureux mourant sur la fontaine, / Abusé du miroir de sa figure vaine», «Tel qu'Hippolyte fut, quand les monstres marins / Effroyerent de peur ses coursiers aux longs crins, / Et en luy descnirant les muscles et les veines / Le renverserent mort sur les blondes areines», «(Comme ce bon Dedale à Icare son fils) / Des plumes pour voler par toute l'Etrurie»; «Helene… / Homere, en se jouant, de toy fit une fable, / Comme tu fis à Troye … / La voix que tu feignois à l'entour du cheval / Pour decevoir les Grecs … / je meurs pour ce beau nom fatal, / Qui mit toute l'Asie et l'Europe en pillage*».

Мифологические реминисценции напрямую отсылают читателя к прототексту, но при этом не просто воспроизводят его механически, а полностью переосмысливаются и приспосабливаются Ронсаром в русле его творческой идеи.

Наконец, в отдельную группу, условно названную

нами **«Эпсилон»**, можно отнести **синкретические образования**, оперирующие как полными базовыми текстами (опорными цитатами), так и их вторичными, производными формами, а также различными изменёнными, порой малозаметными, но важными для целостного понимания элементами.

Один из таких «рядовых шедевров» П. Ронсара, в котором «материя стиха» (по выражению Е.Г. Эткинда) [15] буквально соткана из элементов паремического дискурса, мы приведём в заключение. Перед нами некая квинтэссенция формульных единиц, мастерски используемых Ронсаром для передачи эмоциональной оценки, воплощения философских размышлений поэта об извечных жизненных истинах и выражения его авторского кредо. Здесь индивидуальное начало тесно переплетается с общечеловеческим:

Un desespoir où tousjours on espere, *Un esperer où l'on se desespere.* *C'est un regret de jeunesse perdue,*	Отчаяние, в котором живёт надежда, Надежда, от которой впадаешь в отчаяние,
C'est dedans l'air une poudre espandue,	Это сожаление об утраченной молодости
C'est peindre en Peau, et c'est vouloir encore	
Tenir le vent et desnoircir un More. C'est une foy pleine de tromperie, Où plus est seur celuy qui moins s'y ne;	Это желание удержать ветер и сделать белым Мавра,
C'est un marché qu'une fraude accompaigne,	Это торжище, где процветает вор, Где более теряет тот, кто приобретает,
Où plus y perd celuy qui plus y gaigne. *Cest un feint ris, c'est une douleur vraye,* *C'est sans se plaindre avoir au cœur la playe,*	Это притворный смех и подлинная боль, Рана в сердце, на которую не жалуешься,
C'est mille fois le jour mourir et naistre.	Это тысячу раз в день умирать и рождаться,
C'est un fermer à ses amis la porte De la raison, qui languit presque morte,	
Pour en bailler la clef à l'ennemie, Qui la reçoit sous ombre d'estre amie.	Это тысяча мучений за один взгляд, Это быть здоровым и притворятся больным,
C'est mille maux pour une seule œillade, *C'est estre sain et feindre le malade,*	
C'est en mentant se parjurer et faire	Это пламя, прикрытое тонким льдом,
C'est un grand feu couvert d'un peu de glace,	
C'est un beau jeu tout remply de fallace,	Это нескончаемые думы и скупые слова.
C'est un despit, une guerre, une trêve,	Это демонстрировать радость,
Un long penser, une parole brève.	Пряча в груди плачущее сердце;
C'est par dehors dissimuler sa joye,	Это несчастье, которого желаешь, как удовольствия,
Celant un cœur au dedans qui larmoyé ;	Это перемирие, которое недолго длится,
C'est un malheur si plaisant qu'on desire	Это война с неизбежным сражением,
Tousjours languir en un si beau martyre. *C'est une paix qui n'a point de durée,* *C'est une guerre au combat asseurée,* *Où le vaincu reçoit toute la gloire,* *Et le vainqueur ne gaigne la victoire* *C'est une erreur de jeunesse qui prise* *Une prison trop plus que sa franchise,* *C'est un penser qui jamais ne repose* *Et si ne veut penser qu'en une chose.*	Где побеждённый получает всю славу, а победитель не достигает победы, Это ошибка молодости, которая ценит тюрьму, дороже чем свободу, Это мысль, которая не знает отдыха, И бесконечные думы об одном и том же.
[18, t. I, p. 217]	(Перевод наш.)

Последний пример можно рассматривать как ***прецедентные тексты в прецедентном тексте***, демонстрирующий тройную рецепцию. Первоисточник принадлежит Франческо Петрарке (сонет 134: «Pace non trovo…» – «Мира я не знаю…») [10, с. 120]. Соратник Ронсара по «Плеяде» Реми Белло, развивает его идею и адаптирует её применительно к французскому ладу в своём произведении «La Bergerie». Сравните:

Et bref c'est une chose étrange
Qu'il semble qu'un contraire échange
De plaisir, ou de passion,
Nous punisse par le contraire
Du bonheur qui nous vient atraire
A suivre nostre affection.
Il semble que nostre poursuite
Ne soit seulement qu'une fuite
Du bien que plus nous poursuivons,
Ce qu'aimons plus, plus nous travaille
Pour nous remettre à la tenaille
*De cela que plus nous fuyons.***[**16, p. 65]
Qu'approchant ses beautés je ne vois qu'une peur
Qui soudain vient saisir mon âme languissante
D'autre côté je sens une frayeur glissante
D'un fâcheux désespoir qui me tient en erreur,
L'espérance à son tour m'ennuyir en douceur
En me faisant aimer le mal qui me tourmente
A son dot est la mort qui le trait me présente
Mais voulant mettre fin à mon malheur
La peur me rend vaillant, du désespoir j'espère
Et le seul espérer fait que je désespère,
La mort me donne vie, et suis en cet effort
Vaincu, désespéré, espérant, et sans vie :

A telles passions ont mon âme asservie
La peur, le désespoir, l'espérance et la mort. [16, p. 65–66]

Наконец, Пьер Ронсар, вдохновлённый общей темой и продолжая эту цепочку, вносит свою лепту в усвоение и усовершенствование образца. Он не просто подражает или копирует модели предшественников, но и стремится превзойти их в творческом отношении.

В этом отрывке суть любви раскрывается через цепь противоречивых определений. Виртуозное ассимилирование многообразия прецедентных малых форм создаёт уникальный структурный рисунок, порождая эффект непревзойдённой языковой экспрессии. Константные речения народно-лирического слоя, типа *«Un desespoir où tousjours on espere / Un esperer où l'on se desespere»; «Tenir le vent et desnoircir un More»; / «Cest un feint ris, c'est une douleur vraye, / C'est sans se plaindre avoir au cœur la playe, / C'est mille fois le jour mourir et naistre»; «C'est mille maux pour une seule œillade, / C'est estre sain et feindre le malade»; «C'est par dehors dissimuler sa joye,/ Celant un cœur au dedans qui larmoyé»* перемежаются с периферийными, преломлёнными мини-текстами – менее очевидными аллюзиями, скрытыми или редко используемыми отсылками: *«C'est un grand feu couvert d'un peu de glace»; «Un long penser, une parole brève»; «C'est un malheur si plaisant qu'on desire / Tousjours languir en un si beau martyre»; «C'est une paix qui n'a point de durée, / C'est une guerre au combat asseurée, / Où le vaincu reçoit toute la gloire, / Et le vainqueur ne gaigne la victoire»; «C'est une erreur de jeunesse qui prise / Une prison trop plus que sa franchise»; «C'est un penser qui jamais ne repose / Et si ne veut penser qu'en une chose».*

Каждая деталь архитектоники стиха в этом произведении несёт в себе паремическую компоненту. Сугубо авторский текст, поразительный по силе интеллектуального и эмоционального воздействия, рождается путём, казалось бы, тривиального заимствования из расхожего, банального паремического материала *(«C'est un regret de jeunesse perdue»; «C'est un feint ris, c'est une douleur vraye»; «C'est mille fois le jour mourir et naistre»; «C'est estre sain et feindre le malade»* и другие). Налицо диалектика апроприации и преображения.

Заключение

Прецедентные тексты являются ключевой особенностью поэтики «Плеяды». Возникнув под влиянием принципа подражания, одного из ведущих эстетических методов французских реформаторов, стремившихся обогатить национальную поэзию через ориентацию на античные и ренессансные итальянские образцы, такие интертекстуальные цитации стали отличительным признаком их творчества, в том числе и Пьера Ронсара, узнаваемым элементом авторского стиля.

Обращаясь к заимствованиям в самом широком смысле, Ронсар делает это не механически, а подчиняя их собственной художественной перспективе и авторскому замыслу, в то время как, например, в эпосе авторское начало выступает не столь рельефно, индивидуальное «я» скорее ощущается, угадывается. Из всего многообразия цитат, представленных в текстах Ронсара, можно выделить несколько подгрупп в зависимости от жанра оригинала, объёма и степени трансформации исходного текста.

Среди паремических малых форм в лирике Ронсара наибольшей концентрации достигают *афористические речения* и *формульные присловия* –конструкции, наиболее органичные для книжной, письменной речи.

То, как проявляется и интерпретируется жанровая природа идиомы, напрямую зависит от её функции в тексте: даже при устоявшемся парадигматическом статусе контекст вносит свои коррективы в её конкретную жанровую атрибуцию.

Интертекстуальные единицы в произведениях Ронсара демонстрируют множество переходных форм, что объясняется высоким функциональным потенциалом и адаптивными возможностями этого живого и подвижного ресурса языковой экспрессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веселовский А.Н. Историческая поэтика. М. - Академический проект, 2025. – 725 с.
2. Виппер Ю.Б. Творческие судьбы и история. М.: Художественная литература,1990. – 318 с.
3. Гуковская З.В. Из истории лингвистических воззрений эпохи Возрождения: (Теория языка у «Плеяды»). – Ленинград: Ленингр. гос. ун-т, 1940. – 128 с.
4. Дубовая Е.В. Сигналы авторского присутствия в эпическом тексте. – М.: Прометей, 2012. – 56 с.
5. Иванов В.Д. Лексические средства выражения эмотивности в немецком языке. Мэи. 2025, – С. 8–14.
6. Ковшова М.Л.: Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок. Антропонимический код культуры. Москва: ЛЕНАНД, 2024. – 400 с.
7. Кошкарова Н.Н., Солопова О.А., Саини С. Образ России в учебниках РКИ для индийских учащихся // Научный диалог. — 2025. — Т. 14, № 7. — С. 49–67.
8. Лингвистика афоризма. Хрестоматия. Составитель Е.Е. Иванов. – Минск: Вышэйшая школа., 2018. – 303 с.
9. Мейлах М.Б. Язык трубадуров. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1975. – 240 с.
10. Петрарка, Франческо. Сонеты. – Москва: Радуга, 2004. – 672 с.

11. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. — М.: Наука, 1976. –330 с.
12. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. — М.: Academia, 2000. — 128 с.
13. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.
14. Черданцева Т.З. Экспрессивность пословиц и фразеологических единиц // Экспрессивность в языке и речи: сборник научных трудов. — Смоленск, 1993. — С. 45–54.
15. Эткинд Е.Г. Материя стиха. — Paris : Institut d'études slaves, 1978. — 514 с.
16. Belleau Rémy. La Bergerie. — Paris : De l'imprimerie de Robert Gilles, 1565. — 127 p.
17. La Chanson de Roland / publiée par Adolphe d'Avril. — Paris : Librairie A. Franck, 1865. — XLVIII, 353 p.
18. Ronsard Pierre de. Oeuvres complètes : en 8 vol. / Pierre de Ronsard ; éd. par Prosper Blanchemain. — Nouv. éd. — Paris : P. Jannet, 1857–1867.

© Дубовая Елена Вадимовна (dubovaya.helene@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.14

АНИМАЛИСТИЧЕСКИЙ КОД ВО ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ ЗООНИМА ЛОШАДЬ / КОНЬ

ANIMALISTIC CODE IN THE PHRASEOLOGICAL SPACE OF THE RUSSIAN LANGUAGE ON THE EXAMPLE OF THE ZOONYM HORSE

Dong Xiaobin

Summary: This article examines the cultural and symbolic meanings of the horse image in traditional Russian culture. Special attention is paid to the metaphorical use of horse symbols, which reflect qualities such as strength, endurance, hard work, and symbolize triumph and victory. The article highlights the relevance of the horse image as a multifaceted cultural archetype.

Keywords: animalistic code, phraseological expressions, zoonyms, animalistic phraseological units, animalisms.

Дун Сяобинь
аспирант, Пермский государственный национальный исследовательский университет
e406056492@gmail.com

Аннотация: В настоящей статье рассматриваются культурные и символические значения образа лошади в традиционной русской культуре. Особое внимание уделяется метафорическому использованию лошадиной символики, которая отображает такие качества, как сила, выносливость, трудолюбие, символизирует триумф, победу. В статье подчеркивается актуальность образа как многогранного культурного архетипа.

Ключевые слова: анималистический код, фразеологические выражения, зоонимы, анималистические фразеологизмы, анимализмы.

Согласно словарю С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой [4], *лошадь* – это крупное непарнокопытное животное семейства *лошадиных*. Молодой самец *лошади* называется *жеребец,* самка – *кобыла*. Детенышей называют *жеребятами*. Взрослый самец *лошади* (и в целом *лошадь*) называется *конь*. В словаре находим образы, связанные с *лошадью*: *лошадиное здоровье* (перен.: очень крепкое); *лошадиное лицо* (перен.: с тяжелой и. вытянутой нижней частью); *лошадиная сила* (единица мощности двигателя, машины, равная 736 ваттам); *лошадиная фамилия* (разг., шутл.: о том, что хорошо знакомо, но никак не удается вспомнить; по одноименному рассказу А.П. Чехова).

Определение *лошади* у С.И. Ожегова, Н.Ю. Шведовой практически совпадает и для *коня*, однако в словаре можно найти другие обозначения лексеме *конь* – «2. В шахматах: фигура, изображающая конскую голову на высоко изогнутой шее. <…> 3. Гимнастический снаряд для маховых упражнений и опорных прыжков» (там же). Самка, т.е. *кобыла* в переносном значении – это 1) рослая, нескладная женщина; 2) в старину: скамья, к которой привязывали подвергаемого телесному наказанию. В словаре находим образ, связанный с *конем*: *конский волос* (перен.: у человека густые, длинные волосы, похожие на конский хвост или гриву).

Слово *лошадь* в словаре под редакцией С.А. Кузнецова определяется следующим образом: «1. Крупное домашнее животное, используемое для перевозки людей, грузов. <…> 2. Разг.-сниж. О ком-либо, обладающем какими-либо качествами, свойственными такому животному (силой, работоспособностью и т.п.)» [1]. В словаре В.И. Даля *конь* определяется как «то же, что и *лошадь*», при этом с особой отметкой выделяется понятие *верховой лошади*. Плохую, изнуренную *лошадь* называют *клячей*, а смиренного, крощеного (т.е. кастрированного) *жеребца – мерином* [3].

Образ *лошади* был и остается символом работоспособности, выносливости, однако, по мнению некоторых исследователей, «*лошадь*, некогда незаменимая в домашнем хозяйстве, сегодня потеряла ценность основной тягловой силы, так как фермеры широко используют машинно-тракторную технику, поэтому использование соответствующей метафоры при оценке человека, выполняющего какую-либо работу с огромным напряжением, теряет свою актуальность» [2, с. 130–131]. Тем не менее, образ *лошади* по-прежнему сохраняет символическую значимость в культурных и художественных контекстах, отражающих силу, грацию, стойкость. Он продолжает использоваться в метафорических выражениях для обозначения физических и моральных качеств человека, служит важным культурным архетипом, воплощающим идеалы трудолюбия и терпения. Кроме того, в современной культуре и искусстве *лошадь* часто выступает как символ свободы, скорости и индивидуальности, что подтверждает ее многогранность и актуальность в культурной символике.

Лошадь – символ неожиданной победы: *темная лошадка* – 1. Спорт. Неизвестный или малоизвестный спортсмен, участвующий в соревнованиях и вызывающий повышенный интерес болельщиков своими потенциальными спортивными возможностями. 2. Разг. Неизвестная личность, представляющая для кого-л. интерес. Является калькой с английского языка *dark horse*. Синонимический ряд имеет следующий вид: *неожиданный фаворит; неизвестный претендент; скрытый лидер; засланный казачок; неожиданный победитель; тот, кто выстрелил в последний момент; сюрприз.*

Он сразу считал расстановку персонажей: Борька – никто, Орли – ***темная лошадка*** [5]. (Схема 1.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***темная лошадка*** зафиксирован в 1932 г. (Схема 2.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***темная лошадка*** зафиксирован в 1909 г.

Лошадь – символ триумфальной победы*: на коне* (перен.) – находиться в выгодном положении, чувствовать себя победителем. Синонимический ряд имеет следующий вид: *быть в выигрыше; оказаться в выгодном положении; быть победителем; быть на вершине; быть при делах; на гребне волны; на (белом) коне въехать куда*.

Как (не скрою) и умение в нужной ситуации быть ***«на коне»*** [5]. (Схема 3.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***на коне*** зафиксирован в 1529 г. (Схема 4.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм *на коне* зафиксирован в 1750 г.

Лошадь – символ хитрости: *ход конем* (перен.) – хитрый ход, неожиданный поворот событий. Синонимический ряд имеет следующий вид: *неожиданный ход; хитрый ход; обходной маневр; нестандартное решение; неожиданный поворот событий; прием; уловка; хитрость; уловка; трюк.*

Схема 1. Частотность функционирования фразеологизма ***темная лошадка*** в русском языке по данным GBNV (6)

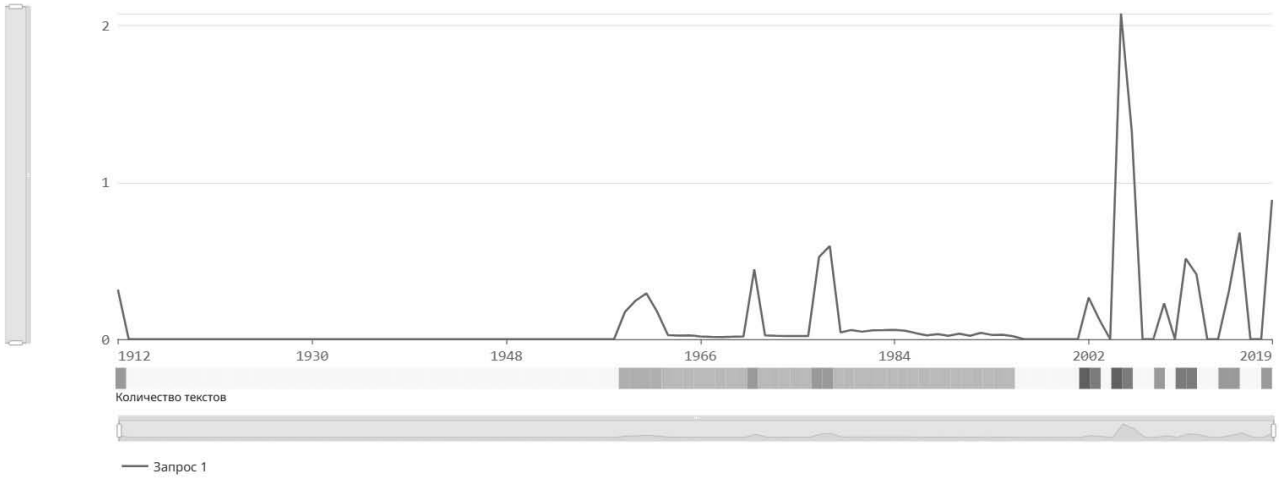


Схема 2. Частотность функционирования фразеологизма ***темная лошадка*** в русском языке по данным НКРЯ [5]

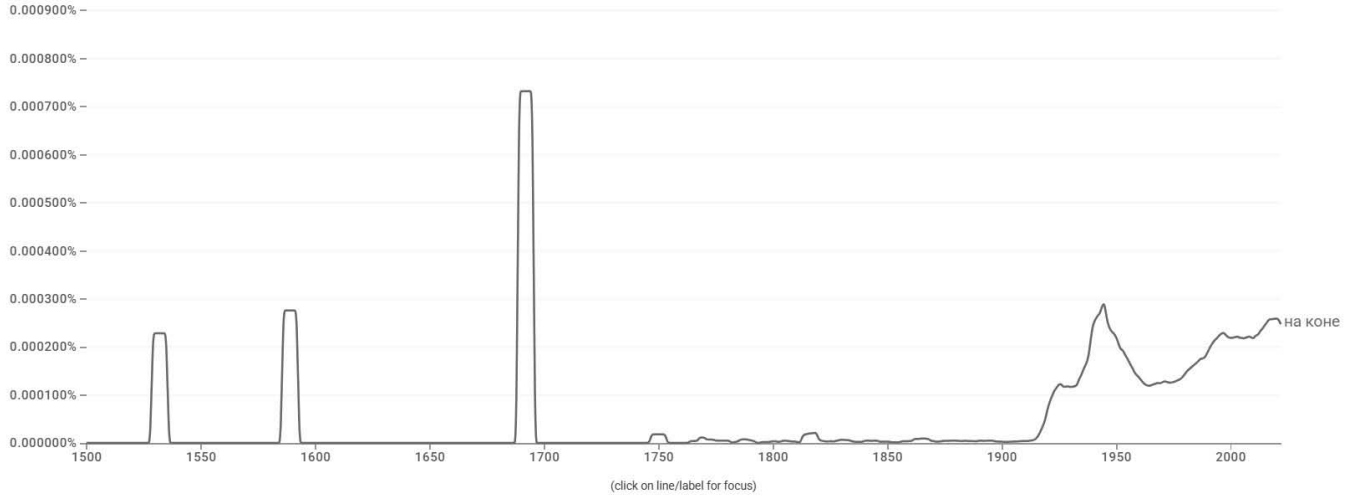


Схема 3. Частотность функционирования фразеологизма ***на коне*** в русском языке по данным GBNV

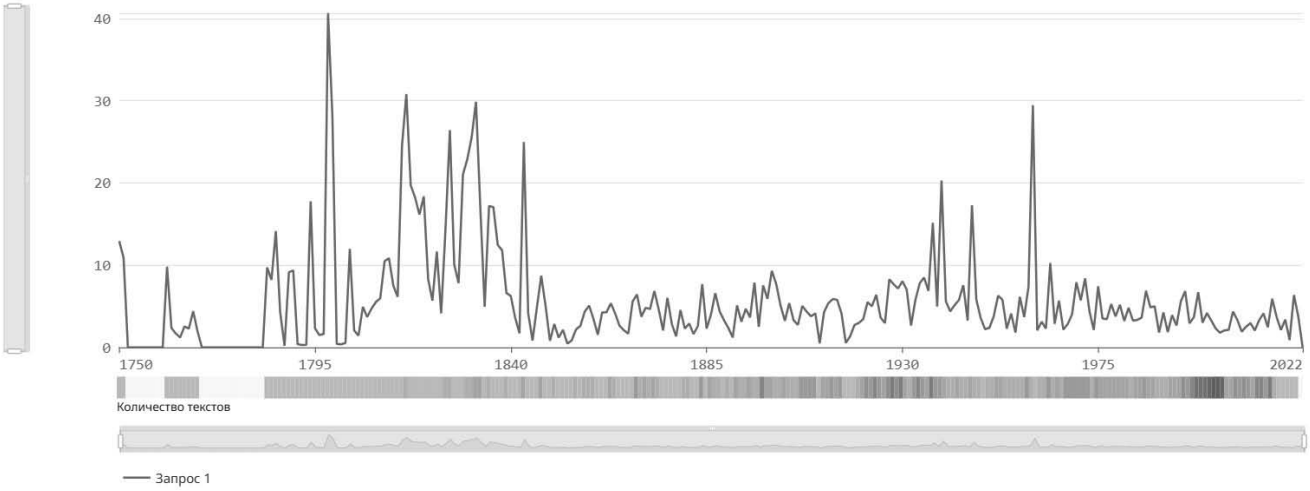


Схема 4. Частотность функционирования фразеологизма ***на коне*** в русском языке по данным НКРЯ

Да это же ***ход конем!*** *и только самому Михайлову фабрика не казалась ничем, разве что фабрикой* [5]. (Схема 5.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***ход конем*** зафиксирован в 1906 г. (Схема 6.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***ход конем*** зафиксирован в 1904 г.

Лошадь – символ подарка с тайным злым умыслом: троянский конь – 1. По древнегреческому преданию, огромный деревяный *конь*, сооруженный греками по предложению Одиссея во время осады Трои, на десятом году Троянской войны. Во внутреннюю часть *коня* спрятались воины; троянцы, обманутые словами греческого пленника Синона, будто обладание *конем* принесет троянцам победу, втащили его в город. Ночью греческие воины вышли из чрева *коня* и впустили в город свое войско; в результате хитрости грекам удалось овладеть Троей. 2. Тайный, коварный замысел, замаскированный под подарок. Синонимический ряд имеет следующий вид: *ловушка; хитрость; обман; уловка; диверсия; скрытая угроза; засланный казачок; бомба замедленного действия.*

Ах, подарена судьбой! ***Троянский конь*** *это, а не подарок. Уж я-то знаю* [5]. (Схема 7.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***троянский конь*** зафиксирован в 1920 г. (Схема 8.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***троянский конь*** зафиксирован в 1812 г.

Лошадь – символ опыта: *старый конь борозды не испортит* **–** опытный, проверенный временем человек или вещь не испортятся или не потеряют своей ценности, несмотря на возраст или испытания. Синонимический ряд имеет следующий вид: *не напрасно хлеб ест; опыт не пропьешь / не испортишь; мастер на все руки; заядлый волк берега не потеряет; стреляный воробей.*

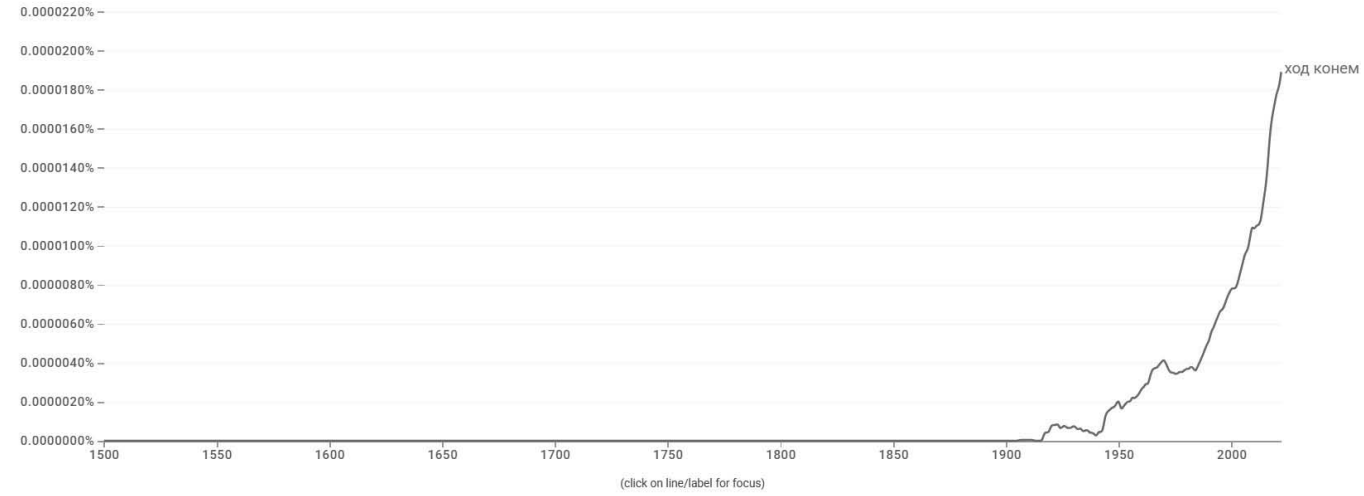


Схема 5. Частотность функционирования фразеологизма ***ход конем*** в русском языке по данным GBNV

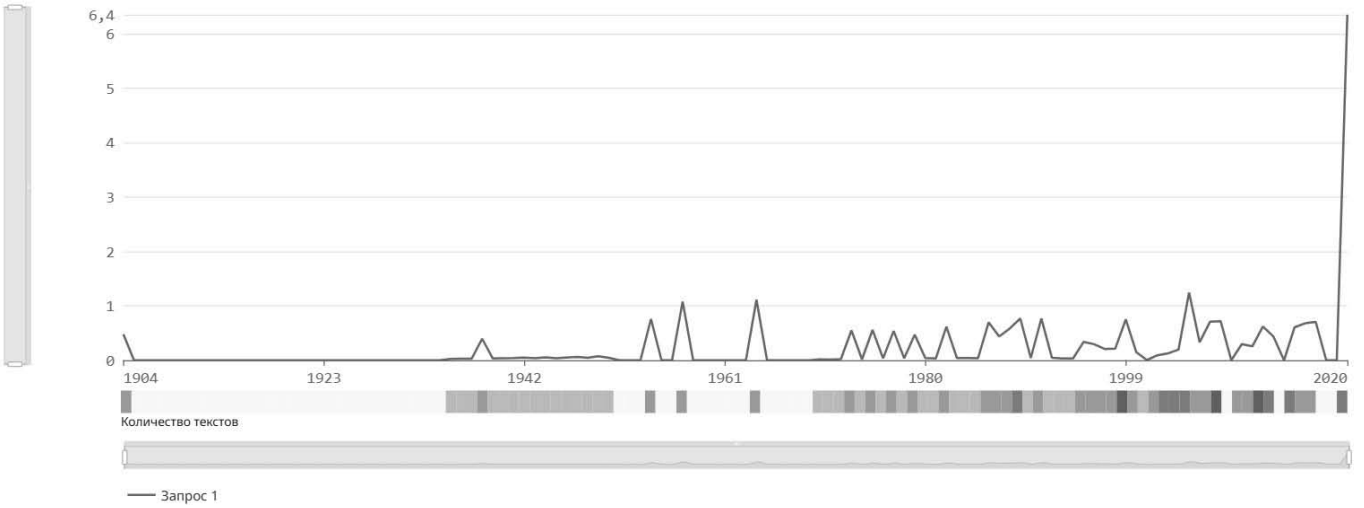


Схема 6. Частотность функционирования фразеологизма ***ход конем*** в русском языке по данным НКРЯ

Схема 7. Частотность функционирования фразеологизма ***троянский конь*** в русском языке по данным GBNV

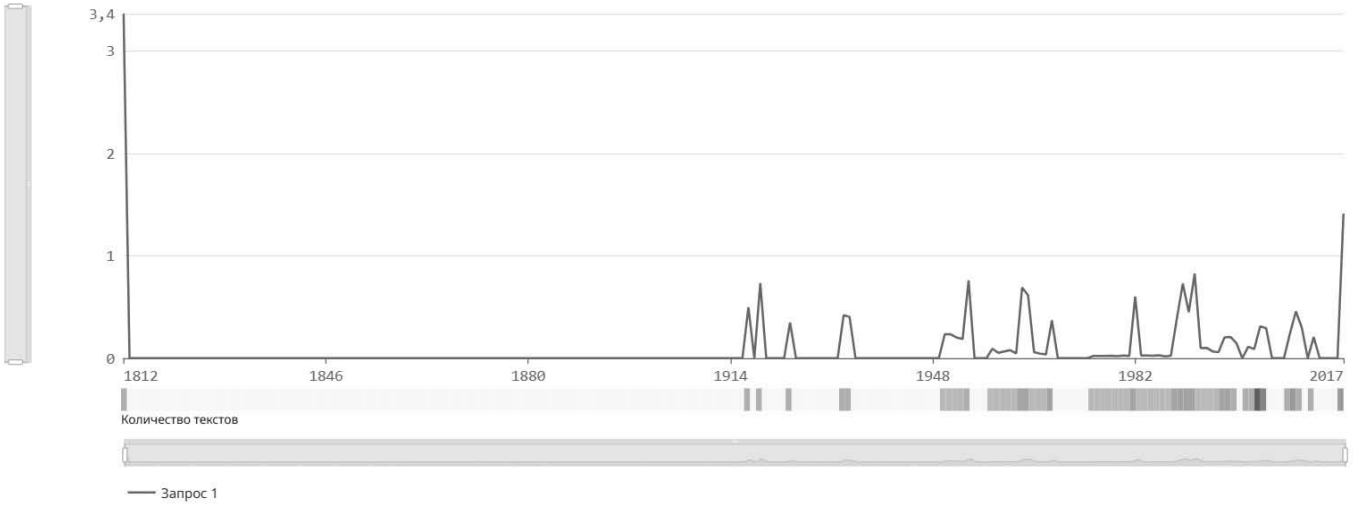


Схема 8. Частотность функционирования фразеологизма ***троянский конь*** в русском языке по данным НКРЯ

Схема 9. Частотность функционирования фразеологизма ***старый конь борозды не испортит*** в русском языке по данным GBNV

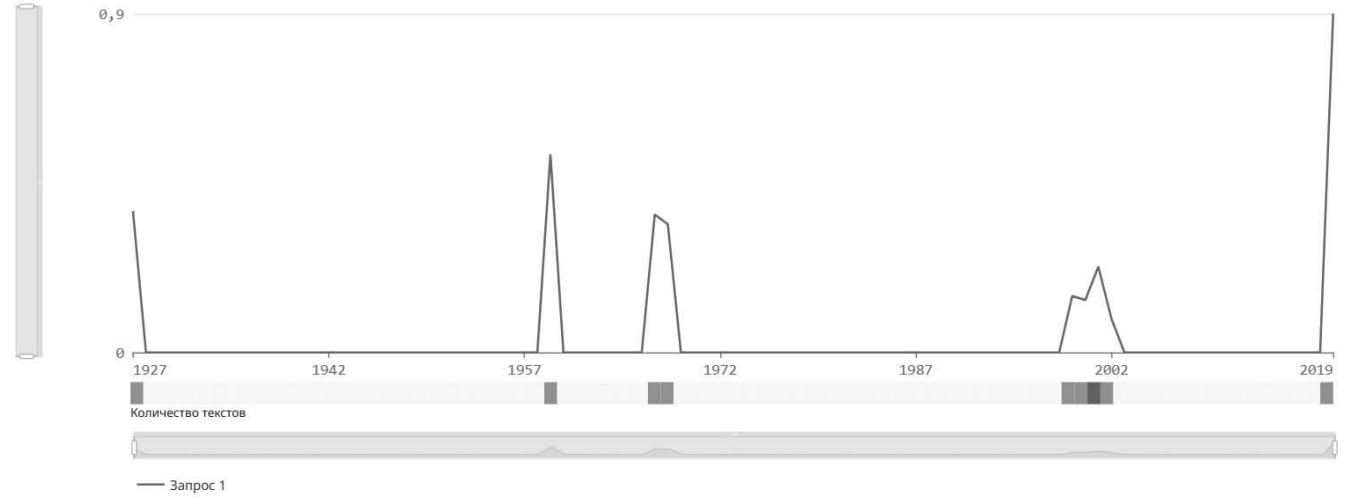


Схема 10. Частотность функционирования фразеологизма ***старый конь борозды не испортит*** в русском языке по данным НКРЯ

Матвеич подзадоривает: «***Старый конь борозды не испортит*** [5]. (Схема 9.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***старый конь борозды не испортит*** зафиксирован в 1925 г. (Схема 10.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***старый конь борозды не испортит*** зафиксирован в 1927 г.

