ISSN 2223–2982

СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№9 2026 (СЕНТЯБРЬ)

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

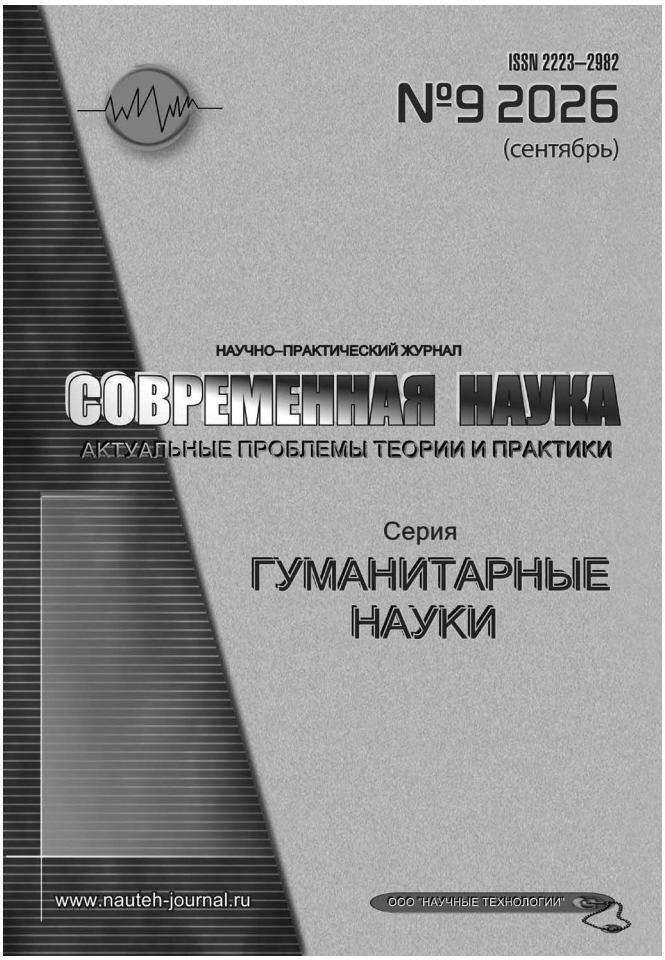
Главный редактор
В.Л. Степанов

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.



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 №9 (сентябрь) 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 11.09.2026 г. Формат 84x108 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

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

Артамонова Я.С., Вититнев С.Ф., Шмелева А.В. – Развитие городов и ремесленного производства в средневековой Европе как основа изменений в экономической и социальной жизни общества
Artamonova Ya., Vititnev S., Shmeleva A. – The development of towns and craft production in medieval Europe as the basis for changes in the economic and social life of society 7

Астанина Л.В., Буланова В.С. – Специальные органы для обеспечения санитарно-медицинской помощи российской армии в период первой мировой войны
Astanina L., Bulanova V. – Special organizations for providing sanitary and medical assistance to the Russian army during the first world war 12

Батура А.А. – Механизмы формирования идентичности в большевистской пропаганде (на материалах Енисейской губернии, 1918–1920 гг.)
Batura A. – Mechanisms of identity formation in Bolshevik propaganda (based on materials from the Yenisei province, 1918–1920) 15

Егоров К.А. – Кадры для аграрного сектора России первой четверти XX в.: общее и особенное
Egorov K. – Personnel for the agricultural sector of Russia in the first quarter of the 20th century: common and distinctive features 21

Зуев А.В. – Действительный статский советник А.И. Стельп: загадки биографической истории
Zuev A. – Acting state councilor A.I. Stelp: the mysteries of biographical history 25

Мацакова В.М. – Определение военных обязанностей калмыков в условиях добровольного российского подданства
Matsakova V. – Determination of military duties of Kalmyks in the conditions of voluntary Russian citizenship 29

Павлов А.Н., Гордин А.А. – Трудности, возникавшие при проведении работ по оборонительному строительству в первые месяцы войны (1941–1945 гг.).
Pavlov A., Gordin A. – Difficulties encountered during defensive construction work in the first months of the war (1941–1945) 33

Россинский А.Г., Россинская Е.А. – Анатомия европейских предательств в судьбе российских самодержцев XIX века
Rossinsky A., Rossinskaya E. – The anatomy of European betrayal in the fate of the Russian autocrats of the 19th century 38

Федоров Д.А. – Крестьянский вопрос на страницах газеты «Киевлянин» (1880–1890-е гг.)
Fedorov D. – The peasant question on the pages of the newspaper "Kievlyanin" (1880-1890s) 44

Педагогика

Антипов О.В., Комин С.В., Николенко М.М. – Влияние двигательной активности и экранного времени на уровень тревожности школьников
Antipov O., Komin S., Nikolenko M. – The influence of physical activity and screen time on the anxiety level of schoolchildren 48

Ван Юйфэн – Теоретическое обоснование принципа детерминологизации в процессе вокального самообразования студентов
Wang Yufeng – Theoretical substantiation of the principle of determinologization in the process of vocal self-education of students 52

Ван Юйфэн – Экспериментальная проверка эффективности формирования соматического самоконтроля в условиях цифрового вокального обучения
Wang Yufeng – Experimental verification of the effectiveness of somatic self-control formation in the context of digital vocal training 56

Васиченко К.В. – Специфика фонетической и грамматической интерференции в речи китайских студентов при освоении русского языка
Vasichenko K. – Specific features of phonetic and grammatical interference in the speech of Chinese students when learning the Russian language 61

Гамаюнова А.Н., Тимошенко А.А. – Диагностика сформированности номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта
Gamajunova A., Timoshenko A. – Diagnostics of nominative vocabulary development in primary schoolchildren with intellectual disabilities 66

Грасс Т.П., Зайцев И.Д. – Персонализация развития личностного потенциала подростков в условиях детского лагеря: педагогическая модель и веб-платформа
Grass T., Zaitsev I. – Personalization of adolescents' personal potential development in children's camp settings: a pedagogical model and a web platform 70

Грасс Т.П., Петрищев В.И. – Историко-педагогический анализ становления инженерного мышления в России
Grass T., Petrishchev V. – Historical and pedagogical analysis of the formation of engineering thinking in Russia 74

Зверева Е.И. – Рубрики и дескрипторы как средство организации самооценивания и взаимооценивания обучающихся
Zvereva E. – Rubrics and descriptors as a means of organizing self-assessment and interassessment of students 80

Комцян К.Б. – «Протоязык врача» как форма компенсаторной профессиональной коммуникации на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному
Komtsian K. – "The physician's proto-language" as a form of compensatory professional communication at the initial stage of teaching Russian as a foreign language 85

Лебедев Н.А., Лисейкина О.В., Кишкинова О.А. – Методы и проблемы преподавания экономических дисциплин при работе с иностранными студентами
Lebedev N., Liseykina O., Kishkinova O. – Problems of teaching economics subjects when working with international students. 92

Нижегородцева Е.А. – Диагностика направленности учебной мотивации студентов медицинского колледжа как средство совершенствования профессионального образования
Nizhegorodtseva E. – Diagnostics of the orientation of medical college students' learning motivation as a means of improving professional education . . . 97

Парамонов И.Ф. – Переход от академической добросовестности к эпистемической ответственности в теологическом образовании
Paramonov I. – The transition from academic integrity to epistemic responsibility in theological education 104

Полосина А.А. – Структура умений ситуативно-делового общения и их сущность в старшем дошкольном возрасте
Polosina A. – The structure of situational business communication skills and their essence in older preschool children 110

Рожнова В.О. – Педагогические вызовы подготовки ихтиологов в условиях кадрового кризиса и цифровой трансформации отрасли
Rozhnova V. – Pedagogical challenges in training ichthyologists under conditions of a staff crisis and digital transformation of the industry 115

Сяо Вэньлай – Психолого-педагогические аспекты формирования исполнительской интерпретации у китайских студентов в процессе освоения русского оперного репертуара
Xiao Wenlai – Psychological and pedagogical aspects of forming performance interpretation among Chinese students in the process of mastering Russian opera repertoire 119

Черенкова И.А., Кутликова И.В., Кишкинова О.А. – Методика преподавания статистической обработки данных в не технических вузах
Cherenkova I., Kutlikova I., Kishkinova O. – Methods of teaching statistical data processing in non-technical universities 128

Чижикова С.Н. – Стратегии перевода англоязычных научных терминов биологического профиля
Chizhikova S. – Translation strategies for English-language scientific terms in biology 134

Юдеева Т.В., Момотенко В.П. – Студенческое инициативное бюджетирование как фактор развития профессиональной Я-концепции студентов педагогических направлений
Yudeeva T., Momotenko V. – Student initiative budgeting as a factor in the development of the professional self-concept of students in pedagogical fields 139

Филология

Авезова Б.С., Новикова Н.В. – Особенности функционирования заимствований в именных фразеологизмах языка хинди
Avezova B., Novikova N. – Functioning features of borrowed nominal phraseological units in hindi 144

Багдасарян Э.Ю., Гежа М.А., Чупракова О.В. – Роль атрибутивных конструкций модели N+N в обеспечении информативной плотности англоязычного биологического текста
Bagdasaryan E., Gezha M., Chuprakova O. – Role of attributive constructions of the N+N model in ensuring the informative density of the English-language biological text 151

Багдасарян Э.Ю., Гежа М.А., Чупракова О.В. – Когнитивно-номинативные особенности заголовков англоязычных научных публикаций в области биологических наук
Bagdasaryan E., Gezha M., Chuprakova O. – Cognitive-nominative features of the headlines of English-language scientific publications in the field of biological sciences 155

Бедняков Е.Е. – Вторичная сленгизация: функционально-генетическая дихотомия сленга
Bednyakov E. – Secondary slangization: the functional-genetic dichotomy of slang 159

Гао Ацзяо – Функции иноязычной лексики в русских травелогах о Китае в диахроническом аспекте
Gao Ajiao – Functions of foreign-language vocabulary in Russian travelogues about China in a diachronic aspect 164

Какваева С.Б., Рагимова В.М., Саламова З.М. – Приименный и приглагольный генитив и его семантика
Kakvayeva S., Ragimova V., Salamova Z. – Adnominal and adverbal genitive and its semantcs 170

Койкова Е.С. – Актуализация анималистического кода на примере лексемы hase во фразеологизмах и паремиях
Koikova E. – Updating the animalistic code using the example of the hase lexeme in phraseological units and paroemias 174

Кошевой Б.Д. – Типы когнитивных метафор в современном дискурсе руководителей
Koshevoy B. – Types of cognitive metaphors in modern leadership discourse 179

Краснова М.А. – Слогообразующая функция и свойство «прозрачности» сонорных в русском языке: специфика и механизмы реализации
Krasnova M. – The syllabic function and the property of "transparency" of sonorants in the Russian language: specificity and mechanisms of implementation 185

Никитина Е.А., Рыжова С.В., Алексеева А.Б. – О некоторых особенностях использования англицизмов в сфере педагогики
Nikitina E., Ryzhova S., Alekseeva A. – Some features of the use of anglicisms in the field of pedagogy 190

Никонова Н.В. – Методы формирования навыков официально-делового стиля речи у курсантов МВД
Nikonova N. – Methods of developing official business speech skills in cadets of the ministry of internal affairs. 193

Пальчик А.А. – Типология моделей трансляции ESG-повестки через призму корпоративной культуры
Palchik A. – Typology of ESG agenda translation models through the lens of corporate culture 197

Прыткина А.Г. – Передача иконима «Казанская икона Божией Матери» в англоязычных текстах (на материале сайта ОВЦС)
Prytkina A. – Rendering of the Icononym Kazan Icon of the Mother of God in English-Language Texts (Based on the Materials of the Website of the Department for External Church Relations of the Moscow Patriarchate) 204

Россинская Е.А., Неда Камех Хош – Синтаксические средства выражения инструктивности в современном англоязычном образовательном дискурсе
Rossinskaya E., Neda Kameh Khosh – Syntactic means of expressing instructiveness in contemporary English-language educational discourse 208

Сёмкин Р.Е. – Семантическое развитие русских отсубстантивных глаголов с актантом-дескриптивом (на примере глагола «шаманить»)
Syomkin R. – Semantic development of the Russian denominal verbs with descriptive participant (case study of the verb "шаманить") 217

Ступина О.А. – Концепт «война» в современной английской фразеологии
Stupina O. – The concept of "war" in modern English phraseology 222

Сяо Нань – Герменевтический анализ как метод выявления манипулятивных стратегий в новостном дискурсе
Xiao Nan – Hermeneutic analysis as a method for identifying manipulative strategies in news discourse 226

Таибова Л.Я. – Жанрово-стилевые особенности сатиры А. Джафарова
Taibova L. – Genre and stylistic features of A. Dzhafarov's satire 232

Хакимова Г.А. – Сравнительный анализ способов образования ветеринарной терминологии на материале немецкого и английского языков
Khakimova G. – Comparative analysis of methods for forming veterinary terminology based on material from the German and English languages. 236

Хруслова В.Г. – «Женщины на грани нервного срыва»: особенности суицидального поведения «кротких» героинь Максима Горького
Khruslova V. – "Women on the verge of a nervous breakdown": features of affective behavior in Maxim Gorky's "Meek" female characters. 241

Якубовская Э.В. – Лингвокогнитивные механизмы репрезентации конфликта в англоязычном новостном дискурсе (на материале отыменных инструментальных глаголов)
Yakubovskaya E. – Linguocognitive mechanisms of conflict representation in English-language news discourse (based on denominal instrumental verbs) 247

Янь Ли, Ян Жуйхун – Формы и закономерности китаизации англоязычной лексики в сетевой коммуникации
Yan Li, Yang Ruihong – A study on the Sinicization of English loanwords in the internet era. 252

Информация

Наши авторы. Our Authors. 257

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале 259

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.03

РАЗВИТИЕ ГОРОДОВ И РЕМЕСЛЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА В СРЕДНЕВЕКОВОЙ ЕВРОПЕ КАК ОСНОВА ИЗМЕНЕНИЙ В ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА

THE DEVELOPMENT OF TOWNS AND CRAFT PRODUCTION IN MEDIEVAL EUROPE AS THE BASIS FOR CHANGES IN THE ECONOMIC AND SOCIAL LIFE OF SOCIETY

Ya. Artamonova
S. Vititnev
A. Shmeleva

Summary: The rise of towns in Western and Central Europe between the 11th and 15th centuries reshaped the economic order and the social fabric of feudal society, yet the question of what acted as the leading link in this process – the concentration of craft production, commercial exchange, or the legal separation of the urban community – remains a matter of dispute in historiography. The aim of the study is to establish how the growth of towns and guild-based crafts related to the transformations in the economy and social structure of European society during the High and Late Middle Ages. The work relies on comparative-historical, historical-genetic, and historical-typological methods; its empirical basis comprises town charters, guild statutes (including the Parisian «Book of Trades» of 1268), monuments of Magdeburg law, and data on the social composition of towns in England, Bohemia, and the German lands. It is shown that the guild organization of crafts and the legal autonomy of the town developed as interrelated mechanisms: the regulation of production ensured the reproduction of skilled labour and corporate solidarity, while town law secured the personal freedom of the townsman and separated the town from seigneurial jurisdiction. The formation of the burghers and the patriciate, the struggle within the urban elite, and the incorporation of foreign merchants demonstrate that the economic ascent of the town directly rebuilt the estate hierarchy. The division of labour between town and countryside, together with the spread of unified models of town law, turned separate centres of craft and exchange into a stable system that altered the economic and social relations of medieval Europe.

Keywords: medieval town, craft, guild organization, town law, communal movement, burghers, Magdeburg law, medieval urbanization.

Артамонова Ярославна Сергеевна
доктор политических наук, кандидат социологических наук, профессор, Московский технический университет связи и информатики, г. Москва
mei_2018@inbox.ru
Вититнев Сергей Федорович
доктор исторических наук, профессор, Российский государственный социальный университет, г. Москва
svititnev@yandex.ru
Шмелева Анна Вячеславовна
кандидат филологических наук, доцент, Государственный университет просвещения, г Мытищи
lug-anna@yandex.ru

Аннотация: Подъём городов в Западной и Центральной Европе XI–XV вв. изменил хозяйственный уклад и социальную ткань феодального общества, однако вопрос о том, что в этом процессе выступало ведущим звеном – концентрация ремесленного производства, торговый обмен или правовое обособление городской общины, – остаётся предметом расхождений в историографии. Цель работы – установить, каким образом рост городов и цехового ремесла связан с преобразованиями в экономике и социальной структуре европейского общества развитого и позднего Средневековья. Исследование опирается на сравнительно-исторический, историко-генетический и историко-типологический методы, а эмпирической основой служат городские хартии, цеховые регламенты (в том числе парижская «Книга ремёсел» 1268 г.), памятники магдебургского права и сведения о социальном составе городов Англии, Чехии и германских земель. Установлено, что цеховая организация ремесла и правовая автономия города складывались как взаимосвязанные механизмы: регламентация производства обеспечивала воспроизводство квалифицированного труда и корпоративную солидарность, а городское право закрепляло личную свободу горожанина и обособляло город от сеньориальной юрисдикции. Формирование бюргерства и патрициата, борьба внутри городской элиты и включение иноземного купечества показывают, что экономический подъём города прямо перестраивал сословную иерархию. Разделение труда между городом и деревней вместе с распространением унифицированных образцов городского права превращали отдельные центры ремесла и обмена в устойчивую систему, изменившую хозяйственные и общественные отношения средневековой Европы.

Ключевые слова: средневековый город, ремесло, цеховая организация, городское право, коммунальное движение, бюргерство, магдебургское право, урбанизация Средневековья.

Введение

Хозяйственный и общественный облик Западной и Центральной Европы к исходу Средневековья определялся уже не только вотчиной и сеньорией, но и сетью городов, выросших вокруг ремесла и обмена. Между XI и XV вв. число укреплённых поселений с рыночным и ремесленным профилем росло на всём пространстве от Ломбардии до балтийского побережья, а население крупнейших центров – Парижа, Флоренции, Милана, Брюгге – к началу XIV в. по разным оценкам достигало десятков, а в отдельных случаях и сотни тысяч

человек. Рост этот сопровождался обособлением городской общины от власти сеньора и складыванием особых форм права, хозяйственной регламентации и социальной иерархии. Историография давно фиксирует связь между городским подъёмом и трансформацией феодального порядка, но характер этой связи описывается по-разному.

Расхождение касается прежде всего ведущего звена процесса. Одни исследователи выводят своеобразие средневекового города из его правового статуса и самоуправления, другие – из концентрации ремесленного производства и разделения труда, третьи – из торговых функций и денежного обращения. А.Н. Галямичев [2], сопоставляя города Чехии с западноевропейскими, отмечает, что общее и особенное в их развитии выявляется лишь при одновременном учёте правового, хозяйственного и топографического измерений. Единый признак, к которому можно было бы свести природу города, при таком подходе не отыскивается.

Не менее спорен вопрос о направлении причинности. Правовая автономия могла быть условием хозяйственного роста, а могла оказаться его следствием, закреплявшим уже сложившееся экономическое обособление. Устойчивая европейская традиция корпоративных объединений – цехов, гильдий, религиозных братств – пронизывала городскую жизнь задолго до оформления представительных учреждений, и сама нуждается в объяснении через хозяйственные и правовые условия города. Л.П. Репина [1] обращает внимание на то, что многие прежние споры о городе оказались плодотворными именно как способ прояснения понятийного аппарата. При таком взгляде город предстаёт не единичным институтом, а узлом, где сходятся производство, право, обмен и социальная организация.

Настоящая работа исходит из предположения, что рост городов и цехового ремесла и перемены в экономической и социальной жизни европейского общества связаны отношением взаимного обусловливания, прослеживаемым на конкретном материале городских хартий, цеховых уставов и данных о социальном составе горожан. Задача – показать, через какие механизмы концентрация ремесла, правовое обособление города и перестройка сословной иерархии сцеплялись между собой в XI–XV вв.

Материалы и методы исследования

Исследование построено на сравнительно-историческом сопоставлении городов различных регионов Европы – германских земель, английских, чешских и итальянских центров – при опоре на историко-генетический метод, позволяющий проследить складывание городских институтов от рыночного поселения к самоуправляющейся общине. Историко-типологический подход применён к формам ремесленной и правовой организации: цеховому уставу, городской хартии, рецепции магдебургского права. Для реконструкции социального состава и внутренних отношений городской верхушки привлечён просопографический приём – сопоставление сведений о конкретных семьях и должностных лицах. Историко-системный метод использован при рассмотрении города как хозяйственно-правового целого, включённого в отношения с сеньориальной властью и сельской округой.

Эмпирическую основу составляют памятники городского и цехового права, прежде всего парижская «Книга ремёсел» прево Этьена Буало (около 1268 г.), фиксирующая уставы примерно ста ремёсел, и своды магдебургского права, впервые записанные в 1188 г.; привлекаются также городские хартии и податные документы. Хронологические рамки охватывают период с XI в., когда началось массовое оформление городских общин, до рубежа XV–XVI вв., когда сложившиеся формы ремесла и городского управления достигли зрелости. Сведения о социальном составе и хозяйственных связях опираются на материалы английских, чешских и центральноевропейских городов, что обеспечивает сопоставимость наблюдений по разным регионам.

Результаты и обсуждение

Оформление средневекового города как особой общности началось с его выделения из сеньориальной структуры. В XI–XII вв. по многим регионам Европы прокатилось коммунальное движение: городские общины добивались от сеньоров, светских и церковных, признания права на самоуправление, суд и податную самостоятельность. Коммуна Камбре возникла в 1077 г., восстание и коммуна в Лане относятся к 1112 г., а в Северной и Средней Италии городские коммуны Милана, Пизы и Генуи складывались уже с конца XI в. А.Н. Галямичев [3], рассматривая соотношение города и монастыря в чешских землях X–XIII вв., показывает, что ранний город нередко вырастал у стен духовной или светской резиденции и лишь постепенно обретал хозяйственную и правовую самостоятельность. Масштаб явления был велик: к XIII–XIV вв. в Западной и Центральной Европе действовали тысячи городов и городков, хотя большинство их оставалось небольшими, в несколько тысяч жителей, и лишь единичные центры вроде Парижа, Милана и Флоренции приближались к сотне тысяч. Вычленение города из вотчинного окружения растягивалось на поколения.

Особую роль в закреплении городских вольностей сыграли образцовые своды права. Магдебургское право,

впервые записанное в 1188 г. при архиепископе Вихмане фон Зеебурге, распространилось на обширном пространстве Центральной и Восточной Европы: его нормы принимали Гольдберг (1211), Бреслау (1241) и десятки других городов. А.Н. Галямичев [4] связывает широту этого распространения с тем, что магдебургское право предлагало готовую, проверенную модель городского устройства, удобную для переноса на вновь основываемые и преобразуемые города. Рецепция единого правового образца означала, что городской строй воспроизводился не стихийно в каждом отдельном случае, а по узнаваемой матрице, и это заметно ускоряло урбанизацию колонизуемых областей.

Правовое обособление города прямо затрагивало личный статус его жителей. Городское право Западной Европы XI–XV вв., как показывают О.Б. Квачадзе и В.Б. Романовская [5], вырабатывало собственные уголовно-правовые и процессуальные нормы, отличные от сеньориального обычая и ограждавшие горожанина особыми гарантиями суда. Принцип, обобщённый формулой «городской воздух делает свободным», связывал годичное пребывание в городе с освобождением от личной зависимости: крестьянин, проживший в городе год и один день, приобретал статус свободного. В сравнительном разрезе городов Руси и Западной Европы В.Б. Романовская и О.Б. Квачадзе [6] прослеживают, как правовое положение горожанина увязывалось с его участием в городской общине и её политических учреждениях. Разница правового качества городского и сельского населения становилась одним из оснований последующей социальной перестройки.

Хозяйственным ядром города выступало ремесло, организованное в цехи. Цех объединял мастеров одной специальности, регулировал доступ к профессии через ученичество и звание подмастерья, устанавливал требования к качеству изделий, орудиям и рабочему времени. Парижская «Книга ремёсел» прево Этьена Буало, составленная около 1268 г. при Людовике IX, зафиксировала уставы примерно ста ремёсел столицы и даёт представление о том, насколько детально регламентировались выделка сукон, обработка кожи, металлическое и ювелирное дело. Регламентация преследовала двоякую цель: она обеспечивала воспроизводство квалифицированного труда и вместе с тем ограничивала внутрицеховую конкуренцию, удерживая относительное равенство мастеров. А.Н. Пугачёв [7] возводит подобные корпоративные формы к общей европейской традиции сочетания личного интереса с интересом ассоциации, в которой цех выступал одновременно производственной, религиозной и взаимопомощной ячейкой. Такое совмещение функций придавало ремесленному сословию организационную прочность, сохранявшуюся на протяжении столетий.

Цеховой строй имел и оборотную сторону. По мере насыщения рынка доступ к званию мастера сужался: удлинялись сроки ученичества, вводились дорогостоящие «шедевры» как условие перехода в мастера, само звание всё чаще передавалось по родству. Складывался слой вечных подмастерьев, отстранённых от полноправного участия в цехе. В крупных центрах текстильного производства – Флоренции, Генте, Брюгге – напряжение между цеховой верхушкой, купечеством и наёмными работниками выливалось в открытые выступления. Восстание чомпи (ciompi) во Флоренции в 1378 г. показало, что организация ремесла к концу XIV в. воспроизводила внутри самого производства выраженное социальное расслоение.

Ремесленное производство не замыкалось в стенах города. Отделение ремесла от земледелия означало, что город систематически обменивал изделия на сельскохозяйственный продукт и сырьё, и это разделение труда между городом и округой перестраивало всю хозяйственную систему. Развитая торговля требовала правового оформления: А.А. Лебедева [13] на материале Раффельштеттенского мытного тарифа IX–X вв. показывает, что уже в раннее Средневековье обмен на дунайском торговом пути регулировался фиксированными пошлинами, а купеческие сообщества получали определённые гарантии. К XII–XIII вв. торговые связи охватывали весь континент: шампанские ярмарки соединяли фламандское сукноделие с итальянским посредничеством в средиземноморской торговле, а северогерманский союз городов (Ганза), чей первый общий съезд состоялся в Любеке в 1356 г., контролировал обмен на Балтике и Северном море. Городскую экономику Англии этого периода описывает Л.Н. Чернова [11]: отношения Лондона с другими городами королевства в 1350–1370-х гг. складывались как система хозяйственного тяготения, в которой столица стягивала торговые и финансовые функции. Приток иноземного купечества усиливал эту концентрацию, и, как показывает Д.В. Лештаев [12] на лондонском материале XIV в., иностранцы одновременно встраивались в городскую экономику и становились источником конфликтов из-за конкуренции и различий в правовом положении. Торговые связи и приток чужеземцев вплетали отдельный город в сеть межрегионального обмена, выходившую далеко за пределы его сельской округи.

Экономический подъём города прямо менял его социальную структуру. На вершине городской общины складывался патрициат – узкий слой богатейших купеческих и землевладельческих семей, сосредоточивший в своих руках магистратские должности. Л.Н. Чернова [8], изучая правящую элиту Лондона XIV–XVI вв., описывает иерархию статусов и власти, в которой принадлежность к верхушке определялась сочетанием богатства, занимаемой должности, родственных связей и брачных

союзов. Внутри этой верхушки шла постоянная борьба за влияние, и Т.В. Мосолкина [9] прослеживает столкновения городской элиты Англии XIV–XV вв. за контроль над органами управления. Социальный состав города не сводился к купцам и мастерам. Л.Н. Чернова [10] на лондонском материале XIV–XV вв. показывает участие женщин в ремесле, торговле и повседневной жизни города – от самостоятельного ведения дел до работы в семейной мастерской. Городская собственность тоже становилась предметом регулирования: А.А. Анисимова [14] по «Рентному списку» английского монастырского города начала XVI в. демонстрирует, как поземельные отношения внутри города фиксировались и приносили доход. Городское общество располагало собственной, отличной от сельской, шкалой статусов, в которой место человека задавалось его отношением к ремеслу, торговле, собственности и городской должности.

Складывавшиеся в городах формы производства и обмена обладали способностью к развитию и переносу. Е.Н. Многолетняя [15] показывает, что развитие чешских городов в послегуситский период создало предпосылки для становления книгопечатания – нового ремесла, выросшего на уже сложившейся городской основе с её грамотностью, рынком сбыта и корпоративной организацией труда. Городская среда не только воспроизводила унаследованные ремёсла, но и порождала новые отрасли, для которых требовались концентрация капитала, квалифицированный труд и налаженный сбыт. Региональные различия при этом сохранялись. Чешские, английские, итальянские и германские города развивались в разном темпе и с разной степенью самостоятельности, однако общий набор институтов – цех, магистрат, городское право, рынок – узнаётся повсюду, и это позволяет говорить о едином типе средневекового города при всём разнообразии его местных вариантов.

Сопоставление рассмотренного материала обнаруживает согласованность трёх процессов. Концентрация ремесла в форме цеха обеспечивала техническую и социальную устойчивость производства; правовое обособление города закрепляло личную свободу и особый статус горожанина; торговый обмен связывал города в систему, выходившую за пределы отдельной сеньории. Ни один из этих процессов не предшествовал остальным в качестве единственной причины – они разворачивались сцепленно, поддерживая друг друга.

Экономический рост города перестраивал социальную иерархию непосредственно. Появление патрициата, обособление полноправного бюргерства от массы подмастерьев, поденщиков и неполноправных жителей, включение иноземного купечества – всё это следствия того, что в городе ведущими основаниями положения человека становились богатство и профессиональный статус; происхождение и земельное держание значили здесь меньше, чем в вотчинном мире. Тем самым городской подъём вносил в феодальное общество принцип, чуждый его исходному устройству.

Средневековый город к концу рассматриваемого периода перестал быть простым рыночным придатком сеньории. Он оформился как самостоятельный хозяйственный, правовой и социальный организм, воспроизводящий себя по узнаваемым правилам и связанный с другими такими же организмами прочными экономическими связями.

Заключение

Развитие городов и цехового ремесла в Европе XI–XV вв. выступило одним из решающих факторов преобразования экономической и социальной жизни феодального общества. Концентрация ремесленного производства в городах и его цеховая организация обеспечили устойчивое воспроизводство квалифицированного труда и отделение ремесла от земледелия, а это разделение труда перестроило хозяйственный обмен между городом и деревней на всём пространстве от Италии до балтийских земель.

За правовым обособлением города стояло не только стремление к самоуправлению, но и потребность нарождавшегося производственно-торгового уклада в собственных гарантиях. Городское право, от коммунальных хартий XI–XII вв. до магдебургских образцов, закрепляло личную свободу горожанина и подсудность городскому суду, а через распространение унифицированных сводов (магдебургское право приняли десятки городов уже к середине XIII в.) превращало разрозненные центры в узнаваемую систему однотипных общин. Совмещение хозяйственной регламентации ремесла с правовой автономией общины и делало средневековый европейский город средой, в которой складывались новые социальные группы – патрициат, полноправное бюргерство, слой наёмных работников; к концу XIV в. напряжение внутри самого ремесла прорывалось открытыми выступлениями, как во Флоренции 1378 г.

Изменения, внесённые городом в общественную структуру, оказались необратимыми. Богатство и профессиональный статус закрепились как самостоятельные основания общественного положения, а сеть европейских городов, объединённых ярмарками и торговыми союзами вроде Ганзы с её съездами начиная с 1356 г., связала континент хозяйственно ещё до наступления Нового времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Репина Л.П. Контексты изучения средневекового города, или О пользе «бесплодных» дискуссий в истории исторической науки // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2024. Т. 24. № 4. С. 459–466. DOI: 10.18500/1819–4907-2024-24-4-459-466
2. Галямичев А.Н. Средневековые города Чехии: общее и особенное в европейском контексте // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2014. Т. 14. № 2. С. 54–57. DOI: 10.18500/1819–4907–2014-14-2-54-57
3. Галямичев А.Н. Город и монастырь в средневековой Чехии (X–XIII века) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2020. Т. 20. № 2. С. 191–194. DOI: 10.18500/1819–4907-2020-20-2-191-194
4. Галямичев А.Н. О причинах широкого распространения магдебургского городского права в странах Центральной и Восточной Европы // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2019. Т. 19. № 2. С. 178–182. DOI: 10.18500/1819–4907-2019-19-2-178-182
5. Квачадзе О.Б., Романовская В.Б. Уголовно-правовые и процессуальные нормы в городском праве Западной Европы XI–XV вв. // Genesis: исторические исследования. 2015. № 4. С. 236–250. DOI: 10.7256/2409-868X.2015.4.15896
6. Романовская В.Б., Квачадзе О.Б. Политические основы правового статуса человека по средневековому праву городов Руси и Западной Европы XI–XIV вв.: сравнительно-правовой анализ // Genesis: исторические исследования. 2015. № 3. С. 255–279. DOI: 10.7256/2409-868X.2015.3.14807
7. Пугачёв А.Н. Корпоративизм в европейской истории: сочетание интересов отдельной личности и ассоциаций людей // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D. Экономические и юридические науки. 2016. № 13. С. 118–128
8. Чернова Л.Н. Правящая элита Лондона XIV–XVI вв.: иерархия статусов и власти // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2015. Т. 15. № 3. С. 49–56. DOI: 10.18500/1819–4907-2015-15-3-49-56
9. Мосолкина Т.В. Борьба за власть в среде городской элиты Англии в XIV–XV веках // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2018. Т. 18. № 2. С. 195–198. DOI: 10.18500/1819–4907-2018-18-2-195-198
10. Чернова Л.Н. Женщины в социальной жизни средневекового города (на материале Лондона XIV–XV веков) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2021. Т. 21. № 3. С. 320–329. DOI: 10.18500/1819–4907-2021-21-3-320-329
11. Чернова Л.Н. Лондон и города Англии в 1350–1370 гг.: социально-экономический аспект взаимоотношений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2022. Т. 22. № 3. С. 319–328. DOI: 10.18500/1819–4907-2022-22-3-319-328
12. Лештаев Д.В. Иностранцы в экономике и социуме Лондона XIV в.: взаимодействие и конфликты // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2025. Т. 25. № 2. С. 208–217. DOI: 10.18500/1819–4907-2025-25-2-208-217
13. Лебедева А.А. Раффельштеттенский мытный тариф как источник о торговле Великой Моравии IX–X веков // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2012. Т. 12. № 4. С. 3–6. DOI: 10.18500/1819–4907-2012-12-4-3–6
14. Анисимова А.А. Поземельные отношения в английском монастырском городе начала XVI века (по «Рентному списку Фавершема 1522–1533 гг.») // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2012. Т. 12. № 2. С. 17–22. DOI: 10.18500/1819–4907-2012-12-2-17–22
15. Многолетняя Е.Н. Развитие чешских городов в послегуситский период как предпосылка возникновения чешского книгопечатания // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2023. Т. 23. № 4. С. 469–472. DOI: 10.18500/1819-4907-2023-23-4-469-472

© Артамонова Ярославна Сергеевна (mei_2018@inbox.ru), Вититнев Сергей Федорович (svititnev@yandex.ru), Шмелева Анна Вячеславовна (lug-anna@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.04

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ОРГАНЫ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ САНИТАРНО-МЕДИЦИНСКОЙ ПОМОЩИ РОССИЙСКОЙ АРМИИ В ПЕРИОД ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ

SPECIAL ORGANIZATIONS FOR PROVIDING SANITARY AND MEDICAL ASSISTANCE TO THE RUSSIAN ARMY DURING THE FIRST WORLD WAR

L. Astanina
V. Bulanova

Summary: The authors of this article have tried to study and highlight the activities of special bodies in Russia, which were necessary to improve the work of military medical institutions in their fight against infections and epidemics, the creation of infectious hospitals, sanitary and hygienic, disinfection, and laundry units during the First World War. It is also important to note the role they played in the rearmament of the Russian army, which entered the war unprepared as always, especially in the face of the use of various poisonous gases, until the Russian army adopted the Zelinsky-Kummant gas mask in 1916. The article highlights the contributions of public organizations in addressing this issue.

Keywords: special defense conference, Central scientific and technical laboratory (CSTL), Main artillery directorate (GAU), Russian physical and chemical society and Military chemical committee, Office of the supreme chief of sanitary and evacuation department, Central military-industrial committee (Cmic), Zemgor, Zelinsky-Kummant gas masks.

Астанина Лариса Викторовна
доктор исторических наук, профессор, Московский институт современного академического образования
Буланова Валерия Сергеевна
кандидат юридических наук, доцент, Московский медицинский университет Реавиз
valeriya777@gmal.com

Аннотация: Авторы данной статьи постарались изучить и осветить вопрос деятельности спецорганов в России, которые были необходимы для улучшения работы военно-санитарных учреждений в их борьбе с инфекциями и эпидемиями, создании инфекционных госпиталей, санитарно-гигиенических, дезинфекционных и банно-прачечных отрядов во время Первой мировой войны. Немаловажно и то какую роль они оказали в деле перевооружения российской армии, вступившей в войну как всегда неподготовленной, особенно перед применением различных отравляющих газов, пока в 1916 году у российской армии на вооружении не появился противогаз Зелинского-Кумманта. В статье показана какова заслуга общественных организаций в разрешении данной проблемы.

Ключевые слова: особое совещание по обороне, Центральная научно-техническая лаборатория (ЦНТЛ), Главное артиллерийское управление (ГАУ), Русское физико-химическое общество и Военно-химический комитет, Управление Верховного начальника санитарной и эвакуационной части, Центральный военно-промышленный комитет (ЦВПК), Земгор, противогазы системы Зелинского-Куммант.

Введение

Первая мировая война, способствовала массовому внедрению в практику боевого применения войск самых последних достижений науки и техники того времени. Для этого прежде всего требовались материальные и финансовые ресурсы, которые в значительной мере находились под контролем чрезвычайных органов во главе с Особым совещанием по обороне. Данное совещание занималось широким кругом задач.

Прежде всего:

— осуществляло «высший надзор» за деятельностью промышленных предприятий (казённых и частных), которые выполняли военные заказы;
— распределяло военные заказы – в том числе между российскими и иностранными заводами;
— помогало создавать новые заводы, а также переустраивать и расширять существующие;
— контролировало ход выполнения заказов.

В его функции входили:

— содействие развитию новых отраслей промышленности;
— обеспечение предприятий рабочей силой, решение вопросов транспорта и доставки грузов;
— организация заграничных закупок,
— содействие эвакуации промышленных предприятий;
— применение мер вроде реквизиций и секвестра.

Материалы и методы исследований

Источниками для данного исследования стали научные статьи в научных журналах и книги досоветского, советского и современного периодов. А также архивные источники из системы электронных библиотек.

Методологическую основу исследования составили системный подход, сравнительно-исторический метод, а также принципы историзма и конкретности. Систем-

ный подход позволил рассмотреть военно-медицинское обеспечение как совокупность взаимосвязанных государственных и общественных структур. Сравнительно-исторический метод использовался при анализе изменений системы государственного и общественного медицинского обеспечения русской армии, выявление основных проблем санитарного обслуживания на протяжении всей войны. Принцип историзма обеспечил рассмотрение исследуемых процессов в контексте общественно-политического развития Российской империи начала XX века.

Результаты исследования

Хорошо известным является факт, что в годы Первой мировой войны в России фактически с «нуля» была создана химическая отрасль промышленности. Главные цели, которые при этом преследовались, заключались, с одной стороны, в ликвидации катастрофического дефицита пороха и взрывчатых веществ, а с другой стороны, в налаживании совершенно нового вида производства – изготовления боевых отравляющих веществ. Первая из этих задач была успешно решена Комиссией по заготовке взрывчатых веществ во главе с В.Н. Ипатьевым. Что касается производства химического оружия, то Особое совещание по инициативе председателя Госдумы М.В. Родзянко обратило внимание на эту проблему уже на одном из первых своих заседаний в самом начале июня 1915 г. Общее руководство всем делом организации производства отравляющих веществ и подготовки специальных подразделений для армии возлагалось на помощника начальника Центральной научно-технической лаборатории (ЦНТЛ) Военного министерства генерал-майора И.А. Крылова, который с июня 1915 г. возглавлял комиссию по изготовлению удушающих средств при Главном артиллерийском управлении (ГАУ). Ему предоставлялись из военного фонда денежные средства, и ставилась задача в кратчайшие сроки организовать производство [1, 2, 3].

Комиссия И.А. Крылова работала в тесной связи с Русским физико-химическим обществом, при котором опять же на средства, выделенные Особым совещанием по обороне, был создан Военно-химический комитет. В конце декабря 1915 г. было одобрено предложение этого комитета о строительстве опытного завода «для выработки новых способов заводского получения химических веществ». Нелишним будет отметить, что позднее на базе Военно-химического комитета и опытного завода на Ватном острове Петрограда был образован Государственный институт прикладной химии, ставший крупнейшим отечественным научно-исследовательским центром химического профиля.

В марте 1916 г. Комиссией по изготовлению удушающих средств Особому совещанию был представлен план снабжения отравляющими веществами (синильной кислотой, хлороформом) для снаряжения ими 2 750 000 снарядов калибра 76 мм. Автору плана - профессору Томского университета А.П. Поспелову - была поручена разработка комплекса мер по его реализации, предусматривающего в том числе и строительство казенного завода. Для выполнения плана Комиссии было выделено 8 750 тыс. руб.

Вмешательство Особого совещания по обороне сыграло важную роль и в деле снабжения армии средствами противохимической защиты. Первоначально этот вопрос находился в ведении Управления Верховного начальника санитарной и эвакуационной части. В связи с подготовкой к весенне-летней компании 1916 г. Особое совещание решило держать это дело под своим контролем и делегировало в конце января своих представителей в комиссию по противогазовым средствам при этом Управлении.

Вскоре выяснилось, что положение с изготовлением средств защиты складывается из рук вон плохо. Заказанные в ноябре 1915 г. 2 млн противогазов системы Горного института из-за недостатка жести изготавливались крайне медленно. Гораздо более совершенный противогаз Зелинского был выпущен небольшой партией, и то по инициативе и на «ответственность» Центрального военно-промышленного комитета (ЦВПК) [4, 5, 6].

19 марта 1916 г. Особое совещание предписало Военному министерству немедленно приступить к изготовлению этих противогазов в необходимом для действующей армии количестве. В апреле 1916 г. были одобрены и профинансированы заказы 4 млн противогазов системы Зелинского-Кумманта через ЦВПК и Земгор. Предприятия, задействованные в этом производстве, в первоочередном порядке обеспечивались жестью. Особое совещание постановило организовать производство резиновых масок всеми приспособленными для этого заводами, несмотря на протесты фирмы «Треугольник», которой принадлежало патентное право на эти изделия. Результатом этих усилий стало то, что к концу сентября 1916 г. в действующую армию было поставлено 2,7 млн противогазов системы Зелинского-Куммант [7, 8].

Однако окончательно вопрос с организацией снабжения средствами защиты был решен после передачи его летом 1916 г. в ведение Химического комитета при ГАУ. Разработанный этим комитетом план снабжения был одобрен Особым совещанием в начале августа 1916 г. Одновременно было решено учредить на фронте специальные инспекции для контроля за ходом снабжения и правильностью использования защитных средств войсками, организовать ремонтные мастерские, принять меры по обучению личного состава пользованию противогазами и другими средствами защиты, осущест-

влять постоянный мониторинг за ходом использования и вносить в конструкцию противогазов необходимые изменения.

К 1 мая 1917 г. русской промышленностью в общей сложности было изготовлено 7,5 млн противогазов. Новый план их заготовления, представленный Химическим комитетом ГАУ, был одобрен Особым совещанием в конце апреля. Предусматривался заказ противогазов различных типов: системы Зелинского-Кумманта (5 млн. шт.), системы князя Авалова (1 млн. шт.), влажных образца Химического комитета (1 млн. шт.), для защиты лошадей (50 тыс. шт.), а также двух типов шлемофонов для телефонистов - системы князя Нижерадзе и Магарама и системы поручика Бодаревского (по 10 тыс. обоих типов). Общий расход средств по этому плану составил 42 млн. руб.

В августе 1917 г. Особое совещание одобрило приобретение в казну привилегии на изобретенный князем Аваловым тип противогаза, признанный Химическим комитетом ГАУ лучшим, и поддержало предложение комитета о приоритетном заказе промышленности только таких противогазов. В это же время по представлению Химического комитета был разрешен заказ еще 1,5 млн противогазов системы Авалова, 360 тыс. противогазов для лошадей и 5 тыс. кислородных приборов системы профессора Поспелова на сумму около 23,5 млн. руб. [9, 10].

Выводы

В истории России только совместными усилиями государство и общество могли решать самые насущные проблемы. Такими проблемами стали улучшение обеспечения санитарно-медицинского обеспечения российской армии и её перевооружение во время Первой мировой войны, к которой Россия оказалась неподготовленной.

Общество помогало своему государству в разрешении данной проблемы. На первый фланг выдвинулись общественные организации, под руководством своих прогрессивных деятелей. Именно они способствовали улучшению всей структуры снабжения российской армии во время Первой мировой войны и не их вина, что несовершенство государственной системы царской России не дало им разрешить эту проблему полностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гладких П.Ф., Локтев А.Е. Мобилизационное развертывание госпитальных средств Русской армии и их состояние во время Первой мировой войны 1914-1917 гг. / Материалы I Съезда Конфедерации историков медицины. 12–14 марта 1998 года. - М.: Медицина, 1998. - С. 124–126.
2. Каминский Л.С. Санитарное состояние населения в 1914-1918 гг. и военные потери // Мед. и демограф. статистика. - М., 1974. - С. 125.
3. Мошкин А.Н., Валяев Я.В. Проблемы санитарно-гигиенической службы российской армии в годы Первой мировой войны // Научные ведомости. Серия История. Политология. Экономика. Информатика. 2014. № 8 (179), вып. 30. С. 95–100.
4. Назин И.С. «Санитарная служба русской армии в войне 1914–1917 гг.: Сб. документов» (Куйбышев, 1942). - 464 С.
5. Отчет о состоянии народного здравия и организация врачебной помощи в России за 1915 г. // Русский врач. - 1915. - № 46. - С. 1103.
6. Поляченко А.М. Земская медицина и медико-санитарная организация Русской Армии в годы первой мировой войны / Гигиена и санитария. 1969. № 11. С. 57.
7. Подпрятов Н.В., Поперечная А.Д. Некоторые проблемы медицинского обеспечения этнических формирований русской армии в годы Первой мировой войны // Власть. 2014. № 12. С. 160–164.
8. Сенявская Е.С. Психология войны в XX веке: исторический опыт России. М., 1999. С. 74–75.
9. Супотницкий М.В., Петров С.В., Ковтун В.А. Влияние химического оружия на тактику и оперативное искусство Первой мировой войны (исторический очерк), часть 1 // Вестник войск РХБ защиты. 2017. Т. 1. № 1. С. 53–68.
10. Трошина Т.В. «Противоэпидемические мероприятия в годы Первой мировой войны: региональный аспект (на материалах Архангельской губернии)» (2020). - С. 84–92.

© Астанина Лариса Викторовна, Буланова Валерия Сергеевна (valeriya777@gmal.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.07

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В БОЛЬШЕВИСТСКОЙ ПРОПАГАНДЕ (НА МАТЕРИАЛАХ ЕНИСЕЙСКОЙ ГУБЕРНИИ, 1918–1920 ГГ.)

Батура Андрей Александрович
Аспирант, ФГБОУ ВО Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева, г. Красноярск
andrei.batura@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу механизмов формирования идентичности в пропаганде большевиков на территории Енисейской губернии в годы Гражданской войны (1918–1920). На материалах газеты «Красноярский рабочий» и сборника «Документы героической борьбы» выделены три ключевых образа — героя-освободителя, защитника и народной власти — и раскрыты механизмы их конструирования: героизация через культ местных героев, защита через контраст с образом врага-зверя и легитимация через утверждение советов как единственной народной власти. Делается вывод, что комплексное использование этих механизмов позволило красным стать «своими» для населения губернии.

Ключевые слова: Гражданская война, пропаганда, идентичность, образ врага, образ «своих», Енисейская губерния, «Красноярский рабочий», большевики, советская власть, механизмы формирования идентичности.

MECHANISMS OF IDENTITY FORMATION IN BOLSHEVIK PROPAGANDA (BASED ON MATERIALS FROM THE YENISEI PROVINCE, 1918–1920)

A. Batura

Summary: The article analyzes the mechanisms of identity formation in the propaganda of the Bolsheviks in the Yenisei Province during the Civil War (1918–1920). It examines three key images through which Bolshevik propaganda constructed the category of "us": the image of the liberator-hero, the image of the defender, and the image of popular power. The main mechanisms of their formation are identified: heroization through appeals to front-line soldiers and the creation of a cult of local heroes; defense through contrast with the image of the bestial enemy and naturalistic descriptions of its atrocities; legitimation through the assertion of the soviets as the sole exponents of the working people's will, reinforced by concrete actions. The conclusion argues that the integrated use of these mechanisms allowed the Bolsheviks to become "us" for the province's population, consolidating a new identity not only during the war but also in the post-war period.

Keywords: Civil war, propaganda, identity, image of the enemy, image of "us", Yenisei Province, Krasnoyarskii Rabochii, Bolsheviks, Soviet power, mechanisms of identity formation.

Введение

Гражданская война в России (1918–1920) — это период, в рамках которого трансформация социальной структуры, крушение прежних государственных институтов и военное противостояние сопровождались процессами конструирования новых коллективных идентичностей. В условиях, когда лояльность населения была изменчива, способность воюющих сторон мобилизовать симпатии и создать устойчивый образ «своих» становилась важным ресурсом. Пропаганда в этих условиях выступала не только инструментом агитации, но и смыслообразующим механизмом, формировавшим границы между социальными группами, легитимировавшим насилие и определявшим образ будущего.

Актуальность темы определяется несколькими факторами. Во-первых, современная историческая наука смещает фокус с изучения событийно-политической истории на анализ исторической субъектности, повседневных практик и механизмов конструирования идентичности. Во-вторых, исследование пропаганды Гражданской войны на региональном уровне позволяет выявить специфику локальных стратегий агитации, учитывавших ментальные особенности крестьянства, традиции самоуправления и конкретный опыт военных действий. Енисейская губерния, ставшая в 1918–1920 гг. одним из театров партизанской войны и ареной информационного противостояния, предоставляет материал для такого анализа.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в историографии предпринят системный анализ механизмов формирования идентичности в пропаганде большевиков на материале Енисейской губернии. Выделены и проанализированы в их взаимосвязи три ключевых механизма: героизация, формирование образа защитника и легитимация власти через образ

народной власти. В научный оборот введен и проанализирован в новом проблемном ключе корпус источников из сборника «Документы героической борьбы» (Красноярск, 1959) и газеты «Красноярский рабочий» (1918–1920). Как показывает анализ историографии, несмотря на значительное число работ по истории Гражданской войны в Енисейской губернии, механизмы формирования идентичности большевиков на локальном материале остаются вне поля зрения исследователей. Настоящая статья призвана восполнить этот пробел.

Материалы и методы

Источниковую базу исследования составили документы и периодические издания, выходившие на территории Енисейской губернии в 1918–1920 гг. Значительная часть использованных источников опубликована в сборнике «Документы героической борьбы» (Красноярск, 1959) [6]. В сборник вошли газетные публикации, листовки, воззвания, приказы партизанских отрядов, протоколы крестьянских съездов и постановления сельских сходов. Опубликованные в сборнике документы происходят из фондов Центрального партийного архива ИМЛ, Центрального государственного архива Октябрьской революции, Красноярского краевого государственного архива, Иркутского и Новосибирского государственных архивов, а также Красноярского краевого музея.

Помимо этого, привлекались материалы газеты «Красноярский рабочий», выходившей на протяжении всего рассматриваемого периода. Значительный пласт источников составили документы партизанского движения: листовки, воззвания и приказы военно-революционных штабов Манского, Тасеевского, Канского и других районов губернии. Протоколы крестьянских съездов и постановления сельских сходов фиксируют обратную связь от населения и степень усвоения им пропагандистской риторики.

В работе использованы три метода. Проблемно-тематический анализ позволил выделить из корпуса текстов три устойчивых образа, к которым постоянно апеллировала пропаганда: герой, защитник и народная власть. Описательный метод дал возможность детально охарактеризовать каждый из этих образов через конкретные цитаты, эпитеты и риторические приёмы. Контекстуальный анализ помог связать изменения в пропагандистской риторике с этапами войны: 1918, 1919 и победным 1920 годом.

Литературный обзор

В советской историографии (1920–1980-е гг.) исследования по истории Гражданской войны в Сибири, включая Енисейскую губернию, имели идеологический характер. Основное внимание уделялось партийному руководству, героизации подполья и партизанского движения. Пропаганда рассматривалась как инструмент реализации партийных решений, а не как самостоятельный объект анализа. В этот период были подготовлены документальные публикации, сохраняющие источниковедческую ценность. Среди них — сборник «Документы героической борьбы» (Красноярск, 1959), ставший основой источниковой базы данного исследования [6].

В постсоветский период расширилось исследовательское поле. Появились работы, посвященные истории Гражданской войны в Сибири, в которых акцент смещается с партийно-организационных структур на социальную историю и историю повседневности. В.И. Шишкин, А.В. Добровольский, А.В. Шевелев и другие исследователи внесли вклад в изучение крестьянского движения, военных действий и политических процессов в регионе [5; 26; 27].

Параллельно развивалось изучение пропаганды как исторического феномена. Л.А. Обухов и А.Р. Ехлакова проанализировали периодическую печать как источник по истории информационного противоборства красных и белых, выделив особенности газетной агитации в Сибири [17]. Ю.Ю. Иерусалимский обратился к листовкам периода Гражданской войны как к историческому источнику, показав, что они были важнейшим средством агитации, при этом красная пропаганда превосходила белую в четкости изложения программ и эффективности воздействия [10]. А.Л. Посадсков в ходе сравнительного анализа агитации на сибирских фронтах показал, что большевики существенно опережали белых в системности и стратегической долговременности пропаганды, что и стало залогом её эффективности [20].

Источниковедческий аспект представлен в работе А.В. Чубловой, анализирующей эго-документы (воспоминания) из фонда Сибистпарта, отложившиеся по истории революционного движения и Гражданской войны в Сибири [25]. А.А. Конкин в исследовании, посвященном северо-западу России, сопоставил агитационно-пропагандистскую деятельность советского руководства и белогвардейских сил, что позволяет расширить теоретическое осмысление пропаганды как феномена [11].

В западной исторической науке, начиная с 1990-х гг., под влиянием антропологического поворота и работ Б. Андерсона о «воображаемых сообществах» и Э. Гидденса о социальной идентичности, сформировался интерес к изучению пропаганды Гражданской войны как инструмента конструирования коллективных идентичностей [1; 4].

Таким образом, историографический анализ позволяет констатировать наличие историографического пробела: несмотря на значительное количество работ

по истории Гражданской войны в Сибири и по истории пропаганды, механизмы формирования идентичности в пропаганде большевиков на уровне отдельной губернии (Енисейской) не становились предметом специального комплексного исследования.

Обсуждение и результаты

Одним из ключевых способов формирования новой идентичности было создание образа героя-освободителя. Этот образ давал населению повод для гордости, переводил абстрактную борьбу в плоскость личного участия и встраивал текущие события в более широкую историческую перспективу.

В номерах «Красноярского рабочего» 1918 года формируется образ революции как силы, сметающей старый мир. В передовой статье от 28 января 1918 года отмечается: «Твердыни буржуазии падают. Бежал Дутов из Оренбурга, в Киеве низложена Украинская Рада. Очередь за остальными? Твердыни буржуазии падают и укрепляются твердыни рабоче-крестьянской революции» [12, с. 1]. В данном тексте красные идентифицируют себя как силу, чьи позиции укрепляются по мере падения врагов. В этом же номере использовалась метафора «революционной косы», призванной «сносить остающиеся гнезда контр-революций». Одновременно ставилась задача укрепления занятых позиций [12, с. 1].

В период активных боевых действий 1919 года героическая риторика смещается в сторону конкретных участников борьбы. В воззвании партизан Манского района, датированном 19 января 1919 года, авторы текста напрямую обращались к крестьянам, имевшим опыт участия в мировой войне. Они напоминали этой категории населения о том, что те когда-то гибли огромными массами, не понимая истинных целей боевых действий, и призывали их теперь не оставаться в стороне, а встать с оружием на защиту своих имущественных и политических прав, попранных, по мнению агитаторов, новой властью. В документе звучал призыв покончить с теми, кто чинит насилие и убийства [2, с. 136–137].

Культ конкретных героев формируется в документах того же периода. В приветствии восставших крестьян Канского уезда тасеевским партизанам (конец февраля 1919 года) говорится: «Честь вам и слава за вашу доблесть и мужество... Ваши имена не забудутся никогда. Дети ваши будут гордиться отцами-героями» [21, с. 160]. Также подчёркивалось, что успех в бою обеспечивали не винтовки и пулемёты, сколько моральные качества — отвага, сплочённость, готовность стоять друг за друга. Побеждали не оружием, а «мужеством, отвагой и единодушием». Отмечалось, что истинная сила заключается не в вооружении, а в самом народе, если он действует заодно: при первом же выстреле врага люди, кто с винтовкой, а кто и без неё, поднимались на защиту своей свободы и имущества [21, с. 161].

Идея народной силы как источника победы становится лейтмотивом красной пропаганды. В выпуске газеты «Известия Тасеевского военно-революционного штаба» от 1 февраля 1919 года авторы обращались к крестьянской аудитории с призывом не падать духом. Они утверждали, что решающая сила находится именно в руках самого народа, и призывали к сплочённости и общему единству. По их прогнозам, уже в ближайшие одну-две недели противнику-грабителю будет нанесён последний удар, после которого он исчезнет окончательно [24, с. 145].

Образ героя-мученика также играл важную роль. В листовке красноярских большевиков, изданной после расправы над их товарищами в середине 1918 года, эта идея была выражена кратко: «Вечная память мученикам... Проклятие убийцам...» [14, с. 71].

К концу 1919 года героический образ приобретает черты эпоса. Авторы обращения к населению Минусинского уезда описывали пройденный путь не только как перечисление военных трудностей, но и как доказательство стойкости и жертвенности. Упоминания о переправе через разлившиеся реки, голоде и холоде выводят повествование за рамки обычной агитации. В этом тексте борьба предстаёт не как серия тактических действий, а как героическое противостояние, где символом становится не столько победа, сколько сама стойкость и жертвенность [7, с. 286–287].

Такой способ подачи сближал текущие события с эпическими сюжетами, представляя революционную борьбу как проявление народной силы. Например, в стихотворении П. Ионова «Мы несем с собой красное», опубликованном в январе 1920 года, образ героя представлен в эпическом ключе: «Мы несем с собой красное, мы несем с собой светлое, новое. Мы несем возрождение... Мы на битву идем. Мы на битву идем с великанами. Мы не знаем бессилия. В бой последний мы ринулись с черными дикими станами» [15, с. 1].

Таким образом, образ героя-освободителя в большевистской пропаганде включал три основных элемента: апелляцию к опыту фронтовиков мировой войны, культ местных партизанских командиров и героизацию походов через описание преодоления природных трудностей. Эти приёмы формировали у населения чувство гордости и сопричастности к победам красного движения.

Образ защитника апеллировал к страху, чувству справедливости, потребности в безопасности. Этот механизм строился на контрасте: белые показаны как ис-

точник насилия, красные — как сила, способная это насилие остановить. В листовке Красноярского Комитета РКП(б) от июля 1918 года приводится описание действий карательного отряда: «За городом найдено несколько товарищей, изрубленных шашками, с кусками мяса вместо лица. У одной женщины отрезаны груди, распорот живот» [16, с. 71].

В газете «Известия Тасеевского военно-революционного штаба» содержится аналогичное описание: «Насиловали девушек и женщин... пятидесятилетнюю старуху и беременную женщину, которая при насильниках и родила» [24, с. 146]. В воззвании Тасеевского штаба от 5 апреля 1919 года перечислялось имущество, забираемое карателями: скот, хлеб, одежда, подушки, посуду [3, с. 212]. Ещё более жёсткие детали содержались в обращении Главного штаба Крестьянской армии (март 1919 года), где описывались пытки, которым подвергали пленных: их избивали плетьми, засыпали раны солью и отрезали части тела [8, с. 199].

Прямое противопоставление «белые отнимают — красные защищают» является риторическим приемом. В агитационном тексте манских партизан, вышедшем 19 января 1919 года, этот контраст раскрывался через бытовые, понятные каждому крестьянину примеры. Авторы указывали, что белые силы пополняли свои ряды за счёт чужих сыновей и братьев, облагали местное население непосильными налогами и сборами, а у красноармейцев отбирали даже верхнюю одежду [2, с. 136]. В «Красноярском рабочем» эта связка формулируется прямо: «Защита Советской власти является защитой интересов пролетариата» [13, с. 3]. Показательна в этом отношении резолюция Воробинского сельского общества, опубликованная в «Красноярском рабочем» в январе 1920 года, где красноармейцы называются спасителями города, а белые — бандой [15]. Здесь образ защитника уже не метафорический, а вполне конкретный, привязанный к недавним событиям.

Пропаганда выстраивала образ защитника через жёсткую дихотомию «свой — чужой». Белые изображались как источник насилия и грабежа, а красные — как единственный возможный противовес. Натуралистичные подробности зверств создавали эмоциональный фон, на котором простая формула «белые отнимают — красные защищают» приобретала убедительность.

Третий механизм — конструирование образа народной власти — решал вопрос о легитимности. В январе 1918 года «Красноярский рабочий» формулирует главный тезис: красные — сила, выражающая интересы народа. В передовой статье № 22 эта мысль проводится через противопоставление: «Чтобы приблизиться к народу — мы удалились от тех, от кого он уже давно отвернулся. Чтобы дышать одной грудью с трудовой массой — мы порвали с теми, кто говорит от имени народа — но без народа» [12, с. 1].

В № 113 «Красноярского рабочего» от 8 июня 1918 года эта мысль выражена следующим образом: революция — широкая трудовая, а интересы крестьянства стоят на первом плане [14, с. 1]. В выпуске газеты за 2 июня 1918 года (№ 108) авторы публикации, ссылаясь на позицию Красноярского комитета, заявляли, что наступление на советскую власть необходимо встретить решительным и организованным отпором. Подчёркивалось, что именно партия большевиков изначально выступила знаменосцем в борьбе за рабоче-крестьянскую революцию и потому обязана сделать всё возможное для сохранения её завоеваний [13, с. 1].

В документах партизанского движения 1919 года образ власти приобретает черты государственного строительства. В протоколах Объединенного Совета Канского и Красноярского уездов от 3–4 марта 1919 года обсуждается необходимость суда: «Хотя у нас еще небольшое государство, но мы должны все-таки установить суд, дабы в будущем, когда мы захватим большую территорию, иметь основания, на которых упрочится будущая юридическая сторона государства» [23, с. 166].

Власть проявляет заботу о хозяйстве. Постановление съезда делегатов Тасеевской Народной армии от 28–29 апреля 1919 года предписывает: «Семьям, у которых бандитами все разорено и разграблено, но работники есть, общества должны давать лошадей и плуги для сева своих полей» [19, с. 240]. Приказ Исполкома Объединенного Совета от 12 мая 1919 года подчёркивалось, что земли, подготовленные под яровые, надлежало обработать и засеять силами общины, не допуская никаких отступлений от этого требования [22, с. 248].

Подтверждением легитимности служат документы, исходящие от самого населения. В постановлении крестьян деревни Нижней Кои от 6 октября 1919 года зафиксировано, что они выражают искреннюю признательность и глубокую благодарность за доброжелательное отношение и конкретные действия, а также за то, что трудовой народ был освобождён [18, с. 314]. В протоколе II крестьянского съезда Северной части Канского уезда 12–15 марта 1920 года записан лозунг: «Да здравствует власть Советов! Да здравствует единая крестьянская коммуна!» [9, с. 463].

Из этого следует, что конструирование образа народной власти в большевистской пропаганде опиралось на отмежевание от политических сил, обвинявшихся в отрыве от народа, и на акцент в конкретных действиях новой власти (учреждение судов, помощь с посевной, поддержка разорённых хозяйств). Благодарности населения и воспроизведение крестьянами большевистских

лозунгов служили подтверждением легитимности этой власти.

Заключение

Проведенный анализ позволяет выявить три механизма, с помощью которых красная пропаганда в Енисейской губернии в 1918–1920 годах формировала идентичность населения.

Первый механизм — героизация. Через обращение к фронтовикам, создание культа местных героев и эпоса героического похода пропаганда давала населению возможность гордиться принадлежностью к красному движению. Бывшие солдаты империалистической войны переосмысливались как сознательные борцы за народное дело, их имена вписывались в семейную память, а преодоленные страдания становились доказательством правоты.

Второй механизм — защита. Через натуралистичные описания зверств карательных отрядов пропаганда формировала образ врага-зверя, на фоне которого красные представали силой, способной защитить семьи, женщин, детей и крестьянские хозяйства. Прямое противопоставление «белые отнимают — красные защищают» создавало моральную схему. Защита осмысливалась и как политическая — как защита интересов народа от меньшевиков и эсеров.

Третий механизм — легитимация через демонстрацию власти. Пропаганда последовательно проводила мысль: советы — это подлинная власть, выражающая интересы трудящихся, а большевики — те, кто первым поднял знамя революции. Легитимность подкреплялась конкретными шагами: там, где белые оставляли после себя произвол, красные устанавливали суды; там, где хозяйство разорялось, новая власть помогала с посевной и инвентарём. Крестьяне начинали сами благодарить «освободителей» и повторять лозунги новой власти как свои.

Все три механизма действовали взаимосвязано, усиливая друг друга. Взятые вместе, они превращали красное движение из абстрактной политической силы в близкую, понятную категорию «своих». Об эффективности этих механизмов говорит эволюция пропаганды: приёмы, отработанные в годы войны, использовались и в мирное время. Героика военных побед перешла в героику трудовых будней, а риторика защиты от врага сменилась риторикой борьбы с разрухой. Новая идентичность закрепилась в сознании населения Енисейской губернии не только на период войны, но и на послевоенный период.

В отличие от белой пропаганды с её абстрактными лозунгами, большевистская агитация опиралась на конкретные, эмоционально близкие крестьянству образы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андерсон Б. Воображаемые сообщества / Б. Андерсон. – Москва: Канон-Пресс-Ц, 2001. – 288 с.
2. Воззвание партизан Манского района к крестьянам и солдатам-фронтовикам. 19 января 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 136–137.
3. Воззвание Тасеевского Военно-революционного штаба к крестьянам и рабочим-ангарцам. 5 апреля 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 212–213.
4. Гидденс Э. Современность и самоидентичность / Э. Гидденс. – Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – 384 с.
5. Добровольский А.В. Партизанское движение в Енисейской губернии в годы Гражданской войны: историография и источники / А.В. Добровольский. – Красноярск: СибГУ, 2015. – 214 с.
6. Документы героической борьбы: сборник документальных материалов, посвященных борьбе против иностранной интервенции и внутренней контрреволюции на территории Енисейской губернии (1918–1920 гг.). – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – 567 с.
7. Из обращения Главного штаба Крестьянской армии к населению Минусинского уезда. Не ранее 13 сентября 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 286–289.
8. Из обращения Главного штаба Крестьянской армии ко всем иностранным подданным. Март 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 199.
9. Из протокола II крестьянского съезда представителей от волостных ревкомов Северной части Канского уезда. 12–15 марта 1920 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 462–464.
10. Иерусалимский Ю.Ю. Листовки периода Гражданской войны 1918–1920 гг. как исторический источник / Ю.Ю. Иерусалимский // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2022. – № 2. – С. 23–31.
11. Конкин А.А. Агитационно-пропагандистская деятельность советского руководства и белогвардейских сил на северо-западе России в годы Гражданской войны / А.А. Конкин // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 4, № 1. – С. 101–107.
12. Красноярский рабочий: краевая общественно-политическая газета. – 1918. – 28 января (№ 22).
13. Красноярский рабочий: краевая общественно-политическая газета. – 1918. – 2 июня (№ 108).

14. Красноярский рабочий: краевая общественно-политическая газета. – 1918. – 8 июня (№ 113).
15. Красноярский рабочий: краевая общественно-политическая газета. – 1920. – 18 января (№ 8).
16. Листовка Красноярского Комитета РКП(б) с протестом против зверского убийства большевиков. Не позднее 29 июля 1918 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 71.
17. Обухов Л.А. Периодическая печать как источник по истории информационного противоборства красных и белых в Гражданской войне на востоке России (1917–1920 гг.) / Л.А. Обухов, А.Р. Ехлакова // Власть. – 2020. – № 6. – С. 232–240.
18. Постановление общего собрания крестьян деревни Нижней Кои об объявлении благодарности партизанскому отряду. 6 октября 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 314.
19. Постановление съезда делегатов Тасеевской Народной армии об обязательном засеве полей. 28–29 апреля 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 238–240.
20. Посадсков А.Л. «Белая» и «красная» печатная пропаганда на фронтах гражданской войны в Сибири (опыт сравнения объективных характеристик) / А.Л. Посадсков // Вестник Омского университета. – 1999. – № 3. – С. 42–46.
21. Приветствие восставших крестьян Канского уезда тасеевским партизанам. Конец февраля 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 160–161.
22. Приказ Исполкома Объединенного Совета об обязательном выполнении постановлений съезда. 12 мая 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 247–248.
23. Протокол № 13 заседания членов Объединенного Совета крестьянских, солдатских и рабочих депутатов Канского и Красноярского уездов. 3–4 марта 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 164–166.
24. Сообщение газеты «Известия Тасеевского военно-революционного штаба». 1 февраля 1919 г. // Документы героической борьбы. – Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1959. – С. 145–146.
25. Чублова А.В. Эго-документы Сибистпарта по истории революционного движения и военных конфликтов на востоке России (конец XIX — первая половина XX вв.) / А.В. Чублова // Труды ГПНТБ СО РАН. – 2025. – № 1. – С. 31–39.
26. Шевелев А.В. Политическая культура сибирского крестьянства в годы Гражданской войны / А.В. Шевелев. – Томск: Издательство Томского университета, 2017. – 298 с.
27. Шишкин В.И. Сибирская Вандея: вооруженное крестьянское движение в Сибири в 1919–1921 гг. / В.И. Шишкин. – Новосибирск: Издательство СО РАН, 2008. – 386 с.

© Батура Андрей Александрович (andrei.batura@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.16

КАДРЫ ДЛЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА РОССИИ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX В.: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ

PERSONNEL FOR THE AGRICULTURAL SECTOR OF RUSSIA IN THE FIRST QUARTER OF THE 20TH CENTURY: COMMON AND DISTINCTIVE FEATURES

K. Egorov

Summary: The article examines the main milestones in the history of personnel training for agriculture in Russia in the first quarter of the twentieth century. This issue has always remained relevant for the government, and the periods of the early twentieth century. (Before 1917) and the 1920s had many similarities, since at that time elements of private entrepreneurship in the countryside either prevailed or were protected, which largely predetermined the sequence in the course of personnel training for the agricultural sector. Continuity is evident not only in the preservation of the institution of private entrepreneurship but also in the teaching staff, in the training programs for specialists and their level, and in the development of agricultural science. The strategy for addressing this issue changed only with the beginning of the winding down of the New Economic Policy and the transition to collectivization.

Keywords: Russia, agricultural sector of the economy, personnel for agriculture.

Егоров Кирилл Андреевич
аспирант, Государственный университет просвещения, г. Москва
zhukovin98@mail.ru

Аннотация: В статье рассматриваются основные вехи истории подготовки кадров для сельского хозяйства России в первой четверти XX столетия. Этот вопрос всегда оставался актуальным для правительства, а периоды начала XX в. (до 1917 г.) и 1920-е гг. имели много схожего, поскольку в это время либо превалировали, либо охранялись элементы частного предпринимательства в деревне, что во многом предопределяло последовательность в ходе подготовки кадров для аграрного сектора. Преемственность прослеживается не только в сохранении института частного предпринимательства, но и в педагогических кадрах, в программах подготовки специалистов и их уровне, в развитии аграрной науки. Стратегия в решении этого вопроса изменилась только с началом свертывания новой экономической политики и переходом к коллективизации.

Ключевые слова: Россия, аграрный сектор экономики, кадры для сельского хозяйства.

К середине XIX в. 95% населения Российской империи, занимавшей площадь в 16 млн. кв. км, составляло крестьянство. Аграрный сектор, составлявший основу национального хозяйства, эволюционировал исключительно за счет расширения посевных площадей. После Крестьянской реформы 1861 г., в нем стали набирать силу тенденции, предопределенные необходимостью интенсификации сельскохозяйственного производства и набирающими эволюционные обороты земельным и продовольственным рынками. Но интенсификация требовала все новых и новых капиталовложений, включения в производство самых современных сельскохозяйственных машин, минеральных удобрений, оригинальных подходов к развитию систем земледелия, и, главное, специалистов – профессионалов в аграрной области.

Российские власти задолго до отмены крепостного права обращались к вопросу о систематической подготовке специалистов для сельского хозяйства в образовательных учреждениях различного типа. Система профессионального образования для аграрного сектора создавалась первоначально при коллегиях, которые были переименованы в министерства. Так, при Поместном приказе еще с середины 1670-х гг. действовала «школа» землемеров [3, с. 18]. Их функции были, конечно, далеки от вопросов сельскохозяйственного производства, но увязывались с проблемами землеустройства. С начала XVIII в. ведет отсчет профессиональное техническое образование, к которому в то время причисляли и «земледельческий промысел». Согласно царским указам, было велено перенимать заграничный опыт в сельском хозяйстве, в том числе и в вопросе подготовки кадров. В 1733 г. при Берг-коллегии было открыто Горное училище, где, наряду с обучением горному делу, готовили специалистов для межевания [3, с. 18]. В 1765 г. было учреждено Императорское Вольное экономическое общество, которое способствовало накоплению и апробации агрономических знаний, что, в свою очередь способствовало подготовке специалистов для сельского хозяйства. Вопрос о подготовке аграрных кадров ставили те из российских землевладельцев, кто испытывал нехватку специалистов на практике, на примере собственного хозяйства (например, А.Т. Болотов [2]).

В 1771 г. естествоиспытатель Матвей Иванович Афо-

нин подготовил первый в России курс агрономии (представлял собой компиляцию из трудов зарубежных ученых-аграриев и подборки из описания исследований российских землевладельцев, увлеченных агрономическими идеями) [1, с. 232–275]. Этот курс был востребован, но в силу различных объективных и субъективных причин был быстро забыт, как, впрочем, и сам автор. С 1779 г. при Межевой канцелярии действовала Константиновская землемерная школа, преобразованная в начале XIX в. Землемерное училище, а в 1835 г. - в –Константиновский межевой институт [4]. В 1797 г. усилиями властей была создана Школа практического земледелия, учащиеся которой обучались теории и практике хлебопашества, садоводства, лесоводства, скотоводства, птицеводства и пчеловодства [12, с. 3–14]. Но уже в начале XIX в. школа была закрыта, скорее всего, по политическим мотивам: она создавалась по распоряжению Павла I, а закрыта его сыном Александром, стремившимся править как его бабка Екатерина II.

В 1803 г. начало свою деятельность Практическое лесное училище (Царское Село), реформированное в 1837 г. в Петербургский лесной и межевой институт, где готовили чиновников лесного ведомства. В 1863 г. Институт был преобразован в Лесную академию, а затем слит с Петровской лесной и земледельческой академией в Москве, в состав которой вошли также Ново-Александрийский и Горыгорецкий сельскохозяйственные институты. Горыгорецкий институт также имеет длительную историю. Он был создан на базе земледельческой школы в казенном имении Горки Могилевской губернии в 1836 г. В школе было два разряда для учащихся от 16 до 20 лет [16, с. 215–219]. Первый разряд – обучение составляло три года. Цель обучения – «привести в действие план улучшенного сельского хозяйства и поддерживать оное в надлежащем совершенстве» [10, с. 435]. Второй разряд – два года. Цель обучения – подготовка агрономов-практиков для управления значительными имениями» [10, с. 443].

В созданном на базе (в 1848 г.) этой школы Горыгорецком земледельческом институте – единственном в то время в Российской империи высшем учебном заведении сельскохозяйственного профиля – готовили квалифицированных агрономов с широким спектром знаний [11, с. 455–463]. Выпускники получали диплом специалиста, который давал право на чин XII класса государственной гражданской службы (как и выпускникам университета). Некоторым из них государство оплачивало обучение за границей в лучших специализированных высших учебных заведениях. В 1859 г., согласно новому Положению о Горыгорецком земледельческом институте, после окончания первого курса учащиеся специализировались в индивидуальной сфере деятельности сельскохозяйственного производства [15, с. 4, 6, 8, 10–11]. Среди них следует назвать А.В. Советова, И.А. Стебута, Б.Д. Бруцкуса и др., внесших значительный вклад в развитие агрономической мысли. В институте сложились отечественные научные школы, сыгравшие важнейшую роль в развитии аграрной теории и практики.