Лошадь – символ выносливости: *работать как лошадь* (разг.) – очень усердно и много трудиться; ***рабочая лошадка*** (разг.) – человек, который много трудится и часто остается в тени, выполняя важные, но незаметные задачи; ***ломовая лошадь*** (перен.) – метафора для человека или вещи, на которой лежит основная нагрузка или которая выполняет самую сложную и ответственную работу; ***конь конем*** (разг.) используют, чтобы подчеркнуть, что человек действует максимально решительно и настойчиво, не останавливаясь перед трудностями. Синонимический ряд фразеологизмов имеет следующий вид: *ну и лошадь эта баба*; *экая ты кобыла*; *вытянуться (вырасти) как конь*; *пахнет (несет) конем*.

У нас пока человек может ***работать как лошадь****, он ценен, а если не может – он второй сорт* [5]. (Схема 11.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***работать как лошадь*** зафиксирован в 1852 г. (Схема 12.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***работать как лошадь*** зафиксирован в 1838 г.

Ведь это не только российская космическая ***«рабочая лошадка»****, но и самая массовая ракета в мире – крепкая, недорогая и надежна* [5]. (Схема 13.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеоло-

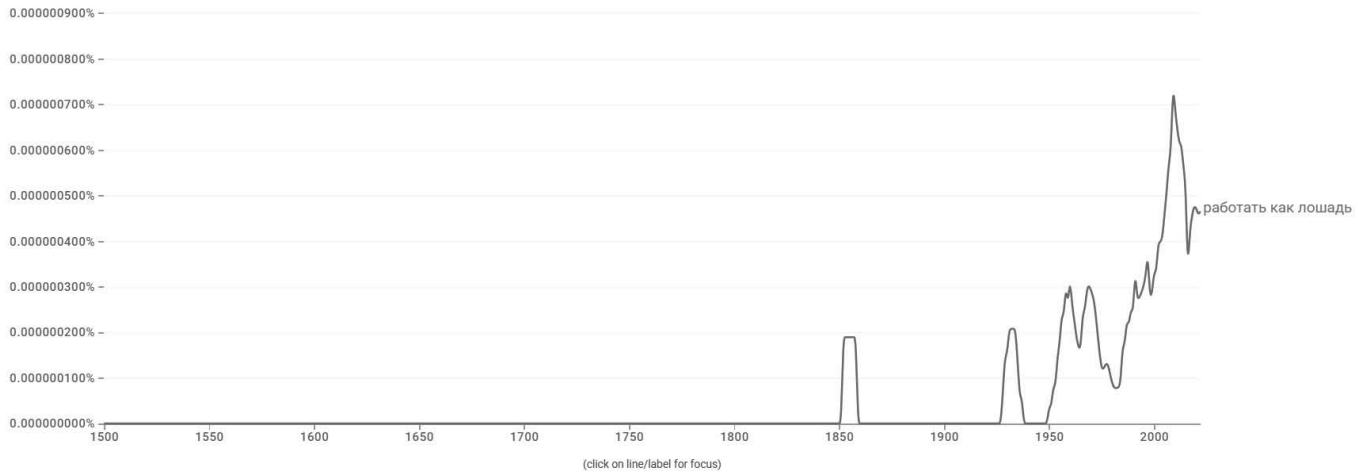


Схема 11. Частотность функционирования фразеологизма ***работать как лошадь*** в русском языке по данным GBNV

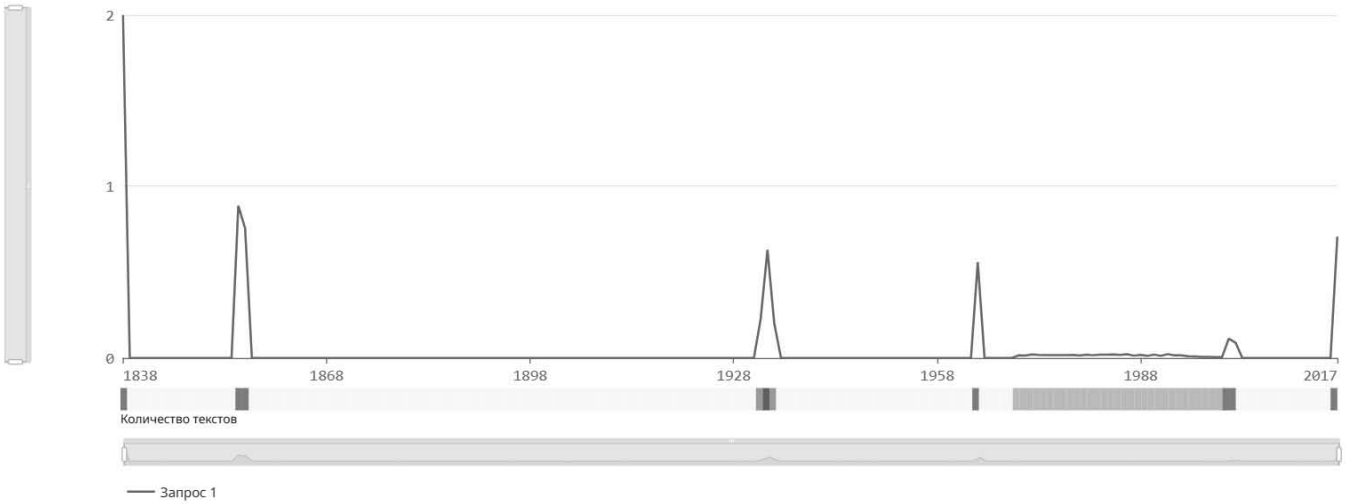


Схема 12. Частотность функционирования фразеологизма ***работать как лошадь*** в русском языке по данным НКРЯ

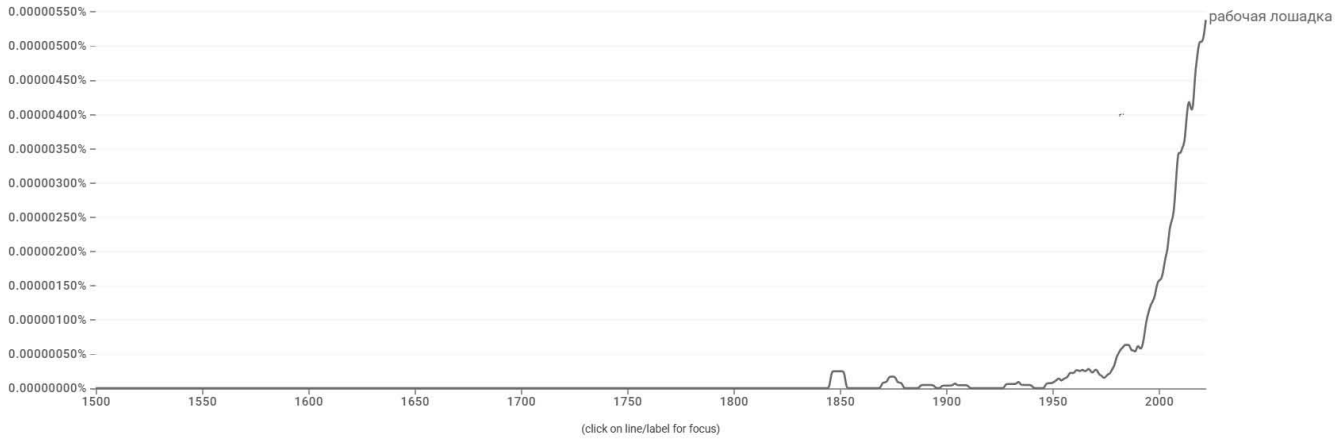


Схема 13. Частотность функционирования фразеологизма ***рабочая лошадка*** в русском языке по данным GBNV

Схема 14. Частотность функционирования фразеологизма ***рабочая лошадка*** в русском языке по данным НКРЯ

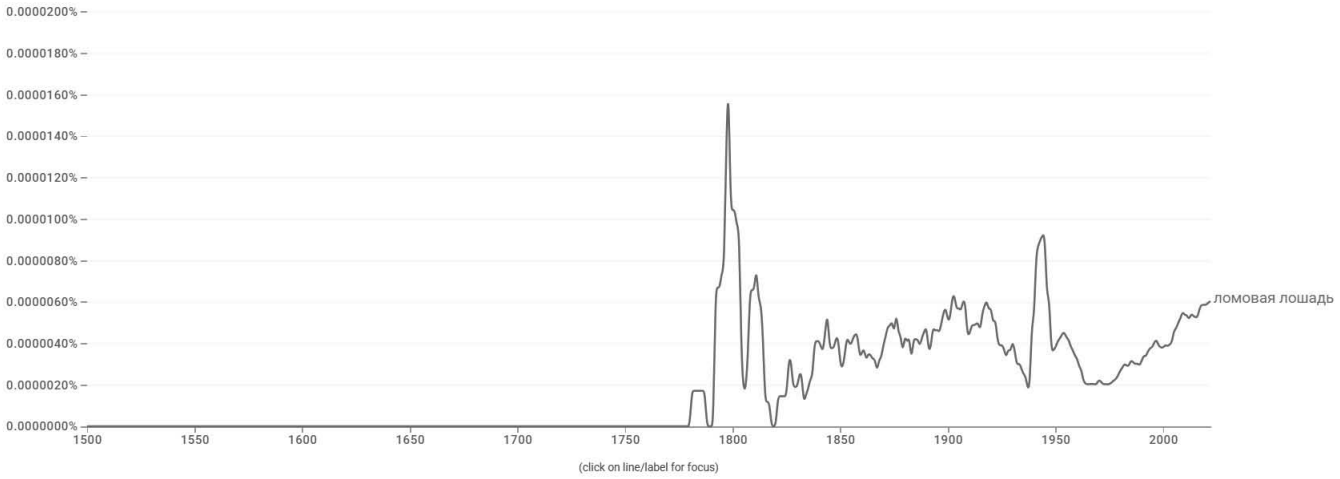


Схема 15. Частотность функционирования фразеологизма ***ломовая лошадь*** в русском языке по данным GBNV

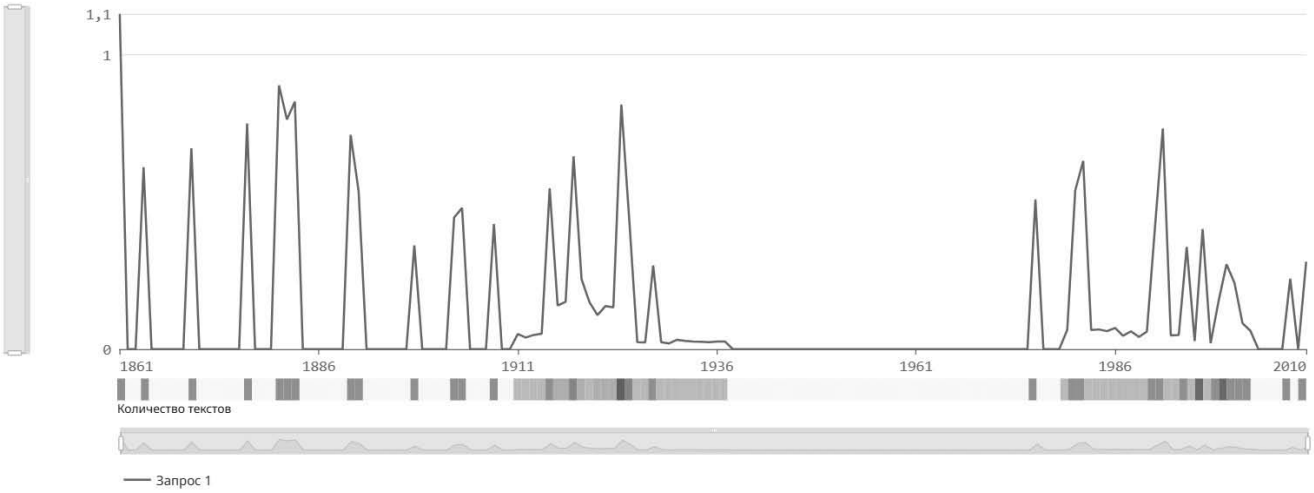


Схема 16. Частотность функционирования фразеологизма ***ломовая лошадь*** в русском языке по данным НКРЯ

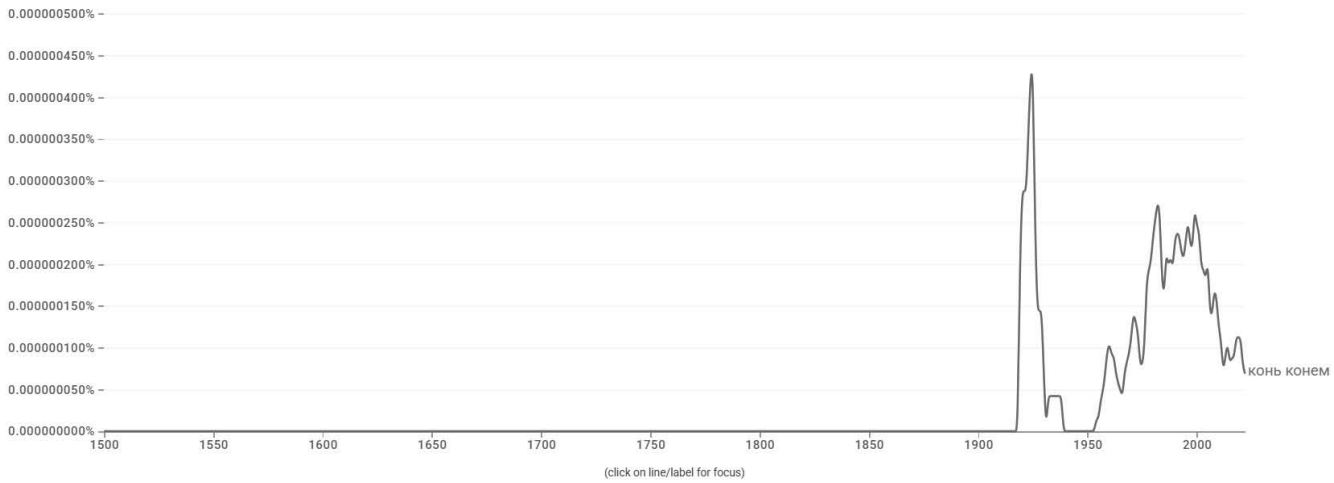


Схема 17. Частотность функционирования фразеологизма ***конь конем*** в русском языке по данным GBNV

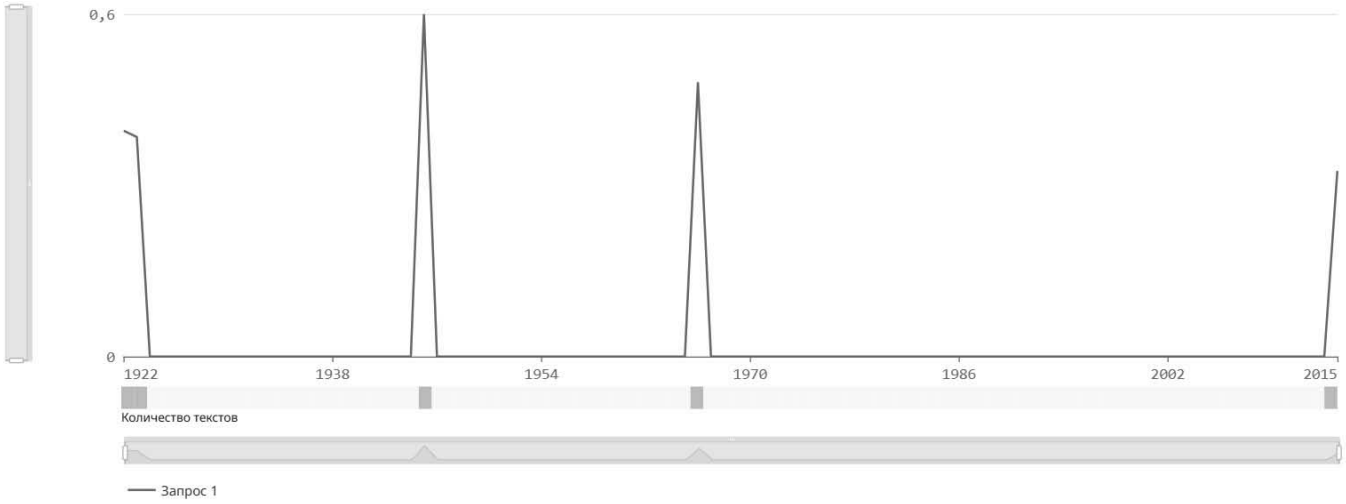


Схема 18. Частотность функционирования фразеологизма ***конь конем*** в русском языке по данным НКРЯ

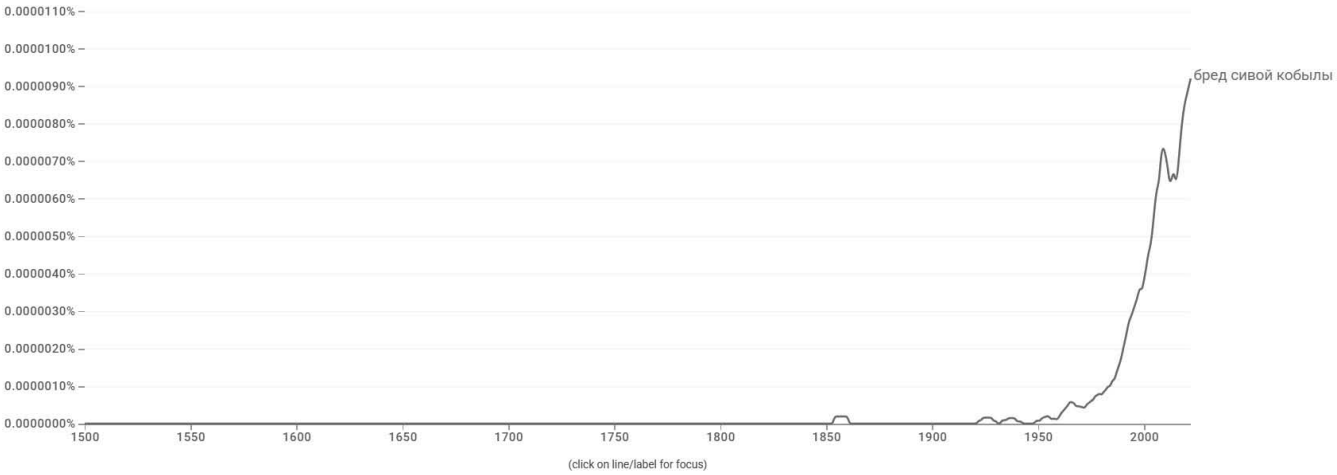


Схема 19. Частотность функционирования фразеологизма ***бред сивой кобылы*** в русском языке по данным GBNV

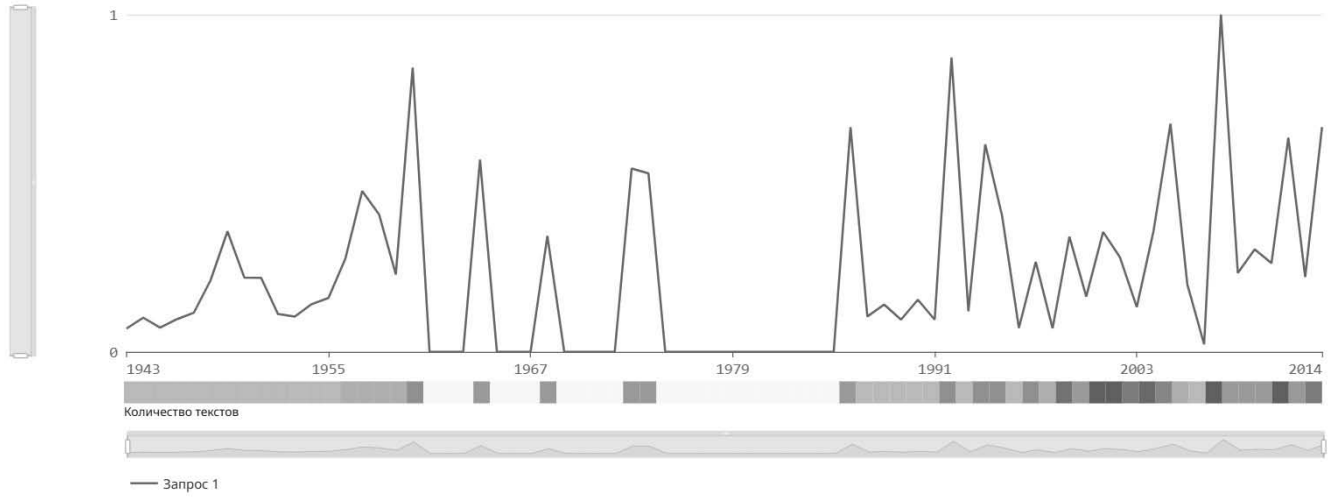


Схема 20. Частотность функционирования фразеологизма ***бред сивой кобылы*** в русском языке по данным НКРЯ

гизм ***рабочая лошадка*** зафиксирован в 1846 г. (Схема 14.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***рабочая лошадка*** зафиксирован в 1938 г.

Работала, как ***ломовая лошадь****, и регулярно отсылала деньги маме и Светке* [5]. (Схема 15.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***ломовая лошадь*** зафиксирован в 1781 г. (Схема 16.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***ломовая лошадь*** зафиксирован в 1861 г.

Конь конем*, нельзя сбивать настрой, – с нарочитым спокойствием отвечает Вадим* [5]. (Схема 17.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***конь конем*** зафиксирован в 1919 г. (Схема 18.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***конь конем*** зафиксирован в 1922 г.

Лошадь – символ абсурда: *бред сивой кобылы* (разг., неодобр.) – вздор, бессмыслица, глупые, нелепые и неправдоподобные разговоры или мысли. Синонимический ряд имеет следующий вид: *вздор; чепуха; чушь собачья; мура; ерунда; бессмыслица; несуразица; абракадабра; сорок бочек арестантов; черт знает что; чушь; ересь; нелепость; глупость; небылица.*

А о чем говорят нам по ящику? Неужели все это ***бред сивой кобылы****? Чего ты из себя академика корчишь? – разозлился Валентин* [5]. (Схема 19.)

В исследовательском корпусе Ngram Viewer фразеологизм ***бред сивой кобылы*** зафиксирован в 1854 г. (Схема 20.)

В исследовательском корпусе НКРЯ фразеологизм ***бред сивой кобылы*** зафиксирован в 1943 г.

На основе анализа можно выделить яркую оценочную символику лексем: *лошадь* – символ работоспособности, силы, иногда не особой привлекательности; *конь* – символ страсти, успеха; *кобыла* – символ простоватости; *жеребец* – символ необузданности, похотливости. Каждая из лексем несет свою уникальную коннотативную нагрузку, что свидетельствует о значимости в русской лингвокультуре проведения градации и дифференциации образов, связанных с *лошадью*, в зависимости от их оценочной окраски.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / под. ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2003. 1536 с.
2. Горшунов Ю.В. Этнокультурная специфика анималистических образов в пословицах и поговорках о труде // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 89. Ч. 4. С. 129–133.
3. Даль В.И. Пословицы русского народа: в 2 т. М.: Художественная литература, 1989. Т. 2. 447 с.
4. Ожегов О.С., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
5. НКРЯ – Национальный корпус русского языка. URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: 12.01.2026).
6. GBNV – Google Books Ngram Viewer. URL: https://books.google.com/ngrams/(дата обращения: 20.01.2026).

© Дун Сяобинь (e406056492@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.18

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА МОДАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

PECULARITIES OF TRANSLATING MODAL VERBS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Yu. Zavyalova
E. Yarullina

Summary: The article describes some features of translating modal verbs from English into Russian. The texts of Ch. Palahniuk's novel "Diary", translated by E.A. Martinkevich and T.Yu. Pokidayeva, are used as the material for the research. Review of the factual material in the texts under analysis shows that Modal verbs are not always translated by direct equivalents; modal verbs are translated into Russian using parentheses, imperfective verbs, perfective verbs, particles, and adverbs. The use of one or another option depends on the individual characteristics of the translator.

Keywords: modality, modal verbs, adequacy and equivalence of translation, text of fiction.

Завьялова Юлия Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент, Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Сургутский государственный университет
zavyalova_yua@surgu.ru
Яруллина Елизавета Александровна
Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Сургутский государственный университет
yarullina_ea@edu.surgu.ru

Аннотация: В статье рассматриваются некоторые особенности передачи модальных глаголов с английского языка на русский язык. В качестве материала исследования используются тексты романа Ч. Паланика «Дневник», переведённые Е.А. Мартинкевич и Т.Ю. Покидаевой. Анализ фактического материала показывает, что модальные глаголы не всегда переводятся прямыми соответствиями, модальные глаголы переводятся на русский язык при помощи вводных слов, глаголов несовершенного вида, глаголов совершенного вида, частиц и наречий. Использование тех или иных вариантов зависит от индивидуальных особенностей переводчика.

Ключевые слова: модальность, модальные глаголы, адекватность и эквивалентность перевода, художественный текст.

Переводоведение является наукой, которая рассматривает процессы и явления, происходящие при переводе, а также выявляет эффективные методы и техники перевода. Проблема переводимости исходного текста является одним из актуальных вопросов, так как он касается возможности точного и полного переноса смысла, стиля и культурного контекста с одного языка на другой. Данная проблема может возникать, например, из-за различий в структуре языков, грамматических особенностях и других языковых аспектах. В связи с этим, актуальной также является тема передачи модальности при переводе с английского языка на русский.

Проблемы, связанные с изучением сущности модальности, функционирования категории модальности в различных языках, а также передачи модальности при переводе освещаются в работах таких исследователей, как Н.Д. Арутюнова, О.С. Ахманова, Ш. Балли, Л.С. Бархударов, Е.И. Беляева, В.В. Виноградов, И.Р. Гальперин, Дж. Лайонз, Ф.Р. Палмер, Я.И. Рецкер и др.

В рамках данной статьи будут описаны некоторые особенности перевода модальных глаголов с английского языка на русский. Материалом исследования послужили англоязычный роман Ч. Паланика «Дневник» и его переводы, авторами которых являются Е.А. Мартинкевич и Т.Ю. Покидаева. Исследовательский корпус модальных глаголов составил 258 примеров.

Прежде чем приступить к описанию особенностей перевода модальных глаголов с английского языка на русский, следует рассмотреть такие понятия, как «модальность», «адекватность и эквивалентность перевода» и «модальные глаголы».

Из-за своего многоаспектного характера модальность является одной из самых сложных тем исследований современной лингвистики. В зарубежном языкознании у истоков изучения модальности стоит лингвист Ш. Балли, который модальность называет ключевой составляющей предложения. Согласно ученому, модальность образуется в результате активных операций говорящего лица, поэтому в высказывании должно присутствовать хоть какое-либо выражение модальности. Ш. Балли выделяет в высказывании два элемента: диктум (основное содержание) – объективная часть суждения; модус (модальная часть содержания; отношение говорящего к основному содержанию) – субъективная часть суждения [1, с. 43]. В отечественном языкознании большое влияние на развитие теории модальности оказала трактовка модальности В.В. Виноградова, который рассматривает данную категорию как отношение содер-

жания предложения к действительности и указывает на то, что модальность является обязательным признаком каждого предложения [3, с. 55]. Общая трактовка категории модальности, представленная В.В. Виноградовым, входит в основу нашей работы.

При переводе являются важными такие понятия как адекватность и эквивалентность. Л.К. Латышев разграничивает данные понятия: ученый описывает эквивалентность как «оптимальное переводческое решение» и, следовательно, результат переводческого процесса, а адекватность – как способ нахождения оптимального переводческого решения и, следовательно, процесс перевода, в результате которого может возникнуть эквивалентный перевод [7, с. 127]. Однако, в настоящее время способы адекватного перевода описаны лишь в виде самых общих принципов и уточняющих их более частных положений, поэтому выбор средств в каждом конкретном случае остается за переводчиком [там же].

В английском языке модальность может выражаться при помощи модальных слов, наклонения глагола [5, с. 96], модальных идиом и выражений с модальными функциями [13, с. 252], а также модальных глаголов, которые являются основными средствами выражения модальности [2, с. 306]. Модальные глаголы могут выражать вероятность, способность, разрешение, просьбу, предложение, приказ, обязанность, необходимость, возможность или совет [17, p. 33]. Модальные глаголы английского языка имеют различные значения, поэтому при передаче тех или иных значений на русский язык не всегда легко найти эквивалент.

В процессе анализа текста было выявлено 258 текстовых фрагментов, в которых употребляются модальные глаголы: 57 – can; 51 – could; 47 – will; 45 – would; 21 – should; 21 – might; 14 – must; 2 – may; 0 – ought to; 0 – shall.

Рассмотрим некоторые примеры употребления модальных глаголов и их переводов.

В первом текстовом фрагменте представлено, как в местной Уэйтенсийской церкви, старая миссис Петерсен молится, чтобы Мисти спасла остров от туристов, которые мусорят и в будущем также могут испортить жизнь жителям острова.

*… is praying, "... **may** Misty save us before the outsiders get any worse ..."*

– … **Пусть** Мисти спасет нас до того, как чужаки станут еще хуже … (Е. А. Мартинкевич)

… она молится: – … **пусть** Мисти спасет нас, пока чужаки не разграбили нас совсем … (Т.Ю. Покидаева)

Англоязычный словарь «Oxford Advanced Learner's Dictionary» даёт одно из значений глагола "may": используется для выражения желаний и надежд [15, с. 724]. В данном текстовом фрагменте глагол *may* соответствует вышеназванному значению, а именно, выражение желания. Н.Р. Добрушина, рассматривая конструкции с частицами «пусть» и «пускай», пишет, что при помощи «пусть» выражается желание говорящего: «говорящий хочет, чтобы осуществилась некоторая ситуация, которая не зависит ни от чьей воли». Соответственно, говорящий не имеет в виду, что в результате его высказывания обязательно будут выполнены какие-то действия [4]. В данной ситуации миссис Петерсен обращалась к Богу, т.е. она выразила некое желание, которое не зависело от её воли. Однако персонаж надеется, что Бог услышит желание и сотворит чудеса. Оба переводчика используют при переводе частицу «пусть», что соответствует упомянутой дефиниции. Таким образом, оба варианта перевода являются репрезентативными.

Во втором текстовом фрагменте Грейс общается с Мисти на тему смерти и о том, как люди стремятся оставить частичку себя после смерти, чтобы она продолжала «жить» в будущем и напоминала людям о существовании Мисти.

*Grace says, "We all die." She says, "The goal isn't to live forever, the goal is to create something that **will**."*

– Грейс говорит: – Мы все умрем. Цель не в том, чтобы жить вечно. Цель в том, чтобы создать то, что **будет** жить вечно (Е. А. Мартинкевич).

– Грейс говорит: – Мы все умрем. Она говорит: – Цель не в том, чтобы жить вечно. Цель в том, чтобы создать что-то, что **переживет** нас в веках (Т.Ю. Покидаева).

В англоязычном словаре «Cambridge English Dictionary» одно из значений"will", которое соответсвует контексту – это, когда говорят о том, что произойдёт в будущем, особенно о вещах, в которых вы уверены или которые запланированы [14]. Е.А. Мартинкевич для передачи будущего времени использует глагол «будет». В большом универсальном словаре русского языка представлено, что единица «будет» употребляется в сочетании с неопределенными формами любых глаголов несовершенного вида, кроме «бывать» и «являться» и используется для образования будущего времени изъявительного наклонения» [8]. Глагол «будет» в сочетании с неопределенной формой глагола несовершенного вида «жить» передают будущее время, что соответствует контексту описания физического результата творчества как реального, который останется после смерти и будет продолжать существовать в будущем. Т.Ю. Покидаева при переводе использует глагол «переживёт». В большом универсальном словаре русского языка глагол «пережить» совершенного вида имеет такое толкование, как «прожить, просуществовать дольше кого-чего-л.; продолжить жить, существовать после смерти, гибели, прекращения существования кого-чего-л.» [8]. Словосочетание «будет жить» подразумевает, что физический результат творчества

непременно будет существовать в будущем. Словосочетание «переживёт нас в веках» подразумевает, что этот же результат творчества переживёт их творцов, соответственно, он также будет существовать в будущем. Таким образом, оба варианта перевода являются репрезентативными и передают значение модального глагола, представленного в примере.

В третьем текстовом фрагменте Мисти пишет в своём дневнике. Далее идёт небольшое описание весьма простых рисунков скелета рыбы, которые часто можно увидеть в пасти котов в мультфильмах и других детских передачах.

*PICTURE THE WAY a little kid **would** draw a fish bone – …*

– Представь, как ребенок **рисует** скелет рыбы: … (Е.А. Мартинкевич).

– Представь себе рыбий скелет, как его **нарисовал бы** ребенок: … (Т.Ю. Покидаева).

Англоязычный словарь «Cambridge English Dictionary» даёт следующую дефиницию "would": используется для обозначения чего-то весьма вероятного [14]. В данном текстовом фрагменте глагол *would* соответствует упомянутой дефиниции. Глагол несовершенного вида «рисует» в толковом словаре С.А. Кузнецова трактуется как «изображать, воспроизводить предметы на плоскости (карандашом, пером, углем, красками и т.п.)», глагол совершенного вида «нарисовал бы» – «нарисовать кого-что», аналогично значению единицы «рисовать» [6]. Как вариант Е.А. Мартинкевич, так и вариант Т.Ю. Покидаевой передают значение единицы-оригинала: весьма вероятное предположение о том, как ребёнок в точности нарисовал бы скелет рыбы. В обоих переведённых фрагментах, значение фрагмента-оригинала не искажено.

В четвертом текстовом фрагменте Энджел Делапорте предлагает Мисти выпить.

*He holds the wineglass up between them and says, "You want I **should** get you a drink?"*

– Он поднимает бокал и говорит: – **Может**, вам тоже налить? (Е.А. Мартинкевич)

– Он поднимает бокал и говорит: – Хотите выпить? (Т.Ю. Покидаева)

Англоязычный словарь «Oxford Advanced Learner's Dictionary» указывает, что в одном из значений глагол "should" используется для предоставления, или просьбы о совете, или для рекомендации [15, с. 1091]. В данном текстовом фрагменте, глагол *should* соответствует упомянутой дефиниции, именно в контексте рекомендации выпить. Е.А. Мартинкевич использует при переводе вводное слово «может», в толковом словаре С.И. Ожегова значение вводного слова «может» то же, что может быть (мочь) [12]. Вводное слово «может» отлично вписывается в вопрос-предложение, т. к. единица передаёт неуверенность высказыванию Персонажа А в том, согласится ли Персонаж Б выпить или нет. Т.Ю. Покидаева использует более лаконичный, известный русский вариант перевода подобного вопроса, что также является правильным переводческим решением. Как правило, в русском языке варианты предложения выпить чаще всего являются простыми по структуре, что наиболее привычно для русского читателя и лаконично в использовании. Таким образом, мы считаем, что оба варианта перевода адекватные и передают значение грамматической единицы.

В пятом текстовом фрагменте детектив Стилтон встречается с Мисти и просит её сформировать и принести ему документацию, подтверждающую, что её муж Питер пребывал в отеле в течение последних 2-х дней. На имя Питера был выдан ордер на арест. Заодно просит Мисти предоставить те же доказательства.

*… and says, "And you **might** want to document your whereabouts for that same period."*

… и говорит: – Вам тоже **имеет смысл** задокументировать свое пребывание на этот же период (Е. А. Мартинкевич).

… и говорит: – **Возможно**, вам тоже придется найти свидетелей, которые подтвердят ваше местонахождение за тот же период (Т.Ю. Покидаева).

Согласно англоязычному словарю «Cambridge English Dictionary» "might" может использоваться для выражения возможности того, что что-то произойдет или будет сделано, или того, что что-то является правдой, хотя и маловероятно [14], данное значение подходит контексту. Е.А. Мартинкевич при переводе использует словосочетание «имеет смысл». Рассмотрим единицу «иметь» в толковом словаре С.А. Кузнецова: «иметь» является глаголом несовершенного вида, может использоваться «в сочетании с существительным, обозначающим какое-л. свойство или состояние, и последующим инфинитивом; совершать, исполнять то действие, которое выражено неопределённой формой глагола и является результатом свойства, состояния, выраженного существительным» [6]. Т.Ю. Покидаева переводит модальный глагол при помощи «возможно». Единица «возможно» в толковом словаре С.А. Кузнецова имеет значение «может быть, вероятно» [там же]. Вариант Е.А. Мартинкевич «имеет смысл» подразумевает коннотацию исполнения действия. Детектив заранее хочет иметь факты пребывания Питера и Мисти, чтобы также проверить участие Мисти в расследуемом деле. Вариант Т.Ю. Покидаевой «возможно» имеет коннотацию рекомендации заранее что-то сделать. Мисти придётся расспросить жителей острова, чтобы сформировать документацию о своём местонахождении для подтверждения непричастности к делу мужа. Мисти должна будет, как минимум, сформировать показания, на случай если детектив всё-таки обратится к ней.

Следует сказать, что оба варианта перевода хорошо передают значение единицы-оригинала, однако по контексту из романа и коннотации единиц вариант Е.А. Мартинкевич является наиболее близким вариантом передачи.

В шестом текстовом фрагменте Грейс обсуждает с Мисти её проблему с потреблением алкоголя. Мисти хотела выразить себя в творчестве, но в то же время проживала внутренний конфликт, боялась. Ранее она встретилась с Делапорте. Мужчина тогда дал ей пробовать джин, и, в совокупности с прошлыми неудачами, героиня начала выпивать.

*By men she **must** mean Angel Delaporte.*

– Под мужиками она, **наверное**, имеет в виду Энджела Делапорте (Е.А. Мартинкевич).

– **Должно быть** под мужиками она подразумевает Энджела Делапорта (Т.Ю. Покидаева).

Согласно англоязычному словарю «Oxford Advanced Learner's Dictionary» "must" может использоваться для указания того, что кто-то думает, что что-то вероятно или логично [15, с. 766], что соответствует данному контексту. При переводе Е.А. Мартинкевич использует вводное слово «наверное», которое в толковом словаре С.А. Кузнецова имеет значение «по всей вероятности» и выражает предположение, что что-то, скорее всего, соответствует описанию или характеристике [6]. Т.Ю. Покидаева использует при переводе «должно быть»; в словаре вводных слов предикатив «должно быть» употребляется в функции вводного слова в модальном значении неуверенности, предположения» [9, с. 115]; в большом универсальном словаре русского языка «должно быть» употребляется для выражения того, что «высказываемое утверждение основывается не на точном знании, а на предположении, в достоверности, истинности которого говорящий, однако, весьма уверен» [8]. Следует отметить, что вводное слово «должно быть» представляет собой чёткое определение предположения, в истинности которого лично сам персонаж уверен в наибольшей степени. В то время как степень истинности в вводном слове «наверное» может подразумеваться в двух значениях – персонаж полностью уверен в истинности своего предположения, либо выносит предположение без какой-либо предварительной оценки, верит ли он в истинность сказанного или полностью в нём сомневается. Однако данная передача единицы не отвлекает от понимания хода повествования романа и не искажает отношения между персонажами.

В седьмом текстовом фрагменте доктор Тучет передвигает пакет со льдом на вывихнутое колено Мисти, предупреждая о последствиях, если Мисти и далее не будет более осторожна при ходьбе. В ранних записях дневника, Мисти рассказала читателю, что в очередной день работы официанткой, она неловко споткнулась, пока несла поднос к столу гостей.

*"If you don't relax, you **may** never walk again."*

– Если не расслабитесь, то, **может**, охромеете навсегда (Е.А. Мартинкевич).

– Если не зафиксировать вывих, вы никогда больше **не сможете** нормально ходить (Т.Ю. Покидаева).

В англоязычном словаре «Oxford Advanced Learner's Dictionary» присутсвует следующее значение "may", подходящее контексту: используется для выражения возможности [15, с. 724]. Согласно толковому словарю С.А.Кузнецова, вводное слово «может» в модальном значении обозначает неуверенность, предположение, а глагол «смочь» трактуется как «оказаться в состоянии, в силах сделать что-л.» [6]. Оба варианта перевода используют конструкцию условного предложения I (First Conditional), которая «выражает вполне реальные осуществимые предположения; предположения чаще всего относятся к будущему времени» [15, с. 439]. В переводе Е.А. Мартинкевич передан смысл фрагмента-оригинала: доктор высказывает предположение о том, что если героиня всерьёз не задумается об осторожности, то (в будущем) она вполне может серьёзно травмировать свои ноги на всю жизнь. В переводе Т.Ю. Покидаевой акцент идёт на важность фиксации вывиха и необходимость соблюдать указания от доктора: если героиня откажется от фиксации вывиха, то нога не заживёт корректно и героиня больше не сможет нормально ходить. В контексте романа доктор Тучет не имеет предвзятого, какого-либо негативного отношения к Мисти или к другим пациентам. Можно сделать вывод, что в подобной ситуации, как профессионал, он желает, чтобы героиня более ответственно отнеслась к своему здоровью. Вариант Т.Ю. Покидаевой может лучше вписываться в немного ином контексте, напрмиер, если подобная ситуация уже повторялась неоднократное количество раз, и, соответственно, доктор мог бы в очередной раз напомнить, что пациенту желательно отнестись серьёзнее к своему здоровью. В данном варианте отсутствует ключевая эмоциональная составляющая «осторожности» ("if you don't relax", «если не расслабитесь»), что не только отражена в тексте-оригинале, но и является неотъемлемой частью характеристики доктора Тучета как заботливого врача-профессионала, желающего пациентам быть более бдительными и заботиться о своём здоровье. Исходя из контекста, вариант Е.А. Мартинкевич представляется более репрезентативным.

Проанализировав практический материал, можно сделать вывод о том, что модальные глаголы имеют различные оттенки значений и при передаче модальных глаголов могут использоваться различные способы перевода, так как у каждого переводчика свой индивидуальный подход к переводу модальных глаголов. Е.А. Мартинкевич переводит предложения с модальными глаголами, используя вводные слова (44%), глаголы не-

совершенного вида (27%), частицы (13%), устойчивые сочетания (8%) и наречия (8%). Т.Ю. Покидаева использует при переводе предложений с модальными глаголами вводные слова (37%), глаголы совершенного вида (31%), глаголы несовершенного вида (14%), а также наречия (6%) и частицы (5%).

Подводя итог, стоит сказать, что при переводе модальных глаголов важно учитывать множество факторов, поэтому перевод требует высокого уровня компетенции, внимания, оснащения актуальными словарями и другими источниками с целью преодоления неоднозначных моментов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Издательство иностранной литературы, 1955. – 416 с.
2. Бархударов, Л.С., Штелинг, Д.А. Грамматика английского языка: учебник / Л.С. Бархударов, Д. А. Штелинг. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1960. – 424 с.
3. Виноградов В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке / В.В. Виноградов. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С. 53–87.
4. Добрушина Н.Р. Конструкции с частицами пусть и пускай // Русская корпусная грамматика – 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://rusgram.ru/Конструкции_с_частицами_пусть_и_пускай (дата обращения: 12.11.25).
5. Иванова О.В. Специфика реализации модальности как лексико-грамматической категории в английском языке / О.В. Иванова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12 (30): в 2 ч. Ч. I. С. 94–98.
6. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка / С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000 [Электронный ресурс]. URL: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyj-slovar (дата обращения: 12.11.25).
7. Латышев Л.К. Технология перевода / Л.К. Латышев. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001. – 280 с.
8. Морковкин В.В., Богачёва Г.Ф., Луцкая Н.М. Большой универсальный словарь русского языка / В.В. Морковкин, Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая. – М.: Словари XXI века: АСТ-ПРЕСС, 2016 [Электронный ресурс]. URL: https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka (дата обращения: 12.11.25).
9. Остроумова О.А., Фрамполь О.Д. Трудности русской пунктуации. Словарь вводных слов, сочетаний и предложений. Опыт словаря-справочника. / О.А. Остроумова, О.Д. Фрамполь. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – 502 с.
10. Паланик Ч. Дневник / Ч. Паланик / пер. с англ. Е. Мартинкевич. – М.: Издательство АСТ, 2015. – 320 с.
11. Паланик Ч. Дневник / Ч. Паланик / пер. с англ. Т. Покидаевой. – М.: Издательство АСТ, 2022. – 320 с.
12. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/ (дата обращения: 12.11.25).
13. Aarts B., Chalker S., Weiner E. The Oxford Dictionary of English Grammar (Oxford Quick Reference) / B. Aarts, S. Chalker, E. Weiner. 2nd Ed. – Oxford University Press, 2014. – 464 p.
14. Cambridge English Dictionary [Электронный ресурс]. URL: https://dictionary.cambridge.org/ru (дата обращения: 12.11.25).
15. Hornby A.S., Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A.S. Hornby. 5th Ed. – Oxford University Press, 1995. – 1430 p.
16. Palahniuk C. Diary / C. Palahniuk. – Doubleday, 2003 [Электронный ресурс]. URL: https://www.6lib.ru/books/Diary-209360.html (дата обращения: 12.11.25).
17. Palmer F.R., Mood and Modality / F.R. Palmer. – Cambridge University Presents, 2001. – 236 p.

© Завьялова Юлия Анатольевна (zavyalova_yua@surgu.ru), Яруллина Елизавета Александровна (yarullina_ea@edu.surgu.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.19

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ АУДИОВИЗУАЛЬНОГО ТЕКСТА С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

PECULIARITIES OF IMPLEMENTING PRAGMATIC ADAPTATION IN TRANSLATING AUDIOVISUAL TEXT FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

Yu. Zavyalova
A. Rudova

Summary: The article describes peculiarities of implementing pragmatic adaptation in translating audiovisual text from English into Russian. Review of the factual material in the texts under analysis shows that various techniques and degrees of pragmatic adaptation while translating audiovisual text from English to Russian are used.

Keywords: pragmatic adaptation, audiovisual text, translation techniques, English.

Завьялова Юлия Анатольевна
кандидат филологических наук, доцент, Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Сургутский государственный университет
zavyalova_yua@surgu.ru
Рудова Алена Николаевна
Бюджетное учреждение высшего образования Ханты-Мансийского автономного округа – Югры Сургутский государственный университет
rudova_an@edu.surgu.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности реализации прагматической адаптации при переводе аудиовизуального текста с английского языка на русский язык. Анализ фактического материала показывает, что при переводе аудиовизуального текста с английского языка на русский используются различные виды прагматической адаптации; для передачи прагматики исходного текста используются определенные переводческие трансформации.

Ключевые слова: прагматическая адаптация, аудиовизуальный текст, переводческие трансформации, английский язык.

В настоящее время наблюдается рост количества аудиовизуальной продукции. Заинтересованность людей в знакомстве с иностранными культурами, образом мышления иных народностей обуславливает факт самостоятельного производства и выпуска в прокат многими странами фильмов различных жанров, в том числе мультипликационных. Современный мультфильм, являясь видом аудиовизуального текста, содержит в себе определенный сюжет, заложенные в него идеи, которые должны быть в полной мере донесены до зрителя и поняты им. Спрос на контент неразрывно связан со спросом на его качественный перевод, из-за чего перевод мультипликационных фильмов представляет собой сложную, но интересную задачу. Актуальность данной работы обусловлена необходимостью дальнейшего изучения проблем перевода аудиовизуального текста, в том числе перевода мультфильмов. Современный мультипликационный фильм в силу его языковых особенностей и неразрывной связи с культурой страны-производителя не может быть передан на другой язык посредством дословного перевода, так как смысл и эмоциональное воздействие оригинальной картины на зрителя могут быть полностью утеряны. По этой причине при работе над переводом англоязычных мультипликационных фильмов на русский язык переводчики вынуждены прибегать к прагматической адаптации, осуществляемой посредством применения различных переводческих трансформаций, для полноценной передачи смысла оригинальной картины.

Вопросы, связанные с исследованиями аудиовизуального текста, мультипликационного фильма, а также применением при переводе прагматической адаптации и переводческих трансформаций, рассматривают в своих работах следующие ученые: Л.С. Бархударов, Л.П.Гонзалез,В.Е.Горшкова,А.В.Козуляев,В.Н.Комиссаров, Е.Д. Малёнова, И.А. Наговицына, Л.Л. Нелюбин, А. Нойберт, К. Райс, Я.И. Рецкер, С.А. Скороходько, Л.А. Федорчуков, А.Д. Швейцер, и др.

Целью данной статьи является выявление и анализ случаев реализации прагматической адаптации при переводе мультипликационного фильма «Bee Movie» с английского языка на русский язык.

Материалом исследования являются оригинальный сценарий (скрипты) и дублированный перевод мультипликационного фильма «Bee Movie». Исследовательский корпус составляет 157 примеров (за единицу анализа следует принимать реплику персонажа).

Следует отметить, что существует множество определений термина «аудиовизуальный текст». И.А. Богинский, рассматривая данное понятие, различает две группы

знаков: условные, например, слово, и изобразительные, включающие в себя рисунок и видеоряд. Ученый указывает, что в данном случае текст является любым связным знаковым комплексом [3, с. 114]. Е.Д. Малёнова утверждает, что именно из-за описанной характеристики аудиовизуального текста для полноценной передачи заложенной в него информации необходимо рассматривать его как с точки зрения его вербальных, так и невербальных компонентов [5, с. 166]. Видами медиаконтента, относящимся к категории аудиовизуальных текстов, следует считать: теле- и радиопередачи, песни, кинофильмы, игры, рекламные ролики, театральные постановки, мультипликационные фильмы, иные виды аудиовизуального контента [6, с. 33].

В словаре-справочнике современных анимационных терминов И. Балакаева понятия «анимация» и «мультипликация» рассматриваются как синонимичные: «вид искусства, основанный на создании иллюзии движения предметов, рисованных, кукольных, компьютерографических и иных объектов методом покадровой съемки или визуализации последовательных фаз» [1, с. 16]. Опираясь на мнение И. Балакаева, мы рассматриваем данные термины как синонимы. Рассмотрим определение понятия «мультипликационный фильм». Исследователи С.А. Скороходько и М.А. Коган описывают мультипликационный фильм как «фильм, полученный с помощью киносъемки рисунков и кукол, изображающих отдельные моменты движения» [9, с. 93]. И. Балакаев называет анимационный фильм произведением киноискусства, созданное методом анимации [1, с. 16]. Таким образом, мультипликационный фильм является произведением, созданным путем покадрового запечатления изображений объектов или вымышленных героев и предназначенным для демонстрации аудитории в кинотеатре или на платформах сети Интернет.

Следующим важным для данной статьи термином является «прагматическая адаптация», при рассмотрении которого, каждый исследователь акцентирует внимание на определенных аспектах этого термина. О.В. Новицкая определяет рассматриваемое явление как «изменения, вносимые в текст перевода с целью добиться необходимой реакции со стороны конкретного рецептора перевода» [8, с. 150]. По А.Д. Швейцеру, под прагматической адаптацией понимается «внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между получателем оригинального и переводного текста» [10, с. 242].

Существуют различные классификации видов прагматической адаптации. Важно отметить, что анализ практического материала проводился согласно классификации, предложенной В.Н. Комиссаровым. По этой причине рассмотрим подробнее данные виды адаптации. Цель первого вида прагматической адаптации – обеспечение адекватного понимания сообщения среднестатистическим реципиентом перевода [4, с. 139]. Второй вид прагматической адаптации имеет целью «добиться правильного и адекватного восприятия содержания оригинала, донести до реципиента перевода эмоционального воздействия исходного текста» [4, с. 141]. Характеристикой третьего вида прагматической адаптации является обеспечение желаемого коммуникативного эффекта с учетом ориентирования переводчика на определенную ситуацию общения или конкретного реципиента, а не «усредненного» [4, с. 143]. Четвертый вид прагматической адаптации относится к решению переводчиком «экстрапереводческой сверхзадачи», связанной с политическими, экономическими, личными и иными целями, а не полноценным воспроизведением содержания оригинала [4, с. 144]. Следует обратить внимание на тот факт, что четвертый вид адаптации не предусмотрен при переводе мультипликационных фильмов, так как анимация призвана служить коммуникативным целям.

Адаптация оригинальной анимации невозможна без применения переводческих трансформаций. Существуют многочисленные определения понятия «переводческая трансформация». По мнению А.Д. Швейцера, трансформация или превращение заключается в «отношении между исходными и конечными языковыми выражениями, замене в процессе перевода одной формы выражения другой» [10, с. 118]. Л.С. Бархударов определяет переводческие трансформации как «многочисленные и качественно разнообразные межъязыковые преобразования, необходимые для достижения переводческой эквивалентности («адекватности перевода») вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков» [2, с. 190]. Опираясь на вышеуказанные определения следует, что переводческие трансформации представляют собой приемы или преобразования, заключающиеся в переходе от единиц исходного языка к единицам переводящего языка с целью осуществления адекватного, эквивалентного перевода. Единой классификации типов переводческих трансформаций не существует. В данной статье анализ проводится с опорой на классификацию переводческих трансформаций, предложенную Л.С. Бархударовым, который выделяет четыре типа переводческих трансформаций: перестановку, замену, добавление и опущение [2, с. 1191–226. Мы сочли целесообразным использовать при анализе материала и такую лексико-грамматическую трансформацию, как экспликацию, отнеся ее к категории замен.

Далее рассмотрим, каким образом реализуются различные виды прагматической адаптации при переводе англоязычного мультипликационного фильма на русский язык на примере мультфильма «Bee Movie».

В ходе исследования было выявлено, что прагматическая адаптация первого вида составляет 31,4% случа-

ев от общего числа проанализированных примеров.

Для первого вида прагматической адаптации характерны случаи перевода лексических единиц с национально-культурной спецификой. Рассмотрим пример: *«Tournament of Roses, Pasadena, **California**». – «Итак, Парад роз, Пасадена, **штат Калифорния**» [11].*

В оригинальной картине перед онимом «California» не указано родовое понятие, название административно-территориальной единицы, так как англоязычной аудитории известно, что Калифорния является одним из пятидесяти штатов США. При переводе для русскоязычного зрителя используется такая трансформация, как добавление, чтобы восполнить фоновые знания реципиентов перевода. Использование добавления при адаптации рассматриваемого вида также было отмечено при переводе объектов или явлений, отсутствующих на территории страны-потребителя, в нашем случае России.

Некоторые ономастические реалии в рассматриваемом материале опущены: *«They're very lovable creatures. **Yogi Bear, Fozzie Bear, Build-A-Bear**». – «Медведи, они привлекательные. Ну, **милые, косматые, могучие ребята**» [11].*

Лексемы «Yogi Bear» и «Fozzie Bear» являются названиями известных в американской культуре персонажей. В первом случае это главный герой анимационного ситкома «Шоу Мишки Йоги» (англ. The Yogi Bear Show), повествующем о медведе Йоги и его племяннике Бу-Бу, во втором – Медвежонок или Медведь Фоззи (англ. Fozzie Bear) – персонаж комедийного телесериала «Маппет-шоу». Build-A-Bear представляет собой наименование популярной в США сети магазинов, в которых можно самостоятельно сделать мягкие игрушки, в том числе плюшевых медведей. Для «усредненного» русскоговорящего реципиента все перечисленные героем мультфильма онимы, вероятно, попросту непонятны, как и причина, почему их можно назвать «lovable», или «привлекательными», в связи с чем переводчик подвергает данные реалии опущению.

Прагматическая адаптация первого типа также необходима при переводе гастрономической лексики, в частности названий блюд, являющихся обыденностью для социума конкретной страны. В таких случаях переводчик решает не сохранять оригинальные наименования продуктов, заменяя их: *«Also, I got a couple of reports of **root beer** being poured on us». – «Есть данные, что банки из-под **энергетиков** не только бодрят» [11].*

Продукт, упомянутый в оригинальной версии картины, известен англоязычному потребителю, но не знаком реципиенту перевода. Корневое пиво, или рутбир, (англ. root beer) является североамериканским безалкогольным напитком, обычно изготавливаемым из коры дерева сассафрас [13]. Оно сладкое и не содержит кофеина. В переводе напиток представлен контекстуальной заменой, продуктом, обладающим сходными вкусовыми качествами и внешним видом. Ввиду того, что целевая аудитория мультфильма «Bee Movie», дети, менее терпелива к малоизвестным иностранным включениям в аудиовизуальном контенте, нежели взрослые, перевод можно считать репрезентативным.

Следующие случаи применения переводчиком прагматической адаптации первого типа связаны с различиями в восприятии действительности англоговорящим и русскоязычным обществом. Данные расхождения проявляются в использовании носителями указанных языков отличных друг от друга лексических единиц, обозначающих меры длины, веса, времени: *«Yeah, I remember you. Timberland, **size ten and a half**. Vibram sole, I believe». – «Да, ботинки Тимберленд, **сорок третий размер**, зимняя обувка» [11].*

В данном примере переводчик заменил словосочетание «size ten and a half» на «сорок третий размер». Ввиду различия в метрических системах США, где производители обуви измеряют стопу в дюймах, и России, где с указанной целью используются сантиметры, применение такой лексической трансформации, как модуляция, оправдано. Передача прецизионной информации в данном случае нацелена на облегчение восприятия получаемого сообщения реципиентом.

В связи с различным восприятием окружающего мира англоязычной и русскоязычной целевой аудиторией анимаций, а также отличиями в их ассоциативных рядах, относящимся к тем или иными явлениям, прагматическая адаптация первого вида была отмечена, например, в следующем случае: *«I'm picking up a lot of bright yellow. Could be **daisies**». – «Прямо по курсу желтые. Думаю, **нарциссы**» [11].*

Daisy – маргаритка или ромашка, растения, которые у американского зрителя ассоциируются с желтым цветом, упомянутым Барри. Тем не менее русскоязычная аудитория в большинстве случаев назовет упомянутые цветы белыми. Ввиду различных ассоциаций у двух культур и аудиовизуального ряда, отображающего желтые цветы, при передаче на переводящий язык переводчик подверг маргаритки замене на нарциссы, обладающие необходимым упомянутым оттенком.

Согласно статистическому подсчету, случаи прагматической адаптации второго вида составили 49,0% от общего числа всех проанализированных примеров.

Второй вид прагматической адаптации связан с сохранением при переводе скрипта мультипликационно-

го фильма идентичного или схожего оригиналу картины комического эффекта. Комический эффект в данном мультфильме часто реализуется через каламбуры, где обыгрывается несколько дефиниций одного слова в рамках коммуникативной ситуации:

– *A bees got a brain the size of a* ***pinhead****.*
– *They are* ***pinheads****!*
– *У пчел мозги* ***с булавочную головку****.*
– *У них* ***вообще мозгов нет*** *[11].*

В данном примере лексема «pinhead» в первом предложении означает «булавочная головка», а во втором – разговорное выражение «тупица, дурак». Несмотря на то, что указание на маленький размер пчел в последнем случае утеряно, игра слов была успешно реализована благодаря такой замене, как модуляция, – следствие («дурак») было заменено словосочетанием, выражающим причину («вообще мозгов нет»).

Большое количество каламбуров в мультипликационном фильме завязано на тематике пчел и меда, а также омонимов указанных слов, что представляет определенную сложность при работе над переводом данной картины: *«A perfect report card, all* ***B's****». – «И отметки у тебя не худшие в* ***Пчелледже****» [11].*

Комическая составляющая каламбура, осуществляемого через омонимы, где bee – пчела, а B – оценка в американской системе образования, представленной латинскими буквами от A (высший балл) до F (низший балл), сохранена с помощью решения переводчика использовать лексико-грамматическую замену, компенсацию. Таким образом, в оригинале наблюдается использование двух значений, которые одновременно реализуются в контексте: сема принадлежности к пчеловодству, пчелам, и сема образования. Фокусируясь не столько на смысле шутки, сколько на ее эффекте, для передачи игры слов специалист учел оба значения и путем создания авторского неологизма предоставил максимально адекватный перевод (Пчелледж). При этом он сохранил обе заданные семы, выраженные в частях образованного слова (пчелы – Пчел-, образование – -лледж от лексической единицы «колледж»).

Второй вид прагматической адаптации охватывает случаи адаптации рифмованных девизов и иных реплик. Так, в переводе важно сохранить их благозвучие, стилистическую функцию, а также смысловое наполнение: *«We're not made of Jell-O. / We get behind a fellow. / Black and yellow! / Hello!» – «Не боясь труда и забот, / в обиду своих пчела не дает! / Черно-желтый народ! / Вперед!» [11].*

Лозунг в оригинальном мультипликационном фильме, построенный на созвучии конечных слов строки (Jell-O, fellow, yellow, Hello), характеризуется сквозной рифмой, которая воссоздана и в дублированной на русский язык версии анимации. Как можно заметить, в переводе воспроизводится и концептуальная идея девиза, которая передана при помощи добавления лексической единицы «народ» и осуществления замены, а именно модуляции: «We're not made of Jell-O» было преобразовано в «Не боясь труда и забот», а также фразовый глагол «get behind», выражающий значение «поддерживать», «болеть за кого-то» [12], принял вид устойчивого сочетания «не давать в обиду». Таким образом, перевод репрезентативен.

Прагматическая адаптация второго вида используется при переводе восклицаний и междометий, которые также составляют речевой портрет персонажей. С целью передачи прагматики высказываний персонажей переводчик в большинстве случаев отдал предпочтение замене, как одной из переводческих трансформаций: *Looking sharp. – Зыкинский. [11]; Oh, my. – Думай / Понимаю / Кошмар! [11]; Oh, boy. – О, я в восторге. [11]; Yowser! – Мама! [11]; There's no yearning. – К шершню томление! [11]; My sweet lord of bees! – Святая ложка меда! [11]; What in the name of Mighty Hercules is this? – Что здесь, медведка меня задери, такое стоит? [11].*

Для сохранения эмоциональной составляющей картины и придания ей комического эффекта в качестве компенсации тех сцен, где этого достичь не удалось, замене в анимационном фильме были подвержены некоторые обращения: *«****Candy-brain****, get off there!» – «Эй,* ***недомедок****, ну-ка сползай!» [11]. «You are way out of position,* ***rookie****! » – «Вернись в рой,* ***желторотик****! » [11].*

К прагматической адаптации второго вида можно отнести перевод англоязычных фразеологических единиц:

1. *«This couldn't hurt a fly,* ***let alone a bee****». – «Да им мухи не обидишь! » [11].*

Данная реплика характеризуется отсутствием части, которая могла бы быть переведена следующим образом: «не говоря уже о пчеле» или «не то, что пчелу». Использование опущения продиктовано тем, что на фоне употребленного в препозиции к ней фразеологизма фраза представляется избыточной. Переводчик применил адаптацию второго вида, опустив уточнение, имеющееся в оригинале.

Перестановка, как отдельный вид переводческих трансформаций, применяется и как самостоятельное межъязыковое преобразование не только в качестве способа обеспечения полноценного понимания зрителями дублированных анимационных фильмов, но и как прием реализации эмоционального воздействия, заложенного производителем в оригинальном мультфильме: 1. *«My only interest is flowers». – «О, цветы – это моя страсть» [11].* 2. *«The venom is coursing through my veins! » – «По моим жилам растекается яд! » [11].*

В обоих случаях в процессе перевода была осуществлена перестановка слов, составных частей структуры предложения. Изменение порядка элементов микротекстов связано с различиями в тема-рематическом членении высказывания в русском и английском языках. Необходимо отметить, что таким образом переводчик смог сфокусировать внимание зрителя на главном, а также передать атмосферу, присущую сценам.

В ходе анализа было выявлено, что прагматическая адаптация третьего вида была использована при переводе в 19,6% случаев.

Прагматической адаптации рассматриваемого вида при переводе были подвержены реплики, которые могли вызвать диссонанс у юной аудитории и повлиять на общее впечатление от мультфильма: *«A* ***tournament****. Do the roses* ***compete in athletic events****? » – «****Цветочный парад****? И розы там* ***ходят строем, как солдаты****?» [11].*

Обсуждая с Барри свою мечту, а именно попасть на «Tournament of Roses», Ванесса описывает данное мероприятие, как «Up on a float, surrounded by flowers, crowds cheering» («Выехать на украшенной цветами платформе под ликующие крики толпы!»). Так как схожее событие у русскоязычного зрителя ассоциируется с парадом, переводчик прибегнул к замене исходной лексемы, а также ввел эксплицитную информацию путем добавления прилагательного «цветочный». Помимо этого, развернутая метафора во втором предложении была компенсирована за счет иного сравнения, в сознании аудитории имеющего устойчивую связь с главным парадом, ежегодно проводимым в столице России.