В 1865 г. был принят Устав Петровской земледельческой и лесной академии, преобразованной в 1894 г. в Московский сельскохозяйственный институт, созданы сельскохозяйственное и инженерное отделения, на которых обучение продолжалось в течение четырех лет [6]. Петровская академия известна свое более чем вековой историей, преподавательским составом и, конечно, выпускниками. Она считалась образцом для высших учебных заведений аграрного профиля как в России, так и за рубежом. В 1869 г. активизировал свою учебную и научную деятельность Ново-Александрийский институт сельского хозяйства и лесоводства, где директором в самом конце XIX в. был профессор В.В. Докучаев, известный своими новаторскими идеями в области сельского хозяйства [9; 17, с. 147–148]. В этот период при нем были созданы лаборатории, предметные кабинеты, метеорологическая станция, музей сельского хозяйства. В начале Первой мировой войны институт был переведен в Харьков и преобразован в Харьковский аграрный университет, ведущее заведение этого профиля на юге России в XX в.

С 1878 г. действовал реорганизованный Петербургский лесной институт (с 1865 г. здесь располагался Горыгорецкий земледельческий институт, в 1877 г. все агрономические дисциплины из этого земледельческого института были также переданы в Петровскую академию). В 1902 г. в нем преподавали исключительно курсы лесоведения, лесовозобновления и защиты лесов. В 1903 г. институт удостоился звания императорского. За последующие 14 лет он выпустил более тысячи специалистов лесного хозяйства [8, с. 7–12]. В 1860-е гг. увеличилась потребность в кадрах межевой службы, которой придавалось государственное значение. В 1873 г. произошло объединение Константиновского межевого института со средним учебным заведением — Школой межевых топографов. В конце XIX в. институт готовил межевых инженеров и техников для обслуживания аграрного сектора. Уже в годы Первой мировой войны были созданы геодезический и землеустроительный факультеты. В 1916 г. выпускникам института присваивались права окончивших курс университета выпускников.

С первого десятилетия XX в. действовали общественные высшие сельскохозяйственные курсы, где высшее аграрное образование могли получить не только мужчины, но и женщины. Так в 1904 г. в Петербурге были открыты высшие 4-летние (Стебутовские) сельскохозяйственные курсы, где преподавали Д.Н. Прянишников, А.Ф. Фортунатов, В.Р. Вильямс [7, с. 139–141]. В 1908 г. в Москве при гимназии С.К. Голицыной действовали Выс-

шие женские сельскохозяйственные курсы, которые к 1917 г. выпустили более 2000 агрономов [7, с. 140]. В 1904 г. было принято «Положении о сельскохозяйственном образовании», согласно которому вводилось три уровня образовательных организаций: высшие, средние и низшие, причем особое внимание уделялось практической подготовке [5, с. 151–153]. В то же время при высших учебных заведениях по агарному профилю создавались опытные хозяйства [6].

В совокупности все эти мероприятия приносили свои результаты. К 1917 г. аграрное образование охватывало более 6,5 тысяч студентов [5, с. 153]. А всего в этой системе на территории Российской империи действовало 341 сельскохозяйственное учебное заведение: 9 вузов, 18 средних учебных заведений, 61 низшее училище, 109 низших школ, 60 практических школ, 34 начальные и народные сельскохозяйственные школы и 50 других учебных заведений аграрного профиля [14, с. 96–102]. Существующая в дореволюционной России система аграрного образования считалась одной из лучших в Европе по преподавательскому составу и по уровню выпускников, однако она не удовлетворяла растущие потребности в специалистах. Программа обучения состояла исключительно из специальных предметов, но количество учебных заведений было невелико, оборудование обучающих центров отставало от современных образцов. Среди действовавших учебных заведений преобладали государственные и общественные вузы и курсы, которые готовили специалистов, находивших работу в частновладельческих хозяйствах или в земствах.

В результате Первой мировой войны, революций 1917 г. и Гражданской войны ситуация резко изменилась: разруха, мобилизации, практически полный развал аграрного сектора России подорвали процесс обеспечения деревни кадрами специалистов. В 1920-е гг. во время новой экономической политики их подготовка пошла сразу по нескольким направлениям – от базового школьного обучения до вузовской подготовки. Система образования была направлена на решение двух задач: подготовку специалистов и поднятие общего агрокультурного уровня села. Ключевым звеном стали школы крестьянской молодёжи, которые начали открываться с 1923 г. Они соединяли общее образование с практическим изучением сельского хозяйства, причем с учётом природно-климатических особенностей того или иного региона. В школах изучалась агрономия, животноводство, кооперация, землеустройство, счетоводство. При них создавали учебно-подсобные хозяйства, в которых теоретические познания применялись на практике. Действовали и вечерние отделения, где получали знания без отрыва от производства [13, с. 66–70; 18, с. 73–75].

Сельскохозяйственные техникумы в 1920-е гг. готовили агрономов, зоотехников и землемеров с получением соответствующего диплома. В высших учебных заведениях (около 30 сельскохозяйственных и зооветеринарных вузов) обучалось более 20 тысяч студентов. В ряде вузов действовали факультеты индустриального земледелия. Рабочие факультеты давали общеобразовательную базу молодым людям для поступления в высшие учебные заведения аграрного профиля. Такие рабфаки открывались при многих сельскохозяйственных вузах. На краткосрочных курсах переподготовки и курсах для повышения квалификации проходили обучение сотни крестьян, уже имевших какую-либо сельскохозяйственную специальность.

Со свертыванием новой экономической политики, началом коллективизации и внедрением техники менялась стратегия подготовки кадров: увольнялись в массовом порядке профессорские кадры, преподающие еще с дореволюционных времен, параллельно со специальными предметами преподавали общественные дисциплины, причем их объем превалировал над специальными курсами. Искоренялись все немарксистские элементы обучения, не отвечавшие идеологическим установкам, кроме того, сокращалось время на подготовку специалистов, – все это сказывалось на профессионализме специалистов. В итоге ситуация с подготовкой аграрных кадров в России начала XX в. и в 1920-х гг. во многом схожа. В годы новой экономической политики преподавал тот же педагогический «корпус» (те, кто не эмигрировал после 1917 г.). Преподавание было сконцентрировано исключительно на специальных дисциплинах, на сочетании теории и практики, на изучении как отечественного, так и зарубежного опыта благодаря закупкам специализированной литературы и научным стажировкам. Благодаря подобной стратегии применительно к 1920-м гг. можно говорить о своеобразном ренессансе аграрной науки и образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобров Е.Г. Российские ученики и корреспонденты Карла Линнея // Карл Линней. 1707–1778. Л.: Наука, 1970. 268 с.
2. Болотов А.Т. Избранное. Псков: ПОИПКРО, 1993. 351 с.
3. Волков С.Н., Варламов А.А., Неумывакин Ю.К. и др. От землемерной школы до университета. Очерки истории Государственного университета по землеустройству за 1779–2004 годы. М.: Колос-С, 2004. 509 с.
4. Волков С.Н., Широкорад И.И., Рыжкова Е.В. и др. Государственный университет по землеустройству. История и современность. 1779–2009 гг.: 230 лет со

дня основания. М.: Гралия, 2009. 463 с.
5. Есикова М. Сельскохозяйственное образование в России (вторая половина XIXв. – 1917 г.) // Власть. 2010. № 7. С. 150–154.
6. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. М.: ИРИ РАН, 1991. 392 с.
7. Кацалова Н.Ф. Высшее сельскохозяйственное образование для женщин России в конце XIX – начале XX в. // Дискуссия. Научный журнал. 2013. № 1 (31). С. 138–143.
8. Онегин В.И. Санкт-Петербургская Лесотехническая академия (исторический очерк) // Известия Санкт-Петербургской Лесотехнической академии: Сборник трудов. СПб.: ЛТА, 1993. С. 5–32.
9. Памяти проф. В.В. Докучаева. СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1904. 61 с.
10. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Второе. Т. 11. Отд. 1. СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1837. № 9097.
11. Полное собрание законов Российской Империи. Собрание Второе. Т. 23. Отд. 1. СПб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1849. № 22414.
12. Положение Практической школы земледелия и сельского хозяйства. СПб.: Б.и., 1798. 19 с.
13. Попов М.В., Савин Н.Л., Бахтина И.Л. ШКМ: опыт реализации государственной политики в области общеобразовательных сельских школ повышенного типа на Урале в 1920-е – начале 1930-х годов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2026. Т. 55. С. 64–75.
14. Попова О.В. Проблемы правового регулирования цифровизации в агропромышленном комплексе // Аграрное и земельное право. 2018. № 9 (165). С. 96–102.
15. Саскевич П.А. Старейшина высшего аграрного образования – 175 славных лет // Вестник Белорусской Государственной сельскохозяйственной академии. 2015. № 5. С. 4–11.
16. Трапков С.И., Скромная С.С. У истоков сельскохозяйственной науки (к 170-летию открытия Горыгорецкого земледельческого института) // Вестник Белорусской государственной сельскохозяйственной академии. 2018. № 2. С. 215–219.
17. Чеботарёва Л.А. Василий Васильевич Докучаев (1846–1903): Биографический очерк // Докучаев В.В. Сочинения. Т. 9. М.: Издательство Академии наук СССР, 1969. С. 147–148.
18. Ченская Т.В., Новиков В.С. Школы крестьянской молодежи в контексте кадровой политики советского государства в российской деревне // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 1 (82). С. 73–75.

© Егоров Кирилл Андреевич (zhukovin98@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.18

ДЕЙСТВИТЕЛЬНЫЙ СТАТСКИЙ СОВЕТНИК А.И. СТЕЛЬП: ЗАГАДКИ БИОГРАФИЧЕСКОЙ ИСТОРИИ

ACTING STATE COUNCILOR A.I. STELP: THE MYSTERIES OF BIOGRAPHICAL HISTORY

A. Zuev

Summary: The article is devoted to the study of the life and work of Alexander Eduardovich Stelp (26.05.1869-30.06.1932). For more than twenty years, Stelp was the sole owner and head of the A.E. Stelp office he created. He took part in the work of various Russian enterprises and for several years maintained constant relations with the maritime department, fulfilling various assignments, for which he received the rank of full state councilor. Stelp came to the attention of naval counterintelligence and was suspected of espionage, however, in our opinion, it is impossible to draw an unambiguous conclusion about his involvement in espionage activities. Under the new government, Stelp fled the country and settling in England with his friend Captain Leighton, founded the shipping company Stelp & Leighton Ltd., which was located in London and engaged in cargo transportation and insurance.

Keywords: Russian Empire, A.E. Stelp, Full State Councilor, awards, maritime department, merchant shipping, navigation, shipping, espionage.

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

Аннотация: Статья посвящена исследованию жизни и деятельности Александра Эдуардовича Стельпа (26.05.1869-30.06.1932). На протяжении более чем двадцати лет Стельп был единственным владельцем и руководителем созданной им конторы «А.Э. Стельп». Он принимал участие в работе разных русских предприятий и в течение ряда лет поддерживал постоянные отношения с морским ведомством, выполняя различные его поручения, за что получил чин действительного статского советника. Стельп попал в поле зрения морской контрразведки и оказался под подозрением в шпионаже, однако, на наш взгляд, однозначный вывод о его причастности к шпионской деятельности сделать невозможно. При новой власти Стельп бежал из страны и, обосновавшись в Англии вместе со своим другом капитаном Лейтоном, основал пароходную фирму Stelp & Leighton Ltd., которая располагалась в Лондоне и занималась перевозками и страхованием грузов.

Ключевые слова: Российская империя, А.Э. Стельп, действительный статский советник, награды, морское ведомство, торговое судоходство, мореплавание, пароходство, шпионаж.

В истории российского предпринимательства есть немало выдающихся личностей, которые играли ключевую роль в экономике и чьи достижения хорошо известны. В меньшей степени изучены биографии тех, кто был успешен в сфере морских грузоперевозок дореволюционной России. История их жизни порой не менее увлекательна и заслуживает отдельного внимания. К таким личностям можно отнести и Александра Эдуардовича Стельпа.

А.Э. Стельп родился 26 мая 1869 г. в г. Риге [6, л. 16 об.]. Он был родом из дворянской семьи, лютеранин [6, л. 7], проживал в Петербурге по адресу: Адмиралтейская часть, 3 участок, набережная реки Мойки, д. 81 [5, л. 1].

Потомственный почётный гражданин Стельп состоял представителем Русско-Балтийского общества пароходства в Риге и «Э.С. ди Полонне» в Мариуполе, был агентом Рижского пароходного общества «Гельмсинг и Гримм» [9, л. 5 об.]. А.Э. Стельп являлся кандидатом в директора Северного пароходного общества [3, с. 36], занимал должность управляющего городским отделением Русского торгово-промышленного банка [2, с. 648]. Для перевозки грузов Стельп создал пароходную контору «А.Э. Стельп» [1, с. 551], которая располагалась в Петербурге на Исаакиевской площади в доме № 3 [9, л. 5]. Он принимал участие в работе разных русских пароходных предприятий и в течение ряда лет поддерживал постоянные отношения с морским ведомством, а «принимаемые на себя поручения исполнял всегда успешно и выгодно для казны» [5, л. 1].

Начиная с 1895 г. Стельп организовал перевозки грузов морского ведомства, «причём морское ведомство неоднократно обращалось к фирме за различными справками и даже секретными поручениями» [8, л. 1].

Для перевозки грузов из С.-Петербурга и Кронштадта в Севастополь и Николаев, А.Э. Стельп предложил С.-Петербургскому порту пароходы на таких выгодных условиях, что фрахтовые ставки понизились почти на половину прежних, когда не существовала конкуренция в этом направлении; затем перевозил на Дальний Восток все те грузы, от перевозки которых отказался

Добровольный флот и, впоследствии, когда Добровольный флот окончательно прекратил свои рейсы из Петербурга, контора предоставляла ежегодно необходимое число пароходов на эту линию и перевозила все грузы морского ведомства на более выгодных условиях, чем Добровольный флот [8, л. 1].

А.Э. Стельп отличился при выполнении целого ряда поставок, таких как поставка тикового дерева, каменного топлива, смазочного масла, а также в перевозках, от которых другие компании попросту отказались. Так, в 1897 г. из Киля во Владивосток был доставлен плавучий кран, а в 1900 г. из Петербурга в Филадельфию – тяжелое орудие для крейсера «Варяг». Под гарантии Стельпа была осуществлена погрузка грузов Морского ведомства на военно-учебное судно «Океан» и их сдача во Владивостоке «в целом и сохранном виде» [6, л. 7 об.].

13 ноября 1899 г. у южной оконечности острова Гогланд в Финском заливе потерпел аварию броненосец «Генерал-адмирал Апраксин». Стельп снял команду с корабля и «доставил в Ревель, безвозмездно» [6, л. 6].

В 1900 г. во время Китайских событий А.Э. Стельп был посредником между высочайше утвержденной комиссией под председательством тайного советника Ковалевского и контрагентами по фрахтованию и снабжению пароходов, предназначенных для перевозки войск на Дальний Восток [5, л. 1]. При посредничестве Стельпа было зафрахтовано 14 пароходов. Цена за фрахт немногим превышала цену фрахта Добровольного флота, с которым имелось соглашение на обязательные перевозки [5, лл. 1–1 об.]. На зафрахтованных пароходах из Петербурга было отправлено «крупное количество весьма ценных и боевых грузов на Дальний Восток». Таким образом, Стельп выполнил «эту задачу к полному удовлетворению Морского ведомства» [6, л. 6].

1 января 1904 г. по всеподданнейшему докладу «Управляющего министерством финансов о полезной деятельности на поприще торговли и промышленности потомственному почётному гражданину, государь император высочайше пожаловал Стельпу звание Коммерции-Советника» [5, л. 5]. К этому времени Александр Эдуардович был отмечен орденом Св. Станислава 3-й степени [6, л. 9].

Во время русско-японской войны контора «А.Э. Стельп» продолжила оказывать морскому ведомству «разные услуги» [8, л. 1об].

В начале 1904 г. Стельп доставил во Владивосток крупное количество различных грузов Морского ведомства и успел их сдать в полном порядке ещё до начала войны с Японией. При этом пароход, на котором доставлялся груз, вследствие вызванной зимним временем медленной выгрузки был задержан во Владивостоке и, не имея возможности покинуть Владивостокский порт из-за возникшей войны, вынужден был остаться в порту до её самого конца, что принесло Стельпу убытки, оставшиеся невозмещёнными [6, л. 6].

В январе 1904 г. морским министерством планировалось отправить военные грузы через Ревельский порт на Дальний Восток. Их доставка также была поручена Стельпу. Когда началась война, груз уже находился на зафрахтованном пароходе. Стельп, без возмещения ему какой бы то ни было неустойки за зафрахтованный пароход, не только разгрузил, но и «впоследствии, когда исполнение таможенных формальностей, разборка и сортировка грузов по разным номерам, хранение и переотправка оказались довольно сложными, переотправил груз по железной дороге» [6, л. 7].

А.Э. Стельп принял участие и в исторической встрече возвращающихся на Родину героев «Варяга» и «Корейца». 19 марта 1904 г. по прибытии в Одессу старший офицер крейсера «Варяг» капитан II ранга Степанов доложил начальнику Одесского торгового порта генерал-майору В.П. Перелешину следующее: «…по прибытии парохода в Одессу, на борт его немедленно явился главный агент Русского Восточно-Азиатского общества коммерции советник Александр Эдуардович Стельп с предложением самого широкого гостеприимства и любезных услуг гг. офицерам и нижним чинам прибывшей команды, все малейшие просьбы были исполняемы с сердечной заботливостью» [6, лл. 2-2об.].

22 января 1906 г. «за доставление срочных грузов во Владивосток во время начала военных действий и за организацию за границей агентуры по ограждению Либавы от ввоза военной контрабанды» [6, л. 9] Стельпу был пожалован орден Св. Владимира 4-й ст. [7, л. 3].

Морское министерство не скупилось на похвалы Стельпу и не раз отмечало его «действительно выдающиеся заслуги ведомству по организации морских воинских перевозок» [7, л. 2]. По докладу Морского министра об услугах морскому ведомству при обстоятельствах военного времени, оказанных коммерции советником Александром Стельпом, император Николай II «всемилостивейше соизволил пожаловать ему чин действительного статского советника» [4].

С началом Первой мировой войны Стельп стал агентом английского адмиралтейства. Он «выхлопотал» для своей конторы право на транспортировку грузов английского правительства, которая стала именоваться «Транспортное Бюро Английского Адмиралтейства». Своё отделение контора открыла и в Архангельске [9, л. 5 об.].

В июне 1916 г. для перевозки пассажиров и грузов между русскими и иностранными портами Стельп создал пароходное общество «Адмирал» с основным капиталом в размере 1000000 руб. [10, л. 93]. 12 февраля 1917 г. император Николай II высочайше утвердил устав компании [10, л. 111 об]. Этому обществу уже было не суждено проявить себя.

Состоя гласным Санкт-Петербургской биржи и выборным от купечества членом Санкт-Петербургского коммерческого суда, Стельп в деловом мире «пользовался уважением» [6, л. 7об].

Финансовые успехи А.Э. Стельпа выглядят впечатляющими. Однако были и некоторые факты в его биографии, которые остаются загадкой. Архивные данные свидетельствуют о том, что в 1912 г. Стельп попал в поле зрения русской контрразведки. [9, л. 1 об.]. По агентурным сведениям, Стельп как «лицо, весьма близкое к высшим морским кругам, подозревался в шпионаже через капитанов, принадлежащих ему пароходов, плавающих в Финском заливе и Балтийском море» [9, лл. 2–2 об.].

Активная разработка Стельп морской контрразведкой пришлась на годы Первой мировой войны [9, л. 1 об.] после того как стало известно, что он, «между прочим, поддерживал сношения со шведским консулом в Ревеле Гольнбеком, который также подозревался в шпионаже в пользу немцев» [9, л. 9].

Морскую контрразведку очень заинтересовала встреча Стельпа со шведским консулом Карлом Гольнбеком, произошедшая 2 ноября 1915 г. в Петрограде на Вознесенском проспекте, в доме № 7. Встреча продолжалась около 45 минут, после чего, «захватив портфель с бумагами, Стельп вышел вместе с Гольнбеком и оба направились в Адмиралтейство» [9, л. 2].

В Адмиралтействе Стельп и Гольнбек посетили кораблестроительное и механическое отделение, где вели переговоры с начальником отделения, генералом Вешкурцевым, в его отдельном кабинете. Затем они прошли через гидрографическое отделение в хозяйственный отдел. Проход через гидрографическое отделение запрещался всем не служащим там лицам, но для Стельпа делалось, обыкновенно, исключение; проходя через гидрографическое отделение, Стельп и Гольнбек задержались и пробыли там около 10 мин. В хозяйственном отделении они разговаривали с двумя мелкими чиновниками о частном деле; всего в Адмиралтействе они пробыли около одного часа [9, л. 2 об].

После этого случая в конторе Стельпа и в самом Адмиралтействе была заведена агентура внутреннего наблюдения [9, л. 3], которая установила связь последнего с другим действительным статским советником Карлом Регелем, члены семьи которого проходили по делам морского контрразведывательного отделения как заподозренные в шпионаже [9, л. 3].

Обратила внимание морская контрразведка и на тот факт, что Стельп в конце 1914 г. и в 1915 г. снимал сразу две квартиры в Петербурге. Обе квартиры находились рядом на третьем этаже в доме № 7 по Вознесенскому пр.: квартира № 17, состоящая из 5 комнат, за которую Стельп платил 1500 руб. в год, и квартира № 18, состоящая из 2 комнат, за которую он платил 480 руб. в год. Несмотря на то, что Стельп в указанных квартирах проживал долгое время, он в домовых книгах не значился [9, л. 8]. Именно в этом доме и состоялась встреча Стельпа с Гольнбеком, зафиксированная морской контрразведкой.

Имелись подозрения у морской контрразведки по поводу возможных контактов с германской стороной через Германа Линденблята. Это был племянник [9, л. 1], а, по некоторым сведениям, сын [9, л. 9] бывшего до Первой мировой войны германского консула в Архангельске Линденблята, который в это самое время находился в тылу австрийской армии и, имея свой завод, работал на оборону.

После объявления войны Германией, Герман Линденблят был выдворен на новое местожительство в село Каргопольское, Пинежского уезда Архангельской губернии. [9, л. 9]. Наблюдение за Стельпом показало, что он вёл «довольно обширную переписку с Германом Линденблятом условленным способом, во избежание просмотра военной цензурой, причём неоднократно переводил последнему деньги небольшими суммами» [9, л. 9].

В 1918 г., уже при новой власти, агентурная работа органами морской контрразведки за Стельпом продолжилась, однако, на наш взгляд, однозначный вывод о причастности его к шпионской деятельности сделать нельзя. Имеющиеся архивные документы свидетельствуют лишь о «подозрениях» [9].

Личная жизнь Стельп была не менее интересной. Он развелся с первой женой, а в 1915 г. женился на дочери генерал-майора Эссена [9, л. 2 об.]. Его жена, Александра Карловна, урождённая фон Эссен [11, л. 1], родилась в Петербурге (17.05.1890, СПб – 25.07.1985, Мидлезер, Англия) и была православной. В браке у них родилось двое детей: дочь Ариадна (14.11.1916) и сын Вадим (14.06.1918) [11, л. 8].

В 1917 г. Стельп поступает на службу на должность служащего при Управлении госпитальной флотилии Балтийского моря Российского Общества Красного Креста [11, л. 16]. По предписанию Коллегии этой организации

Стельп вместе со своей семьей был командирован [11, л. 13] за границу «для организации связи между соответствующими учреждениями в Норвегии, Швеции и Дании по вопросам, соприкасающимся с движением судов флотилии» [11, л. 16].

Стельп обосновался в Англии и со своим другом капитаном Лейтоном основал пароходную фирму Stelp & Leighton Ltd, которая располагалась в Лондоне и занималась перевозками и страхованием грузов. Как и в России, Стельп стал работать менеджером в известных английских пароходных компаниях и выступал в качестве агента фрахтователей. Умер А.Э. Стельп в лондонском доме престарелых 30 июня 1932 г. Его пароходная фирма Stelp & Leighton Ltd пережила своего создателя. Контора просуществовала несколько лет и была ликвидирована лишь в середине XX века.

Александр Эдуардович Стельп является незаурядной личностью. На протяжении более чем двадцати лет Стельп был единственным владельцем и руководителем созданной им конторы «А.Э. Стельп». Он принимал участие в работе разных русских предприятий и в течение ряда лет поддерживал постоянные отношения с морским ведомством, выполняя различные его поручения, за что получил чин действительного статского советника. Стельп попал в поле зрения морской контрразведки и оказался под подозрением в шпионаже, однако, на наш взгляд, однозначный вывод о его причастности к шпионской деятельности сделать невозможно. При новой власти Стельп бежал из страны и, обосновавшись в Англии вместе со своим другом капитаном Лейтоном, основал пароходную фирму Stelp & Leighton Ltd., которая располагалась в Лондоне и занималась перевозками и страхованием грузов. Как и в России, Стельп работал менеджером в известных английских пароходных компаниях и выступал в качестве агента фрахтователей. Его пароходная фирма Stelp & Leighton Ltd пережила своего создателя. Контора просуществовала несколько лет и была ликвидирована лишь в середине XX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Весь Петербург адресная и справочная книга г. Санкт-Петербурга на.... ... на 1901 год. [1901]. 913 с.
2. Весь Петроград адресная и справочная книга г. Петрограда на.... ... на 1917 год 24-й г. изд. [1917]. 930 с.
3. Зуев А.В. Северное пароходное общество: новые страницы истории российского торгового флота // Власть истории и история власти. 2024. Т. 10, № 3(53). С. 33–40.
4. Правительственный вестник. 18 (31 мая) 1911. № 107.
5. РГАВМФ. Ф. 417. Оп. 5. Ед.Хр.4545. О представлении к награде почетного гражданина А.Э. Стельпа за помощь, оказанную им при перевозке грузов из Петербурга на Дальний Восток.
6. РГАВМФ. Ф. 417. Оп. 5, Ед. Хр. 4546. О награждении коммерц-сов. Стельпа за помощь, оказанную экипажем кр. ''Варяг'' и кл. ''Кореец '' при возвращении на родину.
7. РГАВМФ. Ф. 41. Оп. 5. Ед.Хр.4547. О награждении купца А.Э. Стельпа за оказание услуг морскому ведомству.
8. РГАВМФ. Ф. 427. Оп. 8. Ед.Хр.295. Дело о награждении экспедиторской фирмы А.Э. Стельп.
9. РГАВМФ. Ф.1356. Оп. 1. Ед.Хр.94. Переписка о подозрении в шпионаже Стельпа Александра Эдуардовича.
10. РГИА. Ф. 95 Оп. 7 Д. 2641. Отдел торгового мореплавания. II отделение. Об учреждении Пароходного общества под наименованием Пароходное общество «Адмирал».
11. ЦГА СПб. Ф. Р-80. Оп. 22. Д. 3550. Стельп Александр Эдуардович.

© ().

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.25

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ВОЕННЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ КАЛМЫКОВ В УСЛОВИЯХ ДОБРОВОЛЬНОГО РОССИЙСКОГО ПОДДАНСТВА

DETERMINATION OF MILITARY DUTIES OF KALMYKS IN THE CONDITIONS OF VOLUNTARY RUSSIAN CITIZENSHIP

V. Matsakova

Summary: The author of this article analyzes the process of regulating the military obligations of Kalmyks who voluntarily accepted Russian citizenship.

After completing the difficult and lengthy process of Kalmyk integration into the Russian Federation, one of the key tasks facing the Russian side became the clear definition of the new subjects' military obligations. Thanks to agreements (sherty) concluded in the mid-17th century, Kalmyks began to perform military service, thereby contributing to the defense of Russia's strategic interests.

Keywords: Russian state, Kalmyks, military duties, charters, sherti, nobility, voluntary citizenship, allied contingent.

Мацакова Виктория Михайловна
Кандидат исторических наук,
доцент Военного университета
имени князя Александра Невского, г. Москва
bvm84@mail.ru

Аннотация: Автором данной статьи анализируется процесс регулирования военных обязательства калмыков, добровольно принявших российское подданство.

В результате завершения непростого и продолжительного этапа интеграции калмыков в общероссийское пространство одной из ключевых задач перед российской стороной стало четкое определение военных обязанностей новых подданных. Благодаря заключенным в середине XVII столетия соглашениям (шертям), калмыки стали нести военную службу, тем самым внося вклад в защиту стратегических интересов России.

Ключевые слова: Российское государство, калмыки, военные обязанности, грамоты, шерти, знать, добровольное подданство, союзный контингент.

Становление Российского государства, которое объединяло множество различных народов, сопровождалось сложными процессами и многогранными путями их развития. Народы России, отличающиеся своим многообразием, были интегрированы в государство, отличающееся централизованным аппаратом с основополагающим русским элементом. Разумеется, российские этносы в развитии сильно отличались, что объяснялось неравномерным темпом и принадлежностью к различным цивилизационным парадигмам. Тем не менее, инкорпорация такого широкого этнического многообразия в состав России способствовало формированию единого государства, отличающегося богатой этнической и религиозной палитрой.

Особое место в истории формирования и эволюции многонационального российского государства занимает непростой и весьма продолжительный процесс включения калмыков в его состав. Хотя русско-калмыцкие отношения в XVII веке, как отмечают исследователи, были сложными, но, несмотря на это, калмыки стали частью Российского государства. Их интегрирование имело значительные позитивные последствия, как для самих калмыков, так и для России. Включая новых подданных в общероссийское пространство они стали активно вовлекаться в военную политику государства с целью защиты южнорусских границ, а также укрепления единства страны.

С момента принятия российского подданства, а именно в XVII веке, калмыцкое войско стало активно задействоваться в качестве защитников в системе обороны юго-восточных границ страны. В указанный период эти земли подвергались частым набегам кочевых народов, проживающих по соседству с Россией, таких как киргиз-кайсаки и хивинцы на востоке и юго-востоке, а также угроза исходила со стороны кавказских племен, оказывающим давление на юге.

Ввиду высокого боевого потенциала калмыков, послужившего одной из ключевых причин их присоединения к России, а также сложной военно-политической обстановки на южных и юго-восточных рубежах, побудили государство приступить к четким определениям военных обязанностей новых подданных.

Начальным этапом в указанном решении стало заключение 4 февраля 1655 года шертной грамоты (присяги инородцев). В ней калмыцкие тайши (или князья) принесли присягу на верность русскому царю Алексею Михайловичу Романову и, обязались, как сами нести военную службу, так и все их воины должны были стать верными служащими и пресекать любую измену и неподчинение государству. Согласно правительственному указу, калмыцкие князья также должны были нести обязательство по отправлению своих войск для борьбы неприятелями, «не щадя своих жизней и над русскими людьми хитрости не чинить» [1, с. 356–357]. В содержа-

нии данного документа четко демонстрировался военно-политический характер установления обязанностей калмыков.

Подписание шертей (грамот) с калмыцкой знатью имело колоссальное значение в военной политике. Свидетельством является тот факт, что вопросы, связанные с калмыцкими подданными, рассматривались лично русским царем или высшими органами государственной власти, такими как Боярская Дума, Посольский приказ и Приказ Казанского дворца.

В период русско-польской войны 1654–1667 годов деятельность Посольского приказа стала свидетельством активной подготовки официальных документов для ведения дипломатических переговоров с представителями калмыцкой знати. После заключения шертных соглашений, Посольский приказ занимался рассылкой составленных Грамот воеводам из Казани, Астрахани и других городов Поволжья. Этот документ закреплял за калмыками определенные территории Российского государства и запрещал любые формы притеснения новых подданных другими народами [2, с. 61].

Формирование в 1660-х годах Калмыцкого приказа как особого подразделения Посольского приказа подтверждает деятельность царя и высших органов власти по определению военных обязанностей калмыцких подданных. Приказ, под руководством боярина В. Ромодановского и дьяка И. Горохова, занимался формированием калмыцких войск для участия в военных конфликтах России, в том числе и с Крымским ханством. Следовательно, ключевой военной обязанностью калмыков стало их непосредственное участие в войнах и походах России наряду с русскими регулярными войсками [3, с. 8].

Разумеется, российского государства в отношении калмыков преследовало военно-стратегические цели, исходя из следующих соображений:

— положить конец грабительским набегам со стороны калмыцких кочевников на русские поселения;
— инкорпорировать новоявленных подданных в орбиту российской военной политики.

Первоначальный этап военной службы калмыков был сопряжен с трудностями, включая нарушения подписанных ими шертных грамот в 1655 году, отдельными группами калмыков. В ответ на эти вызовы русская администрация инициировала подписание новых подобного рода грамот в 1657–1658 годах [4, с. 84].

Как сообщают исследователи, низкий размер денежного довольствия являлся основной причиной нарушения шертных грамот. Калмыкам действительно выплачивали немного за их военную службу. Однако это имело объективное объяснение, ведь компенсацией служили ценные военные трофеи, добытые калмыками во время военных кампаний [5, с. 40].

В 1660-х годах, стремясь обеспечить выполнение военных обязательств со стороны калмыков, российская администрация инициировала подписание ряда соглашений, которые определили механизм соблюдения условий. Это договора регламентировали два ключевых механизма воздействия, а именно, передача калмыками аманатов (заложников) в руки русского государства, а также внедрение представителей калмыцкой элиты в структуру государственных чиновников, подчинявшихся непосредственно русскому монарху [2, с. 67].

Неизменно важно подчеркнуть тот факт, что, несмотря на прямые предписания русского правительства о порядке предоставления калмыцких воинов, возможные масштабы, а также сроки их предоставления являлись прерогативой исключительно калмыцких ханов, принимавших решения совместно с другими представителями калмыцкой знати. В случае достижения консенсуса российская сторона отправляла своих представителей с целью согласования сроков мобилизации и численности калмыцких войск.

Такая модель построения взаимоотношений позволяет сделать следующий вывод. Несмотря на всю формальность юридического оформления российского подданства, калмыцкие ханы и их войска выступали скорее как союзнический военный контингент, нежели как российские подданные. Калмыцкая знать оставляла за собой право предоставлять свои войска для участия в военных действиях на стороне России только на условиях, подписанных ими, союзных договоров.

Не зря немецкий дипломат и путешественник XVII века Й.Г. Корб отмечал, в написанном им труде, калмыков, имеющих именно союзнический статус. Он указывал, что калмыки-воины освобождались от уплаты податей, однако они все же признали верховную власть русского царя и добросовестно несли военную службу в рамках союзнического положения, получая при этом ежегодные подарки от российской стороны [6, с. 139].

Придавая особое значение высокому боевому потенциалу калмыцкого войска и его союзническому статусу, русская администрация стремилась исключить возможность заключения договоров между калмыками и представителями других государств, угрожавших интересам России.

В результате 27 февраля 1673 года был подписан новый шертный договор, согласно которому калмыцкая знать подтверждала отсутствие каких-либо связей с неприятелями России. В документе говорилось о службе калмыцких тайшей и их людей Великому Государю,

а также о строгом запрете изменять ему, предавать его людей, проявлять хитрость в отношении них, а также вступать в мирные отношения, предоставлять помощь оружием и людьми с Турским султаном, Казылбашским шахом, Крымским ханом и другими правителями [7, с. 925].

Несмотря на тот факт, что союзные отношения являлись типичным явлением для кочевых народов степи, российская сторона испытывала опасения относительно калмыков. Тем не менее, страхи оказались напрасными. Сложившиеся русско-калмыцкие связи, несмотря на первоначальные сложности, со временем укреплялись: калмыки прекратили разрушительные набеги на русские селения и стали верными союзниками России.

Помимо военных обязанностей представителям калмыцкой знати также поручалось выполнение иных задач – «государевых всяких дел», что подразумевало под собой государственную службу и другую деятельность в интересах государства.

Учитывая кочевой образ жизни и скотоводческое хозяйство калмыков, российское правительство включило в перечень обязанностей поставку калмыцких лошадей, которые высоко ценились русской армией. Несмотря на небольшие размеры и дикость, эти лошади отличались исключительной силой, прекрасно подходили для использования в качестве тягловой силы в военных походах. Однако их главными достоинствами были высокая скорость и выносливость, позволявшие воинам-всадникам совершать длительные переходы и быстрые маневры, что давало значительное преимущество в бою. Таким образом, с середины XVII до середины XVIII века калмыки являлись основными поставщиками лошадей для русской кавалерии [8, с.41-47].

Успешная военная служба калмыцких подданных способствовала росту доверия к ним со стороны российского правительства. К концу XVII века государство приступило к реализации плана по привлечению калмыцких военных сил для защиты южных рубежей и охраны государственных границ.

В результате подписания в 1697 году союзного договора между калмыцким ханом Аюкой и князем Б.М. Голицыным, отправленным исключительно с этой целью императором Петром I, свидетельствовало о серьезном факте конкретного поручения калмыкам выполнения важной стратегической задачи, а именно – охраны южных границ государства. Подписанное соглашение также предусматривало государственное снабжение войска Аюки-хана, в которое входило включение артиллерии, а также боеприпасы [9, с. 329–331]. Наиболее эффективным в защите южных рубежей и охране государственных границ стал боевой союз калмыков и донских казаков. Несмотря на этнокультурные различия между ними, обе стороны смогли достигнуть взаимопонимания и оказывали существенную помощь русской армии в борьбе с неприятелями.

После массового ухода значительной части калмыков в Джунгарское ханство (Китай) в 1771 году военная мощь их значительно сократилась, и они уже не могли достаточно эффективно, как в былые годы, выполнять военные задачи по обороне государственных границ.

Данный факт являлся для России нецелесообразным, поэтому на стыке XVIII–XIX веков калмыков стали освобождать от уплаты государственных податей в российскую казну. В качестве альтернативного решения в вопросе уплаты налогов калмыки-воины стали нести сторожевую (пограничную) и полицейскую службу. Для пограничной службы ежегодно выделялись калмыцкие силы, поступавшие под командование Астраханского казачьего войска, которые совместно с казаками осуществляли охрану южных границ.

Помимо прочего, ежегодно выделялись представители из калмыцкого войска для выполнения задач, обеспечивавших внутренний порядок в государстве. Из их числа формировались внутренние караулы, ответственные призванные поддерживать порядок на степных просторах и предотвращать хищение скота или иного имущества.

Другой, но менее важной военной обязанностью калмыков была подводная служба. Степняки-калмыки обязывались предоставлять транспортные средства, лошадей, верблюдов, а также юрты (помещения) для отдыха или передвижения русских чиновников, занимавшихся делами калмыцких владений.

Ответственность за сбор пошлин с калмыков, а также задача по мобилизации лежала на аймачных зайсангах (представителях калмыцкой знати). Эти руководители управляли внутренними постами, выполнявшими правоохранительные функции.

Таким образом, дальновидная и грамотно продуманная политика России, направленная на определение военных обязательств калмыков, вступивших на добровольной основе в состав государства, привела к весьма значительным результатам. Скоординированные военные действия русско-калмыцких войск укрепили позиций России на юго-западной границе. Однако главным итогом такой политики являлось включение новых подданных дело в защиты общенациональных интересов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Полное собрание законов Российской империи (далее – ПСЗ РИ). Собрание I-е, 1649–1825 гг. – Т. 1. С 1649 по 1675 гг. – № 145. – СПб., 1830. – 1029 с.
2. Максимов К.Н. Калмыкия в национальной политике, системе власти и управления России (XVII–XX вв.). – М., 2002. – 524 с.
3. Тепкеев В.Т. Посольские книги по связям России с Калмыцким ханством. 1675–1677, 1683–1684 гг. – Элиста: КалмНЦ РАН, 2024. – 372 с.
4. Митиров А.Г. Ойраты-калмыки: века и поколения. – Элиста, 1998. – 384 с.
5. Тепкеев В.Т. История Калмыкии: русско-калмыцкие отношения во второй трети XVII века. Учебное пособие. – Элиста: Изд-во КалмНЦ РАН, 2022. – 72 с.
6. Корб Й.Г. Дневник путешествия в Московию (1698 и 1699 гг.) / пер. и примеч. А.И. Малеина. – СПб., 1906. – 322 с.
7. ПСЗ РИ. Собрание I-е, 1649–1825. – Т. 1. С 1649 по 1675. – № 540. – СПб., 1830. – 1029 с.
8. Ходарковский М. И встретились два мира: Россия и калмыцкие кочевники (1600–1771). – Элиста: КалмНЦ РАН, 2022. – 374 с.
9. ПСЗ РИ. Собрание I-е, 1649–1825. – Т. 3. С 1689 по 1699. – № 1591. – СПб., 1830. – 690 с.

© Мацакова Виктория Михайловна (bvm84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.29

ТРУДНОСТИ, ВОЗНИКАВШИЕ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ РАБОТ ПО ОБОРОНИТЕЛЬНОМУ СТРОИТЕЛЬСТВУ В ПЕРВЫЕ МЕСЯЦЫ ВОЙНЫ (1941–1945 ГГ.).

DIFFICULTIES ENCOUNTERED DURING DEFENSIVE CONSTRUCTION WORK IN THE FIRST MONTHS OF THE WAR (1941–1945)

A. Pavlov
A. Gordin

Summary: In the early months of the Great Patriotic War, millions of people were employed in the construction of defensive lines, working under extremely difficult conditions. Studying the experience of defensive construction in general, and its individual aspects — such as the challenges encountered during these works under the conditions of a rapidly advancing enemy — is of great importance. The article, based on documents from the Central Archive of the Ministry of Defense of the Russian Federation that have not previously been used in scientific research, examines several factors that complicated the work of military construction workers who found themselves on the front line of combat operations and often suffered heavy losses among their personnel.

Keywords: defensive construction, Glavoburonstroy. Main Military Engineering Directorate of the Red Army, fortified area, Main Directorate of Defensive Construction.

Павлов Антон Николаевич
Аспирант, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
anpavlov1984@yandex.ru
Гордин Алексей Александрович
Доктор исторических наук, профессор, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

Аннотация: В первые месяцы Великой Отечественной Войны на строительстве оборонительных рубежей были заняты миллионы людей, работавших в тяжелейших условиях. Изучение опыта оборонительного строительства в целом и отдельных его аспектов, таких как сложности, при проведении этих работ, в условиях стремительно наступающего противника, имеет важное значение. В статье на основе впервые вводимых в научный оборот документов, из фондов Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации рассматривается ряд факторов, осложнявших работу военных строителей, оказавшихся на переднем крае боевых действий и, зачастую, несших тяжелые потери среди личного состава.

Ключевые слова: оборонительное строительство, Главоборонстрой, Главное военно-инженерное управление Красной Армии, укрепленный район, Главное управление оборонительного строительства.

Изучение опыта организации оборонительных рубежей в СССР в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.), силами миллионов людей, привлеченных к этим работам, имеет важное научно-практическое значение. Среди обобщенных работ, посвященных развитию советской экономики периода войны и имеющих значение для изучения поставленной проблемы, следует выделить труды Митрофановой А.В. [1], Куманева Г.А. [2], Кравченко Г.С. [3], Быстровой И.В. [4] и др., заложивших основы для исследования различных направлений советской военной экономики. Так же стоить отметить сборник статей «Инженерные войска Советской Армии в важнейших операциях Великой Отечественной войны», опубликованный в 1958 г., в котором авторами некоторых статей стали начальники инженерных войск крупных войсковых подразделений Бычевский Б.В.[5] , Голдович А.И. [6] и др., принимавших непосредственное участие в организации строительства укрепленных районов. Важное значение для изучения поставленной проблемы имеют специальные работы, изучающие оборонительное строительство накануне и в годы войны. Это труды Дьякова Ю.Л. [7], Калашникова И.А. [7], Кондратенко Е.Ф. [7], Кротова А.И. [10], Малярова В.Н. [11], Чмырева В.А. [12] и др. При этом анализ историографии проблемы позволяет сделать вывод о недостаточной изученности вопросов оборонительного строительства по сравнению с другими темами истории Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.).

Задача статьи заключается в рассмотрении трудностей, с которыми столкнулись строители в первые месяцы Великой Отечественной Войны (1941–1945 гг.) при проведении работ по оборонительному строительству.

Источниковая база исследования представлена документами из фондов Центрального архива Министерства обороны Российской Федерации, впервые вводимых в научный оборот.

В первые месяцы Великой Отечественной Войны (1941–1945 гг.) немецким войскам удавалось стремительно проводить глубокие прорывы танковыми соединениями и мотомехвойсками. Зачастую, причина этих успехов крылась в том, что оборонительные сооруже-

ния и укрепленные районы, особенно противотанковой направленности, не были сплошными по всему оборонительному рубежу. Анализируя опыт ведения боев, в октябре 1941 года начальник управления строительства укрепрайонов Генштаба РККА генерал-майор Ширяев С.И. писал:

«*Учитывая опыт боевых действий, нельзя признать целесообразным строительство отдельных укрепленных районов, прикрывающих города, жел.дор. узлы, шоссейные дороги и наиболее важные строительные объекты, т.к. армия противника не один наш укрепленный район не могла взять в лоб, а всегда искала обхода, разрывов между укрепрайонами. Обходя УР'ы, создавала угрозу тылам наших войск.*

Учитывая вышеизложенное, возникает необходимость в создании непрерывного танкового рубежа.» [13]

В своем письме за №УР/585383сс [14] от 7.10.1941 г. начальнику Главного управления оборонительных работ НКВД СССР Ширяев С.И. так же указывал, что строительство противотанковых рвов, как непрерывных препятствий, Генеральным Штабом не предусматривалось, как «обязательное явление». И что согласно директивам, должны создаваться комбинированные противотанковые заграждения, а именно: противотанковые рвы, эскарпы, контрэскарпы, надолбы, ежи, завалы, затопления и заболачивания местности. Комбинация всех этих типов заграждений должна была составить непрерывный противотанковый рубеж и строиться в первую очередь.

Но в первые месяцы войны эти строения еще только предстояло построить, а быстрые прорывы немецких войск и постоянно меняющаяся линия боевого соприкосновения и стали одними из главных сложностей, с которыми приходилось сталкиваться военным строителям. Так, распоряжением СНК №9601рс [15] от 04 сентября 1941 года Главоборонстрою НКВД СССР было выделено 29 000 тонн сортового металла, 8000 тонн балок, 1800 тонн листа, 800 тонн гвоздей и 220 000 тонн цемента со сроком отгрузки до 20 сентября 1941 года. Но, в связи с «изменившейся обстановкой на фронте и внесением изменений в строительство оборонительных сооружений», Главоборонстрой вынужден был отказаться от 120 000 тонн цемента, 11000 тонн сортового металла, 5 000 тонн балок, 700 тонн листового железа и 185 тонн гвоздей. Оставшееся количество материалов было направлено Полевым строительствам «по дислокации, которая по условиям фронта неоднократно изменялась». В результате, в своем письме №41/2292 от 30.09.1941 г. [16] заместитель Наркома внутренних дел Чернышов В.В. был вынужден обратиться к заместителю председателя СНК СССР Вознесенскому Н.А. с просьбой о продлении срока отгрузки данных материалов до конца октября 1941 года.

Проблема быстрого продвижения противника сказывалась не только на отгрузках материалов. В первую очередь, это отражалось на потерях в личном составе военных строителей и мирных граждан, привлеченных к работам. В качестве одного из многих примеров, хотелось бы рассмотреть донесение Партработника Главгидростроя НКВД Рабиновича, которое он адресует лично Сталину И.В., справедливо считая упомянутый случай возмутительным. В своем письме он пишет следующее:

«*По поручению Комитета Обороны Главгидрострой НКВД проводит ряд оборонительных работ в прифронтовой полосе. На 1-м стр. Управлении (б. нач. строительства т. Альпов и зам.нач. и Гл. инженер т. Саламов) имело место следующее:*

14.VII-41 г. руководители 1-го стройуправления и районов, узнав о приближении противника сами немедленно эвакуировались прямо в Москву. Коллектив рабочих, состоящий преимущественно из молодежи, комсомольцев и комсомолок 16–17 лет, собравшись в школе в д. Куприно находился в ожидании распоряжения руководства так как к ним дошли слухи о приближении противника и они были сильно расстроены и встревожены тем, что нет никаких указаний от начальства, как дальше быть и куда уходить.

В этот момент подходя к школе руководитель бетонной лаборатории строительства т. Палагин, находящийся в этом месте для выполнения специальных работ был встречен комсомольцами, которые стали у него спрашивать не является ли он представителем начальства стройуправления, будучи очень встревожены отсутствием указаний руководства и он им посоветовал обратиться в штаб строительства, не зная еще сам, что руководители штаба строительства сами эвакуировались, о чем он убедился сам, когда приехал в штаб.

Таким образом, руководство строительства и районов, струсив сбежало, оставив на произвол многотысячный коллектив комсомольцев, не организовав эвакуацию их.

Много из комсомольцев стало уходить неорганизованно, оставив на месте работ оборудование и инструменты, некоторые добрались до Москвы, а о многих еще и поныне родители наводят справки, и никто в Главгидрострое не может ответить, где находятся их дети.» [17]

Рабинович сообщал и о том, что наказания за этот поступок так никто и не понес, он призывал привлечь виновных к «партийной и судебной ответственности».

Таким образом на быстрое продвижение противника накладывалась еще и проблема трусости и неопытности руководства военно-полевого строительства на местах. [18]

Для примера одного из случаев такой некомпетентности, важно рассмотреть Справку за №38/012505с от 26 июля 1941 г., [19] направленную заместителем начальника Главгидростроя НКВД СССР майором Госбезопасности Чистовым П.В. заместителю начальника ГВИУ РККА генерал-майору Галицкому И.П. В нем он описывал события, происходившие в Селижаровском районе Калининской области:

«*Серьезным тормозом в развертывании работ по оборонительному рубежу является отсутствие четких указаний в разрешении тактических задач Армейским Командованием, представители которого в большом количестве приезжают в район строительства и дают разноречивые указания, причем нередко ошибочные, исправляемые последующими товарищами, приезжающими для этой же цели.*

Первым в район Селижарова для решения тактических задач по оборонительной линии приезжал майор Русаков, вслед за ним полковник Моисеевский, третьим приезжал Генерал-Майор Коваленко, затем Генерал-Майор Новиков, который непосредственно на трассе не был, но к нему было рекомендовано обращаться для разрешения всех вопросов по трассе. После Новикова приехал Генерал-Майор Тарасов и наконец Майор инженерных войск тов. Костенко.

Такое большое количество лиц, дающих указания мешает установлению единого принципа в решении тактических задач по трассе и этим тормозит всю работу». [20]

Таким образом, наблюдается типичный случай отсутствия единоначалия при строительстве оборонительных рубежей, которое стало следствием паники, смятения и неопытности командиров, в условиях резко изменяющейся линии фронта. Что в конечном итоге, очень сильно мешало военным строителям выполнять поставленные задачи.

Следует отметить, что проблемы наблюдались не только непосредственно в ходе строительства укрепрайонов, но и в вопросах организации охраны огневых точек и даже занятия оборонительных сооружений войсковыми частями. Об этом докладывал Начальник ГУОБР НКВД СССР Комиссар госбезопасности 2 ранга Павлов К.А. Начальнику Генштаба Красной Армии маршалу Советского Союза Шапошникову Б.М.:

«*По донесениям с Западного фронта ответственных работников ГУОБР"а НКВД /при сем прилагаемым/ - охраны законченных оборонительных сооружений до последнего времени нет и кроме того крайне не организованно обстоит дело с занятием войсками оборонительных районов и с вооружением огневых точек.*

Занимаются только отдельные точки и в лучшем случае часть сооружений батальонов первого эшелона.

Участок рубежа Зобово-Тишино /Западный фронт/, где построено 354 сооружения для 6 полковых участков, б/Х- располагалось только 3 полка, имевших по 2 батальона неполного состава.

На этом же участке батальон занимал район протяжением 25 клм.

На участке рубежа от р. Тудовка до дер. Тиглино /Западный фронт/ на фронте 105 клм., где было построено 520 сооружений -б/Х- было занято одной ротой только 10 ДОТ с постоянным вооружением /ДОТ-4, НПС-3, Морские орудия/.

Помимо того, что занимается только часть сооружений, обычно и гарнизоны, занявшие район для обороны, меняются по несколько раз, оставляя иногда в период смены отдельные участки рубежа совершенно без охраны /Западный фронт 6-8/Х участке от р. Тудовка до дер. Тиглино/.

Имеются случаи, когда ОТ вооруженные, имеющие гарнизон не охраняются /район Издешково Западный фронт/.

Аналогичное положение на Южном фронте.» [21]

Павлов К.А. также сообщал о том, что при частой смене гарнизонов укрепрайонов создается не только безответственное отношение к сооружениям, при котором огневые точки загрязняются, но и преобразования, если они вообще проводятся, имеют признаки безсистемности. Т.к. командование сменяющихся частей по-разному видят организацию обороны. Таким образом, недостаточно ответственное отношение командования фронтов и соединений к использованию уже возведенных оборонительных районов, создавало угрозу организации диверсионных актов и бескровному занятию сооружений десантными отрядами противника, и как следствие, отсутствию заблаговременного сопротивления советских войск на данном участке рубежа. В связи с этим, Павлов К.А. просил Шапошникова Б.М. «указаний Командованию фронтов» по вопросам охраны и занятия оборонительных сооружений. Так же он высказывал сомнения в целесообразности проведения работ в объемах, которые задавались Генштабом и предлагал пересмотреть очередность работ и состав сооружений, и вести работы

только по районам, которые могут быть реально заняты войсками и вооружены. [22]

Важно отметить, что у личного состава, ведущего тяжелые работы по оборонительному строительству и столкнувшимся с таким отношением к результату своего труда, очень сильно снижался боевой дух:

«*Отмечаю, что подобные явления больно действуют и на строителей, которые вложили много труда в дело укрепления обороны родины на данном рубеже*» (гл. инж. ПС 4 Разин). [23]

Собранная в ходе данного исследования информация, позволяет сделать выводы о том, что проблем, с которыми столкнулись военные строители в первые месяцы Великой Отечественной Войны (1941 -1945 гг.), было огромное количество, причем все они были взаимосвязаны и сплетались в один клубок. Конечно, в рамках одной статьи невозможно описать все аспекты данного вопроса. Сложности были в обеспечении огромного количества личного состава питанием, денежным довольствием, инструментом, связью, одеждой, медикосанитарным обслуживанием, транспортом и размещением. Причем размещением не только рабочих, но и руководящего состава. Так согласно решению №430 от 20 октября 1941 г. Исполнительного Комитета Горьковского Городского Совета депутатов трудящихся для размещения аппарата Главного управления оборонных работ, временно передавалась школа №112 по Славянской улице в Ждановском районе. [24]

Решать эти проблемы приходилось в авральном режиме, зачастую расплачиваясь жизнями простых рабочих, солдат и заключенных. Особую ценность для данных исследований представляют, ранее засекреченные документы из архивных фондов Главного Военно-Инженерного Управления Красной Армии и Главного управления оборонительного строительства (ГУОС). Дальнейшее детальное изучение фондов Российского Государственного Военного Архива, а также Центрального Архива Министерства Обороны, позволит произвести глубокий анализ проблемы оборонительного строительства в годы Великой Отечественной Войны 1941–1945 гг. в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Митрофанова А.В. Рабочий класс в годы Великой Отечественной войны. – Москва: Наука, 1971. – 575 с.
2. Куманев Г.А. Военная экономика СССР 1941–1945 гг. / Г.А. Куманев, Б.У. Серазетдинов; Институт российской истории Российской академии наук. – Москва: Вече, 2015. – 509, [1] с.: ил. – ISBN 978-5-4444-4705-5.
3. Кравченко Г.С. Экономика СССР в годы Великой Отечественной войны. (1941–1945 гг.) / Г.С. Кравченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Экономика, 1970. – 389 с.
4. Быстрова И.В. Советский военно-промышленный комплекс: проблемы становления и развития (1930-1980-е годы) / Российская акад. наук, Ин-т рос. истории. М.: ИРИ РАН, 2006–170–172 с.
5. Бычевский Б.В. Инженерные войска Советской Армии в важнейших операциях Великой Отечественной войны/ Андреев В.П., Борисов Д.С. и Евтушенко А.Ф./ Москва: Воениздат, 1958. – 230 с.
6. Голдович А.И. Инженерные войска Советской Армии в важнейших операциях Великой Отечественной войны/ Андреев В.П., Борисов Д.С. и Евтушенко А.Ф./ Москва: Воениздат, 1958. – 230 с.
7. Дьяков Ю.Л. Капитальное строительство в СССР, 1941-1945 / Ю.Л. Дьяков; ответственный редактор Г.А. Куманев; АН СССР, Ин-т истории СССР. – Москва: Наука, 1988. – 254,[2] с. – ISBN 5-02-008490-5.
8. Калашников И.А. Деятельность командиров, политорганов и партийных организаций частей и управлений Главвоенстроя при СНК по решению задач строительства в годы Великой Отечественной войны (1941-1945 гг.): диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Калашников И.А. – Москва, 1988.
9. Кондратенко Е.Ф. Промышленное строительство в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.: специальность 07.00.02: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Кондратенко Евгений Федорович. – Пенза, 2002. – 257 с.: ил.
10. Кротов А.И. Организаторская и идеологическая деятельность Коммунистической партии в частях и управлениях оборонительного строительства Красной Армии в годы Великой Отечественной войны: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Кротов А.И. – Москва, 1973.
11. Маляров В.Н. Мобилизация трудовых и материальных ресурсов СССР на строительство оборонительных рубежей в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945 гг.: специальность 07.00.02: диссертация на соискание ученой степени доктора исторических наук / Маляров Валерий Николаевич. – Санкт-Петербург, 2000. – 537 с.
12. Чмырев В.А. Оборонительное строительство в СССР (30-е гг. - 1941 г.): специальность 07.00.02: диссертация на соискание ученой степени кандидата исторических наук / Чмырев Владимир Анатольевич. – Санкт-Петербург, 1997. – 252 с.
13. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации. Ф. 73. Оп. 12109. Д.5791.Л.40
14. П.13. Л.41
15. П.13. Л.28

16. П.13. Л.29
17. П.13. Л.16
18. П.13. Л.17
19. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации. Ф. 73. Оп. 12109. Д.5791.Л.103
20. П.19. Л.104
21. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации. Ф. 73. Оп. 12109. Д.5792.Л.44
22. П.21. Л.45
23. П.21. Л.46
24. Центральный архив Министерства обороны Российской Федерации. Ф. 73. Оп. 12109. Д.5794.Л.10.

© Павлов Антон Николаевич (anpavlov1984@yandex.ru), Гордин Алексей Александрович.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.36

АНАТОМИЯ ЕВРОПЕЙСКИХ ПРЕДАТЕЛЬСТВ В СУДЬБЕ РОССИЙСКИХ САМОДЕРЖЦЕВ XIX ВЕКА

THE ANATOMY OF EUROPEAN BETRAYAL IN THE FATE OF THE RUSSIAN AUTOCRATS OF THE 19TH CENTURY

A. Rossinsky
E. Rossinskaya

Summary: The relevance of this research stems from the need to understand the historical experience of Russia's relations with European states in the 19th century and the role these relations played in the fate of Russian emperors. This article analyzes the history of European betrayals, which provides a deeper understanding of the mechanisms shaping the foreign policy of the Russian Empire and its impact on the country's internal stability. The purpose of this study is to analyze the most significant cases of European betrayals against Russia and their impact on the fate of Russian rulers in the 19th century, as well as to identify patterns in the development of international relations during that period. The research material includes historical documents, memoirs of contemporaries, diplomatic correspondence, and archival materials. The research methods include historical comparative analysis, critical source analysis, retrospective analysis, and a systemic analysis of historical events. The scientific novelty of this study lies in its comprehensive approach to studying the influence of European betrayals on the fate of Russian emperors, identifying the cause-and-effect relationship between foreign policy events and the situation in the country. The study found that European betrayals had a significant impact on the political course and fate of every Russian emperor of the 19th century.

Keywords: European betrayals, Romanov dynasty, foreign policy, imperial history, Emperor Alexander, Emperor Paul, Nicholay I.

Россинский Александр Георгиевич
Кандидат философских наук, доцент,
Алтайский государственный университет, г. Барнаул
cello42@mail.ru
Россинская Екатерина Александровна
Кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет;
Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва;
Московский международный университет;
Московский институт психоанализа
erossinskaya@yandex.ru

Аннотация: Актуальность исследодования обусловлена необходимостью осмысления исторического опыта взаимоотношений России с европейскими государствами в XIX веке и роли этих отношений в судьбе русских императоров. В статье анализируется история европейскеих предательств, что помогает глубже понять механизмы формировсания внешней политики Российской империи и ее влияние на внутреннюю стабильность страны. Цель исследования - проанализировать наиболее значимые случаи европейских предательств в отношении России и их влияние на судьбу российских императоров XIX века, а также выявить закономерности в развитии международных отношений того периода. Материалом исследования послужили исторические документы, мемуары современников, дипломатическая переписка и архивные материалы. Методы исследования включают историко-сравнительный анализ метод критического анализа источников, ретроспективный метод, а также метод системного анализа исторических событий. Научная новизна исследования заключается в комплексном полдходе к изучению влияния европейских предательств на судьбу российских императоров, выявлении причинно-следственной связи между внешнеполитическими собюытиями и ситуацией в стране. В результате исследования было установлено, что европейские предательства оказали существенное влияние на политический курс и судьбу каждого российского императора XIX века.

Ключевые слова: европейские предательства, династия Романовых, внешняя политика, имперская история, император Александр, император Павел, Николай I.

> «У России есть только два союзника — это армия и флот».
>
> Александр III

На протяжении многих сотен лет Россия, будучи «серединной» империей, сталкивалась с огромным числом предательств как со стороны Европы, так и Востока. Это было в какой-то мере инспирировано особенностями русского характера с его удивительной доверчивостью ко всему иностранному и почти полным всепрощением предательства. Особо это касалось стран, которые, казалось, должны были навечно сохранять в памяти своего народа те благодеяния, которые принесла им Россия. Как писал в начале XX века глубокий патриот России М.О. Меньшиков: - «В одно столетие мы откормили до неузнаваемости, прямо до чудесного преображения, Финляндию, Эстляндию, Курляндию и Польшу. Никогда эти финские, шведские, литовские и польские области не достигали такого богатства и такой культуры, какими пользуются теперь» [1, С. 156]. В наше же время приходится с горечью отмечать, что наиболее заметные политические, социальные и экономические вызовы идут именно от этих стран. А если говорить в целом обо всей Европе, то за её освобождение от Наполеона в 1812–13 годах, от фашизма в 44-45 гг Россия заплатила кровью многих миллионов своих воинов.

Сюда можно отнести и Болгарию, где сейчас порой надругаются над памятниками русским воинам, которые неоднократно в истории, буквально спасали эту страну от полного уничтожения. Всё это в полной мере касается ещё и Молдавии. Там, кстати похоронен отец и дедушка Россинских – авторов этой статьи, и ему установлен памятник в селе Киперчены, судьба которого нас очень беспокоит.

Череда предательств продолжается и в наше время. Минские соглашения, которые зеркально повторили все европейские обманы прошлых столетий, Ситауция в Армении и Анкоридже этому наглядный пример. Наверное, Россия ещё неоднократно вспомнит крайне недоверчивого Александра III, которому удалось удержать Россию от войн в течение всего своего правления и передать её сыну в полном благоденствии.

Справедливости ради стоит отметить, что в современной России проявляется всё больший интерес к личности этого самодержца. Ему поставлены за последнее время около 40 памятников и обелисков. В 2017 году президент России В.В. Путин сам принял участие в открытии памятника этому императору в Ливадийском дворце, а уже 11 декабря 2023 года в его присутствии был поднят Андреевский флаг на подводном атомном крейсере «Император Александр III».

Оглядывая всю историю европейских предательств и все их хитросплетения на протяжении веков, думается, что для их изучения и освобождения от исторических ошибок и политических реверансов потребуется серьёзная работа историков, архивистов и даже писателей. Эта работа уже идёт последние 20 лет, но предстоит сделать ещё неизмеримо больше.

Россия на протяжении более двух тысячелетий находилась под имперским руководством, и все достижения страны и её и просчеты глубоко отражались на судьбе правящих монархов, их семей и окружения. В работе над статьёй мы сделали попытку на небольшом историческом отрезке XIX века проследить произошедшие там политические и социальные катастрофы, произошедшие вследствие самых судьбоносных европейских предательств. Они, в свою очередь, сыграли заметную трагическую роль в судьбе династии Романовых.

Анализ событий, изложенных в статье, позволяет провести парраллели с ситуацией в сегодняшней России, которая характеризуется крайне опасными возможностям возникновения большой войны, вследствие невиданного противостояния России практически с полусотней государств Европы. По этому поводу можно обратиться к замечательному отечественному философу А. Гулыге, который ещё более тридцати лет назад писал такие пророческие слова: «…Мы, действительно, попали в беду, но, чтобы покончить с ней, вырваться из трясины, нужны опоры, в том числе и в истории. Нельзя жить одной «чернухой». Неужели в прошлом у нас всё черным-черно и не на что опереться?» [2, С. 60].

Начало XIX века в России ознаменовалось рядом событий, которые оказали большое влияние на всю историю века. Во Франции после свержения короля Людовика XVI развернулись кровопролитные войны с державами, целью которых, было возвращение устоявшегося порядка в Европе. Французские войска, предводимые опытными полководцами, а впоследствии и великим Наполеоном Бонапартом, одержали ряд потрясших всю Европу побед. Это резкое усиление Франции вызвало серьёзные опасения в России, поскольку именно Франция постоянно подстрекала наших исконных недругов -Турцию, Швецию и Польшу для враждебных действий. К этому времени обозначились и наши временные союзники, ставшими такими, поскольку нас соединяло общее противостояние внешних врагов Австрии против Турции, Дании против Швеции. Известно, что буквально перед смертью Императрица Екатерина II хотела выступить против усиливающейся Франции, но сделать это не успела.

Это намерение матери пришлось осуществить её сыну Павлу I, который доверил эту кампанию великому полководцу Суворову, глубоко понимавшему опасность, исходящую от стремительного восхождения звезды Наполеона. Решительная и кровопролитная битва с французами произошла у реки Треббии, и закончилась их страшным поражением. И здесь произошло одно из судьбоносных предательств со стороны австрийцев, когда вместо заключительного похода на Париж, как это добивался Суворов, австрийский император, боясь усиления России распорядился о походе в Швейцарию, не снабдив, как это его обязывали договорённости, русскую армию даже самым необходимым. Что произошло там, известно даже школьникам. Русская армия, посланная практически на погибель, проявила невиданный героизм и вышла с победой, чем буквально потрясла всю Европу. Такое предательство союзников привело к необходимости разорвать союз с ними, что император Павел и сделал, крайне возмущённый Австрией её образом действий в Швейцарии результатом которого было поражение Корсакова под Цюрихом и совершенная неудача уже тогда знаменитой кампании Суворова в Италии, откуда он отступил через Сен-Готард. Англии была объявлена война и велись серьёзные приготовления в союзе с Францией для начала морской войны с открытием морской навигации. Однако смерть императора в результате заговора резко изменила все планы, и тяжелейшую борьбу с последствиями этого предательства пришлось в течение десятилетий своего правления вести его сыну Александру I, что в определённой степени привело его к преждевременной смерти.

Вступив на трон, Александр прилагал много усилий, чтобы умерить захватнические порывы Наполеона, армия которого уже триумфально двигалась по Европе, но это ему не удалось, и он был вынужден заключить новый союз с Австрией, Пруссией и Англией.

Данное содружество не привело к ожидаемым результатам. Великого Суворова уже не было в живых, а полководцев такого уровня не нашлось среди союзных армий. Страшные поражения коалиции под Аустерлицем, Фридландом привели к невиданному возвеличиванию Наполеона, который меж тем обладая и необходимой осторожностью и боясь сильной России, предложил мир в Тильзите. Затем уже практически тут же, он предложил Александру разделить господство над Европой. Будучи уже знакомым с многочисленными европейскими предательствами, русский император от такого содружества отказался. К тому же России пришлось вести борьбу со старыми врагами -Швецией и Турцией. Шведам были нанесены крупные поражения, и они запросили мира, который был подписан в 1809 году в Фридрихсгаме. (Россия под скипетром Романовых стр127) Что касается Турции, то и здесь также были одержаны серьёзные у победы, и хоть эта война и затянулась до весны 1812 года, но и она закончилась выгодным для России миром.

Дальнейшие отношения шли всё с большим напряжением и даже столкновениями. Война неуклонно приближалась к границам России. Так, Франция принимала меры, которые ей диктовала её искусная политика, чтобы стянуть всю Европу под свои знамёна и нанести решительный удар последней континентальной державе, которая могла ещё бросить вызов завоевательным планам Наполеона. Следует отметить, что многие политики верили, что войны не будет, и что Александр и Наполеон в большей степени стараются утешить друг друга, нежели действительно желают воевать. Интересный факт из того времени приводит и будущий декабрист, статский советник Н.Н. Тургеньев: – «Министр иностранных дел канцлер Румянцев был настолько убеждён, что все ограничится демонстрациями, и, будучи извещён чиновником одного из русских посольств в Германии о наступлении французов к Неману, закричал, что это известие ложно и вздорно» [3, С. 262]. Но что могла противопоставить Россия собранной со всей Европы Наполеоном армией в 600 тысяч человек? Необходимо отметить, что в составе армии Наполеона был даже особый 80-тысячный отряд, составленный из поляков Варшавского герцогства. Мы не будем описывать всю трагедию русского войска, которое многократно уступало наполеоновской армии не только в количестве, но и вооружении. Но, что совершенно не мог предусмотреть Наполеон, а вслед за ним в последствии и Гитлер - небывалый патриотический подъём народа, который простив власти все обиды и непонимания, объединился с ней в высоком порыве против завоевателей. И вот здесь в полной мере проявился и истинный характер Александра Павловича Романова, который несмотря на крайне тяжелое военное положение, потерю Москвы, не стал отвечать на предложение французов о мире, и как потом рассказывали современники, «что он готов был удалиться даже в Сибирь лишь бы только не вступать в переговоры с Наполеоном» [3, С. 269]. Надо заметить, что такие предложения императору от Наполеона поступали и впоследствии, когда Кутузов послал через Ярославль курьера к Александру с просьбой не соглашаться ни на какие условия, что было и сделано. По приезду в Вильну после унизительного и полного разгрома французских войск Александр I пожаловал Кутузова званием светлейшего князя Смоленского и орденом св. Георгия первой степени; чином фельдмаршала он был награждён за Бородинское сражение и все это несмотря на всё большее нерасположение к полководцу.

Дальнейшая очень энергичная деятельность Александра уже в Европе принесла ему большую славу «Благословенного» и вместе с тем целую череду невероятных европейских предательств, которые были инспирированными страхами монархов Европы, вызванными усилением России. Уже в 1915 году был заключён секретный оборонительный союз между Австрией, Англией и Францией против России. То, что случилось с этой коалицией, документы, которой случайно после бегства Людовика попали через Наполеона к Александру I, очень напоминает такие же события, произошедшие через 130 лет, когда уже советская разведка добыла секретные материалы, указывающие на предательство наших «близких» союзников по коалиции.

Организация в Европе «Священного Союза», вызванная серьёзным нарастанием революционного движения, сильно подорвала силы и нравственные убеждения нашего императора, который вынужден был идти против своей совести либерала. Всё это в значительной мере подорвало возможности Александра к сопротивлению и отвратило его сначала от участия в европейской политике, а затем и у него проявилось полное разочарование в своих возможностях по реформированию русского общества и в проводимой внутренней политики вообще. Свою смерть он принял в 1825 году в далёком Таганроге совершенно сломленным человеком.

Пришедший на смену брату Николай Павлович своё царствование начал с крайне трагических событий, которые ему вспоминали более 100 лет. Будучи крайне непопулярным как в армии, так и в стране, он тем ни менее, достаточно быстро внес оживление во внутреннюю жизнь России. Во всем он ощущал свою власть, считая Россию своей собственностью, вникая лично во всё происходящее в стране. Он хотел прославиться и перед Европой, играя роль просвещённого монарха.

Следует более подробно остановиться на одном из наиболее распространённых западноевропейских мифов о так называемой «русской опасности», который был впервые озвучен австрийским послом при дворе Екатерины II в конце XVIII в века. (Русские самодержцы стр.192) Все враждебные действия Англии в отношении России в первой половинеXIX века находили своё оправдание именно в следствии этой выдуманной угрозы. Англичане хотели видеть Польшу каким-то «буферным государством» между тремя монархиями Россией, Австрией и Пруссией. Удивляет тот факт, что через два столетия история зеркально повторяется, но теперь эта роль своеобразного буфера досталась Украине? а число поддерживающих её стран доходит уже до 50.

Из событий внешней политики для НиколаяI самыми тревожащими были Польское восстание 1830 года, подавленное фельдмаршалом И.И. Дибичем -Забалканским. Как отмечал известный русский историк Н.Д. Чечулин: -«польское восстание, стоившее русскому народу много денег и крови, имело благодетельные последствия для русского населения Западной Руси. Русским властям стало ясно, что на верность польских помещиков рассчитывать не приходится. Они также поняли, что вся наша сила в западном крае -в местных русских людях, крестьянах и мещанах»

К Польше в этом веке России придётся возвращаться ещё не раз, особенно когда Европа опять будет пытаться использовать её для дестабилизации как внутренней, так и нашей внешней политики. Но самые тяжёлые политические события в царствовании Николая I связаны с отношениями с Австрией, Германией, Францией, Англией и особенно с Турцией, которая, обеспокоенная активной защитой Россией христианских святынь в Молдавии и Валахии, объявила России войну. Крымская война вновь подтвердила предательские планы Европы по завоеванию России. Как отмечал видный отечественный историк А.Е. Пресняков: «Николай дипломатическими иллюзиями отгонял от себя до последней возможности ожидание неизбежного взрыва огромной борьбы. В этом – один из корней своеобразного трагизма того положения, в котором он очутился. Другой – вырос из раскрывшейся ужасающей слабости громоздкого государственного аппарата перед задачами напряжённого боевого испытания» [5, С. 11]. Уже в сентябре 1853 близ Евпатории высадился 60-тысячный десант английских, французских и турецких войск. Если опять обратиться к историческим аналогиям, то подобная ситуация буквально в точности повторилась перед войной 41–45 годов, когда вера в заключенный с Гитлером договор удерживала Сталина от мер по защите границ СССР от нападения, несмотря на многочисленные предупреждения дипломатов, спецслужб и просто симпатизирующих нашей стране европейских граждан. Примерно такая же ситуация наблюдалась и в Курске уже в XXI веке – опять договор-и вновь предательство.

Следует заметить, что начало крымской войны вызвало глубокий патриотический порыв во всей России. Однако крайняя дезорганизация тыла нашей армии, отсталость в качестве вооружения, расшатавшийся дух армии после бесчисленных плац-парадов привели к страшной катастрофе. До нас дошла горестная оценка Императора НиколаяI со стороны одного из его полководцев Н.Н. Муравьёва. –«Находясь в столице близ государя и первенствующих лиц, я видел ничтожность многих. Ещё раз убедился в общем упадке духа в высшем кругу правления, в слабости, ничтожестве правящих. Я видел своими глазами то состояние разрушения, в которое приведены нравственные и материальные силы России тридцатилетним безрассудным царствованием человека необразованного, хотя может быть от природы и не без дарований, надменного, слабого и робкого, вместе с тем мстительного и преданного всего более удовлетворению своих страстей...» [3, С. 70]. Это было полным крушением николаевской политической системы. 18 февраля 1855 года он умер, но многие современники впоследствии, учитывая его исключительно подавленное настроение, не хотели верить в его естественную смерть [6, С. 58–73].

С тяжёлым наследием отца – крымской войной полностью пришлось столкнуться его сыну Александру II, коронация которого состоялась в 1856 году уже после её окончания. Он принял власть в тяжелейших условиях, когда для всех уже было понятно, что Россия обречена на поражение, что вызвало в обществе чрезвычайное раздражение, гнев и боль. Несмотря на полное внутреннее несогласие, Александру пришлось согласиться на Парижский мир, воспринятым русским обществом как национальное унижение, поскольку Россия лишалась Черноморского флота. Внешнеполитический престиж страны также резко упал. Подписание Парижского мира, которое он, император, неоднократно называл трусостью, прошло горьким уроком через всю его жизнь.