Прагматическая адаптация третьего вида используется при переводе наименований различных произведений, в этой связи следует проанализировать перевод названия фильма «Bee Movie». Дословный перевод словосочетания «Bee Movie» на русский язык звучит как «Пчелиный фильм». Тем не менее стоит отметить, что оригинальное название содержит игру слов – омофонический намек на фильм категории B (англ. «B Movie»), что придает наименованию комизм, так как подобное кино характеризуется низким бюджетом и такими же художественными достоинствами. Для сохранения возможности к подобной интерпретации, следовательно, юмористического эффекта и заинтересованности взрослого зрительского пласта в анимационной картине, данная часть названия подвергнута транскрибированию. Добавление словосочетания «Медовый заговор» отражает сюжет мультфильма и провоцирует увлеченность среди детской аудитории, поэтому следует сказать об успешной реализации прагматической адаптации.

Также прагматической адаптации третьего вида подверглись следующие названия:

1. *«Tomorrow night on Bee Larry King, we'll have three former queens here in our studio, discussing their new book,* ***Classy Ladies****». – «Они придут сюда, в студию, рассказать об их новой книге* ***«Шикарная жизнь»****» [11].*

Словосочетание «Classy Ladies» буквально переводится на русский язык как «Стильные дамы», однако книга, вероятно, повествует о трех пчелах и их королевской жизни в качестве пчелиных маток. Наименование передано при помощи модуляции с целью избежания диссонанса у русскоговорящего зрителя.

2. *«****Hive at Five****, the hive's only full-hour action news source». – «****Пчелиные будни – в пять пополудни****. В эфире программа новостей нашего улья» [11].*

В указанном случае при переводе стояла цель сохранения рифмы, содержащейся в названии новостной программы. Для решения указанной задачи переводчик применил добавление лексем «будни» и «пополудни», тем самым сохранив эмоциональное воздействие фразы, схожее оригинальной.

Третий вид прагматической адаптации, помимо ориентирования переводчика на определенного получателя сообщения, сопряжен с его реализацией в рамках конкретной коммуникативной ситуации. Существуют примеры прагматической адаптации третьего вида, в которых наблюдается значительное расхождение от языкового состава оригинальной реплики: *«This is pathetic!» – «У тебя ни шанса!» [11].*

Фраза принадлежит главному герою и сказана им в пределах драки Барри и Кена, где пчеле было необходимо акцентировать внимание на своей уверенности в победе. Лексема «pathetic» имеет словарное соответствие «трогательный, жалкий» [7, с. 533]. Тем не менее при адаптации для русскоязычного зрителя смысловое содержание оригинальной реплики сохраняется за счет применения такого межъязыкового преобразования, как модуляция.

В ходе исследования была выявлена как частотность случаев употребления видов прагматической адаптации (представлено выше), так и частотность переводческих трансформаций, которые встречаются при реализации видов прагматической адаптации. Самой частотной переводческой трансформацией при прагматической адаптации мультипликационного фильма была отмечена замена (44,2%), с помощью которой дублированный анимационный фильм представляется зрителю понятным, естественным и при этом «живым». Вторым по частотности межъязыковым преобразованием следует назвать добавление (26,3%), служащее для восполнения фоновых знания у аудитории страны-потребителя. Ввиду необходимости сохранения художественной ценности и некоторых культурно-специфических отсылок оригинала опущение при адаптации мультипликации используется реже (18,9%).

Перестановка как одна из разновидностей переводческих трансформаций представляется наименее частотной (10,6%), так как в основном связана с разницей в грамматическом строе исходного языка и переводящего языка, а также возможностью акцентирования внимания зрителя на содержательно значимой информации анимации.

Подводя итоги, следует сказать, что прагматическая адаптация, реализующаяся при помощи переводческих трансформаций, представляет собой способ достижения качественного перевода мультфильмов, а также основу для обеспечения полноценного их восприятия зрителем страны-потребителя контента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балакаев И. Словарь-справочник современных анимационных терминов / И. Балакаев. – М.: Ленанд, 2015. – 256 с.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода / Л.С. Бархударов. – М.: Международные отношения, 1975. – 240 с.
3. Богинский И.А. Перевод американских аудио-медиальных текстов на русский язык: сущность и проблемы / И.А. Богинский // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – М.: Науч.-информ. изд. центр и ред. журн. «Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук», 2016. – №. 1–1. – С. 114–117.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. 2-е изд., испр. – М.: Р. Валент, 2011. – 408 с.
5. Малёнова Е.Д. О методике анализа аудиовизуального текста (на материале аудиовизуальных поликодовых текстов социальной рекламы) / Е.Д. Малёнова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – Тверь: ТвГУ, 2018. – №. 4. – С. 166–175.
6. Малёнова Е.Д. Теория и практика аудиовизуального перевода: отечественный и зарубежный опыт // Коммуникативные исследования, 2017. – №. 2 (12). – С. 32–46.
7. Мюллер В.К. Учебный англо-русский словарь: 120000 слов и выражений / В.К. Мюллер. – М.: Эксмо, 2008. – 864 с.
8. Новицкая О.В. Прагматическая адаптация в художественном переводе: цели, задачи, методы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки, 2018. – №1 (789). – С. 147–158.
9. Скороходько С.А. Мультипликационный фильм как переводческая проблема / С.А. Скороходько, М.А. Коган // Мировая литература на перекрестке культур и цивилизаций, 2015. – №2 (10). – С. 90–96.
10. Швейцер А.Д. Теория перевода (статус, проблемы, аспекты) / А.Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. – 215 с.
11. Bee Movie (2007). Movie Script [Электронный ресурс]. – URL: https://subslikescript.com/movie/Bee_Movie-389790 (дата обращения: 20.11.2025).
12. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: https://dictionary.cambridge.org/ (дата обращения: 20.11.2025).
13. Collins Online Dictionary [Электронный ресурс]. – URL: https://www.collinsdictionary.com/ (дата обращения: 20.11.2025).

© Завьялова Юлия Анатольевна (zavyalova_yua@surgu.ru), Рудова Алена Николаевна (rudova_an@edu.surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.20

ЦВЕТОВАЯ ПАРАДИГМА ХАРАКТЕРА В АНИМАЦИИ: ОТ АРХЕТИПИЧЕСКИХ КЛИШЕ К СЕМИОТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

COLOR PARADIGM OF CHARACTER IN ANIMATION: FROM ARCHETYPAL CLICHES TO SEMIOTIC ANALYSIS

E. Kalakutskaya

Summary: The purpose of this article is to demonstrate how color in animation functions as a meaning-forming component of a character's artistic image and as a mechanism for their characterological representation: from archetypally stable color clichés to a more complex semiotic organization. The objectives include clarifying the role of color in visual communication and perception, describing the theoretical foundations of the emotional and psychological influence of color, and identifying the principles of archetypal typology and contextual variability of color code in animated works. The research hypothesis is that the color paradigm of character is not reduced to fixed correspondences of «color = quality,» but is formed as a system of interrelations determined by the parameters of the palette, the context of the frame, and the dramaturgy of the image. The methodological basis consists of a theoretical analysis of works on color theory, the psychology of perception, the semiotics of culture and screen arts, as well as an analytical analysis of the animated film «Inside Out» as a demonstration case. As a result, it is substantiated that color in animation performs perceptual, emotional, and semiotic functions, ensuring the rapid identification of a character within the archetypal model and simultaneously acting as a dynamic tool for representing the internal transformation of the hero in the structure of the work.

Keywords: color, animation, character representation, semiotics, archetype.

Калакутская Екатерина Андреевна
Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики
katekalakutskaya@gmail.com

Аннотация: Цель статьи — показать, как цвет в анимации функционирует как смыслообразующий компонент художественного образа персонажа и как механизм его характерологической репрезентации: от архетипически устойчивых цветовых клише к более сложной семиотической организации. В качестве задач рассматриваются: уточнение роли цвета в визуальной коммуникации и восприятии, описание теоретических оснований эмоционально-психологического влияния цвета, а также выявление принципов архетипической типологизации и контекстной вариативности цветового кода в анимационном произведении. Гипотеза исследования заключается в том, что цветовая парадигма характера не сводится к фиксированным соответствиям «цвет = качество», а формируется как система взаимосвязей, определяемая параметрами палитры, контекстом кадра и драматургией образа. Методологическую основу составляют теоретический анализ работ по теории цвета, психологии восприятия, семиотике культуры и экранных искусств, а также аналитический разбор анимационного фильма «Головоломка» как демонстрационного кейса. В результате обосновано, что цвет в анимации выполняет перцептивную, эмоциональную и семиотическую функции, обеспечивая быструю идентификацию персонажа в рамках архетипической модели и одновременно выступая динамическим инструментом репрезентации внутренней трансформации героя в структуре произведения.

Ключевые слова: цвет, анимация, характер персонажа, семиотика, архетип.

Цвет в художественной коммуникации представляет собой не просто визуальный компонент изображения, а сложный выразительный инструмент, способный оказывать значительное влияние на эмоциональное состояние зрителя и особенности восприятия информации. В условиях современного медиапространства, характеризующегося доминированием визуальных форм передачи смысла и высокой плотностью аудиовизуального контента, роль цветовых решений приобретает особую значимость. Особенно отчётливо данная тенденция проявляется в анимационном искусстве, где цвет выполняет не декоративную, а смыслообразующую функцию, становясь одним из ведущих средств формирования художественного образа персонажа.

В структуре анимационного повествования цвет выступает эффективным механизмом характеризации героя: он позволяет формировать эмоциональную модальность образа, задавать степень его психологической дистанции по отношению к зрителю и конструировать первичное восприятие нравственной позиции персонажа. Благодаря способности воздействовать на зрительское восприятие на уровне интуитивного распознавания, цвет становится одним из наиболее оперативных инструментов визуальной коммуникации.

Научное осмысление выразительного потенциала цвета имеет длительную исследовательскую традицию. Одним из фундаментальных трудов в данной области является работа И.В. Гёте «К учению о цвете», в которой автор уделяет особое внимание психологическому воздействию цветовых явлений и подчёркивает необходимость их осознанного использования в художественном творчестве. По мнению исследователя, «цвета действуют

на душу: они могут вызывать чувства, пробуждать эмоции и мысли, которые нас успокаивают или волнуют, печалят или радуют» [2]. Развитие представлений о выразительных возможностях цвета получило продолжение в работах В. Кандинского, рассматривавшего цвет как духовно-эмоциональную категорию художественного образа и средство передачи внутреннего содержания произведения [4]. Значительный вклад в систематизацию закономерностей цветового взаимодействия внёс И. Иттен, разработавший теорию цветовых контрастов и гармоний, позволившую выявить структурные принципы организации цветовой композиции [9].

Современные исследования в области психологии восприятия и визуальной коммуникации подтверждают, что эмоциональное воздействие цвета определяется не только его номинальной принадлежностью к определённому спектру, но и совокупностью параметров светлоты, насыщенности, температурных характеристик и контекстуального окружения [1; 10]. Таким образом, цветовое воздействие формируется как результат комплексного взаимодействия визуальных факторов, что особенно значимо для анимационного искусства, где цветовая среда выступает частью художественного повествования.

Существенное значение для интерпретации цветовой символики имеет семиотический подход к анализу визуальных текстов. В рамках семиотики культуры Ю.М. Лотман рассматривает художественное произведение как систему взаимосвязанных знаков, формирующих многослойную структуру смысла. Р. Барт, развивая идеи анализа визуальных сообщений, выделяет денотативный и коннотативный уровни изображения, подчёркивая, что смысл визуального элемента формируется через культурно обусловленные ассоциации. Аналогичную позицию занимает У. Эко, рассматривающий художественный образ как открытую знаковую систему, допускающую множественность интерпретаций. В контексте экранных искусств данную теоретическую линию дополняют исследования К. Метца, анализирующего кинотекст как сложную систему аудиовизуальных кодов [6]. С позиций указанных теоретических подходов цвет в анимации функционирует не только как средство визуальной характеристики персонажа, но и как элемент знаковой структуры произведения, взаимодействующий с пластикой движения, композицией кадра, световым решением и ритмом повествования. Особую значимость приобретает динамический характер цветовой палитры, способной изменяться в процессе развития персонажа и тем самым формировать визуальную драматургию его внутреннего состояния.

В этом контексте особого внимания заслуживает архетипическая модель цветовой характеристики персонажей, опирающаяся на устойчивые культурные ассоциации, закреплённые в коллективном визуальном опыте. Связь цвета с универсальными образами и типологическими характеристиками героя формировалась на протяжении длительной художественной традиции и получила особенно отчётливое развитие в массовой анимации XX века. В рамках данной модели цвет выполняет оценочную функцию: светлая гамма соотносится с положительными качествами, тогда как тёмные или контрастные решения маркируют угрозу, напряжение либо внутренний конфликт персонажа.

Эмпирические наблюдения, обобщённые в исследованиях цветовой семиотики анимации, подтверждают, что подобные архетипические соответствия обеспечивают быструю визуальную идентификацию героя и облегчают первичное «считывание» его роли в повествовании, особенно в произведениях, ориентированных на детскую аудиторию [3]. Вместе с тем отечественная исследовательская традиция, рассматривающая семантику цвета в кино, подчёркивает, что архетипические соответствия не сводятся к условному «словарю значений»: они поддерживаются культурной памятью и конкретными художественными практиками — в том числе через костюм и общую цветовую систему произведения — и потому способны варьироваться и усложняться в зависимости от эстетической задачи [5]. Следовательно, архетипический цветовой код следует понимать как динамическую категорию, чувствительную к контексту художественного решения; в методологическом плане это означает, что анализ цветовой репрезентации характера в анимации целесообразно осуществлять не по принципу жёсткого соответствия (цвет = качество), а как анализ системы взаимосвязей, где архетип выступает исходной рамкой интерпретации, однако окончательный смысл формируется в сопряжении цветовой характеристики персонажа с контекстом кадра, палитрой среды и драматургией образа [5].

Эта логика приводит к следующему теоретически важному наблюдению: современная анимация демонстрирует переход от статичной цветовой типологизации к динамической модели репрезентации характера. Если в классических анимационных произведениях палитра героя оставалась относительно неизменной и служила устойчивым идентификационным признаком, то в новейших проектах цветовая система становится процессуальной.

Следовательно, цветовой код в анимации целесообразно трактовать как систему взаимосвязей, проявляющуюся в структуре произведения и организации образа персонажа. Это создаёт основу для перехода к практическому анализу особенностей цветовой репрезентации характера в анимации.

Анимационный фильм Головоломка (реж. Пит Доктер) представляет показательную модель того, как цвет в анимации одновременно выполняет функции оперативной характеризации, семиотического кодирования и

драматургии внутреннего состояния. В рамках произведения цветовая организация не ограничивается оформлением кадра: она структурирует систему персонажей и задаёт зрителю устойчивую схему считывания, в которой эмоциональные состояния выступают как самостоятельные действующие лица с чётко маркированной визуальной идентичностью.

Первый уровень влияния цвета связан с архетипической типологизацией: эмоциональные персонажи изначально выстроены как «понятные» визуальные коды, позволяющие зрителю без дополнительных пояснений распознать доминирующую функцию каждого героя. Здесь цвет выполняет роль «быстрого маркера» характерологических установок: эмоциональная логика персонажа предлагается зрителю в максимально доступной форме — как визуально различимая, стабильно повторяемая характеристика. Эта стратегия соответствует принципу ускоренной идентификации персонажа через цветовой код, отмечаемому в работах по цветовой семиотике анимации [3].

Однако ценность Головоломки для заявленной темы раскрывается в том, что фильм последовательно выводит зрителя за пределы формулы «цвет = качество». Цветовая парадигма характера становится процессуальной: она показывает, как изменение эмоциональной структуры (и, шире, изменение внутреннего опыта героини) требует иных способов визуального кодирования. В интервью Пит Доктер прямо обсуждает принципиальную значимость решений, связанных с эмоциональными доминантами и их «распределением» в характере, включая интерпретацию того, как эмоции проявляются у разных персонажей. Это важно методологически: цветовой код в фильме опирается не на единичные символические значения, а на систему отношений — кто «ведёт» характер, кто влияет на решение, кто оказывается центральным в переломный момент [8].

Ключевой смысловой эффект создаётся тогда, когда фильм демонстрирует, что для устойчивости личности недостаточно «моноэмоциональной» модели, где доминирует одна эмоциональная тональность. Исследовательский материал о «науке эмоций» в контексте фильма подчёркивает: хотя радость мыслится как определяющая, именно печаль оказывается центральной для понимания происходящих изменений и психологического роста [7]. В логике нашей темы это означает следующее: цветовая парадигма характера перестаёт быть набором архетипических клише и начинает работать как средство демонстрации внутренней перестройки — зритель «видит» психологический сдвиг не только через сюжет, но и через то, как эмоциональная система персонажа получает новую функциональную конфигурацию.

Дополнительную доказательность этому придаёт авторское пояснение сценарного уровня: соавтор сценария отмечает, что цветовая и пластическая организация персонажей сознательно выстраивалась как производная от эмоциональной природы (в связке «цвет — форма — характер») [8]. Для практического анализа это принципиально: фильм фиксирует цвет не как иллюстрацию уже готового характера, а как один из конструкторов характера — изначально заложенный в дизайн персонажа и далее «работающий» в драматургии.

Таким образом, Головоломка позволяет показать весь заявленный в названии переход: от архетипической ясности (цвет как мгновенно считываемый маркер функции эмоции) к семиотической сложности (цвет как элемент системы, где значение определяется драматургией, отношениями между эмоциями и изменением внутреннего опыта). В рамках этого кейса цвет становится не «подписью» персонажа, а механизмом, посредством которого анимационное произведение делает видимой логику формирования характера: зритель воспринимает динамику личности как динамику внутренней эмоциональной организации, выраженную визуально и закреплённую в цветовой системе анимации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова К.Э., Бартенева Ю.В. Влияние цвета на эмоциональный фон и психологию человека // Коллекция гуманитарных исследований. 2020. № 1 (22). С. 13–16.
2. Гёте И.В. К учению о цвете / пер. с нем. М.: Издательство Академии наук СССР, 1957. 364 с.
3. Дубова С.С., Ильясова А.Э. Цветовая семиотика костюмов персонажей анимации «Disney» // Форум молодых ученых. 2020. № 12 (52). С. 140–147.
4. Кандинский В.О духовном в искусстве. М.: РИПОЛ Классик, 2017. 160 с.
5. Клопотовская Е.А. Некоторые аспекты семантики цвета в кино и культурная традиция // Вестник ВГИК. 2010. № 5. С. 88–95.
6. Соболева Н.С. Семиотическое функционирование цвета в культуре // Культура и цивилизация. 2021. Т. 11. № 3А. С. 120–128.
7. Brice A. Psychologists talk about the science of emotions in Inside Out // UC Berkeley Research. 2015.
8. Docter P. Pete Docter on the goals and milestones of Inside Out // The Dissolve. 2015. (Interview).
9. Itten J. The Art of Color. New York: Wiley, 2002. 152 p.
10. Palmer S.E., Schloss K.B. An Ecological Valence Theory of Human Color Preference // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2010. Vol. 107, No. 19. P. 8877–8882.

© Калакутская Екатерина Андреевна (katekalakutskaya@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.25

ПРИЕМЫ КОМИЧЕСКОГО И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕРЕВОДА В ПРОИЗВЕДЕНИИ РИКА РИОРДАНА «ПЕРСИ ДЖЕКСОН И ЛАБИРИНТ СМЕРТИ»

METHODS OF COMIC AND WAYS OF THEIR TRANSLATION IN RICK RIORDAN'S WORK "PERCY JACKSON AND THE BATTLE OF THE LABYRINTH"

E. Krepkogorskaya
G. Sitdikova

Summary: This article is devoted to studying the main techniques for conveying comic effect and the specifics of their translation into Russian. The study examines the definition of the concept of the comic, and the key techniques of conveying it include lexical-semantic devices such as metaphor, irony, hyperbole, and comparison. The features of Rick Riordan's individual authorial style were determined, and an analysis of the translation transformations in his work "Percy Jackson and the Battle of the Labyrinth" was conducted.

Keywords: comic elements, humor, lexical and semantic techniques, individual author's style, translation transformations.

Крепкогорская Евгения Всеволодовна
Кандидат филологических наук, доцент, КФ ФГБОУ ВО Российский государственный университет правосудия имени В.М. Лебедева
Ситдикова Гульназ Ринатовна
Кандидат педагогических наук, доцент, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова (ИЭУП)
krepzhenya@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена изучению основных приемов передачи комического эффекта и особенности их перевода на русский язык. В исследовании рассматривается определение понятия комического, к ключевым приемам передачи комического автор относит, такие лексико-семантические приемы как, метафора, ирония, гипербола, сравнение. Были установлены особенности индивидуально-авторского стиля Рика Риордана, а также был проведен анализ переводческих трансформаций в его произведении «Перси Джексон и лабиринт смерти».

Ключевые слова: элементы комического, юмор, лексико-семантические приемы, индивидуально-авторский стиль, переводческие трансформации.

Уникальность комического состоит в том, что его можно обнаружить в любой лингво-культурологической реальности. Оно отражает национальные особенности, историческую и культурную специфику, острые проблемы современности.

Данная статья посвящена изучению особенностей создания комического эффекта в художественных произведениях и приемов перевода комического с английского языка на русский язык, на примере произведения Рика Риордана «Битва в лабиринте».

Элементы комического можно встретить в художественных произведениях, публицистических текстах и повседневном общении, в связи с этим актуальность нашего исследования заключается в необходимости изучать приемы и стратегии перевода комического, а также обратить внимание на национальные особенности, индивидуально авторский стиль, языковые и культурные расхождения, эмоциональное воздействие автора при переводе комических произведений.

Цель данной работы заключается в выявлении особенностей передачи комического в произведении Рика Риордана «Перси Джексон и лабиринт смерти», и приемов перевода различных выразительных средств, используемых для создания юмористического эффекта в произведении.

Для выполнения поставленной цели следует решить такие задачи, как:

1. Установить основные понятия, формы и приемы комического;
2. Провести анализ средств для передачи юмора в художественной литературе;
3. Выявить особенности и закономерности перевода комического с английского на русский язык.

Обратимся к определению понятия «комического». В толковом словаре русского языка под редакцией С.И. Ожегова дается следующее определение: «смешной, забавный». [4, с.703] Похожее определение можно найти и в словаре С.А. Кузнецова: «Очень смешной, забавный, полный комизма». [1, с.444]

Множество наук, лингвистика, философия, психология, занимались изучением понятия комического и создали множество концепций. Например, Б. Дземидок в своей книге «О комическом» выделяет следующие теории:

1. Теория негативного качества (превосходство субъекта над комическим предметом);

Данной теории придерживались такие ученые как,

Аристотель, который под комическим понимал физическую или духовную неполноценность, никому не причиняющее вреда, Т. Гоббс связывал комическое с «внезапно возникающим чувством превосходства и удовлетворения, которое происходит от неожиданного осознания своих преимуществ перед кем-либо…» [2, с.13] К. Юберхост за основу комического тоже принимает недостатки человека, а также чувство превосходства. [2]

2. Теория деградации;

Автором данной концепции является А. Бейн, который под комическим понимает деградацию возвышенного до ничтожного. А. Стерн связывает комическое с «деградацией ценности, которая вызывает смех». [2, с.18]

3. Теория контраста;

Психологи Т. Липпс и Г. Гефдинг отмечали, причиной комического является неоправданные ожидания и контраст. Филолог Ю. Кшижановский отмечает неожиданный контраст, который является причиной смеха.

4. Теория противоречия;

Данную теорию разрабатывали Я. Эльсберг, Е. Евнина, которые отмечали одной из характеристик комического противоречие формы и содержания, ожидания и действительности.

5. Теория отклонения от нормы;

Не только отрицательное, но и положительное отклонение от нормы может быть основой комического.

6. Теории смешанного типа

Данные теории объединяют несколько мотивов, объясняющих сущность комического.

В результате можно сделать вывод, что комическое – это специально созданное «отклонение от нормы», в результате появляются два содержательных плана. «Наличие у комического одновременно двух смыслов приводит к тому, что комические произведения всегда оставляют на долю читателя активную мыслительную работу». [2, с.31]

В современной лингвистике выделяют такие формы комического, как юмор и сатира.

Цыганенко Г.П. в своем этимологическом словаре дает следующее определение: ««юмор – добродушно-насмешливое отношение к чему-либо, умение подметить смешную сторону чего-либо и представить его в комическом виде». [1] Когда речь идет о юморе, то чаще всего отмечают снисходительное и сочувственное отношение к описываемому явлению, в основе которого лежит его несовершенство. Как отмечает американский профессор Род А. Мартин: «Юмор — это добродушный смех с серьезной подоплекой». [5, с.42]

Сатира в отличии от юмора жестко высмеивает несовершенство мира и обличает человеческие пороки.

В художественных произведениях применяются различные приемы для создания комического эффекта. В работах как российских, так и зарубежных лингвистов представлены разные классификации. Например, в статье Г. Фефоловой дается следующие ключевые приемы комического:

1. Ирония, в основе которой лежит двойственность смысла;
2. Сарказм, имеет много общих черт с иронией, однако отличается от нее агрессией и «демонстративной оценочностью» [7, с.84];
3. Каламбур, этот прием связан с многозначностью слов;
4. Парадокс, который представляет собой логической противоречие в повседневной жизни;
5. Гипербола, это преувеличение, используемое для создания карикатурного образа;
6. Абсурд, «строится на нарушении логических и грамматических норм;
7. Анекдот, эта короткое произведение с неожиданной концовкой,
8. Самоирония, представляет насмешку над собой, используемая для снижения напряжения;
9. Мемы, к ним относятся устойчивые высказывания, которые основаны на узнаваемости в качестве шаблонов и зависимости от контекста. [7]

Актуальной является классификация приемов комического с разделением на «лексико-стилистические (сленг, вульгаризм, просторечие или даже богохульство) и лексико-семантические приемы (метафоры, гипербола, эвфемизм, каламбур или так называемая игра слов)», предложенная А.А. Кучминой. [4, с.38]

Для анализа мы взяли произведение американского писателя Рика Риордана «Перси Джексон и лабиринт смерти», которое включено в серию его книг «Перси Джексон и Олимпийцы». Свой первый писательский опыт Рик Риордан получил еще в школе, там же он стал увлекаться античной и скандинавской мифологией. Его первый роман был напечатан в 1997 году и удостоился нескольких наград в области детективной литературы. Но мировая известность к нему пришла после написания романа «Перси Джексон и похититель молний», который дал начало целому циклу произведений о приключениях подростка, отцом которого является Древнегреческий бог, Пасейдон.

Особенностью индивидуально-авторского стиля Рика Риордана является использование приемов ретроспекции, что означает взаимосвязь событий художественного произведения с античной мифологией. Для его произведения «Перси Джексон и лабиринт смерти» характерно минимум описаний, динамизм повествования, неомифологизм, т.е. сопоставление исторических мифов и современных героев и событий. Выразительные средства и стилистические приемы, такие как метафоры, сравнения, гиперболы, аллюзии, игра слов и олицетворения, используются автором для создания комического эффекта в тексте. Обилие различных тропов в романе представляет сложную задачу для перевода.

Рик Риордан активно использует «говорящие» названия глав для усиления комического эффекта. Например, использование иронии: «*Nico Buys Happy Meals For The Dead*» – обряд подношения духам звучит как поход в «Макдоналдс», «*I Scoop Poop*» – унизительная задача для бывшего всемогущего бога, «*We Play Tag With Scorpions*» – смертельно опасная битва представлена как детская игра, важные серьезные события описываются с юмором, с целью уменьшить серьезность и пафос предстоящего события в главе, смешение древнего и современного позволяет сделать повествование доступным для подростковой аудитории.

При переводе «*Nico Buys Happy Meals For The Dead*» - «*Нико покупает «Хэппи Милы» мертвецам*» используется дословный перевод, а также калька названия блюда из Макдональдса. Заголовок «*I Scoop Poop*»- «*Я выгребаю навоз*» в русском варианте перевода романа представлен в виде такой переводческой трансформации, как замена стилистический сниженной лексической единицы «poop» на более нейтральную «навоз», при этом сохраняется образ заключенный в первоначальном варианте. Грамматическая замена наблюдается при переводе заголовка «*We Play Tag With Scorpions*» «*Мы играем в салочки со скорпионами*», слова «*tag*» меняется на уменьшительно-ласкательное «салочки» с целью усиления противоречия между детской игрой и опасностью, исходящей от скорпионов.

В следующем примере «*We Steal Some Slightly Used Wings*» наблюдается использование автором сложного тропа, это сочетание литоты, т.е. преуменьшение значения и ценности предмета, и иронии. Литота «*slightly used*» — *это* преуменьшение значения крыльев, созданных Дедалом, и иронии – когда античный артефакт представлен как подержанная вещь, появляется контраст между важностью объекта и его обычным будничным описанием. Заголовок был переведен дословно «*Мы крадем слегка подержанные крылья*» для сохранения комического эффекта.

Прием контраста или антитезы использовал автор в следующем заголовке «*My Birthday Party Takes A Dark Turn*», словосочетание с положительной коннотацией «*Birthday Party*» противопоставляется выражению с отрицательным значением «*A Dark Turn*». Данный прием сохраняется и при дословном переводе заголовка «*Мой день рождения принимает мрачный оборот*».

В заголовке «*We Visit The Demon Dude Ranch*» наблюдается прием оксюморона, в одной фразе представлены два взаимоисключающие понятия – «*demon*» - «*демон, злобный дух*» и «*dude ranch*» - «*ранчо для отдыха», где можно кататься на лошадях и жить как ковбой*». При переводе выражения «*Мы оказываемся на ранчо демонов*» наблюдается опущение компонента «*dude*», что приводит к отсутствию оксюморона в русском переводе.

Среди средств выражения комического, которые использует в своем произведении Рик Риордан можно выделить:

1) Метафора – «это перенос названия одного объекта на другой объект на основе сходства, подобия, близости двух объектов». [8, с.10]

В данном высказывание комический эффект создается благодаря метафоре «…*and* ***his hair was a rat's nest***», прическа сравнивается с крысиным гнездом. При переводе применяется прием конкретизации «…, *и* ***прическа смахивала на крысиное гнездо***», когда нейтральный глагол «was» был заменен на разговорный глагол «*смахивала*».

2) Гипербола – «это использование слова, группы слов или предложения, которые преувеличивают реальную степень количества обсуждаемого предмета. Это искажение реальности с целью визуализации или усиления эмоционального эффекта». [8]

Например, используя гиперболу «*Mrs. O'Leary ate her lunch, which consisted of* ***a hundred pounds of ground beef and several dog biscuits the size of trash-can lids***» - «*Миссис О'Лири обедала: ее обед состоял из* ***полцентнера говяжьего фарша и нескольких собачьих галет размером с крышку от мусорного бака***» автор дает читателю представление о реальных размерах собаки. Эффект комичности передается через резкий контраст между представлением читателя о реальном размере еды собаки и огромными порциями миссис О'Лири. При переводе использовалась компенсация меры измерения веса ***«a hundred pounds»*** на более понятную русскому человеку «***полцентнера***».

3) Сравнение представляет собой прием, позволяющий оживить описание, опираясь на знакомые читателю свойства или качества сравниваемого объекта.

Одним из наиболее распространенных приемов для

выражения комического в творчестве Рика Риордана является сравнение. Например, «***The words were strange, like rocks in a tumbler»*** автор сравнивает звучание речи с камнями, которые перекатываются в стакане, тем самым передавая напряжение и угрозу. Читатель не только понимает, о чем говорят герои, но и чувствует звук, тяжесть и дисгармонию речи. Перевод осуществляется с помощью компенсации и добавления «***Слова звучали странно: как кусочки льда, гремящие в стакане***». При переводе акцент сместился на звук, добавление слов «***звучали, гремящие***», уточняется характер звука. Переводчик передал смысл сравнения, но изменил образ на более понятный русскоязычному читателю.

Такое сравнение с бытовыми предметами является отличительной особенностью индивидуально-авторского стиля Рика Риордана. Например, сравнение монстра с «… ***вилкой, с намотанными на нее спагетти***» - «… *his chest looked kind of* ***like a fork ful of spaghetti somebody had twirled together***». Автор сочетает описание мифологического монстра с подростковым юмором с помощью бытовых наглядных образов, тем самым снижает напряжение и пафос, придает повествованию динамичность.