Начиная с 1856 года Александр предпринимал огромные усилия по укреплению армии. Мировые события не заставили себя долго ждать. И это была опять Турция, угнетающая славян в Боснии и Герцеговине, а затем и в Болгарии. 12 апреля 1877 года по этим основаниям война Турции была объявлена. Сильная турецкая армия была хорошо вооружена современным английским оружием. Война сопровождалась тяжелыми потерями нашей армии, особенно при осаде Плевны. Всё это вызвало в обществе ропот и общее недовольство что, заметно надорвало императора. Так, полковник армии М.А. Газенкампф записал в своём дневнике, наблюдая за Александром: «Он немощен физически и надорван душевно: он обманут в лучших ожиданиях, разочарован и огорчён неудачами своих благороднейших усилий на благо своего народа; он изуверился в людях» [7, С. 58].

Дальнейшие внешнеполитические события ещё в большей степени способствовали глубокому внутреннему кризису в душе Императора. Заключённый вскоре с побеждённой Турцией Сан-Стефанский договор был очень выгоден России, но его условия категорически не приняли Англия и Австрия. Наши отношения с ними чрезвычайно осложнились, почти до объявления новой войны. На состоявшемся в июне 1878 года Берлинском конгрессе России пришлось уступить практически по всем позициям, что вызвало в нашем обществе серьёзное недовольство, а учитывая «дружественное» посредничество Бисмарка при заключении позорного мира только посодействовало резкому усилению Германии, что впоследствии привело уже к мировой войне [8], [9].

Надорванный и глубоко разочарованный процессом осуществления своих несостоявшихся идей и реформ Александр впал в глубокое отчаяние и полностью ушел в личную жизнь, которая также сыграла немаловажную роль в его трагической гибели буквально через год.

История детства, юности и зрелости нового императора Александра полны самых горьких событий. Тут и семь покушений на его отца, смерть матери, старшего брата, которого он очень любил- именно его Николая, готовили в качестве наследника престола. После кончины этого цесаревича в 1865 года семья Романовых в значительной степени интенсифицировала процесс обучения Александра. Мы останавливаемся на этом, чтобы понять как в очень короткий срок из молодого человека весьма средних данных можно было вырастить императора, которого по праву можно назвать гордостью династии. Так, среди воспитателей были граф Б.А. Перовский-человек весьма высоких нравственных достоинств, историю преподавал знаменитый уже тогда С.М. Соловьев, русский язык- академик Я.К. Грот, но, а самым необходимым и многолетним наставником был известный ученый и государственный деятель К.П. Победоносцев, который оказал неоценимое влияние на формирование личности Александра III [10], [11], [12].

Пришедший на трон в тяжёлую годину для России, император Александр III обратился с Манифестом, который был принят народом с величайшими надеждами. Он призвал «к искоренению гнусной крамолы, позорящей землю русскую, к утверждению веры и нравственности ,к доброму воспитанию детей, к истреблению неправды и хищения, к водворению порядка и правды в действии учреждений, дарованных России её благодетелем ,возлюбленным Его родителем» [4, С. 217].

Удивительно то, что сам император жил по этим канонам, был преданным семьянином и очень справедливым правителем. Стоит также заметить, что ни один из представителей династии Романовых перечисленными качествами в полной мере не обладал.

Правление нового императора удивительным образом соединило страну в общность. Были достигнуты заметные успехи в хозяйстве, и особенно в искусстве. Такую Россию начали уважать в мире, и о твёрдость и крайнюю недоверчивость Александра разбивались в самом зародыше все европейские интриги. Когда на афганской границе произошёл инцидент, и афганский эмир под влиянием англичан попытался спровоцировать вооруженный конфликт, Александр выслал мощный отряд генерала А.В. Комарова, который наголову разбил туркестанские батальоны вместе с их английскими инструкторами, за что был удостоен высокой правительственной награды. Англия попыталась угрожать России вооружённым нападением, но перед проявленной со стороны императора жесткостью и твердостью отступила. И больше таких желающих в течение всего, к сожалению, недолгого правления Александра III, не находилось [8], [9], [10].

В области внешней политики Александр был чрезвычайно осторожен. Ему удалось достичь равновесия европейских держав, противопоставив дружбу с Францией, враждебному тройственному союзу Германии, Австрии и Италии, что содействовало упрочению мира. Все эти достижения вызвали в русском народе прилив благодарности, за что в истории осталось память о нем, как о «Миротворце» [13]

Александр Александрович скончался 20 октября 1894 года после тяжелой болезни, оставив о себе память человека, который воплощал для всех нас «лучшие черты народного духа» [4, С. 224].

Сегодняшний мир полон глубоких тревог за своё будущее. Что спасёт его от нависающей мировой войны, поскольку договориться государствам становиться всё труднее? Гонка вооружений достигла невероятных темпов, и оружие становится всё более разрушительнее. Трудно что-то хорошее сказать о сегодняшних западных лидерах, с которыми стало просто невозможно договариваться, поскольку русофобия для них продукт и цель невиданного обогащения. Что касается России, то здесь можно ещё раз обратиться к М.О. Меньшикову, у которого каждое выступление было наполнено страстью и глубочайшей любовью к России и её будущему. Его словами мы и закончим нашу статью:.- «Не раз великая Империя наша приближалась к краю гибели, но спасало её не богатство, которого не было, не вооружение , которым мы всегда хромали(кстати, сегодня оно лучшее в мире) ,а железное мужество её сынов, ни щадивших ни сил, ни жизни , лишь бы жила Россия» [1, С. 26].

ЛИТЕРАТУРА

1. Меньшиков М.Ю. Письма к русской нации / М.Ю. Меньшиков. — Москва: Издательство журнала «Москва», 2002. — 272 с.
2. Гулыга А. Русская идея и её творцы / А. Гулыга. — Москва: Соратник, 1995. — 306.
3. Русские мемуары. Избранные страницы 1800–1825 / сост., вступ.ст., коммент. И.И. Подольский. — Москва: Правда, 1969. — 624 с
4. Россия под скипетром Романовых 1613–1913 — Москва: СП «Интербук», 1990. — 232 с.
5. Пресняков А.Е. Российские самодержцы / А.Е. Пресняков. — Москва: Книга, 1990. — 464 с
6. Штакельберг Н.С. Загадка смерти НиколаяI / Н.С. Штакельберг // исторические сборники. — Петроград; Москва: Книгоиздательство «Петроград», 1923. — Вып. 1. — С. 58–73.
7. Рыжков К.В. Все монархи мира Россия / К.В. Рыжов. — Москва: Вече, 1998. — 640 с.
8. Валишевский К. Дочь Петра Великого / К. Валишевский. — М.: Икпа, 1990. — 562 с
9. Валишевский К. Сын великой Екатерины / К. Валишевский. — Москва: ИКПА, 1990. — 662 с.
10. Гумилев Л.Н. От Руси к России / Л.Н. Гумилев — Москва.: Экопрос, 1993. — 592 с
11. Милютин Д.А. Дневник генерал-фельдмаршала графа Дмитрия Алексеевича Милютина / под ред. Л.Г. Захаровой. — Москва: РОССПЭН, 2013. — 774 с.
12. Половцов А.А. Дневник государственного секретаря А.А. Половцова: В 2 т. / А.А. Половцев. — Москва: Наука, 1966. — 2 т.
13. Терентьев М.А. История завоевания Средней Азии / М.А. Терентьев. — Москва: АИРО-XXI, 2018. — 1664 с.
14. Снесарев А.Е. Англо-русское соглашение 1907 года / А.Е. Снесарев. — Санкт-Петербург: Экон. типо-лит., 1908. — 30 с.

© Россинский Александр Георгиевич (cello42@mail.ru), Россинская Екатерина Александровна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.42

КРЕСТЬЯНСКИЙ ВОПРОС НА СТРАНИЦАХ ГАЗЕТЫ «КИЕВЛЯНИН» (1880–1890-Е ГГ.)[1]

Федоров Дмитрий Андреевич
приглашенный исследователь, Санкт-Петербургский государственный университет
da.fedorof@yandex.ru

Аннотация: С 80-х гг. XIX в. на страницах газеты «Киевлянин» уделялось значительное внимание вопросам отмены подушной подати и соляного налога, понижению выкупных платежей, учреждению Крестьянского банка, попыткам урегулировать переселенческое движение. Отмечая благоприятные итоги крестьянской реформы 1861 г., редактор газеты Д.И. Пихно подчеркивал важность повышения земледельческой культуры, целесообразность рационального (интенсивного) ведения земледельческого хозяйства. В его понимании экономические преобразования должны были повлиять на материальное благополучие крестьян и способствовать достижению важной цели – «обрусению» Юго-Западного края.

Ключевые слова: газета «Киевлянин», публицистика, Д.И. Пихно, крестьянский вопрос, Юго-Западный край.

THE PEASANT QUESTION ON THE PAGES OF THE NEWSPAPER "KIEVLYANIN" (1880–1890S)[2]

D. Fedorov

Summary: Starting from the 1880s, the pages of the "Kievlyanin" newspaper paid significant attention to the abolition of the poll tax and the salt tax, the reduction of redemption payments, the establishment of the Peasant Land Bank, and attempts to regulate the migration movement. Noting the favorable outcomes of the peasant reform of 1861, the newspaper's editor, D.I. Pikhno, emphasized the importance of improving agricultural culture and the expediency of rational (intensive) farming management. In his view, economic transformations were intended to influence the material well-being of the peasantry and contribute to achieving an important goal – the "russification" of the Southwestern Krai.

Keywords: "Kievlyanin" newspaper, publicism, D.I. Pikhno, peasant question, Southwestern Krai.

В 1879 г. на должность редактора газеты «Киевлянин» был назначен Дмитрий Иванович Пихно [14, с. 346–405; 12, с. 32-44; 15, с. 143-174; 33, с. 157-167]. Начинающий публицист был политэкономом не только в теории, но и в практической деятельности. Стремясь реализовать идеи, которые он подробно разрабатывал в газете, Пихно способствовал организации сельскохозяйственных съездов и лично участвовал в расширении русского землевладения в крае. Почти все заработанные от издания газеты средства он тратил на покупку имений в непосредственной близости от Польши, в которых строил мельницы, школы, больницы, внедрял новейшие способы обработки почвы [35, с. 46]. Приобретение недвижимости Пихно считал необходимым условием для водворения русской культуры и экономической помощи сельскому населению [24, с. 2–3]. Современный зарубежный историк Ф. Бауман утверждает, что Пихно разрабатывал программу экономического национализма в интересах крестьянства [36, с. 14, 99, 106–113]. Со своей стороны Пихно считал целью этой политики экономический рост, а не усиление национальной вражды [27, с. 1]. В своей публицистике редактор «Киевлянина» старался уделять оживлению «национального начала» путем согласования государственной деятельности с народными потребностями.

По этой причине «Киевлянин» поддержал отмену подушной подати, тяжелым бременем лежащей на населении. Эта мера способствовала перераспределению налоговой нагрузки в соответствии с платежными способностями каждого. С одобрением отметили в редакции реформу податной системы, важной частью которой было постепенное введение подоходного налога [4, с. 1]. В этом смысле последовательными выглядят и передовые статьи о соляном налоге, дискуссия о котором велась уже давно, но только теперь общественное мнение пришло к единодушному выводу, что его отмена являлась важной мерой для экономического разви-

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24–18–00294 «"Русский мир" и "русская земля": исторические и социально-политические аспекты проблемы национальной идентичности в публицистическом дискурсе середины XIX – начала XX в.». https://rscf.ru/project/24-18-00294/.

2 The research was supported by grant from the Russian Science Foundation No. 24-18-00294 «"Russian world" and "Russian land": historical and socio-political aspects of the problem of national identity in the journalistic discourse of the mid-XIXth - early XXth centuries». https://rscf.ru/project/24-18-00294/

тия страны [2, с. 1]. Также Пихно постоянно подчеркивал необходимость понижения выкупных платежей. Если в северо- и юго-западных губерниях благодаря обязательному выкупу крестьяне получили до 4 млн десятин земли по заниженной цене, то в великороссийских губерниях справедливое наделение крестьян землей не было достигнуто, а суммы платежей не соответствовали ее стоимости и доходности. Общее количество недоимок уже в 1877 г. достигло 50% годового оклада. Поэтому, настаивал публицист, следовало начать переоценку крестьянской земли для понижения выкупной нагрузки [21, с. 1–2].

С энтузиазмом встретил редактор «Киевлянина» учреждение Крестьянского поземельного банка, призванного способствовать приобретению крестьянами наделов на льготных условиях. Сообщая об открытии четырех отделений банка в Киеве, Житомире, Полтаве и Чернигове, Пихно отмечал, что их главной задачей было содействие дальнейшему осуществлению «Положения» 1861 г. по наделению крестьян землей. Реформа изначально предполагала такой размер надела, который мог бы обеспечить доход, необходимый для удовлетворения личных нужд и выполнения государственных и общественных повинностей. Однако в силу ряда причин эта идея не была осуществлена. Кроме того, по мере роста населения закономерно возник вопрос о малоземелье в одних семьях, в то время как в других из-за недостатка рабочей силы обработка прежнего надела стала невозможной. Требовалось финансовое учреждение, которое содействовало бы расширению крестьянского землевладения там, где это было необходимо, не нарушая сложившегося порядка в других местностях. Для этой цели и был создан Крестьянский поземельный банк, начавший выдавать ссуды сельскому населению [18, с. 1]. При этом Пихно указывал, что банк должен не только оценивать каждую сделку с точки зрения выгоды для заемщика, но и установить контроль за целевым использованием средств. По мнению публициста, при правильной организации кредита станет возможным устранение ошибок предшествовавшей аграрной политики [17, с. 1–2].

Уже в первые годы деятельности банка на страницах газеты указывалось, насколько давней потребностью было вызвано появление этого нового кредитного учреждения. В течение нескольких месяцев после открытия в банк поступило 240 прошений о ссудах, из которых 135 на сумму 1,5 млн. руб. были одобрены. Эти средства помогли в приобретении свыше 33 тыс. десятин земли. Подобные цифры свидетельствовали о том, что займы нового банка являлись эффективным средством борьбы с крестьянским малоземельем, в том числе в Юго-Западном крае. Только в 1885 г. было одобрено 1527 заявок, с помощью которых 60920 сельских хозяев приобрели 442296 десятин земли. Всего к 1 января 1886 г. при содействии банка было выкуплено свыше 650000 десятин общей стоимостью 34,2 млн. руб. (в Киевской губернии – 7740 десятин, в Волынской – 4042, в Подольской – 6365) [5, с. 1; 3, с. 1]. Пихно не сомневался, что новый банк сможет оказать значительное влияние не только на малоземелье, но и на местное русское землевладение, которое так безуспешно стремилось укрепить правительство после 1863 г. Наиболее предприимчивые и энергичные землевладельцы из внутренних губерний, приобретающие имения при содействии банка, окажутся самым надежным и устойчивым «русским элементом» в крае [26, с. 2].

Серьезным фактором, влияющим на положение деревни, публицист считал крестьянские переселения. На протяжении десятилетия печать писала о них как о верном средстве улучшения экономического положения сельского населения [13, с. 36–41]. Однако Пихно не был с этим согласен. Утверждать, что переселение крестьян сможет поднять заработную плату и понизить арендные цены на землю, по его мнению, не было оснований. Не подтверждалось, как он считал, и благотворное влияние миграции на материальное положение уехавших в Сибирь или на Дальний Восток. Напротив, было множество случаев, когда переселенцы из юго-западных губерний на пути к Амуру могли добраться только до Москвы, где им грозила голодная смерть. Обессиленные долгим путешествием, прибывшие на место люди часто не выдерживали борьбы с местными природными условиями [9, с. 1; 10, с. 1].

Редактор «Киевлянина» подчеркивал, что европейская Россия страдает не от избытка населения, а от малозаселенности, и считал нежелательной миграцию в «тучные азиатские степи». Правительству, по мнению публициста, стоило крайне осторожно относиться к этому вопросу, предоставив его на усмотрение частной инициативы. Было недопустимо поощрять отток людей в Сибирь, которую все равно не удастся освоить, пока культурные и экономические интересы страны требуют концентрации ресурсов в центральных губерниях. Мысль о колонизации окраин должна быть оставлена как заблуждение, ведь прежде всего следовало бороться с низкой плотностью населения в центре страны [11, с. 1]. Поэтому газета сочувственно отнеслась к новому закону о переселениях от 13 июля 1889 г., призванному ограничить «плачевные скитания» необходимостью получения официального разрешения от министра внутренних дел и государственных имуществ [20, с. 1].

Одной из причин переселения его сторонники называли низкое плодородие почв. Решение этого вопроса Пихно видел не в разорительном обезлюдении центра страны, а в повышении культуры земледелия. Именно «хозяйственное невежество», вынуждавшее сотни тысяч людей покидать родные места, стало центральной темой для публицистов киевской газеты. «Коренное несчастье» сельского хозяйства состояло в низкой производительности как помещичьих, так и крестьянских

хозяйств. Господствующая в крае система трехпольного севооборота, которую крестьяне переняли от своих помещиков, не предполагала создания лугов для выпаса скота. Однако до 1861 г. крепостные могли пользоваться помещичьими пастбищами. После отмены крепостного права крестьяне, не имея возможности содержать скот при старой системе, были вынуждены искать пастбищ на стороне, что приводило к конфликтам с собственниками земель. Таким образом, при отсутствии правильного соотношения пахотной земли и пастбищ, крестьянские хозяйства соответствовали важнейшему условию развития трехпольной системы – наличию скота. Поэтому одной из причин неудовлетворительного состояния земледельческого хозяйства в крае редактор «Киевлянина» считал не малоземелье, а преобладающую трехпольную систему, ставшую анахронизмом и пережитком крепостной эпохи. Крестьянину приходилось вести борьбу за урожай, не осознавая, что корнем проблем является устаревший способ ведения дел. По мнению Пихно, исправить ситуацию мог переход к более интенсивному многопольному севообороту [19, с. 2].

Проповедуя целесообразность «рационального земледелия», Пихно обосновывал значимость введения курса профильного образования в учебные программы [22, с. 1]. Для перехода к более прогрессивным системам обработки земли предлагалось организовать специализированные отделения в высших учебных заведениях, в том числе в Киевском университете [31, с. 1–2]. Основная причина экономической отсталости заключалась в слабом распространении научно-практических знаний, в отсутствии «интеллигентной помощи» в деревне. В свою очередь, селяне нуждались в низших сельскохозяйственных школах, которые могли бы способствовать росту их благосостояния [32, с. 1–2]. С этой же целью редактор «Киевлянина» обращал внимание на организацию тематических выставок не только в Киеве, но и в уездных городах края [30, с. 1–2]. Подобные мероприятия должны были не только служить «мерилом успехов» местных производителей, но и оказывать положительное влияние на крестьянские хозяйства [34, с. 1–2]. Для совместного обсуждения проблем выращивания пшеницы, ее стоимости и других экономических показателей редакция призывала сельских хозяев участвовать в систематических съездах [23, с. 1–2], на которых выступал и Пихно [24, с. 21].

Укреплению крестьянского землевладения в регионе могло способствовать развитие мелиоративного кредита, направленного на повышение интенсивности производства за счет выдачи ссуд для приобретения скота, сельскохозяйственных орудий, орошения и т.д. Подобные меры были призваны обеспечить рост доходности земли и общий подъем культуры земледелия. По этой причине газета поддержала «высочайшее» повеление об учреждении сельских банков, которым, по мнению Пихно, следовало выдавать исключительно мелиоративный кредит для совершенствования способов производства, а не поземельный для экстенсивного увеличения наделов [16, с. 1].

Характеризуя публицистику газеты «Киевлянин» 80–90-х гг. XIX в., следует подчеркнуть ее ориентацию на достижение главной цели: улучшения аграрной культуры и интенсификации производства. После реформы 1861 г. бывшие крепостные направили усилия на возможно большую эксплуатацию почвы, не заботясь о ее восстановлении. В погоне за урожаем сельское население либо вовсе не использовало удобрения, либо применяло их в незначительных количествах, поэтому плодородие почв в ряде местностей снизилось, что стало приносить убытки. С каждым годом истощение угодий чувствовалось всё сильнее. Главной причиной тяжелого положения в деревне авторы издания считали хищническую обработку земли. Хозяйства крестьянских «расточителей» приходили в плачевное состояние, грозя владельцам разорением. В лучшем положении находились лишь те, кто успел перейти к более рациональным методам обработки почвы [7, с. 2; 8, с. 2].

Публицист «Киевлянина» утверждал, что неурожаи 1891–1892 гг., охватившие восточные губернии, убедительно показали, насколько важны способы ведения земледелия. Хотя юго-западные губернии, в отличие от других, не находились в таком тяжелом положении, газета сообщала, что продовольственный вопрос в крае также вызывал серьезные опасения [6, с. 2]. Ни хлебные запасы, ни наличный урожай не были удовлетворительными. Покупные средства крестьянства также были ничтожны. Если бы крестьяне владели интенсивными способами возделывания почвы, то даже с небольшим наделом могли бы жить в достатке. Однако проблема заключалась в том, что они не знали таких технологий, а при наличии знаний не имели возможности их применить. Большинство полей обрабатывалось нанятым скотом, а хищнические условия ведения хозяйства могли привести только к ухудшению полеводства [28, с. 1–2]. Масса крестьян уже находилась в неоплатном долгу и не имела средств для закупки продовольствия [29, с. 1–2].

Неурожаи, охватившие огромную площадь плодородных земель русского чернозема, «житницу России», стал поучительным уроком. Кризис произошел из-за засухи, против которой человек оказался бессилен. Если бы земля обладала значительной производительной силой, была бы глубоко вспахана и удобрена, то посевы смогли бы легче перенести неблагоприятные условия. Засуха стала тревожным предзнаменованием обессиливания и ухудшения почвы из-за грабительского ведения хозяйства как крестьянами, так и многими помещиками [25, с. 2]. Урожайные годы не начнутся, сообщалось в издании, пока вектор развития сельского хозяйства не изменится [1, с. 1].

Таким образом, на страницах «Киевлянина» значительное внимание уделялось вопросам отмены подушной подати и соляного налога, понижения выкупных платежей, учреждения Крестьянского банка и регулирования переселенческого движения. Редактор газеты Д.И. Пихно понимал, что экономические преобразования не только укрепят материальное благосостояние сельского населения, но и будут способствовать достижению стратегической цели – «обрусения» Юго-Западного края. Указанные меры составили основу аграрной программы издания в 80–90-е гг. XIX в., базирующейся на убеждении автора в необходимости модернизации земледелия. Анализируя способы обработки почвы, Пихно отмечал, что после отмены крепостного права земледельцы стремились к максимальной эксплуатации земли, игнорируя долгосрочные последствия такого подхода. Массовые неурожаи в восточных губерниях подтвердили справедливость этих опасений. Выход из сложившейся ситуации редактор «Киевлянина» видел в переходе к интенсивным методам ведения хозяйства.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.С. Неурожаи и город // Киевлянин. 1891. № 285. 31 декабря.
2. В.Т. За неделю // Киевлянин. 1880. № 237. 24 октября.
3. Деятельность Крестьянского поземельного банка // Киевлянин. 1886. № 268. 9 декабря.
4. За неделю // Киевлянин. 1882. № 82. 16 апреля.
5. Итоги прошлого года (II) // Киевлянин. 1884. № 2. 3 января.
6. К вопросу о продовольствии Юго-Западного края (I) // Киевлянин. 1891. № 165. 30 июля.
7. К вопросу о сельскохозяйственном кризисе (I) // Киевлянин. 1890. № 141. 28 июня.
8. К вопросу о сельскохозяйственном кризисе (II) // Киевлянин. 1890. № 149. 8 июля.
9. К переселенческому вопросу // Киевлянин. 1881. № 164. 26 июля.
10. К переселенческому вопросу (II) // Киевлянин. 1881. № 165. 28 июля.
11. К переселенческому вопросу (V) // Киевлянин. 1881. № 177. 12 августа.
12. Каменев В.М., Котов А.Э., Чемакин А.А. Русский либеральный консерватизм: киевская версия // Studia Culturae. 2018. № 1. С. 32–44.
13. Котов А.Э. «Легкомысленное стремление в неведомую даль»: власть и переселенческий вопрос на западных окраинах России в 1890-е гг. // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 11. С. 36–41.
14. Котов А.Э. «Царский путь» Михаила Каткова: Идеология бюрократического национализма в политической публицистике 1860–1890-х годов. СПб.: Владимир Даль, 2016. 486 с.
15. Котов А.Э. Русский политический предмодерн: забытые «консерваторы» второй половины XIX века. СПб.: Владимир Даль, 2019. 285 с.
16. Кредит и сельское хозяйство // Киевлянин. 1883. № 14. 19 января.
17. Крестьянский банк // Киевлянин. 1882. № 21. 27 января.
18. Крестьянский поземельный банк // Киевлянин. 1883. № 94. 30 апреля.
19. Наше земледелие // Киевлянин. 1885. № 136. 21 июня.
20. Новый закон о переселениях // Киевлянин. 1889. № 216. 5 октября.
21. Передовая статья // Киевлянин. 1880. № 167. 25 июля.
22. Передовая статья // Киевлянин. 1883. № 217. 9 октября.
23. Передовая статья // Киевлянин. 1889. № 226. 17 октября.
24. Письма Л.В. Шульгиной к М.В. Крестовской // РГАЛИ. Ф. 2174. Оп. 1. Д. 104.
25. По поводу нынешнего неурожая // Киевлянин. 1891. № 186. 25 августа.
26. Поденные платы сельским рабочим в России // Киевлянин. 1884. № 261. 27 ноября.
27. Польское землевладение // Киевлянин. 1881. № 33. 11 февраля.
28. Рева И. К вопросу о продовольствии Юго-Западного края (IV) // Киевлянин. 1891. № 171. 6 августа.
29. Рева И. К вопросу о продовольствии Юго-Западного края (V) // Киевлянин. 1891. № 174. 10 августа.
30. Сельскохозяйственная выставка в Кременчуге // Киевлянин. 1881. № 125. 7 июля.
31. Сельскохозяйственные отделения при университете // Киевлянин. 1883. № 63. 20 марта.
32. Сельскохозяйственные школы в Юго-Западном крае // Киевлянин. 1891. № 86. 16 апреля.
33. Федоров Д.А. Дмитрий Иванович Пихно – редактор-издатель газеты «Киевлянин» (1879–1913 гг.) // Известия лаборатории древних технологий. 2021. №. 4. С. 157–167.
34. Чистосердов В. Сельскохозяйственная выставка // Киевлянин. 1883. № 188. 1 сентября.
35. Шульгина Е.Г. Конспект моих политических переживаний (1903–1922). М.: Кучково поле, 2019. 668 с.
36. Baumann F. Dynasty divided: a family history of Russian and Ukrainian nationalism. Ithaca; London: Northern Illinois University Press, 2023. 329 p.

© Федоров Дмитрий Андреевич (da.fedorof@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.02

ВЛИЯНИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ И ЭКРАННОГО ВРЕМЕНИ НА УРОВЕНЬ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

THE INFLUENCE OF PHYSICAL ACTIVITY AND SCREEN TIME ON THE ANXIETY LEVEL OF SCHOOLCHILDREN

O. Antipov
S. Komin
M. Nikolenko

Summary: A critical excess of screen time was found in all participants, along with a deficit in physical activity and elevated personal anxiety, particularly pronounced among girls. The combination of these three adverse factors forms a cumulative risk for psychoemotional health. Further research on larger samples and the development of preventive programs aimed at optimizing adolescents' daily routines in the digital environment are required.

Keywords: physical activity, motor activity, mental health, anxiety, schoolchildren, screen time, digital devices.

Антипов Олег Владимирович
кандидат биологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина
antipov_ov@bk.ru
Комин Сергей Викторович
преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина
kominsergey@icloud.com
Николенко Маргарита Михайловна
преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии – МВА имени К.И. Скрябина
margaritta.nikolenko@yandex.ru

Аннотация: Выявлено критическое превышение экранного времени у всех испытуемых, дефицит двигательной активности и повышенная личностная тревожность, особенно выраженная у девушек. Сочетание трёх неблагоприятных факторов формирует кумулятивный риск для психоэмоционального здоровья. Необходимы дальнейшие исследования на больших выборках и разработка профилактических программ по оптимизации режима дня подростков в цифровой среде.

Ключевые слова: физическая активность, двигательная активность, психическое здоровье, тревожность, школьники, экранное время, цифровые устройства.

Подростковый период наполнен разнообразными переживаниями, жизненными трудностями и кризисами. В этом возрасте формируются модели поведения в разных ситуациях, способы реагирования на жизненные проблемы, основные черты характера. Данный период характеризуется новыми достижениями, знаниями, друзьями, обретением социальной позиции и роли. Также в это время происходит половое созревание ребёнка, что влечёт за собой гормональные всплески. На данном этапе взросления начинается построение взаимоотношений с противоположным полом. Все эти и многие другие факторы могут способствовать повышенной тревожности ребёнка [7].

Сегодня практически каждый подросток владеет смартфоном. Этот компактный гаджет давно перестал быть просто телефоном. Теперь это универсальный инструмент для общения, учебы, развлечений и многого другого. По данным социологических исследований, примерно 90% российских подростков ежедневно проводят значительное количество времени за экраном смартфона, причем зачастую больше рекомендованных специалистами норм [3].

Показатель экранного времени — это количество часов, проведенных у экранов электронных устройств: смартфонов, планшетов, компьютеров или телевизора. В среднем подросток проводит от 6 до 10 часов в день перед экраном, что может привести к проблемам со зрением, нарушению сна, чрезмерным психоэмоциональным нагрузкам, недостаточной физической активности [5].

Подросткам от 12 до 18 лет рекомендуется проводить не более 2-х часов в день за экранным временем, включая игры, просмотр видео и социальные сети. Важно учитывать, что речь идёт именно о времени активного взаимодействия с экраном. Пассивное время (например, слушание аудиокниг и музыки) не относится к экранному времени в строгом смысле [4].

Регулярная физическая активность в подростковом возрасте – залог крепкого иммунитета, правильного развития и эффективной социализации школьников [9]. Занятия положительно влияют не только на физическое

здоровье, но и на психологические и социальные навыки детей. Несмотря на очевидные плюсы, часто бывает сложно привлечь школьников к систематическим занятиям физической культурой и спортом [1].

Министерство здравоохранения Российской Федерации рекомендует подросткам не менее 60 минут ежедневной физической активности от умеренной до высокой интенсивности. Важно, чтобы физическая нагрузка была разнообразной и включала кардионагрузки и силовые тренировки. Также рекомендуется начинать с небольших физических нагрузок и со временем постепенно повышать их регулярность, интенсивность и продолжительность [8].

Современные подростки — первое поколение, выросшее в цифровой среде, где гаджеты неотделимы от учёбы, общения и отдыха. В то же время их физическая активность снижается из-за сидячего образа жизни, высокой учебной нагрузки и пассивного досуга. Этот возрастной период характеризуется повышенной эмоциональной уязвимостью и становлением стрессоустойчивости, что делает психическое здоровье подростков особенно хрупким [7]. В связи с этим исследование взаимосвязи между экранным временем, уровнем двигательной активности и тревожностью крайне актуально для сохранения психического благополучия подростков в цифровую эпоху.

Целью исследования явилось изучение влияния экранного времени и двигательной активности на уровень тревожности школьников.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о наличии взаимосвязи между экранным временем, уровнем двигательной активности и тревожностью школьников.

Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на базе школы города Москвы. В исследовании приняли участие 20 учеников (10 юношей и 10 девушек) 9-11-х классов в возрасте от 15 до 17 лет. Все участники дали информированное согласие.

Для измерения уровня тревожности нами была использована шкала тревоги Спилбергера-Ханина. Опросник состоит из 40 утверждений, которые нужно оценить по шкале соответствия: «Нет, это не так», «Пожалуй, так», «Верно» или «Совершенно верно». Первые 20 утверждений направлены на выявление ситуативной тревожности, вторые 20 - на выявление личностной тревожности [6].

Для измерения экранного времени использовали настройки, которые есть в каждом современном смартфоне. Двигательная активность отслеживалась с помощью фитнес-трекеров и приложения «Pacer» [2].

Статистическая обработка агрегированных показателей осуществлялась с помощью программного пакета Statistica.

Результаты и их обсуждение

Сравнительная характеристика психоэмоционального состояния и образа жизни школьников представлена в таблице 1.

Таблица 1.
Сравнительная характеристика психоэмоционального состояния и образа жизни школьников (n=20).

1	Ситуативная тревожность, баллы	$4,3 \pm 0,86$	$5,4 \pm 0,64$
2	Доля с высоким уровнем ситуативной тревожности, %	20	30
3	Личностная тревожность, баллы	$4,5 \pm 0,65$	$6,1 \pm 0,81$
4	Доля с высоким уровнем личностной тревожности, %	20	50
5	Экранное время в сутки, минут	451 ± 58	459 ± 53
6	Двигательная активность, шагов	8798 ± 590	8170 ± 329
7	Доля выполняющих норму (≥10 000 шагов), %	30	0

Обращает на себя внимание рассогласованность между уровнем ситуативной и личностной тревожности внутри групп. У юношей оба показателя находятся на низком уровне (4,3 и 4,5 балла соответственно), что свидетельствует об относительной психоэмоциональной стабильности. У девушек, напротив, личностная тревожность (6,1 балла) заметно превышает ситуативную (5,4 балла), что указывает на устойчивую склонность к тревожному реагированию вне зависимости от текущей обстановки. Это подтверждается и долей лиц с высокой личностной тревожностью: 60% девушек против 20% юношей.

Полученные результаты могут свидетельствовать о том, что юноши в данной выборке более уверены и эмоционально устойчивы, однако для обобщения требуются дополнительные исследования.

Данные свидетельствуют о гендерной уязвимости школьниц к развитию тревожных расстройств и требуют целенаправленных профилактических мероприятий в образовательной среде.

Проблема экранного времени среди обследованных школьников выражена критически. Среднедневное

экранное время юношей составляет 7 часов 31 минуту, что незначительно меньше, чем у девушек. Наибольшее экранное время приходится на будние дни, наименьшее — на выходные. Вероятно, это связано с замещением учебной деятельности, требующей использования цифровых устройств, досуговой активностью. Однако даже в выходные дни экранное время остаётся выше рекомендуемой нормы, что указывает на устойчивый паттерн цифрового поведения, а не на ситуативное превышение, связанное с учебной нагрузкой.

При средних значениях тревожности в пределах умеренного диапазона вызывает настороженность тот факт, что 100% обследованных школьников многократно превышают гигиенические нормы экранного времени. У девушек, демонстрирующих более высокие показатели как ситуативной, так и личностной тревожности, одновременно регистрируется несколько большее экранное время. Хотя эти различия не достигают уровня статистической значимости, само сосуществование двух факторов - высокой тревожности и многочасового экранного времени - заслуживает внимания как потенциальная зона риска.

Проблема двигательной активности среди обследованных школьников характеризуется выраженным дефицитом. Ни одна девушка не достигает минимальной нормы в 10 000 шагов в день, лишь треть юношей выполняют установленную норму. При этом каждый пятый подросток демонстрирует откровенно низкий уровень подвижности (менее 7 000 шагов).

Особого внимания заслуживает полное отсутствие девушек, выполняющих норму по двигательной активности, на фоне их повышенной личностной тревожности. Юноши, среди которых 30% достигают рекомендованного уровня шагов, характеризуются более низкими показателями тревожности.

В сочетании с многочасовым экранным временем такая гиподинамия формирует порочный круг малоподвижного образа жизни, усугубляющий риски как для физического, так и для психоэмоционального здоровья школьников.

Таким образом, в обследованной выборке регистрируется сочетание трёх неблагоприятных факторов: высокой личностной тревожности (преимущественно у девушек), критически превышенного экранного времени (у всех испытуемых) и выраженного дефицита двигательной активности (особенно у девушек). Данная триада образует замкнутый круг, в котором каждый фактор потенциально усиливает негативное влияние двух других, создавая кумулятивный риск для психического здоровья подростков.

Для сохранения психического благополучия в цифровую эпоху критически важно формирование у подростков сбалансированного режима дня, включающего как рациональное использование гаджетов, так и регулярную физическую нагрузку. Данное исследование подчёркивает практическую значимость разработки и внедрения профилактических программ, направленных на повышение осознанности подростков в вопросах управления своим временем и здоровьем.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что статистически значимых взаимосвязей между экранным временем, физической активностью и уровнем тревожности в обследованной выборке не выявлено. Однако описательные тенденции (сочетание высокого экранного времени, низкой двигательной активности и повышенной личностной тревожности, особенно выраженное в группе девушек) не противоречат исходной гипотезе и указывают на перспективность дальнейших исследований.

Статистически значимых различий между группами юношей и девушек по уровню тревожности, экранному времени и двигательной активности не выявлено ($p > 0,05$). Полученные различия носят характер тенденций и требуют проверки на более крупных выборках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипов О.В. Влияние цифровых технологий на мотивацию обучающихся к занятиям физической культурой / О.В. Антипов, М.В. Куликова, Р.В. Гежа // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 3-й Научно-практической конференции, Москва, 28 июня 2024 года. – Москва: ООО "Издательство "Сельскохозяйственные Технологии", 2024. – С. 523–524. – EDN DVDXDZ.
2. Антипов О.В. Использование wearable-технологий для объективной оценки физической активности / О.В. Антипов, В.Е. Луцюк, И.И. Качалин // Физическая культура и спорт в образовательных организациях высшего образования: актуальные вопросы теории и практики: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 24–26 сентября 2025 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2025. – С. 49–52. – EDN BSMWEA.
3. Антипов О.В. Проблемы преподавания физической культуры в общеобразовательных учреждениях России / О.В. Антипов, Р.В. Гежа, Л.С. Карсека

// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 4–2. – С. 58–61. – DOI 10.37882/2223–2982.2023.4–2.02. – EDN WECXQK.
4. Антипов О.В. Состояние здоровья современных школьников в условиях техносферы / О.В. Антипов, Л.С. Карсека // Экология и безопасность жизнедеятельности: сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции, Пенза, 20–21 декабря 2018 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2018. – С. 47–49. – EDN YUHTYD.
5. Борченко В.В. Влияние образа жизни на некоторые физиологические параметры обучающихся 19–23 лет / В.В. Борченко, Е.А. Макарова, О.В. Антипов // Актуальные вопросы зоологии, экологии и охраны природы. – Москва: СОЗАР, ЕАРАЗА, Академия Принт, Московский зоопарк, 2024. – С. 50–60. – EDN TFAAIL.
6. Городецкая И.В. Исследование ситуативной и личностной тревожности студентов / И.В. Городецкая, Н.Ю. Коневалова, В.Г. Захаревич // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2019. – Т. 18, № 5. – С. 120–127. – DOI 10.22263/2312–4156.2019.5.120. – EDN GFUFOA.
7. Николаев П.П. Сидячий образ жизни современных школьников и возможности школьной физической культуры по его профилактике / П.П. Николаев, С.А. Грязнов // Профессиональная ориентация. – 2026. – № 4. – С. 82–87. – EDN UCCLEB.
8. Сурков А.М. Применение оздоровительных технологий на занятиях по физической культуре / А.М. Сурков, Н.Н. Штукин, Л.А. Нюрксне // Актуальные проблемы ветеринарной медицины, зоотехнии, биотехнологии и экспертизы сырья и продуктов животного происхождения: Сборник трудов 4-й Научно-практической конференции, Москва, 16 мая 2025 года. – Москва: Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии - МВА им. К.И. Скрябина, 2025. – С. 552–553. – EDN QBWSOF.
9. Суханова Е.Ю. Методика обучения физической культуре сквозь призму здорового долголетия / Е.Ю. Суханова, Л.А. Нюрксне, М.В. Куликова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 9. – С. 134–137. – DOI 10.37882/2223–2982.2024.9.43. – EDN ELTNYX.

© Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru), Комин Сергей Викторович (kominsergey@icloud.com), Николенко Маргарита Михайловна (margaritta.nikolenko@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.09

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИНЦИПА ДЕТЕРМИНОЛОГИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

Ван Юйфэн
Аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа
q478183558@gmail.com

Аннотация: В данной статье был обоснован принцип детерминологизации как целенаправленный перевод сложных профессиональных терминов в понятный студенту категориальный аппарат, основанный на его личном чувственном и мышечном опыте. Рассмотрена специфика терминологической системы вокального искусства, её метафоричность, межшкольная вариативность и неоднозначность интерпретаций. Показано, что традиционное заучивание терминов без опоры на телесные ощущения не способствует формированию устойчивых вокальных навыков и может приводить к мышечным зажимам и неправильной певческой установке. В качестве теоретической основы принципа детерминологизации была предложена опора на деятельностный подход и теорию интериоризации, согласно которой внешние (словесные) инструкции должны быть переведены во внутренний план, план мышечно-слуховых ощущений и двигательных представлений. По результатам проведенного исследования автором была предложена модель реализации принципа детерминологизации, которая включает четыре последовательных этапа: диагностический, аналитический, трансформационный и рефлексивный этап. Новизна исследования заключается в том, что в нём впервые принцип детерминологизации рассматривается не как частный методический приём, а как системообразующий принцип организации самостоятельной работы вокалиста, имеющий свои этапы, механизмы и условия реализации.

Ключевые слова: детерминологизация, вокальное самообразование, вокальные термины, вокальная педагогика, самоконтроль, студенты-вокалисты.

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF THE PRINCIPLE OF DETERMINOLOGIZATION IN THE PROCESS OF VOCAL SELF–EDUCATION OF STUDENTS

Wang Yufeng

Summary: In this article, the principle of determinologization was substantiated as a purposeful translation of complex professional terms into a categorical apparatus understandable to the student, based on his personal sensory and muscular experience. The specifics of the terminological system of vocal art, its metaphoricity, interscholastic variability and ambiguity of interpretations are considered. It is shown that the traditional memorization of terms without relying on bodily sensations does not contribute to the formation of stable vocal skills and can lead to muscle clamps and incorrect singing attitude. As a theoretical basis for the principle of determinologization, it was proposed to rely on the activity approach and the theory of interiorization, according to which external (verbal) instructions should be translated into an internal plan, a plan of muscular-auditory sensations and motor representations. Based on the results of the research, the author proposed a model for the implementation of the determinization principle, which includes four consecutive stages: diagnostic, analytical, transformational, and reflexive stages. The novelty of the research lies in the fact that for the first time the principle of determinologization is considered not as a particular methodological technique, but as a system-forming principle of organizing the independent work of a vocalist, which has its own stages, mechanisms, and conditions of implementation.

Keywords: determinologization, vocal self-education, vocal terms, vocal pedagogy, self-control, vocal students.

Введение

Вокальное образование, как и любая профессиональная деятельность, опирается на систему специальных терминов. Они описывают сложные физиологические, акустические и художественные процессы, происходящие в момент пения [1, 5]. Однако именно терминология становится одной из главных причин трудностей, с которыми сталкиваются студенты-вокалисты, особенно в процессе самостоятельной работы. Студент-вокалист, получая задание «спеть на опоре», «округлить звук», «посадить голос на дыхание», «убрать горловой призвук», часто оказывается в ситуации непонимания, что именно нужно сделать и как проверить правильность выполнения [2]. Эти термины, понятные педагогу с многолетним опытом, для начинающего вокалиста могут быть пустыми звуками, не связанными с его реальными мышечными и слуховыми ощущениями. Проблемы современной вокальной педагогики включают недостаточное единство в понимании и использовании её терминологии певцами-практиками и учёными, сложности реализации индивидуального подхода при подготовке вокалистов, недостаточно эффективное использование здоровьесберегающих и цифровых технологий обучения, а также низкую результативность некоторых методик обучения [1, 4, 9]. Проблемы касаются

самого способа передачи профессионального знания в вокальной педагогике, так как для описания телесного процесса используются метафоры и образы, лишённые однозначного физиологического соответствия [6]. В этом контексте повышается актуальность принципа детерминологизации как целенаправленного перевода сложных профессиональных терминов в понятный студенту язык его собственных ощущений и опыта. Цель статьи состоит в теоретическом обосновании принципа детерминологизации как методологической основы организации вокального самообразования студентов. Новизна исследования заключается в том, что в нём впервые принцип детерминологизации рассматривается не как частный методический приём, а как системообразующий принцип организации самостоятельной работы вокалиста, имеющий свои этапы, механизмы и условия реализации.

Материалы и методы исследования

Материалами для написания статьи послужили научные публикации по вокальной педагогике, психологии музыкального образования. В работе использованы методы теоретического анализа и синтеза научной литературы, метод моделирования педагогических процессов, а также метод сравнительно-сопоставительного анализа различных подходов к организации самостоятельной работы вокалистов.

Результаты и обсуждения

Терминология вокального искусства представляет собой сложную систему лексических заимствований, отражающую многовековые культурные взаимовлияния, и обладает выраженными грамматическими особенностями, требующими тщательного лингвистического анализа. Особенность вокальной терминологии заключается в том, что многие термины имеют не столько точное физиологическое определение, сколько метафорическую или образную природу [8]. Например, понятие «опора звука» описывается в разных школах по-разному. Одни педагоги понимают под опорой напряжение мышц брюшного пресса, другие – диафрагмальное дыхание, третьи – сочетание дыхательного и резонаторного ощущений. Такая вариативность терминов создаёт ситуацию, когда один и тот же термин может означать разные вещи в разных педагогических контекстах.

Другая проблема связана с межъязыковыми различиями. Вокальная терминология в русском языке XXI века продолжает развиваться под влиянием итальянской, французской и немецкой вокальных школ, что приводит к тому, что студенты сталкиваются с многозначностью терминов и отсутствием единого терминологического стандарта. Зарубежные исследования также подтверждают, что выбор терминов для описания и оценки певческого голоса является неотъемлемой частью вокальной педагогики, однако используемая в академической среде терминология может быть неоднозначной [10].

Характер связей между словами в вокальной терминологии показывает, как форма термина связана с его содержанием, то есть, как язык отражает профессиональный смысл. Однако для студента, особенно на начальном этапе обучения, эти глубинные связи остаются неочевидными. Термины воспринимаются как внешние, «чужие» слова, не имеющие отношения к его реальным ощущениям. Именно поэтому возникает необходимость в переводе терминов в категории собственного опыта.

В контексте самообразования вокалиста, когда студент работает без постоянного контроля педагога, он вынужден самостоятельно интерпретировать полученные ранее инструкции, оценивать качество своего звука и корректировать мышечные усилия [3]. В этой ситуации терминологический барьер становится особенно критичным. Если студент не понимает сути термина или понимает его неправильно, он не сможет правильно выполнить задание. Успешное обучение в области вокального искусства требует не только знания самих терминов, но и понимания контекста их использования. Однако само по себе знание терминов ещё не гарантирует формирования правильных певческих навыков. Знание должно быть переведено в опыт, а опыт – осмыслен через систему внутренних категорий. Именно эту задачу решает принцип детерминологизации.

В качестве теоретической основы принципа детерминологизации предлагается использовать деятельностный подход и теорию интериоризации, разработанную в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина. Согласно этой теории, любое умственное действие проходит путь от внешней, материальной формы к внутренней, умственной. В применении к вокальному обучению это означает, что внешние словесные инструкции (вокальные термины) должны быть переведены во внутренний план – план мышечных и слуховых ощущений, двигательных представлений и сенсорных образов.

Процесс интериоризации вокального термина можно представить как последовательность этапов. На первом этапе студент слышит термин от педагога. На втором этапе термин связывается с демонстрацией. Педагог показывает, как нужно звучать или как должно работать тело. На третьем этапе студент пытается воспроизвести услышанное и увиденное, получая при этом обратную связь от своих мышц и слуха. На четвёртом этапе термин начинает ассоциироваться с конкретным мышечным ощущением или слуховым образом. На пятом этапе термин уже не нужен, так как студент может воспроизвести нужное качество звука или певческое движение без предварительного проговаривания термина. Термин «сворачивается», редуцируется до ощущения или обра-

за. Это и есть процесс детерминологизации в его завершённой форме.

Коме того, для овладения умениями самопознания своей вокальной деятельности студентам необходимы специальные задания на развитие умений самонаблюдения, самоанализа, самоконтроля, рефлексии и самооценивания. Именно эти умения обеспечивают перевод внешних терминов во внутренние критерии оценки собственного пения [7].

В основе метода самонаблюдения лежит наблюдательность, формируемая сначала по отношению к другим, а потом по отношению к самому себе. На начальном этапе студент учится наблюдать за другими исполнителями – профессиональными певцами или сокурсниками. Затем он переносит эти навыки наблюдения на самого себя. Эта последовательность имеет педагогический смысл. Наблюдая за другими, студент учится выделять значимые признаки хорошего и плохого звука, правильной и неправильной певческой установки. Эти признаки затем становятся ориентирами для самонаблюдения. Метод самоанализа осваивается студентом в ходе бесед, выясняющих причины правильного и неправильного звукообразования, с опорой на его слуховой опыт. Студент учится устанавливать причинно-следственные связи между тем, что он делает (движения, усилия, дыхание), и тем, что он слышит (качество звука) [7]. Вышеописанный механизм является основным в процессе детерминологизации, так как студент перестаёт спрашивать «что означает этот термин?» и начинает спрашивать «что я чувствую, когда делаю это?» и «что я слышу, когда получается правильно?».

Отметим, что при этом также учитывают слуховой и мышечный самоконтроль, благодаря чему студент слышит себя со стороны и одновременно ощущает работу голосового аппарата изнутри [9]. А это, в свою очередь, является необходимым условием для самостоятельной работы над вокальной техникой.

На основе проведённого теоретического анализа нами предлагается модель реализации принципа детерминологизации в процессе вокального самообразования, включающая четыре последовательных этапа, представленные в таблице 1.

Реализация принципа детерминологизации требует разработки специальных методических материалов. В частности, нами предлагается создание «словаря ощущений» - индивидуального документа, в котором студент фиксирует свои телесные и слуховые впечатления, связанные с различными вокальными задачами. Например, вместо термина «опора звука» студент может записать: «ощущение лёгкого давления внизу живота, когда я начинаю фразу; звук становится плотнее, но не напряженнее».

Как показало исследование аудиокурса «Самосто-

Таблица 1.

Предлагаемые этапы реализации принципа детерминологизации в процессе вокального самообразования студентов.

Этап	Цель этапа	Содержание деятельности	Ожидаемый результат
Диагностический	Выявление актуального уровня терминологической компетенции студента и определение «терминологических зон риска»	Студенту предлагается переформулировать ключевые вокальные термины своими словами, описать связанные с ними ощущения и продемонстрировать вокальный навык, соответствующий данному термину.	Перечень терминов, которые студент понимает неверно или не связывает с реальными ощущениями.
Аналитичекий	Осмысление содержания термина как носителя профессионального знания	Анализ физиологического, акустического и художественного содержания термина. Знакомство с разными трактовками одного и того же термина в различных вокальных школах.	Понимание студентом многозначности термина и его места в системе вокальной терминологии.
Трансформационный	Перевод термина на язык мышечно-слуховых ощущений студента	Подбор доступных аналогий из повседневного опыта студента; использование образных сравнений; опора на межсенсорные связи (слух - осязание, слух - зрение); постепенное замещение термина описанием ощущений; ведение индивидуального «словаря ощущений»	Сформированная устойчивая связь между термином, мышечным ощущением и слуховым образом.
Рефлексивный	Закрепление и осмысление результатов детерминологизации	Осознание и вербализация собственных ощущений; сравнение их с эталонными; фиксация изменений в «словаре ощущений»; анализ прогресса	Превращение разовых удач в устойчивые навыки; готовность к самостоятельной работе без опоры на словесные инструкции.

Источник: составлено автором

ятельное обучение вокалу», разработанного на вокальном факультете и внедрённого в образовательный процесс, использование специальных аудиозаписей позволяет студентам развить навыки самостоятельной работы и самообразования. В ходе эксперимента было установлено, что у студентов, занимавшихся по аудиокурсу, значительно улучшились показатели слухового самоконтроля и способности к самооценке [6].

В том числе музыкально-компьютерные технологии, включая технологии электронного аккомпанемента, синтеза звука и виртуальной реальности, могут быть использованы в самоподготовке студентов-вокалистов для достижения выразительности исполнения и виртуального участия в сценическом действии [3] Студент может записать своё пение, проанализировать его с помощью спектрального анализа, сравнить с эталонными образцами и описать свои ощущения в момент записи, связывая их с акустическими параметрами звука.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются эмпирическая проверка эффективности предложенной модели, разработка критериев оценки уровня детерминологизации вокальных терминов, а также изучение влияния детерминологизации на качество вокального самообразования в различных образовательных контекстах.

Выводы

Таким образом, в статье был обоснован принцип детерминологизации как целенаправленный перевод сложных профессиональных терминов в понятный студенту категориальный аппарат, основанный на его личном чувственном и мышечном опыте. Рассмотрена специфика терминологической системы вокального искусства, её метафоричность, межшкольная вариативность и неоднозначность интерпретаций. Показано, что традиционное заучивание терминов без опоры на телесные ощущения не способствует формированию устойчивых вокальных навыков и может приводить к мышечным зажимам и неправильной певческой установке. В качестве теоретической основы принципа детерминологизации была предложена опора на деятельностный подход и теорию интериоризации, согласно которой внешние (словесные) инструкции должны быть переведены во внутренний план, план мышечно-слуховых ощущений и двигательных представлений. По результатам проведенного исследования автором была предложена модель реализации принципа детерминологизации, которая включает четыре последовательных этапа: диагностический, аналитический, трансформационный и рефлексивный этап.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврамкова И.С. Цели и задачи обучения вокалу педагогов-музыкантов / И.С. Аврамкова, Т.Д. Смелкова // Научное мнение. – 2020. – № 6. – С. 33–40. – DOI 10.25807/PBH.22224378.2020.6.33.40.
2. Бао Н., Яковлева Е.Н. Вокальный коучинг как инновационная технология обучения студентов-музыкантов в университетах КНР // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2021. – № 4 (60). – С. 208–216.
3. Ван Я. Музыкально-компьютерные технологии в самоподготовке китайских студентов-вокалистов к сценическим выступлениям // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 155–160.
4. Гуляева В.А. Вопросы вокальной терминологии при обучении китайскоязычных студентов-вокалистов // Наука через призму времени. – 2024. - № 11 (92). – С. 11–15.
5. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В. Емельянов. – СПб.: Лань, 2020. – 192 с.
6. Ли Ч., Потменская Е.В. Аудиокурс «Самостоятельное обучение вокалу» как инновационный метод подготовки будущих вокалистов // Педагогическое образование. - 2025. - Т. 6. - №11. - С. 157–163.
7. Сборник трудов первого международного междисциплинарного конгресса «ГОЛОС». – М.: Voiceacademy, 2007. – 252 с. - URL: http://voiceacademy.ru/images/files/nauch_trudi/sbornik-trudov-2007.pdf (дата обращения: 25.07.2026).
8. Сизова О.А., Угренинова М.А. Сложности восприятия музыкальной терминологии в процессе обучения китайскими студентами // Проблемы современного педагогического образования. - 2022. - №75–1. – С. 159–162.
9. Чернов Д.Е., Чернова Л.В. Слуховой и мышечный самоконтроль в процессе речевого и певческого звукообразования // Специальное образование. 2013. - №3. – С. 98–1006.
10. Hausknecht J.B., Murdaugh K.M., Nagl E., Herbst C.T. Global Inventory and Similarity Rating of Singing Voice Assessment Terms Used at English Speaking Academic Institutions // Voice. – 2024. - № 38 (2). – pp. 284-292. doi: 10.1016/j.jvoice.2021.08.020.

© Ван Юйфэн (q478183558@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.10

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОМАТИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ван Юйфэн
Аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа
q478183558@gmail.com

Аннотация: В статье представлено экспериментальное исследование, подтверждающее эффективность использования цифровых образовательных ресурсов для формирования соматического самоконтроля в процессе вокального обучения студентов. Анализ современных исследований позволил выделить три основных типа цифровых инструментов, которые могут быть использованы для формирования соматического самоконтроля в вокальном обучении. Показано, что цифровые инструменты, включающие программы спектрального анализа, системы визуализации дыхания и осанки, а также технологии биоакустической обратной связи, создают условия для перевода неосознаваемых проприоцептивных процессов в сферу осознанного контроля, что является необходимым условием формирования соматического самоконтроля. Разработана методика, предполагающая постепенный переход от внешнего контроля с опорой на визуализацию к внутреннему контролю с опорой на проприоцептивные ощущения, обеспечивает устойчивое формирование навыков соматического самоконтроля. Наиболее существенные различия между экспериментальной и контрольной группами зафиксированы в показателях осознанности управления певческим дыханием (прирост 27% против 10%) и самостоятельности в занятиях (35% против 12%), что свидетельствует о развитии именно внутренних механизмов регуляции, а не о формировании зависимости от внешней обратной связи. Предложенная методика может быть рекомендована для внедрения в практику вокального обучения студентов, не имеющих специальной подготовки.

Ключевые слова: соматический самоконтроль, вокальное обучение, цифровые образовательные ресурсы, вокальная педагогика, цифровая трансформация образования.

EXPERIMENTAL VERIFICATION OF THE EFFECTIVENESS OF SOMATIC SELF-CONTROL FORMATION IN THE CONTEXT OF DIGITAL VOCAL TRAINING

Wang Yufeng

Summary: The article presents an experimental study confirming the effectiveness of using digital educational resources for the formation of somatic self-control in the process of vocal learning of students. The analysis of modern research has allowed us to identify three main types of digital tools that can be used to form somatic self-control in vocal training. It is shown that digital tools, including spectral analysis programs, respiratory and posture visualization systems, as well as bioacoustic feedback technologies, create conditions for the transfer of unconscious proprioceptive processes into the sphere of conscious control, which is a necessary condition for the formation of somatic self-control. A technique has been developed that involves a gradual transition from external control based on visualization to internal control based on proprioceptive sensations, which ensures the steady formation of somatic self-control skills. The most significant differences between the experimental and control groups were recorded in the indicators of mindfulness of controlling singing breathing (an increase of 27% versus 10%) and independence in classes (35% versus 12%), which indicates the development of internal regulatory mechanisms, rather than the formation of dependence on external feedback. The proposed methodology can be recommended for implementation in the practice of vocal training for students without special training.

Keywords: somatic self-control, vocal learning, digital educational resources, vocal pedagogy, digital transformation of education.

Введение

Проблема формирования соматического самоконтроля в вокальном обучении с развитием цифровых технологий в современных условиях повысила свою актуальность. В связи с тем, что певческий голос, в отличие от большинства музыкальных инструментов, является «внутренним» инструментом, недоступным для непосредственного визуального наблюдения, управление им опирается на комплекс проприоцептивных, тактильных и слуховых ощущений, которые далеко не всегда осознаются обучающимся адекватно [8]. Возникающие при этом кинестетические расхождения (несоответствия между воспринимаемым намерением исполнителя и его фактическим физическим исполнением) наиболее остро проявляются именно на начальных этапах обучения, в тот период, когда у студента ещё не сформирована устойчивая связь между слуховым образом желаемого звука и мышечными усилиями, необходимыми для его достижения [11].

Цифровая трансформация образования открывает новые возможности для решения данной проблемы, но сами по себе цифровые инструменты не гарантируют повышения эффективности обучения. Главную роль играет их методически обоснованное внедрение в обра-

зовательный процесс, обеспечивающее формирование у студента осознанного отношения к собственному телу как к голосовому инструменту [1]. В этой связи научный интерес представляет понятие соматического самоконтроля, под которым в вокальном обучении мы понимаем способность обучающегося осознанно воспринимать, анализировать и корректировать мышечные ощущения, дыхательные движения и резонансные процессы, участвующие в голосообразовании [11]. Формирование этой способности требует особого внимания к телесным ощущениям, развития проприоцептивной чувствительности и установления устойчивых связей между слуховым образом и кинестетическим опытом. Цель исследования – экспериментально проверить эффективность использования цифровых образовательных ресурсов для формирования соматического самоконтроля у студентов в процессе вокального обучения. Новизна исследования заключается в разработке и апробации комплексной методики, включающей различные типы цифровых инструментов (спектральный анализ, визуализацию дыхания и осанки, биоакустическую обратную связь) для целенаправленного развития телесной осознанности и кинестетического самоконтроля.

Материалы и методы исследования

Материалами исследования послужили научные статьи и публикации в журналах по проблемам соматического самоконтроля в вокальной педагогике. Методы исследования: описание, сравнение, сопоставление, педагогический эксперимент. Для апробации модели был проведен педагогический эксперимент, в котором приняли участие 42 студента, не имеющие специальной вокальной подготовки.

Результаты и обсуждения

Вопросу соматического самоконтроля в вокальной педагогике до недавнего времени уделялось мало внимания под влиянием традиционных проблемных аспектов развития певческого дыхания (интонации и дикции). Однако в последние годы наблюдается заметное усиление интереса к телесным аспектам вокального обучения, что во многом связано с развитием междисциплинарных подходов на стыке музыкознания, психологии и нейронауки. Главная проблема, с которой сталкивается обучающийся вокалу, заключается в том, что голосовой аппарат, в отличие от внешних инструментов, не даёт прямой сенсорной обратной связи. Пианист видит клавиши и слышит звук, скрипач ощущает вибрацию инструмента и видит положение смычка, но вокалист имеет дело с «внутренним» инструментом, большая часть которого скрыта от непосредственного наблюдения. Невидимая природа голосового аппарата часто приводит к кинестетическим расхождениям, когда певец уверен, что выполняет действие правильно, но фактически его мышечные усилия не соответствуют желаемому результату [4, 11]. Разрешение этих несоответствий требует развития особого типа чувствительности – способности осознанно воспринимать и интерпретировать проприоцептивные сигналы, поступающие от дыхательной мускулатуры, гортани и резонаторных полостей. Именно это качество мы обозначаем термином «соматический самоконтроль». Вслед за исследователями, работающими в рамках соматического подхода, мы понимаем его как свойство личности, включающее способность к осознанному восприятию телесных ощущений, их анализу и целенаправленной коррекции в процессе вокальной деятельности. Соматический самоконтроль предполагает осмысление телесных ощущений и включение их в структуру вокального действия. Актуальна проблема соматического самоконтроля в работе со студентами, не имеющими начальной вокальной подготовки. У них отсутствуют устойчивые кинестетические эталоны правильного голосообразования, а проприоцептивная чувствительность не развита в той мере, которая необходима для эффективного самоконтроля. Поэтому использование средств визуализации и объективизации внутренних процессов является необходимым условием успешного обучения.

Анализ современных исследований позволил выделить три основных типа цифровых инструментов, которые могут быть использованы для формирования соматического самоконтроля в вокальном обучении. Их краткая характеристика представлена в таблице 1.

На основе теоретического анализа и обобщения результатов исследований нами была разработана комплексная методика формирования соматического самоконтроля, интегрирующая три указанных типа цифровых инструмента. Методика включает четыре последовательных этапа (табл. 2).

Представленная в таблице 2 последовательность этапов отражает логику постепенного перехода от внешнего контроля к внутреннему, что составляет дидактическую основу формирования соматического самоконтроля. При этом переход между этапами не является жёстко регламентированным, каждый студент продвигается по этой траектории в индивидуальном темпе, что обеспечивает учёт различий в исходном уровне проприоцептивной чувствительности и когнитивных стилях обучения.

Для апробации данной методики была проведена экспериментальная проверка, в которой приняли участие 42 студента, не имеющие специальной вокальной подготовки. Экспериментальная группа (22 человека) занималась по разработанной методике с активным использованием цифровых инструментов (программы спектрального анализа Praat и Spectrogram, мобильные приложения для записи и визуализации голоса, система визуализации дыхания Magic Keys AR, электронные учебные пособия, онлайн-платформы). Контрольная

Таблица 1.

Типология цифровых инструментов формирования соматического самоконтроля в вокальном обучении.

Тип инструмента	Примеры	Функциональное назначение	Значение для формирования соматического самоконтроля
Инструменты визуализации акустических параметров голоса	Praat, Spectrogram	Визуализация частотного спектра, формантной структуры, динамики и интонационных отклонений	Позволяет студенту не только слышать, но и видеть собственный голос; даёт возможность установить связь между мышечными усилиями и акустическим результатом; особенно важно для студентов с недостаточно развитым внутренним слухом
Инструменты визуализации дыхания и осанки	Magic Keys AR (технологии дополненной реальности)	Синхронизированное отслеживание трёх параметров: дыхание, осанка и звук	Формирование правильных вокально-двигательных стереотипов через визуальный контроль дыхательных движений и осанки
Системы биоакустической обратной связи	Системы с использованием поверхностной электромиографии (ЭМГ) и ультразвука	Измерение мышечной активности, обеспечение обратной связи на уровне отдельных мышечных групп, участвующих в голосообразовании	Открывает новые возможности для «воплощённого» вокального обучения; позволяет обучающемуся получить доступ к информации, которая ранее была недоступна (мышечно-акустическое зондирование)

Источник: составлено автором по данным [2-7, 9, 10]

Таблица 2.

Этапы формирования соматического самоконтроля в условиях цифрового вокального обучения.

Название этапа	Содержание этапа	Используемые цифровые инструменты	Результат этапа
Диагностический	Исходная оценка уровня соматического самоконтроля с использованием объективных (спектральный анализ, плетизмография) и субъективных (опросник проприоцептивной чувствительности) методов. Знакомство студентов с возможностями цифровых инструментов, формирование первичных навыков работы с ними	Программы спектрального анализа, плетизмограф, опросники	Получение исходных данных о состоянии соматического самоконтроля, мотивационная готовность к работе с цифровыми инструментами
Ознакомительно-тренировочный	Освоение базовых вокальных упражнений с параллельным использованием визуализации акустических и дыхательных параметров. Сопоставление слуховых ощущений с визуальными образами спектрограммы и графиков дыхания. Развитие способности «слышать глазами» — восприятие зрительной информации о голосе как дополнительного канала самоконтроля	Программы спектрального анализа, системы визуализации дыхания	Формирование первичных навыков восприятия визуальной информации о голосе, установление связей между слуховыми и зрительными образами
Основной	Выполнение вокальных упражнений с использованием всех трёх типов инструментов: спектральный анализ для контроля качества звука, визуализация дыхания для контроля фонационного выдоха, биоакустическая обратная связь для контроля мышечных усилий. Постепенный переход от внешнего контроля (с опорой на визуализацию) к внутреннему (с опорой на проприоцептивные ощущения). Использование визуализации как средства верификации правильности ощущений	Программы спектрального анализа, системы визуализации дыхания и осанки, системы биоакустической обратной связи	Сформированность навыков соматического самоконтроля, способность к переключению между внешним и внутренним контролем
Контрольно-оценочный	Проверка сформированности навыков соматического самоконтроля и их переноса в условия, приближенные к концертным. Визуализация используется фрагментарно, преимущественно для самопроверки в процессе самостоятельной работы	Программы спектрального анализа (фрагментарно), системы визуализации (для самопроверки)	Способность к устойчивому соматическому самоконтролю в различных условиях, высокий коэффициент удержания навыка

Источник: составлено автором

Таблица 3.

Динамика показателей соматического самоконтроля в экспериментальной и контрольной группах.

Показатель	Экспериментальная группа (n=22)			Контрольная группа (n=20)			Уровень значимости
	До	После	Прирост	До	После	Прирост	
Интонационная точность, %	72,3	92,6	23	71,8	78,9	9	p <0,001
Качество звука (тембральные характеристики), %	65,2	83,4	18	64,8	70,1	7	p <0,001
Осознанность управления певческим дыханием, %	58,6	85,3	27	59,1	69,3	10	p <0,001
Уровень самостоятельности в занятиях, %	45,3	80,7	35	44,9	57,2	12	p <0,001

Источник: составлено автором

группа (20 человек) занималась по традиционной методике с использованием только слухового контроля преподавателя и зеркала. Продолжительность эксперимента составила 16 недель. Диагностика соматического самоконтроля осуществлялась на начальном и заключительном этапах с использованием как объективных методов (спектральный анализ для оценки качества звука и интонационной точности, плетизмография для оценки дыхательных паттернов), так и субъективных (опросник проприоцептивной чувствительности, самооценка мышечных ощущений).

В ходе эксперимента были получены данные, представленные в таблице 3.

Как видно из представленных данных, студенты экспериментальной группы показали статистически значимо более высокую положительную динамику по всем измеряемым показателям. Особенно показательным является прирост осознанности управления певческим дыханием (27% в экспериментальной группе против 10% в контрольной) и самостоятельности в занятиях (35% против 12%). Эти показатели напрямую отражают уровень сформированности соматического самоконтроля, так как именно осознанное управление дыхательными движениями и способность к самостоятельной работе без внешнего контроля являются главными показателями развития проприоцептивной чувствительности.

Полученные данные согласуются с результатами исследований, в которых отмечается, что визуализация звуковых и дыхательных параметров позволяет студентам установить связь между мышечными усилиями и акустическим результатом, что является основой для формирования соматического самоконтроля [10, 11].

Анализ индивидуальных траекторий развития показал, что наибольшая положительная динамика наблюдалась у студентов, которые на начальном этапе имели наиболее низкие показатели проприоцептивной чувствительности, что позволяет предположить, что цифровые инструменты наиболее эффективны именно для той категории обучающихся, у которых внутренний самоконтроль развит недостаточно.

Дальнейшие исследования в этом направлении могут быть связаны с изучением долгосрочных эффектов использования цифровых инструментов, разработкой адаптированных методик для различных вокальных специализаций, а также с исследованием возможностей технологий искусственного интеллекта для персонализации процесса формирования соматического самоконтроля.

Выводы

Проведённое экспериментальное исследование подтвердило эффективность использования цифровых образовательных ресурсов для формирования соматического самоконтроля в процессе вокального обучения студентов. Анализ современных исследований позволил выделить три основных типа цифровых инструментов, которые могут быть использованы для формирования соматического самоконтроля в вокальном обучении. Показано, что цифровые инструменты, включающие программы спектрального анализа, системы визуализации дыхания и осанки, а также технологии биоакустической обратной связи, создают условия для перевода неосознаваемых проприоцептивных процессов в сферу осознанного контроля, что является необходимым условием формирования соматического самоконтроля. Разработанная методика, предполагающая постепенный переход от внешнего контроля с опорой на визуализацию к внутреннему контролю с опорой на проприоцептивные ощущения, обеспечивает устойчивое формирование навыков соматического самоконтроля. Полученные данные подтверждают гипотезу о том, что интеграция цифровых инструментов в процесс вокального обучения способствует более эффективному формированию соматического самоконтроля по сравнению с традиционной методикой. Предложенная методика может быть рекомендована для внедрения в практику вокального обучения студентов, не имеющих специальной подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедова Ч.И. Адаптивные процессы академического вокального исполнительства в эпоху цифровой трансформации // Raqamli transformatsiya davrida pedagogik ta'limni rivojlantirish istiqbollari. – 2025. - № 12. – С. 9–16. – DOI: 10.5281/zenodo.17333575.
2. Ван Я. Музыкально-компьютерные технологии в самоподготовке китайских студентов-вокалистов к сценическим выступлениям // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 1. – С. 155–160.
3. Лу В. Использование цифровых технологий в процессе обучения вокалу // Вестник Санкт-Петербургской консерватории. – 2025. – Т. 6, № 2. – С. 192–198.
4. Лю Х. Использование современных технологий в обучении вокалу для развития музыкальной культуры учащихся // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – Т. 15, № 2–1. – С. 270–276. – DOI: 10.25726/y5219-2507-0524-1.
5. Чжан Я. Использование цифровых информационных технологий в обучении вокалу / Я. Чжан // Академическая наука. – 2025. – № 3. – С. 77–79. – DOI 10.24412/3034-4042-2025-3-77-79.
6. Яненко М.А. Формирование вокально-исполнительской культуры студентов средствами образовательных инновационных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 6. – С. 1680–1687. – DOI: 10.20310/1810–0201–2024-29-6-1680-1687.
7. Li W., Manoharan P., Cui X., Dai L., Liu K., Huang L. AI-assisted feedback and reflection in vocal music training: effects on metacognition and singing performance // Frontiers in Psychology. – 2025. – Vol. 16. – Art. 1598867. – DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1598867.
8. Piao Z., Cossette I., Wanderley M.M. Reconciling Kinesthetic Mismatches: A Somatic Alignment Mindset for Musical Body Transformation // 2026 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems Workshop (Body Transformation Experiences: A workshop on How to Elicit, Assess and Support them through Multisensory Technology). – Barcelona, 2026. – pp. 5.
9. Tojakhmedova S.Y. Digital pedagogy in higher education: Redefining teaching and learning in the 21st century // International Journal of Artificial Intelligence. - 2025. - № 5 (6). – pp. 676–680. https://doi.org/10.71337/inlibrary.uz.ijai.114872.
10. Wan Sh. Magic Keys AR. Augmented Reality in Vocal Technique Training: Interactive Visualizations of Breath and Posture Control // Applied Psychophysiology and Biofeedback. – 2026. – DOI: 10.1007/s10484-026-09786-6. – URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s10484-026-09786-6#citeas (date of application: 28.07.2026).
11. Wanderley M.M., Piao Z. Challenges in Mastering Breathing in Singing Learning // IDMIL. - URL: https://www.idmil.org/project/challenges-in-mastering-breathing-in-singing-learning/ (date of application: 28.07.2026).

© Ван Юйфэн (q478183558@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.11

СПЕЦИФИКА ФОНЕТИЧЕСКОЙ И ГРАММАТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В РЕЧИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

Васиченко Кристина Владимировна
преподаватель, доктор философии, Сианьский университет иностранных языков, Китай, Провинция Шэньси, город Сиань
3166154848@qq.com

Аннотация: В статье рассматривается специфика фонетической и грамматической интерференции в русской речи китайских студентов, изучающих русский язык как иностранный. Анализ опирается на экспериментальные данные, включая акустическое исследование речи двенадцати информантов с уровнями от A1 до B2, а также материалы работ семидесяти пяти студентов уровней A2–B1. Установлено, что наиболее устойчивыми фонетическими нарушениями являются реализация звуков /r/, /rʲ/, /ʐ/, /ɕː/, оглушение звонких согласных в конце слова и неразличение твёрдых и мягких согласных. В области вокализма типична недостаточная редукция безударных гласных, однако с ростом языковой компетенции число таких ошибок снижается. Грамматическая интерференция проявляется в нарушении согласования по роду, смешении падежных форм, ошибках в управлении глаголов и переносе синтаксических моделей китайского языка. Фонетические и грамматические отклонения тесно взаимосвязаны и усиливают друг друга. Показано, что целенаправленная работа с интерференцией, основанная на контрастивном подходе и систематических упражнениях, позволяет существенно снизить количество ошибок. Результаты подчёркивают необходимость ранней коррекции произношения как основы для успешного освоения грамматики и аккультурации китайских студентов.

Ключевые слова: интерференция, фонетика, грамматика, китайцы, русский, аккультурация, редукция, артикуляция.

SPECIFIC FEATURES OF PHONETIC AND GRAMMATICAL INTERFERENCE IN THE SPEECH OF CHINESE STUDENTS WHEN LEARNING THE RUSSIAN LANGUAGE

K. Vasichenko

Summary: The article examines the specifics of phonetic and grammatical interference in the Russian speech of Chinese students learning Russian as a foreign language. The analysis is based on experimental data, including an acoustic study of the speech of twelve informants with proficiency levels from A1 to B2, as well as materials from the works of seventy-five students at levels A2–B1. It has been established that the most persistent phonetic deviations include the realization of the sound's /r/, /rʲ/, /ʐ/, and /ɕː/, final devoicing of voiced consonants, and the failure to distinguish hard and soft consonants. In the area of vocalism, insufficient reduction of unstressed vowels is typical; however, the number of such errors decreases with the growth of language competence. Grammatical interference manifests itself in violations of gender agreement, confusion of case forms, errors in verb government, and the transfer of Chinese syntactic models. Phonetic and grammatical deviations are closely interconnected and reinforce each other. It is shown that targeted work on interference, based on a contrastive approach and systematic exercises, can significantly reduce the number of errors. The results emphasize the need for early pronunciation correction as a foundation for successful mastery of grammar and the acculturation of Chinese students.

Keywords: interference, phonetics, grammar, Chinese, Russian, acculturation, reduction, articulation.