4) Ирония — это перенос, основанный на противопоставлении двух понятий: названного понятия и подразумеваемого понятия. Как правило, она используется с целью критической оценки предмета, о котором говорится. [8]

Для создания комического эффекта Рик Риордан часто обращается к иронии. Например, в выражении «*Annabeth elbowed me. "Don't be rude. The Hundred-Handed Ones have fifty different faces." "****Must make it hard to get a yearbook picture****," I said*» наблюдается противопоставление серьезного пояснения Аннебет о сторуких древних гигантах с пятьюдесятью лицами и ироничный комментарий Перси о фотографии для школьного альбома. Благодаря этому снижается напряженность ситуации и древнее чудовище переносится в современный контекст. При переводе происходит компенсация «*– Не груби! У Сторуких пятьдесят разных лиц. –* ***Да, непросто им, наверно, на паспорт фотографироваться!*** *– заметил я*». Выражение «*a yearbook picture*» заменили на «*на паспорт фотографироваться*», что является более близким и понятным русскому читателю.

Отличительной чертой произведений Риордана являются короткие, ироничные диалоги, когда персонажи даже перед лицом смерти сохраняют чувство юмора. Например, в разговоре Тайсона и Перси наблюдается гипербола и ирония в ответе на вопрос циклопа. *"You are, okay?" he asked. "Not eaten by monsters?" "****Not even a little bit****".* Тайсон проявляет искреннее беспокойство, а Перси отвечает с саркастическим преуменьшением. Перевод сохраняет гиперболу и комизм, присущий оригиналу. «*– Ну что, ты в порядке? – спросил он. – Не сожрали тебя чудовища? –* ***Даже не надкусили***».

5) Перифраз – это описание объекта вместо его названия.[8]

Для того, чтобы не использовать реальные имена мифологических существ, автор прибегает к перифразу. Например, называя Януса, он описывает его внешнюю особенность – «***The god with two faces***», в переводе используется модуляция ***«Мы встречаем двуликого бога***», когда переводчик передает не просто физическую особенность, как это сделано в английском языке, но и черты характера Януса, его хитрость и лицемерие. Анабет называет Перси «***Seaweed Brain***» (ироничное прозвище, которое указывает на связь с морем и некоторую глупость главного персонажа), в переводе «***тормоз***» был использован прием генерализации, была утрачена «морская» образность, но сохранился смысл и разговорная речь подростков.

Элементы комизма содержат перифразы, описывающие места, предметы и явления. Например, смерть автор иронично называет ***«a permanent vacation***»- «*вечными каникулами*», при переводе используются грамматическая трансформация – единственное число «*vacation*» изменили на множественное число «*каникулами*», а также модуляция, когда «*permanent*» - постоянный долговременный в переводе меняется на «*вечными*» с более образным значением.

Таким образом, основными приемами для создания комического эффекта в произведении Рика Риордана являются ирония, гипербола, литота, метафора, сравнение, антитеза. «говорящие» названия глав. Нередко автор совмещает несколько различных приемов, благодаря чему усиливается комический эффект. При переводе данных стилистических приемов переводчику удалось сохранить юмористическую направленность текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой толковый словарь русского языка / [гл. ред. С.А. Кузнецов]. — Санкт-Петербург, Москва: Норинт; Рипол классик, 2008. — 1534, в русском [1] с.: 27 см — (Библиотека энциклопедических словарей (БЭС)).; ISBN 978-5-7711-0015-9.
2. Борев Ю. Комическое. – М., Искусство, 1970. – 270 с.
3. Дземидок Богдан. О комическом. Монография. Перевод с польского. Москва: Прогресс, 1974 год, 223 стр.
4. Кучмина А.А. Особенности перевода комических текстов 9на материале рассказов М. Твена) // Вестник Московского информационно-технологического

университета – Московского архитектурно-строительного института. 2020. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-komicheskih-tekstov-na-materiale-rasskazov-m-tvena (дата обращения: 16.01.2026).
5. Мартин А. Род – Психология юмора. СПб., 2009.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка 80000 слов и фразеол. выражений / С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В.Б. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М.: Азбуковник, 1997. — 939.
7. Фефелова Г.Г. Языковые и культурные коды в репрезентации категории комического // Вестник ТГГПУ. 2025. №2 (80). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-i-kulturnye-kody-v-reprezentatsii-kategorii-komicheskogo.
8. М.П. Ивашкин, В.В. Сдобников, А.В. Селяев. Практикум по стилистике английского языка. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 1999. - 118 с.
9. Rick Riordan «The Battle of The Labyrinth». Издательство: Hyperion Books / San Antonio 2008 – 361с.

© Крепкогорская Евгения Всеволодовна , Ситдикова Гульназ Ринатовна (krepzhenya@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.32

ГЕОБРЕНДИНГОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОНИМОВ ГОРОДА КАЗАНИ[1]

GEO-BRANDING POTENTIAL OF KAZAN ONYMS

I. Pinegina

Summary: The article is devoted to the onomastic landscape of Kazan – the complex of proper names used within the city. The concept of topophilia, which describes a person's emotional and socioculturally determined attachment to a place is examined. It is revealed that assigning a specific name to a place, which imbues it with meaning, plays a key role in shaping this attachment. Using urbanonyms, ergonyms, georonyms, and eventonyms of Kazan as examples, it is demonstrated how a consciously constructed system of proper names can form the semantic basis of a sustainable geobrand. An analysis of Kazan's onomastic landscape in terms of its geo-branding potential demonstrates that proper names make a significant contribution to shaping the city's image.

Keywords: onomastics, proper names, geo-branding, city image, Kazan.

Пинегина Ирина Николаевна
старший преподаватель, ЧОУ ВО Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова
pineginain@ieml.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию ономастического пространства города Казани – совокупности имен собственных, функционирующих на территории города. Рассматривается понятие топофилии, описывающее эмоциональную и социокультурно обусловленную привязанность человека к месту. Выявлено, что ключевую роль в формировании данной привязанности играет присвоение особого имени месту, наполняющего его смыслом. На примере урбанонимов, эргонимов, геортонимов и ивентонимов города Казани демонстрируется, как сознательно выстроенная система имён собственных способна сформировать смысловую основу устойчивого геобренда. Анализ ономастического пространства города Казани в аспекте геобрендингового потенциала показывает, что имена собственные вносят существенный вклад в формирование имиджа города.

Ключевые слова: ономастика, собственные имена, геобрендинг, имидж города, Казань.

Введение

В условиях современных международных отношениях, где города и регионы соперничают за влияние, инвестиции и человеческий капитал не менее активно, чем государства, брендинг территорий превратился в важный геополитический инструмент. Данная конкуренция, наряду с негативными последствиями глобализации, выражающимися в тенденциях к унификации и навязывании определённых стандартов культурам различных народов, способствовала возникновению концепции региональной идентичности и укреплению локального самосознания.

Понятие территориального брендинга тесно связано с концепцией топофилии. Данный термин был введён в 1958 году французским философом и искусствоведом Гастоном Башляром [1, с. 29] и получил широкое распространение в 1970-х годах благодаря работам американского географа и одного из основоположников гуманитарной географии И-Фу Туана [3, с. 63]. Именно Туан использовал данное понятие для описания особого эмоционального и социокультурно обусловленного отношения человека к месту [6, с. 178].

И-Фу Туан предложил принципиальное различение понятий пространства и места через призму переживаемых чувств: пространство есть нечто неопределённое, тогда как место аккумулирует ценности и память сообщества. Ученый считал, что пространство превращается в место, как только обретает определение и смысл [6, с. 136]. Так, центральной идеей исследователя становится концепция конструирования места: оно создаётся людьми посредством актов наименования и наделения значениями.

В работах И-Фу Туана, посвящённых эмоциональной связи между человеком и местом, подчёркивается, что важность и смысл пространства формируется в социальном контексте именно благодаря языку и нарративу. Процесс именования представляет собой фундаментальный акт создания места, преобразующий абстрактную точку на карте в проживаемую и значимую местность.

Ономастика является разделом языкознания, изучающим имена собственные, и представляет собой «искусство давать имена» [4, с. 7]. Согласно концепции И-Фу Туана, присвоение особого имени делает данное место ценным и наполненным смыслом. Следовательно, лингвистическое и ономастическое наследие региона выступает не пассивным фоном, а первостепенным источником стратегического капитала.

Методы исследования

В основе работы лежит применение методов сплошной выборки и структурно-семиотического анализа собственных имен города Казани. Для анализа были при-

1 Статья выполнена при стипендиальной поддержке Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирясова (ИЭУП).

влечены медиатексты и туристические путеводители.

Обсуждение

Казань – столица Республики Татарстан, субъекта Российской Федерации, – представляет собой город с ярко выраженным двуязычием. Русский и татарский языки имеют статус государственных, что закреплено в Конституции республики. В то же время Казань служит наглядным примером города с многоязычной средой, поскольку здесь проживают представители различных этносов наряду с русскими и татарами.

Ономастическое пространство Казани, как исторической столицы Татарстана, представляет собой богатый и многослойный материал для исследовательского анализа. Оно демонстрирует, как сознательно выстроенная система собственных имён (урбанонимов, эргонимов, ивентонимов, геортонимов и др.) способна сформировать смысловую основу устойчивого геобренда, эффективно соединяя культурную память с современными глобальными устремлениями.

Исходя из этого, брендинг территории представляет собой коммуникативный процесс, заключающийся в стратегическом управлении образом территории путем передачи ее уникальности, культуры, ценностей и истории целевой аудитории с помощью различных каналов коммуникации [2, с. 24]. Система онимов, в свою очередь, становится действенным инструментом для достижения важнейших целей брендинга. Данная система позволяет выделить Казань на фоне других городов, продемонстрировать его уникальность и неповторимость, подчеркнуть его аутентичность, а также создать эмоциональную связь как у жителей, так и у гостей города. Кроме того, онимы способствуют формированию чувства сопричастности к истории города, уходящей корнями в прошлое, что сплочает его жителей.

Рассмотрим, каким образом региональная идентичность Казани транслируется через определённые категории имен собственных.

Ономастическое пространство Казани представляет собой целостную многослойную систему, где каждый элемент вносит свой вклад в формирование бренда территории. В нашем исследовании ономастическое пространство было условно поделено на следующие пласты: базовый пласт, составляющий своеобразный «каркас» города, диалогический пласт, выступающий транслятором культуры и постоянно меняющихся трендов, и пласт, основанный на пережитых впечатлениях.

Базовый пласт составляют урбанонимы – названия улиц, площадей, мостов, станций метро, скверов и т.д. Они не только организуют городскую среду, обеспечивая возможность ориентирования в пространстве, но еще и служат носителями лингвокультурной информации, раскрывая уникальность территории и её жителей, а также являются инструментом сохранения коллективной памяти.

Такие урбанонимы, как улица Мусы Джалиля, названная в честь советского татарского поэта и военного корреспондента, площадь Габдуллы Тукая, названная в честь татарского народного поэта, выполняют двойную роль. Во-первых, они создают повседневную среду, пронизанную образами национальных героев и традиций, укрепляя чувство преемственности и гордости среди местных жителей. Во-вторых, для гостей города подобная топонимика становится символом гражданской культуры, которая ценит интеллектуальные и культурные достижения. Кроме того, такие урбанонимы, как Старо-Татарская слобода, закрепляют пространственный образ города за одной из самых знаковых исторических достопримечательностей, формируя интуитивно понятную когнитивную карту города.

Следующий, диалогический пласт ономастического пространства формируют эргонимы – имена собственные, обозначающие деловые объединения людей, такие как предприятия, организации, учреждения, ассоциации, фирмы, заведения и т.д. Эргонимы представляют собой наиболее динамичный, рыночно-ориентированный и адаптивный к трендам пласт онимов. Казань демонстрирует высокий уровень ономастической креативности в данной сфере.

Особенностью эргонимов является их способность привлекать внимание, вызывать интерес и способствовать формированию положительного имиджа местности. Подобная стратегия, с одной стороны, делает татарскую культуру понятнее для международной аудитории, представляя её в доступном и современном ключе, а с другой – наглядно утверждает её актуальность и способность к адаптации.

Например, Татарский театр кукол «Әкият» (с тат. – сказка) погружает зрителя не просто в историю, но и в целую атмосферу. Кафе «Айда Пельмени» (с тат. «әйдә» – давай, пошли) использует неформальное, побудительное татарское междометие. Данный приём создаёт мгновенно узнаваемый, дружелюбный и разговорный образ бренда, превращая обычный приём пищи в акт культурного соучастия. Рестораны «Чирем» (с тат. «чирәм» – молодая зеленая трава) и «Әнием» (с. тат. – мама) используют выразительный потенциал татарского языка для формирования премиального, ориентированного на впечатление брендинга, выходящего за рамки базовой утилитарности.

Пласт эргонимов наглядно показывает, что коммер-

ческий ономастикон Казани не только обозначает, но еще и служит инструментом демонстрации идентичности на рынке, делающим её доступной для потребления и распространения.

Пласт, основанный на полученном опыте и впечатлениях, включает в себя геортонимы и ивентонимы – названия календарных праздников и названия специальных мероприятий (концертов, форумов, шоу и т.д.), соответственно [5, с. 287]. Именно они концентрируют на себе внимание медиа и туристических потоков, а также являются инструментом культурной дипломатии.

Событийный календарь Казани насыщен яркими праздниками и мероприятиями. Так, например, сабантуй – это больше, чем просто «праздник плуга». Название данного праздника стало международным символом татарского гостеприимства, народных игр и веселого времяпрепровождения на открытом воздухе. Фестиваль классического балета «Нуриевский фестиваль», фестиваль современной татарской культуры «ДәртФест» (с тат. «дәрт» – задорный, душевный) и фестиваль татарской культуры «Печән базары» (с тат. «печән» – сено; «базары» – рынок) формируют многогранный образ города, бережно сохраняющего национальную культуру и традиции.

Приведенные геортонимы и ивентонимы трансформируют город из статичного места на карте в постоянную точку притяжения для уникальных и значимых впечатлений, каждое из которых подкрепляется запоминающимся и смыслоёмким названием.

Заключение

Следует отметить, что для реализации геобрендингового потенциала онимов требуется осмысленная и скоординированная стратегия, переходящая от наблюдения к организации. Данная стратегия должна сохранять уникальность и культурную идентичность места, но в то же время гармонировать с постоянно приходящими и уходящими трендами. Казань уже закрепила за собой статус «третьей столицы России», а также гастрономической и спортивной столицы страны, и ономастическое пространство сыграло в этом значительную роль.

Пример Казани доказывает важность территориального брендинга, где ономастика служит ключевым стратегическим активом. Её сила заключается в сочетании подлинной, глубокой аутентичности и динамичной адаптивности. Именно это сочетание формирует целостный нарратив бренда и имидж территории.

Системно используя урбанонимы как носители памяти, эргонимы как инструмент диалога, а геортонимы и ивентонимы как основу для впечатлений, Казань совершенствует свой геобренд, превращая его в сложную многогранную модель. Данная модель позиционирует город не просто как точку на карте, а как живой, развивающийся текст – нарративное пространство, где тысячелетняя история непрерывно переводится на язык XXI века. Такой подход демонстрирует убедительный пример того, как город может создавать свой собственный бренд.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилина Л.М. Топофилия современной культуры и пространственный поворот в социально-гуманитарном знании // Обсерватория культуры. – 2015. – №2. – С. 28–34. – URL: https://observatoria.rsl.ru/jour/article/view/151/291 (дата обращения: 20.02.2026).
2. Замятин Д.Н. Геокультурный брендинг территорий: концептуальные основы // Лабиринт. Журнал социально-гуманитарных исследований. – 2013. – №5. – С. 11–23. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/geokulturnyy-brending-territoriy-kontseptualnye-osnovy (дата обращения: 20.02.2026).
3. Кибасова Г.П., Галкова О.В. Ландшафт в пространстве и пространство ландшафта (англо-американская историография) // Философия и культура. – 2020. – №11. – С. 59–71. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/landshaft-v-prostranstve-i-prostranstvo-landshafta-anglo-amerikanskaya-istoriografiya (дата обращения: 20.02.2026).
4. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / Отв. ред. А.В. Суперанская; Институт языкознания АН СССР. – М.: Наука, 1978. – 200 с.
5. Романова Т.П. Ивентоним как особый тип рекламного имени // Этнолингвистика. Ономастика. Этимология: материалы международной научной конференции (Екатеринбург, 9–13 сентября 2019 г.). – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2019. – С. 287–289. – URL: https://elar.urfu.ru/handle/10995/77409 (дата обращения: 20.02.2026).
6. Tuan Yi-Fu. Space and Place: The Perspective of Experience. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977. – 235 p.

© Пинегина Ирина Николаевна (pineginain@ieml.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.34

МЕТАФОРИЗАЦИЯ КАК МЕХАНИЗМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ МЫСЛИ И СЛОВА В НАУЧНОМ ДИСКУРСЕ

METAPHORIZATION AS A MECHANISM OF INTERACTION THOUGHTS AND WORDS IN SCIENTIFIC DISCOURSE

S. Rakitina
L. Kasyanova

Summary: The article examines the role of metaphor as a cognitive mechanism of interaction between thought and language in scientific discourse. The research material is based on the scientific works of V. I. Vernadsky, a renowned natural scientist and highly educated individual whose works seamlessly combine scientific, artistic, and philosophical thinking. Through specific examples, the article demonstrates how metaphorization transforms abstract scientific concepts into accessible linguistic forms, shapes linguistic consciousness, generates new meanings, and integrates universal aspects of thinking, permeating all levels of scientific activity. The article demonstrates the functions of cognitive metaphors in scientific discourse, such as explanatory, meaning-generating, persuasive, emotional, integrative, modeling, cognitive, and argumentative.

Keywords: scientific discourse, the relationship between thought and word, metaphorization, cognitive metaphor, scientific thinking, philosophical thinking, and the functions of metaphor.

Ракитина Светлана Владимировна
доктор филологических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет
s.rakitina@mail.ru
Касьянова Людмила Юрьевна
доктор филологических наук, профессор, Астраханский государственный университет им. В. Н. Татищева
kaslyudmila@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается роль метафоры как когнитивного механизма взаимодействия мысли и слова в научном дискурсе. Материалом исследования послужили научные труды В.И. Вернадского, известного учёного-естествоиспытателя, высокообразованного человека, в работах которого органично сочетается научное, художественно-образное, философское мышление. На конкретных примерах показано, как в процессе метафоризации происходит трансформация абстрактных научных понятий в доступные языковые формы, формируется языковое сознание, рождаются новые смыслы, интегрируются универсальные аспекты мышления, пронизывая все уровни научной деятельности. Продемонстрированы такие функции когнитивной метафоры в научном дискурсе, как объяснительная, смыслопорождающая, убеждающая, эмоциональная, интегративная, моделирующая, когнитивная, аргументативная.

Ключевые слова: научный дискурс, взаимосвязь мысли и слова, метафоризация, когнитивная метафора, научное мышление, философское мышление, функции метафоры.

Проблема взаимосвязи мысли и слова волнует человечество с глубокой древности. Наиболее интенсивно она начала разрабатываться в XIX–XX веках, когда в лингвистике, психологии, философии высказывались разные взгляды: от отождествления этих понятий до утверждения их полной независимости. Фундаментальное значение для осмысления проблемы имеют концепции:

— Вильгельма фон Гумбольдта, который определял язык как «явление, которое стимулирует человеческую духовную силу к постоянной деятельности», «орган, образующий мысль» [8, с. 37–297];
— Эдварда Сепира [13] и Бенджамина Уорфа [14], создателей гипотезы лингвистической относительности, согласно которой структура языка влияет на восприятие мира и когнитивные процессы его носителей;
— Л.С. Выготского, рассматривающего значение слова как единство мышления и речи, общения и обобщения, коммуникации и мышления [7, с. 9].

Проблема взаимосвязи мысли и слова сохраняет свою значимость и сегодня: стимулирует интенсивные дискуссии в междисциплинарном пространстве (лингвистика, когнитивная наука, философия), служит основой для экспериментальных исследований, вдохновляет на новые открытия, помогает понять природу человеческого сознания, когнитивных процессов; механизмы познания человеком мира.

В данной статье анализируется роль взаимодействия мысли и слова в *научном дискурсе*, определяемом нами с позиций когнитивно-дискурсивного подхода как пространство речемышления учёного, где абстрактные идеи обретают языковую форму.

Особый интерес представляет научный дискурс В.И. Вернадского, крупнейшего учёного-естествоиспытателя, оригинального мыслителя, энциклопедически образованного человека. Своеобразие его научного творчества в рамках рассматриваемой проблемы обусловлено уникальным подходом к науке: взаимодействием научного и философского мышления, особым стилем изложения, отражающим глубину мировоззрения; концепцией научной мысли как геологической силы, преобразующей биосферу в ноосферу.

Анализ научного дискурса В.И. Вернадского открывает возможности для дальнейшего изучения *метафоризации* как части концептуальной системы, когнитивного механизма, способствующего представлению нового знания; трансформации абстрактных научных понятий, концепций в доступные словесные формы, установлению связи теоретических положений с образным мышлением, усилению убедительности научного повествования.

В современной лингвистике метафора рассматривается как многофункциональный когнитивный феномен, играющий важную роль в человеческом познании и языковой деятельности. На основе обобщения научных взглядов на определение метафоры применительно к исследованию научного дискурса нами установлено, что под метафорой понимаются:

— фундаментальный когнитивный механизм, структурирующий «наше восприятие, мышление и деятельность», неотъемлемая часть «концептуальной системы человека» [11, с. 26, 28];
— инструмент раскрытия как национально-специфического видения мира, так и его универсальных черт, «ключ к пониманию основ мышления» [1, с. 6];
— «одна из форм концептуализации, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания» [10, с. 55];
— метод и модель познания, способ организации и систематизации знания, осмысления новых явлений через уже освоенные концептуальные структуры [2];
— ментальная операция, участвующая «в процессах познания, оценки, объяснения мира, … способ отражения и конструирования языкового сознания как системы национально-специфических и универсальных особенностей мышления», материалом для изучения которой всегда является дискурс [9, с. 3–4].

При осмыслении связи мысли и слова в научном дискурсе принципиально важно рассматривать метафору как когнитивный механизм, который составляет фундамент человеческого мышления и восприятия, выступает инструментом познания и концептуализации действительности, участвует в формировании языкового сознания и генерации новых смыслов, интегрирует специфические и универсальные аспекты мировосприятия, пронизывает все уровни языковой и мыслительной деятельности человека.

Изучение метафоризации в научном дискурсе В.И. Вернадского на основе его научных трудов показало, что метафора в них выполняет различные функции.

Как указано выше, особенностью научного творчества учёного является взаимосвязь научного и философского мышления. Об этом В.И. Вернадский писал в работах, посвящённых истории науки, философским основам естествознания, концепции биосферы. Учёный характеризует эту взаимосвязь как «*стороны одного и того же процесса…, неизбежные и неотделимые*» [3, с. 7]. Философия при этом метафорически понимается как «*корни и жизненная атмосфера научного мышления*». В данной метафоре «корни» в представлении В.И. Вернадского символизируют фундаментальные принципы и методологию развития науки. «Жизненная атмосфера» обозначает среду, в которой развивается наука: мировоззренческие установки, философские и этические ценности; принятые в научном сообществе способы исследования, помогающие учёному осмысливать научные идеи, концепции, подходы.

Через метафору «атмосфера» В.И. Вернадский подчёркивает важность философии для науки: как живые организмы не могут существовать без воздуха, наука не может полноценно развиваться без философского осмысления, составляющего «дыхание» научного творчества. Используя эту метафору, В.И. Вернадский пытается донести до сознания адресата, что, подобно атмосфере, окружающей всё живое, философские идеи пронизывают все уровни научного познания: как присутствие атмосферы (воздуха) важно для жизни, так и философские предпосылки, часто не представленные открыто, определяют выбор методов исследования и научных подходов. Этой цитатой учёный показывает и то, что философия не только способствует развитию науки, но и порой опережает научные открытия, т. е. «*заключает зародыши, иногда даже предвосхищает целые области развития науки*» [3, с. 7].

Таким образом, когнитивная метафора в данном фрагменте научного дискурса:

— служит *объяснением* взаимосвязи науки и философии через понятные читателю образы (*корни, жизненная атмосфера*);
— создаёт *концептуальную модель*: наука и философия находятся в тесном единстве, корни и атмосфера представлены как части живого организма;
— *убеждает* в утверждении взаимосвязи философии и науки, создавая аналогию с образом «дыхания», которое «*необходимо для жизни*», и «*корней*», подчёркивающих важность основ философии для науки;
— придаёт тексту *эмоциональную окраску*, акцентируя ценность философии и взаимосвязь её с наукой;
— выполняет *смыслообразующую функ*цию: образ *корней* как утверждение фундаментальности философии для науки, *зародыши* – процесс «развития науки», *жизненная атмосфера* – идея всеобъемлющего влияния философии на науку.

В своих работах, говоря о не решённой до конца про-

блеме происхождения и эволюции жизни, В.И. Вернадский часто использует метафору «загадка жизни». Так, в статье «Начало и вечность жизни» он подчёркивает, что «*нет вопросов более важных для нас, чем вопросы о загадке жизни, той вечной загадке, которая тысячелетиями стоит перед человечеством и которую оно стремится разрешить всем напряжением личного и коллективного творчества. А всякое разрешение загадки жизни …связано с ответом на …вопросы, которые сегодня стоят перед нами. Был ли когда-нибудь космос без проявлений жизни, может ли быть безжизненный Космос*?» [5, с. 373]. Учёный переносит слово «загадка» как что-то непонятное, требующее объяснения, на вопрос о происхождении жизни, отмечая его сложность, выделяя исследовательский аспект. В метафору «загадка жизни», как нам представляется, В.И. Вернадский вкладывает дополнительные смыслы. В частности, ученый рассматривает жизнь не как земное, а космическое явление, подчёркивая, что *загадку жизни* человек «*пытался разрешить различными путями*»: с помощью религии, художественного творчества и философского мышления. Но «*непрерывное течение человеческих стремлений разрешить загадку жизни*» не достигло результата, «*и эти искания до сих пор не прерываются и не ослабляются с ходом времени*» [5, с. 373].

Метафора «загадка жизни» в данном контексте выполняет *моделирующую функцию*, выступает как когнитивный инструмент, способствующий через знакомые образы подойти к осмыслению сложной научной проблемы, акцентировать её значение для науки.

Такая функция метафоры реализуется и в представлении учения о биосфере, где она помогает более глубоко и точно понять её свойства: целостность, организованность, динамичность, – а также способность жизни, живого вещества распространяться, заполнять всё пространство, становиться мощной геологической силой, преобразующей планету.

Учёный рассматривает биосферу как целостное образование. Он подчёркивает, что биосфера – не просто оболочка Земли, а система, в которой космические излучения, «*принимаемые нашей планетой …, всюду и везде, без перерыва, вечно сменяясь и сталкиваясь…, являются для нас формами энергии*», играющими важную роль в поддержании жизни. Отсюда следует закономерный вывод: «*Земная поверхностная оболочка не может рассматриваться как область только вещества; это область энергии, источник изменения планеты внешними космическими силами*» [5, с. 274]. Чтобы сделать это сложное природное явление понятным, учёный использует в качестве метафоры музыкальную терминологию (систему октав). По аналогии со структурой диапазонов она ассоциируется в его работе со спектром излучений. В.И. Вернадский утверждает, что «*космические излучения, принимаемые нашей планетой, строящие ее биосферу, лежат только в пределах четырех с половиной октав из сорока нам известных. Нам кажется невероятным отсутствие остальных октав в мировом пространстве*». Учёный, понимая недостаточную изученность проблемы «*полного охвата, познания всех октав*», констатирует, что «*в наши научные представления о космосе… входят немногие из тех сорока октав, существование которых является несомненным*» [5, с. 274].

Характеризуя биосферу, В.И. Вернадский использует и такую метафору, как «всюдность жизни», с помощью которой демонстрирует «*выявление в биосфере всей жизни, коренное отличие живого от мертвого, форму охвата энергией жизни всего пространства биосферы*» [5, с. 289]. Раскрывая данное понятие, он подчёркивает, что «*движение живых организмов путем размножения, совершающееся с удивительной и неизменной математической правильностью, идет в биосфере непрерывно и является характернейшей и важнейшей по своим эффектам чертой ее механизма*» [5, с. 289]. В рассматриваемом контексте метафора «всюдность жизни» выполняет *объяснительную функцию*, показывая роль живого вещества в формировании биосферы: характеризует его динамичное распространение, способность приспосабливаться к разнообразным условиям, заполнять свободное пространство путём размножения, участвовать в биологических и геологических процессах и др.

Говоря об эволюции биосферы и роли разума в геологических процессах, В.И. Вернадский приводит метафору «мыслящий тростник» из стихотворения Ф.И. Тютчева «Певучесть есть в морских волнах»: «*Душа не то поёт, что море, И ропщет мыслящий тростник*». Эта метафора вырастает в работе В.И. Вернадского в образ человека – создателя науки в биосфере [12, с. 6]. По мысли ученого, с появлением человека «*в одной из оболочек земной коры – биосфере*» и его разума как результата этого процесса «*впервые геологические эффекты жизни становятся ясными…, проявляются в краткие сроки исторического времени. «Мыслящий тростник» – создатель науки в биосфере – здесь может и должен судить о геологическом ходе явлений по-иному, ибо… он научно понял своё положение в организованности планеты…. С его появлением в истории планеты выявился новый мощный геологический фактор*» [6, с. 40]. В данной метафоре образ тростника, нежного, хрупкого растения, переносится на человека, что символизирует, казалось бы, его физическую уязвимость. Однако человек здесь выступает не слабым существом, а силой, способной изменять планету. Ключевой для понимания метафоры является лексема «мыслящий», которая определяет особое место человека и его разума в преобразовании планеты. Метафора «мыслящий тростник» реализует *интегративную функцию*, объединяя естественно-научные и философские представления о роли человека в биосфере.

Для образного представления резкого ускорения темпа развития науки в XX веке, которое способствовало качественным изменениям биосферы и переходу её в ноосферу, В.И. Вернадский использует метафоры «взрыв научной мысли» и «взрыв научного творчества» [6].

Метафора «взрыв научного творчества» связана в работе В.И. Вернадского с идеей о ноосфере как новом эволюционном состоянии биосферы, *«переработанной научной мыслью»*. По мнению учёного, данный процесс готовился *«сотнями миллионов, может быть, миллиарды лет»* [6, с. 29]. Эволюция этого процесса привела к созданию *Homo sapiens faber*, который «*может мыслить и действовать в планетном аспекте*» [6, с. 19].

По аналогии с физическим взрывом, подразумевающим мгновенное высвобождение энергии, метафора «взрыв» актуализируется в концепции В.И. Вернадского как внезапный сильный скачок в накоплении знаний, быстрое высвобождение резервов научной мысли, предпосланное «*всем прошлым биосферы*». Учёный констатирует, что этот процесс «*имеет глубочайшие корни в ее строении – он не может остановиться и пойти назад. Он может только замедляться в своем темпе*» [6, с. 29]. На основании этого В.И. Вернадский утверждает, что ноосфера – «*не есть кратковременное и преходящее геологическое явление*» [6, с. 29].

Метафора «взрыв научной мысли» соотносится по значению с метафорой «взрыв научного творчества». Учёный также связывает её с переходом биосферы как сферы жизни в ноосферу – сферу разума, «*создаваемую прежде всего ростом науки, научного понимания и основанного на ней социального труда человечества*» [6, с. 27]. При этом особо подчёркивает, что «*мы живём в эпоху…, когда ход истории научной мысли выступает перед нами как природный процесс истории биосферы*» [6, с. 28], то есть именно в наше время научная мысль стала неотъемлемой частью эволюции биосферы. Соотнося эти метафорически высказанные мысли, В.И. Вернадский отмечает: *«В наше время, с начала XX в., наблюдается исключительное явление в ходе научной мысли. Темп его становится совершенно необычным, небывалым в ходе многих столетий. Одиннадцать лет назад я приравнял его к взрыву – взрыву научного творчества. И сейчас я могу это только еще более резко и определенно утверждать»* [6, с. 28]. Научную мысль он рассматривает как новую геологическую силу, которая распространилась по всей биосфере, стала решающим фактором её развития, охватила всю планету. Вместе с тем учёный видел во взрыве научной мысли не только прогресс, но и ответственность за дальнейшую эволюцию биосферы. В статье «Несколько слов о ноосфере» он писал: «*В геологической истории биосферы перед человеком открывается огромное будущее, если он поймёт это и не будет употреблять свой разум и свой труд на самоистребление*» [4, с. 508].

В контексте рассматриваемой проблематики важно подчеркнуть, что метафоры «взрыв научной мысли» и «взрыв научного творчества» выполняют в проанализированных работах В.И. Вернадского *аргументативную* функцию, сравнивая с физическим взрывом и обосновывая неизбежность перехода к ноосфере; *смыслообразующую* функцию, раскрывая внезапность, мощность, необратимость данного процесса*; когнитивную* функцию, помогая наглядно, доступно, убедительно представить сложное явление развития научной мысли в эволюции биосферы.