Введение

Освоение русского языка носителями китайского языка представляет собой сложный многоуровневый процесс, в ходе которого родная языковая система оказывает постоянное и зачастую неосознаваемое влияние на формирование новых речевых навыков. Это влияние проявляется как в звуковой организации речи, так и в грамматическом оформлении высказываний, создавая устойчивые отклонения от норм русского языка. Фонетическая и грамматическая интерференция возникает вследствие принципиальных типологических различий двух языков. Русский язык относится к флективным синтетическим языкам с развитой системой словоизменения, богатой морфологией и относительно свободным порядком слов. Китайский язык, напротив, принадлежит к изолирующим аналитическим языкам, где грамматические отношения выражаются преимущественно порядком слов, служебными словами и контекстом, а морфологические категории рода, падежа, числа и вида глагола либо отсутствуют, либо реализуются принципиально иными способами. Эти расхождения затрагивают не только артикуляционную базу и систему фонем, но и глубинные механизмы построения высказывания, категории рода, падежа, вида глагола, а также способы выражения синтаксических отношений. В результате в

речи китайских студентов формируются устойчивые отклонения, которые затрудняют как восприятие русской речи носителями языка, так и производство собственных высказываний, снижая эффективность коммуникации и замедляя процесс аккультурации.

Актуальность исследования определяется заметным ростом числа китайских учащихся в российских вузах в последние годы. Многие из них сталкиваются с серьёзными трудностями именно на уровне звуковой стороны языка, что приводит к формированию акцента, мешающего полноценному общению вне учебной аудитории. Когда произношение остаётся далёким от нормы, студенты нередко избегают спонтанной коммуникации с носителями языка, ограничиваясь кругом соотечественников. Это, в свою очередь, замедляет не только языковое развитие, но и знакомство с русской культурой, традициями и повседневными практиками. Хорошее владение фонетикой и систематическая работа над произношением русских звуков служат основой для аккультурации китайских студентов, поскольку именно правильное звучание речи открывает путь к уверенному участию в реальных коммуникативных ситуациях [8]. Цель статьи — на основе анализа существующих исследований выявить специфику фонетической и грамматической интерференции в русской речи китайских студентов, описать её динамику в зависимости от срока изучения языка и показать взаимосвязь фонетических и грамматических нарушений.

Материалы и методы исследований

Исследование опирается на данные экспериментальных и описательных работ, посвящённых русско-китайской интерференции. Основу составили акустический и слуховой анализ записей речи китайских студентов с разным уровнем владения русским языком, а также разбор письменных и устных работ, выполненных в условиях как аудиторного, так и самостоятельного говорения. В одном из ключевых исследований использовалась программа Praat для обработки аудиоматериала двенадцати информантов, владеющих русским языком на уровнях от начального A1 до продвинутого B2. Этот подход позволил не только зафиксировать типичные ошибки, но и проследить их изменение в зависимости от продолжительности изучения русского языка, что впервые дало возможность говорить о динамике фонетической интерференции на сегментном уровне [1]. В другом эксперименте анализировались аудио- и письменные работы семидесяти пяти студентов уровней A2–B1. Материал включал как подготовленные высказывания, так и спонтанную речь, что обеспечило более полную картину проявлений языковой интерференции на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях [6]. В рамках этого исследования оценивалась эффективность контрастивных заданий и специальных упражнений, направленных на преодоление интерференционных явлений [7].

Методы включали сравнительно-сопоставительный анализ фонетических и грамматических систем двух языков, описание типичных ошибок с опорой на артикуляторно-акустические характеристики, контрастивный подход, позволяющий выявлять зоны наибольшего расхождения, и оценку динамики нарушений в зависимости от срока изучения русского языка. Особое внимание уделялось тому, как особенности образования и произношения звуков в китайском языке влияют на восприятие и воспроизведение русских фонем. Статистические данные о частотности ошибок и результатах коррекционной работы взяты исключительно из указанных источников. Такой комплексный подход даёт возможность не только констатировать наличие интерференции, но и понять механизмы её возникновения, а также наметить пути преодоления на разных этапах обучения.

Результаты и обсуждения

Фонетическая интерференция проявляется прежде всего в реализации сегментных единиц. Китайские студенты испытывают значительные трудности при произнесении звуков, отсутствующих в родном языке или имеющих принципиально иную артикуляцию. Наибольшие проблемы вызывают дрожащие /r/ и /r^{j}/, а также шипящие /ʐ/ и /ɕː/. Эти звуки либо заменяются ближайшими китайскими аналогами, либо реализуются с заметным искажением артикуляции, что делает речь менее разборчивой для носителей русского языка. Сохраняется и оглушение звонких согласных в конце слова, а также неразличение твёрдых и мягких согласных. Подобные нарушения фиксируются даже у учащихся с длительным опытом изучения русского языка, что свидетельствует об их особой устойчивости. В области вокализма типична недостаточная редукция безударных гласных: вместо редуцированного /а/ или /о/ часто произносится звук полного образования. Студенты, изучающие русский язык дольше, допускают меньше ошибок при произношении безударных гласных, особенно при реализации редукции, например, при замене /а/ на редуцированный /о/. Однако ударные гласные и шумные согласные остаются проблемными даже для продвинутых учащихся, при этом характер ошибок становится более индивидуальным [1].

Артикуляторно-акустические различия существенно усиливают интерференцию. Китайский гласный [а] более закрытый и напряжённый по сравнению с русским, ротовая полость раскрывается не так сильно, что приводит к смешению [а] и [э]. Звук [о] нередко реализуется как [u] или дифтонг [ou] вследствие ослабленного напряжения губ, характерного для китайской артикуляции. Отсутствие звука [ы] вызывает его систематическую замену

на [и], что отражается как в произношении, так и в письменной речи, меняя значение слов и создавая дополнительные трудности для понимания [2]. Шипящие согласные и дрожащий [р] требуют специальной постановки, поскольку артикуляционная база китайского языка не предусматривает соответствующих движений языка и губ. Неразличение согласных по признакам твёрдости–мягкости и звонкости–глухости остаётся одной из наиболее устойчивых характеристик китайского акцента. Типичные фонетические ошибки китайских студентов при усвоении звуковой стороны русского языка включают замену русских звуков китайскими и неправильность артикуляции характерных для русского языка звуков. Эти ошибки проявляются уже на начальном этапе и требуют последовательной работы в рамках вводно-фонетического курса, а затем на сопроводительном и корректировочном этапах [10].

Грамматическая интерференция обусловлена отсутствием в китайском языке категорий рода, падежа и глагольного вида. Студенты часто нарушают согласование по роду, поскольку в родном языке данная категория не существует в том виде, в каком она представлена в русском. Смешение падежных форм, особенно родительного и винительного одушевлённых существительных, возникает из-за того, что грамматические отношения в китайском выражаются преимущественно порядком слов и предлогами, а не флексиями. Ошибки в управлении глаголов также весьма распространены: студенты переносят модели сочетаемости из родного языка, игнорируя специфику русских глагольных конструкций. Порядок слов в предложении стремится к жёсткой схеме SVO, характерной для китайского, что приводит к игнорированию коммуникативного членения русской фразы и созданию высказываний, звучащих неестественно для носителя языка. Пропуск предлогов и связок, неправильное образование степеней сравнения прилагательных и видовременных форм глагола относятся к типичным проявлениям. В письменной речи грамматические ошибки нередко составляют значительную долю от общего числа нарушений. Экспериментальные данные показывают, что фонетические, грамматические и лексические отклонения тесно взаимосвязаны и усиливают друг друга, особенно на уровнях А2–В1. Когда произношение остаётся неустойчивым, это дополнительно затрудняет контроль над грамматическим оформлением речи, поскольку внимание студента распределяется между несколькими уровнями одновременно [6]

Динамика интерференции демонстрирует частичную корректируемость, но не равномерную по всем уровням. При систематической работе над произношением количество ошибок в реализации безударных гласных уменьшается по мере роста языковой компетенции [7]. Однако устойчивые нарушения, связанные с отсутствием аналогов в китайской фонетической системе, сохраняются даже на продвинутых уровнях. Это касается прежде всего дрожащих и шипящих звуков, а также оппозиции твёрдости–мягкости. В лексической сфере, тесно связанной с грамматикой, применение контрастивных заданий и специальных упражнений позволяет снизить число ошибок на 37,3 % в письменной речи и на 43,3 % в устной. Такие результаты показывают, что целенаправленная работа с интерференцией даёт ощутимый эффект, если она строится на осознанном сопоставлении систем двух языков [8]. Формирование фонетических навыков на начальном этапе, включающее дифференциацию твёрдых и мягких согласных, звонких и глухих, а также постановку отсутствующих звуков, создаёт основу для дальнейшего преодоления грамматических трудностей. Без целенаправленной коррекции фонетические отклонения препятствуют аккультурации и снижают готовность студентов к коммуникации с носителями языка. Межъязыковая интерференция китайских учащихся в изучении фонетики русского языка остаётся одной из ключевых проблем в современных условиях обучения, особенно когда речь идёт о смешанных форматах или обучении в неязыковой среде [9].

Отдельного внимания заслуживает влияние фонетической интерференции на общий процесс усвоения русского языка. Когда звуковая сторона речи остаётся неустойчивой, это сказывается не только на восприятии собеседниками, но и на самооценке студентов. Многие предпочитают молчать или отвечать кратко, опасаясь, что их акцент сделает высказывание непонятным [4]. В условиях обучения в Китае, где языковая среда отсутствует, эта проблема усугубляется. Преподавание русского языка как иностранного в китайской аудитории требует особого внимания именно к фонетическому аспекту, поскольку без надёжной артикуляционной базы дальнейшее развитие грамматических и лексических навыков оказывается затруднённым. Особенности преподавания на начальном этапе у китайских студентов в неязыковой среде показывают, что раннее формирование правильных произносительных навыков существенно облегчает последующую работу над морфологией и синтаксисом [5].

Выводы

Специфика фонетической и грамматической интерференции в речи китайских студентов определяется системными различиями русского и китайского языков. Наиболее устойчивыми фонетическими нарушениями остаются реализация звуков /r/, /rʲ/, /ʐ/, /ɕ:/, оглушение звонких согласных в конце слова и неразличение твёрдости–мягкости. Эти отклонения сохраняются даже при длительном изучении языка и требуют специальной методической работы на всех этапах [1]. В грамматике доминируют ошибки, связанные с отсутствием категорий рода, падежа и вида, а также с переносом синтаксиче-

ских моделей родного языка. Динамика интерференции показывает, что при увеличении срока обучения снижается частота ошибок в безударных гласных, однако ряд сегментных и грамматических нарушений сохраняется и приобретает более индивидуальный характер.

Эффективное преодоление интерференции требует комплексной работы, сочетающей акустический анализ, контрастивный подход и систематические упражнения, направленные как на постановку звуков, так и на осознание грамматических различий. Акустический анализ, как показывают исследования с использованием программ типа Praat, позволяет визуализировать произносительные ошибки и дать учащимся наглядное представление о правильной артикуляции, что особенно важно для студентов с преобладающим зрительным типом восприятия информации [1]. Контрастивный подход предполагает сопоставление фонетических и грамматических систем двух языков с целью выявления зон потенциальной интерференции и предупреждения ошибок на этапе введения нового материала. Систематические упражнения должны включать как артикуляционную гимнастику и фонетическую зарядку, так и грамматические тренировки с использованием коммуникативно-ориентированных заданий, позволяющих закрепить навыки в условиях, приближенных к реальной речи. Важным компонентом является также работа над аудированием, поскольку без развитого фонематического слуха невозможно корректное восприятие и воспроизведение звукового состава русской речи.

Результаты подчёркивают необходимость ранней и последовательной коррекции произношения как основы для успешного освоения грамматики и дальнейшей аккультурации китайских студентов. Фонетическая база закладывается на начальном этапе обучения, и если этот период упустить, в дальнейшем переучивание оказывается значительно более сложным и трудоёмким процессом. Коррекция произношения должна начинаться с первых занятий и продолжаться на всех последующих этапах, постепенно усложняясь и включая всё более тонкие дифференциации звуков и интонационных моделей. При этом важно учитывать индивидуальные особенности учащихся, включая их возраст, уровень мотивации и предпочитаемые стратегии обучения. Только при условии формирования устойчивых фонетических навыков становится возможным полноценное включение учащихся в коммуникативную среду и преодоление барьеров, связанных с языковой и культурной адаптацией [8]. Сформированное произношение не только облегчает взаимопонимание с носителями языка, но и повышает уверенность студентов в собственных силах, снижает тревожность и способствует развитию коммуникативной компетенции в целом. Кроме того, как показывают исследования, овладение фонетическим уровнем языка является важным аспектом аккультурации, поскольку произношение тесно связано с идентичностью говорящего и его восприятием в иноязычном социуме. Без должного внимания к фонетической стороне речи китайские студенты рискуют остаться на периферии русскоязычного коммуникативного пространства, что может негативно сказаться на их академической успеваемости и социальной адаптации. Таким образом, целенаправленная работа по преодолению фонетической и грамматической интерференции должна рассматриваться не как второстепенная задача, а как приоритетное направление в преподавании русского языка как иностранного китайским студентам, требующее постоянного методического внимания и совершенствования на всех этапах образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова М.П. Динамика фонетической интерференции в русской речи китайцев при реализации сегментных единиц // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2025. №5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/dinamika-foneticheskoy-interferentsii-v-russkoy-rechi-kitaytsev-pri-realizatsii-segmentnyh-edinits (дата обращения: 08.08.2026).
2. Березовская Я.Л., Жуйди Лю Артикуляторно-акустическая характеристика звуков при обучении русскому языку как иностранному носителей китайского языка // Вестник ЧелГУ. 2021. №9 (455). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/artikulyatorno-akusticheskaya-harakteristika-zvukov-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-nositeley-kitayskogo-yazyka (дата обращения: 08.08.2026).
3. Го В. Влияние фонетической интерференции на усвоение русского языка китайскими учащимися / В. Го, Ю.Г. Карпеченкова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 10. – С. 214–218. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.10.11. – EDN ODPOAW.
4. Горшкова Д.И. Преподавание русского языка как иностранного в китайской аудитории (фонетический аспект) / Д.И. Горшкова, О.К. Трубач // Технологии информационного общества: Сборник трудов XIX Международной отраслевой научно-технической конференции, Москва, 11–13 марта 2025 года. – Москва: МТУСИ, 2025. – С. 352–354. – EDN LPKCCR.
5. Денисова Э.Л. Особенности преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе у китайских студентов в неязыковой среде / Э.Л. Денисова // Актуальные вопросы современной лингвистики: Тихоновские чтения : материалы Международной научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения профессора А.Н.Тихонова, Елец, 02–04 ноября 2021 года / ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». Том Часть 2. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2021. – С. 56–59. – EDN JWRFMR.
6. Ли В. Проявление языковой интерференции китайского языка в речи китайских студентов, изучающих РКИ: экспериментальное исследование и методи-

ческие рекомендации / В. Ли // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. – № 8. – С. 220–223. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.08.21. – EDN WSSNUW.
7. Ма Цзя Преодоление лексической интерференции у китайских студентов в процессе обучения русскому языку // Russian Journal of Education and Psychology. 2025. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preodolenie-leksicheskoy-interferentsii-u-kitayskih-studentov-v-protsesse-obucheniya-russkomu-yazyku (дата обращения: 08.08.2026).
8. Нефедов И.В., Пантелеев А.Ф. Усвоение фонетики русского языка как основа аккультурации китайских студентов // Научная мысль Кавказа. 2023. №2 (114). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/usvoenie-fonetiki-russkogo-yazyka-kak-osnova-akkulturatsii-kitayskih-studentov (дата обращения: 08.08.2026).
9. Цзян Ю. Межъязыковая интерференция китайских учащихся в изучении фонетики русского языка в современных китайских национальных условиях / Ю. Цзян // Русский язык как иностранный в смешанном формате обучения: проблемы и перспективы : Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 13 февраля 2023 года / Под общей редакцией С.А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2023. – С. 484–487. – EDN VBESPU.
10. Юркина Т.Н. Формирование фонетических навыков при изучении русского языка (на примере китайских студентов) // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2022. №3 (116). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-foneticheskih-navykov-pri-izuchenii-russkogo-yazyka-na-primere-kitayskih-studentov (дата обращения: 08.08.2026).

© Васиченко Кристина Владимировна (3166154848@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.12

ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ НОМИНАТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА[1]

DIAGNOSTICS OF NOMINATIVE VOCABULARY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

A. Gamajunova
A. Timoshenko

Summary: This article presents the results of a study examining the development of nominative vocabulary in primary schoolchildren with intellectual disabilities. It explores the importance of nominative vocabulary in the structure of speech activity and cognitive processes in this category of students. A diagnostic method aimed at studying the components of nominative vocabulary is described. Analysis of the obtained data revealed a predominance of medium and low levels of nominative vocabulary development, limited active subject-specific vocabulary, difficulties in actualizing words, and insufficient development of generalization and classification processes in primary schoolchildren with intellectual disabilities. This indicates the need for specialized teaching methods and techniques aimed at developing nominative vocabulary.

Keywords: primary schoolchildren, intellectual disabilities, nominative vocabulary, lexical aspect of speech, active vocabulary, passive vocabulary.

Гамаюнова Антонина Николаевна
кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
Gamaenova@yandex.ru
Тимошенко Анна Алексеевна
ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
anya.timoshenko.01.01@mail.ru

Аннотация: В статье представлены результаты исследования сформированности номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта. Раскрывается значение номинативной лексики в структуре речевой деятельности и познавательных процессов данной категории обучающихся. Описана диагностическая методика, направленная на изучение компонентов номинативного словаря. Анализ полученных данных показал преобладание среднего и низкого уровней сформированности номинативного словаря, ограниченность активной предметной лексики, трудности актуализации слов, недостаточное развитие процессов обобщения и классификации у младших школьников с нарушением интеллекта, что свидетельствует о необходимости применения специальных методов и приемов обучения, направленных на формирование номинативного словаря.

Ключевые слова: младшие школьники, нарушение интеллекта, номинативный словарь, лексическая сторона речи, активный словарь, пассивный словарь.

Одним из важнейших компонентов лексической системы языка является номинативный словарь, включающий слова, обозначающие предметы, объекты и явления окружающей действительности. Именно его состояние во многом определяет успешность речевого общения, усвоения учебного материала и формирования познавательной деятельности ребенка.

Изучению особенностей формирования словаря посвящено большое количество исследований. Так, в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, слово рассматривается как основное средство познания окружающего мира и речевого общения, а развитие словаря связывается с формированием мышления, накоплением практического опыта и расширением представлений ребенка об окружающей действительности [2; 5; 6].

Проблема формирования лексической стороны речи у детей с различными нарушениями получила широкое освещение в отечественной логопедии. Так, Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова рассматривают словарь как сложную систему взаимосвязанных лексических единиц, становление которой невозможно без формирования семантических связей между словами [4]. По мнению Н.Ю. Боярковой, Т.А. Матросовой при коррекции нарушений лексического строя работа должна быть направлена не только на увеличение объема словаря, но и на

1 Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» по теме «Научно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной практики».

формирование умений осознанного использования слова в различных речевых ситуациях [1]. В свою очередь Л.И. Дмитриева подчеркивает, что эффективность коррекционной помощи во многом определяется своевременной диагностикой лексических нарушений и учетом их структуры при построении коррекционной работы с детьми, имеющими различные варианты дизонтогенеза [3].

Слово является основным средством коммуникации. Как отмечает Н.В. Рябова, для ребенка с ограниченными возможностями здоровья развитие коммуникативных возможностей выступает на первостепенной позиции в условиях современного образования [10].

Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта представлены в исследованиях М.С. Певзнер, В.Г. Петровой и др. В своих исследованиях В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Э.Я. Пекелис связывают недостаточное развитие речи у данной категории обучающихся с особенностями познавательной деятельности и своеобразием протекания мыслительных процессов [7]. В.Г. Петровой подчеркивается, что формирование словаря у детей с нарушением интеллекта происходит замедленно: используемые ими лексические единицы часто отличаются недостаточной точностью, ограниченностью и ситуативностью применения [8]. С.Я. Рубинштейн обращает внимание на имеющие у данной категории школьников сложности, возникающие при усвоении слов с обобщающим значением, установлении смысловых отношений между понятиями и использовании ранее усвоенной лексики в измененных речевых условиях [9].

Таким образом, анализ представленных научных данных позволяет сделать вывод о том, что у младших школьников с нарушением интеллекта наблюдается недостаточная сформированность номинативного словаря. Лексика у этих детей преимущественно связана с их непосредственным жизненным опытом. Данная особенность отражается на процессе обучения в целом, поскольку ограниченность словаря затрудняет выполнение таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, классификация и обобщение. В связи с этим возникает необходимость более подробного изучения состояния номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта. С этой целью в феврале-марте 2026 года было проведено исследование на базе ГБОУ РМ «Саранская общеобразовательная школа для детей с ограниченными возможностями здоровья», г.о. Саранск. В исследовании приняли участие двенадцать первоклассников с нарушением интеллекта.

С учетом рекомендаций, представленных в литературе [11], для оценки состояния номинативного словаря был разработан комплекс из семи диагностических заданий. Они позволяли проследить, насколько успешно младшие школьники с нарушением интеллекта понимают и употребляют слова-названия предметов, умеют определять предмет по словесному описанию, объединять объекты в группы, использовать лексику в различных бытовых ситуациях, устанавливать связь между действием и предметом, а также самостоятельно актуализировать словарь при рассматривании сюжетной картинки. При анализе результатов учитывались самостоятельность выполнения задания, наличие ошибок, необходимость помощи со стороны взрослого.

В рамках первого задания оценивалась сформированность активного номинативного словаря. Школьникам предлагалось назвать предметы, изображенные на картинках. Анализ полученных данных позволил определить, что большинству первоклассников с нарушением интеллекта трудно самостоятельно актуализировать названия знакомых предметов. В результате было определенно, что без выраженных затруднений только 41,66 % детей способны правильно назвать изображения игрушек, мебели и домашних животных. Однако большинство обучающихся – 58,34 % вместо называния конкретного слова описывали назначение предмета: «этим едят», «на этом сидят». Отметим, что наиболее сложными для узнавания оказались предметы, относящиеся к одежде и посуде. Исходя из этого, можно предположить, что у младших школьников с нарушением интеллекта недостаточно прочно сформированы связи между словом и его предметным образом.

При изучении особенностей пассивного словаря было определено, что половина обследованных (50,00 %) способна без ошибок соотнести услышанное слово с соответствующим изображением. В то время как остальные школьники (также 50,00 %) допускали ошибки при выборе предметов, сходных по назначению или относящихся к одной тематической группе. Так, некоторые из них путали чашку и стакан, тумбу и шкаф, платье и юбку. В целом, полученные данные свидетельствуют о том, что понимание предметной лексики у первоклассников с нарушением интеллекта сохранено лучше, чем ее самостоятельное использование.

Выполняя третью диагностическую пробу, школьникам было необходимо определить предмет по его словесному описанию (например, круглое, гладкое, с одного бока красное. Откусишь его – вкусное, сочное). Правильно указать большинство предметов, сложив описание в целостный образ, смог только один ребенок (8,33 %). Еще трое обучающихся (25,00 %) улавливали отдельные детали, но собрать их вместе не смогли, поэтому чаще всего называли другой предмет с аналогичными свойствами. Остальные школьники (66,67 %) при выполнении задания заостряли внимание на случайном признаке, не относящемся к нужному предмету.

В четвертом задании требовалось объединить изображения в смысловую группу и назвать одним (обобщающим) словом. Анализ полученных данных показал, что только один школьник (8,33 %) смог правильно объединить изображения в смысловые группы и назвать большинство обобщающих понятий. Достаточно успешно выполнили классификацию предметов, но без обозначения категории, три ребенка (25,00 %). При выполнении задания они перечисляли входящие в нее предметы: «кружка, ложка, тарелка», но не смогли назвать эту группу обобщающим словом – «посуда». Большинство первоклассников (66,67 %) сгруппировали наиболее знакомые для них предметы. Однако в качестве критерия для объединения они выбрали не функциональные признаки, а внешние характеристики: цвет, форму, размер.

Следующее задание предусматривало назвать предмет по описанию действия (например, ей размешивают сахар в чае; этим предметом чистят зубы). В результате самостоятельно справились с заданием только трое обучающихся (25,00 %). Пять школьников (41,66 %) смогли дать верные ответы лишь после повторного предъявления инструкции или уточняющих вопросов педагога. Отметим, что в ряде случаев вместо требуемого предмета ими назывался другой, выполняющий похожую функцию. Еще четыре ребенка (33,33 %) не смогли определить и назвать подходящие предметы.

Следующая диагностическая проба была направлена на исследование способности устанавливать связь между действием и предметом (школьнику предъявлялись два ряда картинок, ему необходимо было соотнести предмет и действие, которое с ним можно произвести, и обосновать свой выбор). Анализ полученных результатов показал, что безошибочно справился с заданием только один ребенок (8,33 %). Четверо школьников (33,33 %) уверенно указывали предмет лишь в тех случаях, когда действие было хорошо знакомо по повседневному опыту. Если же требовалось установить менее очевидную связь, их ответы становились неточными. Остальные обучающиеся (58,34 %) не справились с этой пробой, называя случайные предметы или отказываясь от выполнения задания после нескольких безуспешных попыток.

Заключительное задание отличалось от предыдущих тем, что не содержало дополнительных речевых подсказок. Школьникам предлагалось самостоятельно назвать предметы, представленные на сюжетной картинке. В результате было определено, что последовательно перечислить большую часть объектов без помощи педагога способны только 8,33 % школьников. После нескольких правильных ответов темп работы заметно снижался. После длительного рассматривания изображения, пауз и побуждающего вмешательства педагога четверо школьников (33,33 %) также смогли перечислить большую часть изображенных предметов. Для остальных первоклассников (58,34 %) это задание оказалось наиболее сложным. Эти дети смогли правильно назвать по два-четыре хорошо знакомых предмета. Также эта группа школьников вместо существительных предпочитала использовались слова «это», «вон это», сопровождая фразу указательным жестом.

По результатам исследования нами были выделены три уровня сформированности номинативного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта.

Достаточно высокий уровень сформированности номинативного словаря характеризовался наличием у ребенка относительно сформированного запаса слов, обозначающих предметы окружающего мира. Школьники с данным уровнем самостоятельно называли большинство знакомых предметов, правильно соотносили слово с изображением, понимали значение названий и могли использовать их в простых речевых ситуациях. При выполнении заданий они не ограничивались только узнаванием предмета, а были способны самостоятельно подобрать необходимое слово, назвать объект по описанию или установить связь между предметом и выполняемым действием. Допускаемые ошибки носили единичный характер и чаще были связаны с недостаточной частотностью отдельных слов или сложностью задания. Показатели данного уровня были выявлены у 16,67 % младших школьников с нарушением интеллекта.

Средний уровень сформированности номинативного словаря отличается тем, что школьники в целом понимали значение большинства знакомых слов и могли использовать их при наличии определенной поддержки педагога. При этом самостоятельное использование слов у детей с данным уровнем вызывало затруднения, например, вместо конкретного наименования использовалось более общее слово или перечислялись признаки предмета. При выполнении заданий, где требовалось назвать предмет по описанию или назвать группу предметов одним словом, школьникам с данным уровнем требовалась помощь взрослого. Показатели данного уровня были выявлены у 33,33 % младших школьников с нарушением интеллекта.

Низкий уровень сформированности номинативного словаря проявлялся в выраженном ограничении активной лексики и трудностях самостоятельного использования слов. Дети, имеющие данный уровень, называли в основном только хорошо знакомые предметы, связанные с ежедневными ситуациями, а при предъявлении менее знакомых изображений часто затруднялись с ответом. В отдельных случаях заменяли название предмета жестом, показывая на картинку или используя слишком общее обозначение. Особые сложности возникали тогда, когда требовалось не просто узнать предмет, а са-

мостоятельно вспомнить его название: определить объект по описанию, объяснить связь между действием и предметом. Даже при помощи педагога им было сложно перейти от узнавания предмета к его словесному обозначению. Показатели данного уровня были выявлены у 50,00 % младших школьников с нарушением интеллекта.

Таким образом, результаты исследования показали, что у большинства первоклассников с нарушением интеллекта номинативный словарь сформирован недостаточно. Основные трудности связаны не столько с пониманием названий предметов, сколько с возможностью самостоятельного использования их в речи. Во время диагностики младшие школьники легче опознавали объект при назывании его взрослым, но затруднялись самостоятельно подобрать для него верное наименование. Наблюдались затруднения в подборе обобщающих слов. Это указывает на необходимость проведения специальной работы по расширению активного словаря, уточнению значений слов и формированию умения использовать их в разных речевых ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бояркова Н.Ю., Матросова Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития. М.: В. Секачев, 2020. 200 с.
2. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости: сборник сочинений. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 275 с.
3. Дмитриева Л.И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы). М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. 127 с.
4. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР. СПб.: Союз, 2001. 218 с.
5. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. М.: Смысл, 2020. 432 с.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: RUGRAM, 2017. 320 с.
7. Певзнер М.С., Лубовский В.И., Пекелис Э.Я. Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний. М.: Просвещение, 1966. 272 с.
8. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 200 с.
9. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016. 228 с.
10. Рябова Н.В., Назарова Е.В., Терлецкая О.В. Научно-практические основы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников // Гуманитарные науки и образование. 2021. Том 12. № 1. С. 91–96.
11. Трубникова Н.М. Структура и содержание речевой карты. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.

© Гамаюнова Антонина Николаевна (Gamaenova@yandex.ru), Тимошенко Анна Алексеевна (anya.timoshenko.01.01@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.14

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ЛАГЕРЯ: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ И ВЕБ-ПЛАТФОРМА

PERSONALIZATION OF ADOLESCENTS' PERSONAL POTENTIAL DEVELOPMENT IN CHILDREN'S CAMP SETTINGS: A PEDAGOGICAL MODEL AND A WEB PLATFORM

T. Grass
I. Zaitsev

Summary: The article addresses the issue of personalizing the educational process within the context of a children's recreational camp. A pedagogical model for fostering the personal potential of younger adolescents (aged 11–13) is theoretically substantiated and empirically tested. The model integrates in-person modules (team building, situational role-playing games, reflective practices) and a specially designed web platform. The experimental study involved 105 schoolchildren. Valid assessment instruments revealed statistically significant positive shifts in self-organization, perseverance, competence, relatedness, and tolerance for ambiguity ($p<0.01$). Intensive use of the digital tool was shown to correlate with additional gains in self-organization and perseverance ($r=0.36–0.42$). The model can be replicated in children's recreational and educational organizations, as well as in the system of supplementary education.

Keywords: personal potential, adolescents, children's recreational camp, personalization of education, educational environment, digitalization of education, web platform, pedagogical model, self-regulation, temporary children's collective.

Грасс Татьяна Петровна
Доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
tpgrass@mail.ru
Зайцев Иван Денисович
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
ivan2002@list.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема персонализации воспитательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря. Обоснована и эмпирически проверена педагогическая модель развития личностного потенциала младших подростков (11–13 лет), интегрирующая очные модули - командообразование, ситуационно-ролевая игра, рефлексивные практики и специализированную веб-платформу. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 105 школьников. С помощью валидных методик зафиксированы статистически значимые позитивные сдвиги по показателям самоорганизации, настойчивости, компетентности, связанности и толерантности к неопределенности ($p <0,01$). Показано, что интенсивное использование цифрового инструмента коррелирует с дополнительным приростом самоорганизации и настойчивости ($r=0,36–0,42$). Модель может быть тиражирована в организациях отдыха и оздоровления детей, а также в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: личностный потенциал, подростки, детский оздоровительный лагерь, персонализация образования, воспитательная среда, цифровизация воспитания, веб-платформа, педагогическая модель, саморегуляция, временный детский коллектив.

Современные приоритеты государственной политики в сфере воспитания и дополнительного образования детей ориентируют педагогическое сообщество на создание персонализированных условий для раскрытия личностного потенциала каждого ребенка. Особую значимость эта задача приобретает в работе с младшими подростками, чей возраст (11–13 лет) признан сензитивным для становления саморегуляции, жизнестойкости и субъектности [2; 7]. Детский оздоровительный лагерь, в отличие от школы, обладает уникальным воспитательным потенциалом: временный коллектив, смена привычных социальных ролей и интенсивная совместная деятельность создают насыщенную среду для личностных проб [6; 10]. Однако реализация этого потенциала затруднена системными барьерами: высокая загруженность вожатых, нехватка оперативных каналов обратной связи от детей и, как следствие, невозможность выстроить адресный педагогический маршрут [5; 8].

Одним из путей преодоления указанных барьеров выступает проектирование целостной педагогической модели, включающей специально разработанную веб-платформу, которая берет на себя часть диагностических и коммуникативных функций, высвобождая ресурс педагога для живого взаимодействия. Теоретические основания такой модели представлены в отдельной публикации [3]. Цель настоящей статьи — изложить результаты опытно-экспериментальной проверки модели в условиях реальной лагерной смены и оценить вклад цифрового компонента в достигнутые воспитательные эффекты.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе детского оздоровительного лагеря «Nordic School» (Ленинградская область) летом 2025г. Выборку составили 105 подростков 11–13 лет (51 мальчик, 54 девочки), полностью завершивших развивающую программу. Педагогическая модель реализовывалась в течение 14-дневной смены и объединяла пять модулей: командообразование, развитие саморегуляции, развитие жизнестойкости через ситуационно-ролевую игру, поддержку детского соуправления, а также сквозной модуль цифровой гигиены и рефлексии. Параллельно функционировала авторская веб-платформа, которая обеспечивала анонимную обратную связь, индивидуальный трекер целей, ежедневные чек-ины и командный дашборд для вожатого.

Диагностический инструментарий включал валидные методики: опросник самоорганизации деятельности ОСД (Е.Ю. Мандрикова), шкалу настойчивости для подростков (М.А. Одинцова), опросник базовых потребностей ОБПП-Ш (Т.О. Гордеева), тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой, опросник толерантности к неопределенности Т.В. Корниловой, а также авторские анкеты «Цифровой профиль и субъектность» и «Психологический климат». Оценка эффективности проводилась на основе квазиэкспериментального плана с входной и итоговой диагностикой. Использовались Т-критерий Вилкоксона, U-критерий Манна–Уитни и корреляционный анализ Пирсона; обработка велась в Excel и STATISTICA 10.

Входная диагностика выявила типичный для данной возрастной группы дисбаланс: высокие показатели целеустремленности и вовлеченности сочетались с низким уровнем осознанной самоорганизации (8,07±2,03), дефицитом компетентности (2,01±0,55) и связанности с соотрядниками (2,01±0,66), а также с преобладанием интолерантности к неопределенности (57,84±10,85) над толерантностью (44,56±9,94). Опрос психологического климата показал, что 62% детей испытывают страх высказывать мнение на отрядных сборах, а 42% не имеют доверенного взрослого, к которому можно обратиться с личной проблемой. Эти данные послужили основанием для проектирования содержания формирующей программы.

Итоговая диагностика зафиксировала статистически значимые позитивные сдвиги по всем целевым параме-

Таблица 1.

Динамика показателей личностного потенциала (N=105).

Показатель	Вход (M ± SD)	Итог (M ± SD)	Сдвиг	Т-Вилкоксона, p
ОСД общий показатель	83,21 ± 9,07	88,14 ± 8,53	+4,93	p <0,001
Планомерность (ОСД)	17,11 ± 4,14	19,02 ± 3,87	+1,91	p <0,01
Самоорганизация (ОСД)	8,07 ± 2,03	10,15 ± 2,18	+2,08	p <0,001
Настойчивость в достижении целей	20,29 ± 3,07	22,41 ± 2,95	+2,12	p <0,001
Настойчивость в преодолении трудностей	19,38 ± 3,09	21,03 ± 3,11	+1,65	p <0,01
Компетентность (ОБПП-Ш)	2,01 ± 0,55	2,45 ± 0,52	+0,44	p <0,01
Связанность (одноклассники/соотрядники)	2,01 ± 0,66	2,49 ± 0,63	+0,48	p <0,001
Автономия, фрустрация (ОБПП-Ш)	2,56 ± 0,61	2,28 ± 0,58	–0,28	p <0,05
Вовлеченность (жизнестойкость)	32,28 ± 2,66	33,01 ± 2,71	+0,73*	н/зн
Контроль (жизнестойкость)	20,32 ± 1,66	21,45 ± 1,75	+1,13	p <0,01
Принятие риска (жизнестойкость)	12,08 ± 1,63	13,22 ± 1,69	+1,14	p <0,01
Общий показатель жизнестойкости	64,68 ± 5,62	67,70 ± 5,89	+3,02	p <0,01
Автономия, фрустрация (ОБПП-Ш)	2,56 ± 0,61	2,28 ± 0,58	–0,28	p <0,05
Вовлеченность (жизнестойкость)	32,28 ± 2,66	33,01 ± 2,71	+0,73*	н/зн
Контроль (жизнестойкость)	20,32 ± 1,66	21,45 ± 1,75	+1,13	p <0,01
Принятие риска (жизнестойкость)	12,08 ± 1,63	13,22 ± 1,69	+1,14	p <0,01
Общий показатель жизнестойкости	64,68 ± 5,62	67,70 ± 5,89	+3,02	p <0,01
Толерантность к неопределенности (ТН)	44,56 ± 9,94	48,92 ± 9,25	+4,36	p <0,01
Интолерантность к неопределенности (ИТН)	57,84 ± 10,85	53,11 ± 10,19	–4,73	p <0,01
Цифровая субъектность – Границы	5,55 ± 1,75	6,81 ± 1,68	+1,26	p <0,001

Примечание: *p <0,05; ** p <0,01; *** p <0,001.

Для вовлеченности сдвиг не достиг статистической значимости, однако динамика положительна.

Таблица 2.

Различия в динамике в зависимости от цифровой активности.

Показатель (Δ)	Высокая активность (M ± SD)	Низкая активность (M ± SD)	U-критерий, p
Самоорганизация (ОСД)	+2,71 ± 1,92	+1,33 ± 1,78	p <0,01
Настойчивость в достижении целей	+2,58 ± 2,03	+1,54 ± 1,95	p <0,05
Цифровая субъектность – Границы	+1,54 ± 1,39	+0,91 ± 1,28	p <0,05
Толерантность к неопределенности	+5,29 ± 5,20	+3,11 ± 5,45	p <0,05

трам (табл. 1). Наибольший прирост отмечен по осознанной самоорганизации (+2,08), настойчивости в достижении целей (+2,12) и связанности (+0,48). Существенно снизился показатель фрустрации автономии (–0,28), что свидетельствует о росте у подростков субъективного переживания свободы и ответственности. Выраженная положительная динамика выявлена по толерантности к неопределенности (+4,36) при одновременном снижении интолерантности (–4,73), а также по коммуникативному компоненту цифровой субъектности (+1,26).

Для оценки собственного вклада веб-платформы выборка была разделена по критерию интенсивности ее использования (высокая активность: n=58; низкая: n=47). Сравнение величин сдвигов (табл. 2) показало, что подростки, активно использовавшие чек-ины, трекер целей и анонимные формы, продемонстрировали достоверно больший прирост по самоорганизации, настойчивости и цифровой субъектности. Корреляционный анализ подтвердил наличие положительных связей между количеством дней работы на платформе и сдвигами: r=0,42 для самоорганизации, r=0,36 для настойчивости, r=0,31 для границ цифровой субъектности (во всех случаях p <0,01). Таким образом, цифровой компонент выступает не просто удобным сервисом, а самостоятельным педагогическим средством, усиливающим развивающий эффект.

Существенные изменения произошли и в психологическом климате: доля детей, испытывающих страх публичного высказывания, сократилась с 62% до 34% (p <0,001), а доля тех, кто чувствует наличие доверенного взрослого, возросла с 58% до 79% (p<0,01). Вожатые отметили сокращение временных затрат на сбор и анализ диагностической информации в среднем на 40%, что позволило им больше времени уделять индивидуальному общению.

Полученные результаты позволяют утверждать, что разработанная педагогическая модель создает в условиях лагеря необходимые организационно-педагогические условия для развития личностного потенциала младших подростков. Рост самоорганизации и настойчивости согласуется с данными о сензитивности возраста к развитию волевой регуляции [9] и подтверждает эффективность модулей, обучающих приемам планирования и декомпозиции целей. Повышение толерантности к неопределенности, на наш взгляд, обеспечено сочетанием ситуационно-ролевой игры с открытым финалом и механиками «вызова» на платформе, что создавало контролируемый опыт проживания непредсказуемости в психологически безопасной среде.

Особого внимания заслуживает роль цифровой платформы как педагогического инструмента. Анонимный канал связи снизил страх самовыражения и стал «социальным трамплином», позволяющим ребенку сначала проявить субъектную позицию в цифровой среде, а затем перенести этот опыт в реальное взаимодействие. Этот результат хорошо вписывается в современные представления о цифровой социализации подростков [4; 14] и подкрепляет тезис о необходимости проектировать цифровые средства воспитания на принципе дополнительности к живому общению.

Ограничением исследования является отсутствие контрольной группы и отсроченных замеров, что не позволяет делать окончательных выводов об устойчивости эффектов после возвращения подростков в школьную среду. Вместе с тем наличие в программе инструментальных техник саморегуляции и итоговой «Карты личностного роста» создает предпосылки для переноса приобретенных навыков в повседневную жизнь.

Опытно-экспериментальная проверка подтвердила результативность предложенной педагогической модели развития личностного потенциала младших подростков в детском лагере. Достигнуты статистически значимые сдвиги по всем ключевым показателям; доказано, что специализированная веб-платформа, встроенная в логику смены, выступает самостоятельным фактором, усиливающим воспитательный эффект. Разработанная модель готова к внедрению в практику организаций отдыха и оздоровления детей, а также в программы подготовки вожатых. Перспективы дальнейших исследований связаны с лонгитюдным отслеживанием устойчивости достигнутых результатов и адаптацией модели к различным типам лагерей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гомзякова Н.Ю., Горошникова Т.А., Кочкаров А.А. Включение студентов в патриотическую работу в детских лагерях: вопросы психологического благополучия и соответствия современным вызовам // Психолого-педагогические исследования. – 2026. – Т. 18, № 1. – С. 164–181.
2. Гордеева Т.О. Методика диагностики удовлетворенности базовых психологических потребностей у школьников / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 4. – С. 222–236. – DOI 10.17759/exppsy.2024170415. – EDN WDIEII.
3. Грасс Т.П. Детский лагерь как персонализированная среда развития личностного потенциала младших подростков// Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – (в печати).
4. Гребенникова О.В. Проблема удовлетворенности жизнью в контексте социализации подростков поколения Z и поколения Альфа // Новые психологические исследования. – 2025. – Т. 5, № 2. – С. 109–129.
5. Емельянова Е.А. Особенности взаимодействия субъектов воспитательного процесса в условиях детского оздоровительного лагеря // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 3. – С. 54.
6. Кирдяшова Е.В. Психологические особенности организации воспитательно-развивающей деятельности в разнопрофильных детских оздоровительных лагерях / Е.В. Кирдяшова, И.В. Тараскина // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. – 2025. – Т. 25, № 1(69). – С. 78–86. – DOI 10.24412/2078–9823.069.025.202501.078–086. – EDN MDFDVS.
7. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 2.
8. Маллаев Д.М., Бажукова О.А. Воспитательные возможности оздоровительного лагеря в процессе развития личности детей // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 347–350.
9. Мандрикова Е.Ю. Особенности самоорганизации деятельности у подростков // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 3. – С. 13–22.
10. Миновская О.В., Турыгин А.А. Неформальная образовательная среда авторского лагеря // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27, № 1. – С. 149–154.
11. Наумов Д.Г. Особенности формирования отношения к ценностям у подростков в условиях временного детского коллектива / Д.Г. Наумов // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2025. – № 2. – С. 57–65. – DOI 10.24412/2308-717X-2025-2-57-65. – EDN SSSQLP.
12. Резниченко И.Г. Особенности формирования самооценки у подростков под влиянием онлайн-коммуникации (на основании исследований) // Вестник науки. – 2026. – Т. 5, № 3(96). – С. 450–455.
13. Рындина О.С. Особенности социокультурной адаптации подростков в условиях временного детского коллектива // Научный аспект. – 2024. – Т. 2, № 6. – С. 133–140.
14. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире // Социальная психология и общество. – 2018. – Т. 9, № 3. – С. 71–80.
15. Цыганова Е.М., Бочавер А.А. Родительство в эпоху цифровых технологий: обзор предметного поля и обзор литературы // Современная зарубежная психология. – 2025. – Т. 14, № 1. – С. 131–139.

© Грасс Татьяна Петровна (tpgrass@mail.ru), Зайцев Иван Денисович (ivan2002@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.15

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ В РОССИИ

HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE FORMATION OF ENGINEERING THINKING IN RUSSIA

T. Grass
V. Petrishchev

Summary: The relevance of the study is determined by the modernization of engineering education in the context of national technological leadership projects and the ongoing updating of FSES HE 3++, aimed at developing systemic engineering thinking. The purpose of the article is to identify, through historical-pedagogical analysis, the stages of engineering thinking formation in Russia and to determine the patterns of educational paradigm shifts. The methodological basis is the paradigm approach, with a three-level model of engineering thinking used as an analytical tool. The materials include historical-pedagogical works, contemporary publications on engineering pedagogy, and regulatory documents. As a result, an eight-stage periodization of technical education development from the 18th century to the present is proposed; each stage is matched with a dominant type of engineering thinking — from discursive-algorithmic to systemic-prognostic. The natural succession of educational paradigms is demonstrated: "knowledge" → "activity-normative" → "competence" → "activity-semantic". It is revealed that the value-semantic level was not systematically developed until recent times, and its actualization is a key condition for educating a creative engineer. It is concluded that historical-pedagogical patterns must be considered when designing educational programs at all levels — from school to higher and supplementary education.

Keywords: engineering thinking, technical education, historical-pedagogical analysis, periodization, educational paradigm, technological sovereignty.

Грасс Татьяна Петровна
Доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург
tpgrass@mail.ru
Петрищев Владимир Иннокентьевич
Доктор педагогических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации имений Главного маршала авиации А.А. Новикова, г. Санкт-Петербург
vpetrishchev2019@mail.ru

Аннотация: Актуальность исследования определяется модернизацией инженерного образования в условиях национальных проектов технологического лидерства и продолжающегося обновления ФГОС ВО 3++, ориентированных на формирование системного инженерного мышления. Цель статьи — на основе историко-педагогического анализа выявить этапы становления инженерного мышления в России и определить закономерности смены образовательных парадигм. Методологической базой послужил парадигмальный подход, а в качестве аналитического инструмента применена трёхуровневая модель инженерного мышления. Материалами выступили историко-педагогические труды, современные публикации по инженерной педагогике и нормативные документы. В результате предложена восьмиэтапная периодизация развития технического образования от XVIII века до современности; каждому этапу поставлен в соответствие доминирующий тип инженерного мышления — от дискурсивно-алгоритмического до системно-прогностического. Показана закономерная смена образовательных парадигм: «знаниевая» → «деятельностно-нормативная» → «компетентностная» → «деятельностно-смысловая». Выявлено, что ценностно-смысловой уровень системно не развивался вплоть до новейшего времени, а его актуализация выступает ключевым условием формирования инженера-творца. Сделан вывод о необходимости учёта историко-педагогических закономерностей при проектировании образовательных программ всех уровней — от школьного до высшего и дополнительного.

Ключевые слова: инженерное мышление, техническое образование, историко-педагогический анализ, периодизация, образовательная парадигма, технологический суверенитет.

Введение

Обеспечение технологического суверенитета и реализация национальных проектов технологического лидерства требуют качественной трансформации инженерного образования [7]. В обновляемых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования ФГОС ВО 3++, системное и критическое мышление определены как ведущие универсальные компетенции выпускника, а формирование инженерного мышления нового типа становится одной из приоритетных педагогических задач. Однако, как показывают современные исследования, действующие образовательные модели не в полной мере решают эту задачу: они фрагментарно реализуют ценностно-смысловой компонент подготовки, сохраняя ориентацию на алгоритмические и нормативные формы деятельности [2; 3].

Инженерное мышление как междисциплинарный феномен изучается на стыке педагогики, психологии, философии техники и истории образования. Зарубежные исследования, в частности концепция CDIO, акцентируют внимание на необходимости целостного развития инже-

нера — от технических знаний до лидерских качеств и этической ответственности [9]. В отечественной традиции данное направление восходит к трудам основоположников инженерной педагогики, однако систематическое историко-педагогическое осмысление генезиса самого понятия «инженерное мышление» в российском контексте до настоящего времени не проводилось.

Проблема исследования заключается в противоречии между объективной потребностью в системно-прогностическом инженерном мышлении, отвечающем вызовам технологического суверенитета, и недостаточной опорой образовательного процесса на исторически сложившиеся закономерности его становления. Цель статьи — на основе историко-педагогического анализа выявить этапы развития инженерного мышления в России и определить закономерности смены образовательных парадигм.

Для достижения цели поставлены следующие задачи: 1) систематизировать исторические этапы развития технического образования в России; 2) установить соответствующие каждому этапу доминирующие типы инженерного мышления; 3) проследить эволюцию образовательных парадигм; 4) выявить вклад ведущих педагогических школ и отдельных учёных в разработку концепции инженерного мышления.

Обзор литературы показывает, что вопросы истории инженерного образования в России достаточно глубоко исследованы в работах Д.Л. Сапрыкина, Ю.А. Дубровской [4], А.В. Леонтьева и Р.Р. Закиевой [5]. Современные представления об инженерном мышлении как интегративном личностном качестве, включающем технологический, регулятивно-целевой и ценностно-смысловой уровни, активно разрабатываются в публикациях Д.П. Данилаева, Н.Н. Маливанова [2; 3], А.Ю. Милинского [6]. Новейшие исследования фиксируют феномен «омоложения» инженерного образования: формирование инженерного мышления всё активнее смещается на уровень общего и дополнительного образования, где ключевую роль начинают играть профильные инженерные классы и школьные технопарки [10], а также предлагается расширенная схема непрерывного образования с включением профориентационной предпрофессиональной ступени [11]. Фундаментальные основы успеха и преемственности отечественного инженерного образования, базирующиеся на единстве обучения, воспитания и науки, раскрыты в аналитическом обзоре А.И. Рудского, С.В. Кабышева и др. [12]. Зарубежные исследования, в частности концепция CDIO, также акцентируют внимание на необходимости целостного развития инженера [9]. Вместе с тем комплексный анализ, связывающий историческую периодизацию отечественного технического образования с эволюцией понимания инженерного мышления, до настоящего времени отсутствует, что и определяет научную новизну настоящей работы.

Методологическую базу исследования составил парадигмальный подход, в рамках которого историко-педагогический процесс рассматривается как закономерная смена образовательных парадигм, каждая из которых характеризуется особым пониманием целей, содержания, методов и ценностных оснований образования. Смена парадигм детерминируется глубинными изменениями в научной картине мира, технологическом укладе и характере общественного запроса к результатам образования [3]. Применение парадигмального подхода к анализу инженерного образования позволяет выявить не только внешние организационные трансформации, но и внутренние смысловые сдвиги в понимании природы инженерного мышления.

В качестве аналитического инструмента использована системная модель инженерного мышления, включающая три уровня: технологический -владение алгоритмами, методами расчёта, прикладными пакетами, регулятивно-целевой - сформированность научной картины мира, способность к системному видению и целеполаганию и ценностно-смысловой -профессиональная ответственность, идентичность, этическая рефлексия [2; 6]. Данная модель позволила оценить, насколько полно каждый исторический этап задействовал названные уровни, и выявить характер сдвигов в их соотношении.

Материалами исследования выступили: историко-педагогические труды по развитию технического образования в России [4; 5; 8; 12], классические и современные исследования в области инженерной педагогики и психологии [1; 3; 6], а также нормативные правовые документы, определяющие текущие требования к инженерной подготовке [7]. В работе применялись историко-генетический и сравнительно-сопоставительный методы. Первый позволил проследить развитие представлений об инженерном мышлении в их временной последовательности, второй — сопоставить российскую траекторию с общемировыми тенденциями, а также сравнить различные этапы между собой по выделенным критериям.

Проведённый анализ позволил выделить восемь этапов развития технического образования в России и проследить эволюцию представлений об инженерном мышлении от узкотехнического понимания к современной системно-прогностической модели.

Этап 1. Зарождение профессионального технического образования (XVIII в.). Создание Школы математических и навигацких наук (1701), введение в оборот понятия «инженер» Феофаном Прокоповичем (от лат. ingenium — «способность, остроумное изобретение»), издание «Арифметики» Л.Ф. Магницкого (1703) зало-

жили основания «знаниевой» парадигмы. Инженерное мышление этого периода носило дискурсивно-алгоритмический характер: от специалиста требовалось владение точными науками и умение выполнять технические расчёты. Ценностно-смысловой компонент практически не рефлексировался [4].

Этап 2. Становление системы технического образования (конец XVIII – 1850-е гг.). Открытие Института Корпуса инженеров путей сообщения (1809) и Московского ремесленного учебного заведения (1830) знаменовало институционализацию инженерной подготовки. Под влиянием европейской традиции, прежде всего французской Политехнической школы, утверждалась идея соединения научно-технической подготовки с целостным образованием человека. Возникает зачаточная форма интегративного понимания инженерного мышления, предполагающего не только техническую компетентность, но и элементы гуманитарной культуры и организаторских способностей. Значимую роль на данном этапе сыграли труды А.Г. Ободовского, отстаивавшего необходимость общего развития личности будущего инженера [4; 8].

Этап 3. Специализация и нормативность (1860-е – середина 1890-х гг.). Реформы 1860-х годов стимулировали открытие отраслевых и политехнических институтов. Внедрение «русского метода» обучения ремёслам, разработанного Д.К. Советкиным в Императорском Московском техническом училище, закрепило «деятельностно-нормативную» парадигму. Инженерное мышление трактовалось как прикладное, нормативно-ориентированное, направленное на точное соблюдение стандартов и чертежей. Технологический уровень доминировал абсолютно, а регулятивно-целевой и ценностно-смысловой практически не формировались [5; 8].

Этап 4. Развитие политехнической школы (вторая половина 1890-х – 1917 г.). Открытие Санкт-Петербургского (1899) и Томского (1896) политехнических институтов отражало курс на подготовку инженера-исследователя и организатора производства. В трудах В.И. Гриневецкого формулируется концепция инженера-руководителя, а в педагогической мысли закладываются основы инженерной педагогики как особой отрасли знания [1; 5]. Инженерное мышление начинает осмысливаться как интегративное, однако на практике такой тип оставался достоянием относительно узкого круга выпускников. Важно отметить, что именно в этот период появляются первые отечественные учебные пособия по инженерной педагогике, обобщающие опыт политехнических школ.

Этап 5. Советская индустриализация (1917 – середина 1950-х гг.). Политика форсированной индустриализации превратила техническое образование в государственный приоритет. Массовизация подготовки через систему втузов и заочного обучения привела к доминированию технологического, алгоритмического типа мышления, ориентированного на решение типовых производственных задач. Ценностно-смысловой уровень свёлся к идеологическому воспитанию, регулятивно-целевой — к выполнению плановых заданий [5]. При этом была создана уникальная система подготовки, позволившая в кратчайшие сроки ликвидировать кадровый дефицит в инженерной сфере.

Этап 6. Научно-техническая революция (середина 1950-х – 1991 г.). Ускорение научно-технического прогресса обострило противоречие между динамикой производства и инерционностью образования. В научный оборот входит сам термин «инженерное мышление». Благодаря работам Т.А. Кудрявцева, В.А. Якунина и других исследователей оно начинает пониматься как системное техническое мышление, включающее элементы творчества и рефлексии. Зарождается инженерная психология, закладываются предпосылки для выделения регулятивно-целевого уровня мышления. Однако в массовой практике продолжал доминировать алгоритмический подход, а ценностно-смысловые аспекты оставались на периферии внимания [3].

Этап 7. Компетентностная парадигма (1990-е – 2010-е гг.). Переход к рыночной экономике и включение России в Болонский процесс активизировали развитие инженерной педагогики. Инженерное мышление трактуется как интегративное качество, объединяющее технические, коммуникативные и управленческие компетенции. Вместе с тем, как показывает анализ, компетентностная модель часто реализовывалась фрагментарно: ценностно-смысловой уровень оставался скорее декларируемым, чем реально формируемым. Это подтверждается исследованиями, фиксирующими недостаточную этическую и рефлексивную подготовку выпускников [3; 5].

Этап 8. Деятельностно-смысловая парадигма (2020-е – н.в.). Современный этап характеризуется осознанным переходом от модели «человека-исполнителя» к модели «человека-творца». Обновлённые ФГОС ВО 3++, задачи технологического суверенитета и цифровой трансформации стимулируют становление системно-прогностического типа инженерного мышления, в котором ценностно-смысловой уровень впервые выдвигается как системообразующий [2; 6]. Принципиально новой чертой этапа выступает феномен «омоложения» инженерного образования, описанный в недавних исследованиях [10]: формирование инженерного мышления начинается уже в школьные годы — через профильные инженерные классы, детские технопарки «Кванториум», центры «Точка роста». Как подчёркивается в работе [11], этот процесс требует выделения самостоятельной про-

фориентационной предпрофессиональной ступени в системе непрерывного образования — «школа – профориентационное предпрофессиональное образование – вуз – предприятие», включающей не только школьные инженерные классы и технопарки, но и колледжи при вузах, а также разнообразные формы дополнительного образования. Система дополнительного образования технической направленности -ЦМИТ, «Сириус», профильные смены, также вносит вклад в раннее становление регулятивно-целевого и ценностно-смыслового уровней. Ключевую роль в этом процессе играют школьные технопарки при вузах, выступающие ресурсными центрами, которые связывают школу, университет и предприятия-партнёров в единую систему непрерывной инженерной подготовки [10; 11]. Эти тенденции полностью согласуются с фундаментальными принципами отечественной инженерной школы, сформулированными в [12] как единство обучения, воспитания и науки, а также преемственность уровней образования. Ведущие технические университеты - МГТУ им. Баумана, ТПУ, КНИТУ-КАИ и др., разрабатывают образовательные технологии, направленные на формирование всех трёх уровней мышления в их единстве, однако системного и преемственного подхода, охватывающего все ступени образования, пока не выработано.

Обобщённая характеристика выделенных парадигм представлена в таблице.

Обсуждение результатов

Полученная восьмиэтапная периодизация не только систематизирует известные исторические данные [4; 5; 8], но и впервые устанавливает прямые соответствия между историческими этапами, доминирующей образовательной парадигмой и преобладающим типом инженерного мышления. Прослеженная эволюция — от дискурсивно-алгоритмического к системно-прогностическому мышлению — отражает закономерное движение от простой трансляции знаний к формированию у будущего инженера способности к целостному преобразованию действительности.

Сопоставление с международным опытом выявляет как общие тенденции, так и российскую специфику. Общемировой тренд — переход от знаниевой модели к компетентностной и далее к интегративной — зафиксирован, в частности, в концепции CDIO [9]. Однако российская траектория отличается более длительным доминированием алгоритмического, нормативно-ориентированного мышления, что объясняется задачами массовой индустриализации и особенностями административно-командной системы управления. Поворот к ценностно-смысловой проблематике в российском инженерном образовании произошёл позднее, чем в странах-лидерах, и до сих пор не является завершённым.

Использование трёхуровневой модели инженерного мышления позволило установить, что на протяжении большей части российской истории доминировал технологический уровень, тогда как регулятивно-целевой и особенно ценностно-смысловой уровни системно не развивались. Современная деятельностно-смысловая парадигма впервые выдвигает ценностно-смысловой компонент как системообразующий, что находит подтверждение и в актуальных педагогических исследованиях [2; 6]. Это требует пересмотра не только содержания, но и самих форм организации образовательного процесса: перехода от лекционно-семинарской модели к междисциплинарным проектам, цифровым симуляциям и практикам рефлексивного анализа.

Важно подчеркнуть, что деятельностно-смысловая парадигма органично соотносится с трансверсальным подходом, получившим распространение в мировом образовательном дискурсе. Трансверсальность предполагает формирование у обучающихся сквозных компетенций, пересекающих дисциплинарные границы: системного и критического мышления, этической ответственности, межкультурной коммуникации, способности к непрерывному саморазвитию. Именно эти качества оказываются востребованными у современного инженера, что подтверждает своевременность выделенной нами парадигмы и её соответствие глобальным образовательным трендам.

Особого внимания заслуживает зафиксированная в новейших работах тенденция «омоложения» инженерного образования [10]. Если на протяжении большей части рассмотренных этапов формирование инженерного

Таблица 1.

Смена образовательных парадигм и соответствующих типов инженерного мышления.

Парадигма (период)	Цель образования	Тип инженерного мышления	Роль гуманитарной подготовки
«Знаниевая» (XVIII в.)	Передача научных знаний	Дискурсивно-алгоритмический	Минимальная
«Деятельностно-нормативная» (XIX – нач. XX в.)	Формирование практических умений	Прикладной, нормативно-ориентированный	Ограниченная
«Компетентностная» (1990–2010-е)	Развитие компетенций	Интегративный, фрагментарный	Формально признаваемая
«Деятельностно-смысловая» (современная)	Готовность к преобразованию действительности	Системно-прогностический, междисциплинарный	Ключевая (ценностно-смысловой уровень)

мышления было прерогативой высшей школы, то сегодня оно активно смещается в школьное и дополнительное образование. Инженерные классы, школьные технопарки и ресурсные центры при вузах создают принципиально новую ситуацию: ценностно-смысловые установки, связанные с профессиональной ответственностью и инженерной идентичностью, начинают закладываться задолго до поступления в университет. Расширенная схема непрерывного образования «школа – профориентационное предпрофессиональное образование – вуз – предприятие» [11] подчёркивает, что профориентационная ступень не просто предшествует вузу, а выстраивает параллельные партнёрские связи со всеми звеньями, обеспечивая акмеологическую направленность на саморазвитие и профессиональное самоопределение. Это подтверждает вывод о том, что деятельностно-смысловая парадигма должна охватывать всю систему непрерывного образования, а не только высшую ступень.

Особо следует подчеркнуть, что выявленные закономерности и современная деятельностно-смысловая парадигма полностью согласуются с фундаментальными основами успеха отечественного инженерного образования, обобщёнными в недавнем исследовании [12]. Авторы этого исследования, проанализировав нормативные правовые акты Российской Империи и СССР, сформулировали девять тезисов, среди которых: единство образовательного пространства, преемственность всех уровней, обязательность высокой физико-математической подготовки, неразрывность обучения, воспитания и науки, а также поддержка государством высокого статуса инженера. Эти принципы, прошедшие проверку временем и постреволюционными экспериментами, остаются актуальными и сегодня, задавая ценностно-смысловые ориентиры для проектирования образовательных программ.

Вместе с тем, как показывают исследования, российская модель интеграции школы, вуза и предприятия носит плановый, государственно-управляемый характер, в отличие от стихийно-рыночной модели, характерной для ряда зарубежных стран [10]. Это создаёт как преимущества (возможность единой методологической рамки), так и риски — недостаточную гибкость и медленное реагирование на локальные запросы предприятий-партнёров. Отсутствие преемственности между уровнями образования ведёт к тому, что ценностно-смысловые установки, формируемые в инженерных классах и технопарках, зачастую не получают системного продолжения в вузе, и наоборот.

Полученные результаты согласуются с выводами Данилаева Д.П. и Маливанова Н.Н. [3] о трёх измерениях эволюции инженерной педагогики и подтверждают, что современные трудности — кадровый дефицит, фрагментарность подготовки — суть проявления противоречия между унаследованной алгоритмичностью и объективно востребованной системностью. Выявленная закономерность смены парадигм при накоплении противоречий между новыми технологическими вызовами и сложившейся образовательной моделью может служить методологическим ориентиром для прогнозирования дальнейшего развития инженерного образования.

Ограничениями исследования являются его теоретический характер и отсутствие эмпирической верификации предложенной периодизации на материале конкретных образовательных программ и стандартов разных лет. Кроме того, восьмиэтапная схема неизбежно огрубляет реальную историческую ткань, в которой границы между этапами не были столь резкими. Перспективным направлением дальнейшей работы может стать контент-анализ образовательных стандартов и учебных планов различных эпох на предмет отражения выделенных типов мышления, а также кросс-культурные сравнительные исследования.

Проведённое историко-педагогическое исследование позволило прийти к следующим выводам.

1. Выделены и охарактеризованы восемь исторических этапов развития технического образования в России, каждому из которых соответствует доминирующий тип инженерного мышления: от дискурсивно-алгоритмического до современного системно-прогностического.
2. Смена образовательных парадигм — от «знаниевой» к «деятельностно-смысловой» — носит закономерный характер и детерминирована эволюцией технологического уклада, научной картины мира и общественных запросов. Современные трудности инженерного образования интерпретируются как проявление противоречия между алгоритмичностью унаследованных моделей и востребованной системностью.
3. Вклад ведущих педагогических школ и учёных, от Д.К. Советкина и В.И. Гриневецкого до современных исследовательских коллективов МГТУ им. Баумана, ТПУ, КНИТУ-КАИ, демонстрирует последовательное расширение понимания инженерного мышления — от узкотехнического к интегративному, включающему ценностно-смысловой уровень как системообразующий.
4. Научная новизна работы заключается в том, что на основе историко-педагогического анализа разработана восьмиэтапная периодизация становления инженерного мышления в России, синхронизированная со сменой образовательных парадигм, и показана эволюция доминирующих типов мышления вплоть до современной деятельностно-смысловой модели.

5. Теоретическая значимость определяется расширением предметного поля истории педагогики за счёт междисциплинарного анализа инженерного мышления как педагогической категории, а также обоснованием применимости трёхуровневой модели – технологический — регулятивно-целевой — ценностно-смысловой в историко-педагогических исследованиях.
6. Практическая значимость заключается в возможности использования полученных результатов при проектировании и актуализации образовательных программ разных уровней: от профильных инженерных классов и программ дополнительного образования технической направленности (кванториумы, технопарки, центры молодежного инновационного творчества) до программ бакалавриата, специалитета и магистратуры по широкому спектру инженерных направлений (включая технику и технологии строительства, авиастроение, атомную энергетику и смежные области). Разработанная периодизация и трёхуровневая модель инженерного мышления могут применяться при создании оценочных средств нового поколения, учитывающих все три уровня мышления, а также в системе повышения квалификации преподавателей инженерных дисциплин общего, дополнительного и высшего образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бетербиева А.И., Ахметвалеева Л.В., Базуева К.И. Особенности и перспективы развития инженерной педагогики в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82–2. – С. 37–40.
2. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Воспитание профессионально значимых качеств в системе инженерного образования // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 1. – С. 87–105.
3. Данилаев Д.П., Маливанов Н.Н. Эволюция инженерной педагогики: основания и три измерения // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 11. – С. 125–138.
4. Дубровская Ю.А. Исторические аспекты развития инженерного образования в России XVII-XIX вв. // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. – 2024. – № 3(69). – С. 32–44.
5. Леонтьев А.В., Закиева Р.Р. Генезис инженерного образования в постсоветский период: проблемы и тенденции // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13, № 3. – С. 166–181.
6. Милинский А.Ю. Инженерное мышление как педагогическая цель современного школьного образования // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89–2. – С. 271–273.
7. Перечень поручений по итогам заседания Совета при Президенте по науке и образованию (утв. 1 апреля 2025 г. № Пр-685) [Электронный ресурс]. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/76618 (дата обращения: 10.06.2026).
8. Сапрыкин Д.Л. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы. – М.: Янус-К, 2012. – 280 с.
9. Crawley E.F., Malmqvist J., Östlund S., Brodeur D.R., Edström K. Rethinking Engineering Education: The CDIO Approach. – 2nd ed. – Cham: Springer, 2014. – 311 p.
10. Шапошникова Т.Л., Субочев О.Г., Гордиенко О.А., Егорова А.Ю., Геращенко А.М. Создание инженерных классов школ в истории российского технического образования как этап интеграции науки, образования и производства // Известия ВГПУ. – 2025.
11. Шапошникова Т.Л., Гордиенко О.А., Рыкова Е.В., Мнацаканян Н.В. Аспект инженерного образования в реалиях единого образовательного пространства // Вестник НГПУ. – 2025. – №2 (55). Спецвыпуск. Часть II. – С. 420–422.
12. Рудской А.И., Кабышев С.В., Боровков А.И., Романов П.И., Гришина Н.С. Фундаментальные основы успеха и престижа отечественного инженерного образования // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 1. – С. 9–29. – DOI: 10.31992/0869-3617–2025-34-1-9-29.

© Грасс Татьяна Петровна (tpgrass@mail.ru), Петрищев Владимир Иннокентьевич (vpetrishchev2019@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.17

РУБРИКИ И ДЕСКРИПТОРЫ КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ САМООЦЕНИВАНИЯ И ВЗАИМООЦЕНИВАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

RUBRICS AND DESCRIPTORS AS A MEANS OF ORGANIZING SELF-ASSESSMENT AND INTERASSESSMENT OF STUDENTS

E. Zvereva

Summary: The article focuses on the use of rubrics and descriptors to organize students' self-assessment and peer assessment. It clarifies the relationship between the key concepts and describes the mechanism for using analytical rubrics in the educational process. The functions of self-assessment and peer assessment implemented through rubrics and descriptors are systematized. The pedagogical conditions for their effective use are identified, and their role in developing students' assessment autonomy is outlined.

Keywords: learning achievement assessment, students' assessment activity, self-assessment, peer assessment, rubrics, descriptors.

Зверева Елена Игоревна
Аспирант, ФГБОУ ВО Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
zvereva.xelen@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена использованию рубрик и дескрипторов для организации самооценивания и взаимооценивания обучающихся. Уточняется соотношение основных понятий и раскрывается механизм применения аналитических рубрик в учебном процессе. Систематизируются функции самооценивания и взаимооценивания, реализуемые посредством рубрик и дескрипторов. Выделяются педагогические условия их эффективного использования и обозначается их значение для развития оценочной самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: оценивание учебных достижений, оценочная деятельность обучающихся, самооценивание, взаимооценивание, рубрики, дескрипторы.

В современной педагогике оценивание учебных достижений обучающихся все чаще рассматривается не только как способ проверки и фиксации результата, но и как средство организации обратной связи, развития рефлексии, самоконтроля и учебной самостоятельности школьника. В настоящей статье возможности рубрик и дескрипторов рассматриваются применительно к условиям школьного обучения. В связи с этим особое значение приобретает включение обучающихся в оценочную деятельность, т.к. понимание собственных достижений и затруднений не может формироваться только на основе внешней отметки или итогового суждения учителя [14; 16].

Одними из наиболее значимых форм такого включения выступают самооценивание и взаимооценивание. Самооценивание позволяет обучающемуся соотносить собственный результат с целью, критериями и требованиями учебного задания. Взаимооценивание, в свою очередь, дает возможность анализировать работу другого обучающегося, аргументировать оценочное суждение, сопоставлять разные способы выполнения задания и осваивать нормы учебного взаимодействия. Вместе с тем данные формы не всегда приобретают развивающий характер [19]. Если обучающемуся неясно, что именно оценивается и по каким признакам определяется качество работы, то самооценивание может сводиться к субъективному впечатлению, а взаимооценивание к формальной или эмоциональной реакции на работу одноклассника [14].

В этих условиях возрастает значение рубрик и дескрипторов как инструментов педагогической организации самооценивания и взаимооценивания. Они предоставляют обучающемуся понятные основания для анализа качества учебной работы, позволяют определить, что получилось, что требует уточнения и какие действия необходимо выполнить для улучшения результата.

Вместе с тем в психолого-педагогических исследованиях рубрики и дескрипторы нередко рассматриваются преимущественно как инструменты критериального оценивания учебного результата. Возможности их использования именно для педагогической организации осознанного самооценивания и взаимооценивания обучающихся, а также условия, обеспечивающие развивающий характер этих процессов, требуют дополнительного теоретического обобщения и систематизации [15; 18].

Цель статьи состоит в теоретическом обосновании возможностей рубрик и дескрипторов как средства организации самооценивания и взаимооценивания обучающихся. Для достижения данной цели использованы анализ психолого-педагогической литературы, сопоставление научных подходов к самооцениванию, взаимооцениванию и критериальному оцениванию, обобщение и систематизация функций самооценивания и взаимооценивания, реализуемых посредством рубрик и дескрипторов, а также педагогическое моделирование последовательности оценочных действий. Авторский результат статьи заключается в уточнении соотношения

понятий «самооценка», «самооценивание», «взаимооценка» и «взаимооценивание», систематизации функций самооценивания и взаимооценивания, реализуемых посредством рубрик и дескрипторов, выделении условий эффективного применения рубрик и обозначении возможности получения с их помощью диагностически значимых данных об оценочных действия обучающихся.

Проблема самооценки обучающихся имеет устойчивую психолого-педагогическую основу. Б.Г. Ананьев связывал педагогическую оценку с формированием самооценки, эмоциональным состоянием и активностью учащегося [1]. Л.И. Божович [2], А. В. Захарова [7], А.И. Липкина [9], И.И. Чеснокова [11], В.В. Столин [10] рассматривали самооценку в контексте самосознания, уровня притязаний и отношения личности к себе.

В настоящей статье самооценка понимается как представление личности о собственных возможностях и результатах деятельности, а самооценивание – как процесс анализа конкретного учебного результата и его соотнесения с целью, критериями и признаками качества. Систематически организованное самооценивание может способствовать более адекватной оценке школьником собственных учебных результатов, но не тождественно самооценке как личностному образованию.

В деятельностном подходе Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова контроль и оценка входят в структуру учебной деятельности и обеспечивают соотнесение результата с задачей, обнаружение ошибок и их коррекцию [6; 12]. А.Б. Воронцов связывает их освоение с развитием учебной самостоятельности [5]. Л.В. Вилкова рассматривает взаимооценивание как оценивание в паре «обучающийся – обучающийся» по заданным критериям, предполагающее обратную связи и диалог [4]. Е.Г. Бойцова и О.Н. Крылова раскрывают его как анализ учащимися работ друг друга по заранее установленным критериям с аргументацией суждения и рекомендациями по улучшению [3; 8].

В связи с этим принципиальное значение приобретает разграничение понятий «критерий», «рубрика» и «дескриптор». В настоящей статье критерий понимается как основание, существенная характеристика или аспект учебного результата, по которому выносится оценочное суждение. Рубрика рассматривается как структурированная система, включающая критерии, уровни качества и соответствующие им дескрипторы. Дескриптор, в свою очередь, представляет собой описание конкретных, наблюдаемых и различимых признаков выполнения работы, соответствующих определенному критерию и уровню [13; 15; 18].

Отдельного уточнения требует соотношение дескриптора и показателя. В логике настоящего исследования показатель используется прежде всего в диагностике для выявления степени проявления исследуемого качества, например уровня рефлексии, самостоятельности или понимания критериев. Дескриптор в данном случае описывает признаки выполнения конкретной учебной работы на определенном уровне. Следовательно, в рамках рассматриваемого подхода показатель относится к диагностической логике исследования, а дескриптор к описанию качества учебного продукта или действия в рамках рубрики.

В данной статье речь идет преимущественно об аналитической рубрике, в которой каждый критерий оценивается отдельно. Для решения рассматриваемых в статье задач такая рубрика представляется особенно продуктивной, т.к. позволяет обучающемуся увидеть не только общий уровень работы, но и ее сильные и слабые стороны по каждому критерию. При этом конкретное содержание критериев и дескрипторов определяется спецификой учебного предмета, характером задания, возрастом обучающихся и планируемым образовательным результатом [15].

Критерий сам по себе не всегда является достаточным основанием для осознанного оценивания обучающимися учебной работы [13]. Например, критерий «аргументированность ответа» может быть понятен учителю, однако школьник не всегда видит, чем высокий уровень аргументации отличается от среднего или низкого. Для одного обучающегося аргументированность может означать наличие любого примера, для другого – подробное объяснение своей позиции, для третьего – использование доказательств из текста, опыта или изученного материала. Следовательно, без уточнения признаков качества один и тот же критерий может пониматься участниками образовательного процесса по-разному [18].

Именно поэтому особое значение имеют дескрипторы. Они делают критерий более конкретным и «видимым» для обучающегося, т.к. показывают, как именно проявляется качество результата на определенном уровне. Если критерий отвечает на вопрос «что оценивается?», то дескриптор отвечает на вопрос «как понять, что это выполнено хорошо, частично или недостаточно?». В этом смысле дескриптор выполняет функцию педагогического перевода критерия на язык наблюдаемых признаков учебной работы.