Таким образом, метафора как инструмент мышления в научном дискурсе В.И. Вернадского не только обогащает язык его работ, но и выполняет ряд функций, которые связаны с особенностями подхода учёного к познанию мира. Они способствуют формированию научных концепций, позволяя интегрировать разнородные знания и представлять сложные абстрактные понятия в доступной форме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс / Н.Д. Арутюнова // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 5–32.
2. Базылев В.Н. Новая метафора языка: Семиотико-синергетический аспект / В.Н. Базылев: автореф. дис. . . . доктора филологических наук: 10.02.19. – М., 1999. – 53 с.
3. ернадский В.И. Избранные труды по истории науки / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1981. – 450 с.
4. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере / В.И. Вернадский // Философские мысли натуралиста / АН СССР; Сост.: Баштракова М.С., Филиппова Н.В., Овчинников Н.Ф., Яншина Н.Т.; редкол.: Яншин А.Л. (пред.) и др. – М.: Наука, 1988. – С.503 – 510.
5. Вернадский В.И. Собрание сочинений: в 24 т. / В.И. Вернадский; под ред. академика Э.М. Галимова; Ин-т геохимии и аналитической химии им. В.И. Вернадского; Комиссия РАН по разработке научного наследия академика В.И. Вернадского. – М.: Наука, 2013. – Т. 8. Живое вещество и биосфера / науч. ред. и сост. академик Э.М. Галимов. – 2013. – 526 с.
6. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление // Собрание сочинений: в 24 т. / В.И. Вернадский; под ред. Э.М. Галимова; Ин-т геохимии и аналитич. химии им. В.И. Вернадского; Комиссия РАН по разработке науч. наследия В.И. Вернадского. – М.: Наука, 2013. – Т.10. – 475 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
8. Гумбольдт фон Вильгельм. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества / Вильгельм фон Гумбольдт //

Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 37–297.
9. Калинин О.В. Функциональный потенциал метафоры в дискурсе: автореф. дис… доктора филологических наук: 10.02.19 / О.В. Калинин. – М., 2022. – 36 с.
10. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. – М., 1996. – 245 с.
11. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон: перевод с англ. А.Н. Баранова, А.В. Морозовой / Под ред. и с предисл. А.Н Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
12. Ракитина С.В. Дискурсивность научного текста (на материале научных произведений В.И. Вернадского) / С.В. Ракитина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки». – 2006. – № 3 (16). – С. 26–35.
13. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир; переводчик А.М. Сухотин. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 211 с. – (Антология мысли).
14. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. Периодизация времени в SAE и хопи / Б.Л. Уорф // Новое в лингвистике / Сб. статей. Пер. с англ. и фр. Вып.1. – М., 1960. – С. 135–169.

© Ракитина Светлана Владимировна (s.rakitina@mail.ru), Касьянова Людмила Юрьевна (kaslyudmila@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.41

ОСОБЕННОСТИ ИДИОСТИЛЯ К.Р. САФОНА

THE PECULIARITIES OF IDIOSTYLE OF C.R. ZAFÓN

Yu. Toporkova

Summary: The article focuses on the peculiarities of idiostyle of a contemporary Spanish writer C.R. Zafón on the basis of the novel "The Angel's Game". By means of the method of descriptive and functional-stylistic analysis the text of the novel is studied. Structural representation and composition of the text are examined. The individual features of the author's style are singled out: cyclical narrative; associations; accumulation and gradation; linguistic heterogeneity. It's found out that the means of individual genre characteristics constructing are reoccurring protagonists and episodes; repetition; variation of linguistic register.

Keywords: idiostyle, repetition, cyclical narrative, accumulation, gradation, author's associations, stylistic register.

Топоркова Юлия Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО Севастопольский государственный университет
yulia.toporkova2014@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются особенности идиостиля современного испанского писателя Карлоса Руиса Сафона на примере романа «Игра ангела». На основе описательно-аналитического метода и метода функционально-стилистического анализа проанализирован текст романа. Изучены структурно-репрезентативные особенности и композиционная организация текста. Выявлены характеристики индивидуального стиля автора: принцип цикличности повествования; аккумуляция и градация; авторские ассоциации; лингвостилистическая неоднородность текста. Установлено, что приёмами конструирования индивидуальных жанровых характеристик служат: сквозные персонажи и эпизоды; множественные повторы; смешение языковых регистров.

Ключевые слова: идиостиль, повтор, цикличность повествования, аккумуляция, градация, авторские ассоциации, стилевой регистр.

«Игра ангела» является вторым романом из цикла «Кладбище забытых книг», принадлежащим перу непревзойденного мастера испанского художественного слова Карлоса Руиса Сафона. Как в случае со всеми остальными книгами писателя, невозможно однозначно определить жанровую принадлежность данного произведения, прежде всего, в силу исключительной, своеобразной авторской манеры повествования, основанной на сюжетной полифонии [2, с. 77]. В частности, Е.В. Зверева выделяет следующие характеристики индивидуального стиля К.Р. Сафона: готические мотивы; «кинематографичность» действия; медленное, постепенное развитие сюжета; архитектурный символизм [1]. Однако помимо характерной жанровой и идейной «эклектичности», роману «Игра ангела» присущи некоторые особые черты, которые, с одной стороны, отличают его от остальных произведений, а с другой, позволяют сложить более полное, глубокое представление об индивидуальном стиле автора.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы определить особенности идиостиля Карлоса Руиса Сафона на примере романа «Игра ангела». Задачи исследования включают: на основании анализа текста произведения выявить и систематизировать индивидуальные черты авторского стиля писателя; выделить приёмы и средства конструирования жанровых характеристик текста. Исследование осуществлено при помощи описательно-аналитического метода и метода функционально-стилистического анализа.

Первое, на что обращает внимание само произведение, это не специфичная для эпической формы повествования репрезентация текста. Роман разделён на три «действия» (в оригинале «actos»), что характерно исключительно для драматических повествовательных форм, а сам термин означает завершённый кусок в развитии общего хода пьесы. Так, три части представляют собой три объёмных отрезка, напрямую связанных между собой. Можно предположить, что таким образом автор следует аристотелевской системе конструкции трагедии, разделив текст на изложение – завязку, перипетию – изменение сюжета от лучшего к худшему и развязку – катастрофу. Кроме того, следует обратить особое внимание на то, что автор не делит текст на главы, оставляя небольшие отступы между законченными отрывками.

Помимо структурно-репрезентативных особенностей, на основании анализа текста романа можно выделить ряд других жанрово-стилистических характеристик. Идейно-философская канва повествования непосредственно переплетена с сюжетной линией произведения. В основе сюжета история одного писателя, который соглашается на сделку с самим дьяволом, что начинает запутанную цепочку событий, приводящих к одному из главных вопросов человечества – во что мы верим на самом деле?

Отличительной чертой авторского нарратива выступает повторении судеб персонажей. Так, главный герой Давид Мартин, сам того не подозревая, идёт по стопам человека по имени Диего Мартинес, чью книгу «Lux Aeterna» находит на Кладбище забытых книг, расположенном в сердце Барселоны. Он поселяется в доме, где ранее жил Мартинес, пишет книги на печатной машинке этого человека. Кроме одинаковых инициалов (Давид

Мартин, Диего Мартинес – Д.М.) персонажей связывают те же жизненные испытания. Так, задумываясь о причине охватившей его одержимости, Мартин начинает понемногу осознавать сходство в их судьбах. Женские персонажи – Исабелла и Кристина – помимо созданного автором эффекта внешней схожести, будто бы также повторяют судьбы друг друга, поддерживая эффект замкнутого круга. Исабелла – молодая девушка, пришедшая главному герою на помощь, мужественно переносит все беды, сокрушающие Мартина, пытаясь спасти его от самого себя. Кристина – верная и сильная женщина, жертвующая собой во имя любви и искусства. Педро Видаль – один из самых близких друзей Мартина, параллельно переживает драму жизни, попав в любовный треугольник вместе с ним и Кристиной. И все эти персонажи составляют лишь часть героев, влияющих на хитросплетения сюжета.

Следовательно, несмотря на то, что читатель впервые знакомится с историей, будто бы возникает эффект дежавю: герои повторяют жизнь своих предшественников – их «якорями» становятся предметы и люди их окружающие – книга, брошь в виде фигурки ангела, дом с башней и таинственный издатель со странным предложением. Подобное цикличное повторение событий, персонажей, атрибутики прослеживается по ходу всего текста. Но автор не преследует цель скрыть разгадку сюжетного круговорота: он постепенно приближается к финалу с применением аккумуляции и градации, разрывая тем самым в конце этот замкнутый цикл.

Таким образом, принцип цикличности является основополагающим в авторском стиле повествования Сафона. Развитие сюжета романа сопоставимо с так называемым эффектом «русской матрёшки» [3, с. 135]. При этом создаваемые автором образы приобретают новые качества, что в конечном итоге создаёт у читателя впечатление раскрытия матрёшки – постепенное приближение к развязке – открытию тайны созданных в тексте параллелей:

«Tomé otro y otro más, y así sucesivamente hasta que hube examinado docenas de los volúmenes que poblaban la sala y comprobado que todos ellos contenían diferentes trazados de las mismas palabras, que las mismas imágenes los oscurecían y que la misma fábula se repetía en ellos como un paso a dos en una infinita galería de espejos. Lux Aeterna» [6, с. 355]. – «Я снимал с полки книги одну за другой, в результате пересмотрев десятки изданий, которыми был уставлен зальчик. Все они содержали вариации одних и тех же слов, те же мрачные образы бросали тень на их страницы, и тот же сюжет повторялся из книги в книгу, как отражение человека, который идёт вдоль бесконечной галереи зеркал. Lux Aeterna» [4, с. 500].

Как видно из данного фрагмента, созданию принципа цикличности способствуют множественные повторы, акцентирующие внимание читателя на ключевых словах – «те же слова», «те же мрачные образы», «тот же сюжет». Характерен и авторский приём гиперболы – «пересмотрев десятки изданий». Присутствующая в тексте литота («зальчик») способствует большему экспрессивному эффекту, основанному на контрасте. Последнее предложение – название книги «Lux Aeterna» (досл. «Вечный Свет») – собирательный образ произведения, который выполняет на протяжении всего повествования аккумулятивную функцию на основе используемых автором ассоциативных подсказок [5]. Интересно, что в случае с названием книги мы имеем дело с приёмом метонимии – тем самым Сафон метафорично собирает все книги в целом, их авторов и созданную ими религию.

Рассмотрим более детально приём использования ассоциаций в тексте. Примечательно, что до самого конца читатель верит в реальность происходящих событий, пока автор не заставляет его в этом усомниться. Обратимся к следующему примеру:

«Grandes se había sentado sobre la mesa y me observaba sin expresión alguna. -Ese broche del ángel -dijo, señalándose la solapa. - ¿Sí? -Se lo he visto a usted en la solapa desde que le conozco – dijo» [6, с. 333]. – «Грандес сидел на столе и наблюдал за мной без всякого выражения. – Эта брошь с ангелом, – сказал он, указывая на мой лацкан. – Да? – Я видел ее на вашем лацкане со дня нашего знакомства» [4, с. 468].

В данном случае брошь выступает той самой ассоциативной подсказкой в тексте. Очевидно, автор намеренно в очередной раз прибегает к ней, что в результате имеет аккумулятивный эффект. Брошь, впервые увиденная Давидом Мартином на пиджаке сеньора Корелли, оказывается на нём самом, а инспектор, который достаточно давно наблюдает за героем, утверждает, что видел её на Мартине с самого первого дня их встречи. В этот момент у читателя возникает нечто вроде эффекта обманутого ожидания: он понимает, что всё описанное в книге может быть обманом, плодом воображения больного ума главного героя. С помощью данного эффекта автор кардинально меняет читательское отношение ко всему происходящему в романе, заставляя листать книгу в поисках ключевых моментов, которые после открытия правды могут звучать совершенно иначе. Таким образом, данный пример иллюстрирует, как при помощи приёма ассоциации автор словно разрывает порочный круг переплетённых сюжетных линий.

Принцип цикличности, которому следует автор, угадывается и в повторении одних и тех же ключевых эпизодов, а именно эпизода знакомства персонажей с Кладбищем забытых книг: в тексте таких эпизодов два. Первый эпизод отражает появление на Кладбище Мартина, а второй – появление там Исабеллы. Давида приво-

дит его друг по фамилии Семпере, а Исабеллу приводит Давид:

– *«Martín, lo que va a ver usted ahora no se lo puede contar a nadie, ni a Vidal. A nadie» [6, с. 87]. – «Мартин, о том, что вы сейчас увидите, нельзя рассказывать никому, даже Видалю. Ни одной живой душе»* [4, с. 129].

– *«Isabella, lo que vas a ver esta noche no se lo puedes contar a nadie» [6, с. 354]. – «Исабелла, ты никому не должна рассказывать о том, что ты увидишь сегодня вечером»* [4, с. 499].

Параллели между двумя описываемыми сценами очевидны. Причём, автор практически полностью переносит формулировку предложения из первого эпизода во второй, тем самым снова создавая эффект цикличности происходящего. В первом примере можно также наблюдать очередной сознательно использованный повтор. Таким образом, наглядности связи между двумя сценами способствует намеренное воспроизведение автором синтаксической структуры в репликах персонажей. Необходимо отметить, что данный эпизод встречается в каждой из четырёх книг Сафона как минимум единожды, что указывает на тесное переплетение сюжетов и персонажей не только внутри одного романа, но и в рамках всей тетралогии.

Остановимся более подробно на языковых средствах создания авторского стиля повествования. В целом, анализ романа свидетельствует о лингвостилистической неоднородности текста. Так, наряду с простыми, нераспространёнными предложениями в тексте изобилуют сложные предложения смешанного типа с большим количеством образных средств. Рассмотрим следующий пример:

«El via crucis de obras y chapuzas se prolongó una semana más de lo previsto, pero incluso con la presencia de Otilio y su escuadrón de portentos haciendo agujeros donde no tocaba y disfrutando de desayunos de dos horas y media, la ilusión de poder habitar finalmente aquel caserón con el que había soñado durante tanto tiempo me hubiera permitido vivir allí años con velas y lámparas de aceite si era necesario» [6, с. 42]. – «Мучения, связанные с ремонтными работами и устранением недоделок, растянулись на неделю дольше запланированного. Однако душу согревала сама мысль о том, что в любой момент я могу переехать в дом, о котором давно мечтал. В случае необходимости я готов был годами существовать при свечах и с масляными фонарями, смирившись с присутствием Отилио и его эскадрона кудесников, делавших дырки, где ни попадя, и вкушавших пищу по два с половиной часа» [4, с. 64].

В данном фрагменте, повествующем о проблеме, мешающей главному герою, показателен выбор языковых средств. Так, сложные, распространённые предложения передают субъективное настроение, душевные терзания персонажа. На стилистическом уровне необходимую атмосферу поддерживает использование автором метафор в сочетании с иронией («мучения», «душу согревала мысль», «эскадрон кудесников, делавших дырки, где ни попадя»). Очевиден и стилистический эффект, который достигается за счёт контрастного использования лексических единиц в рамках одной сентенции: возвышенная лексика («душу согревала мысль», «вкушать пищу») существует наряду с разговорной («устранять недоделки», «где ни попадя»).

Следовательно, длинные витиеватые структуры наряду с простыми и лаконичными выступают инструментами конструирования авторского нарратива писателя. В свою очередь, умение Сафона сохранять баланс при использовании языковых средств разных стилевых регистров помогает поддерживать нужную динамику повествования.

Таким образом, на основании осуществлённого исследования можно прийти к следующим выводам. Анализ текста романа «Игра ангела» позволил установить, что жанровое своеобразие произведения основано на смешении форм структурной репрезентации и композиционной организации текста. В результате выделены следующие характерные черты идиостиля К.Р. Сафона: принцип цикличности повествования; использование авторских ассоциаций; аккумуляция и градация; лингвостилистическая неоднородность текста. Выявлены приёмы конструирования индивидуальных жанровых характеристик романа: обилие сквозных персонажей и эпизодов; множественные повторы; использование сложных синтаксических конструкций в сочетании с простыми структурами, а также лексики разного стилевого регистра. Доказано, что на стилистическом уровне средствами создания контраста и изменения динамики повествования служат: метафора, метонимия, авторская ирония, гипербола, литота.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверева Е.В. Гений лабиринта или лабиринт гения. Некоторые особенности литературного стиля Карлоса Руиса Сафона // Древняя и Новая Романия. 2016. № 18. С. 141–155.
2. Зверева Е.В., Кутьева М.В. Эклектика как миропонимание в тетралогии К. Руиса Сафона «Кладбище забытых книг» // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2017. № 4(17). С. 76–81.
3. Козел Н.П., Гордеева Д.А. Транслатологические особенности идиостиля Карлоса Руиса Сафона // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход: материалы V международной научно-практической конференции / Гл. редактор М.В. Норец. Симферополь, 2021. С. 133–138.

4. Сафон К.Р. Игра ангела: роман; [перевод с исп. Е. Антроповой]. М.: Издательство АСТ, 2017. 509, [3] с.
5. Топоркова Ю.А., Тархова Л.А. Авторская символика в романе К.Р. Сафона «Игра ангела» // Филологический аспект. 2025. № 1(117). С. 77–83.
6. C. Ruiz Zafón. El juego del ángel. Madrid : Editorial Planeta, 2016. 680 p.

© Топоркова Юлия Александровна (yulia.toporkova2014@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.42

ЭМОТИВНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ПРИМЕРЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Х. АШИНОВА)

ON SOME EMOTIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN FICTION (USING THE WORKS OF H. ASHINOV AS AN EXAMPLE)

G. Tuguz

Summary: This article is devoted to the problem of expressing emotiveness through phraseological units. The functioning of emotive phraseological units in literary texts and their nominative-expressive nature are examined. The primary research interest lies in analyzing the use of emotive phraseological units and identifying and describing certain features of their transformation in literary texts. During the analysis, we divided the emotive phraseological units we identified, which characterize a person's emotional state and their attitude toward someone or something, into three groups: phraseological units representing positive emotions; phraseological units expressing negative emotions; and phraseological units characterizing neutral emotions. To achieve this goal, we used semantic, translation, and quantitative analysis.

Keywords: emotive phraseological units, somatic components, author's style, semantic analysis, literary text, imagery, H. Ashinov.

Тугуз Гошсим Туркубиевна
Кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, ГБУ РА Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева, (г. Майкоп)
tuguz.71@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме выражения эмотивности с помощью фразеологизмов. Рассматриваются функционирование эмотивных фразеологизмов в художественном тексте, их номинативно-экспрессивная направленность. Главный научный интерес заключается в анализе употребления эмотивных фразеологизмов, в выявлении и описании некоторых особенностей их преобразования в художественном тексте. В ходе анализа, выявленные нами эмотивные фразеологизмы, характеризующие эмоциональное состояние человека и его отношение к кому-чему-либо классифицированы на три группы: фразеологизмы, репрезентирующие положительные эмоции; фразеологизмы, выражающие отрицательные эмоции; фразеологизмы, характеризующие нейтральные эмоции. Для достижения цели использован семантический, переводческий и количественный анализ.

Ключевые слова: эмотивные фразеологизмы, соматические компоненты, авторский стиль, семантический анализ, художественный текст, образность, Х. Ашинов.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что изучение фразеологических единиц является одним из наиболее перспективных направлений исследований в современной лингвистике. Актуальность темы, выбранной нами для рассмотрения, определяется еще важностью изучения фразеологизмов в адыгейском языке с учетом лексико-семантических, структурно-грамматических признаков.

В художественных текстах реализуются языковые единицы всех уровней. Это та среда, где образуются разные фразеологизмы, откуда поступают в речевой обиход новые или малоупотребительные выражения, обогащая смысловую и структурно-грамматическую природу устойчивых оборотов.

Фразеологические единицы в художественном тексте – предмет постоянного и пристального внимания в лингвистике. Этой проблеме посвящены работы многих исследователей (Н.Ф. Алефиренко (2000), А.В. Жуков (1996), В.П. Жуков (2006), В.М. Мокиенко (1986, 2008), Захарова Н.Н. (2001), В.Л. Лысенко (2010), Божко Н.А. (2015) и др.).

В.Н. Вакуров отмечает, что «индивидуальное преобразование ФЕ не просто художественное новаторство, а закономерное проявление известной гибкости и динамичности, проявляющейся в живом употреблении ФЕ» [1, с. 111].

«Индивидуально-авторские ФЕ носят речевой характер, для них «авторство» принципиально важно, поскольку они не производятся, а творятся: впервые появляются в речи конкретного индивидуума» [2, с. 198].

С точки зрения В.Л. Лысенко, «идиостиль обнаруживает себя в результате текстопорождающей и эстетической деятельности языковой личности, поэтому он отражается в интеграции предпочтительных тем и жанров, средств и приемов, необходимых для построения текста и передачи как информативных, так и эмотивно-экспрессивных компонентов. Исследователи считают, что при отборе средств для выражения своего замысла автор руководствуется субъективной категорией предпочтительности, а это и обусловливает индивидуальный характер идиостиля, его отличие от идиостилей других писателей» [3, с. 13].

Таким образом, цель нашей статьи – определить место эмотивных фразеологизмов в адыгском художественном тексте.

Для достижения поставленной цели были сформули-

рованы следующие задачи:

— проанализировать семантические признаки фразеологизмов, выражающих эмоции в адыгейском языке;
— раскрыть особенности эмотивных фразеологизмов, их функции в художественном тексте;
— рассмотреть эмотивные фразеологизмы по степени интенсивности семантических процессов;
— выявить и классифицировать эмотивные фразеологизмы, выражающие оценочность, по семантическим разрядам.

Методы, применявшиеся для решения сформулированных задач, включают семантический, переводческий и количественный анализ.

Научная новизна работы заключается в анализе употребления эмотивных фразеологизмов, в выявлении и описании некоторых особенностей их преобразования в художественном тексте, в выявлении особенностей индивидуально-авторских преобразований.

Теоретическая значимость статьи заключается в определении особенностей употребления эмотивных фразеологизмов в современном адыгейском языке на материале художественных произведений.

Практическая значимость заключается в использовании результатов исследования при изучении фразеологических единиц в адыгейском языке, при составлении различных фразеологических словарей.

Фразеологизмы, передающиеся от поколения к поколению, от человека к человеку являются душой каждого народа. Их изучение дает возможность ещё глубже понять культуру и историю того или иного народа. Стилистическая эффективность эмотивных фразеологизмов образуется благодаря их образности, оценочности, эмоциональности, содержанию в них стилистической окраски.

В современном адыгейском языке, как и в других языках, большое количество фразеологизмов обязаны своим происхождением литературным и фольклорным произведениям. Фразеологизмы, активно употребляясь, живут и развиваются в языке, придавая высказываниям выразительность, чёткость, живость. А эмотивные фразеологизмы ещё помогают передавать эмоции и настроение человека, обладая широкой употребительностью в языке и речи.

В состав большинства эмотивных фразеологизмов, описывающих эмоциональное состояние человека, его отношение к кому-чему-либо входят соматические компоненты. Эмотивные фразеологические единицы с соматическими компонентами играют значительную роль в выражении авторской индивидуальности в силу своей образности и эмоциональности.

Соматические фразеологические единицы отражают мыслительную и речевую деятельность человека, его психическое и физическое состояние, а также в целом отражают отношения между людьми (коммуникативно-прагматические качества) [4, с. 74–78].

Фразеологические богатства языка ещё больше оживают под пером талантливых поэтов и писателей, которые их творчески обрабатывают, в результате чего они становятся источником новых, оригинальных художественных образов.

Художественный текст выступает средством широкого преобразования эмотивных фразеологизмов, которое проявляется в виде структурного и семантического преобразования фразеологизмов. При структурном преобразовании происходит изменение формы фразеологизма, которое не приводит к каким-либо семантическим изменениям. В таком случае можно говорить о возникновении словообразовательных вариантов фразеологизма, которые привносят стилистические оттенки и экспрессивность в речи героев или рассказчика. *Бlгу (ыгукlэ) рэхьат* (букв.: сердце тихое, спокойное) «спокоен». *Назэ, пышlыкlым маплъэ фэд, ау къызэплъырэр пшъашъэр ары, мэщхыпцlы, lофыр дэхэкlаеу макlоу къыщыхъугъ, ыгукlэ (ыгу) рэхьат* [5, с. 42]. «Наза вроде смотрит в сторону веранды, но смотрит на девушку, улыбается, кажется, дело хорошо идет, он спокойный» (перевод наш).

Нэр ыуцlыргъун (букв.: глаза прикрывать) «прищуривать глаза». *Шыкуаом ышlошъ мыхъоу ынэ ыуцlыргъузэ (ыуцlыргъоу), Шумафэ къеплъыгъ* [5, с. 121]. «Ямщик, не веря, прищуривая глаза, посмотрел на Шумафа» (перевод наш).

При семантическом преобразовании происходит изменение содержания фразеологизма, при сохранении исходной формы, т.е. состав фразеологических единиц не меняется, но обретает новый смысловой оттенок, при котором может происходить совмещение прямого и переносного значения, в результате чего достигается дополнительный экспрессивный эффект. *Пыуты хъун* (букв.: дешевым стать) «потерять уважение». *Къызэрaлотэжьырэмкlэ, нахьыпэм зигущыlэ зышхыжьырэ пшъашъэмэ бэу къахэкlыщтыгъэп, сыда пlомэ, зигущыlэ зэрамыгъотыlэжьырэр пыуты хъущтыгъэ* [5, с. 350]. «Как рассказывают, раньше не было среди девушек тех, кто забирали свои слова обратно, так как девушка, которая не сдержала свое слово, не заслуживала уважения» (перевод наш).

Ишlугъо хъужьын (букв.: вновь похорошеть) «выздороветь». *Хъугъэр гъэшlэгъоны дэд: зылъэгъурэм ыгъэшlагъоу лыжъым ишlугъо хъужьыгъэ* [5, с. 252]. «На удивление всем, кто видел, дед выздоровел» (перевод наш).

Н.Л. Шадрин пишет, что «контекстуальное преобразование ФЕ» как «опирающееся на их системно-языковую

устойчивость использование свойства раздельнооформленности фразеологизмов, выражающееся в окказиональном нарушении их традиционной формы и семантики в литературных произведениях в качестве художественно-речевого стилистического средства» [6, с. 8].

Некоторые типы преобразования эмотивных фразеологизмов как использование усилительных частиц, вариация, повтор фразеологизмов в большинстве случаев выполняют экспрессивную функцию, а другие как замена компонента, распространение компонентного состава (добавление новых слов) и т.д. приводят к обновлению фразеологического образа, вводя дополнительную информацию об эмоциональном состоянии человека.

Ынахэ (ынэгу, ынэжгъ) къызэхэхьан (букв. лицо сморщить) «перемениться в лице», «сделать недовольное лицо», «помрачнеть». *Ар къызэщхыпцlым, Пщыпэ ынахэ (ынэгу, ынэжгъ) къызэхэхьагъ*. «Когда она улыбнулась, Пшипа сделал недовольное лицо» (перевод наш).

Ынахэ (ынэгу, ынэжгъ) нахь къызэхэхьан (букв. лицо очень сморщить) «очень перемениться в лице», «сделать очень недовольное лицо», «очень помрачнеть». *Ар къызэщхыпцlым, Пщыпэ ынахэ (ынэгу, ынэжгъ) нахь къызэхэхьагъ* [5, с. 94]. «Когда она улыбнулась, Пшипа сделал очень недовольное лицо» (перевод наш).

Гур фэкlон (букв.: сердцу пойти) «понравиться», «принять душой», «хотеть», *гур нахь фэкlон* [5, с. 264] (букв.: сердцу очень пойти) «очень понравиться», «очень хотеть».

Ыгу къэбырысырын (букв.: сердцу буянить) «разволноваться», *ыгу нахь къэбырысырын* [5, с. 277] (букв.: сердцу очень буянить) «очень разволноваться».

Iуагъэ шlын (букв.: клятву сделать) «дать слово, дать обещание», *Iогъэ пытэ шlын* [5, с. 270] (букв.: клятву твердую сделать) «дать твердое обещание», «поклясться» и т.д.

Несмотря на вставку нового слова, внутри фразеологизма полностью сохраняется его семантическая целостность и никакого разрушения фразеологизма не происходит. Добавление новых слов *нахь* «более», «очень», *пытэ* «твердое» выражает усиленную степень семантических процессов. В приведенных примерах фразеологизмы, выражающие состояние недовольства, симпатии используются с целью не просто показать негативное или позитивное настроение, а усилить, практически преувеличить возможное эмоциональное состояние кого-либо и его реакцию на что-либо.

Анализ рассмотренных эмотивных фразеологизмов показал, что для исследуемой группы единиц характерно явление варьирования. В примерах варианты компонентов фразеологизмов представлены в круглых скобках. Надо отметить, что не всякая замена близких по семантике и стилистической окраске слов создает фразеологические варианты. Лексические варианты фразеологических единиц образуются лишь в том случае, если вариантные слова не вносят каких-нибудь значительных смысловых различий и не изменяют функционально-стилистического пласта фразеологических единиц.

Д.Н. Шмелев отмечая, что по сравнению с простой ФЕ трансформированный фразеологизм обладает большей экспрессивностью и оригинальностью пишет: «…фраза, внешне совпадающая с устойчивым фразеологическим словосочетанием, уже в силу этого совпадения привлекает к себе большое внимание. Она воспринимается как бы сквозь призму ее привычного фразеологического значения, в той или иной мере окрашивающего и данное индивидуальное построение» [7, с. 323].

Анализ употребления некоторых эмотивных фразеологизмов в художественном тексте Х.А. Ашинова показал, что из рассмотренных нами 828 фразеологизмов обнаружено, что большинство из них образовано с соматическим компонентом *гу* «сердце», их по количеству 494 фразеологизма. Очевидно, что *гу* «сердце» как источник, реактор чувств показывает эмоциональное состояние человека.

Рассматриваемые фразеологизмы в художественном тексте Х. Ашинова можно классифицировать на следующие группы:

1. фразеологизмы, репрезентирующие положительные эмоции (340 примеров), выражающие чувство любви, восторга, радости, восхищения, счастья: *чэфым зэрихьан* [5, с. 346] (букв.: радость носить) «радоваться», *ынэмэ чэфыр къакlихын* [5, с. 360] (букв.: из глаз радость исходит) «сиять от радости», *ыlупшlэ lумызэгъэжьын* [5, с. 269] (букв.: губы не на месте) «радоваться», *напlэр едзыхын* [Ашинов, 1985: 326] (букв.: «веко сбросить) «опустить глаза» и т.д.;
2. фразеологизмы, выражающие отрицательные эмоции (500 примеров), показывающие гнев, злость, страх, ненависть, зависть: *гур плъын* [5, с. 242] (букв.: сердцу раскалиться) «злиться», *нэжгъыр (нахэр) зэхэгъэхьан* [Ашинов, 1985: 284] (букв.: лицо сморщить) «перемениться в лице», «сделать недовольное лицо», «помрачнеть», *ынахэ (ынэжгъ) зэхэгъэхьан* [5, с. 209] (букв.: лицо сморщить) «перемениться в лице», «сделать недовольное лицо», «помрачнеть», *ынэ къигъэкlын* [5, с. 391] (букв.: глазу дать выйти) «гневно посмотреть» и т.д.
3. фразеологизмы, характеризующие нейтральные эмоции (38 примеров), выражающие удивление, изумление, равнодушие, любопытство, спокойствие: *нэгум къыкlэщын* [5, с. 329] (букв.: на лице написано) «видно по лицу», *ынэ зэкlэкъыгъэу* [5, с. 396] (букв.: с разинутым глазом) «удивленно», *ынэхэр къичъыхэу* [5, с. 391] (букв.: глаза на лбу) «удивленно», *шъхьэр дырехьакlын* [5, с. 414] (букв.: голову отнести в сторону) «отвести взгляд», *ынэ къикlотын* [Ашинов, 1985: 390] (букв.: глаза выпучить) «очень удивиться», «глаза широко раскрыть от удивления, изумления» и т.д.

Анализ материала показывает, что в художественном тексте фразеологизмы, характеризующие отрицательные эмоции доминируют над фразеологическими единицами, выражающими положительные эмоции.

В большинстве художественных текстах фразеологизмы, в том числе и эмотивные, могут подвергаться индивидуально-авторским преобразованиям, благодаря чему они приобретают новый смысловой оттенок, расширяются их стилистические возможности, повышается экспрессивность, живость и образность всего высказывания, а образность как всем известна, важна для художественного текста.

Эмотивные фразеологизмы в художественных текстах показывают авторское видение мира. Изучение особенностей их употребления в художественных тестах способствует более глубокому пониманию и осмыслению идейно-художественного своеобразия того или иного произведения.

Анализ материала показывает высокий уровень использования фразеологизмов писателями в своих произведениях. Так фразеологизмы Х.А. Ашинова придают речи силу и убедительность, образность и красочность, метко использованные фразеологические обороты оживляют язык художественного текста.

В целом в исследованных нами текстах Х.А. Ашинова обнаружены семантические преобразования фразеологизмов. Рассмотрены также структурно-семантические преобразования, характерные для художественного пространства произведений данного писателя. Выделены два основных типа структурно-семантических преобразований: преобразования, не приводящие к нарушению тождества фразеологизмов, но связанные с индивидуально-авторским употреблением устойчивой единицы; преобразования, в результате которых возникают индивидуально авторские фразеологизмы и слова.

В художественном пространстве текстов Х.А. Ашинова имеют место замены компонента фразеологизма словом или словосочетанием (наиболее частотный подтип), внешние и внутренние морфологические преобразования фразеологизмов, расширение компонентного состава.

Таким образом, одной из специфических черт некоторых фразеологизмов адыгейского языка является проницаемость нового слова внутрь фразеологической единицы. Такое явление чаще встречается в художественных произведениях. Большинству фразеологизмов свойственна непроницаемость структуры, то есть в их состав нельзя произвольно включать какие-либо слова. Однако в адыгейском языке исключение составляют фразеологические единицы, которые допускают вставку некоторых уточняющих слов.

Таким образом, наши исследования позволили достичь поставленной цели, а их результаты подтвердить научную новизну. Работа может представлять интерес для преподавателей и лингвистов как в теоретическом, так и практическом плане.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вакуров В.Н. Основы стилистики фразеологических единиц: На материале советского фельетона / В.Н. Вакуров. М.: Изд-во МГУ, 1983.
2. Алефиренко Н.Ф., Золотых Л.Г. Проблемы фразеологического значения и смысла: (В аспекте межуровневого взаимодействия яз. единиц) / Н.Ф. Алефиренко, Л.Г. Золотых; М-во образования РФ, Акад. соц. наук, Астрах. гос. пед. ун-т. – Астрахань: Изд-во Астрах. гос. пед ун-та, 2000. – 2230 с.
3. Лысенко В.Л. Фразеологизмы как способ репрезентации языковой личности автора художественного текста: на материале романа Дж. Голсуорси «Собственник»: автореферат дис. … кандидата филологических наук: 10.02.19 / В.Л. Лысенко. – Майкоп, 2010. – 22 с.
4. Кравченко О.Н. Соматизм «сердце» в составе фразеологических единиц с позиции антропоцентрического подхода (на материале английского и русского языков) / О.Н. Кравченко, И.М. Субботина // Научные ведомости БелГУ. Сер. Гуманитарные науки. – Вып. 23. – 2014. – №20(191). – С. 74–78.
5. Ашинов Х.А. Ушло солнце воду пить: Рассказы и роман. – Майкоп: Адыг. отделение Краснодар. кн. изд. (на адыг. яз.), 1985. – 448 с.
6. Шадрин Н.Л. Перевод контекстуально преобразованных фразеологических единиц как семантико-стилистическая проблема: автореф: дис. … канд. филол. наук: 10.00.00. – Л., 1969. – 22 с.
7. Шмелев Д.Н. Современный русский язык: Лексика. Издание 5-е, М.: Книжный дом «ЛИБРО-КОМ», 2009. – 336 с.

© Тугуз Гошсим Туркубиевна (tuguz.71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.48

АНТОНИМЫ: ОТ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ ФИЛОСОФОВ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

ANTONYMS: FROM ANCIENT GREEK PHILOSOPHERS TO THE PRESENT DAY

L. Shakiryanov

Summary: The article provides a comprehensive analysis of the linguistic and philosophical category of "opposition". The study reveals that the idea of antonymy, which originated in the works of ancient Greek philosophers, is also found in the research of German and Russian thinkers. The concept of "antonym" itself emerges in the works of I.F. Kalaidovich; the emergence of "synonym" and "antonym" is associated with the need to establish a specific stage in the manifestation of differences among a wide range of words. Modern works on antonyms include not only individual aspects of the phenomenon, but also its level structure.

Keywords: antonyms, philosophy, linguistics, language levels, word meaning.

Шакирьянов Лев Морисович
кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО Башкирский государственный университет, (г. Уфа)
levshakiryanov@gmail.com

Аннотация: В статье проводится комплексный анализ лингвофилософской категории «противоположность». В ходе исследования установлено, что идея антонимии, возникнув еще в работах древнегреческих философов, также встречается в исследованиях немецких и отечественных мыслителей. Само понятие «антонима» возникает в трудах И.Ф. Калайдовича; появление «синонима» и «антонима» связано с необходимостью закрепить сформировавшийся этап при проявлении различий всего многообразия слов в русском языке. Современные работы по антонимам включают не только отдельные аспекты явления, но и его уровневое устройство.

Ключевые слова: антонимы, философия, лингвистика, уровни языка, значение слова.

Введение

Еще у древнегреческих философов можно встретить исследование лингвофилософской категории «противоположность». По мнению Аристотеля, «противоположностью надо признавать только отличие вещи от того, от чего она отличается по виду; а такое различие бывает только между тем, что принадлежит к одному и тому же роду»: ἐναντίωσιν γὰρ ἀνάγκη εἶναι τὴν διαφορὰν οὗ διαφέρει εἴδει: αὕτη δὲ ὑπάρχει τοῖς ἐν ταὐτῷ γένει οὖσι μόνοις [1, с. 329–330; 20, с. 216]. Кроме того, попытки интерпретации данной категории можно найти у Г. Гегеля, Г. Гадамера, И.Г. Фихте, Ф. Шеллинга, И. Канта. Так, как утверждает, И. Кант, «искусство может (и обязано) прекрасно изображать вещи, которые в природе безобразны»: “Die schöne Kunst zeigt darin eben ihre Vorzüglichkeit, daß sie Dinge, die in der Natur häßlich oder mißfällig sein würden, schön beschreibt. Die Furien, Krankheiten, Verwüstungen des Krieges, u.d.gl. können, als Schädlichkeiten, sehr schön beschrieben, ja sogar im Gemälde vorgestellt werden” [11, с. 30-31; 21, с. 165-166].

Не менее важным представляется появление термина «оппозиция», чье возникновение дало устойчивое мнение, что сущность антонимов фиксируется в лингвистике раньше, а именно в связи с упоминанием оппозиций, а бóльшую часть случаев противопоставления составляют бинарные противоположности (см. [22]).

Одной из первых попыток обратиться к явлению антонимии считается труд И.Ф. Калайдовича «Краткое изложение правил для составления ручного словаря». В работе И.Ф. Калайдовича есть определение антонима: ἀντι противъ, ὀνομα слово – антонимъ; буквы і выпушена подобно какъ въ словѣ антарктическій – ἀντι ἀρκτικός; приложить синонимы, антонимы (противозначащіе слова) и примѣры для поясненія значенія и употребления словъ [9, с. 9]. Хотя именно И.Ф. Калайдович впервые употребил термин «антоним», его брат П.Ф. Калайдович является автором работы под названием «Опыт словаря русских синонимов». В этой связи часто наблюдается путаница, поэтому особую значимость имеет анализ работ всех авторов.

У П.Ф. Калайдовича можно встретить определение синонима – «синоним слово Греческое и сложно из предлога συν (съ) и ὀνομα (имя), значит соименное слово: «Синонимъ слово Греческое и сложно изъ предлога συν (съ) и ὀνομα (имя), значитъ соименное слово. Собесѣдникъ Любителей Россійскаго слова переводитъ его сословомъ; но, кажется, лучше и намъ удержать Греческое названіе, какъ принадлежащее словамъ соименнымъ во всѣхъ вообще языкахъ Европейскихъ» [10, с. 7]. Как утверждает известный историк Н.А. Тропин, семья Калайдовичей насчитывала шесть сыновей (см. [14, с. 118]).

В эту эпоху наблюдается повышенный интерес к значению в связи с началом становления литературного языка. Также особого внимания заслуживают произведения Н.М. Карамзина, Д.И. Фонвизина и А. Галича [5-6; 12; 15-18], чьи работы традиционно считаются основополагающими в этой области, так как в них закладываются

основы структурного рассмотрения сослов, чье появление связано с необходимостью закрепить определенный этап при проявлении различий всего многообразия слов.

Понятие «антоним» с тех пор не получало должного освещения. В лингвистике только появляются работы, в которых вводятся и намечаются системные понятия данной науки (Ф. де Соссюра, Н.В. Крушевского, И.А. Бодуэна же Куртене). В более позднее время, когда антонимия начинает изучаться более активно, она долгое время не рассматривается с точки зрения уровневого устройства языка. Вместе с тем наблюдаются многочисленные попытки определения, классифицирования антонимов, а также попытки составить их словари.

Материалы и методы

В работе применяется уровневый анализ, то есть метод исследования и описания языка, при котором считается, что система языка состоит из ряда подсистем (уровней); при этом, особенности каждого уровня определяются набором, типами и правилами функционирования языковых единиц.

Исследование проводилось на материале экономических терминов из Англо-русского экономического словаря под ред. проф., д-ра экон. наук А.В. Аникина (1977), а также различных экономических реалий лингвострановедческого словаря США учёного-энциклопедиста, д-ра филол. наук Г.Д. Томахина (2001).

Результаты и их обсуждение

Современные исследования антонимов можно построить по принципу уровневого устройства языка. Таким образом, за основу берутся следующие уровни языковой системы: морфемный уровень (морфемы) – лексический уровень (слова-части речи, слова-концепты, слова-метафоры) – синтаксический уровень (синтаксические конструкции). Они базируются на следующих принципах:

1. Все элементы языка делятся на словообразовательные и словоизменительные (формообразующие); приставка, в отличие от суффикса, присоединяется ко всему слову целиком, что и определяет ее словообразовательную роль. Это позволяет выявить непосредственно морфемный уровень и морфологический уровень. Таким образом, за основу берется положение Ф.Ф. Фортунатова, о фундаментальном различии между «отдельными знаками предметов мысли» (словообразовательными морфемами) и «различного рода частями в предложениях» (словоизменительными морфемами) [19, с. 155]. Считается, что В.В. Виноградов вывел словообразование за рамки морфологии, рассматривая морфологию как самостоятельную лингвистическую дисциплину [4; 8, с. 24]. Однако, основы словообразования и словоизменения также встречаются в трудах В.А. Богородицкого, который определял морфологию как «учение о частях речи в отношении словообразования и словоизменения» [2].
2. Языковые единицы, организованные в иерархию, функционируют не только как самостоятельные элементы, но и как составные части более крупных единиц, а также как совокупности более мелких единиц [3, с. 268; 7, с. 73–74]. Кроме того, согласно общепризнанному мнению, именно слово составляет единицу лексического уровня.
3. Стилистику можно выделить благодаря различной интерпретации понятия «уровень» – уровень как «ярус» или «аспект исследования» [13, с. 74]. Это дает возможность рассмотрения уровня метафор.
4. Согласно общей гармонической целостности системы языка – при всей ее сложности и противоречивости – она характеризуется целостностью языковых знаков.

Остановимся более подробно на уровнях антонимии, которые разрабатываются в рамках настоящего исследования.

Приведенные аргументы позволяют разграничить морфемы, которые позволяют **сопоставить слова на уровне аффиксов** (*finished goods* «готовые изделия»/ *half-finished goods* «полуфабрикаты; полуобработанные изделия» (приставка неполноты); *conditional* «условный»/ *unconditional* «безусловный, безоговорочный, не ограниченный условием) (приставка отрицаиия, и другие, полный перечень см. в других работах автора), а также те, по которым можно **выделить различные части речи** (*contest between master and laborer* (субстантивы); *order to buy or to sell at best* (вербы); *jointly and severally* (адвербы); *bad money drives out good* (адъективы); *many-vs-many duel* (местоимения); *at or better* (предлоги)).

Системность языка и его стремление к гармонии – это итог противоборствующих сил, благодаря которым языковая система остаётся стабильной; благодаря этой концепции, высказанной ранее Н.В. Крушевским, можно **выявить в языке слова-концепты** (*ex ante analysis* «анализ, основанный на использовании ожидаемых (предполагаемых) величин»/ *ex post analysis* «анализ, основанных на использовании фактических величин»).

Как уже отмечалось ранее, иерархическое устройство языка служит его связыванию в единое гармоническое целое, что выражается в выделении других уровней языка.

Так, в рамках рассматриваемой тематики можно **выделить слова-метафоры** *bulls*/ *bears* «быки»/ «медведи»,

hawks/ doves «ястребы»/ «голуби», *wolves/ sheep* «волки»/ «овцы», *blue chips/ red chips* «голубые фишки»/ «красные фишки», *pigs/ chicken* «свиньи, или кабаны»/ «цыплята», *sharks/ lemmings* «акулы»/ «лемминги» (в настоящей статье приводится описание только некоторых из них). Метафора проясняет образование характерных для американского общества явлений, которые не только передают отношение к называемому объекту или явлению, но и затрагивают сложный процесс комплексного изучения сознания, культуры и языка.

1) Одной из основных метафор американской экономической жизни является метафора «БЫКИ/ МЕДВЕДИ», которая является доминантной метафорой в этой сфере. Согласно дефинициям терминов, «бык» (англ. *bull*) – это «биржевик, играющий на повышение (скупающий ценные бумаги или товары в надежде на повышение их цен или предпринимающий усилия для их повышения)», а «медведь» (англ. bear) – это «биржевик, играющий на понижение».

2) Метафора «ЯСТРЕБЫ/ ГОЛУБИ» (англ. *hawks and doves*) введена для обозначения общеизвестных символов монетарной политики – тех, кто выступает за низкие процентные ставки по кредитам и не видит проблем в росте инфляции («голуби»); и тех, кто считает, что главное – это сдерживание инфляции, для чего необходимо повышать процентные ставки («ястребы»).

3) Метафора «ВОЛКИ/ ОВЦЫ» продолжает способ обозначения участников торгов. «Волками» (англ. *wolves*) называют опытных трейдеров, «матёрых» инвесторов; «овцы, или бараны» (англ. *sheep*) – это трейдеры, которые не обладают какой-то определённой торговой стратегией.

4) Метафора «ГОЛУБОЙ/ КРАСНЫЙ» также используется для реализации (обозначения) известных (особенностей) экономических реалий, которые активно используются в жизни людей. Известно, что акции, находящиеся в котировальном списке гораздо легче приобрести, чем те, которые в нём не находятся. Таким образом, метафора «голубой/ красный» (англ. *blue chips/ red chips*) достаточно четко структурирует ситуацию (на фондовом рынке) в данной области.

5) Другая метафора «СВИНЬИ (или кабаны)/ ЦЫПЛЯТА (или куры)» позволяет охарактеризовать участников экономической жизни с точки зрения их решимости при выполнении тех или иных задач. «Свиньи, или кабаны» (англ. *pig*) – это бесстрашные или скорее бесшабашные трейдеры. «Цыплята» (англ. *chicken*) – это трусливые трейдеры, эти инвесторы слишком осторожны и очень пугливы. Они долго раздумывают, перед тем как зайти на рынок. Другими словами, они ждут, когда «сойдутся звёзды»; чаще всего из-за страха понести потери начинают паниковать, закрывают позицию раньше времени и совершают другие ошибки, что сказывается на финансовом результате.

6) Метафора «АКУЛЫ/ ЛЕММИНГИ (или хомячки)» также используется для характеристики определенных обстоятельств, когда совершаются те или иные действия теми или иными людьми, что позволяет выразить успех. «Акулы» (англ. *sharks*) – суперуспешные инвесторы. «Лемминги, или хомячки» (англ. *lemmings/ hamsters*) – неисправимые двоечники; эти игроки постоянно наступают на грабли и совершают одни и те же ошибки из раза в раз, не желая делать выводы и учиться.

7) Метафора «КРОЛИКИ/ ЧЕРЕПАХИ» позволяет описать стратегию поведения на рынке в течение длительного периода времени. Так, кролики (англ. *rabbits*) – это скальперы, которые стараются заработать на рынке в течение одного дня. Они открывают позиции на короткое время, обычно на минуты, и получают небольшую прибыль на колебаниях цены. Из-за того, что им приходится заключать множество сделок в течение дня, трейдеры несут высокие транзакционные издержки. Черепахи (англ. *turtles*) – это противоположность кроликов, то есть долгосрочные инвесторы, которые привыкли тщательно анализировать и рассчитывать возможную перспективу бумаг.

С точки зрения синтаксиса (синтаксического уровня), можно говорить о существовании трех классов антонимов (*asked and bid/ birth-and-death data/ breakeven order*). Формально их можно назвать «противопоставление в рамках одного словосочетания», «противопоставление словах с дефисным написанием» и «противопоставление в одном слове словосочетания».

Заключение

Таким образом, идея «противоположности», на которой базируется антонимия, возникает еще в работах древнегреческих философов, также встречаясь в исследованиях немецких и отечественных мыслителей. Одной из первых попыток обратиться к явлению антонимии считается труд И.Ф. Калайдовича «Краткое изложение правил для составления ручного словаря». Хотя именно И.Ф. Калайдович впервые употребил термин «антоним», его брат П.Ф. Калайдович является автором работы под названием «Опыт словаря русских синонимов», где дает определение термина «синоним». В этой связи часто наблюдается путаница, поэтому особую значимость имеет анализ работ всех авторов. Особенно следует отметить, что семья Калайдовичей насчитывала шесть сыновей, что вызывает дополнительные трудности для современных исследователей. Также особого внимания заслуживают произведения Н.М. Карамзина, Д.И. Фонвизина и А. Галича, чьи работы традиционно считаются основополагающими в этой области, так как в них (предпринимается попытка рассмотреть) закладываются основы структурного рассмотрения сослов (по-другому – синонимов). Понятие «антоним» с тех пор не получало должного освещения. В более позднее время, когда антонимия начинает изучаться более активно, она долгое время не

рассматривается с точки зрения уровневого устройства языка.

На современном этапе можно говорить о существовании уровней антонимии: морфемный уровень (морфемы) – лексический уровень (слова-части речи, слова-концепты, слова-метафоры) – синтаксический уровень (синтаксические конструкции). Они базируются на следующих теоретических аспектах: 1. Деление элементов языка на словообразовательные и словоизменительные (формообразующие); приставка, в отличие от суффикса, присоединяется ко всему слову целиком, что и определяет ее словообразовательную роль. Это позволяет выявить непосредственно морфемный уровень и морфологический уровень. 2. Языковые единицы, организованные в иерархию, функционируют не только как самостоятельные элементы, но и как составные части более крупных единиц, а также как совокупности более мелких единиц. Кроме того, согласно общепризнанному мнению, именно слово составляет единицу лексического уровня. 3. Стилистику можно выделить благодаря различной интерпретации понятия «уровень» – уровень как «ярус» или «аспект исследования». Это дает возможность рассмотрения уровня метафор. 4. Согласно общей гармонической целостности системы языка – при всей ее сложности и противоречивости – она характеризуется целостностью языковых знаков. В работе приводятся примеры каждого уровня и подчеркивается значимость целостности языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аристотель. Метафизика. Переводы. Комментарии. Толкования / Сост. и подгот. текста С.И. Еремеев. – СПб., Киев: Алетейя, Эльга, 2002. – 826 с.
2. Богородицкий В.А. Очерки по языковедению и русскому языку / В.А. Богородицкий. – М.: Учпедгиз, 1939. – 224 с.
3. Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию / И.А. Бодуэн де Куртене. – Т. II. – М.: Изд-во акад. наук СССР, 1963. – 384 с.
4. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1975. – 559 с.
5. Галич А.И. Словарь русских синонимов, или сословов, составленный редакцией нравственных сочинений / А.И. Галич. – Ч. 1 [и единств.]. – СПб.: Тип. Третьего деп. Министерства гос. имуществ, 1840. – 496 с.
6. Галич А.И. Лексикон философских предметов, составленный А. Галичем / А.И. Галич. – СПб.: В типографии Императорской Академии наук, 1845. – 208 с.
7. Зубкова Л.Г. Целостность языка и его детерминанта в трактовке И.А. Бодуэна де Куртенэ и Н.В. Крушевского / Л.Г. Зубкова // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – кн. 3. – Т. 148. – С. 73–82.
8. Зубова Л.В., Меньшикова Ю.В. Морфемика и словообразование современного русского языка. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2014. – 256 с.
9. Калайдович И.Ф. Краткое изложение правил для ля составления ручного словаря нынешнего языка русского, с приложением пробных листов словаря / И.Ф. Калайдович. – М.: Унив. тип., 1826. – 28 с.
10. Калайдович П.Ф. Опыт словаря русских синонимов / П.Ф. Калайдович. – Ч. 1. М.: В университетской типографии, 1818. – 157 с.
11. Кант И. Критика способности суждения / И. Кант. – М.: Искусство, 1994. – 367 с.
12. Карамзин Н.М. Избранные сочинения / Н.М. Карамзин. – Т. 2. – М., Л.: Изд-во «Художественная литература», 1964. – 591 с.
13. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики / Ю.М. Скребнев. – Горький: [б. и.], 1975. – 174 с.
14. Тропин Н.А. Старый Елец и ельчане: тени прошлого: монография / Н.А. Тропин. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2023. – 176 с.
15. Фонвизин Д.И. Опыт российского сословника / Д.И. Фонвизин. – Ч.1 // Собеседник любителей российского слова. СПб, 1783. – С. 126–134.
16. Фонвизин Д.И. Опыт российского сословника / Д.И. Фонвизин. – Ч. 3 // Собеседник любителей российского слова. СПб, 1783. – С. 121–126.
17. Фонвизин Д.И. Опыт российского сословника / Д.И. Фонвизин. – Ч. 4 // Собеседник любителей российского слова. СПб, 1783. – С. 143–157.
18. Фонвизин Д.И. Опыт российского сословника / Д.И. Фонвизин. – Ч. 10 // Собеседник любителей российского слова. СПб, 1783. – С. 137–142.
19. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды / Ф.Ф. Фортунатов. – Т. I. – М.: Учпедгиз, 1956. – 450 с.
20. Aristotelis. Metaphysica / Aristotelis. – Lipsia: In aedibus B.G. Teubneri, 1906. – 330 p.
21. Kant I. Kritik der Urteilskraft. Fünfte Auflage / I. Kant. – Leipzig: Verlag von Felix Meiner, 1922. – 394 s.
22. Trubetzkoy N. Grundzüge der Phonologie / N. Trubetzkoy // Travaux du cercle linguistique de Prague. – 1939. – No. 7. – P. 706-712.

© Шакирьянов Лев Морисович (levshakiryanov@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.49

МОЛЧАНИЕ КАК ПРЕДАТЕЛЬСТВО И ЛОЖНОЕ СОСТРАДАНИЕ В РОМАНЕ СТЕФАНА ЦВЕЙГА «НЕТЕРПЕНИЕ СЕРДЦА»

SILENCE AS BETRAYAL AND FALSE COMPASSION IN STEFAN ZWEIG'S NOVEL "IMPATIENCE OF THE HEART"

L. Shatilova
Ya. Zubkova

Summary: The article analyzes the motif of silence in S. Zweig's novel "Impatience of the Heart" as an artistic device embodying betrayal and false compassion. As a result of the corpus analysis, the contrast of the characters' behavior was revealed: Hoffmiller's silence is an escape from the truth out of weakness and fear, Edith's silence is a manipulative weapon despite impotence. This contrast highlights the psychological dynamics, reinforcing the tragedy of "impatience of the heart" without a reasonable word. Zweig's silence reveals internal conflicts, the confrontation of external and internal, increases dramatic tension, exposes Anton's moral weakness, and symbolizes interpersonal alienation, becoming a key mechanism for depicting false compassion in psychological realism.

Keywords: silence, betrayal, false compassion, Impatience of the heart, internal conflict.

Шатилова Любовь Михайловна
Доктор филологических наук, профессор, Московский городской педагогический университет
shatilova–79@mail.ru
Зубкова Яна Владимировна
Кандидат филологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет
zubkovayav@mgpu.ru

Аннотация: В статье анализируется мотив молчания в романе С. Цвейга «Нетерпение сердца» как художественный приём, воплощающий предательство и ложное сострадание. В результате корпусного анализа был выявлен контраст поведения персонажей: молчание Гофмиллера – бегство от правды из слабости и страха, молчание Эдит – манипулятивное оружие несмотря на бессилие. Этот контраст подчёркивает психологическую динамику, усиливая трагедию «нетерпения сердца» без разумного слова. Молчание Цвейга раскрывает внутренние конфликты, конфронтацию внешнего и внутреннего, наращивает драматическое напряжение, разоблачает моральную слабость Антона и символизирует межличностное отчуждение, становясь ключевым механизмом изображения ложного сострадания в психологическом реализме.

Ключевые слова: молчание, предательство, ложное сострадание, Нетерпение сердца, внутренний конфликт.

Роман Стефана Цвейга «Нетерпение сердца» (1938) остается одной из вершин европейской психологической прозы, где центральное место занимает парадокс человеческой морали: молчание как форма предательства и сострадание, переходящее в разрушительную силу. Лейтенант Антон Гофмиллер, движимый благородным порывом помочь парализованной Эдит фон Кехмет, через свое ложное молчание провоцирует трагедию, обнажая амбивалентность добрых намерений.

Проблематику молчания как предательства и фальшивого сострадания в романе «Нетерпение сердца» активно изучали такие литературоведы, как: П.С. Волкова, Е.А. Приходовская, Е.В. Соколова [1, 2].

Актуальность исследования обусловлена пересечением этических, психологических и коммуникационных проблематик. В эпоху «культуры отмены» и информационных войн молчание вновь становится объектом этического осуждения, а ложное сострадание – инструментом манипуляции. Цвейг предвосхищает современные дилеммы: когда доброта становится ловушкой, а тишина – предательством.

Цель статьи – раскрыть мотив молчания как художественный приём, воплощающий предательство и ложное сострадание в романе С. Цвейга «Нетерпение сердца».

Объектом анализа выступает текст романа, предметом – функционирование молчания и сострадания как деструктивных этических практик.

В романе «Нетерпение сердца» Цвейг виртуозно применяет литературные приёмы для изображения и обобщения опыта сострадания, устанавливая мощную связь между героями и читателем, что усиливает эмпатию и понимание. Язык становится инструментом передачи нюансов эмоций, позволяя аудитории эмоционально переживать события вместе с персонажами.

Молчание в произведении многогранно: оно передаёт чувства, маскирует истину, служит формой общения или непреодолимой преградой между людьми.

Цвейг убедительно демонстрирует: подлинное сострадание предполагает не только эмоции, но и смелость высказываться, даже если правда ранит. Пассивность и молчание Гофмиллера, мнимо продиктованные добротой, приводят к трагедии. Роман утверждает ключевую идею: «нетерпение сердца» без «терпения разума» разрушительно.

Таким образом, молчание – центральный мотив «Нетерпения сердца», выступающий не просто отсутствием речи, а активным предательством и проявлением фальшивого, деструктивного сострадания.

Методом сплошной выборки был составлен корпус исследования, который включает:

1. «Schweigen» (молчание) – 32 случая: намеренная пауза, скрытые эмоции, отсутствие речи.
2. «Stille» (тишина) – 20 случаев: внешняя акустическая пустота, атмосфера затишья.
3. «Verstummen»/ «stumm» (онемение) – 23 случая: внезапное прерывание речи от шока/эмоций.

У Цвейга молчание – не пустота, а активная сила, формирующая сюжет и отношения.

Лейтенант Гофмиллер, главный герой, не в силах произнести правду – из жалости, трусости и слабости. Его молчание провоцирует цепочку недопонимания, завершающуюся трагедией.

Рассмотрим, как молчание превращается в мощный художественный инструмент, обнажающий глубину отношений и трагизм непонимания. В романе молчание выступает не просто как безмолвие, а полноценным языком страха, сострадания, вины и разрыва.

Анализ охватывает текстовые фрагменты с явными лексемами молчания. Различаются: *молчание–напряжение, молчание–приговор, молчание–манипуляция, молчание–бегство, молчание–сострадание, молчание как признание вины*.

Разберём функции молчания в тексте систематически.

Молчание как напряжение

Молчание как напряжение, например: «– *Как это мило, что вы пришли, господин лейтенант! – произносит она и сразу ведет меня в слишком хорошо знакомую комнату. В том же углу, в том же кресле и за тем же малахитовым столиком (зачем же они опять пригласили меня в эту комнату?) сидит больная; ее ноги укутаны пушистым белым меховым одеялом, очевидно, чтобы не напоминать мне о «том». Эдит приветствует меня из своего уголка дружелюбной улыбкой, несомненно, обдуманной. И все же эти первые минуты окрашены воспоминанием о роковой встрече; по тому, как Эдит несколько принужденно протягивает мне через стол руку, я сразу вижу, что и она думает о «том». Ни ей, ни мне не удается произнести первое слово.*

К счастью, Илона поспешно нарушает гнетущее молчание.

– Что позволите предложить вам, господин лейтенант, чай или кофе?

– О, как вам угодно, – отвечаю я.

– Нет, что вы больше любите, господин лейтенант? Только, пожалуйста, без церемоний, прошу вас.» [3].

Цвейг показывает молчание как конфликт между воспоминанием и моментом: вербальный обмен маскирует подтекст, где невысказанное доминирует. Ключевыми аспектами являются, с одной стороны, расстановка в пространстве, подчёркивающая эмоциональный разрыв, с другой стороны, пауза до реплики Илоны, фиксирующая пик внутреннего конфликта.

Это молчание – динамичный элемент, воплощающий кризис отношений, характерный для психологизма Цвейга, где недосказанность весомее слов.

Молчание как приговор в сцене с Кондором

Кондор применяет риторику юриста; полное безмолвие Гофмиллера контрастирует с его обвинениями. Опущенные глаза Антона – знак тихой сдачи.

«– Так, – резко сказал Кондор. – Так, господин лейтенант! Я вижу, вам нельзя предоставлять таких удобств. В темноте слишком легко спрятаться, а в некоторых случаях лучше смотреть человеку прямо в глаза. Итак, покончим с этой уклончивой болтовней, здесь что-то неладно. Я не поверю, что вы пришли только для того, чтобы показать мне это письмо. Тут что-то другое. Я чувствую, что вы намерены сделать какой-то вполне определенный шаг. Или вы будете говорить честно, или я должен буду поблагодарить вас за визит.

Стекла его пенсне ослепительно сверкнули; я боялся их зеркального блеска и опустил глаза.

– Не очень-то благородно ваше молчание, господин лейтенант. Вряд ли оно свидетельствует о чистой совести. Но я уже приблизительно догадываюсь, в чем дело. Прошу без уверток: может быть, после этого письма… или после того, другого, вы решили покончить с вашей так называемой дружбой?» [3].

Далее – **молчание как общее порицание**:

«*… я бежал на войну, как преступник, в ночную тьму. Четыре недели до начала военных действий я был в безысходном отчаянии и растерянности. Я презирал себя, и сейчас еще воспоминание о тех днях для меня мучительнее самых ужасных часов на поле битвы. Ибо я знаю, что своей слабостью, своей жалостью – когда я подал надежду, а затем сбежал – я убил человека, единственного человека, который страстно любил меня. Я не решался выходить на улицу, сказался больным и сидел в комнате. Я написал Кекешфальве, чтобы выразить свое участие; увы, там действительно не обошлось без моего участия – он не ответил. Я засыпал Кондора письмами с объяснениями и оправданиями, он не ответил. Я ни строчки не получил ни от товарищей, ни от отца – на самом деле, конечно, потому, что в это критическое время он был перегружен работой в министерстве. Но мне это единодушное молчание казалось заговором осуждения. Все*

сильнее овладевала мной безумная мысль: все осудили меня так же, как я сам осудил себя, и считают меня убийцей, потому что я сам считал себя таковым.» [3].

Безответность как экзистенциальное наказание:

«Кекешфальва не ответил... Кондор не ответил... даже отец не написал» [3].

Тройное игнорирование создаёт немой трибунал общества.

Гофмиллер видит в нём моральное отлучение (*«единодушное молчание казалось мне сговором осуждения»*), несмотря на реальные обстоятельства (война).

Молчание как манипуляция в поведении Эдит

«*За столом Эдит сидела напротив меня. Ни разу она не подняла глаз, никому не сказала ни слова. Мы все явно ощущали нарочитость, оскорбительность ее гнетущего молчания. Тем упорнее я пытался поднять настроение. Я рассказывал о нашем полковнике, который, как запойный пьяница, в июне и июле регулярно «заболевал маневрами»; по мере приближения этого события наш придира делался все более невыносимым. Мне казалось, что воротник душит меня, впиваясь в шею, но, чтобы сплести эту глупую историю, я присочинял все новые и новые подробности. Однако смеялись только двое, да и то натянуто, тщетно стараясь скрасить мучительное молчание Эдит, которая вот уже в третий раз вызывающе зевнула*.» [3].

В данном примере Цвейг иллюстрирует молчание как тиранию – Эдит целенаправленно применяет его как коварную социальную стратегию манипуляции, а не проявление слабости.

Анализ молчания как бегства у Антона

«*Они говорят все разом, перебивая друг друга, поносят старика, выкапывают самые невероятные истории, издеваются над «пугалом на костылях» – его дочерью; то и дело кто-нибудь поворачивается ко мне, чтобы похвалить за то, что я не спутался с этим «сбродом». А я, я сижу молча и неподвижно; их отвратительные дифирамбы для меня пытка, больше всего мне сейчас хочется заорать на них: «Заткните ваши грязные глотки!» или крикнут: «Я негодяй! Аптекарь сказал правду! Солгал не он, а я. Я, я лжец, жалкий, трусливый лжец!» Но я знаю: слишком поздно, теперь уже слишком поздно! Я уже ничего не могу объяснить, ни от чего не могу отказаться. И я сижу, стиснув зубами потухшую сигарету, и молча смотрю перед собой, с ужасом сознавая, что мое молчание – это подлое, злодейское предательство по отношению к той, неповинной, несчастной. О, если б можно было провалиться сквозь землю! Исчезнуть! Уничтожить себя! Я не знаю, куда спрятать глаза, куда девать руки – они дрожат, они выдадут меня. Я незаметно убираю их со стола и судорожно стискиваю пальцы, пытаясь справиться с охватившим меня смятением.»*

«Сидишь, смущаясь, как дурак, в кругу своих лучших друзей, и как раз в ту минуту, когда нужно о чем-то попросить, гордость не даст открыть тебе рот. Да, старина, лучше не вспоминать позора и унижения, которые мне тогда пришлось пережить! О них я еще никому не рассказывал.» [3].