Рубрика, объединяющая критерии и дескрипторы, становится удобным инструментом для организации самооценивания и взаимооценивания. Она помогает обучающемуся не просто поставить себе или сверстнику условный балл, а соотнести работу с заранее определенными требованиями, выделить сильные и слабые стороны результата, объяснить оценочное суждение и определить направление дальнейшего улучшения.

Рубрика может сопровождать выполнение учебного задания на разных этапах: помогать обучающемуся понять требования до начала работы, ориентироваться на них в процессе выполнения и использовать их при последующем анализе результата. Благодаря этому она выступает не только средством определения достигнутого уровня, но и ориентиром для организации учебных действий [16].

Один из вариантов применения рубрики включает несколько взаимосвязанных действий. Обучающиеся знакомятся с критериями и дескрипторами, затем выполняют задание, используя их как ориентир. После этого ученик соотносит собственный результат с рубрикой, определяет сильные стороны и затруднения. При необходимости организуется взаимооценивание по тем же основаниям [14]. Самооценка, взаимооценка и оценка учителя сопоставляются, после чего определяются дальнейшие действия. Формирующий цикл завершается доработкой результата и его повторным соотнесением с критериями. Эта последовательность может изменяться в зависимости от урока и не является обязательным алгоритмом для каждого занятия [8].

Таким образом, рубрика задает общую структуру оценивания, а дескрипторы обеспечивают содержательную конкретизацию оценочного суждения. Благодаря этому самооценивание и взаимооценивание становятся не выражением случайного мнения, а критериально организованными действиями. В таблице 1 представлено авторское обобщение функций самооценивания и взаимооценивания, которые могут реализовываться посредством рубрик и дескрипторов.

Как видно из таблицы 1, использование рубрик и дескрипторов придает самооцениванию и взаимооцениванию не только оценочную, но и обучающую направленность. Оно обеспечивает общие основания анализа учебной работы, способствует аргументации оценочного суждения, формулированию обратной связи и определению последующих учебных действий.

Педагогический потенциал рубрик реализуется не автоматически, а зависит от способа их применения. S. Brookhart связывает качество рубрики с отражением существенных признаков учебного результата [15]. H. Andrade обращает внимание на то, что рубрики становятся продуктивными для самооценивания только тогда, когда обучающиеся понимают критерии и могут использовать их для улучшения собственной работы [13]. E. Panadero и A. Jönsson также отмечают, что влияние рубрик на обучение проявляется прежде всего при их использовании в формирующих целях, то есть для обратной связи, саморегуляции и осознанной доработки результата [17; 18]. На основе этих положений и рассмотренного механизма можно выделить педагогические условия эффективного применения рубрик.

Первым условием является понятность формулировок. Дескрипторы должны быть написаны языком, доступным обучающимся конкретного возраста. Если описание уровня содержит слишком общие или научно перегруженные формулировки, то это не помогает школьнику оценить работу. Формулировки должны указывать на конкретные и наблюдаемые характеристики результата, чтобы обучающийся мог определить, какие стороны работы соответствуют требованиям, а какие нуждаются в доработке [13; 15].

Вторым условием является ограниченное количество критериев. Для школьной практики целесообразно использовать небольшое число критериев, особенно на начальных этапах освоения рубрики и при выполнении относительно компактного учебного задания. Количество критериев должно определяться содержанием задания, возрастом обучающихся и сложностью оцениваемого результата, однако в рубрику следует включать только его наиболее существенные характеристики. Ограничение числа критериев позволяет школьнику удерживать структуру задания, понимать, какие компоненты работы важны, и осознанно соотносить результат с предъявленными требованиями [18].

Третье условие связано с предварительным обсуждением рубрики. Недостаточно просто предъявить обучающимся таблицу с критериями и уровнями. Учителю

Таблица 1.

Функции самооценивания и взаимооценивания, реализуемые посредством рубрик и дескрипторов.

Функция	В самооценивании	Во взаимооценивании
Ориентирующая	Ученик понимает требования к работе	Ученик использует общие основания оценки
Аналитическая	Ученик выделяет сильные и слабые стороны своей работы	Ученик анализирует работу другого по признакам качества
Рефлексивная	Ученик осознает причины затруднений	Ученик осмысливает основания собственного оценочного суждения и соотносит их с критериями
Коммуникативная	Ученик объясняет собственную оценку	Ученик учится давать корректную обратную связь
Коррекционная	Ученик определяет, что нужно улучшить	Ученик формулирует рекомендации по доработке работы сверстника

необходимо вместе с классом разобрать, что означает каждый критерий, чем один уровень выполнения отличается от другого, какие примеры соответствуют высокому, достаточному и низкому уровням. Такое обсуждение особенно важно при организации взаимооценивания, т.к. без общего понимания критериев оценочные суждения обучающихся могут оказаться случайными, субъективными и противоречивыми [8; 13].

Четвертым условием является калибровка оценочных суждений обучающихся. Перед самостоятельным взаимооцениванием целесообразно организовать совместный анализ нескольких образцов работ, пробное оценивание, сопоставление выставленных уровней и обсуждение расхождений. Такая процедура помогает обучающимся научиться различать близкие уровни качества, снижает риск случайных или субъективных оценок и делает взаимооценивание более надежным [20].

Пятым условием является единство основных критериев и оснований оценки для самооценивания, взаимооценивания и оценки учителя. Если обучающийся оценивает себя по одним основаниям, сверстник по другим, а учитель по третьим, то сопоставление результатов теряет смысл. При этом форма рубрики может быть адаптирована, т.е. учитель может использовать более развернутый вариант, а обучающиеся – сокращенную и понятную версию. Важно, чтобы совпадали ключевые критерии и основания оценочного суждения. Использование единой логики оценки позволяет увидеть, насколько совпадают самооценка, взаимооценка и педагогическая оценка, а также обсудить причины расхождений [15; 19].

Шестым условием является обязательная рефлексия после оценивания. Самооценивание и взаимооценивание не должны завершаться только выбором уровня или балла. Обучающийся должен зафиксировать, что получилось, а что, наоборот, требует доработки, а также какое конкретное действие необходимо выполнить дальше. По возможности после рефлексии следует предусматривать доработку результата и повторное обращение к критериям, иначе использование оценочной информации может свестись к констатации недостатков. В этом случае рубрика становится не только средством оценки, но и инструментом учебной коррекции [13; 19].

Седьмым условием является безопасная коммуникативная среда. Особенно это значимо для взаимооценивания, т.к. оценочное суждение сверстника может восприниматься эмоционально. Учителю необходимо заранее установить правила, например о том, что оценивается не личность ученика, а выполненная работа, замечание обязано быть конкретным, критика должна сопровождаться рекомендацией, а обратная связь формулироваться корректно. При соблюдении этих условий взаимооценивание становится не способом сравнения обучающихся между собой, а средством совместного анализа и улучшения учебного результата [4; 20].

Таким образом, эффективность рубрик и дескрипторов определяется не самим фактом их наличия, а способом их педагогического применения. Они становятся действенным инструментом самооценивания и взаимооценивания тогда, когда понятны обучающимся, соотнесены с учебной задачей, предварительно обсуждены, основаны на единстве ключевых критериев и оснований оценки, сопровождаются калибровкой оценочных суждений, безопасной обратной связью, рефлексией и определением дальнейших действий. Для наиболее полной реализации формирующего потенциала рубрики целесообразно также предусматривать возможность доработки результата и его повторного соотнесения с критериями [17].

В рамках дальнейшей опытно-экспериментальной работы предполагается апробация рубрик, дескрипторов, листов самооценивания и взаимооценивания как инструментов включения обучающихся в оценочную деятельность. При этом их использование рассматривается не как самостоятельная диагностическая методика, а как средство получения диагностически значимых данных о том, насколько обучающийся понимает критерии оценивания, соотносит с ними учебный результат, аргументирует оценочное суждение, формулирует обратную связь и определяет последующие действия по улучшению работы. В более широком контексте данные инструменты могут быть включены в гибридную модель оценивания, сочетающую традиционную фиксацию учебного результата с формирующей обратной связью, самооцениванием, взаимооцениванием, рефлексией и коррекцией учебной деятельности.

Таким образом, самооценивание и взаимооценивание становятся более содержательными, обоснованными и прозрачными при наличии понятных обучающимися критериев и ориентиров качества учебного результата. Рубрика не является единственным возможным средством организации оценочной деятельности, т.к. для этой цели могут использоваться также чек-листы, вопросы для рефлексии, образцы, эталоны и карты самопроверки. При этом рубрика с дескрипторами позволяет последовательно связать критерии, уровни качества и соответствующие им признаки выполнения, обратную связь и последующую доработку результата.

Включение рубрик и дескрипторов в самооценивание и взаимооценивание создает условия для постепенного перехода обучающегося от внешнего контроля к более самостоятельному и осознанному анализу учебной работы. В этом смысле они могут рассматриваться как одно из средств развития оценочной самостоятельности обучающихся и важный инструмент современной оценочной деятельности учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 2 / под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980. С. 128–267.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: психологическое исследование. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Бойцова Е.Г. Формирующее оценивание образовательных результатов учащихся в современной школе // Человек и образование. 2014. № 1 (38). С. 171–175.
4. Вилкова Л.В. Взаимооценивание как фактор повышения качества учебных достижений обучающихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 2. С. 1–8.
5. Воронцов А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности: образовательная система Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова. М.: Издатель Рассказов А.И., 2002. 303 с.
6. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск: Новое знание, 1993. 100 с.
8. Крылова О.Н., Бойцова Е.Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учебно-методическое пособие. СПб.: КАРО, 2015. 128 с.
9. Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976. 64 с.
10. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского университета, 1983. 284 с.
11. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977. 144 с.
12. Эльконин Д.Б. О структуре учебной деятельности // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–220.
13. Andrade H.G. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning // Educational Leadership. 2000. Vol. 57. № 5. P. 13–18.
14. Black P., Wiliam D. Assessment and Classroom Learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. 1998. Vol. 5. № 1. P. 7–74.
15. Brookhart S.M. How to Create and Use Rubrics for Formative Assessment and Grading / Susan M. Brookhart. Alexandria, VA: ASCD, 2013. 159 p.
16. Hattie J., Timperley H. The Power of Feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77. № 1. P. 81–112.
17. Panadero E., Brown G.T.L., Strijbos J.W. The Future of Student Self-Assessment: A Review of Known Unknowns and Potential Directions // Educational Psychology Review. 2016. Vol. 28. № 4. P. 803–830.
18. Panadero E., Jönsson A. The Use of Scoring Rubrics for Formative Assessment Purposes Revisited: A Review // Educational Research Review. 2013. Vol. 9. P. 129–144.
19. Sadler D.R. Formative Assessment and the Design of Instructional Systems // Instructional Science. 1989. Vol. 18. № 2. P. 119–144.
20. Topping K. Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities // Review of Educational Research. 1998. Vol. 68. № 3. P. 249–276.

© Зверева Елена Игоревна (zvereva.xelen@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.21

«ПРОТОЯЗЫК ВРАЧА» КАК ФОРМА КОМПЕНСАТОРНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Комцян Кристина Борисовна
кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный педиатрический университет
chriskom91@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается проблема становления профессиональной коммуникации иностранных студентов-медиков в условиях ограниченного владения русским языком на начальном этапе обучения. На основе теоретического анализа исследований в области лингводидактики, компенсаторной компетенции и профессиональной коммуникации автором вводится понятие «протоязык врача» для описания переходного этапа в языковой подготовке будущего медика. Предложена структурная модель, интегрирующая языковые, терминологические, речевые, невербальные и компенсаторные средства восполнения «языкового дефицита» в профессиональной среде. Новизна работы состоит в концептуализации понятия «протоязык врача» как самостоятельного лингводидактического объекта, что создаёт теоретические предпосылки для проектирования методических подходов к обучению профессиональному общению на начальном этапе овладения русским языком как иностранным в медицинском вузе.

Ключевые слова: лингводидактика, русский язык как иностранный, медицинское образование, профессиональная коммуникация, компенсаторная компетенция, компенсаторные стратегии, протоязык врача.

"THE PHYSICIAN'S PROTO-LANGUAGE" AS A FORM OF COMPENSATORY PROFESSIONAL COMMUNICATION AT THE INITIAL STAGE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

K. Komtsian

Summary: The article examines the development of professional communication skills among international medical students with limited Russian language proficiency during the initial training stage. Based on a theoretical analysis of domestic and international research in the fields of language pedagogy, compensatory competence, and professional communication, the author introduces and substantiates the concept of the "physician's proto-language" to describe the transitional phase in the language training. A structural model integrating linguistic, terminological, speech-related, non-verbal, and compensatory resources is proposed. The study's novelty lies in the conceptualization of the "physician's proto-language" as a distinct linguodidactic object, establishing a theoretical basis for designing methodological approaches to teaching professional communication at the initial stage of acquiring Russian as a foreign language in a medical university.

Keywords: linguodidactics, Russian as a foreign language, medical education, professional communication, compensatory competence, compensatory strategies, physician's proto-language.

Введение

За последние десятилетия количество иностранных студентов в российских медицинских вузах значительно увеличилось. Одна из ключевых задач высшего медицинского образования – подготовка данной группы студентов к профессиональной деятельности на русском языке, включающая формирование навыков профессиональной коммуникации, которая обеспечивает эффективное взаимодействие с пациентами и коллегами. Современная методика преподавания русского языка как иностранного ориентирована на раннюю профессионализацию обучения, предполагающую включение медицинской терминологии, профессионально ориентированной лексики и типичных коммуникативных ситуаций уже с первых месяцев изучения русского языка. Однако реализация этой задачи осложняется недостаточной языковой подготовкой иностранных студентов.

Особую значимость приобретает проблема компенсации дефицита языковых средств. В отечественной и зарубежной методике преподавания иностранных языков компенсаторная компетенция рассматривается как важный компонент коммуникативной компетенции, обеспечивающей успешность общения в условиях ограниченного владения языком [1; 3; 4; 5; 8; 9; 11; 15; 16; 17]. Исследователи описывают разнообразные компенсаторные стратегии: перифразирование [5, с.49-50; 11, с.405-406], аппроксимацию [4, с.40], использование невербальных средств [4, с.40; 13, с.118; 15, с.35], переключение языкового кода [16, с.24], обращение к контексту [1, с.57; 4, с.40; 5, с.49-50; 10, с.34], описание предметов и явлений вместо их точного называния [4, с.40; 5, с.49-50; 11, с.406]. В методике преподавания русского языка как иностранного данные стратегии преимущественно рас-

сматриваются как средство преодоления лексических и грамматических затруднений обучающихся.

Специфика профессиональной подготовки иностранных студентов-медиков позволяет говорить о более сложном характере компенсаторной коммуникации. Уже на начальном этапе обучения студент оказывается включённым в профессионально ориентированные ситуации общения, требующие выполнения коммуникативных задач врача при отсутствии достаточного уровня владения русским языком в целом и языком медицинской коммуникации – в частности. Общение строится на сочетании ограниченного словарного запаса, базовой медицинской терминологии, речевых клише, невербальных средств и компенсаторных стратегий. Фактически формируется особая переходная система профессионального общения, позволяющая выполнять элементарные профессиональные коммуникативные действия ещё до овладения полноценным «медицинским языком».

Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых профессионально ориентированному обучению русскому языку как иностранному, формированию компенсаторной компетенции и развитию профессиональной коммуникации будущих врачей, указанная переходная форма общения не получила самостоятельного теоретического осмысления. Компенсаторные стратегии рассматриваются преимущественно как универсальный механизм преодоления языкового дефицита, тогда как специфика их функционирования в профессиональном медицинском общении на начальном этапе обучения остаётся недостаточно изученной.

Следует оговориться, что используемое автором понятие «протоязык врача» не соотносится с одноимённым понятием в историческом языкознании и психолингвистике. В данной работе этот термин предстаёт в качестве авторского лингводидактического конструкта, отражающего переходный этап формирования профессиональной коммуникации иностранного студента-медика. Под «протоязыком врача» понимается система минимально достаточных языковых, терминологических, речевых, невербальных и компенсаторных средств, обеспечивающих выполнение базовых коммуникативных задач врача в условиях недостаточной сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Цель исследования – теоретическое обоснование понятия «протоязык врача» как формы компенсаторной профессиональной коммуникации иностранных студентов-медиков на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному.

Задачи: проанализировать научные подходы к пониманию профессиональной коммуникации и компенсаторной компетенции в методике преподавания иностранных языков; определить особенности профессионального общения иностранных студентов-медиков на начальном этапе; выявить языковые и внеязыковые средства компенсаторной профессиональной коммуникации; обосновать содержание, структуру и характеристики понятия «протоязык врача»; определить его место в процессе формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Научная новизна заключается в концептуализации «протоязыка врача» как самостоятельного объекта лингводидактического анализа, раскрытии его компенсаторной природы и определении его места как промежуточного этапа перехода от общего владения русским языком к профессиональному медицинскому дискурсу.

Материалы и методы

Исследование выполнено в русле современной лингводидактики. Методологическую основу его составляют труды по профессиональному обучению иностранных студентов-медиков, формированию коммуникативной и компенсаторной компетенций [14]. Материал исследования представлен корпусом отечественных и зарубежных научных публикаций, посвящённых проблемам обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе, профессиональной коммуникации врача и компенсаторным стратегиям.

Исследование строится на трёх аналитических уровнях. Первый уровень (теоретический) направлен на анализ научных представлений о профессиональной коммуникации врача, коммуникативной и компенсаторной компетенциях. Второй уровень (методический) связан с анализом подходов к организации обучения профессиональному общению: работа с диалогами, моделирование клинических ситуаций, ролевые игры, обучение речевым клише, развитие навыков перифразирования. Третий уровень (коммуникативный) ориентирован на выявление структуры компенсаторной профессиональной коммуникации, рассмотрение языковых, терминологических, речевых, невербальных и когнитивных средств как элементов единой системы.

Основные методы: теоретический анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод, методы классификации и систематизации.

Результаты

Проведённый анализ научной литературы показал, что исследования в области обучения русскому языку как иностранному студентов медицинских специальностей развиваются в трёх направлениях: профессионально ориентированное обучение и формирование

профессиональной коммуникативной компетенции; изучение компенсаторной компетенции и описанию стратегий преодоления языкового дефицита; методические технологии ранней профессионализации обучения.

Несмотря на значительное количество работ по каждому из перечисленных направлений, их анализ позволил выявить исследовательскую лакуну: компенсаторные стратегии рассматриваются как универсальный инструмент преодоления языковых трудностей, а особенности их функционирования в профессиональном медицинском общении практически не описаны. В свою очередь, исследования, посвящённые профессиональной коммуникации врача, ориентированы на обучающихся с достаточным уровнем владения русским языком.

Необходимость формирования компенсаторных механизмов профессионального общения подтверждается и в клинико-методических исследованиях, в которых отмечается, что языковой барьер является серьёзным препятствием в освоении профессионального материала, а трудности студентов часто связаны с неумением справляться с большим объёмом новой информации на неродном языке [12]. Данные наблюдения подтверждают, что проблема выходит за рамки собственно языковой подготовки и требует специального теоретического осмысления переходных форм профессиональной коммуникации.

Таким образом, промежуточный этап, на котором иностранный студент уже начинает выполнять профессиональные коммуникативные действия, но ещё не располагает полноценной профессиональной языковой системой, остаётся вне поля специально научного анализа.

Полученный результат позволяет рассматривать данный этап как самостоятельный объект лингводидактического исследования. Его специфика определяется тем, что профессиональная коммуникация осуществляется не за счёт полноценного владения языком, а благодаря сочетанию ограниченных языковых ресурсов и компенсаторных механизмов, обеспечивающих достижение коммуникативной цели.

В отличие от традиционного понимания компенсаторной компетенции как одного их компонентов коммуникативной компетенции, «протоязык врача» рассматривается как целостная коммуникативная система. Её функционирование определяется взаимодействием компенсаторных стратегий с профессиональной терминологией, речевыми моделями и невербальными средствами общения.

Анализ современных исследований показывает, что компенсаторная профессиональная коммуникация не сводится исключительно к отдельным стратегиям преодоления языкового дефицита. В работах последних лет подчёркивается комплексный характер компенсаторной компетенции, включающей когнитивные, деятельностные и мотивационные компоненты [11], взаимосвязь компенсаторных стратегий с метакогнитивными механизмами контроля речевой деятельности [13]. Исследователи отмечают, что в условиях недостаточного владения языком обучающиеся активно используют перифразирование, аппроксимацию и генерализацию, а также широкий спектр невербальных средств, речевых клише, обращение за помощью к собеседнику, прогнозирование содержания высказывания и опору на контекст [7; 11; 13]. Существенное значение приобретают психологические факторы, определяющие выбор компенсаторной стратегии в условиях дефицита времени и ограниченности языковых ресурсов [6]. В трудах по ранней профессионализации обучения иностранных студентов-медиков подчёркивается необходимость введения профессионально ориентированной лексики и типовых коммуникативных моделей уже на начальном этапе обучения [2]. Эффективная профессиональная коммуникация обеспечивается системным взаимодействием компенсаторных средств с минимально необходимыми языковыми и терминологическими ресурсами. Эта совокупность средств рассматривается нами как структурная основа «протоязыка врача».

Проиллюстрируем функционирование компенсаторных стратегий в рамках «протоязыка врача» на примере учебной коммуникативной ситуации – сбора анамнеза у пациента с головной болью. При недостаточном уровне владения языком студент прибегает к перифразу: «Пациент говорит…голова болит, и в голове как будто стучит» вместо «пациент жалуется на пульсирующую головную боль». Ввиду невозможности точно назвать локализацию боли используется аппроксимация: «боль здесь, сверху» вместо «боль в лобной области». Одновременно задействуются невербальные средства – жест, указывающий на лоб, и мимика, имитирующая страдание. В случае затруднения студент обращается за помощью: «Как сказать по-русски…когда давит?». Данные стратегии применяются не изолированно, а в комплексе: перифраз сопровождается жестом, уточняющий вопрос адресуется собеседнику, а общая коммуникативная задача решается за счёт сочетания всех доступных средств.

Примечательно, что выбор компенсаторной стратегии определяется не столько языковым дефицитом, сколько коммуникативной значимостью утраченного элемента. К примеру, при невозможности назвать точный диагноз студент прибегает к описанию симптомов (перифраз), тогда как при утрате грамматической формы (например, падежа) стратегия переключения не активируется – используется упрощённая синтаксическая конструкция или жест. Иными словами, «протоязык вра-

ча» действует по принципу функциональной экономии: компенсируются только те элементы высказывания, отсутствие которых делает невозможным распознавание коммуникативного намерения пациента или врача.

На основании научной литературы и проведённого концептуального моделирования нами была предложена структура «протоязыка врача», включающая пять взаимосвязанных компонентов:

1. Общеязыковой компонент – минимальный инвентарь лексико-грамматических средств для построения простых вопросительных и повествовательных конструкций, позволяющих инициировать и поддержать контакт с пациентом;
2. Терминологический компонент – ограниченный набор медицинских номинаций (названия симптомов, частей тела, базовых состояний и процедур);
3. «Клишированный» компонент – устойчивые речевые формулы сбора анамнеза и профессионального взаимодействия («Что вас беспокоит?», «Когда началось?»);
4. Паралингвистический компонент – невербальные средства (жесты, мимика, указательные действия, визуальная демонстрация), выполняющие заместительную функцию при дефиците вербальных средств;
5. 5) Стратегический (компенсаторный) компонент – метакогнитивные тактики преодоления языкового дефицита (перифраз, аппроксимации, запрос помощи, опора на контекст).

Предлагаемая структурная модель фиксирует системную организацию компенсаторных стратегий: каждый последующий компонент является резервным каналом для предыдущего, а их совокупность образует функциональное единство, достаточное для выполнения базовой профессиональной задачи. Компоненты объединены принципом функциональной достаточности: коммуникативная цель достигается минимально необходимым набором ресурсов.

Рассмотрим применение «протоязыка врача» на примере опроса пациента с жалобой на боль в животе. Использование его предполагает такое построение высказывания, в котором общеязыковые средства сочетаются с медицинской терминологией, речевыми клише, невербальной опорой и компенсаторными стратегиями: «У вас болит живот? Где болит? (показывает область живота) Вот здесь? Боль какая – острая или тупая? Температура есть?». В данном случае студент задействует минимально достаточные языковые средства («где», «здесь», «какая»), базовую терминологию («острая», «тупая», «температура»), речевые клише сбора анамнеза («У вас болит…?») и компенсаторную стратегию уточнения через альтернативный вопрос. Высказывание остаётся грамматически упрощённым, но выполняет профессиональную задачу.

Полноценный медицинский дискурс, в свою очередь, предполагает более развёрнутое построение фразы: «На что вы жалуетесь? Можете ли вы описать характер боли? Где именно локализована боль? Отмечалось ли повышение температуры?».

Проведённое исследование позволило выделить основные характеристики «протоязыка» врача: переходность (существует на этапе становления коммуникативной компетенции), компенсаторность (активное использование различных стратегий преодоления языкового дефицита), профессиональную направленность (подчинённость решению коммуникативных задач врача), функциональную достаточность (успешное профессиональное взаимодействие при ограниченном владении языком), динамичность (по мере расширения языковой подготовки доля компенсаторных средств постепенно уменьшается).

Динамический характер «протоязыка врача» можно проследить на примере эволюции одного и того же коммуникативного намерения – вопроса о длительности симптома – по мере роста языковой компетенции иностранного студента-медика. На начальном этапе вопрос может быть построен лаконично: «Когда началось?» - с опорой на интонацию и контекст ситуации. По мере расширения словарного запаса и овладения грамматическими конструкциями студент переходит к более развёрнутым формулировкам: «Когда у вас началась боль? Давно болит?». На продвинутом этапе, приближающемся к полноценному медицинскому дискурсу, вопрос принимает профессионально корректную форму: «Когда впервые появились болевые ощущения? Как долго они вас беспокоят? Нарастает ли интенсивность боли со временем?». Данная динамика отражает качественные изменения в структуре профессиональной коммуникации: постепенно сокращается доля невербальных и компенсаторных элементов, высказывание становится грамматически более сложным и терминологически точным. При этом на каждом из описанных этапов профессиональная задача оказывается выполненной, однако средства её решения существенно различаются, что подтверждает переходный характер «протоязыка врача» как закономерного этапа становления профессиональной языковой личности иностранного студента-медика.

Полученные результаты позволяют представить процесс формирования профессиональной коммуникации иностранных студентов-медиков как последовательное движение от общего владения русским языком к профессиональному медицинскому дискурсу через промежуточный этап, называемый нами «протоязыком врача». Сопоставительная характеристика выделенных этапов представлена в *Таблице 1*.

Таблица 1.

Сравнительная характеристика этапов формирования профессиональной коммуникации иностранного студента-медика.

Критерий сравнения	Общее владение русским языком	Протоязык врача	Профессиональный медицинский дискурс
Доминирующая цель	Бытовое и учебно-бытовое общение	Выполнение базовых профессиональных коммуникативных действий (опрос, сбор анамнеза)	Полноценная клиническая коммуникация (диагностика, обоснование, рекомендация)
Характер лексики	Общеупотребительная	Сочетание общеупотребительной лексики с ядерными терминами	Строгая медицинская терминология, включая узкие нозологии и синдромы
Синтаксическая сложность	Простые нераспространённые предложения	Эллиптичные конструкции, короткие альтернативные вопросы	Развёрнутые предложения с причастными и деепричастными оборотами
Роль невербальных средств	Факультативная, дополнительная	Системообразующая, замещающая лексические пробелы	Вспомогательная, иллюстративная
Тип ошибок	Грамматические, влияющие на понимание	Коммуникативно нейтрализованные (не препятствуют достижению цели)	Минимизированы на уровне автоматизированных навыков
Доля компенсаторных стратегий	Минимальная	Максимальная, системообразующая	Минимальная, ситуативная

Как показано в таблице, переход от общего владения русским языком к профессиональному медицинскому дискурсу опосредуется этапом, на котором системообразующую функцию выполняют не языковая правильность, а коммуникативная результативность и компенсаторные механизмы. Предложенная модель позволяет рассматривать компенсаторную профессиональную коммуникацию как закономерный этап формирования профессиональной языковой личности иностранного студента-медика.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют рассматривать «протоязык врача» как попытку концептуализировать особый этап формирования профессиональной коммуникации иностранных студентов-медиков. Современные исследования раскрывают вопросы формирования профессиональной коммуникативной и компенсаторной компетенций, однако рассматривают их как относительно самостоятельные объекты исследования. Компенсаторные стратегии описываются как средство преодоления языковых затруднений, а профессиональная коммуникация – как результат уже сформированной языковой подготовки. Начальный этап обучения, на котором студент уже решает профессиональные коммуникативные задачи, но ещё не владеет языком в полной мере, остаётся недостаточно концептуализированным.

Предлагаемая модель восполняет этот пробел. Внимание в ней сосредоточено на их функционировании компенсаторных стратегий в составе единой коммуникативной системы, где они выступают не как вспомогательный эламент, а как системообразующий компонент профессиональной коммуникации.

Введение понятия «протоязык врача» позволяет описать становление профессиональной коммуникации как последовательное развитие, включающее самостоятельный промежуточный этап. Такой подход согласуется с современными представлениями о поэтапном формировании профессиональной коммуникативной компетенции и уточняет механизмы её развития применительно к иностранным студентам медицинских специальностей.

Предложенная концепция имеет и методическое значение. Рассмотрение «протоязыка врача» как самостоятельного этапа обучения позволяет проектировать содержание начального курса русского языка как иностранного для будущих медиков, делая объектом обучения не только отдельные лексико-грамматические единицы, но и минимально достаточные средства профессионального общения. Это создаёт предпосылки для раннего включения студентов в моделируемые клинические ситуации, развития навыков взаимодействия с пациентом и постепенного перехода к профессиональному медицинскому дискурсу.

Выводы

В исследовании предложено теоретическое обоснование понятия «протоязык врача», вводимого в лингводидактический аппарат для описания переходного этапа становления профессиональной коммуникации иностранных студентов-медиков в условиях ограниченного владения русским языком. Разработанная структурная модель и выделенные его сущностные характеристики позволяют рассматривать «протоязык врача» как закономерный этап профессионализации языковой личности, выполняющий адаптационную и прогностическую функции. Вводимая автором модель поэтапно-

го формирования профессиональной коммуникации фиксирует логику перехода от общих языковых компетенций к полноценному медицинскому дискурсу через промежуточное звено, что уточняет механизмы профессионализации обучения и создаёт теоретические предпосылки для проектирования новых методических решений.

Данная модель носит теоретический характер и требует дальнейшей эмпирической проверки. Перспективным направлением последующих исследований представляется разработка критериев сформированности «протоязыка врача», описание этапов его развития, а также экспериментальная оценка эффективности методических технологий, направленных на его формирование в процессе обучения русскому языку как иностранному студентов медицинских вузов, сопоставительный анализ функционирования «протоязыка врача» у студентов разных специальностей, разработка практического пособия по формированию компенсаторной профессиональной коммуникации на начальном этапе обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Н.В. Компенсаторные стратегии в контексте обучения иностранному языку студентов-нефилологов / Н.В. Агеева // Среднее профессиональное образование. – 2015. – № 10. – С. 56–59.
2. Беляева А.Ю. Начальная профессионализация курса русского языка для иностранных студентов-медиков / А.Ю. Беляева, Г.А. Цаплина // Поликультурное образовательное пространство высшей школы: опыт, традиции, перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Астрахань, 10–11 апреля 2025 года. – Астрахань: Астраханский государственный медицинский университет, 2025. – С. 46–51.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Академия, 2006.
4. Крекнин С.А. Компенсаторная компетенция как эффективное средство общения в ходе иноязычного профессионального образования / С.А. Крекнин // Среднее профессиональное образование. – 2011. – № 7. – С. 39–41.
5. Милованова Л.А., Давыденко В.В. Компенсаторная компетенция как компонент содержания обучения иностранному языку в условиях естественнонаучного профиля // Известия ВГСПУ. – 2015. – № 2(77). – С. 49–50.
6. Педерсен А.А. Психологический аспект проблемы использования компенсаторных стратегий в условиях аудиторной иноязычной коммуникции (к постановке проблемы) / А.А. Педерсен, М.П. Парфенов // Современная Российская наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 15 мая 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 111–115.
7. Переверткина М.С. Компенсаторные стратегии как средство преодоления коммуникативных затруднений в рецептивных видах речевой деятельности / М.С. Переверткина, В.Д. Белицкая // LXXV Герценовские чтения. Иностранные языки: Сборник научных статей международной научной конференции, Санкт-Петербург, 14–15 апреля 2022 года. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2022. – С. 433-436.
8. Радионова С.А. Компенсаторная компетенция как составляющая иноязычной коммуникативной компетенции / С.А. Радионова, А.Р. Саматова // Актуальные вопросы лингводидактики и межкультурной коммуникации: Сборник научных статей по материалам XIV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 20 октября 2017 года / Ответственные редакторы Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2017. – С. 30–33.
9. Сиразиева Л.М. Компенсаторная компетенция школьников в аспекте обучения иноязычному говорению на старшей ступени: сборник трудов конференции. // Развитие современного образования: теория, методика и практика: материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – 2016. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 169–172.
10. Танцура Т.А. Активизация иноязычного взаимодействия посредством компенсаторных стратегий / Т.А. Танцура // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2015. – № 23. – С. 31–35.
11. Ткач Е.Н. Развитие компенсаторной компетенции в обучении профессиональному иноязычному общению в неязыковом вузе / Е.Н. Ткач // Актуальные проблемы науки и практики: Гатчинские чтения–2022 : сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 300-летия Российской академии наук, Гатчина, 27–28 мая 2022 года. Том 1. – Гатчина: Государственный институт экономики, финансов, права и технологий, 2022. – С. 404–406.
12. Хисамутдинова А.Р., Зимина М.А., Карелина Н.Р. Опыт преподавания анатомии человека для иностранных студентов, обучающихся в СПбГПМУ на русском языке // FORCIPE. – 2022. – 5(2). – С. 32–40.
13. Шифрон-Борейко И. Вариативный потенциал метакогнитивных и компенсаторных стратегий иностранцев при репродуцировании русской речи на разных этапах формирования коммуникативной компетенции / И. Шифрон-Борейко // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: Сборник материалов Международной научной конференции, посвященной памяти профессора Л.А. Араевой, Москва, 03–04 февраля 2022 года / Отв. редактор Э.М. Афанасьева. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 115–120.
14. Шлейникова Е.Е., Дементьева А.А., Макарова Т.Г., Могилёва И.И. Обучение на языке-посреднике в медицинских вузах России: комплексный подход к формированию коммуникативной компетенции иностранных студентов (из опыта работы СПбГПМУ) // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2024. – №6. – С.218-228.

15. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy. Language and Communication. A book of readings ed. By J.C. Richards, R.W. Schmidt. – London and New York: Longman, 1983. – pp.2-14.
16. Faerch C., Kasper G. Strategies in interlanguage communication. – London: Longman, 1983. – 253 p.
17. Parott M. Tasks for language teachers: resource book for training and development. – Cambridge: University Press, 1993. – 339 p.

© Комцян Кристина Борисовна (chriskom91@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.24

МЕТОДЫ И ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

PROBLEMS OF TEACHING ECONOMICS SUBJECTS WHEN WORKING WITH INTERNATIONAL STUDENTS

N. Lebedev
O. Liseykina
O. Kishkinova

Summary: The article discusses problematic aspects of teaching economics to international students in Russian universities. The relevance of the research at the present stage is dictated by the contradiction between the increasing number of international students in Russian economic universities and the lack of development of methodological approaches to teaching professional disciplines, considering their linguistic and cultural specifics. Based on the analysis of scientific literature and generalization of pedagogical experience, the author highlights the challenges and problems faced by teachers of economics disciplines when working with international students. These include: the language barrier, differences in educational and cultural traditions, insufficient adaptation of educational materials, low level of student engagement, lack of interactive methods, isolation of theory from practice, lack of systematic language support throughout the entire period of study. The following promising areas of solving these problems are proposed: an interdisciplinary approach, the use of interactive and problem-oriented teaching methods, the use of digital tools and the development of communicative, intercultural, sociocultural, informational, and professional competencies of the teacher. The use of artificial intelligence technologies for the automatic adaptation of educational materials to the student's language level is particularly promising.

Keywords: teaching economics, international students, intercultural communication, language barrier, problem-oriented learning.

Лебедев Никита Андреевич
доктор экономических наук, профессор, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
Лисейкина Ольга Витальевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
Кишкинова Ольга Алексеевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
olga.19672015@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются методы и проблемные аспекты преподавания экономических дисциплин иностранным студентам в российских вузах. Актуальность исследования на современном этапе продиктована противоречием между возрастающим числом иностранных студентов в российских экономических вузах и недостаточной разработанностью методических подходов к преподаванию профессиональных дисциплин с учётом их языковой и культурной специфики. На основе проведенного анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта автором выделены методы, инструменты, вызовы и проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели экономических дисциплин при работе с иностранными студентами. К ним отнесены: языковой барьер, различие в образовательных и культурных традициях, недостаточная адаптация учебных материалов, низкий уровень вовлечённости студентов, недостаток интерактивных методов, оторванность теории от практики, отсутствие системной языковой поддержки на протяжении всего периода обучения. В качестве перспективных направлений решения указанных проблем предложены: междисциплинарный подход, применение интерактивных и проблемно-ориентированных методов обучения, использование цифровых инструментов и развитие коммуникативной, межкультурной, социокультурной, информационной и профессиональной компетенций преподавателя. Особенно перспективным определено применение технологий искусственного интеллекта для автоматической адаптации учебных материалов под уровень языковой подготовки студента.

Ключевые слова: преподавание экономических дисциплин, иностранные студенты, межкультурная коммуникация, языковой барьер, проблемно-ориентированное обучение.

Введение

Экономика как учебная дисциплина имеет свои особенности, которые необходимо учитывать при работе с иностранной аудиторией. Это не только совокупность знаний о производстве, распределении и потреблении благ, но и определённый способ мышления, сформированный в конкретной национальной и институциональной среде. Российская экономическая школа, равно как и практика ведения бизнеса в России, обладает собственной спецификой, которая может оказаться непривычной или даже противоречивой для студента, выросшего в иной экономической системе. Поэтому задача преподавателя состоит не только в том, чтобы передать сумму знаний, но и в том, чтобы помочь студенту понять логику экономических процессов в России, научиться применять полученные знания в конкретных условиях. Цель статьи состоит в систематизации проблем в

преподавания экономических дисциплин иностранным студентам и обосновании путей их решения.

Материалы и методы исследования

Теоретической базой работы послужили научные публикации российских и зарубежных авторов по проблематике преподавания экономических дисциплин, межкультурной коммуникации в образовании и методике работы с иностранными студентами. В ходе исследования применялись методы системного и сравнительного анализа, метод обобщения, принципы компетентностного и личностно-ориентированного подходов к обучению.

Результаты и обсуждения

Подготовка иностранных студентов по экономическим специальностям в российских вузах представляет собой самостоятельную педагогическую проблему, которая с каждым годом приобретает всё большую значимость. Это обусловлено тем, что число иностранных граждан, выбирающих российское экономическое образование, неуклонно растёт в связи с интернационализацией высшего образования и повышением привлекательности российских университетов для абитуриентов из стран Азии, Африки и СНГ. Однако сам по себе рост количественных показателей не означает автоматического повышения качества подготовки. Напротив, он обостряет вопросы, связанные с методическим обеспечением учебного процесса, адаптацией образовательных программ и поиском эффективных форм взаимодействия преподавателя с разнородной по языковому и культурному уровню аудиторией.

Специфика преподавания экономических дисциплин иностранным студентам заключается в том, что здесь пересекаются две группы трудностей. С одной стороны, сама экономическая наука оперирует сложным понятийным аппаратом, требует развития аналитического мышления и способности интерпретировать статистические данные, что непросто даже для носителей языка. С другой стороны, иностранные студенты, особенно на начальных этапах обучения, испытывают объективные сложности с восприятием профессиональной лексики, пониманием специфических экономических терминов и концепций, которые в их родных образовательных системах могут трактоваться иначе [5].

Поэтому центральной проблемой, с которой сталкивается преподаватель экономических дисциплин в работе с иностранными студентами, является недостаточный уровень владения русским языком. Обучение языку специальности позволяет иностранному студенту продуктивно работать с профессионально-ориентированной литературой, критически осмысливать информацию и обобщать её. Однако на практике многие студенты приходят в вуз, имея лишь базовые знания русского языка, которых недостаточно для понимания лекций по экономической теории, макроэкономике или финансовому менеджменту [7]. В такой ситуации одни преподаватели адаптируют материал до примитивного уровня, снижая академические требования. Тогда как другие – продолжают читать лекции на сложном языке. Это в свою очередь приводит к потере значительной части аудитории [1, 5].

К.С. Савин подчёркивает необходимость формирования у иностранных студентов русскоязычной компетентности, позволяющей продолжить обучение и реализовать приобретённые языковые знания в условиях подготовки к будущей профессиональной деятельности [5]. Это означает, что преподавание экономических дисциплин должно быть неразрывно связано с языковой подготовкой.

Иностранный студент, особенно на начальных этапах обучения, не в состоянии работать с такими материалами в полном объёме. Ему требуются специально адаптированные тексты, в которых сложные термины объясняются доступным языком, приводятся дополнительные примеры и иллюстрации, а также глоссарии с переводом ключевых понятий [5]. Большинство существующих учебников и учебных пособий по экономическим дисциплинам ориентированы на носителей русского языка и предполагают определённый уровень языковой и фоновой подготовки [6]. Целесообразно использование большего числа наглядных примеров из реальной экономической практики, особенно из экономики тех стран, откуда приехали студенты. Это позволяет не только облегчить понимание, но и повысить мотивацию, показывая практическую применимость получаемых знаний.

Помимо языкового барьера, существенное влияние на эффективность обучения оказывают культурные различия. Иностранные студенты, прибывающие из стран с иными образовательными традициями, могут иметь совершенно иные представления о том, как должен строиться учебный процесс [7].

Рассмотрим далее перспективные направления совершенствования преподавания экономических дисциплин иностранным студентам с помощью различных методик, методов и инструментов. Прежде всего скажем о необходимости перехода от разрозненных методических приёмов к целостной методической системе, то есть пересмотр рабочих программ, разработка специальных учебно-методических комплексов, изменение системы контроля знаний и переподготовка преподавательского состава.

Отсутствие системной языковой поддержки на про-

тяжении всего периода обучения также оказывает влияние на качество обучения. Часто языковая подготовка ограничивается первым курсом, а на старших курсах иностранные студенты оказываются предоставленными сами себе. Между тем, чем сложнее становится учебный материал, тем выше требования к языковой компетенции. Необходимо выстраивать непрерывную языковую поддержку, интегрируя элементы языка специальности в преподавание всех экономических дисциплин. Это может быть достигнуто через совместную работу преподавателей-экономистов и преподавателей русского языка как иностранного, создание междисциплинарных учебных модулей и организацию дополнительных занятий по профессиональной коммуникации.

Экономика не существует в вакууме, и её изучение должно опираться на знания из смежных областей – истории, политологии, социологии, права, что означает развитие междисциплинарного подхода. Для иностранных студентов, которые часто плохо знакомы с российским контекстом, такой подход особенно актуален, так как позволяет внедрить экономические знания в более широкую картину мира. Междисциплинарный подход был положен в основу курса «Экономика России на современном этапе развития», разработанного Е.И. Винокуровой. Данный подход предполагает интеграцию знаний из различных областей - экономики, политологии, социологии, истории, - что позволяет сформировать у студентов целостное представление об экономических процессах в конкретной стране [1].

Перспективным направлением считаем использование интерактивных методов обучения, где студент выступает в роли активного слушателя, вовлекается в учебный процесс. Это осуществляется через дискуссии, деловые игры, разбор кейсов, работа в малых группах. Отметим преимущества этих методов для иностранных студентов:

— позволяют преодолеть языковой барьер за счёт того, что общение происходит в более свободной, неформальной обстановке;
— способствуют развитию коммуникативных навыков, которые необходимы будущему экономисту [3, 9].

Далее выделим метод проблемно-ориентированного обучения, который при преподавании экономики иностранным студентам сокращает разрыв между теорией и реальной практикой, повышая мотивацию и развивая критическое мышление, умение работать с информацией и принимать решения в условиях неопределённости [10].

В рамках данного исследования нельзя не отметить онлайн-курсы, электронные учебники, интерактивные симуляции, виртуальные лаборатории, делающие обучение более доступным и наглядным для иностранных студентов. Другие цифровые инструменты облегчают самостоятельную работу студентов, благодаря чему возможно в удобном темпе просматривать записи лекций, повторять сложные разделы и выполнять интерактивные задания. Особенно перспективным считаем применение технологий искусственного интеллекта в данной сфере. Речь идёт о создании динамических систем, адаптирующих сложность текста под конкретный уровень владения языком, выявляющих типичные ошибки студента, формируя индивидуальные траектории обучения. Подчеркнем, что в российской практике уже накоплен определённый опыт в этом направлении, разрабатываются системы упражнений на базе нейросетей, исследуются подходы к адаптации аутентичных материалов с помощью GPT-моделей, а также создаются алгоритмы для персонализации лексики на основе анализа больших объёмов текста [2].

Развитие межкультурной компетенции преподавателей также является одним из направлений решения, обозначенных выше проблем. Они требуют целенаправленного развития через повышение квалификации, участие в международных программах и обмен опытом с коллегами [9].

Обобщая вышесказанное, в таблице 1 представим проблемы преподавания экономических дисциплин иностранным студентам и пути их решения.

Китайские исследователи отмечают неоднозначную эффективность цифровых технологий при обучении студентов из Китая русскому языку. По данным опроса, проведённого Чэнь Жуйпу, преобладание традиционных форм обучения у китайских студентов становится препятствием для полноценного использования интернет-технологий и гибридных форматов. Преодолеть этот барьер позволяют цифровые персональные устройства, которые меняют саму модель обучения, а также рекомендательные списки дидактических ресурсов на платформах дистанционного обучения, усиливающие традиционный образовательный процесс. Внеаудиторная работа студентов и адаптация к русской культуре признаются необходимыми условиями успешного освоения языка. Вместе с тем Чэнь Жуйпу обращает внимание на то, что разработанные сетевые материалы по русскому языку как иностранному для профессионально ориентированного общения (в том числе экономического профиля) практически не востребованы студентами. Основной причиной исследователь считает недостаточный уровень межуниверситетского сотрудничества Китая и России [8]. Похожие проблемы использования электронных образовательных ресурсов в преподавании русского языка как иностранного характерны и для Республики Беларусь, где также обучается значительное число иностранных студентов [4].

Таблица 1.

Проблемы преподавания экономических дисциплин иностранным студентам и пути их решения.

Группа проблем	Конкретные проявления	Предлагаемые пути решения
Языковые	Недостаточное владение русским языком, трудности понимания профессиональной терминологии, сложности с восприятием лекционного материала	Интеграция языковой и профессиональной подготовки, создание адаптированных учебных материалов с глоссариями, использование визуализации и наглядных примеров
Культурные	Различия в образовательных традициях, несовпадение ожиданий от учебного процесса, трудности межкультурной коммуникации	Учёт национально-психологических особенностей, развитие социокультурной компетенции преподавателей, создание комфортной психологической среды
Методические	Преобладание пассивных форм обучения, недостаток интерактивных методов, оторванность теории от практики	Применение проблемно-ориентированного обучения, использование кейсов и деловых игр, внедрение междисциплинарного подхода
Организационные	Отсутствие специализированных учебных пособий, нехватка языковой поддержки на старших курсах, слабая адаптация программ	Разработка электронных учебных материалов, непрерывная языковая поддержка, сотрудничество преподавателей-предметников и РКИ

Источник: составлено автором

Основная роль в успешности обучения принадлежит преподавателю, который должен обладать не только предметными знаниями, но и коммуникативной, социокультурной, информационной и профессиональной компетенциями. Работа с иностранными студентами требует от педагогов постоянного самосовершенствования, готовности к экспериментам и умения выстраивать диалог с представителями иных культур.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку и апробацию конкретных методических моделей, создание адаптированных учебных материалов и оценку их эффективности в различных образовательных контекстах. Особый интерес представляет изучение возможностей использования технологий искусственного интеллекта для персонализации обучения иностранных студентов экономическим дисциплинам.

Выводы

В статье рассматриваются методы и проблемные аспекты преподавания экономических дисциплин иностранным студентам в российских вузах. Автором выделены методы, инструменты, вызовы и проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели экономических дисциплин при работе с иностранными студентами. К проблемам отнесены: языковой барьер, различие в образовательных и культурных традициях, недостаточная адаптация учебных материалов, низкий уровень вовлечённости студентов, недостаток интерактивных методов, оторванность теории от практики, отсутствие системной языковой поддержки на протяжении всего периода обучения. В качестве перспективных направлений решения указанных проблем предложены: междисциплинарный подход, применение интерактивных и проблемно-ориентированных методов обучения, использование цифровых инструментов и развитие коммуникативной, межкультурной, социокультурной, информационной и профессиональной компетенций преподавателя. Особенно перспективным определено применение технологий искусственного интеллекта для автоматической адаптации учебных материалов под уровень языковой подготовки студента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокурова Е.И. Особенности методики преподавания экономических дисциплин иностранным студентам (на примере курса «Экономика России на современном этапе») // Вестник ЦМО МГУ. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. – 2014. – Т. 2, № 2. – С. 40–46.
2. Дмитриева О.А. Профессор ВГСПУ представила опыт внедрения ИИ в обучение РКИ на межвузовском семинаре // Волгоградский государственный социально-педагогический университет. – URL: https://www.vspu.ru/news-article/4805 (дата обращения: 13.07.2026).
3. Лей М. Особенности преподавания русского языка как иностранного для студентов экономических специальностей // Научный аспект. - 2023. - №1. - С. 632–635.
4. Молчанова А.А., Лазарева Е.В. Формирование навыков профессионально ориентированного общения иностранных студентов // Теория и практика преподавания русского языка как иностранного: достижения, проблемы и перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.-метод. конф. - Минск: Изд. центр БГУ, 2016. – С. 40–42.
5. Савин К.С. Интеграция языковой и предметной подготовки при обучении экономике китайских студентов на начальном этапе изучения русского языка / К.С. Савин // Вопросы науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: Материалы III Всероссийской научно-практической конферен-

ции, Чебоксары, 10 декабря 2024 года. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2024. – С. 178–182.
6. Смелкова И.Ю. Развитие теории и практики преподавания русского языка иностранным обучающимся по экономическим специальностям в российской высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 4 – С. 48. - DOI: https://doi.org/10.17513/spno.32849.
7. Сычевник А.В. Практика преподавания экономических дисциплин иностранным студентам / А.В. Сычевник // Перспективы развития высшей школы: материалы XVIII Международной научно-методической конференции / Министерство сельского хозяйства и продовольствия Республики Беларусь, УО «Гродненский государственный аграрный университет». - Гродно: ГГАУ, 2025. - С. 147–149.
8. Чэн Ж. Дистанционные ресурсы для изучения РКИ в Китае: современное состояние, проблемы, перспективы // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного : Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ, Москва, 20–21 февраля 2020 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 804–808.
9. Basile V., Cascella C. Global Classroom: Multicultural Approaches and Organizational Strategies. In book: Global Classroom / Ed. by D.A. Morley. – Bingley: Emerald Publishing Limited, 2024. – 180 p. – DOI: 10.1108/9781835492840.
10. Muruko-Jaezuruka V. Blending problem-based learning (PBL) and real-world scenarios on foundation economics: IFP // University of Reading, Teaching and Learning Exchange. – URL: https://sites.reading.ac.uk/t-and-l-exchange/2025/04/06/blending-problem-based-learning-pbl-and-real-world-scenarios-on-foundation-economics-ifp/ (date of application: 13.07.2026).

© Лебедев Никита Андреевич, Лисейкина Ольга Витальевна, Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.26

ДИАГНОСТИКА НАПРАВЛЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DIAGNOSTICS OF THE ORIENTATION OF MEDICAL COLLEGE STUDENTS' LEARNING MOTIVATION AS A MEANS OF IMPROVING PROFESSIONAL EDUCATION

E. Nizhegorodtseva

Summary: The article is devoted to studying the direction of academic motivation among students at a medical college studying in the specialty 34.02.01 Nursing. The relevance of the study is due to the need to improve the quality of professional training of medical personnel with secondary education in modern conditions. Objective: to identify the direction of students' academic motivation and to substantiate pedagogical measures to improve the educational process. Methods: The empirical study was conducted in 2024 and 2025 using T.D. Dubovitskaya's methodology "Diagnostics of the Direction of Educational Motivation." The sample consisted of 313 first-year students who enrolled based on basic general education (n=164) and secondary general education (n=149). Mathematical statistics methods were used to process the data: the Mann–Whitney U test, Pearson's χ^2 test, and the Cramer's φ coefficient. The results showed that among students who entered based on secondary general education, external academic motivation predominates (54.6–57.7%), whereas among students who entered based on basic general education, internal motivation dominates (62.7–66.7%). The identified differences are statistically significant ($p < 0.05$; $p < 0.01$) and stable over a two-year period. Conclusions: Based on the data obtained, pedagogical conditions aimed at fostering and maintaining internal academic motivation among medical college students have been substantiated.

Keywords: educational motivation, medical college, nursing, secondary vocational education, professional training, diagnostics, Dubovitskaya's methodology, improvement of vocational education, pedagogical conditions.

Нижегородцева Елена Алексеевна
аспирант, ФГБОУ ВО Иркутский государственный университет, педагогический институт
doctor_119@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена исследованию направленности учебной мотивации студентов медицинского колледжа, обучающихся по специальности 34.02.01 Сестринское дело. Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества профессиональной подготовки медицинского персонала со средним образованием в современных условиях. **Цель:** Выявить направленность учебной мотивации студентов и обосновать педагогические меры по совершенствованию образовательного процесса. **Методы:** Эмпирическое исследование проводилось в 2024 и 2025 годах с использованием методики Т.Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации» Выборку составили 313 студентов-первокурсников, поступивших на базе основного общего (n=164) и среднего общего образования (n=149). Для обработки данных применялись методы математической статистики: U-критерий Манна-Уитни, критерий χ^2 Пирсона, φ-коэффициент Крамера. **Результаты:** показали, что среди студентов, поступивших на базе среднего общего образования, преобладает внешняя учебная мотивация (54,6–57,7%), тогда как среди студентов на базе основного общего образования доминирует внутренняя мотивация (62,7–66,7%). Выявленные различия статистически значимы ($p < 0,05$; $p < 0,01$) и устойчивы в динамике двух лет. **Выводы:** На основе полученных данных обоснованы педагогические условия, направленные на формирование и поддержание внутренней учебной мотивации у студентов медицинского колледжа.

Ключевые слова: учебная мотивация, медицинский колледж, сестринское дело, среднее профессиональное образование, профессиональная подготовка, диагностика, методика Дубовицкой, совершенствование профессионального образования, педагогические условия.

Введение

Система среднего профессионального медицинского образования ориентирована на подготовку специалистов, способных не только качественно выполнять профессиональные функции, но и проявлять эмпатию, ответственность, инициативность, устойчивое стремление к профессиональному развитию. В условиях модернизации здравоохранения и повышения требований к качеству оказания медицинской помощи особую значимость приобретают проблемы формирования у будущих медицинских работников внутренней заинтересованности в обучении и профессии [14, с. 67]. Этот аспект имеет существенное значение, поскольку

трудовая деятельность сопряжена с высоким уровнем дисциплины, коммуникативной культуры, практической ответственности и регулярного обновления знаний в условиях быстроменяющихся технологий. В этой связи учебная мотивация выступает одним из важнейших факторов эффективности профессиональной подготовки студентов медицинского колледжа [13, с. 21].

Литературный обзор

Тема учебной мотивации достаточно широко освещена в трудах отечественных ученых. Так, А.Н. Леонтьев обосновал связь мотивов с потребностями и смыслообразующей функцией мотива [8, с. 7]. Труды Л.И. Божович посвящены вопросам возрастных особенностей мотивации учения [2, с. 16]. Классификация учебных мотивов и критерии их сформированности описаны в исследованиях А.К. Марковой [4, с. 62]. Изучением методики диагностики учебной мотивации посвящены труды А.А. Реан, В.А. Якунина [9, с. 65], Т.Д. Дубовицкой, Е.П. Ильина [6], Т.И. Ильиной [7, с. 780] и др. Роль диагностики как управленческого и педагогического инструмента раскрыта в работах В.С. Аванесова [1, с. 42], К.М. Гуревича, Н.Ф. Талызиной. Эмпирико-теоретическое исследование научной литературы и диссертационных работ позволило сделать вывод о том, что диагностика учебной мотивации является действенным механизмом обратной связи, позволяющим сделать процесс профессиональной подготовки более гибким, индивидуализированным, а значит и более эффективным. Специфика мотивации студентов профессионального медицинского образования посвящена диссертация Л.З. Урсиловой. Вклад этих ученых является фундаментом понимания мотивации обучения. Направленность мотивации во многом определяет характер вовлеченности обучающегося в образовательный процесс, его отношение к теоретической и практической подготовке, стремление овладеть профессиональными компетенциями. При преобладании внутренней мотивации обучение приобретает личностный смысл, становится связанным с профессиональным самоопределением и осознанием будущей трудовой деятельности [10, с. 190]. Напротив, доминирование внешней мотивации нередко обуславливает формальное отношение к обучению, ориентацию на получение оценки, диплома или социально одобряемого статуса. Для системы профессионального образования важно не только констатировать наличие тех или иных мотивационных установок, но и своевременно выявлять их особенности у различных категорий обучающихся [11, с. 102]. В этом отношении педагогическая диагностика становится значимым инструментом совершенствования образовательного процесса. Полученные данные позволяют не интуитивно, а на эмпирически подтвержденной основе проектировать содержание и формы педагогического взаимодействия, выбирать адекватные методы стимулирования учебной активности. Разрабатывать меры по поддержке профессионального самоопределения студентов. Особенно актуальным является учет мотивационных различий между обучающимися, поступившими в колледж на базе основного общего (9 классов) и среднего общего (11 классов) образования, поскольку различия в возрасте, жизненном опыте и степени осознанности профессионального выбора могут влиять на направленность учебной мотивации. Актуальность исследования обусловлена существующим противоречием между объектной потребностью медицинского колледжа в подготовке внутренне мотивированных, профессионально ориентированных специалистов сестринского дела и недостаточной разработанностью практики систематической диагностики учебной мотивации как основания для совершенствования профессионального образования. Несмотря на устойчивый интерес исследователей к проблемам мотивации учебной деятельности вопросы диагностики направленности учебной мотивации студентов медицинского колледжа в контексте их профессиональной подготовки изучены недостаточно полно. В частности, требует дополнительного осмысления связь между базой поступления обучающихся и преобладанием внутренний или внешней мотивации к обучению. Сказанное определяет научную проблему исследования: каким образом диагностика направленности учебной мотивации студентов медицинского колледжа может быть использована в качестве средства совершенствования профессионального образования? Цель исследования – выявить направленность учебной мотивации студентов медицинского колледжа по специальности Сестринское дело и на основе полученных данных обосновать педагогические меры по совершенствованию профессиональной подготовки обучающихся. Объект исследования – учебная мотивация студентов медицинского колледжа, обучающихся по специальности Сестринское дело. Предмет исследования – направленность учебной мотивации студентов специальности Сестринское дело, поступивших после 9 и 11 классов, и ее значение для совершенствование профессиональной подготовки в медицинском колледже. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что систематическая диагностика направленности учебной мотивации позволяет выявить статистически значимые различия в мотивационном профиле студентов в зависимости от базы поступления, а полученные результаты могут служить основанием для дифференциации педагогических подходов и повышения эффективности профессионального образования. Предполагается, что студенты, поступившие на базе 9 классов, в большей степени ориентированы на внутреннюю учебную мотивацию по сравнению со студентами, поступившими на базе 11 классов.

Таблица 1.

Средние значения и стандартные отклонения по группам.

Группа	n	Среднее (M)	Стандартное отклонение (SD)	Медиана (Me)
2024, база 9 кл.	83	12,4	3,2	12
2024, база 11кл.	97	10,8	3,5	11
2025, база 9 кл.	81	12,7	3,0	13
2025, база 11 кл.	52	10,5	3,6	10

Материалы и методы

Для достижения поставленной цели в исследовании была использована методика Т.Д. Дубовицкой «Диагностика направленности учебной мотивации», позволяющая дифференцировать внутреннюю и внешнюю мотивацию и получить эмпирические данные для педагогического анализа и последующего проектирования образовательного процесса [5, с. 42]. Методика включает 20 утверждений, на которые респонденты дают ответы в соответствии со степенью согласия. Обработка результатов осуществляется путем суммирования баллов в соответствии с ключом. Итоговый показатель интерпретируется следующим образом: 0–10 баллов свидетельствуют о преобладании внешней учебной мотивации, 11–20 баллов — о доминировании внутренней мотивации. Эмпирическое исследование проводилось в 2024–2025 годах на базе медицинского колледжа среди студентов специальности «Сестринское дело». В исследовании приняли участие 313 обучающихся, из них в 2024 году — 180 человек (83 студента, поступивших на базе 9 классов, и 97 — на базе 11 классов), в 2025 году — 133 человека (81 студент на базе 9 классов и 52 — на базе 11 классов). Выборка охватывала обучающихся первого курса. Исследование проводилось при соблюдении принципов добровольности и анонимности участия, в групповой форме в начале учебного года, что позволило зафиксировать исходную направленность учебной мотивации. Полученные данные были обработаны с использованием методов математической статистики. На первом этапе применялась описательная статистика (вычисление средних значений, стандартных отклонений, медиан и процентного распределения по типам мотивации). На втором этапе с целью выявления различий между независимыми выборками (студенты на базе 9 и 11 классов) использовался U-критерий Манна — Уитни [12, с. 47]. Для анализа различий в распределении студентов по типам мотивации применялся критерий χ^2 Пирсона. С целью оценки практической значимости различий рассчитывался φ-коэффициент Крамера. Статистическая обработка данных осуществлялась при уровне значимости $p \leq 0,05$. Использование комплекса количественных методов позволило обеспечить объективность и достоверность полученных результатов и обосновать выводы о различиях в направленности учебной мотивации студентов медицинского колледжа в зависимости от базы поступления.

Результаты

После обработки ответов респондентов проведено определение среднего значения и стандартные отклонения по группам Табл. 1.

Студенты на базе 9 классов в обоих срезах демонстрируют средние баллы, попадающие в зону внутренней мотивации (>11, M = 12,4 и 12,7), медианные значения (12 и 13) подтверждают данную тенденцию. Студенты на базе 11 классов находятся на границе или в зоне внешней мотивации (M = 10,8 и 10,5), при медианах 11 и 10 баллов. Это свидетельствует о большей выраженности внешних мотивов. Сходные значения стандартных отклонений (SD = 3,1–3,6) указывают на сопоставимую вариативность показателей внутри групп. Полученные данные позволяют предположить наличие устойчивых различий в мотивационной направленности студентов в зависимости от базы поступления.

Распределение студентов по типу мотивации представлено в табл.2.

Таблица 2.

Распределение студентов по типу мотивации.

Группа	Внутренняя мотивация (11–20 баллов)	Внутренняя мотивация (0–10 баллов)
2024, база 9 кл. (n=83)	52 (62,7%)	31 (37,3%)
2024, база 11кл. (n=97)	44 (45,5%)	53 (54, 6%)
2025, база 9 кл. (n=81)	54 (66,7%)	27 (33,3%)
2025, база 11 кл. (n=52)	22 (42,3%)	30 (57,7%)

Анализ распределения студентов по типам мотивации подтверждает выраженное преобладание внутренней мотивации у обучающихся на базе 9 классов: в 2024 году этот показатель составил 62,7%, а в 2025 году – 66,7%. Большинство студентов данной группы демонстрируют интерес к обучению и осознанное отношение к будущей профессии. Противоположная тенденция наблюдается у респондентов второй группы (база 11 классов), где в обоих срезах доминирует внешняя мотивация.

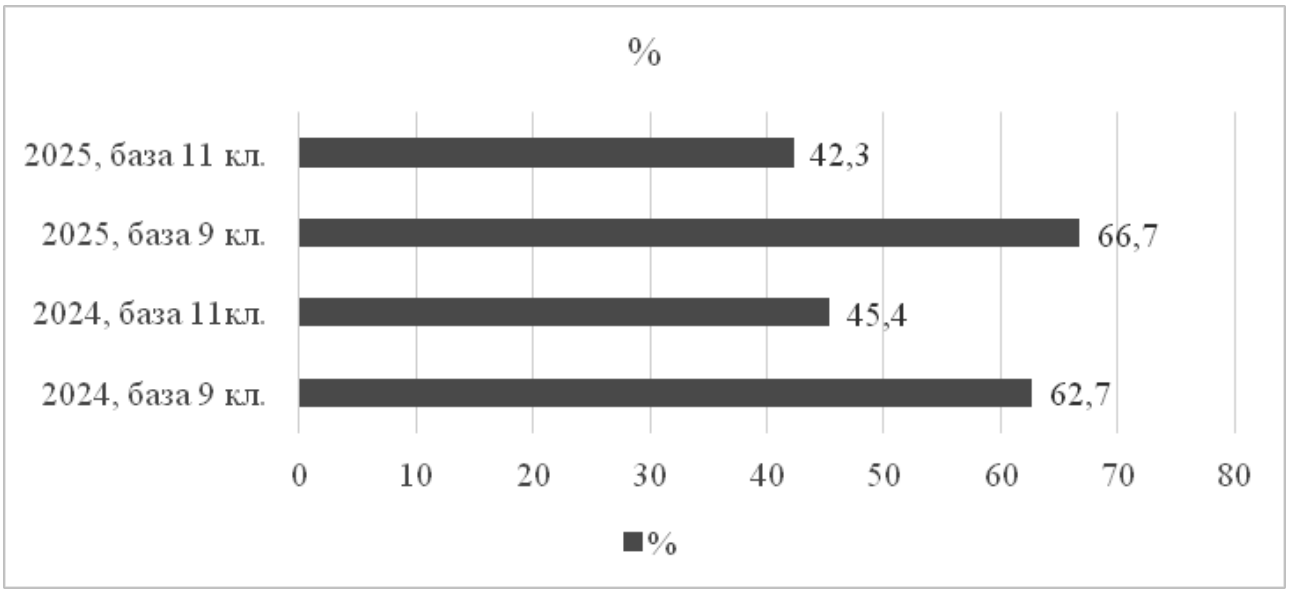


Рис. 1. Доля студентов с внутренней мотивацией (%)

Доля студентов с внутренней направленностью мотивации в этой группе значительно ниже и не превышает 45,5%. Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты, поступившие после 11 класса, чаще ориентированы на внешние атрибуты образовательного процесса, что требует особого внимания при проектировании педагогических условий их профессиональной подготовки. Наглядно полученные результаты представлены на рисунке 1.

С целью статистической проверки гипотез проведем сравнение средних баллов по критерию U Манна – Уитни. Выбор непараметрического критерия обусловлен тем, что данные получены по дихотомической шкале с суммированием баллов и не гарантируют нормального распределения. Результат представлен в Табл.3.

Таблица 3.

Сравнение средних баллов 2024 год
(база 9 классов и 11 классов).

Параметр	Значение
n	83
n	97
U эмпирическое	3174
U критическое ($p \leq 0,05$)	3390
U критическое ($p \leq 0,05$)	3150
Уровень значимости	$p \leq 0,05$

Данные позволяют сделать вывод, что различия статистически значимы. Студенты на базе 9 классов имеют значимо более высокий уровень внутренней мотивации ($p \leq 0,05$). Аналогичное сравнение проведено по 2025 году Табл. 4.

Таблица 4.

Сравнение средних баллов 2025 год
(база 9 классов и 11 классов).

Параметр	Значение
n	81
n	52
U эмпирическое	1498
U критическое ($p \leq 0,05$)	1725
U критическое ($p \leq 0,05$)	1597
Уровень значимости	$p < 0,01$

Различия высоко значимы ($p < 0,01$). В 2025 году разрыв между группами еще более выражен. Результаты сравнительного анализа с использованием U-критерия (табл. 3–4) подтверждают наличие статистически значимых различий в учебной мотивации студентов в зависимости от базы поступления. В 2024 году эмпирическое значение U (3174) оказалось меньше критического при уровне значимости $p \leq 0,05$, что свидетельствует о достоверных различиях между группами: студенты, поступившие на базе 9 классов, имеют более высокий уровень мотивации по сравнению со студентами на базе 11 классов. В 2025 году различия носят еще более выраженный характер: эмпирическое значение U(1498) ниже критического при $p < 0,01$, что указывает на высокую статистическую значимость полученных различий. Таким образом, данные двух независимых срезов подтверждают устойчивую тенденцию: студенты на базе 9 классов характеризуются более выраженной внутренней мотивацией, а выявленные различия не являются случайными.

Дальнейшая обработка результатов была произведена с использованием критерия χ^2 Пирсона. По 2024 год

Таблица 5.

Сопряженность по данным 2024 года.

Группа	Внутренняя	Внешняя	Σ	Ожидаемые частоты внутр. / внеш.
База 9 кл.	52	31	83	44,3 / 38,7
База 11 кл.	44	53	97	51,7 / 45,3
Σ	96	84	180	

Таблица 6.

Критерий χ^2 Пирсона по данным 2024 года.

Параметр	Значение
χ^2 эмпирическое	5,326
df (степени свободы)	1
χ^2 критическое	3,841
χ^2 критическое	6,635
Вывод	p <0,05 (значимо)

Таблица 7.

Сопряженность по данным 2025 года.

Группа	Внутренняя	Внешняя	Σ	Ожидаемые частоты внутр. / внеш.
База 9 кл.	54	27	81	46,3 / 34,7
База 11 кл.	22	30	52	29,7 / 22,3
Σ	76	57	133	

Таблица 8.

Критерий χ^2 Пирсона по данным 2025 года.

Параметр	Значение
χ^2 эмпирическое	7,644
df (степени свободы)	1
χ^2 критическое	6,635
Вывод	p <0,01 (высоко значимо)

данные сопряженности представлены в Табл.5, данные критерия в Табл. 6.

Для сравнения приведены данные 2025 год (Табл. 7–8)

Анализ таблиц сопряженности (табл. 5–8) показал наличие статистически значимой связи между базой поступления и типом учебной мотивации студентов медицинского колледжа. В 2024 году значение критерия χ^2 Пирсона (5,326) превышает критическое при p <0,05 (3,841), что свидетельствует о достоверных различиях в распределении внутренней и внешней мотивации между группами. Студенты на базе 9 классов чаще демонстрируют внутреннюю мотивацию, тогда как у студентов на базе 11 классов преобладает внешняя направленность. В 2025 году выявленная зависимость усиливается: χ^2 = 7,644 превышает критическое значение при p <0,01 (6,635), что указывает на высокую статистическую значимость различий. Таким образом, результаты двух последовательных срезов подтверждают устойчивую и статистически значимую связь между образовательной базой поступления и направленностью учебной мотивации студентов.

Для подтверждения не только статистической, но и практической значимости производен расчет размера φ-коэффициента Крамера. Результаты представлены в Табл. 9.

Таблица 9.

Результаты φ-коэффициента Крамера 2024–2025 годы.

Год	φ	Интерпретация (по Коэну)
2024	0,172	Малый-средний эффект
2025	0,240	Средний эффект

Полученные значения подтверждают, что различия

Таблица 10.

Сравнение U-критерия 2024 и 2025 год по одноименным группам.

Сравнение	U эмп.	p	Вывод
9 кл. (2024/2025)	3254	p <0,05	Различия незначительны
11 кл (2024/2025)	2438	p <0,05	Различия незначительны

между группами имеют не только статистическую, но и практическую значимость, а влияние базы поступления на направленность учебной мотивации носит устойчивый характер.

Для проверки устойчивости результатов использует U-критерий для сравнения одноименных групп в разные годы Табл. 10.

Данные подтверждают устойчивость и воспроизводимость обнаруженной закономерности: картина мотивации стабильна из года в год, что повышает надежность выводов.

Обсуждение

Подводя итог проведенному исследованию, был сделан следующий вывод: выявлены статистически значимые различия в структуре учебной мотивации обучающихся в зависимости от базы поступления, также подтверждена устойчивость полученных закономерностей во времени. Первокурсники, обучающиеся в медицинском колледже на базе 9 классов, демонстрируют достоверно более высокий уровень внутренней мотивации. Более раннее профессиональное самоопределение сопряжено с доминированием внутренних, познавательных мотивов. Обнаруженное преобладание внешней мотивации у обучающихся на базе 11 классов косвенно указывает на риск формального усвоения содержании образования и вероятные трудности при формировании профессиональной субъектности [3, с. 33]. Также, нельзя игнорировать тот факт, что примерно треть обучающихся на базе основного общего образования остаются в зоне внешней мотивации. Следовательно, внутри обеих выборок присутствует заметная доля обучающихся, чья учебная активность регулируется преимущественно внешними стимулами, что требует дифференцированного психолого-педагогического сопровождения. Выявленные особенности могут быть объяснены качественными особенностями профессионального и жизненного самоопределения абитуриента. Внутренняя мотивация в данном случае выступает закономерным следствием согласованности личных смыслов и содержания будущей профессиональной деятельности.

Полученные результаты позволили сформулировать рекомендации по организации образовательного процесса:

1. Для обучающихся на базе среднего общего образования целесообразно разработать и внедрить систему мероприятий, направленных на формирование профессиональной идентичности и перевод внешних мотивов во внутренние. С этой целью используются: кружковая работа, тренинги, раннее включение в клиническую практику, профориентационные встречи с лидерами здравоохранения и представителями профессиональных ассоциаций, наставничество, использование рефлексивных дневников.
2. Для обучающихся на базе основного общего образования первоочередной задачей становится сохранение и развитие изначально присутствующей внутренней мотивации. С этой целью используется: обогащение содержания обучения контекстными, проблемно-ориентированными заданиями, широкое внедрение симуляционных и VR-технологий, создание ситуации успеха и позитивного подкрепления самостоятельной активности, проведение мероприятий совместно со студентами старших курсов.
3. Общей рекомендацией для обеих групп выступает необходимость дифференцированного подхода к формированию учебной мотивации в зависимости от исходной образовательной базы, что должно найти отражение как в содержании рабочих программ, так и в планах воспитательной и внеучебной работы колледжа.

Заключение

Исследование на выборке 313 студентов медицинского колледжа с применением методов математической статистики (U-критерий Манна — Уитни, χ^2 Пирсона, φ-коэффициент Крамера) показало, что значительная часть студентов (особенно на базе 11 классов — до 57,7%) ориентирована на внешнюю мотивацию, что является индикатором пассивной установки к восприятию знаний. Все полученные различия статистически значимы (p <0,05), результаты воспроизводимы в двух независимых срезах (2024 и 2025 гг.). Выдвинутая в начале исследования гипотеза о том, что систематическая диагностика направленности учебной мотивации позволяет выявить статистически значимые различия в мотивационном профиле студентов в зависимости от базы поступления, а полученные результаты могут служить основанием для дифференциации педагогических подходов и повышения эффективности профессионального образования нашла свое подтверждение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С. Аванесов // Педагогическая диагностика. — 2002. — № 1. — С. 41–43.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР; под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. — Москва, 1972. — С. 7–44.
3. Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2011. — № 3. — С. 33–34.
4. Дворецкая Т.А. Подходы к классификации учебных мотивов в трудах отечественных и зарубежных психологов / Т.А. Дворецкая, Л.Р. Ахмадиева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. — 2016. — № 2 (766). С. 58–69.
5. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. — 2002. — Т. 7, № 2. — С. 42–46.
6. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. — Санкт-Петербург: Питер, 2011. — 512 с.
7. Лаврентьева И.В. Выявление учебно-профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (на материале тестирования студентов-дефектологов 1–3 курсов) / И.В. Лаврентьева, К.М. Игнатенко // Молодой ученый. — 2015. — № 6 (86). — С. 778–783.
8. Леонтьев Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. — 2016. — № 2. — С. 3–18.
9. Мальцева Л.В. Исследование мотивационной сферы студентов в процессе обучения в вузе / Л.В. Мальцева, Ю.А. Суслова // Вестник Курганского государственного университета. — 2017. — № 3 (46). — С. 63–68.
10. Молдабаева Р.А. Взаимосвязь учебно-познавательных мотивов с профессиональным самоопределением студентов / Р.А. Молдабаева, Д.А. Жансерикова, С.М. Нургалиева // Инновационная наука. — 2018. — № 12. — С. 190–192.
11. Нехорошева Е.В. Исследование учебно-профессиональной мотивации студентов образовательных организаций / Е.В. Нехорошева // ЭСГИ. — 2015. — № 1 (5). — С. 101–109.
12. Тимошенко А.И. Математические методы в педагогических исследованиях: учебное пособие / А.И. Тимошенко. — Иркутск: Аспринт, 2021. — 260 с.
13. Тютюник Н.Н. Факторы мотивации студентов медицинского колледжа к обучению / Н.Н. Тютюник, Т.А. Семенова, К.М. Шаяхметова // Universum: психология и образование. — 2021. — № 3 (81). — С. 20–24.
14. Урсилова Л.З. Формирование готовности к профессиональной деятельности среднего медицинского персонала средствами инновационных технологий: дис. … канд. пед. наук: 5.8.7 / Урсилова Лейла Закаевна. — Махачкала, 2024. — 170 с.