Двойная изоляция: Антон среди друзей физически, но эмоционально отрезан. Его молчание – барьер от «*отвратительных дифирамбов*», но одновременно «*предательство*», усугубляющее вину. Он осознаёт себя *лжецом*.

Молчание как проявление сострадания в диалоге Кондора и Гофмиллера

«*Как она сможет потом доверять мне, другому врачу, любому человеку, если узнает, что ее умышленно обманули? Нет, лучше правда, какой бы жестокой она ни была; в медицине нож хирурга часто оказывается самым гуманным средством. Только не откладывать! С чистой совестью я не взял бы на себя ответственность за такое молчание. Подумайте сами! Хватило бы у вас мужества на моем месте?*

– Да, – ответил я, не раздумывая, и тут же сам испугался вырвавшегося у меня слова. – То есть… – осторожно добавил я, – только тогда, когда ее состояние хоть немного улучшится, я признался бы ей во всем… Простите, господин доктор… Это довольно нескромно с моей стороны… но в последнее время у вас не было возможности, как у меня, постоянно наблюдать, насколько необходимо этим людям что-то такое, что помогло бы им продержаться, и… конечно, ей нужно сказать правду, но только когда она сможет ее вынести… не теперь, господин доктор, умоляю вас… только не сейчас… только не сразу.»

Молчание выявляет этический конфликт: Кондор сравнивает правду с «*скальпелем хирурга*» – болезненным, но спасительным. Его молчание означало бы «*обманчивое умалчивание*», подрывающее доверие. Антон отстаивает «*терапевтическую ложь*», а его импульсивное «*Да*» отражает искреннее сострадание.

Молчание как признание вины

«– Простите, господин лейтенант… как могло случиться, что я стал утруждать вас своими заботами! Это просто потому… просто что–то нашло на меня… и… я только собирался объяснить вам… Мне не хотелось бы, чтобы вы плохо думали о ней… чтобы вы…

Не знаю, как набрался я смелости прервать его смущенную речь и подойти к нему. Но я вдруг обеими руками взял руку старого чужого мне человека. Я ничего не сказал. Я только схватил его холодную, исхудалую, невольно

дрогнувшую руку и крепко пожал ее. Он удивленно поднял глаза, и за сверкнувшими стеклами очков я увидел его неуверенный взгляд, робко искавший встречи с моим. Я боялся, что он сейчас что-нибудь скажет. Но он молчал; только черные зрачки становились все больше и больше, словно стремились расшириться до бесконечности. Я почувствовал, что мною овладевает какое-то новое, незнакомое волнение, и, чтобы не поддаться ему, торопливо поклонился и вышел.» [3].

Кондор проводит суд, Антон безмолвствует – это выглядит как признание. Кондор трактует так же. На деле же проявляется незрелость героя, не способного осознать трагедию.

Молчание в романе – активная сюжетная сила, а не пустая пауза. Оно разрушает чаще, чем спасает.

«*Не очень-то благородно ваше молчание, господин лейтенант. Вряд ли оно свидетельствует о чистой совести. Но я уже приблизительно догадываюсь, в чем дело. Прошу без уверток: может быть, после этого письма… или после того, другого, вы решили покончить с вашей так называемой дружбой?*

Он ждал. Я не поднимал глаз. В его голосе зазвучали требовательные нотки экзаменатора.

– Вы знаете, что будет, если вы сейчас удерете? Сейчас после того, как вскружили девушке голову своим прекраснодушным состраданием?

Я молчал.

– Ну, в таком случае я позволю себе высказать свою личную оценку вашего образа действий: если вы удерете, это будет трусостью… Ах, что там, бросьте замашки военного! Оставим в стороне господина офицера и кодекс чести! В конце концов, дело серьезнее, чем все эти штучки. Дело в живом, юном, достойном человеке, и к тому же человеке, за которого я в ответе, – при таких обстоятельствах у меня нет охоты быть с вами особенно вежливым. А чтобы вы не обманывались насчет того, какое пятно ложится на вашу совесть, я скажу вам прямо: ваше бегство в столь критический момент было бы – прошу не пропускать мои слова мимо ушей! – подлым преступлением по отношению к невинному человеку, и, я боюсь, даже больше того – оно было бы убийством.» [3].

Анализ данных по молчанию в романе подтверждают: молчание у Цвейга – не пустая пауза, а мощный выразительный инструмент, часто заменяющий речь. Деструктивный характер отмечается в 60% случаев).

Большинство примеров показывает разрушительную роль молчания: оно порождает недопонимание, напряжение и осуждение, подтачивая связи между героями. В отличие от вербального общения, невысказанное накапливается, провоцируя трагедии – как в столкновениях Гофмиллера с Кондором или Эдит (см. Таб. 1).

Таблица 1.

Типы молчания в романе Стефана Цвейга «Нетерпение сердца».

Тип молчания	Процент примеров в тексте
Молчание–напряжение	26%
Молчание–приговор	13%
Молчание–сострадание	9%
Молчание–манипуляция	9%
Молчание–бегство	17%
Молчание–признание вины	17%
Прочее	9%

Таким образом, анализ молчания в романе «Нетерпение сердца» показывает контраст в поведении персонажей. Молчание Гофмиллера – типичное бегство: из сострадания, страха или слабости он избегает правды, усугубляя катастрофу (сцены с Кондором, товарищами). Молчание Эдит – манипулятивное оружие: несмотря на физическое бессилие, она использует его для контроля над ситуацией (застольная сцена).

Этот контраст подчёркивает психологическую динамику: слабость героя сталкивается с отчаянной попыткой влияния, усиливая центральную тему – разрушительность «Нетерпения сердца» без разумного слова. Молчание превращается в выразительный механизм передачи скрытых эмоций – особенно там, где слова либо неуместны, либо чреваты риском.

Молчание – это психологическая глубина. Цвейг виртуозно владеет анализом психики. Молчание становится ключевым средством показа внутренних конфликтов, когда вербальное выражение невозможно или вредно.

Молчание показывает конфликт внешнего и внутреннего. Персонажи безмолвствуют из страха перед правдой (Антон маскирует трусость) или желания защитить других (Кекешфальва избегает темы болезни дочери).

Молчание в романе также усиливает трагедию: ожидание Эдит слов любви от Антона, не произнесённых им, делает финал особенно мучительным.

Безмолвие Антона символизирует моральную несостоятельность. Честный разговор мог спасти Эдит, но он выбирает молчаливое бегство, становясь невольным виновником беды.

Молчание выступает символом разрыва. Даже вблизи героев молчание подчёркивает их отчуждение – как в сценах между Антоном и Кекешфальвой после признания Эдит.

Нюансы психологизма Цвейга выделяют молчание как основной приём изображения сострадания в романе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова П.С. Нетерпение сердца: интерпретация и реинтерпретация / П.С. Волкова, Е.А. Приходовская // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение = Tomsk State University. Journal of Cultural Studies and Art History. 2020. № 38. С. 165–177.
2. Соколова Е.В. Страдание и сострадание в романе Стефана Цвейга «Нетерпение сердца» / Е.В. Соколова // Поволжский вестник науки. 2019. № 2(12). С. 61–64. EDN SNPVFC.
3. Стефан Цвейг. Нетерпение сердца. Электронный ресурс. Режим доступа: https://libking.ru/books/prose–/prose–classic/11658–9–stefan–tsveyg–neterpenie–serdtsa.html (дата обращения: 02.02.2026).

© Шатилова Любовь Михайловна (shatilova–79@mail.ru), Зубкова Яна Владимировна (zubkovayav@mgpu.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.03–2.50

«ОТРЫВОК РОМАНА В СТИХАХ»: ЖЕНСКИЙ НАРРАТИВ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕХОДНОЙ ЭПОХИ

"THE FRAGMENT OF A NOVEL IN VERSE": FEMALE NARRATIVE IN THE CONTEXT OF A TRANSITIONAL ERA

Yue Siqi

Summary: The article examines The Fragment of a Novel in Verse as a text of the transitional stage of early eighteenth-century Russian literature in which a new type of female narrative takes shape. The analysis of first-person narration and the heroine's emotional experience is carried out in comparison with seventeenth-century narrative and hagiographic works. It is shown that the emergence of a female voice does not lead to social emancipation but is expressed in the form of a limited narrative subjectivity existing under conditions of patriarchal coercion.
Secularization is understood as a shift in narrative focus from religious-moral interpretation to the depiction of private experience, while retaining a connection with the religious framework. As a result, private feeling becomes one of the organizing elements of the narrative structure.

Keywords: female narrative, secularization, subjectivity, first-person narration, emotional experience, eighteenth-century Russian literature, *The Fragment of a Novel in Verse.*

Юэ Сыци
Аспирант, Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне;
Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова
yuesytsi@yandex.com

Аннотация: В статье рассматривается «Отрывок романа в стихах» как текст переходного этапа русской литературы начала XVIII века, в котором формируется новый тип женского нарратива. Анализ перволичного повествования и эмоционального опыта героини проводится в сопоставлении с повествовательными и агиографическими произведениями XVII века. Показано, что появление женского голоса не ведёт к социальной эмансипации, а выражается в форме ограниченной нарративной субъектности, существующей в условиях патриархального принуждения.
Секуляризация понимается как смещение повествовательного фокуса с религиозно-нравственной интерпретации на изображение частного переживания, сохраняющего при этом связь с религиозной рамкой. В результате частное чувство становится одним из организующих элементов повествовательной структуры.

Ключевые слова: женский нарратив, секуляризация, субъектность, перволичное повествование, эмоциональный опыт, русская литература XVIII века, «Отрывок романа в стихах».

«Отрывок романа в стихах» представляет собой трагическое повествование, выстроенное от лица женщины, в котором мотивы любви, отцовской власти, социальной чести и религиозных представлений оказываются тесно переплетёнными, образуя отчётливо секуляризованный текст. В центре повествования находится героиня, влюблённая в своего «любезного»; после раскрытия этой связи отец прибегает к насилию и принуждает её к браку с нелюбимым человеком. Уже после замужества героиня продолжает тайные встречи с возлюбленным, однако нарастающий гнев отца приводит к окончательной разлуке. Женский образ в данном тексте не склоняется ни к модели святой, ни к традиционному образу «злой жены»: перед нами индивидуализированная личность, обладающая собственным эмоциональным опытом, осознающая стыд, опасность и необходимость самозащиты. Основное внимание в тексте сосредоточено на трансформации женского образа через смену нарративной позиции, репрезентацию эмоционального опыта и переосмысление социальной функции.

При анализе формирования светского женского образа в «Отрывке романа в стихах» в качестве исходного контекста выступает повествовательная (в том числе биографо-описательная) традиция конца XVII века, тексты, ориентированные на изложение жизненного случая или судьбы персонажа и на его внешнюю нравственно-социальную оценку, в рамках которых женский образ конструируется преимущественно через нормативные модели поведения и моральные суждения. В этом же хронологическом контексте представляется необходимым учитывать социокультурный фон женской жизни: как показывает Н.Л. Пушкарёва в исследовании частной жизни женщины в России до начала XIX века, брачный аспект частной сферы, выбор супруга и семейные отношения формировались под воздействием жёстких социальных и культурных норм, тогда как интимные переживания и любовь нередко вступали в противоречие с общественными обязательствами [6]. На этом фоне показательно, что авторы первых десятилетий XVIII века, по наблюдению Г.Н. Моисеевой, опираются на «опыт русских повествовательных сочинений XVII в.» [5], как правило, используют повествование от третьего лица и сосредоточены на внешней оценке главного персонажа: так, стольничья дочь Аннушка решается на побег с возлюбленным, жена купца Карпа Татьяна сохраняет целомудрие благодаря мудрости, а боярыня Морозова принимает мученическую смерть во имя веры. Женский образ в произведениях такого типа формируется прежде всего через поведенческие модели и моральные суждения. В отличие от этих произведений, «Отрывок

романа в стихах» построен как насыщенное перволичное повествование, в котором страх, стыд, внутренний разлад, стратегии поведения и психологические противоречия излагаются непосредственно от лица героини, то есть «порывая с некоторым традициями древнерусской литературы» [5, с. 4]. Подобная нарративная организация свидетельствует о существенном сдвиге в репрезентации женского образа: женщина перестаёт быть лишь объектом описания и оценки и получает возможность непосредственно излагать собственный эмоциональный опыт, занимая позицию говорящего субъекта повествования.

В данном произведении читатель получает прямой доступ почти исключительно к внутреннему миру героини, тогда как другие персонажи: отец, мать, любезный и немилый – представлены главным образом через действия; их эмоциональные состояния обозначаются лишь внешними реакциями, такими как «взбеситься» [7, с. 57], «сокрушает» [7, с. 45], или «присматревать» [7, с. 56], без развёрнутой психологической характеристики. Напротив, перволичное повествование героини раскрывает перед читателем наиболее детальный и достоверный внутренний опыт. Особенно показательна сцена в церкви, где её спрашивают, вступает ли она в брак с немилым по своей воле или по принуждению: из страха перед возможным повторением отцовского насилия она боится «неволею сказат(ь)» [7, с. 52], о чём прямо свидетельствует текст: «уста мои от горести кровь запека(е)ть», она исполнена терзаний «о тайной совести» [7, с. 53].

В ранних литературных произведениях бинарность женского образа проявляется с особой отчетливостью: образ жены сводится к оппозиции «добрая жена» — «злая жена». Индивидуальные качества персонажа редуцируются до функциональных ролей, что в значительной степени препятствует развитию индивидуализированного женского нарратива. Однако с начала XVIII в. по мере ослабления церковного авторитета и ускорения процессов европеизации объектом порицания все чаще становится «безумный и несмысленный» [2] или патологически ревнивый супруг (мужчина). В «Отрывке романа в стихах» этот сдвиг проявляется особенно наглядно: героиня прямо указывает на патриархальное насилие как на трагический источник своего несчастливого брака. В тексте от лица героини описываются сцены, в которых отец насилием и угрозами пытается добиться признания в любовной переписке: «за косу меня младу о пол ударяетъ, о писмѣ меня воспрашеваетъ, от страха ответа от меня не получает» [7, с. 47]. Когда героиня не подчиняется воле отца, ее сопротивление не только не допускается, но и влечет за собой еще более жестокую угрозу жизни: «то сей час смертию имам тя погубити!» [7, с. 49]. Это форма ограниченной, неосвобождённой субъектности: хотя героиня начинает осознавать себя как самостоятельный субъект, возможности её действия по-прежнему жёстко детерминированы патриархальными социальными структурами.

В сопоставлении с житием боярыни Морозовой этот сдвиг становится особенно наглядным. В агиографическом тексте ядром женского образа выступает религиозная воля, страдания Морозовой преимущественно интерпретируются как испытание веры, а не как любовный конфликт или кризис социальной репутации. В «Отрывке романа в стихах», напротив, смысл телесного страдания героини претерпевает заметную трансформацию, героиня наносит себе рану и истекает кровью, кровь здесь становится обманным доказательством чести и доброго имени. При этом основу страданий героини составляет не религиозное испытание, а насильственное разлучение с возлюбленным и принуждение к браку, лишенному эмоциональной основы; религиозный дискурс возникает лишь в финале текста в виде обобщающей рамки. Одновременно героиня неоднократно подчеркивает испытываемый ею страх и сознательно скрывает свои подлинные мысли, и это последовательное изображение внутреннего конфликта и психологического давления позволяет говорить о зарождении элементов психологического реализма.

В отличие от «Повести о Савве Грудцыне», где женщина предстает в образе «искусительницы» и медиатора демонических сил, героиня «Отрывка романа в стихах» занимает центральное место в пространстве самоповествования. Она поддерживает отношения со своим «любезным» («писмо посылала, в знак любви власы полагала» [7, с. 48]), в условиях постоянного давления – непрерывно оценивает и регулирует уровень риска: предостерегает возлюбленного от опасного пути («прошу чрез едину улицу тебѣ не ходити — врази тя ожидают» [7, с. 48]), а в публичных ситуациях взглядом задает необходимую дистанцию между ними («Любезному стала мигати, чтоб далее от меня отступати» [7, с. 48]), чтобы муж не заметил её истинных чувств. Подобные действия носят не импульсивный, а осознанный и расчетливый характер и свидетельствуют о ясном понимании героиней собственного положения и о выработке ею определенных поведенческих стратегий, позволяющих существовать в той сложной ситуации, в которой она оказалась.

Не отрицая собственной вовлечённости в обман и грех, героиня последовательно возлагает основную ответственность за происходящее на отца, принудившего её к браку. В риторическом вопросе «что есть спасени родителям сим…» и формуле «Души наши погубляют» [7, с. 51] вина сначала формулируется обобщённо и распространяется на родителей как носителей насильственной воли, руководствующихся корыстными соображениями («корыстей всяких от богатых зятиев хотят получити» [7, с. 51]). Однако далее обвинение конкретизируется: в утверждении «поистиннѣ души наши вечно погубил»

[7, с. 51] субъектом разрушения прямо назван отец. Эта мысль подтверждается последующим пояснением, метафорически усиливающим трагичность ситуации: «что мой родитель между нами учинил, аки белую голубицу разлучает кокошь от голубя».

Таким образом, непрерывное повествование от лица женщины не означает становления психологического реализма в современном смысле, а должно рассматриваться как переходная форма нарратива, в рамках которой женская субъектность проявляется прежде всего через поступок и событийное действие. В этом отношении представляется продуктивным наблюдение Т.А. Алферьевой о том, что женские действия в прозе конца XVII — начала XVIII века впервые перестают быть пассивной реакцией на мужскую инициативу и начинают функционировать как самостоятельные двигатели событий, формируя новые звенья сюжетной цепи; при этом ключевым внешним импульсом, организующим поведение женщины, становится «случай», который чаще всего реализуется через любовную ситуацию, что свидетельствует о глубокой перестройке повествовательного статуса женского образа [1, с. 246-254].

В плане эмоциональной структуры «Отрывок романа в стихах» существенно отличается от традиционной агиографической литературы со стабильной нарративной моделью, основанной на оппозиции «терпение — спасение»: конструирование женского образа здесь явно смещается от парадигмы добродетель / вера к психологическому письму, сосредоточенному на боли любви. В тексте героиня неоднократно прибегает к языку предельно интенсивных эмоций для описания своего внутреннего состояния, говоря о том, что её «сердце … надрывают» [7, с. 49] о душевной тоске, вызванной любовью («сердцем по немъ істосковалас(ъ)» [7, с. 55]), а также многократно экстериоризирует страдание через слёзы и телесные жесты: «слезами себя обливае» [7, с. 50-53], «власы на себѣ терзаетъ» [7, с. 50-53]. Подобный способ письма уже не делает религиозную добродетель главным основанием характеристики женского образа, а тяготеет к лиризованной, протяжённой форме высказывания, в которой сама интенсивность переживания становится внутренним двигателем повествования. Женская личность утверждается не столько через терпение и послушание, предписываемые религиозной нормой, сколько через непрерывное проживание любви и боли, в котором она и обретает своё экзистенциальное значение. Вместе с тем эта эмоциональная интенсификация ещё не полностью выводит текст за пределы религиозно-этического горизонта: переживаемое страдание по-прежнему подлежит осмыслению в категориях морали и греха. В этом смысле существование героини не завершается актом спасения, а проявляется в том, каким образом она сохраняет себя в условиях непрекращающейся боли. Как справедливо отмечает А.В. Архангельская, «яркой отличительной чертой произведения является повышенная эмоциональность. Все чувства – на пределе, все эмоции – через край, все страсти – с особой силой» [3, с. 49].

Система именования персонажей подчёркивает переходный характер текста: «в характеристиках всех действующих лиц преобладает обобщение. Герои безымянны» [3, с. 49]. Чётко названы лишь две второстепенные женские фигуры, Ксения и Федора. Данное обстоятельство не является случайным, а представляет собой осознанный выбор с ясно выраженной нарративной функцией и одновременно стратегию, характерную для переходного этапа развития повествовательных форм. И центральные персонажи повествования («отецъ мой», «мати моя», «жених»), и второстепенные действующие лица («попъ», «сваха») обозначаются исключительно посредством родственных или социальных ролей и не конструируются как индивидуализированные характеры с выраженной психологической глубиной; напротив, они выступают как функциональные позиции внутри социальной структуры, совместно образующие институциональную силу, направляющую и определяющую принудительный брак героини и, в более широком смысле, её жизненную трагедию.

Следует учитывать, что в «Отрывке романа в стихах» именование персонажей в ряде случаев может быть обусловлено формальным принципом композиции: как подчёркивает А.В. Архангельская, «введение… имен мотивировано необходимостью подыскать слова, которые могли бы начинать главы “кси” и “фита”» [3, с. 49]. Вместе с тем данный формальный фактор, вероятно, не является единственным основанием для распределения имён в тексте и нуждается в рассмотрении в связи с особенностями повествовательной организации.

На этом фоне Ксения и Федора, являясь единственными поименованными женскими персонажами, выделяются не только фактом номинации как таковым, но и устойчивой функциональной связью с эмоционально-коммуникативной сферой повествования. Они последовательно ассоциированы с поддержкой и благожелательными действиями: обе участвуют в передаче писем и поддержании связи между влюблёнными; первая помогает любезному, который через неё «тоску мнѣ обявляет» [7, с. 55], вторая же «писма от нас переносила, любовь нашу совокупила» [7, с. 57].В «Повести о Савве Грудцыне» система имён в первую очередь обслуживает формирование моральной парадигмы: женские образы либо функционируют как носители материнской нормы, либо закрепляются в виде «искусительницы» «злой жены». Таким образом, посредством сочетания стратегии деименования и избирательного именования «Отрывок романа в стихах» смещает повествовательный фокус с моральной типологии на сферу эмоционального опыта, что и составляет одно из ключевых проявлений его переходного характера.

Особенно показателен в этом отношении образ отца, который устойчиво соотнесён с мотивами насилия («собак с цепей спущает», «копья изготовляет» [7, с. 45]) и тем самым предстает не как конкретный «порочный отец», а как персонифицированное воплощение патриархальной власти.

В «Повести о Фроле Скобееве» отцовская власть репрезентируется принципиально иначе, чем в «Отрывке романа в стихах»: она выступает не как абсолютный механизм физического насилия, а как форма институционально опосредованного и, в определённых пределах, переговорного авторитета. Нардин-Нащокин демонстрирует жёсткую позицию по отношению к браку дочери, однако его действия разворачиваются преимущественно в публично-правовом пространстве и подчиняются логике социального статуса и государственной юрисдикции. Так, узнав об исчезновении Аннушки, он «поехал к государю и объявил», после чего государь «велел учинить публикацию» [4], сопровождаемую угрозой смертной казни за сокрытие информации. Таким образом, источником принуждения становится не домашнее насилие, а санкционированная государством правовая угроза.

Подобная трансформация отцовской власти указывает на один из существенных аспектов секуляризации повествовательного конфликта: семейный кризис больше не интерпретируется через категории греха, демонического соблазна или религиозного падения, а переводится в плоскость социального контроля, чести и законности. Как справедливо отмечает Г.Н. Моисеева: «Все поступки персонажей повести мотивируются уже не вмешательством потусторонней силы» [5, с. 165].

В этом контексте расширяется и пространство женского активного действия. Аннушка, оставаясь формально подчинённой воле отца, включается в совместную с Фролом стратегию обмана и манёвра, в результате чего отцовская власть оказывается вынуждена легитимировать уже свершившийся брак и включить его в социально допустимый порядок. Иначе выстроена ситуация в «Отрывке романа в стихах», где отцовская власть предстает как неконтролируемое, непереговорное насилие, не допускающее институциональной коррекции. В этих условиях героиня не может рассчитывать на пересмотр окончательного решения и вынуждена ограничиваться микростратегиями самосохранения, тайными знаками, регулированием дистанции, скрытой коммуникацией.

Таким образом, различие между двумя текстами выявляет не степень освобождённости женского образа, а различные модели его секуляризации. В «Отрывке романа в стихах» женская субъектность формируется в условиях репрессивного, внесоциального отцовского насилия и реализуется в предельно узком тактическом поле. В «Повести о Фроле Скобееве» женское действие становится частью расчётливой и потенциально успешной стратегии. Светскость в данном случае не означает отмену власти.

Проведённый анализ позволяет уточнить характер секуляризации женского образа в «Отрывке романа в стихах». Речь идёт не о формировании автономной или эмансипированной личности в современном смысле, а о том, что повествование перестаёт быть ориентированным на религиозно-нравственную оценку и строится на изображении эмоционального опыта героини. Героиня в тексте конституируется не через модель добродетели или греха, а через непрерывное проживание любви, страха, стыда и боли, которые не снимаются религиозным финалом и не сводятся к морализаторскому выводу. Именно это превращает частное чувство в структурообразующий элемент повествования.

Таким образом, «Отрывок романа в стихах» демонстрирует особый тип переходной светскости: трагедия героини не объясняется ни божественным замыслом, ни демоническим соблазном, а осмысляется как неустранимый конфликт между эмоциональной привязанностью и социальным принуждением, что составляет принципиальное отличие данного текста от более ранних агиографических и морализующих повествовательных моделей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферьева Т.А. «Персона» как категория женского самосознания в русской прозе конца XVII — начала XVIII столетия // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. № 2 (44). С. 246–254.
2. Анпилогова Е.С. Русская женщина в восприятии современников на рубеже XVII-XVIII веков / Е.С. Анпилогова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 92. – 47 с.
3. Архангельская А.В. Так называемый «Роман в стихах» — малоизвестное сочинение в контексте светской рукописной литературы XVIII века // Проблемы изучения русской литературы XVIII века: Межвузовский сборник научных трудов. — Вып. 14. — СПб.; Самара, 2009. — 49 с.
4. Библиотека литературы Древней Руси / РАН. Ин-т рус. лит. (Пушкинский дом); под. ред. Д.С. Лихачева и др. - Санкт-Петербург Наука, 1997-. / Т. 15 XVII век. - 2006. - 530 с. [Электронный ресурс] URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istorija_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-15/5/(дата обращения:24.12.2025).
5. Моисеева Г.Н. Русские повести первой трети XVIII века: исследование и подготовка текстов / АН СССР, Ин-т русской литературы (Пушкинский дом). — М.; Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1965. С. 4–165.

6. Пушкарева Н.Л. Частная жизнь русской женщины: невеста, жена, любовница (X — начало XIX в.). — М.: Ладомир, 1997. — 381 с. [Электронный ресурс] URL: https://royallib.com/book/pushkareva_natalya/chastnaya_gizn_russkoy_genshchini_nevesta_gena_lyubovnitsa_x___nachalo_xix_v.html(дата обращения:12.01.2026).
7. Сиповский В.В. Русские повести XVII–XVIII вв. СПб., 1905. С. 45–58.

© Юэ Сыци (yuesytsi@yandex.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abduyev M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, A.A. Kadyrov Chechen State University

Aleksandrov A. – Senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Amariani Yu. – applicant, Ural State Forest Engineering University, Yekaterinburg

Appoev A. – Candidate of Philology, Associate Professor, Senior Researcher, FSBI Institute of Humanitarian Studies – branch of the Kabardino-Balkarian Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Nalchik

Arkhipov S. – Senior Lecturer, "Russian Biotechnology University"

Bezrukov D. – Graduate student, St. Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

Budyanu D. – editor, Yandex LLC, Moscow

Burdun S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Burlaku S. – physical education teacher at the Nizhnevartovsk school for students with disabilities No. 1; volleyball coach-lecturer at the Olympic reserve sports school "Samotlor", Nizhnevartovsk

Cherenkova I. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Damalutdinova T. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Daghestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala

Dong Xiaobin – Graduate Student, Perm State National Research University

Dubovaya E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University

Dzhakhbarova Z. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Daghestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala

Dzholiev I. – Senior Lecturer, Ural State Agrarian University, Yekaterinburg

Efimenko A. – Graduate student, Ufa University of Science and Technology

Fedotov P. – Researcher at the Saratov Regional Museum of Local Lore

Feng Mingfu – Graduate student, Moscow Pedagogical State University

Gabitova L. – Senior lecturer, Industrial university of Tyumen

Our authors

Galushina P. – Senior Lecturer, Ural State Agrarian University, Yekaterinburg

Gamataeva S. – Senior Lecturer, Dagestan State University

Gertsen A. – Postgraduate Student, Perm State National Research University; Visiting Lecturer, Perm Branch, National Research University Higher School of Economics

Gulynina E. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Branch, state budgetary educational institution of higher education Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki

Isakova V. – Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Ishchenko A. – Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Nizhnevartovsk State University

Kalakutskaya E. – National Research University Higher School of Economics

Kanev P. – Lecturer, Ural State Agrarian University, Yekaterinburg

Kantysheva A. – Senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Kasyanova L. – Doctor of Philology, Professor, V.N. Tatishchev Astrakhan State University

Katkhanova Yu. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University

Ketenchiev M. – Doctor of Philology, Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik

Khalidov A. – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Kazan State Power Engineering University

Khazeeva I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Nizhnevartovsk State University

Kishkinova O. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Krepkogorskaya E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, KF FSBEI HE Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev

Kutlikova I. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Larin D. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Kursk State University

Malykh D. – Irkutsk State University

Mamedova A. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Ryazan State University named after S.A. Yesenin

Melnichuk M. – Doctor of Economics, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Mikulik Yu. – coach of the highest qualification category, adaptive sports coach at the Center for Adaptive Sports of Ugra; senior coach-lecturer at the sports school «Avers», Surgut

Miziev A. – Doctor of Philology, Professor, Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov, Nalchik

Nelyubina E. – Candidate of pedagogical sciences, associate professor, Samara State University of Social Sciences and Education

Nesova N. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Niu Yafei – Graduate student, Moscow Pedagogical State University

Omarova A. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Branch, state budgetary educational institution of higher education Stavropol State Pedagogical Institute, Essentuki

Ostapchenko G. – Senior lecturer, Industrial university of Tyumen

Panfilova L. – Doctor of pedagogical sciences, professor, Samara State University of Social Sciences and Education

Panova A. – Senior lecturer, Industrial university of Tyumen

Pinegina I. – senior lecturer, Kazan Innovative University n.a. V.G. Timiryasov

Polyakova A. – Post-Graduate Student, Peter the Great Polytechnic University

Rakitina S. – Doctor of Philology, Professor, Volgograd State, Social and Pedagogical University

Rashkueva Z. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Daghestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala

Rudenko S. – honored coach of Russia, coach of the highest qualification category, coach of the Russian national deaf sports team; coach of the Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Ugra national deaf sports team; coach of the adaptive sports team, Center for Adaptive Sports of Ugra; senior coach-lecturer at the sports school Avers, Surgut

Rudova A. – Surgut State University

Sadykova E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tyumen State University

Salakhova L. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Irkutsk State University

Shakiryanov L. – Candidate of Philological Sciences, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education Bashkir State University, Ufa

Shatilova L. – Doctor of Philology, Professor, Moscow City University

Shaykhetdinov R. – Senior Lecturer, Tyumen Industrial University

Sitdikova G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov (IEUP)

Sitdikova G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Altai State Pedagogical University, Barnaul

Smernyagin L. – Lecturer, Ural State Agrarian University, Yekaterinburg

Sulkarneeva G. – Doctor of Medical Sciences, Professor, Tyumen State Medical University

Tarasova V. – Senior Lecturer, Melitopol State University

Toporkova Yu. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Sevastopol State University

Tuguz G. – Candidate of Philological Sciences, Leading Researcher of the State Budgetary Institution of the Republic of Adygea Adyghe Republican Institute of Humanitarian Research named after T.M. Kerashev, Maykop

Tyapkina A. – Altai State Pedagogical University, Barnaul

Ukrozhenko D. – Lecturer, Ural State Agrarian University, Yekaterinburg

Verbitskaya N. – doctor of pedagogical sciences, professor, Ural State University of Economics, Yekaterinburg

Volkova S. – Candidate of Economic Sciences, Senior Lecturer, Military University named after Prince Alexander Nevsky, Moscow

Voronova E. – Candidate of Philological Sciences, Associate professor, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

Voronova O. – Candidate of pedagogical sciences, Associate professor, Samara University

Yarullina E. – Surgut State University

Yelpasheva O. – teacher, Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots named after A.K. Serov

Yepatko T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The A.K. Serov Krasnodar Air Force Institute for Pilots

Yu Xi – Postgraduate student, Moscow State Pedagogical University

Yue Siqi – Graduate student, Shenzhen MSU-BIT University; Lomonosov Moscow State University

Zabolotnaya L. – Deputy Director for Educational and Upbringing Work, Children's Art School No. 2, Volgograd

Zavyalova Yu. – Candidate of Philological Sciences, Surgut State University

Zubkova Ya. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Moscow City University

Khamidullin B. – Candidate of Historical Sciences, Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan, Kazan

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).