© Нижегородцева Елена Алексеевна (doctor_119@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.31

ПЕРЕХОД ОТ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДОБРОСОВЕСТНОСТИ К ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В ТЕОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE TRANSITION FROM ACADEMIC INTEGRITY TO EPISTEMIC RESPONSIBILITY IN THEOLOGICAL EDUCATION

I. Paramonov

Summary: The article examines the pedagogical foundations for the transition from academic integrity to epistemic responsibility in theological education amid the growing use of generative artificial intelligence. The issue has become particularly acute because generative systems can produce stylistically convincing yet not always reliable texts, including fictitious bibliographic references, erroneous attributions, inaccurate translations, and distorted interpretations of theological sources. The study aims to clarify the content of future theologians' epistemic responsibility and to identify pedagogical conditions for its development. The research material includes Russian- and English-language publications from 2023-2026 addressing academic integrity, artificial intelligence, the digital transformation of higher education, and religious pedagogy, as well as the preliminary report of the Independent International Scientific Panel on Artificial Intelligence published by the United Nations in 2026. The study draws on conceptual analysis, comparative interpretation, and problem-oriented thematic synthesis of scholarly literature.

The findings demonstrate that the conventional model of academic integrity, which governs authorship, citation practices, and plagiarism prevention, does not fully address the risks associated with the epistemic unreliability of AI-generated content. The epistemic responsibility of a future theologian is defined as an integrative quality encompassing the ability to establish the provenance of a claim, verify it against an authentic source, correlate an interpretation with its historical and theological context, distinguish among fact, translation, scholarly commentary, and AI-generated content, and assume personal responsibility for using such material in academic or scholarly writing. The article substantiates pedagogical conditions for developing this quality, including the design of assignments that require students to demonstrate their research reasoning; the organisation of source-based verification procedures; the development of AI literacy among teachers and students; and the incorporation of reflective analysis into assessment practices. The findings make it possible to regard theological education as a setting for cultivating a culture of responsible discernment in a technologically complex knowledge environment.

Keywords: theological education, academic integrity, epistemic responsibility, generative artificial intelligence, AI literacy, knowledge verification, source studies, hermeneutics, digital learning environment, future theologian.

Парамонов Иван Федорович
кандидат педагогических наук, доцент,
Миссионерский институт, г. Екатеринбург
ann-21323@yandex.ru

Аннотация: Статья раскрывает педагогические основания перехода от академической добросовестности к эпистемической ответственности в теологическом образовании в условиях распространения генеративного искусственного интеллекта. Проблема приобретает особую остроту в связи со способностью генеративных систем создавать стилистически убедительные, но не всегда достоверные тексты, включая фиктивные библиографические ссылки, ошибочные атрибуции, некорректные переводы и искаженные интерпретации богословских источников. Цель исследования заключается в уточнении содержания эпистемической ответственности будущего теолога и определении педагогических условий ее формирования. Материал исследования составили русскоязычные и англоязычные публикации 2023-2026 гг. по проблемам академической честности, искусственного интеллекта, цифровой трансформации высшего образования и религиозной педагогики, а также предварительный доклад Независимой международной научной группы по искусственному интеллекту, опубликованный Организацией Объединенных Наций в 2026 г. Исследование опирается на концептуальный анализ, сравнительно-сопоставительную интерпретацию и проблемно-тематический синтез научных источников.

Установлено, что традиционная модель академической добросовестности, регулирующая авторство, цитирование и недопущение плагиата, не охватывает риски, связанные с эпистемической ненадежностью ИИ-генерируемого содержания. Эпистемическая ответственность будущего теолога определяется как интегративное качество, включающее способность установить происхождение утверждения, проверить его по аутентичному источнику, соотнести интерпретацию с историко-богословским контекстом, различить факт, перевод, научный комментарий и цифровую генерацию, а также принять личную ответственность за использование материала в учебном или научном высказывании. В статье обоснованы педагогические условия формирования данного качества: проектирование заданий, предполагающих раскрытие логики исследования; организация процедур источниковедческой верификации; развитие ИИ-грамотности преподавателей и студентов; включение рефлексивного анализа в практику оценивания. Результаты позволяют рассматривать теологическое образование как пространство формирования культуры ответственного различения в технологически усложнённой среде знания.

Ключевые слова: теологическое образование, академическая добросовестность, эпистемическая ответственность, генеративный искусственный интеллект, ИИ-грамотность, верификация знания, источниковедение, герменевтика, цифровая образовательная среда, будущий теолог.

Введение

Генеративный искусственный интеллект изменяет не только техническую организацию учебной работы в вузе. Он затрагивает более глубокий уровень - порядок, в котором студент ищет, проверяет, присваивает и предъявляет знание. Вчера еще казалось очевидным, что письменное рассуждение, представленное обучающимся, отражает его самостоятельную работу с источниками и способность выстроить собственную аргументацию. Сегодня это предположение уже нельзя принимать без проверки. Целостный по стилю текст может быть создан за несколько минут; при этом его убедительность нередко скрывает зависимость от непроверенных цифровых реконструкций, вторичных пересказов либо несуществующих источников.

Для теологического образования эта перемена имеет принципиальный характер. Здесь учебное задание не ограничивается воспроизведением сведений по истории религии или изложением общетеоретических положений. Будущий теолог работает с библейскими, святоотеческими, литургическими, церковно-историческими и богословскими текстами, в которых значение отдельного высказывания определяется авторством, временем создания, языком оригинала, переводческой традицией, жанром и конфессиональным контекстом. Ошибка в ссылке или атрибуции в такой ситуации не сводится к техническому дефекту оформления. Она способна изменить содержание интерпретации и разрушить связь рассуждения с той традицией, к которой оно обращено. Именно поэтому вопрос об использовании ИИ в подготовке теолога нельзя свести к обсуждению цифровой грамотности или запрета на автоматическую генерацию текста.

Большинство исследований описывает эту проблематику в пределах академической добросовестности. Такая рамка сохраняет методологическую ценность, поскольку фиксирует требования к авторству, самостоятельности выполнения работы, точности цитирования и недопустимости некорректного заимствования. Однако генеративные системы создают ситуацию, которая выходит за пределы традиционной антиплагиатной логики. Нейросеть может выдать текст, не совпадающий ни с одной доступной публикацией, но содержащий вымышленные библиографические записи, ложные цитаты, ошибочные переводы и неадекватные историко-богословские обобщения. Формальная оригинальность в этом случае не подтверждает ни достоверности тезиса, ни интеллектуальной самостоятельности автора учебной работы. Возникает иной вопрос: способен ли студент установить происхождение использованного утверждения и обосновать степень доверия к нему?

Мы исходим из того, что на данный вопрос отвечает понятие эпистемической ответственности. В отличие от академической добросовестности, которая регулирует прежде всего правомерность использования чужого интеллектуального труда, эпистемическая ответственность обращена к основаниям, на которых человек принимает то или иное утверждение как заслуживающее доверия. Она предполагает готовность установить источник тезиса, проверить его по аутентичному тексту, различить первоисточник, перевод, научный комментарий и цифровую генерацию, соотнести интерпретацию с историко-конфессиональным контекстом и принять на себя ответственность за включение этого материала в собственное высказывание. Такое разграничение позволяет рассматривать будущего теолога не как пользователя цифрового сервиса, а как субъекта исследовательского и герменевтического суждения.

Указанная позиция созвучна выводам предварительного доклада Независимой международной научной группы по искусственному интеллекту, опубликованного Организацией Объединенных Наций в 2026 года [5]. Авторы документа фиксируют существенную асимметрию: естественно звучащий текст создается значительно легче, чем текст, опирающийся на проверяемые факты.

Цель статьи заключается в концептуальном обосновании перехода от академической добросовестности к эпистемической ответственности в теологическом образовании. Для реализации цели мы разграничиваем содержание этих категорий, раскрываем риски использования генеративного ИИ в подготовке теолога, определяем структуру эпистемической ответственности будущего специалиста и формулируем педагогические ориентиры, позволяющие встроить цифровые инструменты в образовательный процесс без подмены самостоятельной исследовательской и интерпретационной работы.

Материалы и методы исследований

Исследовательский корпус объединил публикации 2023–2026 гг., в которых обсуждаются академическая добросовестность, генеративный искусственный интеллект, изменение практик высшего образования и этические пределы цифровизации. В него вошли русскоязычные работы М.С. Адамова, Д.П. Ананина, Р.В. Комарова, И.М. Реморенко, В.В. Вихмана, А.А. Миндигуловой, М.В. Ромма, Е.А. Кошкиной, Н.В. Бордовской, А.В. Резаева, А.М. Степанова, Н.Д. Трегубовой, а также исследования зарубежных авторов, посвященные политике академической честности, оцениванию учебных результатов и педагогическим последствиям использования генеративных моделей [1-4; 6-16]. Отдельное место занял предварительный доклад Независимой международной научной группы по искусственному интеллекту, опубликованный Организацией Объединенных Наций в 2026

года.

Исследование имеет концептуальный характер и не претендует на представление результатов массового опроса, педагогического эксперимента либо статистического измерения частоты нарушений. Его результатом выступает теоретическая модель, раскрывающая эпистемическую ответственность будущего теолога как единство источниковедческой дисциплины, герменевтической компетентности, критической проверки цифрового содержания и личной готовности отвечать за собственное академическое высказывание. Мы полагаем, что данная модель создает основание для следующего исследовательского шага: разработки диагностических заданий, критериев оценки и программ педагогического сопровождения студентов теологических направлений при работе с генеративным искусственным интеллектом.

Результаты

Академическая добросовестность как уже недостаточное требование. Академическая добросовестность сложилась как система норм, обеспечивающих прозрачность авторства, корректность цитирования, уважение к чужому интеллектуальному труду и самостоятельность выполнения учебных заданий. В этой системе координат первые университетские реакции на появление генеративного ИИ выглядели вполне предсказуемо: внимание сосредоточилось на плагиате, автоматическом написании эссе и выдаче машинного текста за результат индивидуальной работы студента. Подобная реакция понятна, однако она удерживает проблему в границах, которые генеративные технологии уже преодолели.

Нейросеть способна создать текст, не совпадающий дословно с опубликованными материалами и потому формально оригинальный. Но означает ли это, что работа носит самостоятельный и исследовательски состоятельный характер? Отнюдь нет. Текст может включать фиктивные ссылки, несуществующие цитаты, ложные атрибуции, произвольные обобщения и нераспознанные смысловые смещения. В такой ситуации проверка заимствований фиксирует лишь внешнюю сторону академической работы, тогда как ее содержательное основание остаётся вне поля педагогического контроля.

Д.Р.Э. Коттон, П.А. Коттон и Дж.Р. Шипуэй связывают появление ChatGPT с необходимостью пересмотра привычной логики обеспечения академической честности [11]. С их позицией следует согласиться в главном: университетская политика, ориентированная исключительно на обнаружение нарушения, не успевает за изменением самого характера учебной деятельности. Вместе с тем их рассуждение позволяет сделать дальнейший шаг. Речь должна идти не только о совершенствовании контрольных процедур, но и о переопределении образовательного результата. Преподаватель оценивает не учебную работу, а способность студента объяснить происхождение используемых положений, обосновать выбор источников, критически отнестись к цифровой подсказке.

Д.П. Ананин, Р.В. Комаров и И.М. Реморенко разграничивают добросовестные и имитационные стратегии использования генеративного ИИ [2]. Мы полагаем, что такое различение продуктивнее простой дихотомии «разрешено – запрещено». Определяющее значение имеет не сам инструмент, а его функция в учебной работе. ИИ может поддерживать поиск и проверку аргументации либо подменять самостоятельное чтение и осмысление источника. Поэтому педагогический контроль должен оценивать не только факт некорректного заимствования, но и отношение студента к сгенерированному результату, что выводит проблему к категории эпистемической ответственности.

Эпистемическая ответственность как педагогическая категория. М.С. Адамов связывает эпистемическую ответственность с готовностью субъекта отвечать за формирование и обоснование собственных убеждений [1]. Мы разделяем эту позицию. Наряду с вопросом о самостоятельности текста требуется установить, способен ли студент назвать источник тезиса, проверить его и обозначить границы доверия к цифровому ответу. В теологическом образовании такая проверка особенно значима. Смысл богословского высказывания зависит от канонических оснований, языка оригинала, переводческой традиции, исторического и конфессионального контекста; ошибка в атрибуции способна исказить содержание рассуждения. Поэтому эпистемическую ответственность будущего теолога мы определяем как способность обоснованно включать утверждение в учебный или научный текст: устанавливать его происхождение, обращаться к аутентичному источнику, интерпретировать материал в контексте традиции и отвечать за использование ИИ-генерируемого содержания. В этом качестве она выступает проектируемым результатом профессионально-теологической подготовки, а не только философской характеристикой познающего субъекта.

Вопреки представлению о том, что доступ к ИИ автоматически повышает качество обучения, доклад Независимой международной научной группы по искусственному интеллекту указывает на риск ослабления критического мышления при подмене интеллектуального усилия машинной генерацией [5]. В теологической подготовке этот риск связан не только с цифровой грамотностью, но и с источниковедческой дисциплиной, а также герменевтической ответственностью. Поэтому эпистемическая ответственность выступает внутренним результатом образовательного процесса, а не внешним

этическим дополнением.

Генеративный ИИ как источник эпистемических рисков. Генеративный ИИ создает особый тип риска. Он производит убедительное высказывание без гарантии его истинности. Предварительный доклад ООН фиксирует эту асимметрию предельно ясно: естественно звучащий текст система создает легче, чем текст, основанный на фактах; при этом пользователи нередко принимают уверенную форму ответа за свидетельство его надежности. Для будущего теолога это означает столкновение не просто с чужим текстом, а с текстом, который имитирует научно-богословскую аргументацию, но может оказаться источниковедчески несостоятельным.

Работа А. Юсуфа, Н. Первин и М. Романа-Гонсалеса выводит проблему за пределы плагиата [16]. Авторы связывают генеративный ИИ с перестройкой практик учения, оценивания и академической идентичности. В сходном направлении рассуждают К. Биттл и соавторы, рассматривающие академическую добросовестность как задачу институциональной адаптации, а не как исключительно дисциплинарную реакцию на нарушение [8]. Мы поддерживаем эту линию рассуждений, но не ограничиваемся вопросом о том, какие правила должен принять университет. Более сложная педагогическая проблема заключается в механизме доверия: почему студент принимает цифровой ответ без верификации и в какой момент внешняя убедительность подменяет содержательное доказательство?

Доклад ООН обозначает этот процесс понятием «эпистемологическая эрозия» – постепенным ослаблением коллективной способности отличать правду от неправды [5]. В контексте теологического образования перед нами не метафора, а реальная угроза учебной практике. Когда студент перестает восходить от вторичного пересказа к первичному тексту, не различает свидетельство и интерпретацию, не сопоставляет перевод с оригиналом, он утрачивает не отдельный технический навык. Под сомнение ставится сам способ вхождения в богословскую традицию как традицию ответственного чтения и истолкования. Из этого следует принципиальный вывод: защита академической добросовестности без развития эпистемической ответственности не отвечает на вопрос о качестве познавательного суждения.

Теологическое образование как зона особого риска. Исследования, специально посвящённые использованию ИИ в религиозном образовании, пока не образуют обширного корпуса. Тем показательнее работа Х. Корпуса, который связывает применение цифровых систем в католическом образовании не только с дидактическими эффектами, но и с формированием убеждений, ценностных установок и духовно-нравственного суждения [10]. Эта мысль применима и к российской теологической подготовке. Богословское образование соединяет академическое исследование, культурно-историческое освоение традиции и мировоззренческое становление личности; искусственное разъединение этих измерений неизбежно обедняет содержание подготовки.

Проблему усиливает языково-культурная асимметрия генеративных систем. В докладе ООН говорится о недостаточной представленности многих языков и культур в обучающих массивах данных, а также о тенденции систем воспроизводить доминирующие англоязычные перспективы [5]. Для отечественной теологической школы это обстоятельство имеет вполне конкретное значение. Существенная часть источников связана с церковнославянской, русской, греческой, латинской и иными текстовыми традициями. Их смысл невозможно адекватно передать посредством усреднённого англоязычного корпуса, построенного преимущественно на вторичных пересказах и лишенного точной конфессионально-исторической разметки. Поэтому ошибка ИИ в теологической дисциплине не исчерпывается неточной датой или неудачным термином. Генеративная система может смешать конфессиональные подходы, переадресовать авторство, подменить первоисточник упрощённым пересказом, не заметить различия между текстом и позднейшим комментарием. Вопреки ожиданию, что преподаватель способен устранить такие неточности простой редактурой, мы полагаем, что подобный подход лишь откладывает решение проблемы. Будущему теологу требуется выработать устойчивую практику проверки, сопоставления и аргументированного сомнения. Она должна стать нормой его интеллектуальной работы с цифровым материалом.

Педагогические условия перехода к эпистемической ответственности. Первое условие связано с изменением назначения учебного задания. Если его можно без потери образовательного смысла полностью передать генеративной системе, то проектировщик курса неверно определил ожидаемый результат. В исследовании А.К. Кофинаса и соавторов обосновано, что более устойчивыми остаются формы подлинного оценивания, в которых студент демонстрирует ход рассуждения, объясняет основания выбора, раскрывает контекст решения и способен защитить собственную позицию [13]. Для теологических дисциплин это открывает возможность отказаться от заданий на репродуктивное изложение готового материала в пользу источниковедческой реконструкции, сопоставления переводов, сравнительной герменевтики и рефлексивного комментария к процедуре поиска и проверки текста.

Второе условие связано с профессиональной позицией преподавателя. Доклад ООН подчеркивает зависимость образовательных эффектов ИИ от того, как преподаватель включает цифровой инструмент в

учебную практику. При этом подготовка в области ИИ-грамотности пока не стала распространенной нормой. В.В. Вихман, А.А. Миндигулова и М.В. Ромм, Е.А. Кошкина, Н.В. Бордовская, Д.С. Гнедых, М.А. Хромова, Р.В. Демьянчук, М.П. Исхакова и П.А. Балышев, а также А.В. Резаев, А.М. Степанов и Н.Д. Трегубова связывают продуктивное внедрение ИИ в высшей школе с институциональной, методической и кадровой перестройкой [3]; [4]; [6]. Этот вывод требует конкретизации применительно к теологическому образованию. Профессиональная роль педагога высшей школы, в том числе в теологическом образовании, заключается в экспертной проверке источника, постановке исследовательского вопроса и организации дискуссии о границах допустимого доверия к машинному ответу.

Третье условие связано с изменением культуры проверки знания. Р. Алшарифин и Н. Аль-Саяри подчеркивают, что политика академической честности действует лишь при ее воплощении в конкретных педагогических процедурах [7]. А. Гуаду, Д. Дибекулу и А.У. Менберу дополняют этот вывод, связывая добросовестность с доступностью образовательной поддержки и институциональными возможностями [12]. Поэтому административный запрет не формирует эпистемическую ответственность. Ее развивают задания на обнаружение ошибок, проверку библиографических данных, сопоставление с первоисточником, аргументированное исправление цифрового ответа и защиту собственного вывода [13]; [14]; 15].

Четвертое условие связано с организацией образовательной среды. М. Бонд, Х. Хосрави, М. де Лаат и соавторы связывают развитие ИИ в высшей школе с этической строгостью, междисциплинарным взаимодействием и культурой научной ответственности [9]. Для теологического образования это исключает технологический редукционизм. Цифровые средства должны поддерживать практики внимательного чтения, истолкования, полемики и ответственного суждения, а не ускорять производство учебных текстов. Иначе богословская подготовка утратит собственное педагогическое ядро – формирование личности, способной обосновать истинностные основания своего вывода.

Обсуждение

Переход к эпистемической ответственности меняет логику педагогического действия: вместо одного лишь выявления нарушений преподаватель должен создавать условия, в которых студент проверяет происхождение тезиса, сопоставляет источники и отвечает за достоверность используемого знания. Теологическое образование особенно наглядно выявляет эту необходимость. Формально оригинальный текст остается интеллектуально несостоятельным, если автор не различает первоисточник и пересказ, перевод и оригинал, историческое свидетельство и позднейшую интерпретацию. Поэтому эпистемическая ответственность здесь приобретает профессиональный смысл. Она требует навыка академического чтения, знания традиции и способности отличать авторитет источника от риторической убедительности цифрового ответа.

Из сказанного вытекает более широкий вывод для педагогики высшей школы. Генеративный ИИ не просто расширяет набор технических средств преподавателя; он меняет режим доверия в образовательной среде. Ранее преподаватель мог исходить из относительной прозрачности происхождения студенческого текста. Теперь учебный продукт нередко имеет смешанную генеалогию: в нём соединяются собственное рассуждение, заимствованный материал, автоматический перевод, цифровой пересказ и машинная генерация. Поэтому требуется иная логика оценивания – не только проверка совпадений, но и реконструкция пути, которым студент пришел к сделанному выводу. Концепт эпистемической ответственности удерживает человеческое измерение образования, возвращая в центр вопрос: кто, на каком основании и с какой мерой личной ответственности признаёт знание достойным доверия?

Предложенная концептуализация имеет очевидные ограничения. Использованный корпус литературы подтверждает общую тенденцию к переосмыслению академической честности в условиях ИИ, однако работ, непосредственно посвящённых православному и в целом российскому теологическому образованию, пока немного. Мы не считаем этот дефицит основанием для отсрочки исследования. Напротив, он указывает на необходимость опережающей педагогической рефлексии: теоретическая модель должна появиться до того, как имитационные практики закрепятся в повседневной подготовке будущих теологов и начнут восприниматься как привычная форма учебной работы.

Выводы

Генеративный искусственный интеллект обнаружил ограниченность трактовки академической добросовестности как системы правил, регулирующих авторство, заимствование и цитирование. Такая система по-прежнему необходима, однако она не позволяет оценить ключевой риск новой образовательной ситуации: формально оригинальный текст может не иметь надежного источниковедческого основания. Поэтому мы связываем дальнейшее развитие теологического образования с переходом к эпистемической ответственности студента за происхождение, проверяемость, контекстуальную корректность и осмысленное включение знания в собственное академическое высказывание.

Для теологической подготовки этот переход имеет особую значимость. Будущий теолог работает с текстами, в которых неразрывно связаны истинностное содержание, традиция, авторитет источника, язык оригинала, перевод и историко-конфессиональный контекст. Генеративная система способна поддержать поиск, предварительную систематизацию материала или сопоставление вариантов, но она же может имитировать знание, подменить первоисточник вторичным пересказом, воспроизвести ложную атрибуцию либо предложить убедительную, но неадекватную традиции интерпретацию. Мы установили, что педагогическая оценка должна охватывать не только самостоятельность создания текста, но и способность студента обосновать доверие к каждому существенному тезису. Поэтому запреты и техническое выявление генерации не могут исчерпывать образовательную стратегию. Будущий теолог должен устанавливать происхождение утверждения, обращаться к аутентичному источнику, сопоставлять переводы и интерпретации, аргументировать вывод и отвечать за его доказательность. Такая подготовка не ограждает традицию от технологий, а формирует специалиста, способного различать и защищать истинностные основания знания в цифровой среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамов М.С. Проблема эпистемической ответственности и ее психофизиологические основания // Философия. Журнал Высшей школы экономики. 2024. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-epistemicheskoy-otvetstvennosti-i-ee-psihofiziologicheskie-osnovaniya (дата обращения: 19.08.2026).
2. Ананин Д.П., Комаров Р.В., Реморенко И.М. «Когда честно - хорошо, для имитации - плохо»: стратегии использования генеративного искусственного интеллекта в российском вузе // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 2. С. 31–50. DOI: 10.31992/0869-3617–2025-34-2-31-50.
3. Вихман В.В., Миндигулова А.А., Ромм М.В. Искусственный интеллект в образовании: обзор возможностей и ограничений // Идеи и идеалы. 2024. Т. 16, № 4, ч. 1. С. 167–188. DOI: 10.17212/2075–0862–2024-16.4.1-167–188.
4. Кошкина Е.А., Бордовская Н.В., Гнедых Д.С., Хромова М.А., Демьянчук Р.В., Исхакова М.П., Балышев П.А. Генеративный искусственный интеллект в высшем образовании: обзор теоретических подходов и практик применения // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, № 6. С. 36–57. DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-6-36-57.
5. Независимая международная научная группа по искусственному интеллекту. Предварительный доклад Независимой международной научной группы по искусственному интеллекту: результаты проведенной с использованием фактических данных оценки возможностей и рисков, связанных с искусственным интеллектом, и его воздействия. Нью-Йорк: Организация Объединенных Наций, 2026. 66 с. URL: https://www.un.org/independent-international-scientific-panel-ai/sites/default/files/2026-07/ru_preliminary_report.pdf (дата обращения: 10.08.2026).
6. Резаев А.В., Степанов А.М., Трегубова Н.Д. Высшее образование в эпоху искусственного интеллекта // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 4. С. 49–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-4-49-62.
7. Alsharefeen R., Al Sayari N. Examining academic integrity policy and practice in the era of AI: A case study of faculty perspectives // Frontiers in Education. 2025. Vol. 10. Art. 1621743. DOI: 10.3389/feduc.2025.1621743.
8. Bittle K. et al. Generative AI and academic integrity in higher education // Information. 2025. Vol. 16, no. 4. Art. 296. DOI: 10.3390/info16040296.
9. Bond M., Khosravi H., De Laat M. et al. A meta systematic review of artificial intelligence in higher education: A call for increased ethics, collaboration, and rigour // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Art. 4. DOI: 10.1186/s41239-023–00436-z.
10. Corpuz J.C.G. Faith and artificial intelligence in Catholic education // Religions. 2025. Vol. 16, no. 8. Art. 1083. DOI: 10.3390/rel16081083.
11. Cotton D.R.E., Cotton P.A., Shipway J.R. Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT // Innovations in Education and Teaching International. 2024. Vol. 61, no. 2. P. 228–239. DOI: 10.1080/14703297.2023.2190148.
12. Guadu A., Dibekulu D., Menberu A.W. Academic integrity in the age of AI: Challenges and strategies for African higher education // Discover Education. 2026. Vol. 5. Art. 21. DOI: 10.1007/s44217-025-01031-2.
13. Kofinas A.K. et al. The impact of generative AI on academic integrity of authentic assessment // British Journal of Educational Technology. 2025. DOI: 10.1111/bjet.13585.
14. Stone A. Student perceptions of academic integrity: A qualitative study of understanding, consequences, and impact // Journal of Academic Ethics. 2023. Vol. 21. P. 357–375. DOI: 10.1007/s10805-022-09461-5.
15. Torres-Díaz J.C., Duart J., Rivera D. et al. Artificial intelligence and academic integrity: Exploring plagiarism in Ecuadorian universities // International Journal for Educational Integrity. 2025. Vol. 21. Art. 35. DOI: 10.1007/s40979-025-00209-3.
16. Yusuf A., Pervin N., Román-González M. Generative AI, and the future of higher education: A threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2024. Vol. 21. Art. 21. DOI: 10.1186/s41239-024-00453-6.

© Парамонов Иван Федорович (ann-21323@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.32

СТРУКТУРА УМЕНИЙ СИТУАТИВНО-ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ И ИХ СУЩНОСТЬ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ[1]

THE STRUCTURE OF SITUATIONAL BUSINESS COMMUNICATION SKILLS AND THEIR ESSENCE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

A. Polosina

Summary: This article examines the nature and structure of situational business communication skills in older preschool-age children. The relevance of the study is substantiated by key regulatory documents in the field of preschool education, including the Federal Law "On Education in the Russian Federation," the Federal State Educational Standard for Preschool Education, and the Federal Program for Preschool Education, as well as the social demand for the development of preschoolers' communicative competence. Based on the activity-based approach (A.N. Leontiev) and the concept of communication as a communicative activity (M.I. Lisina), three components of the structure of situational business communication skills are identified: motivational-value, cognitive, and operational. The age-specific characteristics of each component are revealed for children aged 5–7 years, determined by the nature of the leading activity (role-playing games) and the social developmental situation, in which the child's primary partner is a peer.

Keywords: communication, skills, situational business communication, senior preschool age, situational business communication skills, structure of situational business communication skills.

Полосина Анна Александровна
старший преподаватель,
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск
annapolosina1999@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается сущность и структура умений ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста. Актуальность исследования обосновывается ключевыми нормативно-правовыми документами в сфере дошкольного образования, включая Федеральный закон «Об образовании в РФ», ФГОС ДО и ФОП ДО, а также социальным запросом на развитие коммуникативной компетентности дошкольников. На основе деятельностного подхода (А.Н. Леонтьев) и концепции общения как коммуникативной деятельности (М.И. Лисина) выделены три компонента структуры умений ситуативно-делового общения: мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный. Раскрыта возрастная специфика каждого компонента применительно к детям 5–7 лет, определяемая характером ведущей деятельности (сюжетно-ролевая игра) и социальной ситуацией развития, в рамках которой основным партнером ребенка становится сверстник.

Ключевые слова: общение, умения, ситуативно-деловое общение, старший дошкольный возраст, умения ситуативно-делового общения, структура умений ситуативно-делового общения.

В условиях реализации стратегических ориентиров государственной образовательной политики Российской Федерации дошкольное детство признано важнейшим этапом становления личности, на котором закладываются фундаментальные основы социального поведения и коммуникативной компетентности. Стратегическая значимость данного этапа нашла отражение в Концепции развития дошкольного образования до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ, которая определяет приоритетные направления развития системы дошкольного образования, включая совершенствование содержания образовательной деятельности, обеспечение доступности качественного дошкольного образования и поддержку педагогических кадров.

Особую актуальность проблематика дошкольного образования приобретает в 2026 году, который в соответствии с решением Министерства просвещения Российской Федерации объявлен Годом дошкольного образования в системе образования. Как отметил Министр просвещения РФ Сергей Кравцов в ходе торжественной церемонии открытия тематического года, состоявшейся в Московском педагогическом государственном университете, данное направление определено ведомством в качестве приоритетного на 2026 год. Глава ведомства подчеркнул, что «воспитание в детских садах, организация системы подготовки дошкольников – это важный этап в жизни каждого ребенка. Здесь происходит становление личности, формирование всех основных психологических функций». В рамках Года дошкольного образования запланирована реализация комплекса мер,

1 Работа выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности Мордовского государственного педагогического университета имени М.Е. Евсевьева по теме «Теоретические основы и педагогическое сопровождение коммуникативных практик»

включая разработку методического инструментария для педагогов, создание единого российского цифрового ресурса для воспитателей и родителей, а также внедрение всероссийских воспитательных проектов «Добрые игры» и «Орлята-дошколята», направленных на развитие социальных навыков и общения дошкольников.

Нормативно-правовое обеспечение дошкольного образования в настоящее время претерпевает значительные изменения. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет статус дошкольного образования как первого уровня общего образования, что предъявляет повышенные требования к качеству образовательной работы с детьми от 2 месяцев до 7 лет. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в области «Социально-коммуникативное развитие» определяет задачи развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками, формирования готовности к совместной деятельности. Федеральная образовательная программа дошкольного образования конкретизирует данные требования, устанавливая в числе целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования умения детей договариваться, учитывать интересы и чувства других, конструктивно разрешать конфликтные ситуации [6; 7; 8].

Обращение к психолого-педагогическим исследованиям показывает, что старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сенситивным периодом для становления форм общения, связанных с решением совместных задач. Как отмечается в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, М.И. Лисиной, именно на этом этапе происходит интенсивное развитие ситуативно-делового общения со сверстниками, которое достигает своего пика, обеспечивая успешность коллективных игр, продуктивных видов деятельности и элементарного труда. Данная форма общения характеризуется потребностью в сотрудничестве, деловыми мотивами и практическим взаимодействием, однако возрастная динамика ее становления в старшем дошкольном возрасте требует дополнительного изучения [1; 3; 9].

Анализ современной образовательной практики позволяет выявить противоречие между объективной потребностью дошкольных образовательных организаций в научно обоснованных подходах к формированию умений ситуативно-делового общения у детей 5–7 лет и недостаточной разработанностью содержания данного понятия с учетом возрастной специфики. Разрешение данного противоречия составляет актуальность настоящего исследования, результаты которого позволят не только углубить теоретические представления о природе общения дошкольников, но и создать основу для разработки диагностических и методических материалов, адекватных возрастным особенностям детей 5–7 лет, что приобретает особую значимость в контексте приоритетного внимания государства к системе дошкольного образования в 2026 году.

Для изучения умений ситуативно-делового общения у детей 5–7 лет необходимо уточнить содержание базовых понятий применительно к данному возрастному этапу с опорой на исследования в области дошкольной педагогики.

В культурно-исторической концепции Л.С. Выготского общение рассматривается как важнейшее условие развития ребенка, поскольку именно в процессе взаимодействия со взрослым и сверстниками происходит присвоение культурно-исторического опыта. Д.Б. Эльконин, развивая эту идею, подчеркивал, что в дошкольном возрасте ведущей деятельностью является сюжетно-ролевая игра, которая по своей природе предполагает развернутое общение между детьми, необходимость согласования замыслов, распределения ролей и координации игровых действий [1; 9].

Фундаментальный вклад в изучение становления общения в дошкольном детстве внесла М.И. Лисина, создавшая целостную концепцию развития общения ребенка со взрослым и сверстником. В рамках своей концепции она интерпретирует общение как особый вид коммуникативной деятельности, применяя для его анализа общую структуру деятельности, разработанную А.Н. Леонтьевым. В этой концепции выделяются последовательно сменяющие друг друга формы общения. Центральное для нашего исследования понятие «ситуативно-деловое общение» определяется М.И. Лисиной как форма общения, возникающая на фоне практического взаимодействия и характеризующаяся потребностью в сотрудничестве, деловыми мотивами и предметно-действенными средствами общения. В онтогенезе данная форма появляется на рубеже младенческого и раннего возраста, однако в старшем дошкольном возрасте она приобретает качественно новую специфику [2; 3].

Как отмечают последователи М.И. Лисиной, в период 5–7 лет ситуативно-деловое общение со сверстниками достигает своего расцвета. Главным содержанием общения детей становится деловое сотрудничество – они заняты общим делом (игрой, конструированием, продуктивной деятельностью), вынуждены согласовывать свои действия и учитывать активность партнера для достижения общего результата. При этом, по наблюдениям М.И. Лисиной, наряду с потребностью в сотрудничестве отчетливо выделяется потребность в признании и уважении сверстника. Д.Б. Эльконин, анализируя развитие речи в дошкольном возрасте, показал, что на пятом году жизни у ребенка появляется форма речи-сообщения, что создает предпосылки для выхода общения за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации. Однако, как свидетельствуют исследования, для детей 5–7 лет именно совместная практическая деятельность

остается тем естественным контекстом, в котором наиболее успешно развиваются и закрепляются навыки взаимодействия [3; 9].

Успешное участие ребенка в ситуативно-деловом общении обусловлено наличием у него сформированных умений, обеспечивающих возможность согласования действий с партнером. В педагогической науке, в частности в работах В.А. Сластенина, умение определяется как освоенный субъектом способ выполнения действий, обеспечиваемый совокупностью знаний и навыков и позволяющий гибко решать задачи в изменяющихся условиях. Применительно к дошкольному возрасту, как отмечает Е.О. Смирнова, становление произвольности поведения у детей 5–7 лет создает основу для осознанного применения усвоенных способов действий в различных ситуациях общения [4; 5].

Поскольку ситуативно-деловое общение представляет собой особую форму взаимодействия, требующую от ребенка не просто коммуникативных навыков, а именно умений согласовывать действия с партнером в процессе совместной практической деятельности, возникает необходимость в выделении и обосновании категории «умения ситуативно-делового общения». Данные умения выступают операциональной составляющей ситуативно-делового общения и обеспечивают успешность ребенка в ситуациях, требующих совместного решения задач, распределения функций и достижения общего результата.

В контексте старшего дошкольного возраста умения ситуативно-делового общения приобретают специфические черты. Как показывают исследования М.И. Лисиной и ее последователей, в период 5–7 лет основным партнером по общению для ребенка становится сверстник, а содержанием взаимодействия – коллективная игра, конструирование, продуктивная деятельность. В этих условиях ребенок должен уметь не только выражать собственные намерения, но и понимать замыслы других, договариваться о совместных действиях, уступать или отстаивать свою позицию, разрешать возникающие конфликты. Именно в старшем дошкольном возрасте, в связи с развитием произвольности и становлением элементов рефлексии, у детей формируется способность осознанно применять усвоенные способы взаимодействия в вариативных ситуациях совместной деятельности [3].

Обобщая рассмотренные теоретические положения, под умениями ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста мы понимаем освоенные ребенком способы согласования действий с партнером (преимущественно со сверстником) в ходе совместной практической деятельности, основанные на потребности в сотрудничестве, понимании ситуации взаимодействия и владении речевыми и неречевыми средствами общения.

Для выявления структуры данных умений необходимо обратиться к теоретическим основаниям, позволяющим определить, из каких компонентов складывается способность ребенка к согласованию действий с партнером. В качестве такого основания выступает деятельностный подход, разработанный в отечественной психологии (А.Н. Леонтьев). В рамках этого подхода любая деятельность имеет структуру, включающую потребность, мотив, цель, действия и операции. М.И. Лисина, применяя данную схему к анализу общения как коммуникативной деятельности, выделила в нем потребность в общении, коммуникативные мотивы, действия общения и средства общения (операции) [2; 3].

Умения в данном контексте понимаются как освоенные субъектом способы выполнения действий и операций, обеспечивающие успешное осуществление деятельности. Если структура деятельности отвечает на вопрос «из каких частей состоит деятельность?», то умения характеризуют, насколько успешно субъект реализует каждую из этих частей. Применительно к ситуативно-деловому общению сформированность умений означает, что ребенок способен: в мотивационной сфере – испытывать потребность в сотрудничестве и руководствоваться деловыми мотивами; в ориентировочной сфере – понимать ситуацию взаимодействия и знать правила согласования действий; в исполнительской сфере – применять речевые и неречевые средства для достижения общего результата.

В педагогической науке (В.А. Сластенин) при анализе структуры осваиваемых умений традиционно выделяются три взаимосвязанных компонента: мотивационный (потребностно-смысловая сфера), когнитивный (знания, представления, ориентировка) и операциональный (владение способами действий). Опираясь на данную традицию и на структуру коммуникативной деятельности, предложенную М.И. Лисиной, в структуре умений ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста выделяются три взаимосвязанных компонента: мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный. Каждый из этих компонентов в старшем дошкольном возрасте имеет свою возрастную специфику [3; 5].

Мотивационно-ценностный компонент отражает направленность субъекта на вступление в ситуативно-деловое общение и поддержание взаимодействия. Он включает потребность в сотрудничестве, интерес к совместной деятельности, эмоционально-положительное отношение к партнеру, ценностное принятие норм и правил взаимодействия. В концепции М.И. Лисиной данный компонент соответствует выделяемым ею параметрам общения – потребности и мотивам (деловым, познавательным, личностным). Без сформированной по-

требности в сотрудничестве, даже обладая необходимыми знаниями и навыками, ребенок не будет стремиться к согласованию действий с партнером [3].

Когнитивный компонент включает совокупность знаний и представлений, необходимых для успешного осуществления ситуативно-делового общения. Сюда относятся: понимание ситуации взаимодействия, осознание цели обращения к партнеру, знание элементарных правил общения (очередность высказываний, умение слушать, способность задавать вопросы), представление о нормах сотрудничества (необходимость договариваться, уступать, аргументировать свою позицию). Данный компонент обеспечивает ориентировочную основу деятельности, позволяя субъекту адекватно оценивать условия общения и выбирать соответствующие способы действий.

Операциональный компонент представляет собой арсенал конкретных способов действий, посредством которых реализуется согласование с партнером. Он охватывает речевые умения (формулировать предложения, задавать вопросы, высказывать просьбы, аргументировать, договариваться) и невербальные средства (использование взгляда, мимики, жестов, позы, интонации для установления и поддержания контакта). В концепции М.И. Лисиной данному компоненту соответствуют средства общения (экспрессивно-мимические, предметно-действенные, речевые). Операциональный компонент является исполнительским звеном, обеспечивающим практическую реализацию мотивов и знаний в конкретных актах взаимодействия [3].

Выделенные компоненты находятся в тесной взаимосвязи: мотивационно-ценностный компонент побуждает к деятельности, когнитивный обеспечивает ее осмысленное планирование, а операциональный – практическое осуществление. Сформированность всех трех компонентов в их единстве позволяет говорить о наличии у субъекта умений ситуативно-делового общения как целостного личностного образования.

Представленная структура носит инвариантный характер, однако ее содержательное наполнение варьируется в зависимости от возрастных особенностей субъекта. В связи с этим далее целесообразно обратиться к рассмотрению того, какое конкретное содержание приобретает каждый из выделенных компонентов применительно к детям старшего дошкольного возраста, что позволит выявить возрастную специфику умений ситуативно-делового общения у данной категории.

Обращение к возрастной специфике детей 5–7 лет позволяет конкретизировать выделенные компоненты умений ситуативно-делового общения, наполнив их содержанием, соответствующим возможностям и особенностям развития данной возрастной группы.

Мотивационно-ценностный компонент в старшем дошкольном возрасте характеризуется качественными изменениями в потребностно-мотивационной сфере общения. Если на более ранних этапах сотрудничество со взрослым было для ребенка преимущественно средством получения помощи в предметной деятельности, то к 5–7 годам ведущим становится общение со сверстником, а потребность в сотрудничестве приобретает черты партнерства на равных.

Целью ситуативно-делового общения для ребенка старшего дошкольного возраста выступает не просто участие в совместной деятельности как таковой, а достижение общего игрового или продуктивного результата, который невозможно получить в одиночку. Это может быть построенный вместе мост, разыгранный по ролям сюжет, совместно выполненная аппликация или рисунок. При этом сама совместная деятельность становится для ребенка ценностью, поскольку именно в ней он получает возможность проявить себя, утвердиться в группе сверстников, получить признание и оценку со стороны значимых других.

Мотивы, побуждающие ребенка к вступлению в ситуативно-деловое общение, носят преимущественно деловой характер. Ребенка привлекает не столько личность партнера сама по себе, сколько возможность совместного решения практической задачи. Однако в старшем дошкольном возрасте деловые мотивы тесно переплетаются с личностными: ребенок стремится не просто сделать что-то вместе, но и заслужить одобрение сверстника, утвердить свой статус в детском сообществе, почувствовать свою значимость и компетентность в глазах других. Именно поэтому для детей 5–7 лет столь значимы ситуации, в которых они могут проявить инициативу, предложить интересный замысел, выступить организатором совместной деятельности.

Кроме того, в мотивационной сфере старших дошкольников отчетливо проявляется потребность в признании и уважении со стороны сверстников. Это находит выражение в стремлении ребенка быть принятым в игру, в переживаниях по поводу отказа, в попытках привлечь внимание к своим действиям и достижениям. Таким образом, мотивационно-ценностный компонент умений ситуативно-делового общения у детей 5–7 лет представляет собой сложное единство деловых и личностных мотивов, направленных на достижение общего результата и одновременно на утверждение собственной значимости в глазах партнера.

Когнитивный компонент в старшем дошкольном возрасте включает систему знаний и представлений, необходимых ребенку для успешного осуществления ситуативно-делового общения. Данные знания формируются в процессе накопления опыта взаимодействия и усвоения культурных норм.

Важно отметить, что в старшем дошкольном возрасте знания о правилах и нормах общения начинают осознаваться ребенком, становятся предметом обсуждения и оценки. Дети 5–7 лет способны не только следовать правилам, но и указывать на их нарушение сверстниками, аргументировать свою позицию, ссылаясь на известные им нормы.

Операциональный компонент представляет собой совокупность конкретных речевых и неречевых способов действий, которые ребенок использует для согласования с партнером в совместной деятельности. В старшем дошкольном возрасте происходит активное освоение диалогической речи, обогащение интонационной выразительности, совершенствование невербальных средств общения.

В старшем дошкольном возрасте происходит активное освоение и закрепление указанных операциональных умений, которые постепенно переходят из разряда осваиваемых в разряд автоматизированных, что позволяет ребенку сосредоточиться на содержательной стороне взаимодействия.

Проведенный теоретический анализ позволяет заключить, что умения ситуативно-делового общения у детей старшего дошкольного возраста представляют собой сложное интегративное личностное образование, структурно включающее мотивационно-ценностный, когнитивный и операциональный компоненты. Специфика их содержания применительно к возрасту 5–7 лет определяется характером ведущей деятельности (сюжетно-ролевая игра) и социальной ситуацией развития, в рамках которой основным партнером ребенка становится сверстник, а совместная деятельность приобретает черты равноправного сотрудничества.

Полученные результаты уточняют и дополняют имеющиеся в педагогической науке представления о природе и структуре умений ситуативно-делового общения применительно к старшему дошкольному возрасту. Выявленная возрастная специфика каждого из структурных компонентов позволяет более точно определять содержание педагогической работы по формированию данных умений, а также разрабатывать диагностический инструментарий, адекватный возрастным возможностям детей 5–7 лет. Теоретическое обоснование структуры и содержания умений ситуативно-делового общения создает основу для дальнейшего эмпирического исследования, направленного на выявление уровней их сформированности у современных дошкольников, и последующего проектирования педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование данных умений в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Перспективным направлением исследования также является разработка методических рекомендаций для педагогов по организации совместной деятельности детей старшего дошкольного возраста, способствующей развитию у них способности к согласованию действий, сотрудничеству и конструктивному разрешению возникающих противоречий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Лекции по психологии. Мышление и речь [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 432 с. – (Антология мысли). – ISBN 978-5-534-07471-0. – URL: https://urait.ru/bcode/538626 (дата обращения: 13.03.2026).
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с. – Текст: непосредственный.
3. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина; НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. – Москва: Педагогика, 1986. – 143 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – Москва: Академия, 2002. – 576 с. – ISBN 5-7695-0878-7.
5. Смирнова О.Е. Общение и его развитие в дошкольном возрасте: учебник для вузов / Е.О. Смирнова. – 2 изд., перераб. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2026. – 163 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-12814-7. – Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: https://urait.ru/bcode/56698 (дата обращения: 14.04.2026).
6. Федеральная образовательная программа дошкольного образования [утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044 (дата обращения: 10.03.2026).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 10.03.2026).
8. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.03.2026).
9. Эльконин Д.Б. Психология игры. – Издание второе / Д.Б. Эльконин. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

© Полосина Анна Александровна (annapolosina1999@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.34

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЫЗОВЫ ПОДГОТОВКИ ИХТИОЛОГОВ В УСЛОВИЯХ КАДРОВОГО КРИЗИСА И ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОТРАСЛИ

Рожнова Виктория Олеговна
Керченский государственный морской технологический университет
yaviktoria.troyan@yandex.ru

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования педагогических вызовов подготовки ихтиологов в условиях кадрового кризиса и цифровой трансформации отрасли. Цель исследования – выявить и проанализировать основные педагогические вызовы, возникающие в процессе подготовки ихтиологов в условиях кадрового кризиса и цифровой трансформации отрасли, и предложить пути их решения. В статье проанализированы данные отраслевых публикаций и интервью с экспертами, отражающие текущее состояние подготовки ихтиологов в Российской Федерации. Выявлено три группы педагогических проблем: мотивационно-кадровая (низкая заинтересованность выпускников в трудоустройстве по специальности, старение кадров, утрата целых направлений подготовки, таких как ихтиопатология), содержательно-методическая (разрыв между традиционным образовательным процессом и реальными потребностями отрасли, отсутствие системной практико-ориентированной подготовки) и технологическая (необходимость интеграции цифровых инструментов в образовательный процесс при одновременном сохранении полевых и лабораторных практик). По результатам проведенного анализа предложена система педагогического сопровождения, учитывающая специфику отраслевого кадрового кризиса и цифровой трансформации. Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении трёх групп педагогических проблем в их взаимосвязи, а также в разработке системы средств педагогического сопровождения подготовки ихтиологов, учитывающая три группы выявленных вызовов. Результаты исследования могут быть использованы при модернизации образовательных программ по направлениям подготовки «Водные биоресурсы и аквакультура» и «Биология» (профиль «Ихтиология»), а также в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: ихтиолог, педагогические вызовы, кадровый кризис, цифровая трансформация, ихтиопатология, практико-ориентированное обучение, телемедицина.

PEDAGOGICAL CHALLENGES IN TRAINING ICHTHYOLOGISTS UNDER CONDITIONS OF A STAFF CRISIS AND DIGITAL TRANSFORMATION OF THE INDUSTRY

V. Rozhnova

Summary: This article presents the results of a study of the pedagogical challenges in training fisheries specialists amid a personnel crisis and the digital transformation of the industry. The aim of the study is to identify and analyze the main pedagogical challenges that arise in the process of training fisheries specialists amid a personnel crisis and the digital transformation of the industry, and to propose ways to address them. The article analyses data from industry publications and interviews with experts, reflecting the current state of fisheries specialist training in the Russian Federation. Three groups of pedagogical problems have been identified: motivational and personnel-related (low interest among graduates in finding employment in their field, aging workforce, loss of entire areas of training, such as ichthyopathology), content-methodological (gap between the traditional educational process and the real needs of the industry, lack of systematic practice-oriented training), and technological (the need to integrate digital tools into the educational process while simultaneously preserving field and laboratory practices). Based on the results of the analysis, a system of pedagogical support is proposed that takes into account the specifics of the industry's personnel crisis and digital transformation. The novelty of the study lies in the comprehensive examination of three groups of pedagogical problems in their interconnection, as well as in the development of a system of pedagogical support tools for training fisheries specialists, taking into account the three groups of identified challenges. The results of the study can be used to modernize educational programs in the fields of study "Aquatic Bioresources and Aquaculture" and "Biology" (profile "Ichthyology"), as well as in the system of additional professional education.

Keywords: fisheries specialist, pedagogical challenges, personnel crisis, digital transformation, fish pathology, practice-oriented learning, telemedicine.

Введение

Подготовка ихтиологов в России имеет глубокие исторические корни, однако в последние годы отрасль столкнулась с некоторыми проблемами. С одной стороны, рыбохозяйственный комплекс испытывает острую потребность в квалифицированных кадрах, с другой – выпускники профильных направлений не желают работать по специальности, а некоторые специализации, жизненно важные для отрасли, оказались практически утраченными. За этой ситуацией скрываются серьезные педагогические проблемы, связанные

с мотивацией студентов, содержанием образования и его соответствием современной цифровой экономики. Отметим также, что профессиональный стандарт «Ихтиолог», утверждённый приказом Минтруда России от 4 августа 2014 г. № 543н [1], требует от специалиста выполнения трёх обобщённых трудовых функций: ихтиологических наблюдений и камеральной обработки материалов, мониторинга водных биологических ресурсов и биологического обеспечения управления ими. Однако, как показывает практика, традиционная модель обучения, ориентированная на передачу теоретических знаний, не способна сформировать у выпускника те личностно-профессиональные качества, которые позволили бы ему эффективно работать в реальных условиях отрасли. К этому добавляется новый вызов в виде цифровой трансформации рыбохозяйственного сектора, который требует от специалистов владения современными информационными технологиями, но при этом не отменяет необходимости полевой подготовки. Цель исследования – выявить и проанализировать основные педагогические вызовы, возникающие в процессе подготовки ихтиологов в условиях кадрового кризиса и цифровой трансформации отрасли, и предложить пути их решения. Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении трёх групп педагогических проблем – мотивационно-кадровой, содержательно-методической и технологической – в их взаимосвязи, а также в разработке системы средств педагогического сопровождения подготовки ихтиологов, учитывающая три группы выявленных вызовов.

Материалы и методы исследования

Теоретической базой работы послужили публикации в отраслевых средствах массовой информации, интервью с экспертами рыбохозяйственного комплекса, а также зарубежные научные статьи по проблемам подготовки кадров для рыболовства и аквакультуры. Эмпирическую основу составил анализ данных о состоянии подготовки ихтиологов в российских вузах, включая Калининградский государственный технический университет, Северный (Арктический) федеральный университет и Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины. Применялись методы теоретического анализа и синтеза, контент-анализ публикаций и интервью, а также обобщение педагогического опыта, представленного в научной литературе и отраслевых источниках.

Результаты и обсуждения

Проведенный нами анализ современного состояния подготовки ихтиологов позволяет выделить три группы педагогических вызовов, каждая из которых требует самостоятельного рассмотрения и специфических подходов к решению. С точки зрения кадровой ситуации в ихтиологии при формальном отсутствии дефицита выпускников отрасль испытывает острую нехватку молодых специалистов. На практике, к примеру, Калининградский государственный технический университет выпускает много ихтиологов, однако они не желают идти работать в отрасль [6]. Причины этого явления лежат в плоскости мотивации и ценностных ориентаций студентов в современной экономике. Прежде всего, выпускников не устраивают уровень заработной платы и условия труда, так как разведение, кормление, лечение и охрана рыбы связаны с тяжёлым физическим трудом, что многих отталкивает [6]. Такая проблема подтверждается и на мировом уровне, например, в Германии, за период 2013–2023 гг. число людей, проходящих профессиональное обучение по специальности «рыбовод», сократилось примерно на 40% [11], а в Тайване число работников рыболовного сектора сократилось на 11,7% в 2004-2024 гг. [10], что привело к критической и продолжающейся нехватке рабочей силы.

Как было нами выявлено, педагогическая проблема здесь заключается в том, что формирование профессиональной мотивации у студентов-ихтиологов не является целенаправленной задачей соответствующего образовательного процесса. Традиционная модель обучения предполагает, что интерес к профессии либо уже сформирован у абитуриента, либо возникнет в будущем в процессе освоения специальных дисциплин. Однако, как показывает практика, этого недостаточно. Необходима системная профориентационная работа, начинающаяся задолго до поступления в вуз и продолжающаяся на всех этапах обучения.

В Архангельской области предпринимаются попытки решить эту проблему через создание агроклассов, где школьники углублённо изучают химию и биологию, а в планах - открытие специализированных классов по товарному рыбоводству. Практическую базу для них предоставляет Северный (Арктический) федеральный университет, располагающий лабораторией с установкой замкнутого водоснабжения [2]. Этот опыт показывает, что ранняя профориентация и погружение школьников в реальную профессиональную среду могут стать эффективным педагогическим инструментом формирования устойчивой мотивации к профессии ихтиолога.

Далее перейдем к проблеме содержательно-методического характера, которая состоит в утраченных компетенциях и разрыве с отраслью. В данном случае негативным примером содержательного кризиса в ихтиологическом образовании выступает ситуация с ихтиопатологией. Отсутствие подготовки ихтиопатологов в нашей стране создаёт серьёзные проблемы для рыбоводных предприятий, особенно для удалённых, которые не имеют доступа к квалифицированной ветеринарной помощи. Болезни рыб не только убивают рыбу напря-

Таблица 1.

Средства педагогического сопровождения подготовки ихтиологов в условиях кадрового кризиса и цифровой трансформации.

Компонент	Содержание	Педагогические средства
Мотивационный	Формирование устойчивой профессиональной мотивации и ценностных ориентаций	Ранняя профориентация (агроклассы, встречи с практиками), включение в реальные проекты с первого курса, наставничество
Содержательный	Актуализация образовательных программ в соответствии с потребностями отрасли	Модульное построение, интеграция дисциплин по ихтиопатологии, сотрудничество с работодателями при разработке учебных планов
Технологический	Освоение цифровых инструментов профессиональной деятельности	Курсы по цифровым технологиям в ихтиологии, использование телемедицинских платформ, симуляционные тренажёры
Практический	Обеспечение полевой и производственной практики	Длительные экспедиции, практика на рыбоводных предприятиях, стажировки в научных центрах

Источник: составлено автором

мую, но и уменьшают эффективность рыбоводства за счёт замедления её прироста, а это колоссальные убытки предприятий [4, 7].

Отметим, что с педагогической точки зрения утрата целого направления подготовки является свидетельством системного сбоя в механизмах обновления образовательных программ. Профессиональный стандарт «Ихтиолог» не содержит явных требований к ихтиопатологическим компетенциям, что, вероятно, способствовало их постепенному устранению из учебных планов образовательных учреждений. В то же время отрасль предъявляет острую потребность в таких специалистах [4], и вузы вынуждены в экстренном порядке восстанавливать утраченные компетенции.

Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины стал пионером в этом направлении, когда разработал программу телемедицины по переподготовке рыбоводов, в том числе специалистов без базового биологического образования, на курсах первичной ихтиопатологии. Слушатели осваивают базовую диагностику, организацию мониторинга и методы первичного обследования рыбы. После завершения программы специалисты могут связываться с вузом по телесвязи и получать консультационную поддержку [3, 8].

Подобная практика интересна не только как способ решения кадровой проблемы, но и как пример нового педагогического подхода, сочетающего краткосрочное обучение с системой непрерывного профессионального сопровождения. Можно говорить о возникновении модели «гибридного» образования, где аудиторная или дистанционная подготовка дополняется постоянной консультационной поддержкой со стороны вуза.

С точки зрения следующего вызова – цифровая трансформация рыбохозяйственной отрасли – специалисты должны владеть современными информационными технологиями (системами блокчейн, смарт-сенсорами, мобильными приложениями для мониторинга и учёта). В то же время ихтиология как наука основана на полевых учениях, поэтому замена живого общения с природой на виртуальные симуляции может привести к деградации важнейших профессиональных качеств. Одно из возможных решений данного противоречия – это модульное построение образовательных программ, где цифровые технологии изучаются не как самоцель, а как инструментарий, органично встраиваемый в профессиональную деятельность [9, 10].

Представляет научный интерес в рамках такого подхода разработка ихтиологов Санкт-Петербургского государственного университета – программа на основе искусственного интеллекта для мониторинга трехиглой колюшки [5]. Хотя эта разработка находится на стадии научного исследования, она задаёт направление развития, так как будущие ихтиологи должны не просто знать о существовании таких технологий, но и уметь их применять в полевых и лабораторных условиях.

На основе проведённого нами анализа предлагается система средств педагогического сопровождения подготовки ихтиологов, учитывающая три группы выявленных вызовов (табл. 1).

Особенностью предложенной нами системы средств является объединение мотивационного, содержательного и технологического компонентов в единый образовательный процесс. Это означает, что формирование профессиональной мотивации не должно быть отдельным мероприятием, а должно пронизывать все этапы обучения – от профориентационной работы в школе до постдипломного сопровождения.

Выводы

В данной статье представлены результаты исследования педагогических вызовов подготовки ихтиологов

в условиях кадрового кризиса и цифровой трансформации отрасли. Выявлено, что подготовка ихтиологов в современных условиях сталкивается с тремя группами педагогических вызовов: мотивационно-кадровой (низкая заинтересованность выпускников в трудоустройстве по специальности, старение кадров), содержательно-методической (утрата целых направлений подготовки, таких как ихтиопатология, разрыв между образовательными программами и потребностями отрасли) и технологической (необходимость интеграции цифровых инструментов при сохранении фундаментальной полевой подготовки).

ЛИТЕРАТУРА

1. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 4 августа 2014 г. № 543н «Об утверждении профессионального стандарта «Ихтиолог». – URL: https://base.garant.ru/70740210/ (дата обращения: 18.08.2026).
2. В Архангельской области готовят кадры для рыбоводческой отрасли // Московский комсомолец. – URL: https://arh.mk.ru/economics/2026/03/19/v-arkhangelskoy-oblasti-gotovyat-kadry-dlya-rybovodcheskoy-otrasli.html (дата обращения: 18.08.2026).
3. В Петербурге запустили проект телемедицины по ихтиопатологии для аквакультуры // Крестьянские ведомости. – URL: https://kvedomosti.ru/?p=1193698 (дата обращения: 18.08.2026).
4. Для развития аквакультуры в РФ не хватает ихтиопатологов, их практически нет – эксперт // Крестьянские ведомости. – URL: https://kvedomosti.ru/?p=1199943 (дата обращения: 18.08.2026).
5. Ихтиологи СПбГУ разрабатывают ИИ-программу, чтобы незаметно следить за трехиглой колюшкой // Биологический факультет СПбГУ. – URL: https://bio.spbu.ru (дата обращения: 18.08.2026).
6. Мошникова Д.В Калининградской области выпускают ихтиологов, которые не идут работать с рыбой – эксперт // Клопс. – URL: https://klops.ru/kaliningrad/2025-08-11/363580-v-kaliningradskoy-oblasti-vypuskayut-ihtiologov-kotorye-ne-idut-rabotat-s-ryboy-ekspert (дата обращения: 18.08.2026).
7. Телемедицина для рыб: как в Петербурге решают проблему дефицита ихтиопатологов // FishPortal. – URL: https://fishportal.ru/dajdzhest/telemediczina-dlya-ryb-kak-v-peterburge-reshayut-problemu-deficzita-ihtiopatologov/ (дата обращения: 18.08.2026).
8. Тимакова К. Врач для рыбы онлайн: СПбГУВМ начал подготовку ихтиопатологов для телемедицины // Ветеринария и жизнь. – URL: https://vetandlife.ru/livestock/fisheries-complex/vrach-dlya-ryby-onlajn-spbguvm-nachal-podgotovku-ihtiopatologov-dlya-telemediciny/#main (дата обращения: 18.08.2026).
9. Chen S. Skill Mismatch and Reskilling Pathways for Fisheries Workers in Developing Countries under Digital Transformation // Proceedings of the 2025 4th International Conference on Educational Science and Social Culture (ESSC 2025). – 2026. – pp. 327-336. - DOI: 10.2991/978-2-38476-553-9_38.
10. Chen W.C., Sasaki T. Cultivating fisheries talent in the smart fisheries era: the case of fisheries vocational high schools in Taiwan // Aquaculture International. – 2026. – Vol. 34, art. 46. – DOI: 10.1007/s10499-026-02452-y.
11. Dohmen J.M. The difficulty of recruiting young talent for German aquaculture // Eurofish Magazine. - 2025. - № 6. – URL: https://eurofish.dk/the-difficulty-of-recruiting-young-talent-for-german-aquaculture/ (date of application: 18.08.2026).

© Рожнова Виктория Олеговна (yaviktoria.troyan@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.39

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ У КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ОПЕРНОГО РЕПЕРТУАРА

Сяо Вэньлай
аспирант, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена
chenchenzi@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме формирования исполнительской интерпретации у китайских студентов при освоении русского оперного репертуара. Актуальность исследования обусловлена ростом числа китайских вокалистов в российских консерваториях и наличием культурно-психологического барьера, препятствующего аутентичной передаче художественного содержания произведений. На основе анализа культурно-психологических различий русской и китайской исполнительских традиций выявлены типичные трудности китайских студентов: понимание подтекста (87,5%), естественность русской речевой интонации (83,3%), передача драматической кульминации (79,2%). Разработана и апробирована методика «Погружение в образ», интегрирующая элементы системы К.С. Станиславского и китайской театральной традиции (принцип «юнь»). Экспериментально доказана эффективность методики: средний балл исполнительской интерпретации в экспериментальной группе повысился с 5,2 до 7,1 (+1,9), в контрольной – с 5,4 до 6,0 (+0,6). Наибольший прирост зафиксирован по критериям «понимание драматургии», «сценическая выразительность», «темпо-ритмическая свобода». Качественные изменения проявились в переходе от формального освоения нотного текста к смысловому постижению образа и формировании интерпретационной самостоятельности. Результаты исследования имеют значение для вокальной педагогики в контексте межкультурного образования.

Ключевые слова: исполнительская интерпретация, китайские студенты, русский оперный репертуар, система Станиславского, китайская театральная традиция, принцип «юнь», межкультурное образование, вокальная педагогика, психология музыкального исполнительства, формирование образа.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMING PERFORMANCE INTERPRETATION AMONG CHINESE STUDENTS IN THE PROCESS OF MASTERING RUSSIAN OPERA REPERTOIRE

Xiao Wenlai

Summary: The article addresses the problem of forming performance interpretation among Chinese students in the process of mastering Russian opera repertoire. The relevance of the study is determined by the growing number of Chinese vocalists in Russian conservatories and the existence of a cultural-psychological barrier that hinders the authentic transmission of the artistic content of works. Based on an analysis of cultural-psychological differences between Russian and Chinese performance traditions, typical difficulties faced by Chinese students were identified: understanding subtext (87.5%), naturalness of Russian speech intonation (83.3%), conveying dramatic climax (79.2%). The "Immersion into the Character" methodology was developed and tested, integrating elements of K.S. Stanislavsky's system and Chinese theatrical tradition (the principle of "yun"). The effectiveness of the methodology was experimentally proven: the average score of performance interpretation in the experimental group increased from 5.2 to 7.1 (+1.9), while in the control group it increased from 5.4 to 6.0 (+0.6). The greatest gains were recorded in the criteria of "understanding dramaturgy," "stage expressiveness," and "tempo-rhythmic freedom." Qualitative changes were manifested in the transition from formal mastery of the musical text to meaningful comprehension of the character and the formation of interpretive independence. The research findings have significance for vocal pedagogy in the context of intercultural education.

Keywords: performance interpretation, Chinese students, Russian opera repertoire, Stanislavsky system, Chinese theatrical tradition, "yun" principle, intercultural education, vocal pedagogy, psychology of musical performance, character formation.

Введение

Современное музыкальное образование Китая переживает период активного международного сотрудничества, и Россия занимает в этом процессе особое место. На протяжении последних десятилетий российская вокальная школа остается для китайских студентов одним из наиболее авторитетных ориентиров профессионального мастерства. Санкт-Петербургская государственная консерватория имени Н.А. Римского-Корсакова, Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена ежегодно принимают все больше китайских вокалистов,

стремящихся постичь традиции русской оперной школы. Согласно данным Министерства образования КНР, количество китайских студентов, обучающихся в российских музыкальных вузах, за последнее десятилетие увеличилось более чем в три раза [25]. Однако, несмотря на техническую подготовку, многие из них сталкиваются с трудностями при передаче психологической глубины и драматургической целостности русского оперного образа. Данная проблема имеет глубокие культурно-исторические корни. Русская вокальная школа, сформировавшаяся под влиянием традиций Ф.И. Шаляпина, А.В. Неждановой, Л.В. Собинова, ориентирована на психологизм, драматизм, раскрытие внутреннего конфликта персонажа [5]. В системе К.С. Станиславского певец рассматривается прежде всего как актер, создающий на сцене живой человеческий характер, что предполагает глубокую эмоциональную включенность и способность к сценическому перевоплощению [19]. Китайская вокальная традиция, напротив, веками формировалась под влиянием конфуцианской и даосской философии, акцентирующих гармонию, созерцательность, единство человека с природой [39]. В пекинской опере (цзинцзюй) актер не «переживает» роль в европейском понимании, а «являет» образ через систему условных движений, жестов и вокальных приемов, где внешняя сдержанность сочетается с внутренней наполненностью [26]. Эти две эстетические системы представляют собой различные, но равноценные способы художественного мышления, и их взаимодействие в процессе освоения китайскими студентами русского оперного репертуара создает сложную психолого-педагогическую проблему.

Анализ научной литературы показывает, что данная проблема привлекает внимание исследователей. В работах Ма К. подчеркивается, что китайские вокалисты демонстрируют высокий уровень вокальной техники, но испытывают трудности в передаче драматургической целостности образа [14]. Чжу Т. в своем диссертационном исследовании обосновывает эффективность контекстно-культурологического подхода в обучении китайских вокалистов в российских вузах [29]. Андреева Н.П. отмечает специфику имплементации русской музыкальной традиции в вокальном искусстве Китая [1]. Кашина Н.И. с соавторами исследует связь между освоением русского языка и вокально-исполнительской деятельностью китайских студентов [9]. Лу Х. и Петелин А.С. анализируют пути развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в процессе музыкального образования [11].

Особый интерес для настоящего исследования представляют работы, посвященные сравнительному анализу русской и китайской вокальных школ. Цзян Б. выделяет особенности развития вокальных традиций двух стран, подчеркивая различия в подходах к звукообразованию, фразировке и сценическому поведению [26]. Яо В. в своем диссертационном исследовании рассматривает системы высшего музыкального образования Китая и России, выявляя точки соприкосновения и расхождения в подготовке вокалистов [30]. Хэ Цзи анализирует возможности использования поликультурных технологий в процессе формирования профессиональных компетенций китайских студентов-вокалистов [25].

Вместе с тем, несмотря на наличие отдельных исследований, целостной методики формирования исполнительской интерпретации у китайских студентов при освоении русского оперного репертуара, учитывающей психолого-педагогические особенности межкультурного взаимодействия, до настоящего времени не разработано. Особенно остро эта проблема проявляется при работе с оперным наследием П.И. Чайковского, чьи произведения требуют от исполнителя не только вокального мастерства, но и глубокого психологического проникновения в образ, понимания специфики русской души, способности к драматическому перевоплощению.

Система К.С. Станиславского, составляющая основу русской актерской школы, для китайских студентов часто оказывается малодоступной в силу различий в культурных кодах и отсутствия опыта психологического анализа. В то же время китайская театральная традиция, с ее принципом «юнь» – единства движения, звука и смысла, – обладает значительным потенциалом, который может быть актуализирован в процессе освоения русского оперного репертуара. Интеграция элементов русской психологической школы и китайской традиции сценической выразительности представляется перспективным направлением педагогического поиска.

Цель настоящего исследования – выявить психолого-педагогические особенности формирования исполнительской интерпретации у китайских студентов в процессе освоения русского оперного репертуара и разработать методическую модель, обеспечивающую аутентичную передачу художественно-смыслового содержания произведений.

Задачи исследования:

- Проанализировать культурно-психологические различия русской и китайской исполнительских традиций, определяющие специфику формирования интерпретации.
- Выявить типичные трудности китайских студентов при интерпретации русского оперного репертуара на основе данных анкетирования и экспертной оценки.
- Разработать методику формирования исполнительской интерпретации, интегрирующую элементы русской актерской школы (К.С. Станиславский) и китайской театральной традиции (пекинская опера).

— Экспериментально проверить эффективность разработанной методики в условиях учебного процесса.

Гипотеза исследования заключается в том, что целенаправленное формирование исполнительской интерпретации с использованием интегративной методики, сочетающей психотехнику К.С. Станиславского и принципы китайской театральной традиции, позволит китайским студентам преодолеть культурно-психологический барьер и достичь аутентичного исполнения русского оперного репертуара. Предполагается, что интегративный подход обеспечит не только повышение технических показателей, но и качественное улучшение эмоционально-смысловой стороны исполнения, что проявится в более глубоком понимании драматургии, эмоциональной аутентичности и смысловой наполненности образа.

Методологическая основа исследования включает культурно-историческую психологию Л.С. Выготского, теорию музыкального содержания В.В. Медушевского и Е.В. Назайкинского, принципы деятельностного подхода в музыкальной педагогике, концепцию диалога культур М.М. Бахтина и В.С. Библера, а также традиционную китайскую эстетику гармонии и принцип единства человека с природой. Такой комплексный подход позволяет рассматривать формирование исполнительской интерпретации как процесс культурно опосредованного становления высших психических функций, в котором техническое мастерство неразрывно связано с постижением культурного кода произведения.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о специфике формирования исполнительской интерпретации в контексте межкультурного взаимодействия, разработке интеграционной модели, объединяющей принципы русской актерской школы и китайской театральной традиции, а также выявлении психолого-педагогических механизмов преодоления культурного барьера в процессе освоения инонационального оперного репертуара.

Практическая значимость исследования определяется возможностью внедрения разработанной методики в учебный процесс российских консерваторий, где обучаются китайские студенты, а также в китайских музыкальных вузах при изучении русского оперного репертуара. Предложенный диагностический инструментарий может использоваться для оценки уровня исполнительской интерпретации студентов. Материалы исследования могут быть включены в курсы «Методика преподавания вокала», «Психология музыкального исполнительства», «Актерское мастерство в оперном классе».

Материалы и методы исследования

Исследование психолого-педагогических аспектов формирования исполнительской интерпретации у китайских студентов в процессе освоения русского оперного репертуара проводилось с использованием комплексной методологии, сочетающей теоретический анализ, эмпирическое наблюдение и экспериментальную проверку разработанных положений.

Исследование проводилось в 2024–2026 годах на базе Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург), Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н.А. Римского-Корсакова и Центральной консерватории в Пекине (КНР). Выбор данных учреждений обусловлен их лидирующими позициями в подготовке вокалистов и наличием программ академического обмена между Россией и Китаем.

В исследовании приняли участие 60 китайских студентов вокальных отделений бакалавриата и магистратуры, обучающихся в российских музыкальных вузах. Отбор осуществлялся по следующим критериям: срок обучения не менее двух лет; наличие опыта исполнения русского оперного репертуара; владение русским языком на уровне, достаточном для педагогического общения.

Методом рандомизированного отбора сформированы экспериментальная (n=30) и контрольная (n=30) группы. Исходные характеристики групп по уровню вокальной подготовки были сопоставимы ($p > 0,05$), что подтверждено предварительным тестированием.

В исследовании также участвовали 12 российских студентов (контрольная группа для сравнительного анализа) и 15 экспертов: педагоги по вокалу (8), концертмейстеры (4), режиссеры оперного театра (3). Эксперты имели стаж профессиональной деятельности не менее 10 лет и опыт работы с китайскими студентами.

Анкетирование студентов проводилось для выявления субъективных трудностей при работе над русским оперным репертуаром. Анкета включала 15 вопросов по следующим блокам: фонетические трудности, понимание текста и подтекста, эмоциональное включение в образ, сценическое поведение, восприятие культурного контекста. Обработка результатов включала количественный анализ (подсчет частот, вычисление средних значений) и качественный анализ открытых ответов.

Экспертное интервью проводилось в полуструктурированном формате для профессиональной оценки типичных проблем китайских студентов. Интервью транскрибировались и подвергались контент-анализу.

Анализ видеозаписей учебных и концертных выступлений проводился для объективной оценки исполни-

тельской интерпретации. Для анализа отобраны записи исполнения арии Ленского из оперы П.И. Чайковского «Евгений Онегин» (30 записей китайских студентов, 12 записей российских студентов).

Для объективной оценки уровня исполнительской интерпретации китайских студентов при исполнении русского оперного репертуара была разработана шкала, включающая шесть критериев. Выбор критериев обусловлен теоретическим анализом литературы по психологии музыкального исполнительства [3, 16, 22] и вокальной педагогике [2, 6], а также результатами экспертного интервью с педагогами по вокалу и режиссерами оперного театра. Каждый критерий оценивался тремя независимыми экспертами по 10-балльной шкале (0 – отсутствие проявления, 10 – максимальное проявление). Итоговый балл по каждому критерию рассчитывался как среднее арифметическое оценок трех экспертов.

Таблица 1.

Критерии оценки исполнительской интерпретации.

Критерий	Параметры оценки
Понимание драматургии	Целостность формы, выявление кульминаций, логика развития образа
Эмоциональная аутентичность	Соответствие эмоционального тонуса авторскому замыслу, глубина переживания
Фонетическая точность	Правильность произнесения русских гласных и согласных, естественность речевой интонации
Темпо-ритмическая свобода	Естественность агогики, владение rubato, соответствие дирижерскому замыслу
Сценическая выразительность	Естественность пластики, взаимодействие с партнерами, контакт со зрителем
Смысловая наполненность	Понимание подтекста, передача философского и поэтического содержания

Разработанные критерии оценки исполнительской интерпретации позволяют зафиксировать как технические, так и художественно-смысловые параметры исполнения. Однако для понимания природы трудностей, возникающих у китайских студентов при освоении русского оперного репертуара, необходимо обратиться к более глубинному уровню – сопоставлению культурно-психологических оснований двух исполнительских традиций. Различия в эстетических идеалах, отношении к тексту, способах эмоциональной выразительности и сценическом поведении создают тот культурный барьер, который не может быть преодолен только техническими средствами [14, 26]. Рисунок 1 визуализирует эти различия, позволяя наглядно представить ключевые «точки напряжения», требующие особого педагогического внимания.

Формирующий эксперимент проводился в течение двух семестров (8 месяцев). Студенты экспериментальной группы обучались по разработанной методике «Погружение в образ» (Рисунок 2), контрольной группы – по традиционной программе.

Представленная на Рисунке 2 трехуровневая структура методики «Погружение в образ» реализует принцип последовательного освоения произведения: от интеллектуального анализа через психологическое присвоение к сценическому воплощению. Ключевым содержательным компонентом методики выступает интеграция элементов русской актерской школы (К.С. Станиславского) и китайской театральной традиции (пекинской оперы). Такой синтез позволяет китайским студентам не только освоить психотехнику, необходимую для аутентичной передачи русского оперного образа, но и актуализировать собственный культурный опыт, используя знакомые принципы сценической выразительности. Рисунок 3 визуализирует эту интеграцию на трех уровнях: психотехнике, пластике и отношении к тексту.

Обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием методов математической статистики: описательная статистика, t-критерий Стьюдента для независимых и зависимых выборок, корреляционный анализ. Статистическая обработка проводилась с использованием пакета SPSS Statistics (версия 26.0). Различия считались статистически значимыми при уровне $p < 0,05$.

Для анализа качественных данных использовался метод контент-анализа с выделением ключевых тематических категорий и подсчетом частоты упоминаний. При интерпретации результатов необходимо учитывать следующие ограничения: относительно небольшой объем выборки; длительность эксперимента (8 месяцев), ограничивающая оценку долгосрочной устойчивости результатов; специфика выбранного репертуара, требующая осторожности при экстраполяции выводов (Таблица 2).

Несмотря на указанные ограничения, примененная методология позволяет решить поставленные в исследовании задачи и получить достоверные результаты, имеющие теоретическую и практическую значимость для вокальной педагогики в контексте межкультурного образования.

Результаты исследования

Результаты анкетирования китайских студентов (n=60) позволили выявить структуру субъективных трудностей при работе над русским оперным репертуаром. Наибольшие затруднения связаны с пониманием

РУССКАЯ ТРАДИЦИЯ			КИТАЙСКАЯ ТРАДИЦИЯ	
Драматизм, психологизм	Драматизм, психологизм, конфликтность		Гармония, созерцательность	Гармония, единство с природой, «дао»
Отношение к тексту	Акцент на подтексте, мотивировке		Отношение к тексту	Фонетическая красота, «вкус»
Роль исполнителя	Интерпретатор, соавтор	Диалог культур	Роль исполнителя	Проводник традиции, канон
Эмоциональная экспрессия	Открытость, кульминационность		Эмоциональная экспрессия	Сдержанность, внутреннее переживание
Сценическое поведение	Психологический реализм		Сценическое поведение	Символический жест, условность

Рис. 1. Сопоставление культурно-психологических характеристик русской и китайской исполнительских традиций



Рис. 2. Структура методики «Погружение в образ»

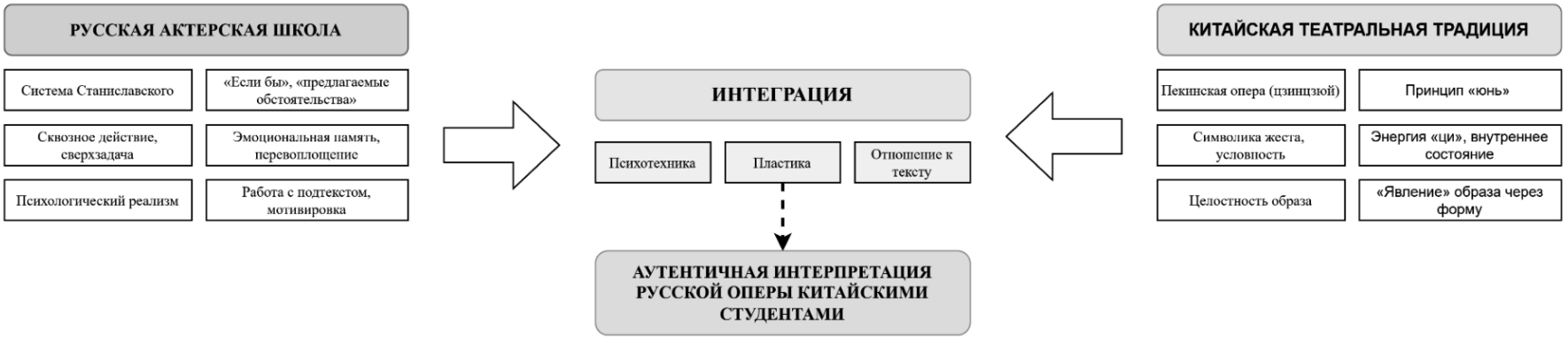


Рис. 3. Интеграция русской актерской школы и китайской театральной традиции в методике «Погружение в образ»

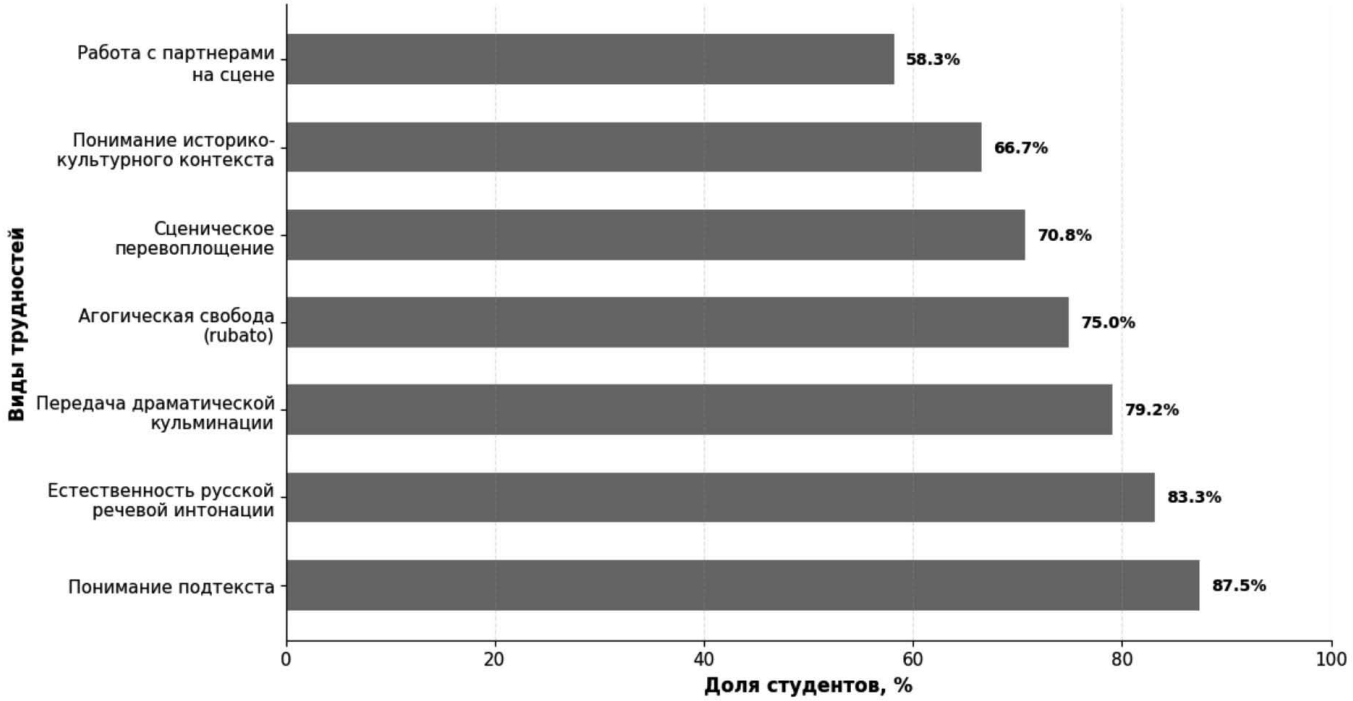


Рис. 4. Распределение субъективных трудностей китайских студентов при освоении русского оперного репертуара (%)

Таблица 2.

Дизайн исследования.

Этап	Сроки	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Методы сбора данных
Диагностический	1–2 мес.	Первичное тестирование	Первичное тестирование	Анкетирование, анализ видеозаписей
Формирующий	8 мес.	Обучение по методике «Погружение в образ»	Обучение по традиционной программе	Педагогическое наблюдение
Контрольный	1–2 мес.	Итоговое тестирование	Итоговое тестирование	Анкетирование, анализ видеозаписей, экспертная оценка

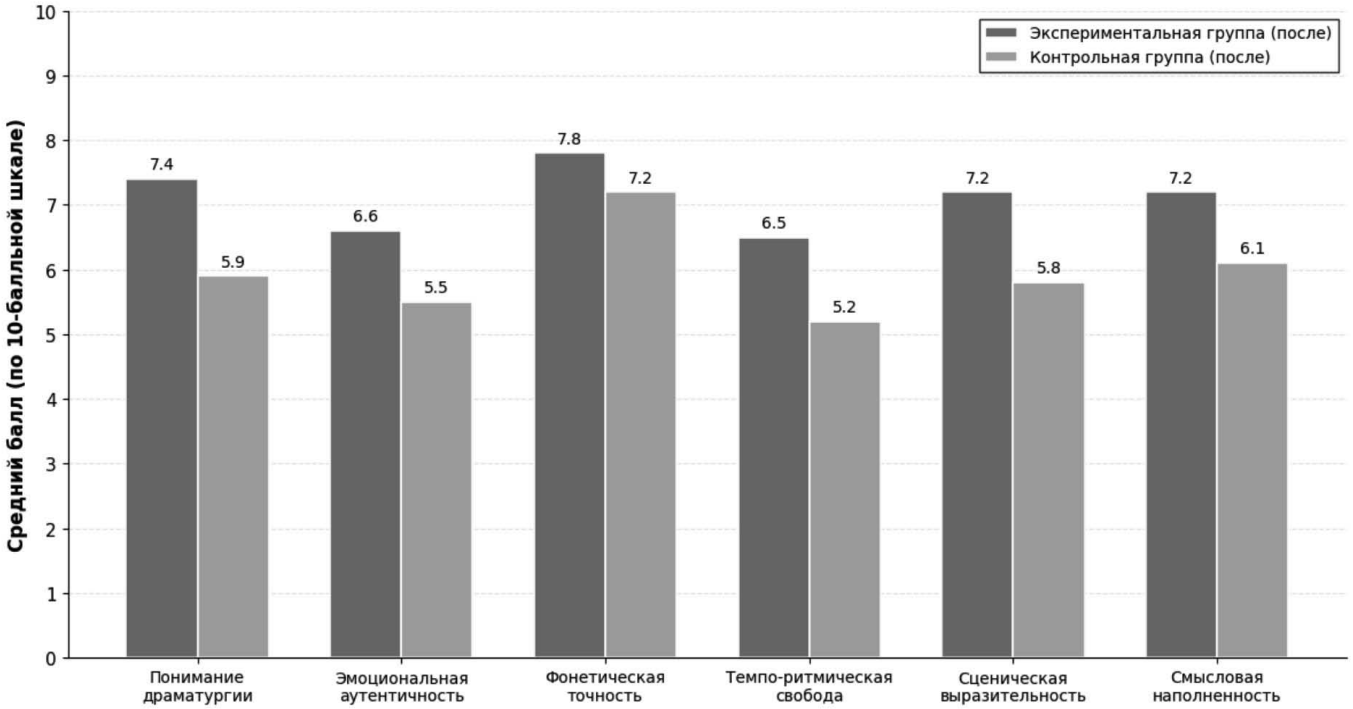


Рис. 5. Динамика показателей исполнительской интерпретации в экспериментальной и контрольной группах

подтекста (87,5%) и естественностью русской речевой интонации (83,3%), что подтверждает доминирование культурно-психологических, а не сугубо технических проблем. Фонетическая точность отмечена как основная трудность лишь 16,7% респондентов (Рисунок 4).

Анализ видеозаписей исполнения арии Ленского показал значительные различия между китайскими и российскими студентами на начальном этапе исследования. Наибольший разрыв зафиксирован по критериям «эмоциональная аутентичность» (-3,6 балла) и «темпо-ритмическая свобода» (-3,5 балла), что подтверждает культурно-психологическую природу основных трудностей китайских студентов.

В результате формирующего эксперимента зафиксирована положительная динамика показателей в экспериментальной группе (n=30), обучавшейся по разработанной методике. Средний балл повысился с 5,2 до 7,1 (+1,9), тогда как в контрольной группе – с 5,4 до 6,0 (+0,6). Различия статистически значимы ($p < 0,01$) (Рисунок 5).

Анализ дневников самонаблюдения и видеозаписей итоговых выступлений выявил качественные изменения в экспериментальной группе:

— переход от формального освоения нотного текста к смысловому постижению образа;
— формирование целостного драматургического видения (83% студентов);
— преодоление эмоциональной сдержанности, характерной для китайской традиции;
— освоение новой пластической культуры через интеграцию принципа «юнь»;
— повышение интерпретационной самостоятельности.

Выводы

Проведенное исследование психолого-педагогических аспектов формирования исполнительской интерпретации у китайских студентов в процессе освоения русского оперного репертуара позволяет сформулировать следующие выводы.

Культурно-психологические различия русской и китайской исполнительских традиций создают устойчивый барьер для аутентичной интерпретации. Русская традиция ориентирована на драматизм, психологизм, открытую эмоциональную экспрессию и актерское перевоплощение. Китайская традиция базируется на гармонии, созерцательности, сдержанности внешнего выражения и символической условности сценического поведения. Выявленные различия определяют структуру трудностей китайских студентов.

Основные трудности китайских студентов связаны не с фонетикой, а с культурно-психологическими аспектами: пониманием подтекста (87,5%), естественностью русской речевой интонации (83,3%), передачей драматической кульминации (79,2%), агогической свободой (75,0%). Фонетическая точность отмечена как проблема лишь 16,7% респондентов.

Разработанная методика «Погружение в образ», интегрирующая элементы системы К.С. Станиславского и китайской театральной традиции (принцип «юнь»), доказала свою эффективность. Средний балл исполнительской интерпретации в экспериментальной группе повысился с 5,2 до 7,1 (+1,9), тогда как в контрольной группе – с 5,4 до 6,0 (+0,6). Различия статистически значимы ($p < 0,01$).

Наибольший прирост показателей в экспериментальной группе зафиксирован по критериям, связанным с психологическим освоением образа: «понимание драматургии» (+2,2), «сценическая выразительность» (+2,2), «темпо-ритмическая свобода» (+2,0). Наименьший прирост – по критерию «фонетическая точность» (+1,3), что закономерно, поскольку данный параметр менее всего зависел от разработанной методики.

Качественные изменения в экспериментальной группе проявились в переходе от формального освоения нотного текста к смысловому постижению образа, формировании целостного драматургического видения, преодолении эмоциональной сдержанности, освоении новой пластической культуры и повышении интерпретационной самостоятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности внедрения разработанной методики в учебный процесс российских консерваторий, где обучаются китайские студенты, а также в китайских музыкальных вузах при изучении русского оперного репертуара. Предложенный диагностический инструментарий может использоваться для оценки уровня исполнительской интерпретации студентов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением репертуарного поля (русская камерно-вокальная музыка, современная русская опера), проведением лонгитюдных исследований для оценки устойчивости сформированных навыков, а также разработкой аналогичных методик для других национальных групп (корейских, японских, европейских студентов) при освоении русского оперного репертуара.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Н.П. Педагогическая специфика имплементации русской музыкальной традиции в вокальном искусстве Китая // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2024. – № 4 (103). – С. 204–212.
2. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной педагогики. – М.: Музгиз, 1956. – 216 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Гайдай П.В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 1 (25). – С. 25–28.
5. Демедюк И.П. К.С. Станиславский и Ф.И. Шаляпин о профессиональном мастерстве вокалиста // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. – 2023. – № 2. – С. 112–119.
6. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
7. Ду Х. Современная концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений: автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2021. – 24 с.
8. Кашина Н.И., Тагильцева Н.Г., Добровольская Л.В., Овсянникова О.А. Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства // Язык и культура. – 2019. – № 45. – С. 220–234.
9. Лу Х., Петелин А.С. Развитие вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в процессе музыкального образования. – Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2019. – 185 с.
10. Ма К. Современные сравнительно-педагогические исследования подготовки вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. – 2024. – № 3. – С. 154–164.

11. Никольская-Береговская К.Ф. Русская вокально-хоровая школа IX–XX веков: методическое пособие. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 192 с.
12. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М.: Академический проект, 2020. – 400 с.
13. Станиславский К.С. Работа актера над собой. – М.: Искусство, 1985. – 480 с.
14. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – 384 с.
15. Хэ Цзи. Поликультурные технологии в процессе формирования профессиональных компетенций студентов-вокалистов из КНР: дис. … канд. пед. наук. – М., 2024. – 253 с.
16. Цзян Б. Особенности развития вокальных школ России и Китая // Весці БДПУ. Серыя 1. – 2022. – № 4. – С. 36–40.
17. Чжу Т. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР: дис. … канд. пед. наук. – СПб., 2024. – 238 с.
18. Яо В. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дис. … канд. пед. наук. – Астрахань, 2015. – 196 с.
19. Juslin P.N., Laukka P. Communication of Emotions in Vocal Expression and Music Performance: Different Channels, Same Code? // Psychological Bulletin. – 2003. – Vol. 129, No. 5. – P. 770–814.
20. Liu Z.Y., Weng C.Q. Online Vocal Teaching: The Role of the Traditionally Trained Instructor and the Advantages Offered by the Digital Environment // Croatian Journal of Education. – 2023. – Vol. 25, No. 4. – P. 1123–1148.
21. Tang K. Singing a Chinese Nation: Heritage Preservation, the Yuanshengtai Movement, and New Trends in Chinese Folk Music in the Twenty-First Century // Ethnomusicology. – 2021. – Vol. 65, No. 1. – P. 1–31.
22. 刘瑾怡. 对中国民族声乐发展的哲学思考 //艺术研究. – 2016. – № 4. – С. 58–59. [Лю Цзиньи. Философские размышления о развитии китайской национальной вокальной музыки // Искусствознание. – 2016. – № 4. – С. 58–59.]
23. 庞朴. 文化的民族性与时代性 //北京社会科学. – 1986. – Т. 2. – С. 561–567. [Пан Пу. Национальность и эпоха культуры // Пекинские общественные науки. – 1986. – Т. 2. – С. 561–567.]
24. 赵世兰, 郭建民. “近源”与“多元”——关于中国民族声乐文化的传承关系 //南 京艺术学院学报. – 2004. – № 2. – С. 30–33. [Чжао Шилань, Го Цзяньмин. «Близость происхождения» и «множественность» – о взаимосвязи наследования китайской народной вокальной музыкальной культуры // Журнал Нанкинского института искусств. – 2004. – № 2. – С. 30–33.]

© Сяо Вэньлай (chenchenzi@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.45

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СТАТИСТИЧЕСКОЙ ОБРАБОТКИ ДАННЫХ В НЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗАХ

METHODS OF TEACHING STATISTICAL DATA PROCESSING IN NON-TECHNICAL UNIVERSITIES

I. Cherenkova
I. Kutlikova
O. Kishkinova

Summary: The article discusses the methodological aspects of teaching statistical data processing in non-technical universities, where statistics is one of the mandatory disciplines, but is not a core one. It is shown that standard teaching approaches aimed at a mathematically prepared audience are not viable in the context of non-core training areas. Based on the analysis of scientific literature and generalization of pedagogical experience, the author identifies problems and suggests their methodological solutions in teaching statistical data processing in non-technical universities, including the development of an introductory module on repeating the basics of mathematics and an emphasis on the logic of methods rather than computational procedures; creating a supportive atmosphere and gradually complicating the material to overcome statistical anxiety; work with real data from the professional field of students and practice-oriented tasks to increase motivation; reduction of the theoretical part, strengthening of data visualization and emphasis on interpretation of results; differentiation of tasks and examples depending on the profile of the group to take into account the heterogeneity of the audience; introduction of active teaching methods: working in small groups, case analysis, problem-oriented learning. The principles of developing a methodology for teaching statistical data processing in non-technical universities are formulated, and a step-by-step teaching methodology is proposed, including diagnostic, motivational, meaningful, practical, control and evaluation stages.

Keywords: teaching statistics, statistical data processing, teaching methods, practice-oriented approach, educational methodology.

Черенкова Ирина Анатольевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
Кутликова Ирина Вениаминовна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
Кишкинова Ольга Алексеевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
olga.19672015@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются методические аспекты преподавания статистической обработки данных в не технических вузах, где статистика входит в число обязательных дисциплин, но не является профильной. Показано, что стандартные подходы к преподаванию, ориентированные на математически подготовленную аудиторию, в условиях непрофильных направлений подготовки не состоятельны. На основе анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта автором выявлены проблемы и предложены их методические решения в преподавании статистической обработки данных в не технических вузах, включающие разработку вводного модуля по повторению основ математики и акцент на логике методов, а не на вычислительных процедурах; создание поддерживающей атмосферы и постепенное усложнение материала для преодоления статистической тревожности; работа с реальными данными из профессиональной области студентов и практико-ориентированные задания для повышения мотивации; сокращение теоретической части, усиление визуализации данных и акцент на интерпретации результатов; дифференциация заданий и примеров в зависимости от профиля группы для учёта разнородности аудитории; внедрение активных методов обучения: работа в малых группах, разбор кейсов, проблемно-ориентированное обучение. Сформулированы принципы разработки методики преподавания статистической обработки данных в не технических вузах, а также предложена поэтапная методика преподавания, включающая диагностический, мотивационный, содержательный, практический, контрольно-оценочный этапы.

Ключевые слова: преподавание статистики, статистическая обработка данных, методика обучения, практико-ориентированный подход, методика образования.

Введение

В современных условиях статистическая обработка данных перестала быть уделом узкого круга специалистов-математиков. Дисциплины, связанные со статистикой, входят в учебные планы разных направлений подготовки: экономики, менеджмента, социологии, психологии, педагогики, государственного и муниципального управления. Парадокс, однако, в том, что именно в этих, не технических по своей природе, аудиториях преподавание статистики сталкивается с наибольшими трудностями. Студенты непрофильных специальностей воспринимают статистику как нечто чужеродное, абстрактное и пугающее. Возникают страх перед цифрами, неуверенность в собственных математических способностях, отсутствие понимания того, зачем это нужно. Все это формирует устойчивый психологический барьер, который сводит на нет даже самые

благие педагогические намерения. Преподаватель, в свою очередь, оказывается перед непростым выбором, упрощать материал до примитивного уровня или читать материал, который большая часть аудитории не понимает. Положение усугубляется тем, что большинство учебников и методических пособий по статистике написано для математиков или экономистов с хорошей математической подготовкой. Стандартный курс статистики для непрофильных специальностей часто представляет собой сокращенную версию курса для математиков, имеет те же разделы, но в меньшем объёме. Все вышесказанное обусловило актуальность темы исследования. Цель статьи: на основе анализа отечественных и зарубежных публикаций, а также обобщения педагогического опыта предложить систему методических решений, позволяющих сделать преподавание статистической обработки данных в не технических вузах более эффективным, доступным и практически значимым.

Материалы и методы исследования

Материалами для проведения исследования послужили научные публикации российских и зарубежных авторов по проблематике преподавания статистики, педагогики высшей школы и методики обучения математическим дисциплинам. В ходе исследования применялись методы системного и сравнительного анализа, позволившие выявить общие закономерности и специфические особенности преподавания статистики в не технических вузах. Метод обобщения педагогического опыта использовался для систематизации практических рекомендаций, представленных в научной литературе.

Результаты и обсуждения

Проведенный анализ научной литературы показал, что проблемы преподавания статистики в не технических вузах имеют системный характер и проявляются на нескольких уровнях. В исследовании, проведённом в Пражском университете экономики и бизнеса на основе многолетних опросов студентов, авторы выделили четыре «узких места», которые постепенно подрывают мотивацию студентов и ведут к ухудшению академических результатов, вплоть до провала на экзамене. Этими узкими местами оказались [9]:

— понимание и использование описательной изменчивости;
— избыток теоретических распределений вероятностей;
— переизбыток проверок гипотез;
— индуктивное понимание регрессии и корреляции.

Иными словами, студенты теряются именно там, где статистика перестаёт быть описательной и переходит к выводам и обобщениям. Этот вывод согласуется с данными других исследователей, которые отмечают, что наибольшие трудности вызывает не столько техника расчётов, сколько логика статистического вывода [3, 6, 8].

В российской практике, как отмечают Т.В. Васильева и И.Л. Елисеенко, при построении методики обучения математической статистике студентов гуманитарных и технических направлений необходимо исходить из того, что цели обучения в этих группах принципиально различаются. Для студентов-гуманитариев, в отличие от технических специалистов, статистика – это не основа для дальнейшей математической подготовки, а инструмент решения конкретных профессиональных задач. Отсюда следует, что содержание курса должно определяться не логикой самой математической статистики, а логикой тех профессиональных задач, которые студентам предстоит решать [3].

На основе проведенного обзора источников были выделены и систематизированы проблемы реализации методик преподавания статистической обработки данных в не технических вузах (табл. 1).

Далее определим методы преподавания статистической обработки данных в не технических вузах. Традиционная лекционно-семинарская система, при которой на лекциях даётся теория, а на практических занятиях решаются задачи, в случае с не техническими специальностями работает плохо. Студенты теряют связь между теорией и практикой, а длительные пассивные лекции только усиливают скуку и тревожность. Более эффективными представляются активные и интерактивные методы, например работа в малых группах над проектами, разбор кейсов, дискуссии, использование симуляций и игр. Отметим также метод проблемно-ориентированного обучения, при котором студенты с самого начала сталкиваются с реальной проблемой и в процессе её решения осваивают необходимые статистические методы.

Как показывают исследования, интеграция инструментов программирования и искусственного интеллекта в курс статистики позволило сократить время решения практических задач на 15 минут и увеличить долю правильных ответов на итоговом тестировании на 10% [2]. Все это положительным образом сказывается на усвоении материала и эффективности обучения. В Самарском государственном экономическом университете разработана методика преподавания эконометрики, включающая деловые игры, исследовательские задания, построение эконометрических моделей на основе реальной статистической информации и компьютерное тестирование [5]. Такой комплексный подход позволяет связать теорию с практикой и поддерживать высокий уровень вовлечённости студентов. В других вузах активно используются кейс-метод, проектная работа, междисциплинарные задания.

Таблица 1.

Характеристика проблем реализации методик преподавания статистической обработки данных в не технических вузах.

Проблема	Характеристика
Низкая базовая математическая подготовка	Студенты имеют слабые знания по математике. Базовые понятия нуждаются в повторении. Большинство учебников ориентированы на математически подготовленную аудиторию, что создаёт дополнительный барьер.
Статистическая тревожность	Многие студенты испытывают страх перед количественными методами, подкреплённый негативным прошлым опытом. Страх формирует убеждённость в собственной неспособности, что ведёт к отказу от попыток освоения материала.
Отсутствие профессиональной мотивации	Студенты не видят связи статистики с будущей профессией. Без понимания практической применимости интерес к дисциплине не формируется, что ведёт к формальному отношению к учёбе.
Абстрактность и перегруженность теории	Традиционные учебники перегружены формулами и доказательствами. Студенты теряются при переходе от описательной статистики к выводам, особенно при изучении распределений, проверке гипотез и регрессии.
Разрыв между теорией и практикой	Студенты не видят, как применять знания в реальной жизни. Они запоминают формулы, но не умеют интерпретировать результаты.
Разнородность аудитории	В группах обучаются студенты с разным уровнем подготовки и профессиональными интересами. Универсальный курс неэффективен. Экономисту нужны одни методы, социологу — другие, педагогу — третьи.
Недостаток адаптированных учебных материалов	Большинство пособий написаны для математиков или экономистов с хорошей подготовкой. Создание адаптированных материалов требует времени и квалифицированных авторов, механическое сокращение курса не решает проблему.
Неэффективность традиционных методов	Лекционно-семинарская система плохо работает в не технических аудиториях. Студенты теряют связь между теорией и практикой, пассивные лекции усиливают скуку и тревожность. Требуются активные методы обучения.
Боязнь статистических программ	Студенты воспринимают программное обеспечение как дополнительный барьер. Специализированные пакеты кажутся сложными, Excel используется неэффективно из-за непонимания его статистических возможностей.
Восприятие статистики как чисто математической дисциплины	Статистика воспринимается как раздел математики, а не как самостоятельная методология познания. Это формирует неверное представление: статистика сводится к вычислениям, а не к анализу и интерпретации данных.

Источник: составлено автором по данным [1, 4, 7, 8, 10]

По каждой из выявленных проблем были предложены методические решения их решения, что систематизировано в таблице 2.

Эффективность преподавания статистики в не технических вузах зависит не только от методики, но и от компетенций самого преподавателя, который должен не только хорошо знать свой предмет, но и уметь объяснять сложные вещи простым языком, находить общий язык со студентами-гуманитариями, создавать доверительную атмосферу. Без терпения, эмпатии и педагогического такта даже самая совершенная методика не даст результата.

Разработка эффективной методики преподавания статистической обработки данных в не технических вузах должна опираться на систему принципов, выявленных нами в ходе анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта (рис. 1).

На основе сформулированных принципов и рассмотренных проблем и методов нами была разработана поэтапная методика преподавания статистической обработки данных в не технических вузах. Данная методика включает пять последовательных этапов, каждый из которых решает конкретные педагогические задачи и реализуется через определённые формы и методы работы (табл. 3).

Как следует из представленной таблицы, предлагаемая методика выстроена в логике постепенного погружения студентов в предмет от преодоления страха и осознания значимости статистики – к освоению базовых понятий, затем – к активному применению знаний в профессионально значимых контекстах и, наконец, к рефлексии и оценке собственных достижений. Все этапы взаимосвязаны и могут частично перекрываться в зависимости от специфики группы и направления подготовки. Такой подход обеспечивает системность, преемственность и практическую значимость обучения, а также позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и их профессиональные интересы.

Таблица 2.

Предлагаемые методические решения проблем преподавания статистической обработки данных в не технических вузах.

Проблема	Методическое решение
Низкая базовая математическая подготовка	Вводный модуль по повторению основ математики. Акцент на логике методов, а не на вычислительных процедурах. Использование учебных материалов, написанных доступным языком без избытка формул.
Статистическая тревожность	Создание поддерживающей атмосферы на занятиях. Постепенное усложнение материала с постоянным подкреплением успеха. Демонстрация того, что статистика — это доступный инструмент.
Отсутствие профессиональной мотивации	Работа с реальными данными из профессиональной области студентов. Практико-ориентированные задания, показывающие применение статистики в конкретной сфере. Приглашение практиков.
Абстрактность и перегруженность теории	Сокращение теоретической части до необходимого минимума. Усиление визуализации данных. Акцент на интерпретации результатов, а не на расчётах.
Разрыв между теорией и практикой	Сквозные практические проекты на протяжении всего курса. Анализ реальных кейсов из профессиональной сферы. Использование статистических пакетов, автоматизирующих расчёты.
Разнородность аудитории	Дифференциация заданий и примеров в зависимости от профиля группы. Предоставление выбора тем для проектных работ. Использование уровневой системы сложности заданий.
Недостаток адаптированных учебных материалов	Разработка электронных учебных материалов и открытых банков заданий, доступных для адаптации. Использование зарубежных ресурсов для неспециалистов. Обмен опытом между преподавателями вузов.
Неэффективность традиционных методов	Внедрение активных методов: работа в малых группах, разбор кейсов, деловые игры, проблемно-ориентированное обучение. Сокращение доли лекций в пользу практических занятий.
Боязнь статистических программ	Выбор программного обеспечения в соответствии с уровнем подготовки: освоение Excel с надстройками для анализа данных, затем — переход к специализированным пакетам по мере необходимости. Визуальные интерфейсы вместо программирования.
Восприятие статистики как чисто математической дисциплины	Формирование статистической грамотности как общекультурной компетенции. Обсуждение роли статистики в науке, бизнесе, политике, повседневной жизни. Разбор примеров манипуляций с данными в СМИ.

Источник: составлено автором

Таблица 3.

Поэтапная методика преподавания статистической обработки данных в не технических вузах.

Этап	Содержание этапа	Методы и формы работы
Диагностический	Выявление исходного уровня математической подготовки студентов, оценка их отношения к статистике, определение профессиональных интересов и ожиданий от курса	Входное тестирование, анкетирование, собеседование, анализ учебных достижений
Мотивационный	Формирование положительного отношения к статистике, демонстрация её практической значимости для будущей профессии, преодоление психологических барьеров	Разбор реальных примеров из профессиональной сферы, приглашение практиков, демонстрация успешных кейсов, создание поддерживающей атмосферы
Содержательный	Освоение базовых статистических понятий и методов с акцентом на логику и интерпретацию, а не на вычисления; использование визуализации и реальных данных	Мини-лекции с визуализацией, работа с адаптированными учебными материалами, выполнение упражнений на интерпретацию, использование интерактивных досок
Практический	Применение освоенных методов к решению профессиональных задач, работа с реальными данными, использование статистических пакетов	Проектная работа, разбор кейсов, деловые игры, работа в малых группах, лабораторные работы с Excel и специализированными пакетами
Контрольно-оценочный	Оценка уровня сформированности статистической грамотности, умения интерпретировать результаты и применять методы в профессиональном контексте	Портфолио проектных работ, презентация результатов, компьютерное тестирование, защита кейсов, самооценка и взаимооценка

Источник: составлено автором

Выводы

В статье рассматриваются методические аспекты преподавания статистической обработки данных в не технических вузах, где статистика входит в число обязательных дисциплин, но не является профильной. На основе анализа научной литературы и обобщения педагогического опыта автором выявлены проблемы и предложены их методические решения в преподавании статистической обработки данных в не технических ву-

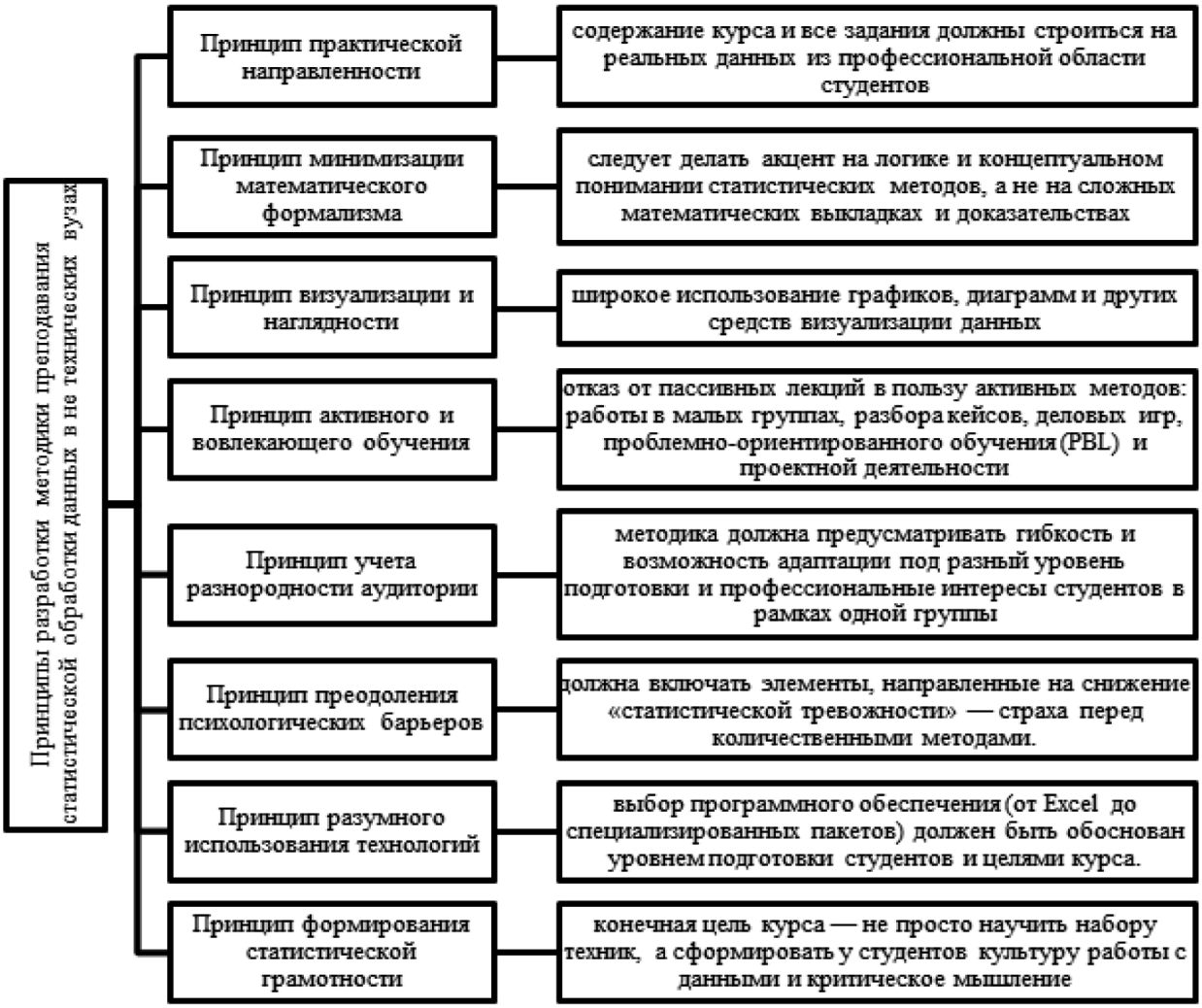


Рис. 1. Принципы разработки методики преподавания статистической обработки данных в не технических вузах
Источник: составлено автором

зах. Сформулированы принципы разработки методики преподавания статистической обработки данных в не технических вузах, а также предложена поэтапная методика преподавания, включающая диагностический, мотивационный, содержательный, практический, контрольно-оценочный этапы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабичева И.В. Методические аспекты обучения эконометрике // Вестник СИБИТа. - 2025. – Т. 14, №4. – С. 5–14. doi:10.24412/2225–8264-2025-4-971.
2. Белов М.С., Ганичева Е.М. Использование инструментов искусственного интеллекта и Python в курсе теории вероятностей и статистики в вузе // Концепт. – 2026. – № 2. – С. 117–132.
3. Васильева Т.В., Елисеенко И.Л. Построение методики обучения математической статистике студентов гуманитарных и технических направлений // Концепт. - 2014. - №8. – С. 26–30.
4. Грушевский С.П., Шелехова Л.В., Мороз О.В. Современные тенденции профессиональной подготовки студентов педагогических специальностей к применению статистических методов в научных исследованиях // Проблемы современного педагогического образования. - 2020. - №67–4. – С. 111–115.
5. Игнаткина Л.А., Перстенёва Н.П., Репина Е.Г. Особенности методики преподавания и оценки знаний студентов по дисциплине «Эконометрика» в Самарском государственном экономическом университете // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=6551 (дата обращения: 14.07.2026).
6. Масюкова О.Н., Мазепа Е.А., Солодков С.А. Особенности методики преподавания курса «Теория вероятностей и математическая статистика» для направления подготовки бакалавриата «Социология» // Artium Magister. - 2013. - №14. – С. 111–116.
7. Федорчук Х.Р. Проблемы процесса обучения математической статистике: способ формирования мотивации у студентов // Гуманитарный вестник. - 2016. -

№10 (48). - URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-protsessa-obucheniya-matematicheskoy-statistike-sposob-formirovaniya-motivatsii-u-studentov (дата обращения: 14.07.2026).
8. Bromage A., Pierce S., Reader T., Compton L.J. Teaching Statistics to Non-Specialists: Challenges and Strategies for Success // Journal of Further and Higher Education. – 2022. – Vol. 46, №4. – pp. 1-16. – DOI: 10.1080/0309877X.2021.1879744.
9. Hindls R., Hronová S., Marek L., Pečená M. Analysis of bottlenecks in teaching statistics for non-statisticians // EDULEARN25: Materials of the conference, 30 June-2 July 2025, Palma, Spain, 2025. – pp. 409. – DOI: 10.21125/edulearn.2025.0182.
10. Mlambo F., von Maltitz M., Fabris-Rotelli I., Roberts D.J. Teaching Statistics to non-Statistics Majors: Challenges and Opportunities in African Universities // 65th ISI World Statistics Congress. – 2025. – URL: https://www.isi-next.org/abstracts/submission/3456/view/ (date of application: 14.07.2026).

© Черенкова Ирина Анатольевна, Кутликова Ирина Вениаминовна,
Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.46

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ ТЕРМИНОВ БИОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

TRANSLATION STRATEGIES FOR ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC TERMS IN BIOLOGY

S. Chizhikova

Summary: The article examines strategies for translating English-language scientific terms in the biological domain, driven by the high degree of international integration in modern science and the dominance of English as a means of professional communication. The relevance of the study is determined by the need to ensure accurate and accessible translation of specialized texts, enabling Russian scientists to fully participate in the global scientific process and facilitating the rapid dissemination of up-to-date knowledge to a broad audience. Four main translation strategies are considered: transcription and transliteration, calquing, literal translation, and descriptive translation. The results of the study show that the translation of biological terms is complicated by the presence of highly specialized terminology, polysemy, and the lack of established equivalents for several modern concepts. Particular attention is given to the problems of standardizing terminological databases, the rapid obsolescence of terms, and intercultural differences in their perception. Practical recommendations include the development of international terminological projects, regular updating of reference materials, and the organization of educational events for translators. The conclusions emphasize that successful translation of biological terms requires a combination of various strategies depending on the type of term, as well as a high level of professionalism on the part of the translator and systematic terminology management.

Keywords: biological terminology, translation strategies, transliteration and transcription, calquing of terms, polusemy of terms, intercultural scientific communication.

Чижикова Светлана Николаевна
кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, (г. Москва)
s.chizhikova@rgau-msha.ru

Аннотация: В статье рассматриваются стратегии перевода англоязычных научных терминов биологического профиля, что обусловлено высокой степенью международной интеграции современной науки и доминированием английского языка как средства профессиональной коммуникации. Актуальность исследования определяется необходимостью обеспечения точного и доступного перевода специализированных текстов для полноценного участия российских учёных в мировом научном процессе и быстрого распространения актуальных знаний среди широкой аудитории. Рассмотрены четыре основные стратегии перевода: транскрипция и транслитерация, калькирование, дословный перевод и описательный перевод. Результаты исследования показали, что перевод биологических терминов осложняется наличием узкоспециализированной терминологии, полисемией и отсутствием устоявшихся эквивалентов для ряда современных понятий. Особое внимание уделено проблемам стандартизации терминологических баз, быстрому устареванию терминов и межкультурным различиям в их восприятии. Практические рекомендации включают развитие международных терминологических проектов, регулярное обновление справочных материалов и организацию образовательных мероприятий для переводчиков. Выводы подчёркивают, что успешный перевод биологических терминов требует сочетания различных стратегий в зависимости от типа термина, а также высокого уровня профессионализма переводчика и систематизации терминологии.

Ключевые слова: биологическая терминология, стратегии перевода, транслитерация и транскрипция, калькирование терминов, полисемия терминов, межкультурная научная коммуникация.

Введение

Современная наука отличается глобальным характером и широким распространением английского языка как универсального инструмента профессиональной коммуникации. Биология, как одна из самых быстроразвивающихся научных дисциплин, испытывает особую потребность в качественном и точном переводе узкоспециализированной терминологии с английского на русский язык. Только на английском языке каждый год выпускаются десятки тысяч научных статей, монографий и докладов. Задача переводчика в такой ситуации состоит не только в передаче общего смысла текста, но и в обеспечении максимальной близости перевода к оригинальным источникам, сохраняя стилистику и семантику. Одним из важнейших условий успешного перевода является глубокое знание предметной области, поскольку даже небольшие неточности в трактовке терминов способны привести к искажению сути научных выводов и повлиять на дальнейшую работу специалистов. Помимо этого, особое внимание должно уделяться соответствию используемой терминологии международно-признанным нормам и стандартам, ведь четкое соблюдение принципов унифицированной терминологии способствует созданию единой основы для продуктивного сотрудничества между исследователями всего мира.

Цель данного исследования – проанализировать существующие подходы к переводу англоязычных научных терминов биологической тематики, выявить основные проблемы, с которыми сталкиваются специалисты-переводчики, и разработать практические советы

для улучшения качества перевода.

Для достижения цели исследования стоит решить ряд задач: анализ теоретической базы; изучение особенностей перевода биологических терминов; анализ существующих стратегий перевода специализированной литературы; выявление характерных трудностей перевода; разработка практических рекомендаций.

Для решения указанных задач использовались следующие методы исследования:

Теоретический анализ: рассматривались существующие теоретические положения и модели, используемые в переводе специальных терминов биологического профиля.

Метод сравнения: проводилось сопоставление различных стратегий перевода, используемых в англо-русском переводе специализированных терминов.

Контент-анализ: изучалась структура специализированных терминов, особенно терминологическая составляющая, выявлены закономерности и проблемы.

Интерпретация и обобщение: выведены общие принципы и подходы к правильному выбору методов перевода биологических текстов.

Результаты и их обсуждение

Теоретическую базу статьи составили работы Ю.Н. Куповой, С.С. Купова, К.Е. Шмелева, которые изучали вопросы калькирования и транслитерации биологических терминов, отмечая, что данные методы позволяют сохранить оригинальность звучания изначального термина, но вызывают значительные трудности для адаптации и правильного понимания у широкой аудитории [4, 8].

Кроме того, важными представляются идеи ученых М.Т. Волкова, С.Л. Васильева, А.А. Абрамова, М.М. Сапожникова занимающихся трудностями описательного перевода в области юриспруденции и информационных технологий, которые отметили его эффективность и универсальность, но одновременного массивность и необходимость лексического добавления и дополнительного пояснения. Отсутствие широких практических рекомендаций по использованию описательного метода перевода биологических терминов в значительной степени определили необходимость и перспективность данной статьи [1, 6].

Ценными в сравнительном контексте оказались результаты эмпирических исследований по схожей теме А.Р. Кашкенова, С.Л. Соколовой и Е.А. Старкова, которые предложили алгоритм перевода терминов по биологии, состоящий из аналитического и синтетического этапов. Ученые подчеркнули важность аналитического этапа при правильном определении отдельных компонентов и установлении семантических отношений элементов термина между собой и главным компонентом, отметили взаимосвязь биологического термина и контекста. Ведь именно в контексте можно понять к какой конкретной области знаний принадлежит термин и перевести его верным эквивалентом. Ученые также подчеркнули эффективность описательного метода при переводе аббревиатур [3, 7].

Сложности перевода медицинских аббревиатур, их типология, описательный метод, использование калькирования и международных сокращений, представленные в работе А.Р. Гарипова, позволили разработать авторские практические рекомендации по переводу биологических терминов для переводчиков, студентов-филологов и ученых, интересующихся международными достижениями [2].

Специфика и проблемы перевода терминов антропологии, которые отличаются в русском и английском языках, несмотря на схожую форму, описанные в работе А.П. Миньяр-Белоручева, М.Е. Покровской, дали возможность говорить о гармонизации термосистем в целом и биологической, в частности [5].

Рассмотрим особенности перевода биологических терминов. Процесс перевода специализированных терминов в области биологии отличается рядом уникальных характеристик, которые существенно влияют на качество итогового результата. Подробнее остановимся на трех важных особенностях, влияющих на эффективность перевода.

Особенность биологических текстов заключается в наличии большого количества узкоспециализированных терминов, заимствованных преимущественно из латыни и древнегреческого языков. Такие термины зачастую отражают глубокие связи между различными дисциплинами биологии и смежных наук, и их правильное восприятие требует глубокого знания как самого предмета, так и исторического наследия соответствующих дисциплин. К примеру, такие понятия, как «mitochondria» (митохондрии), «proteins» (белки) или «nucleotides» (нуклеотиды), используются повсеместно, однако их точные переводы требуют особого внимания и знания конкретных нюансов каждой конкретной дисциплины. Кроме того, существует ряд случаев, когда оригинальные термины не имеют аналогов в русском языке, что вынуждает переводчика или преподавателя выбирать один из нескольких возможных вариантов: сохранять оригинальный термин в неизменённом виде, создавать новую конструкцию путём калькирования или давать описательное пояснение. Примеры включают такие термины, как «transcriptomics» (транскриптомика), «epigenetics» (эпигенетика) или «bioinformatics» (биоинформатика).

Еще одна важная особенность биологической терминологии связана с её многослойностью и полифункциональностью. Некоторые термины могут иметь несколько значений в зависимости от контекста, и правильный выбор подходящего варианта играет ключевую роль в понимании текста. Например, термин «gene» (ген) может обозначать конкретный фрагмент ДНК, несущий определенную генетическую информацию, либо целую группу схожих элементов, образующих генетическую сеть. Подобная гибкость применима и к другим терминам, таким как «allele» (аллель), «locus» (локус) или «mutation» (мутация), каждый из которых может приобретать дополнительные оттенки в зависимости от конкретного контекста. Особенно остро эта проблема встаёт перед переводчиками, сталкивающимися с мультидисциплинарными публикациями, где термины пересекаются с химическими, медицинскими и техническими науками. Например, выражение «expression level of a gene» (уровень экспрессии гена) подразумевает совершенно иной процесс, нежели фраза «expressed sequence tag» (экспрессируемый тег последовательности), несмотря на частичное совпадение лексического состава обоих выражений.

Третья категория труднопереводимых элементов – это многочисленные аббревиатуры и акронимы, встречающиеся практически в любом специализированном тексте. Из-за разнообразия форматов и моделей написания, одни и те же обозначения могут быть представлены разными способами. К примеру, сокращение «PCR» означает «Polymerase Chain Reaction» (полимеразная цепная реакция), тогда как другое популярное сокращение «RNA» расшифровывается как «Ribonucleic Acid» (рибонуклеиновая кислота). Однако важно помнить, что подобные сокращения иногда могут менять своё значение в зависимости от контекста публикации или отраслевой принадлежности документа.

Проблема усугубляется тем фактом, что русские аналоги некоторых иностранных аббревиатур пока не получили официального признания, создавая дополнительную трудность. Например, общеупотребительное сокращение «SNPs» (single nucleotide polymorphisms) обычно переводится как «однонуклеотидные полиморфизмы», но многие авторы предпочитают оставлять оригинальное сокращение в тексте.

Эти аспекты подчеркивают сложность процесса перевода специализированных текстов и терминов в области биологии и делают необходимым привлечение экспертов, обладающих глубокими знаниями как в самом предмете, так и в особенностях использования соответствующей терминологии.

Далее остановимся на основных стратегиях перевода. Перевод специализированных терминов в области биологии требует соблюдения ряда правил и подходов, обеспечивающих высокую степень точности и доступности информации. Ниже рассмотрим четыре основные стратегии, применяемые профессиональными переводчиками при обработке биологических текстов.

Первая стратегия – это транскрипция и транслитерация, она включает в себя передачу звучания иностранного термина посредством фонетического написания буквами русского алфавита. Такой подход эффективен, когда иностранный термин настолько широко известен, что его адаптация к русскому языку теряет смысл. Наиболее распространенный случай – передача имен собственных, географических названий и популярных международных терминов.

Например:
— *DNA* → дезоксирибонуклеиновая кислота (чаще используют сокращение «ДНК»)
— *RNA* → рибонуклеиновая кислота («РНК»)
— *PCR* → полимеразная цепная реакция

Важно отметить, что чрезмерное применение транскрипции и транслитерации может сделать текст менее доступным для широкой аудитории, поэтому этот подход рекомендуется применять умеренно и осторожно.

Следующая стратегия – калькирование. Оно представляет собой перевод конструкции термина буквально, повторяя структуру и состав оригинального выражения. Этот метод удобен для простых терминов, состоящих из двух-трех компонентов, таких как «mitosis» (митоз), «photosynthesis» (фотосинтез) или «gene expression» (экспрессия генов).

Пример калькирования:
— *Cell division* → клеточное деление
— *Protein folding* → фолдинг белков

Однако калькирование подходит далеко не ко всем случаям, и его использование требует особой осторожности, чтобы избежать двусмысленности или ошибочной интерпретации. Данный подход применяется, когда форма термина достаточно проста и понятна, а само понятие легко определяется в рамках одного-двух русских слов. Эта стратегия обеспечивает наибольшую ясность и близость к оригиналу, но может вызвать затруднения при сложной структуре или редком употреблении термина.

Примеры:
— *Gene mutation* → мутация гена
— *Nuclear membrane* → ядерная мембрана

Тем не менее, такие переводы подходят лишь для несложных терминов и ситуаций, когда важна максимальная простота и доступность.

Когда прямое соответствие термина отсутствует или затруднительно подобрать точный вариант, применяет описательный перевод. Данный подход включает детальное разъяснение концепции, стоящей за иностранным термином, чтобы чётко представить суть явления или процесса.

Например:
— *Microsatellites* → короткие участки ДНК, содержащие повторяющиеся нуклеотидные последовательности (описательно объясняемый термин, поскольку прямого русского эквивалента нет)
— *Apoptosis* → запрограммированная гибель клетки (данное явление описывается русским словом «апоптоз», но сам термин нередко сопровождается описанием механизма, лежащего в основе этого феномена)

Такой подход полезен там, где традиционные методы недостаточны, но требует от переводчика высокого уровня владения материалом и способности точно формулировать описания.

Применение указанных стратегий в совокупности позволяет достичь высоких стандартов качества перевода специализированных текстов и терминов в области биологии, обеспечивая четкую и точную передачу информации на русский язык.

Перевод специализированных терминов в области биологии сопряжен с множеством сложностей, связанных как с особенностями самой науки, так и с недостаточным уровнем стандартизации в международном профессиональном сообществе. Мы выделяем три ключевые проблемы, оказывающие наибольшее влияние на качество перевода: недостаточная систематизация терминологических баз данных, расхождение между устоявшейся терминологией и новыми научными открытиями, межкультурные различия в восприятии и образовании терминов. Проанализируем подробнее каждую из перечисленных проблем.

Одной из главных трудностей является отсутствие общепринятых национальных и международных нормативов терминологии. Терминологические стандарты постоянно обновляются, появляются новые открытия, и многие термины устаревают быстрее, чем успевают фиксироваться в официальных источниках. Это ведет к появлению множества синонимов, дублетов и неправильных переводов, что снижает уровень взаимопонимания между специалистами разных стран. Для решения данной проблемы необходимо развивать международные проекты по созданию согласованной терминологической базы, регулярно проводить обновления существующих ресурсов и поощрять активное участие ведущих университетов и институтов в разработке и внедрении норм образования новых терминов.

Новые технологии и методики вносят значительные изменения в содержание ранее известных терминов. Ярким примером служат эволюционные процессы в молекулярной биологии, где появление нового оборудования привело к возникновению множества инноваций в терминологии. В результате возникает разрыв между старыми представлениями и современными фактами, усложняя процесс перевода и вызывая непонимание среди профессионалов. Решением может стать регулярная публикация справочных материалов, освещающих последние изменения в терминологии, а также организация курсов повышения квалификации для переводчиков, работающих в области биологических наук.

Практика показывает, что национальные традиции образования и употребления терминов значительно различаются в разных странах. Даже близкие термины могут вызывать недопонимание, поскольку исследователи воспринимают их по-разному в зависимости от собственного культурного фона и традиций образования. Такое несоответствие негативно влияет на общий уровень коммуникативной компетенции в мире. Для успешного преодоления данной проблемы рекомендуем организовывать совместные конференции и семинары, где ученые и переводчики могли бы обмениваться опытом и обсуждать пути гармонизации терминологии, а также повышать значимость билингвальных образовательных проектов, направленных на сближение подходов к обучению будущих специалистов и переводчиков.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, можно заключить, что перевод специализированных англоязычных текстов биологического профиля является крайне важной задачей, определяющей успешность коммуникации в современном научном пространстве. Современные условия глобализации и расширения международного сотрудничества ставят перед переводчиками высокие требования, касающиеся не только точности передачи информации, но и умения грамотно интегрировать специфичные термины и концепции в российскую научную среду.

Рассмотрение четырех основных стратегий перевода (транскрипция, калькирование, дословный перевод и описательный перевод) позволило определить оптимальный подход к каждому типу терминов и выявило преимущества и ограничения каждого метода. Несмотря на разнообразие приемов, ключевой фактор успеха – глубокий профессионализм переводчика, включающий не только владение родным и иностранным языками, но и компетентность в изучаемом предмете. Кроме того, исследование подтвердило важность

систематизации и стандартизации терминологических баз данных, разработки единых подходов к образованию новых терминов и регулярного обновления справочных материалов. Благодаря такому комплексному подходу удается минимизировать риски возникновения ошибок и противоречий, повышая общую точность и качество перевода.

Настоящая работа демонстрирует, насколько важен вклад переводчиков в продвижение и распространение актуальной научной информации, предлагая практикоориентированные рекомендации, которые помогут преодолеть существующие трудности и упростить процесс взаимного обмена знаниями между российским и зарубежным научным сообществами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова М.Т., Васильева С.Л., Абрамова А.А. Особенности перевода терминов в сфере информационных технологий // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. - №6 (224). С. 62–71. – DOI 10.23951/1609-624X-2022-6-62-71
2. Гарипова А.Р. Специфика перевода медицинских аббревиатур с английского языка на русский (на примере терминологии сферы «кардиология») // Люди речисты – III Материалы Международной молодежной научно-практической блог-конференции. – Ульяновск. – 2025. – С. 87–94.
3. Кашкенова А.Р. Особенности перевода биологических терминов англоязычных научных текстах по биологии // Язык и межкультурная коммуникация. Сборник статей XVIII Международной научно-практической конференции. – Астрахань. – 2024. – С. 187–192. – DOI 10.54398/29491371-2024-18-187
4. Купова Ю.Н., Купов С.С. К вопросу о семантическом калькировании в медико-биологической терминологии на примере термина «Клетка» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2010. - №2. – С. 371–373.
5. Миньяр-Белоручева А.П., Покровская М.Е. Специфика перевода терминов антропологии // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. – 2017. - №2. – С. 117–125.
6. Сапожникова М.М. Описательный перевод экономических терминов в английском языке как эффективный инструмент решения трудностей перевода // Державинский форум. – 2020. – Т. 4 №15. – С. 80–87.
7. Соколова С.Л., Старкова Е.А. Особенности перевода терминов в англоязычных научных текстах по биологии // Дневник науки. – 2019. - №3 (27). – С. 56.
8. Шевелев К.В. Биологические термины: как сохранить точность и доступность // Язык: категории, функции, речевые действия. Материалы XVIII Международной конференции. В 3-х частях. – Коломна. – 2025. – С. 300–302.

© Чижикова Светлана Николаевна (s.chizhikova@rgau-msha.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.47

СТУДЕНЧЕСКОЕ ИНИЦИАТИВНОЕ БЮДЖЕТИРОВАНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ Я-КОНЦЕПЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ

STUDENT INITIATIVE BUDGETING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL SELF-CONCEPT OF STUDENTS IN PEDAGOGICAL FIELDS

T. Yudeeva
V. Momotenko

Summary: The article substantiates the relevance of studying student initiative budgeting as a psychological and pedagogical factor in the development of the professional self-concept of future educators. Based on a theoretical analysis of works in the field of psychology of self-awareness, educational psychology, and research on initiative practices, the key mechanisms of the influence of participation in initiative budgeting on the cognitive, emotional-evaluative, and behavioral components of the professional self-concept are identified: reflexive assessment, experience of self-efficacy, identification, acceptance of responsibility, and meaning-making. A functional model is presented, comprising four interrelated blocks (psychological and pedagogical conditions, stages of participation, mediating mechanisms, and resultant changes), which reveals the logic of the transformation of a student's perception of themselves as a subject of professional activity. It is shown that the developmental potential of initiative budgeting is realized only under specific conditions (reflexive support, mentoring, psychological safety, and tangible results). The research findings can be used in the design of educational work in pedagogical universities, the development of support programs for student initiatives, and the preparation of professional development courses for academic advisors and mentors. The proposed model serves as a foundation for organizing empirical research and creating diagnostic tools that allow for the identification of changes in the professional self-concept resulting from participation in initiative budgeting.

Keywords: professional self-concept, student initiative budgeting, future educators, mechanisms of influence, psychological and pedagogical conditions, functional model, reflexive assessment, self-efficacy, identification, meaning-making.

Юдеева Татьяна Васильевна
Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, Центр изучения гражданских инициатив, ГБОУ ВО Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, (г. Симферополь)
djoma@list.ru
Момотенко Виктория Павловна
Научный сотрудник, Центр изучения гражданских инициатив, ГБОУ ВО Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, (г. Симферополь)
v.p.momotenko@yandex.ru

Аннотация: В статье обосновывается актуальность исследования студенческого инициативного бюджетирования как психолого-педагогического фактора развития профессиональной Я-концепции будущих педагогов. На основе теоретического анализа работ в области психологии самосознания, педагогической психологии и исследований инициативных практик выявлены ключевые механизмы влияния участия в инициативном бюджетировании на когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты профессиональной Я-концепции: рефлексивная оценка, переживание самоэффективности, идентификация, принятие ответственности, смыслообразование. Представлена функциональная модель, включающая четыре взаимосвязанных блока (психолого-педагогические условия, этапы участия, механизмы-медиаторы, результативные изменения), которая раскрывает логику трансформации представлений студента о себе как о субъекте профессиональной деятельности. Показано, что развивающий потенциал инициативного бюджетирования реализуется лишь при соблюдении специальных условий (рефлексивное сопровождение, наставничество, психологическая безопасность, реальность результатов). Результаты исследования могут быть использованы при проектировании воспитательной работы в педагогических вузах, разработке программ сопровождения студенческих инициатив, подготовке курсов повышения квалификации для кураторов и наставников. Предложенная модель служит основой для организации эмпирических исследований и создания диагностического инструментария, позволяющего фиксировать изменения профессиональной Я-концепции под влиянием участия в инициативном бюджетировании.

Ключевые слова: профессиональная Я-концепция, студенческое инициативное бюджетирование, будущие педагоги, механизмы влияния, психолого-педагогические условия, функциональная модель, рефлексивная оценка, самоэффективность, идентификация, смыслообразование.

Современная образовательная политика Российской Федерации ориентирована на подготовку педагога нового типа – не просто транслятора знаний, а фасилитатора, тьютора и организатора детской активности. В этой связи особую значимость приобретает поиск механизмов, способствующих не только формированию профессиональных компетенций, но и развитию личностных качеств будущего учителя. Одним из ключевых психологических новообразований периода профессионального обучения выступает профессиональная Я-концепция динамическая система представлений личности о себе как о субъекте профессиональной деятельности, включающая когнитивный, эмоционально-оценочный и поведенческий компоненты (Р. Бернс, И.С. Кон, А.К. Маркова) [1; 2; 3].

Параллельно с этим в системе высшего образования; получает распространение практика студенческого инициативного бюджетирования. Данная практика представляет собой процедуру вовлечения студентов в распределение части бюджетных средств вуза на реализацию их собственных проектов, направленных на улучшение студенческой жизни и инфраструктуры. Актуальность заявленной темы обусловлена противоречием между высоким воспитательным и развивающим потенциалом студенческого инициативного бюджетирования и недостаточной теоретической осмысленностью того, как именно участие в таких практиках влияет на глубинные психологические структуры личности будущего педагога, в частности, на его профессиональную Я-концепцию.

В современных психолого-педагогических исследованиях накоплен значительный массив знаний о структуре и динамике профессиональной Я-концепции педагога (С.Т. Джанерьян, Л.М. Митина, В.А. Сластёнин) [4; 5; 6]. Описаны стадии её становления, факторы риска и условия успешного формирования в процессе вузовской подготовки. Традиционно в качестве таких условий рассматриваются педагогическая практика, тренинги, рефлексивные семинары. Одновременно с этим в научной литературе, посвященной инициативному бюджетированию (В.В. Вагин, Н.А. Шаповалова, Е.А. Пахомова и др.) [7; 8; 9], подробно описаны процедурные аспекты, барьеры внедрения и эффекты для развития гражданского общества и повышения финансовой грамотности участников.

Однако, на сегодняшний день отсутствуют исследования, рассматривающие студенческое инициативное бюджетирование не как финансовый или управленческий инструмент, а как психолого-педагогическую среду, потенциально способствующую трансформации представлений студента о самом себе. Проблема заключается в том, что механизмы влияния опыта проектной деятельности, публичной защиты инициатив, командного взаимодействия и ответственности за бюджетные средства на самооценку, самоэффективность и идентичность будущего учителя теоретически не концептуализированы. Таким образом, проблема исследования заключается в изучении психолого-педагогических механизмов и условий, при которых участие студентов педагогических направлений в инициативном бюджетировании становится фактором развития их профессиональной Я-концепции.

Цель статьи – проанализировать особенности студенческого инициативного бюджетирования как психолого-педагогического фактора развития профессиональной Я-концепции будущих педагогов, а также определить механизмы и условия его влияния на профессиональное самосознание студентов.

Изложение основного материала

Основополагающее значение для понимания Я-концепции имеют работы К. Роджерса [10], который определял её как конструкт, состоящий из восприятия собственных характеристик и восприятия взаимосвязей «Я» с другими людьми. К. Роджерс ввел понятия «реальное Я» и «идеальное Я», расхождение между которыми становится источником личностного роста или дискомфорта. В контексте педагогического образования это положение значимо для понимания мотивации студентов к профессиональному самосовершенствованию. Символический интеракционизм. Ч. Кули (концепция «зеркального Я») и Дж. Мида показали, что представление человека о себе формируется через восприятие того, как его оценивают значимые другие [11; 12]. Применительно к инициативному бюджетированию это означает, что профессиональная самооценка будущего педагога может трансформироваться под влиянием оценок, полученных в ходе публичной защиты проектов от сверстников, преподавателей и администрации вуза. В работе «Развитие Я-концепции и воспитание» Э. Бернс предложил интегративную модель, включающую три компонента: когнитивный (образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости); эмоционально-оценочный (самоуважение, самооценка, самопринятие); поведенческий (потенциальные поведенческие реакции, обусловленные знанием о себе и самоотношением). Эта трехкомпонентная структура является общепринятой в современной науке и будет использована нами как базовая для анализа влияния инициативного бюджетирования. В работах И.С. Кона самосознание рассматривается как сложная интегративная характеристика личности, включающая идентичность как чувство тождественности и целостности [2]. Б.Г. Ананьев подчеркивал, что самосознание формируется в деятельности и общении. А.Н. Леонтьев связывал становление личности с иерархизацией мотивов, что позволяет рассматривать участие в социально значимых практиках как фактор перестройки мотивационной сферы будущего педагога [13; 14].

А.К. Маркова в своих работах обосновала, что профессиональное самосознание педагога включает: осознание норм и правил профессии (что должен делать учитель); осознание своих профессиональных качеств (что я есть как учитель); осознание себя глазами других (учеников, коллег, родителей); самооценку своих отдельных сторон и себя в целом как профессионала. Л.М. Митина разработала интегративную модель личности педагога, в которой Я-концепция выступает системообразующим фактором профессионального развития. Л.М. Митина выделяет две модели труда учителя: адаптивное поведение и профессиональное развитие. Формирование второй модели требует особой среды, где студент может проявить субъектность. В.А. Сластёнин и его научная школа акцентировали внимание на ценностно-смысловом компоненте профессиональной подготовки педагога, подчеркивая важность развития гуманистической направленности личности. С.Т. Джанерьян

в своих исследованиях профессиональной Я-концепции систематизировала подходы к ее изучению и показала, что профессиональная Я-концепция выполняет функции регуляции профессионального поведения, целеобразования и смыслообразования [3; 4; 5; 6].

Обобщая, можно констатировать, что в науке детально разработана структура профессиональной Я-концепции педагога, описаны стадии её становления, выделены факторы, способствующие или препятствующие её гармоничному развитию. К числу традиционно изучаемых факторов относятся: педагогическая практика, тренинги общения, рефлексивные семинары, наставничество.

В работах В.В. Вагина, Н.А. Шаповаловой, О.В. Мухортовой детально проанализированы процедуры внедрения инициативного бюджетирования в муниципалитетах и регионах, разработаны методические рекомендации [7; 9; 15]. Эти исследования фиксируют такие эффекты участия, как повышение финансовой грамотности и рост удовлетворенности качеством жизни. В последнее десятилетие активно развивается практика школьного инициативного бюджетирования (ШкИБ). Исследования Т.В. Светенко, И.В. Гуштан, материалы Комитета гражданских инициатив показывают, что участие школьников в распределении средств формирует у них ответственность, инициативность, навыки проектной деятельности и командной работы [16; 17].

Студенческое инициативное бюджетирование в вузах представляет собой адаптацию инициативных практик к условиям высшего образования. Анализ литературы показывает, что в фокусе внимания исследователей находятся: процедурные аспекты организации конкурсов студенческих проектов; тематика проектов (благоустройство пространств, мероприятия, медиа); барьеры внедрения (низкая активность студентов, сложности с отчетностью). Важно отметить, что психологические и педагогические эффекты участия в студенческом инициативном бюджетировании либо постулируются декларативно («развивает лидерские качества», «повышает социальную ответственность»), либо описываются эмпирически без углубленного теоретического анализа механизмов. Не ставится вопрос о том, как именно опыт участия в распределении ресурсов влияет на глубинные структуры личности, в частности, на профессиональную идентичность и самосознание будущих специалистов. Ряд авторов склонны отождествлять ответственность за финансовые решения с общей социальной зрелостью. Сторонники культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, его последователи) могли бы возразить, что субъектность ситуативна и формируется в конкретных видах деятельности [18]. Для педагогической профессии важна не столько способность распоряжаться ресурсами, сколько способность быть посредником в развитии Другого. Дискуссионным остается вопрос: переносится ли опыт проектной и бюджетной активности в сферу педагогической деятельности и трансформируется ли он в профессионально значимые качества? Участие в инициативном бюджетировании, если оно не сопровождено рефлексией и ценностным осмыслением, может формировать у будущего педагога представление о себе как об «эффективном менеджере образовательных услуг», а не как о носителе гуманистических ценностей. В литературе эта проблема только начинает обсуждаться. Несмотря на обилие методик диагностики профессиональной Я-концепции, отсутствуют инструменты, позволяющие зафиксировать изменения, обусловленные именно опытом участия в инициативных практиках. Требуется разработка критериев, отражающих специфику влияния проектно-бюджетной деятельности на самосознание будущего учителя.

На основе теоретического анализа мы выделяем следующие механизмы, через которые участие в студенческом инициативном бюджетировании может влиять на развитие профессиональной Я-концепции будущего педагога.

1. Механизм рефлексивной оценки. Участие в инициативном бюджетировании требует от студента прохождения полного проектного цикла: от генерации идеи до презентации и отчета. На этапе публичной защиты проекта студент сталкивается с необходимостью аргументировать значимость своей инициативы, отвечать на вопросы, воспринимать критику и одобрение. Это создает ситуацию, в которой он вынужден посмотреть на себя глазами других (механизм «зеркального Я» Ч. Кули). В контексте педагогического образования важно, что в роли оценивающих выступают не только сверстники, но и преподаватели, и администрация, то есть носители профессиональных норм и ценностей. Формируется более объективное представление о своих сильных и слабых сторонах, о соответствии своих качеств требованиям профессии [11].
2. Механизм социального сравнения и профессиональной идентификации. Работа в проектной команде над бюджетной заявкой погружает студента в среду сверстников, также ориентированных на активное преобразование действительности. Наблюдение за успехами других, за их стилем презентации, способами аргументации запускает процессы социального сравнения и профессиональной идентификации. Студент невольно задает себе вопросы: «А смог бы я так?», «Какой я как лидер/исполнитель/генератор идей?». Это способствует уточнению образа «Я-профессиональное» через соотнесение с образами значимых Других.
3. Механизм переживания успеха/неуспеха и самоэффективности. А. Бандура в теории социального научения ввел понятие самоэффективности –

веры в свою способность успешно действовать в определенной ситуации. Победа в конкурсе проектов инициативного бюджетирования становится опытом, который влияет на самоэффективность. Для будущего педагога крайне важно переживание успеха в публичной, социально значимой деятельности. Это повышает самооценку и укрепляет веру в свою способность влиять на среду, что напрямую проецируется на профессиональную деятельность. Однако важен и механизм совладания с неуспехом. Проживание ситуации «проигрыша» при поддержке наставника и рефлексии причин может стать мощным стимулом для развития адекватной самооценки и реалистичного взгляда на свои возможности [19].

4. Механизм принятия ответственности и апробации профессиональной роли. Инициативное бюджетирование предполагает не только разработку идеи, но и реальное распоряжение ресурсами и реализацию проекта. Студент подписывает документы, отчитывается о потраченных средствах, координирует подрядчиков или организует работу волонтеров. Это модель управленческой деятельности. В логике подготовки педагога такой опыт позволяет «примерить» на себя роль организатора, фасилитатора, наставника. Происходит практическая апробация элементов будущей профессиональной роли в безопасных условиях вуза, что способствует интеграции этих ролей в поведенческий репертуар и, в конечном счете, в Я-концепцию.
5. Смыслообразующий механизм (интегративный). Участие в преобразовании среды вуза придает деятельности личностный смысл. Студент видит конкретный результат своих усилий. Это создает ощущение авторства и причастности. Для будущего педагога формируется ценностное отношение к преобразующей деятельности, осознание того, что профессиональная активность может быть направлена на улучшение жизни людей. Этот механизм связывает все компоненты Я-концепции в единое целое. На основе проведенного анализа мы предлагаем функциональную модель, описывающую логику и условия данного влияния. (Таб. 1.)

Предложенная структура демонстрирует, что инициативное бюджетирование выступает не просто экономическим инструментом, а психолого-педагогической средой. Развивающий эффект достигается только при соблюдении условий (Блок 1), которые запускают этапы деятельности (Блок 2), активируя глубинные механизмы (Блок 3), что в итоге трансформирует профессиональное

Таблица 1.

Функциональная модель влияния инициативного бюджетирования на профессиональную Я-концепцию будущего педагога.

Блок	Компоненты/этапы	Содержательное наполнение
1. **Условия** (психолого-педагогическая среда)	Рефлексивное сопровождение	Обсуждение опыта (успехи/неудачи), связь с профессией
	Наставничество	Поддержка педагогов/ кураторов
	Психологическая безопасность	Принятие, возможность ошибки как ценного опыта
	Реальность результатов	Материализация условий, реализация проекта
2. **Процесс** (этапы участия)	Инициация	Генерация идеи
	Командообразование	Распределение ролей, опыт кооперации
	Проектирование	Расчет сметы, планирование
	Публичная защита	Самопрезентация в профессиональной среде
	Реализация	Управление ресурсами
	Рефлексия и отчет	Осмысленность итогов, фиксация результатов
3. **Механизмы** (психологические медиаторы)	Рефлексивная оценка	Формирование образа себя через восприятие другими
	Переживание самоэффективнности	Эмоциональный опыт успеха или совладания с трудностями
	Идентификация	Отождествление себя с образами успешных наставников и сверстников
	Принятие ответственности	Апробация роли субъекта, принимающего решения
	Смыслообразование	Осознание личностной значимости
4.**Результат** (динамика Я-концепции)	Когнитивный компонент	Осознание организаторских и проектных способностей; формирование образа «Я-инициативный субъект»
	Эмоционально-оценочный компонент	Рост самоуважения и профессиональной самооценки; повышение самоэффективности
	Поведенческий компонент	Готовность к инициативным действиям; расширение поведенческого репертуара

самосознание студента (Блок 4).

Определяющим выводом является положение о том, что развивающий эффект достигается не автоматически, а при соблюдении специальных психолого-педагогических условий: рефлексивного сопровождения, наставничества и психологической безопасности. Дальнейшие эмпирические исследования должны быть направлены на верификацию предложенной модели и разработку диагностического инструментария, позволяющего фиксировать динамику профессиональной, Я-концепции будущих педагогов под влиянием участия в студенческом инициативном бюджетировании.

Выводы

Студенческое инициативное бюджетирование, традиционно рассматриваемое как финансово-управленческая практика, обладает значительным психолого-педагогическим потенциалом, выступая средой, в которой актуализируются процессы рефлексии, социального сравнения, апробации профессиональных ролей и ценностно-смыслового самоопределения. Влияние участия в инициативном бюджетировании на профессиональную Я-концепцию будущего педагога опосредовано пятью основными психологическими механизмами: рефлексивной оценкой (образ себя глазами других), переживанием самоэффективности (опыт успеха/совладания), идентификацией с наставниками и активными сверстниками, принятием ответственности (апробация роли субъекта решений) и смыслообразованием (связь деятельности с личностными ценностями). Развивающий эффект не является автоматическим следствием участия в проектной деятельности; его достижение требует соблюдения специальных психолого-педагогических условий: рефлексивного сопровождения, наставничества, психологической безопасности и реальности результатов, что позволяет перевести ситуативное участие в ресурс профессионального становления.

Предложенная функциональная модель систематизирует логику трансформации профессиональной Я-концепции и может служить теоретической основой для разработки программ сопровождения студенческих инициатив в педагогическом вузе, а также для организации эмпирических исследований, направленных на верификацию выявленных механизмов и создание соответствующего диагностического инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – Москва: Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.
4. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ / С.Т. Джанерьян. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2004. – 312 с.
5. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
6. Сластёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – Москва: Магистр, 1997. – 308 с.
7. Вагин В.В. Инициативное бюджетирование: российская практика / В.В. Вагин, Н.А. Шаповалова. – Москва: Алекс, 2019. – 156 с.
8. Пахомова Е.А. Студенческое инициативное бюджетирование как инструмент развития социальной активности молодежи / Е.А. Пахомова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 6. – С. 112–120.
9. Шаповалова Н.А. Инициативное бюджетирование: мировой опыт и российские практики / Н.А. Шаповалова, В.В. Вагин. – Москва: Алекс, 2018. – 172 с.
10. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс; пер. с англ. – Москва: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
11. Кули Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули; пер. с англ. – Москва: ИД «Территория будущего», 2007. – 320 с.
12. Mead G.H. Mind, Self, and Society / G.H. Mead. – Chicago: University of Chicago Press, 1934. – 400 p.
13. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев; под ред. А.А. Бодалева. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж МОДЭК, 1996. – 384 с.
14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл: Академия, 2004. – 352 с.
15. Мухортова О.В. Инициативное бюджетирование в муниципальных образованиях: методология и практика / О.В. Мухортова, Н.А. Шаповалова. – Москва: РАНХиГС, 2017. – 144 с.
16. Светенко Т.В. Школьное инициативное бюджетирование: практическое руководство / Т.В. Светенко, И.В. Гуштан. – Псков: Псковский областной институт повышения квалификации работников образования, 2019. – 104 с.
17. Гуштан И.В. Школьное инициативное бюджетирование: опыт внедрения и методические рекомендации / И.В. Гуштан. – Красноярск: Красноярский краевой институт повышения квалификации, 2020. – 88 с.
18. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
19. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000. – 320 с.

© Юдеева Татьяна Васильевна (djoma@list.ru), Момотенко Виктория Павловна (v.p.momotenko@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.01

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ИМЕННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ ЯЗЫКА ХИНДИ

FUNCTIONING FEATURES OF BORROWED NOMINAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN HINDI

B. Avezova
N. Novikova

Summary: This paper is devoted to the study of the properties of nominal phraseological units in Hindi, borrowed from the language of Tajik-Persian classical literature (LTPCL). During the period of Muslim rule in India, LTPCL served as the language of the upper classes and was mastered by educated individuals, scholars and poets. As a result, it exerted a significant influence on the development of Hindi, particularly during the reign of Muslim dynasties. The lexis borrowed from the LTPCL constitutes a substantial part of the vocabulary of the Hindi language. Such linguistic units have found their application not only in literary, but also in everyday use of the Hindi language. The purpose of this study is to demonstrate how the elements of LTPCL influenced the formation of nominal phraseological units in Hindi. Additionally, this paper examines the similarities and differences between these linguistic units in the language under consideration. Depending on the nature of linguistic changes, nominal phraseological units are classified into distinct groups by various authors.

Keywords: nominal phraseological units, Tajik, Hindi, borrowings, New-Persian, linguistic changes, foreign language form, recipient language, phonetic adaptation, preposition, postposition, semantics, functioning.

Авезова Барно Саиджановна
Кандидат филологических наук, доцент, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, (г. Москва)
barnoavezova@hotmail.com
Новикова Наталия Владимировна
Кандидат технических наук, доцент, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина, (г. Москва)
odami@yandex.ru

Аннотация: Данная работа посвящена исследованию свойств именных фразеологизмов (ИФ) хинди, заимствованных из языка таджикско-персидской классической литературы (ЯТПКЛ). При правлении мусульман в Индии литературным языком был ЯТПКЛ. Это был язык высших классов. Им владели образованные люди, ученые и поэты. Следовательно, этот язык оказал огромное влияние на язык хинди в период правления мусульманских династий. Лексика, заимствованная из ЯТПКЛ, являются большой частью словарного запаса языка хинди. Такие языковые единицы нашли свое применение не только в литературном, но и в повседневном употреблении языке хинди. Цель данной работы – показать, как элементы ЯТПКЛ повлияли на формирование ИФ хинди. Наряду с этим в данном исследовании обсуждаются сходства и различия между этими языковыми единицами исследуемых языков. В зависимости от лингвистических изменений такого рода ИФ авторами классифицируются на группы.

Ключевые слова: именные фразеологизмы, таджикский язык, хинди, заимствования, новоперсидский язык, лингвистические изменения, иноязычная форма, язык-реципиент, фонетическая адаптация, предлог, послелог, семантика, функционирование.

В хинди, как и во многих языках, встречается огромное количество заимствований. Язык таджикско-персидской классической литературы (ЯТПКЛ) является одним из источников обогащения языка хинди. Известный индийский ученый-лингвист Бхоланатх Тивари в своем фразеологическом словаре отмечает, что «хинди содержит большое количество заимствованных слов, в основном из санскрита, персидского, арабского и английского языков. Португальские и турецкие слова не так часто встречаются в хинди. Наиболее частыми источниками заимствований в этой категории были персидский, арабский и английский языки. Однако персидские идиомы все же чаще используются в языке хинди (13, с. 546). При правлении мусульман в Индии литературным языком был ЯТПКЛ. Это был язык высших классов. Им владели образованные люди, ученые и поэты. Следовательно, этот язык оказал огромное влияние на язык хинди в период правления мусульманских династий.

Как известно, та или иная лексика появляется в других языках в результате контактов, сближения и взаимовлияния разных языковых культур. Экстралингвистические факторы – неизбежны. Результаты исторических, экономических и культурных связей народов – межязыковые контакты. Это и является причиной появления заимствований в том или ином языке. Такие процессы способствуют проникновению иноязычной лексики. Известно, что ЯТПКЛ оказал огромное влияние не только на хинди, но и другие языки Индии. ЯТПКЛ - язык, зародившийся в Хурасане и Мовараунахре, использовался как единый литературный язык таджикской и персидской литературы. В своей фундаментальной работе, Е. Бертельс признанный главой советской школы текстологов-иранистов, отмечает, что «более того, тот самый литературный язык, которым впоследствии пользовались на территории теперешнего Ирана, пышным цветом расцвел первоначально именно в Средней Азии, там, где сейчас живут таджики, и был впервые доведен до совершенства гениальным поэтом Рудаки, родившимся и умершим на территории нынешней Таджикской ССР. Все это факты,

и притом факты, которые никто не может оспорить. Поэтому, возможно, некоторые литературоведы перешли к иной крайности и стали называть «таджикской» всю ту литературу, которая до недавнего времени называлась «персидской» литературой» [3, с. 23].

В настоящей работе исследуются именные фразеологизмы (ИФ) хинди, заимствованные из языка таджикско-персидской классической литературы. Следует отметить, что авторами проводится также сопоставительное исследование ИФ таджикского и хинди языков. В статье под словом 'заимствование' подразумевается лексика ЯТПКЛ, в частности таджикского языка. Новоперсидский язык на протяжении боле 1000 лет не менялся и был устойчивым. Он зародился в IX–X веке. Эта эпоха великого поэта Абуабдулло Рудаки. «Древний таджикско-персидский язык относится к индоевропейскому семейству языков, который пережил разные эпохи. Родоначальником таджикской литературы считается Абуабдулло Рудаки, творивший в конце IX века. Учёный, величайший поэт, родоначальник персидской поэзии, начавший писать на новоперсидском языке» [5]. Носителям современного таджикского языка понятен язык произведений таких классиков как Фирдавси, Рудаки, Хафиз, Саади и мн. др. Чтение и понимание произведений великих поэтов не составляет труда. Авторами статьи рассматривая важность сохранности таджикского языка отмечается, что «На этом языке говорил и творил великий Рудаки – родоначальник персидско-таджикской литературы. А также бессмертное наследие Фирдавси, Сино, Хайяма, Саади, Хафиза, Бедиля, Низами, Хилоли, Мушфики, Зебунисо и Макнуны, дошедшее до нас, написаны на этом языке» [1].

Известно, что заимствуются с одного языка в другой не только слова, но и словосочетания. Такого рода заимствования представляют определенную лингвистическую ценность. Как отмечается в работе авторов «заимствование в языках является одним из важнейших факторов их развития» (2, с. 140). Выразительные средства языка придают речи насыщенность и экспрессивность. Эти языковые единицы являются ценным инструментом в создании ярких высказываний. Наличие заимствованных слов в той или иной степени, по мнению лингвистов, является универсальным лингвистическим явлением для языка [9, с. 17; 11; 12, с. 65]. К таким единицам относятся слова, которые обозначают различные предметы и их признаки, явления, эмоции людей и т.д. Эта лексика используется не только в литературе, в частности поэзии, но и в разговорном хинди и урду языках.

Фразеологическая система языка находится в постоянном развитии. В результате взаимовлияния и взаимообогащения ЯТПКЛ и хинди, как известно, произошло фразеологическое заимствование. Такого рода единицы усвоились в языке хинди. «Фразеология, как таковая, вошла в современный литературный язык хинди (СЛЯХ) вместе с арабо-персидской лексикой и опирается во многом до сих пор на эту лексику. Арабское слово 'мухавара' имеет в СЛЯХ целый ряд значений. Это и «идиома», и «фразеологическое выражение», и «пословица», и «поговорка», и «устойчивое сочетание», и «афоризм». Под понятие 'мухавара' подводится все, что имеет переносное значение. Поэтому фразеологические словари СЛЯХ представляют собой пеструю смесь слов, словосочетаний. устойчивых речений, поговорок и пословиц» [10]. В современном хинди большинство устойчивых выражений заимствованные из ЯТПКЛ нашли свое применение в повседневном использовании в языке хинди.

Слова и словосочетания при заимствовании очень часто адаптируются к языковой системе нового языка. Наблюдаются изменения на разных уровнях языковой системы. Нередко слова и словосочетания меняют форму (фонетически или грамматически). Наряду с этим могут наблюдаться семантические изменения, такие как сужение или расширение значения. Как известно, фразеологическое значение является особой семантической категорией. Сложный характер семантической структуры устойчивых сочетаний обусловлен многогранностью значения данных единиц. Существуют 3 способа ассимиляции при заимствовании слов и словосочетаний в язык-реципиент: миграция в иноязычной форме, кальки и семантические заимствования. В зависимости от изменений заимствованные ИФ языка хинди нами были разделены на две группы.

1. ИФ, заимствованные в иноязычной форме.
2. Заимствованные ИФ языка хинди, подверженные изменениям.

1. ИФ, заимствованные в иноязычной форме

Источниками ИФ являются готовые иноязычные сочетания (образования). Фразеологическая система языка-реципиента развивает их значение соответственно с закономерностями и культурными и историческими особенностями. Приведем примеры заимствованных ИФ сочетаний из ЯПТКЛ в иноязычной форме. (Таб. 1.)

Примеры показывают, что в исследуемых языках эти языковые единицы идентичны как в структуре, так и в семантике. Есть и такие сложные слова этой группы, которые при заимствовании подверглись небольшим изменениям (Т: *darozdast* = Х: *daraz-dast* 'тиранический', 'деспотический', 'тиран', 'деспот', 'сильный', 'властный', 'могущественный', Т: *sardard* = Х: *sar-dard, sir-dard* 'головная боль, страдания', Т: *šer-baccā* = Х: *šer-baccā* 'герой храбрец'). В хинди иногда заимствованные слова, в отличие от таджикского, разделяются дефисом. Однако от этого значение ИФ не меняется.

Заимствования могут фонетически адаптироваться к правилам нового языка. Лексика изменяет звуковой об-

Таблица 1.

Таджикский	Хинди	Используется в значении
tangdast	*tangdast*	скупой, жадный, бедный, неимущий
zabtšuda	*zabtšudā*	отобранный, удержанный
zindadil	zindadil	веселый, жизнерадостный, оживленный, бодрый
guldasta	guldastā	букет цветов, набор (специально отобранных предметов)
gumšuda	gumšudā	пропавший, заблюдивщийся
serčašm	serčašm	довольный, удовлетворенный

Таблица 2.

Таджикский	Хинди	Используется в значении
jafokaš	*jafĀkaš*	трудолюбивый, терпящий несправедливость
chand rūz baʻd	*chand rOz bĀd*	спустя несколько дней, некоторое время
jonbozī	*jĀnbĀzī*	риск, самоотверженность

Таблица 3.

Таджикский	Хинди	Используется в значении
rūz ba rūz	*roz–ba-roz (roz-baroz)*	каждый день, изо дня в день
rū ba rū	*ru-ba ru*	в присутствии, лицом к лицу
jo ba jo	*jā-ba-jā*	везде, порядок
jo be jo	*jĀ-be-jĀ*	неподходящее слово, некстати, правильно и неправильно
moh ba moh	*mĀh- ba mĀh*	из месяца в месяц, ежемесячно
dar ba dar	*dar-badar*	от двери к двери, блуждая

лик в соответствии законами языка-реципиента. Таким образом слова фонетически осваиваются. Например, в хинди при заимствовании слов одни гласные заменяются другими:

— *O* (Т) → ***Ā*** (Х)

Т: *kalladar**O**z* - Х: *kalladar**Ā**z* ‘болтливый’, ‘сквернословящий’, Т: *sarOsar* = Х: *sarĀsar* ‘полностью’, ‘целиком’, ‘всецело’, ‘явно’;

— *Ū* (Т) → О (Х)

Т: dŪst – Х: dOst; Т: *rŪz* = Х: *rOz*

— I (Т) → E (Х)

Т: *sarI dast* = Х: *sarE dast* ‘сейчас’, ‘в настоящее время’.

Сравним несколько ИФ таджикского и хинди языков. (Таб. 2.)

При заимствовании произошла фонетическая адаптация. Гласные О, Ū, I слов ЯТПКЛ заменились на Ā, О, Е. Приведенные примеры заимствований максимально сохранили объем иноязычной характеристики. Следует отметить, что эти языковые единицы идентичны также и в семантике. В отличие от таджикских ИФ, которые пишутся раздельно, в хинди эти заимствованные языковые единицы могут иметь другую структуру, то есть компоненты сочетаний соединяются дефисом. Такого рода соединение языка подчеркивает единство смысла. (Таб. 3.)

Представленные примеры заимствованные предложные ИФ таджикского и хинди языков выражают одни и те же значения. Дефисное написание идентифицирует цельные лексические единицы в хинди. Однако, не все эти заимствованные устойчивые сочетания с предлогами пишутся через дефис. Есть и такие заимствованные ИФ, которые перешли в хинди с другими изменениями. Например, Т: *sar ba sar* = Х: *sarbasar* ‘полностью’, ‘целиком’. Если в таджикском раздельно, то в хинди пишутся слитно.

В хинди встречаются также копулятивные (парные) словосочетания таджикского языка. Эти парные сочетания в таджикском языке связаны с помощью соединительного союза ‘*u*’ (*shabu rūz, ǵamu ǵussā, dilu gigar, zaru zevar, išku muhabbat, padaru modar*). Их компоненты равноправны. Такие языковые единицы составляют огромное количество в таджикском языке. Обратимся к примерам такого рода заимствованных ИФ языка хинди. Т: *sar**u**kor* = Х: *sar**O**kār* ‘взаимоотношения’, ‘дело’, ‘отношение’; Т: *nom**u** nišon* = Х: *nĀmOnišĀn* ‘признак’, ‘след’; Т: *bo dil**u** jon* = Х: *dil**O**jĀn se*, Т: *ob**u**havo* =Х: ***Ā**b**O**havĀ* ‘климат’, ‘атмосфера’ (*dostĀnĀ Āb-havĀa* ‘дружеская атмосфера’). Следует отметить, что в хинди заимствованные слова и словосочетания могут иметь варианты. Например, в хинди у парного сочетания ***Ā**bohavĀ* есть и другой вариант ***Ā**b-havĀ*, которые обладает таким же значением. В копу-

лятивном фразеологизме ***Ā**b-hav**Ā*** опущен соединительный союз ***O***. Такое явление в хинди встречается часто. Например, Т: *savol<u>u</u>-javob* – Х: *sav**Ā**l-jav**Ā**b* 'вопрос ответ', 'аргументация', 'спор'.

Большое количество словосочетаний с таджикской конструкцией 'изофат' (также 'изафах') было заимствовано в хинди без каких-либо изменений. 'Изофат' — это грамматическая конструкция таджикского языка, которая связывает два слова вместе в единое словосочетание. Например, *khona**i** talaba* [комната, дом ученика], *ḳalam**i** surkh* [карандаш красный]. В таджикском языке как отмечается «падежные отношения выражаются синтаксически. Распространённое средство связи имён – изафет» [4]**.** В заимствованных изафетных ИФ хинди 'изафах' '*i*' заменяется на гласную '*e*'. Например, Т: *sar**I** dast* = Х: *sar**E** dast* 'сейчас', 'в настоящее время'. В таджикском языке в этой конструкции слова пишутся раздельно. Нередко между двумя словами заимствованного изафетного ИФ хинди ставится знак дефис. Этот знак ставится перед 'изофатом' (Т: *rūz**I** siyoh* = Н: *roz-**E** siyāh* 'трудные времена'). А иногда и встречаются заимствованные ИФ хинди, в которых дефис стоит после гласной *e* (Т: *čašm**I** bad* = Н: *čašm**E**-bad* 'плохой, дурной глаз', Т: *zakhm<u>i</u> dil* = Х: *zakhm<u>e-</u> dil* 'несчастье, боль, недуг').

Заимствованные изафетные словосочетания в хинди нередко используются как сложные слова (Т: *joni man* = Х: *jān<u>e</u>man* – *jān<u>e</u>jān* 'дорогой как жизнь, любимый'; Т: *dard**I** dil* =Х: *dard**E**dil* 'боль в сердце', 'печаль', 'горесть', 'огорчение'. С таким значением в языке хинди существует еще одно сочетание *dard**I** jigar*, которое заимствовано из ЯТПКЛ. В наши дни эта языковая единица очень редко используется носителями современного таджикского языка. Такого рода словосочетания в словарях языка хинди представлены как одно сложное слово. Встречаются и изафетные словосочетания, в которых опускается 'изафах' - *i*. Например: Т: *dard**I** sar* = Х: *dard-sar* 'головная боль', 'мигрень', 'нудная работа', 'трудность', 'надоедание', 'досада'.

2.Заимствованные ИФ языка хинди, подверженные изменениям

Такие языковые единицы в большинстве случаев претерпели некоторые существенные изменения на разных лингвистических уровнях. Ниже представлены примеры устойчивых словосочетаний. (Таб. 4.)

Как выше было отмечено, устойчивые словосочетания часто строятся в соответствии с правилами языка-реципиента. В таджикском языке существительное препозитивно. Примечательно, что 'изафах' *(-e-)* используется для соединения существительного с прилагательным или образования притяжательного падежа. 'Изафах' в хинди состоит из безударного членораздельного 'e', которое иногда соответствует предлогам английского *of* и послелогу хинди *kā*. «Послелог *kā* используется для обозначения связи между существительным или местоимением и другим существительным, которое следует за ним. Эта конструкция используется для обозначения владения и взаимосвязи, материала или композиции, ценности и меры, источника, первопричины, причины, субъекта или объекта действия, части целого, цели, характеристик или признака» [11, с. 54]. Приведем еще пример: Т: *dušmani jonī* = Н: *jānī dušman, jān kā dušman* 'заклятый враг'. ИФ хинди *hriday kā grāhak* имеет то же значение, что и ИФ *dušmani jonī* 'заклятый враг'. Однако носителями языка хинди чаще используется заимствованное ИФ**.** Буквальный перевод этих идиом идентичен - [враг души].

Влияние ЯТПКЛ привело к тому, что не только заимствованные фразеологизмы перенялись без изменений, но и появились калькированные выражения. Иногда такого рода языковые единицы полностью или частично калькируются. От этого экспрессивная окраска фразеологизмов не уменьшается, а усиливается выразительность и создается их образность. Калькированием заимствовано большое количество устойчивых сочетаний. Заимствование иноязычных слов происходит путем буквального перевода соответствующих слов и словосочетаний. Эти кальки образуются из средств собственного языка используя иноязычную модель. Как известно, калькирование – продуктивный способ заимствования фразеологизмов. Такого рода миграция фразеологизмов, как и всякий вид заимствования способствует обогащению языка. Фразеологизм «возникающий в результате точной или измененной передачи лексического состава, грамматической структуры и значений иноязычного прототипа средствами заимствующего языка» [6, с. 94–95]. Обратимся к примерам заимствований, которые перенялись путем буквального перевода. (Таб. 5.)

Особенно примечательно, что заимствованные таджикские прилагательные играют роль существительных в образовании ИФ хинди (Т: *mol<u>i</u> <u>harom</u>* = Х: *<u>har</u>ām <u>k</u>ā māl*

Таблица 4.

ИФ, подверженные изменениям	Адаптированные ИФ	Значение
zakhm<u>e</u>-dil	*dil <u>kā</u> zakhm*	несчастье, боль, недуг
jigarī dost	*jigarī kā dost*	близкий друг
dard<u>i</u> dil	*dil <u>kā</u> dard*	несчастье, боль, недуг

Таблица 5.

Таджикский	Хинди	Буквальный перевод	Значение
dušmani jonī	*jān kā dušman, jān kā gāhak*	душевный враг	заклятый враг
dušmani jonī	*jān kā gāhak*	душевный враг	заклятый враг
molį harom	*harām kā māl*	нечестно приобретенный, нажитый нечестным путем имущество, собственность	неправедно полученная выгода/богатство неправедно нажитое богатство

Таблица 6.

Таджикский	Хинди	Значение
libosi motamī	*mātamī libās*	траурная одежда
dušmani jonī	*jāni dušman*	заклятый враг
dūsti jonī	*jāni dost*	близкий друг
muomilai garm	*garm mamlā*	благое дело, хорошее отношение

Таблица 7.

Таджикский	Хинди	Значение
***az** tahti dil*	*tahi dil **se***	искренне, от всего сердца
***az** had berun*	*had ***se** bāhar*	за гранью
***az** subh(sahar) to šom*	*subah **se** šām tak*	весь день.

‘неправедно полученная выгода/богатство’ ‘неправедно нажитое богатство’; Х: *jigarī kā dost* ‘близкий друг’): *harām* от ЯТПКЛ *harom* [грешный] (Х: *harām kā māl* [богатство, товар греха]). Прилагательные *harām* и *jigarī* функционируют как существительные. Кстати, ИФ языка хинди *jigarī dost* [друг печени], заимствованный из ЯТПКЛ, редко используется в современном таджикском языке.

Согласно грамматике хинди, прилагательное стоит перед существительным, в то время как в таджикском языке наоборот - после. Х: *havāī hamla:* = Т: *hamlai havoī* ‘воздушный удар’; Х: *dilī dost* ‘близкий друг», *dilī muhabbat* ‘сердечная возлюбленная’. Обратимся к примерам. (Таб. 6.)

В данных примерах заимствованные ИФ перенялись согласно правилам языка-реципиента. В отличие от таджикских ИФ позиция прилагательных в хинди поменялась. Существительное, как правило, в хинди следуют за прилагательным. Например, *sundar larkā* [красивая девушка], *khulā shahar* [открытый город], *unčā svar* [громкий голос], *motī murģī* [толстая курица] ‘важная птица’, ‘важная персона’.

Большое количество ИФ может меняться как по форме, так и по значению. Они были заимствованы в хинди, адаптированы, сокращены и, наконец, внедрились в хинди и стали широко использоваться. Заимствованные предложные ИФ также согласуются законам языка хинди. Предлоги таджикского языка заменяются послелогами хинди. (Таб. 7.)

Иногда при заимствовании устойчивые сочетания претерпевает различные виды трансформаций, например, расширение его состава. ИФ в хинди наблюдается добавление какого-либо элемента. Таджикский предложный устойчивый оборот *bo khubī* ‘изящный’ была заимствована в хинди как *barī khubī se* с добавлением элемента слова *barī* ‘большой’. В хинди он обладает тем же значением что и в таджикском языке.

Большинство заимствованных ИФ имеют свои варианты и синонимы. ИФ современного таджикского языка можно встретить и в других ‘вариантах’ в хинди. Рассмотрим варианты ИФ таджикского и хинди языков: (Таб. 8.)

Приведенные примеры показывают, что среди вариантов и синонимов можно встретить и такие языковые единицы, которые являются этимологически языка хинди. Например, ***hriday** patthar kā* [сердце каменное] ‘жестокий, бессердечный, хладнокровный человек’, ***hriday** kā tukrā* [кусочек сердца] ‘любимый, дорогой человек’. Существует множество параллелей. В наши дни, заимствованные ИФ, их варианты и эквиваленты, как правило, широкоупотребительны в языке хинди. Варианты заимствований из ЯТПКЛ не создают серьезных проблем. Автор книги «Мухавара миманса» (Исследование фразеологизмов) Омпракаш Гупта подчеркивает, что «иногда нет необходимости переводить идиомы с одного языка на другой: такие идиомы, как *dilpazir* и *dilkaš, pasandida*, считаются словами языка хинди. Хотя можно использовать вместо заимствованных и идиомы хинди – *hridaygrāhī, ākaršak*» [9, с. 244].

Некоторые слова в заимствованных ИФ заменяются

Таблица 8.

Язык	ИФ	Букваль ный перевод	Варианты	Букваль ный перевод	Используется в значении
T	*az had* ***ziyod***	*больше границы*	*az had* ***berun***	вне границы	слишком, чересчур, за гранью
X	*had se* ***ziyādā***	*больше границы*	*had se* ***bāhar***	вне границы	слишком, чересчур, за гранью
T	*dardi* ***dil***	*боль сердца*	*dardi* ***jigar***	боль печени	душевная боль
X	*darde* ***dil***	*боль сердца*	*darde* ***jigar***	боль печени	душевная боль
T	*porai* ***dil***	*кусочек сердца*	*porai* ***jigar***	кусочек печени	горячо любимое дитя
X	***dil*** *kā tukrā*	*кусочек сердца*	***jigar*** *kā tukrā*	кусочек печени	горячо любимый ребенок
X	***dil*** *kā tukrā*	*кусочек сердца*	***hriday*** *kā tukrā*	кусочек сердца	любимый, дорогой человек
X	***dil*** *patthar kā*	***сердце каменное***	***hriday*** *patthar kā*	сердце каменное	жестокий, бессердечный, хладнокровный человек

Таблица 9.

Хинди	Хинди (синоним)	Буквальный перевод
siyāh*-safed*	***kālā****- safed*	Черно-белый
zindagī *kā safar*	***jīvan*** *kā safar*	жизненный путь

ближайшими возможными эквивалентами, вариантами или синонимами. Как известно, такого рода единицы образуются в процессе употребления фразеологизмов. Рассмотрим примеры. В хинди в ИФ *siyāh-safed* и *zindagī ke safar men* заменяются слова *siyāh* (черный), *zindagī* (жизнь) на *kālā* (черный) (*kālā - safed* 'черно-белый') и *jīvan* (жизнь *jīvan ke safar men '*жизненный путь, путешествие по жизни'). (Таб. 9.)

Иногда варианты некоторых заимствованных ИФ из ЯТПКЛ не употребляются в современном таджикском языке. Например, заимствованный ИФ *avval se akhīr tak* из ЯТПКЛ имеет вариант *šurū se akhīr tak* 'от начала до конца'. В современном таджикском языке используется первый вариант выражения *az avval to okhir* и обладает тем же значением, что и второй. Второе словосочетание этой пары не встречается в словарях современного таджикского языка.

Изменение лексического состава нередкое явление. При этом сохраняется образность и выразительность этих единиц. Такого рода сочетания широкоупотребительны не только в современном хинди научного и художественного стилей, но и в повседневном языке. Эти ИФ часто используются в литературе, особенно в поэзии.

Следует отметить, что взаимозаменяемость компонентов характерна для исследуемых языков. В хинди происходит синонимизация. Происходит замена одной части заимствованного ИФ на смысловые аналоги. Такому процессу могут подвергаться и существительные, и прилагательные. Синонимы могут быть и заимствованными и этимологически языка хинди (*jān kā dušman = jān kā grahak* 'заклятый враг'; *dil-o jān se = jī jān se* 'единодушно', 'от всего сердца', слова *grahak* и *ji*: являются лексикой хинди) или ЯТПКЛ (*dardi dil = dardi jigar* – 'душевная боль')). Однако комбинативная сила этих выражений ограничена. Такая трансформация не затрагивает ни содержание, ни значение. Синонимы, однако не всегда могут заменяться. Например: *ġami* ***dil*** [горе от сердца] 'скорбь, тоска', но не *ġami* ***jigar*** [горе от печени]. Слова ЯТПКЛ *dil* [сердце] и *jigar* [печень] очень часто как отдельные слова взаимозаменяемы и могут быть использованы как синонимы. Слово *jigar* не сочетается со словом *ġam* в данном случае.

В хинди наблюдаются и грамматические варианты. Например, замена определения, выраженного существительным в родительном падеже: T: *dili sangin* [каменное сердце]= *dil* ***patthar ka*** [сердце каменное (сердце **из камня**)] = ***patthar*** *ka kalej*a [**каменное** сердце] 'жестокий, безжалостный человек'; X: *sazā-e-****maut*** [наказание смерти]= ***maut*** **(A)** *kī sazā* [смертельное наказание] (ЯТПКЛ) 'смертный приговор', 'высшая мера наказания'). Такой грамматический вариант нередкое явление в хинди.

Представленный анализ позволяет сделать некоторые выводы. Прежде всего, следует отметить, что в языке хинди часто встречаются ИФ, заимствованные из ЯТПКЛ. Использование лексических элементов ЯТПКЛ в хинди заметно проявляется в различных аспектах. Эти языковые единицы охватывают широкий спектр человеческой жизнедеятельности и продолжают употребляться в периодике, фильмах, литературе в частности поэзии и т.д. В наши дни инородность таких фразеологизмов почти не ощущается. Носитель языка хинди не может распознать в нем заимствованное слово. Во-вторых, структура и семантика многих устойчивых сочетаний хинди схожи с таджикскими. ИФ хинди, заимствованные из ЯТПКЛ, перенялись и в иноязычной форме, и с некоторыми изменениями. Следует отметить большую продуктивность заимствованной лексики при формировании фразеологических сочетаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулалазизова З., Турсунова М. Таджикский язык – драгоценная и древнейшая память великого народа. – URL: https://tguk.tj/index.php/ tj/habar ho-5/item/4486-tadzhikskij-yazyk-dragotsennaya-i-drevnejshaya-pamyat-velikogo-naroda.html] (дата обращения: 17.04.2026].
2. Авезова Б.С., Новикова Н.В. Сравнительно-сопоставительное исследование астронима ‘луна’ в языковой картине мира / на материале английского, таджикского, русского и хинди языков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. -2025. - №05/2. — С. 139–143. DOI 10.37882/2223–2982.2025.05–2.01.
3. Бертельс Е.Э. Избранные труды. История персидско-таджикской литературы. М.: Издательство восточной литературы, М., 1960. — 556 с.
4. Большая Российская энциклопедия. – URL: https://old.bigenc.ru/lin guistics/text/4178852 (дата обращения: 06.04.2026).
5. Мы учим таджикский язык посредством творчества Абуабдулло Рудаки, которому исполнилось 1165 лет. – URL: https://linguanet.ru /sotrudnichestvo/tsentry-yazykov-i-kultur-pri-mglu/tsentr-tadzhikskogo-yazyka-i-kultury/novosti-tsentra/?ELEMENTID=20382] (дата обращения: 17.04.2026).
6. Солодухо Э.М. Проблемы интернационализации фразеологии (на материале языков славянской, германской и романской групп): диссертация ... доктора филологических наук. Казань, 1983. — 457 с.
7. Ульциферов О.Г. Очерки по лексикологии, словообразованию и фразеологии современного литературного языка хинди / Издательство «МГИМО-Университет» 2007. – URL: https://cyber leninka.ru/article/n/ocherki-po-leksikologii-slovoobrazovaniyu-i-frazeolo gii-sovremennogo-literaturnogo-yazyka-hindi (дата обращения: 06.04.2026).
8. Abū ʿAbd Allāh Rūdakī. – URL: https://mfa.tj/en/london/view/14310/20 2402071707303309].
9. Gupta O. Muhāvarā mimānsā. Patna, 1960. — 428 p.
10. Koul Ashok. Lexical borrowings in Kashmiri, Delhi, 2008.
11. Koul Omkar N. Modern Hindi Grammar. — Dunwoody Press, 2009. — 326 p.
12. Majidov H. Frazeologiyai zaboni hozirai tojik. Dushanbe, 1982. —104 p.
13. Tiwari Bh. Hindi muhawarakoš. Nai-Dillī, 1984. — 546 p.

© Авезова Барно Саиджановна (barnoavezova@hotmail.com), Новикова Наталия Владимировна (odami@yandex.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.05

РОЛЬ АТРИБУТИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ МОДЕЛИ N+N В ОБЕСПЕЧЕНИИ ИНФОРМАТИВНОЙ ПЛОТНОСТИ АНГЛОЯЗЫЧНОГО БИОЛОГИЧЕСКОГО ТЕКСТА

ROLE OF ATTRIBUTIVE CONSTRUCTIONS OF THE N+N MODEL IN ENSURING THE INFORMATIVE DENSITY OF THE ENGLISH-LANGUAGE BIOLOGICAL TEXT

E. Bagdasaryan
M. Gezha
O. Chuprakova

Summary: English is analytical in its structure, which determines the relevance of using attributive constructions, the most productive of which are two-word phrases. The foundation for creating such phrases is the presence of a semantic core, and due to the absence of articles and prepositions in the "noun + noun" model, savings in the communicants' speech resources are ensured. Attributive constructions are used extremely often in English-language speech and saturate a completely different discourse: from scientific articles and news content to everyday communication and literary texts. This tool for increasing information content is also used in scientific texts on biology, however, in order to understand the accuracy and depth of their meaning, it is important to possess both professional competencies and be able to analyze the structural and semantic content of an utterance, correctly interpret polysemous words in combination with each individual component of the attributive structure. This combination of words helps to make the text more informatively dense, concise, concise, and concentrated in meaning, which helps the reader to give an up-to-date assessment of the utterance by displaying the features of the object under study, its properties, characteristic differences or qualities.

Keywords: attributive construction, attributive phrase, two-word phrase, N+N model, informative density, biology, English, semantics.

Багдасарян Элина Юрьевна
кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
lina13_06@mail.ru
Гежа Мария Алексеевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
miss.soroka84@yandex.ru
Чупракова Ольга Владимировна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
ochoup@gmail.com

Аннотация: Английский язык аналитичен по своему строю, что обусловливает релевантность использования атрибутивных конструкций, наиболее продуктивными из которых являются двухсловные словосочетания. Фундаментом для создания таких словосочетаний является наличие семантического ядра, а благодаря отсутствию артиклей и предлогов в модели *"noun + noun"* обеспечивается экономия речевых средств коммуникантов. Атрибутивные конструкции используются в англоязычной речи предельно часто и насыщают абсолютно разный дискурс: от научных статей и новостного контента до повседневной коммуникации и художественных текстов. Данный инструмент для повышения информативности используется также в научных текстах по биологии, однако, для понимания точности и глубины их смысла важно владеть как профессиональными компетенциями, так и уметь анализировать структурное и семантическое содержание высказывания, грамотно интерпретировать многозначные слова в сочетании с каждым отдельным компонентом атрибутивной конструкции. Такое сочетание слов помогает делать текст более информативно плотными, лаконичным, сжатым и концентрированным по смыслу, что помогает читателю дать актуальную оценку высказыванию через отображение признаков исследуемого объекта, его свойств, характерных отличий или качеств.

Ключевые слова: атрибутивная конструкция, атрибутивное словосочетание, двухсловное словосочетание, модель N+N, информативная плотность, биология, английский язык, семантика.

Введение

Согласно исследованиям Т.Л. Мошановой, Т.Б. Агалаковой (2021), атрибутивные словосочетания, т.е. «атрибутивные конструкции – один из наиболее распространенных типов словосочетаний в современном английском языке» [3, с.105], когда одно существительное является грамматически ведущим, стержневым (определяемым), а второе – определяющим, зависимым от первого [5, с. 159]. При этом «атрибутивная связь, возникающая между определением и определяемым, является наиболее тесной связью между словами…, *а именно,* одно слово так подчинено другому, что не имеет самостоятельного значения для предложения» [1, с. 50].

Лингвисты утверждают, что невозможно строго разграничить двухкомпонентные именные структуры и свободные словосочетания – они полагают, что имен-

ные конструкции находятся на стыке морфологии и синтаксиса [8; 10, p. 1-2; 7, p. 47-48]. Таким образом, терминология, используемая для обозначения конструкции «существительно + существительное», варьируется от «именных сложных слов» *("nominal compounds")* до «сочетаний существительных» *("noun-noun combinations")* или «последовательностей "существительное + существительное"» *("noun+noun sequences")* [10, p. 1-3].

Материалы и методы исследования

В данной статье использовались такие методы, как теоретическое исследование научной литературы по обозначенной проблематике, контент-анализ, структуризация и систематизация полученного материала.

В качестве материалов исследования использовались статьи из таких популярных наукометрических англоязычных платформ, как *ResearchGate* [12], *Academia* [6] и *The International Journal of Developmental Biology* [14].

Результаты и обсуждения

Исследуемый тип конструкций отличается от других типов структур (прилагательное + существительное → Adj + N; глагол + существительное → V + N и т. д.) в английском языке тем, что он «позволяет кодировать сложные понятия в чрезвычайно сжатом формате, используя столько места, сколько позволяет язык» [7, p. 49; 11, p. 252-253]. Это означает, что в структурах «существительное + существительное» главное слово является основной категорией, а премодификатор или первое существительное помогает охарактеризовать главное слово, то есть подчеркнуть его отличительные особенности от других слов той же категории [11, p. 253], например: *"coral snake", "vine snake", "sea snake", "garter snake" "rat snake", "milk snake", "hognose snake"* и т.д.

Соответственно, современные англоязычные биологические тексты являются более информативно плотными, когда используется атрибутивная конструкция модели N+N (существительное + существительное), что позволяет максимально придать смысла научному тексту, содержание которого станет концентрированным. Между тем, специфическим отличием данной модели является отсутствие каких-либо предлогов или артиклей между существительными, что является результатом экономии речевых средств и эффективной передачи смысла [5, с. 159; 4, с. 84].

Наиболее яркими примерами данного типа конструкций являются заголовки статьей или лид-абзацы по разным направлениям биологии, например:

"Linking Development, **Stem Cells** *and* **Cancer Research** *since 1952"* [14];

"Insights into the role of the Wnt signaling pathway in the regeneration of **animal model systems**" *(N+N+N) (K.S. Walczyńska, L. Zhu, Y. Liang, 2023)* [12]; "**Estrogen signaling**" *in development: recent insights from the zebrafish (M.H. Wesselman, R.A. Wingert, 2024)* [14] и т.д.

Важно подчеркнуть, что первый термин в модели N+N выступает в качестве ядра, т.е. определяемого слова, в то время как препозитивное существительное помогает выстроить смысловую связь между членами словосочетания [2, с. 93], т.е. играет роль определения – такие субстантивные словосочетания имеют препозитивную конструкцию [3, с. 106].

Перефразирование следующих предложений ярко демонстрирует: то, что выражено придаточным предложением, можно сформулировать и с помощью составного сказуемого:

1. "Structure and Functioning of **Timberline Vegetation** *in the Western Himalaya: A Case Study" (I.D. Rai, R.R. Bharti, B.S. Adhikari, G.S. Rawat, 2013)* [12]: *"timberline" – 'apparent line formed by the highest extent of timber growth'* – словосложение осуществляется за счет удаления семантического материала из соответствующего предложения;
2. *"Fruit production along roads and* **footpaths** *in an Atlantic rain forest area:* **footpaths**" *(B.G. da Silva, I. Koch, W. Silva, 2018)* [12]; "**footpath**" *– 'path designed for people who are on foot'.* Если сравнить, например, понятие *"footpath"* с его парафразом, то можно обнаружить, что в составном предложении были опущены некоторые лексические единицы, а именно *"the Action" (to design)* и *"the benefactive" (people)*.
3. *"Biological* **Life Raft**" *(Margo Pierce, 2020)*: **Life Raft** – *'raft designed to be used for saving life'* [12] – здесь метафорическая атрибутивная конструкция, помогающая эксплицировать интересы и цели биологического научного сообщества.

О. Йесперсен *(Jespersen, 1942)* выделяет шесть различных типов конструкций N+N [p. 143–157]:

— «B, преобразованное в A» *("B modified by A")*, напр.: "**gas-biology**" – *"Book Review:* **Gas Biology** *Research in Clinical Practice, edited by Toshikazu Yoshikawa and Yuji Naito" (A. Nakao, Y. Toyoda, 2011)* [12];

— «A, преобразованное в B» *("A modified by B")*, напр.: *"tiptoe" – "Environmental and genetic background of* **tiptoe***-initiating behaviour in the dwarfspider Erigone atra" (I. Deblauwe, 2003)* [6];

— «A плюс B» *("A plus B")*, напр.: *"lion-tailed Macaque" – "The* **Lion-tailed Macaque** *Macaca silenus (Primates: Cercopithecidae): conservation history and status of a flagship species of the tropical rainforests of the Western Ghats, India" (M. Singh, W. Kaumanns, M. Singh, H.S. Sushma, S. Molur, 2009)* [12].

— «одновременная встречаемость A и B» *("at the sa-*

metime A and B"): "pig-snout" – "An insect larva with a "pig-snout": structure, and function of the nasale of Hyphydrus ovatus L. (1763) (Coleoptera, Dytiscidae)" (Friis, Bauer, O. Betz, 2003) [12];

— «бахуврихи» *("Bahuvrihi-compounds")* – особый тип сложных слов, когда предмет или явление дефинируются не напрямую, а через определенный признак или характерное отличие, напр.: *"Behavioral Plasticity and the Origins of Novelty: The Evolution of the* **Rattlesnake Rattle**" *(B. Allf, P.A.P. Durst, D.W Pfennig, 2016)* [12];

— «тип "зять"» *("type son-inlaw's"),* напр.: *"Red Coat" – "Study on* **Red Coat Color Gene** *and Prediction of the Secondary Structure in Chinese Holstein" (Qiu-ling Li, Jian-bin Li, Zheng-feng Zhang, Hong-mei Wang, Yundong Gao, Ming-hai Hou, Jifeng Zhong, 2008)* [12].

Анализ, выполненный О. Йесперсеном *(Jespersen, 1942)* в первую очередь семантический, подводит к определенной интерпретации потенциальных значений левого и правого членов словосочетания: демонстрирует их принцип композициональности в семантике; семантическую роль в предложении; используемый языковой материал; грамматическую категорию притяжательности, выражающую отношение принадлежности между существительными; контекст и т.д. Несмотря на достаточно глубокий анализ, О. Йесперсен отмечает, что число потенциальных логических связей в этом словообразовательном процессе бесконечно, и главная цель его классификации – продемонстрировать сложность их расположения, а не дать окончательную таксономию [9, p. 143-157; 7, p. 50].

Ряд лингвистов предлагает примерно схожие классификации, примером которых может служить работа А.Г. Хэтчер *(Hatcher 1960)* [8], которая не одобрила схему О. Йесперсена *(Jespersen, 1942)* [9] из-за ее предполагаемых ограничений, а предложила взамен четырехкомпонентную типологию, которая дифференцирует словосочетания N +N на следующие категории [7, p. 50]:

— «A включено в B» *("A is in B")*, напр.: *"doghouse"* (метод исследования головного мозга в нейробиологии) – *"Science in the* **Doghouse***" (A.T. Vanak, A. Belsare, M. Uniyal, R. Ali, 2014)* [12; 6];

— «B включено в A» *("B is in A")*, напр.: *"house cat" – "The evolution of* **house cats***" (C.A. Driscoll, J. Clutton-Brock, A.C. Kitchener, S.J. O'Brien, 2009)* [12];

— «A – цель B» *("A is the goal of B")*, напр. *"sugar cane" – "***Sugarcane** *(Saccharum spp.): Breeding and Genomics" (Sh.J. Mirajkar, R. Devarumath, A. Nikam, 2019)* [12];

— «A – источник B» *("A is the source of B")*, напр.: *"cane sugar" – "Sucrose, commonly known as «table sugar» or «***cane sugar***», is a carbohydrate formed from the combination of glucose and fructose."* [13].

Данная классификация *(Hatcher 1960)* [8] помогает объяснять семантику модели N+N, однако, часто подвергается критики из-за ее узкого перечня категорий. Между тем, вышепредставленные примеры из обеих классификаций ярко демонстрируют лаконичность и сжатость подаваемого авторами материала научных статей по биологии

Согласно классификациям О. Йесперсена *(Jespersen, 1942)* [9, p. 143-157] и А.Г. Хэтчер *(Hatcher 1960)* [8, p. 356-373], на общее значение атрибутивных словосочетаний модели N+N влияет не только ее ядро, но также, в большей степени, его модификатор [7, p. 50] – слово, уточняющее, охарактеризовывающее, описывающее или усиливающее / ослабляющее значение второго слова [4, с. 85], т.е. общее значение конструкции N+N тесно связано с тем, какой модификатор оно содержит. Соответственно, для семантики словосочетания ядро конструкции (определяемое слово) также важно, как и ее модификатор (определяющее слово).

Выводы

Атрибутивные словосочетания в английском языке используются достаточно часто как в повседневном общении, так и в научном дискурсе, так как указанные конструкции помогают экономить речевые средства и обеспечивать информативную плотность текста. Компоненты модели N+N при этом всегда связаны подчинительной синтаксической связью. Атрибутивные именные группы, а именно конструкции «существительное + существительное» (*noun + noun constructions – NNC*), где одно существительное выступает в роли ядра – грамматически ведущего компонента, а второе – в роли зависимого компонента, являются важной типологической характеристикой академического стиля.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коструб Е.В. К вопросу об английском атрибутивном комплексе со структурой N1 + N2 // Magister Dixit. – 2011. – №4. – С. 49–56.
2. Манджиева В.В., Коломойцева Т.В., Кузнецов И.А. Препозитивные атрибутивные конструкции в текстах научной литературы // Успехи в химии и химической технологии. – 2023. – №15 (277). – С. 93–95.
3. Мошанова Т.Л., Агалакова Т.Б. К вопросу о переводе атрибутивных словосочетаний модели N+NN (на примере англоязычных медицинских текстов) // Медицинский дискурс: вопросы теории и практики: сборник статей по материалам 9-й Международной научно-практической и образовательной конференции. – Тверь, 2021. – Изд-во: ГБОУ ВПО Тверская государственная медицинская академия Министерства здравоохранения РФ (Тверь), 2021. – С. 105–111.

4. Ткаченко А.В. Атрибутивное словосочетание в традиционном и когнитивном аспектах изучения (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – №4. – С. 80–86. – https://doi.Org/10.30853/filnauki.2020.4.17.
5. Ткаченко А.В. Атрибутивные словосочетания в контексте форматирования знания (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – №3. – С. 158–162. – https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.3.34.
6. Academia. URL: https://www.academia.edu/ (date: 21.09.2026).
7. Fernández-Domínguez, J. (2010) N+N compounding in English: Semantic categories and the weight of modifiers // Brno Studies in English. – 2010. – №36(1). – P. 47-76.
8. Hatcher A.G. An introduction to the analysis of English noun compounds // Word. – 1960. –Iss. 16. – P. 356-373.
9. Jespersen O. A Modern English Grammar on Historical Principles. Part VI, Morphology. – London and Copenhagen: Munksgaard, 1942. – P. 143-157.
10. Malakhovskaya M., Beliaeva L., Kamshilova O. Teaching Noun-Phrase Composition in EAP/ESP Context: A Corpus-Assisted Approach to Overcome a Didactic GAP // Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes. – 2021. – P. 1-10. – https://doi.org/10.22190/JTESAP2102257M.
11. Rajovic J., Spasić-Stojković M. English noun+noun syntactic structures in English for specific purposes and their Serbian equivalents // Зборник радова Филозофског факултета у Приштини. – 2020. – №50(3). – P. 249-268. – https://doi.org/10.5937/ZRFFP50-20985.
12. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/ (date: 21.09.2026).
13. Sucrose – Definition, Structure, Uses | Biology Dictionary. URL: https://biologydictionary.net/sucrose/ (date: 21.09.2026).
14. The International Journal of Developmental Biology. – URL: https://ijdb.ehu.eus/ (date: 20.09.2026).

© Багдасарян Элина Юрьевна (lina13_06@mail.ru), Гежа Мария Алексеевна (miss.soroka84@yandex.ru),
Чупракова Ольга Владимировна (ochoup@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.06

КОГНИТИВНО-НОМИНАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЗАГОЛОВКОВ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ В ОБЛАСТИ БИОЛОГИЧЕСКИХ НАУК

COGNITIVE-NOMINATIVE FEATURES OF THE HEADLINES OF ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN THE FIELD OF BIOLOGICAL SCIENCES

E. Bagdasaryan
M. Gezha
O. Chuprakova

Summary: Each headline created using cognitive-nominative means is conceptual in its meaning. The construction of a sentence in English, in which some words act as an implicit basic predicate, others as explicit defining concepts, aims to emphasize the cognitive–nominative features of the title of a scientific article, which is achieved through the prism of the correlation of linguistic and mental contamination. Accordingly, cognitive-nominative headings have a dual aspect: on the one hand, the headline itself reflects human cognition and categorization of the world (cognition), on the other hand, the very function of naming (designating) the objects and phenomena under study. Meanwhile, the most concentrated, concise, conceptual meanings embedded by the authors of publications in the titles of their scientific papers help not only to understand the semantics of scientific material, but also, in the age of modern technology and the Internet, to regulate the audience reach of unique readers, the citation of the presented material and relevance among similar studies, the Hirsch scientometric index, as well as the index citations and affinity index. All of the above criteria (both the principles of information retrieval by human-created algorithms and the formulation of nominative-cognitive headings by their authors) are based on people's conceptual knowledge of the world around them, as well as their professional, linguistic and interdisciplinary competencies.

Keywords: cognitive-nominative title, scientific articles, biology, English, semantics, concept, index.

Багдасарян Элина Юрьевна
кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
lina13_06@mail.ru
Гежа Мария Алексеевна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
miss.soroka84@yandex.ru
Чупракова Ольга Владимировна
старший преподаватель, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
ochoup@gmail.com

Аннотация: Каждый заголовок, созданный с использованием когнитивно-номинативных средств, концептуален по своему значению. Построение предложения в английском языке, в котором одни слова выступают в роли имплицитного базового предиката, другие – эксплицитных определяющих понятий, преследует цель подчеркнуть когнитивно-номинативные особенности заголовка научной статьи, что достигается сквозь призму соотношения языковых и мыслительных контаминаций. Соответственно, когнитивно-номинативные заголовки имеют дуальный аспект: с одной стороны, в самом заголовке отражено человеческое познание и категоризация мира (когниция), с другой – сама функция называния (обозначения) исследуемых объектов и явлений. Между тем, максимально концентрированные, сжатые, концептуальные смыслы, закладываемые авторами публикаций в заголовки их научных трудов, помогают не только понять семантику научного материала, но и, в век современных технологий и интернета, регулировать аудиторный охват уникальных читателей, цитируемость представляемого материала и актуальность среди схожих исследований, наукометрический показатель Хирша, а также индекс цитируемости и аффинити-индекс. Все вышеуказанные критерии (как принципы поиска информации алгоритмами, созданные человеком, так и формулирование номинативно-когнитивных заголовков статей их авторами) базируются на концептуальных знаниях людей об окружающем мире, а также их профессиональной, языковой и междисциплинарной компетенциях.

Ключевые слова: когнитивно-номинативный заголовок, научные статьи, биология, английский язык, семантика, концепт, индекс.

Введение

Соотношение языковых и мыслительных структур является не просто целью изучения когнитивной лингвистики, но и помогает формулировать наукоемкие содержательные заголовки, пристатейные лид-абзацы, ключевые слова и аннотации к научным публикациям в области биологии. Как подчеркивает в своих исследованиях А.В. Ткаченко (2020), изучая окружающую действительность, человеку свойственно дифференцировать реалии на отдельные группы по схожим признакам, которые в последующем дефинируются наиболее концентрируемыми терминами, позволяющими подчеркнуть общий фон и характеристики включаемых в каждую классифи-

кационную ветвь объектов. «Единицы знания, которыми при этом оперирует человек, именуются концептами, *представляющими* собой результаты осмысления полученных знаний о мире» [4, с. 160]. Как следствие, появляются когнитивно-номинативные понятия, включаемые затем в заголовки статьей – выбор данных лексических единиц обусловлен их информативностью.

Материалы и методы исследования

В данной статье использовались такие методы, как теоретическое исследование научной литературы по обозначенной проблематике, контент-анализ, структуризация и систематизация полученного материала.

В качестве материалов исследования использовались статьи из таких популярных наукометрических англоязычных платформ, как *ResearchGate [8], Academia* [5] и *The International Journal of Developmental Biology* [9].

Результаты и обсуждения

Когнитивный подход к созданию заголовков к научным публикациям по биологии дает возможность взглянуть на материал сквозь призму его написания, исследования и структуризации автором в ментальном контексте и форматов определенных компетенций [3, с. 81], т.е. хоть и поверхностно, но оценить читателям уровень знаний и ценность вложенного материала в статью. Например:

"RNA and proteins extracted from the regenerating tail of lizards determine inhibition of cancer cell proliferation in vitro" (N. Greco, M. Onisto, L. Alibardi, 2025) [9] – заголовок данной статьи называет главные аспекты материала публикации, т.е. подчеркивает, что речь в труде будет идти об РНК, белках и ящерицах, при этом априори формирует знание читателя о том, что данные молекулы, выделенные из регенерирующего хвоста ящериц, способны подавлять пролиферацию раковых клеток *in vitro*.

"Enhancement of neural crest formation by mechanical force in Xenopus development" (T. Kaneshima, M. Ogawa, T. Yamamoto, Y. Tsuboyama, Y. Miyata, T. Kotani, T. Okajima, T. Michiue, 2024) [9] – данный заголовок имеет неполное предложение, состоящее из существительных, прилагательных и глаголов; целью является привлечение внимания читателя к проблеме усиления формирования нервного гребня шпорцевой лягушки, при этом когнитивный аспект заключается в формировании знания реципиента информации о том, что данное явление реализовывается посредством воздействия механической силы.

"Melastatin family Transient Receptor Potential channels support spermatogenesis in planarian flatworms" (H.N. Curry, R. Huynh, L. Rouhana, 2025) [9] – данный заголовок демонстрирует компетенции авторов в области биологии развития, зоологии, клеточной биологии, генетики и регенеративной медицины – их междисциплинарный уровень и объем знаний, тогда как внимание и мыслительная деятельность читателя концентрируются на том, что сперматогенез у плоских червей поддерживается непосредственно транзиторными рецепторными потенциал-каналами.

При написании заголовков к научным статьям определенные словосочетания формируют атрибутивные смыслы [4, с. 158], которые зависят от знаний адресата и его научной компетенции, что эффективно достигается путем использования когнитивно-номинативных лексических единиц. Например, в заголовке *"The Role of Artificial Intelligence in Improving the Quality of Biology Learning"* (2025) [5] – делается акцент на когнитивных изменениях в контексте повышения качества изучения биологии (в средней школе) средствами искусственного интеллекта и влиянии на визуализацию сложных биологических концепций и обеспечение адаптивного подхода к обучению умных технологий.

Исходя из трудов В.В. Робустовой (2015), все лексические единицы, используемые в заголовках научных статьей, имеют смысловую нагруженность, которую способны декодировать люди с разным уровнем компетенций по-разному, так как важна не только роль биологического контекста фразы, но и фоновых знаний, помогающих читателям адекватно интерпретировать информацию, а авторам – грамотно и релевантно вербализировать описываемый материал [2, с. 411]. Например, исходя из заголовка *"Spatiotemporal dynamics of lineage-specific epithelial maturation in the developing mouse stomach" (M. Nishide, Y. Taira, A. Kurisaki, H. Takada, 2026)* [9] – лицо, не владеющее специальными знаниями, скорее всего придет к выводу, что в тексте речь о мышах и их желудочно-кишечном тракте, тогда как компетентный специалист поймет, что авторы статьи описывают функциональные эпителиальные маркеры, специфичные для отдельных линий желудка тела и антрального отдела организма мыши в период от середины беременности до зрелого возраста, прежде всего, ее плода.

Таким образом, исходя из результатов исследований Э.Р. Муньос и Р. Декорт (*Muñoz, Decorte 2026*), понимание когнитивно-номинативного заголовка зависит от способности сосредоточиваться на образной осведомленности (способности читателя распознавать и интерпретировать образный язык) и концептуальной беглости (легкости, с которой читатель может заметить и использовать лежащие в основе семантические / концептуальные структуры сообщения) [7], т.е. «конструктивного согласования» всех дефиниций заголовка друг с другом и научных знаний о биологии и смежных с ней дисциплинах как читателя, так и автора.

Большую роль в номинативно-когнитивных заголовках научных статей играет многозначность ис-

пользуемых там терминов, представляющих из себя, в зависимости от контекста, разные закодированные сообщения, напр., слово *"gene"* интерпретируется как участок ДНК, способствующий чему-либо *("Basic Study on Gene Biology of Bladder Cancer Metastasis" C. Joseph, 2024)* [8] или носитель информации о каком-либо признаке организма *("Psychosis across persons 3: **Genes**, biology, and neurodevelopment" G. Segre, C. Iyegbe, S. Tosato, G. Busatto, P. Dazzan, 2023)* [8]; *"cell"* – клетка (структурная единица организма: *"How Single-***Cell** *Transcriptomics of Hydractinia Is Informing the Evolution of Cnidarian Sensory Systems" by Ch.E. Schnitzler, J. Song, D.M. de Jong, 2025)* [8] или ячейка, т.е. *"lysosome"* – лизосома, пищеварительная вакуоль клетки: *"The acidic pH, high protease activity, and confined lumen of* **lysosomes** *pro-vide reliable endogenous triggers that can initiate payload release, conversion, or function specifically within tumor* **cells***"*) [10, p. 3]; *"trait"* – признак (внешняя характеристика, напр.: *"The rice* **Trait** *Development Pipeline: a systematic framework guiding upstream research for impact in breeding, with examples from root biology" J.D. Platten, A. Henry, D. Chebotarov, V. Schepler-Luu, J.N. Cobb, 2025)* [8] или в генетике – черта характера, передающаяся по наследству, напр.: *"Genome-wide analyses of variance in blood cell phenotypes provide new insights into complex* **trait** *biology and prediction" (R. Xiang, Ch. Ben-Eghan, Y. Liu, D. Roberts, 2025)* [8]; *"evolution"* – эволюция как процесс (напр.: *"Guided by* **Evolution**: *Biology-Oriented Synthesis of Bioactive Compound Classes" T. Grodal, 2009)* [8] или эволюция как развитие, совершенствование (напр.: *"Exclusive Firm Knowledge Innovation Based on* **Evolution** *Biology" Shu-guang Xiao, 2008)* [8] и т.д.

Чтобы известные значения слов правильно интерпретировались, важно затрагивать профессиональные регистры и учитывать феномен внутриязыковой интерференции. При этом, понимание и интерпретация многозначных номинативно-когнитивных единиц заголовков зависит от таких навыков семантического картирования, способности быстро и без труда перечислить значения на основе прототипов и контекстуализации с упором на корпус [6].

Например, ученый, не исследующий естественно-научный профиль, в заголовке *"The Genetic Odyssey of Axolotl Regeneration: Insights and Innovations" (M. Faisal, A. Mehreen, D. Hays, F. Yaseen, Y. Liang, 2024)* [9] дифференцирует понятие Одиссея как феномен, относящийся к художественной литературе, а также поймет, что речь в статье идет о генетике; человек, изучающий биологию и смежные с ней дисциплины, придет к выводу, что речь идет об аксолотле – личинке, которая может размножаться, не достигая взрослого возраста, при этом информация в заголовке даст понимание того, что существуют определенные факторы, оказывающие влияние на разницу в активности регенеративных и не-регенеративных животных, а «Одиссея» – это метафора, используемая авторами для того, чтобы подчеркнуть сложность и трудоемкость пути их научных исследований.

Когнитивный аспект заголовка научной статьи помогает оценивать, выполнять краткий анализ работы и принимать решение об актуальности научного материала для изучения каждому конкретному читателю. Помимо этого, когнитивно-номинативные единицы оказывают влияние на индекс Хирша (h-индекс), демонстрирующий количество ссылок на работу другими учеными и исследователями, ранжирование результатов поиска статьи по ключевым словам запроса, определение соответствия материала объектам поиска, прежде всего, согласно входящим в его заголовок словам, фильтрацию по рубрикам запроса и определение авторитетности автора(-ов), его (их) рейтинга и рейтинга их научных трудов, т.к. с точки зрения обработки информации в современных интернет-реалиях «поиск по ключевым словам является наиболее ресурсоемким» [1, с. 127].

Среди наукометрических показателей, на которые положительно влияют когнитивно-номинативные лексические единицы заголовков научных статей по биологии, являются индекс цитирования (citation index), демонстрирующий суммарное количество ссылок на каждую публикацию, и Аффинити-индекс (*Affinity Index, AFF* – индекс соответствия материала целевой аудитории, опубликованного на конкретной наукометрической площадке).

Выводы

Когнитивно-номинативные заголовки научных статей в английском языке помогают подчеркнуть их концептуальный смысл. Номинативная функция такого текста зависит от способности авторов грамотно и актуально вербализировать представляемый ими изученный материал, тогда как декодирование таких сообщений зависит от уровня профессиональных и языковых компетенций читателей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козицын А.С., Афонин С.А., Шачнев Д.А. Алгоритм поиска по ключевым словам специалистов в заданной предметной области // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2021. – Вып. 17. – № 1. – С. 124–133. – https://doi.org/10.25559/SITITO.17.202101.711.
2. Робустова В.В. Когнитивно-функциональные особенности ономастической номинации // МАГИЯ ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. – Материалы Второй научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2015 г.). – 2015. – Т. 1. – С. 410–416. – https://open.mgimo.

ru/handle/123456789/3394.
3. Ткаченко А.В. Атрибутивное словосочетание в традиционном и когнитивном аспектах изучения (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – №4. – С. 80-86. – https://doi.Org/10.30853/filnauki.2020.4.17.
4. Ткаченко А.В. Атрибутивные словосочетания в контексте форматирования знания (на материале английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – №3. – С. 158–162. – https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.3.34.
5. Academia. URL: https://www.academia.edu/ (date: 21.09.2026).
6. Chiknaverova K. Adjectival Polysemy in Legal English: Semantic Analysis and Pedagogical Implications // International Journal for the Semiotics of Law – Revue internationale de Sémiotique juridique. – 2026. – https://doi.org/10.1007/s11196-026-10521-x.
7. Muñoz E.R., Decorte R. Improving the Applicability of Cognitive Linguistics: A Research-Informed, Classroom-Oriented Perspective // Language Teaching Research. – 2026. – https://doi.org/10.1177/13621688261448028.
8. ResearchGate. URL: https://www.researchgate.net/ (date: 21.09.2026).
9. The International Journal of Developmental Biology. – URL: https://ijdb.ehu.eus/ (date: 20.09.2026).
10. Xu R., Li N., Chen X., Zou M., Feng W., Zhou Z., Guo Z., Zhao X., Liu S., Cui L. Lysosome-centered nanomedicine for cancer therapy: mechanisms, materials, and modalities // Journal of Nanobiotechnology. – 2026. – Vol. 24. – № 1. – P. 1-31. – https://doi.org/10.1186/s12951-026-04438-7.

© Багдасарян Элина Юрьевна (lina13_06@mail.ru), Гежа Мария Алексеевна (miss.soroka84@yandex.ru),
Чупракова Ольга Владимировна (ochoup@gmail.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.08

ВТОРИЧНАЯ СЛЕНГИЗАЦИЯ: ФУНКЦИОНАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКАЯ ДИХОТОМИЯ СЛЕНГА

SECONDARY SLANGIZATION: THE FUNCTIONAL-GENETIC DICHOTOMY OF SLANG

E. Bednyakov

Summary: The purpose of the study is to substantiate the functional-genetic dichotomy of slang and to prove that slang is not homogeneous as a lexicological object. The tasks of the study include comparing the two doctrinal lines describing slang, revealing their shared explanatory deadlock, constructing the category of secondary slangization, and delimiting jargon, argot and slang on a functional basis. The research hypothesis holds that socially marked slang is derivative of professional slang and reproduces its outer form while losing its instrumental content. The material comprises doctrinal descriptions of slang published between 1901 and 2026. The methodology combines doctrinal monitoring, in which opposing scholarly positions are compared, brought to their shared deadlock, and resolved in an authorial generalization, functional-genetic reconstruction of a unit, and functional attribution of a unit by its word-formation form. The study proposes the category of secondary slangization understood as an imitation of the form of a specialized sublanguage accompanied by a functional shift towards group marking; it substantiates the asymmetry of the primary and the secondary types; and it delimits jargon, argot, and slang on a functional basis. The resulting category gives lexicology grounds to distinguish types of slang by the original task of a word rather than by the environment of its use.

Keywords: anti-language, argot, doctrinal monitoring, functional-genetic dichotomy, jargon, professional sublanguage, secondary slangization, simulative function, youth slang.

Бедняков Евгений Евгеньевич
аспирант, ФГБОУ ВО Российский государственный гуманитарный университет, (г. Москва)
evgefuse@gmail.com

Аннотация: Цель исследования – обосновать функционально-генетическую дихотомию сленга и доказать неоднородность сленга как лексикологического объекта. Задачи исследования: сопоставление двух доктринальных линий описания сленга, выявление общего для них объяснительного тупика, построение категории вторичной сленгизации и разграничение жаргона, арго и сленга по функциональному основанию. Гипотеза исследования предполагает, что социально-маркированный сленг производен от профессионального и воспроизводит его внешнюю форму при утрате инструментального содержания. Материалом послужили доктринальные описания сленга, опубликованные с 1901 по 2026 г. Методология объединяет доктринальный мониторинг, в котором противоположные научные позиции сопоставляются, доводятся до общего для них тупика и разрешаются авторским обобщением, функционально-генетическую реконструкцию единицы и функциональную атрибуцию единицы по ее словообразовательной форме. В результате предложена категория вторичной сленгизации, описывающая имитацию формы специализированного подъязыка при смещении функции к групповой маркировке; обоснована асимметрия первичного и вторичного типов; разграничены жаргон, арго и сленг по функциональному основанию. Полученная категория дает лексикологии основание различать типы сленга по исходной задаче слова, а не по среде его бытования.

Ключевые слова: антиязык, арго, вторичная сленгизация, доктринальный мониторинг, жаргон, молодежный сленг, профессиональный подъязык, симулятивная функция, функционально-генетическая дихотомия.

Вопрос о природе сленга принадлежит к числу тех, что кажутся решенными лишь до первой серьезной проверки. Проверку эту сегодня устраивает сам язык. Одни сленговые единицы за десятилетия проходят путь до нейтрального слова литературного словаря, другие исчезают бесследно вместе с породившими их сообществами, и существующая теория не располагает критерием, позволяющим предсказать исход. Пока сленг оставался предметом кабинетного описания, отсутствие такого критерия можно было терпеть. В условиях, когда лексика цифровых платформ обновляется быстрее любой словарной фиксации, а сам ярлык «языка соцсетей» превращается в метаязыковую категорию массового сознания [15, p. 292–308; 16, p. 256], отсутствие критерия превращается в ощутимый пробел и лексикологии, и смежных прикладных дисциплин. Раньше других этот пробел ощутил перевод. Еще К.И. Чуковский относил передачу арго и просторечия к самым коварным испытаниям переводческого мастерства [9, с. 205], а Н. Галь предупреждала, что словарно безупречное слово способно убить интонацию живой речи [3, с. 91]. Практикам, иначе говоря, давно недостает лексикологического критерия, который различал бы типы нелитературного слова до того, как оно попадет в перевод.

Литературный мониторинг выявляет в доктринальном описании сленга две устойчивые линии, каждая из которых внутренне неоднородна. У истоков первой линии, которую удобно назвать идентичностной, стоит Э. Партридж. Как бы пестро ни выглядел сленг изнутри, для него это было единое нелитературное образование [18, p. 7]. Позднее близкую трактовку поддержали Л.П. Крысин, писавший о социальной обусловленности такой лексики [5], и Ю.М. Скребнев, отводивший ей место в

стилистической системе языка [7, с. 68]. Самый весомый эмпирический довод линия получила от К. Эбл, которую годы наблюдений над речью американских студентов привели к выводу, что сленг нужен группе прежде всего для поддержания солидарности [12, p. 11]. Дж. Коулман посмотрела на те же словари исторически и обнаружила, что субкультурные лексиконы воспроизводятся из эпохи в эпоху едва ли не по одним лекалам [11, p. 156]. М. Адамс и вовсе предложил читать сленг как поэзию повседневности, где игра важнее сообщения [10, p. 8]. Примечательно, что сомнения в самом термине звучали внутри той же традиции. Еще И.Р. Гальперин называл слово «сленг» расплывчатым и теоретически ненадежным [4, с. 107–114], но дальше критики имени дело не пошло, и сленг в итоге так и остался синонимом экспрессивного просторечия.

Вторая линия, инструментальная, восходит к принципу языковой экономии А. Мартине [6, с. 130] и рассматривает по меньшей мере профессиональные подъязыки как средство оптимизации обмена смыслами. В отечественной русистике эту логику поддерживает описание социально обусловленной номинативной работы нелитературной лексики; В.А. Хомяков, удерживая сленг в рамке основного компонента английского просторечия, фактически зафиксировал и его предметную, терминоподобную функцию [8, с. 111–113]. Э.М. Береговская, исследуя молодежный жаргон, отметила его высокую словообразовательную продуктивность [1, с. 32–35], а Э. Маттиелло систематизировала специфические словообразовательные механизмы английского сленга [17, p. 61–155], что плохо согласуется с трактовкой сленга как простого отклонения от нормы. Крайним выражением противоположного полюса служит понятие антиязыка М. Холлидея, в котором лексическая единица работает прежде всего как знак принадлежности [14, p. 570–584].

На стыке всех перечисленных наблюдений и проступает разрыв, определивший замысел статьи. Доктрина фиксирует сосуществование профессионального и молодежно-субкультурного сленга, но не объясняет механизм их генетического расхождения; из поля зрения выпадает момент функционального перерождения, в котором лексика теряет инструментальное назначение и приобретает сигнальное. Цель статьи состоит в том, чтобы обосновать функционально-генетическую дихотомию сленга. Достижение цели предполагает проверку двух гипотез. Первая утверждает, что сленг неоднороден и распадается на два генетически различных типа. Согласно второй, социально-маркированный тип производен от профессионального и воспроизводит его форму при утрате содержания. Изложение движется от реконструкции доктринального спора через построение авторской категории.

Материал исследования складывается из двух блоков. Первый образует доктринальный корпус, монографии и статьи о природе сленга, опубликованные с 1901 по 2026 г., от классической работы Дж.Б. Гриноу и Дж.Л. Киттриджа [13, p. 55] до новейших корпусных исследований цифровой лексики [15, p. 292–308; 16, p. 256]. Отбор подчинялся требованию репрезентативности позиций, а не полноты имен; в корпус включались тексты, в которых трактовка сленга выражена программно и потому пригодна для сопоставления. Хронологическая глубина корпуса принципиальна, поскольку позволяет наблюдать не только смену концепций, но и повторяемость самих доктринальных тупиков.

Методологический аппарат объединяет три процедуры. Основу составляет доктринальный мониторинг, под которым понимается качественный сравнительный анализ научных трактовок, направленный на выявление устойчивых объяснительных моделей, точек их совпадения и расхождения и, главное, вопросов, на которые ни одна модель ответить не в состоянии. Отличие от привычного обзора литературы состоит в конечном продукте. Обзор отвечает на вопрос, кто и что писал. Мониторинг выясняет иное, а именно, где написанное сходится, где расходится и какой вопрос остается без ответа у всех участников спора сразу; этот безответный вопрос и берется затем в разработку.

Вторая процедура получила название функционально-генетической реконструкции. Смысл ее в том, чтобы спросить у единицы не что она значит, а зачем ее создали. Ответов, по существу, два. Либо слово сжимает профессиональный смысл, экономя усилия говорящих, либо имитирует чужую исключительность. Чтобы выбрать между ними, приходится восстанавливать историю употребления и присматриваться к породившему слово сообществу, было ли оно занято каким-то общим делом или существовало главным образом ради самого чувства принадлежности.

Шаги исследования связаны между собой жестче, чем это обычно бывает в описательных работах. Общая цель сведена к задаче разграничения функциональных типов, задача разложена на две гипотезы, и у каждой гипотезы есть своя процедура проверки со своим отдельным выводом. Читатель благодаря этому может оспорить любое звено, не разрушая остальных.

Если положить выделенные позиции рядом, выяснится, что спорят они не о словах. Для идентичностной линии сленг существует потому, что группе нужно обособиться, и потому экспрессивность вместе с герметичностью входят в само определение материала. Инструментальная линия видит мотив в другом. Там, где плотность специального знания высока, говорящему дорого время, и сленг свертывает громоздкие номинации в короткие сигналы, накапливаясь как рабочий архив ремесла.

В чем линии сходятся, так это в признании ограниченного хождения такой лексики. А вот зачем нужно само ограничение, каждая отвечает по-своему. Одна считает непрозрачность целью, другая побочным следствием специализации. Доктрина, получается, держит в одном понятии орудие эффективности и орудие герметизации разом и не замечает, что назначения эти направлены в противоположные стороны.

Стоит присмотреться и к трещинам внутри самих линий, потому что спор идет не только между лагерями. В идентичностной линии позиция Э. Партриджа, видевшего в сленге стихийное творчество социальных низов [18, p. 7], расходится с позицией Дж. Коулман, для которой субкультурный лексикон представляет собой воспроизводимый исторический жанр со своими конвенциями [11, p. 156]; стихийность и жанровость плохо совместимы в одном объяснении. В инструментальной линии универсальный принцип экономии А. Мартине [6, с.130] сталкивается с эмпирикой В.А. Хомякова, у которого просторечный статус сленга явно перевешивает его номинативную работу [8, с. 111–113]. Показательно, что трещины обеих линий указывают в одну сторону. Каждая пытается объяснить единым мотивом материал, за которым стоят по меньшей мере два разных мотива.

Неразрешимость спора в существующих рамках коренится в том, что обе стороны описывают сленг статически, как готовую данность. Идентичностная концепция абсолютизирует социальную мотивацию и логически завершается фигурой антиязыка; инструментальная абсолютизирует экономию и сводит сленг к технолекту. Отечественная традиция, толковавшая сленг как ядро английского просторечия [8, с. 111–113], также удерживала его в неподвижной рамке. Доктрина фиксирует сосуществование двух типов сленга, но не объясняет, почему и как они расходятся генетически; из поля зрения выпадает сам момент функционального перерождения. Попытки примирить позиции перечислением функций, экспрессивной, номинативной, парольной, лишь маскируют тупик, поскольку не отвечают на вопрос, какая из функций является порождающей, а какая производной. Показательно, что тупик воспроизводится и в терминологической плоскости. Границы между жаргоном, арго и сленгом традиция проводит по социальному признаку носителя, и потому они размываются всякий раз, когда лексика мигрирует между средами.

Предлагаемая реконструкция преодолевает описанный тупик за счет введения категории вторичной сленгизации. Под ней понимается имитация формы специализированного подъязыка при смещении функции от инструментальной компрессии к групповой маркировке. Согласно авторской гипотезе, социально-маркированный, вторичный сленг на рассмотренном материале не обнаруживает признаков самостоятельного языкового образования; он воспроизводит внешнюю форму профессионального подъязыка, тогда как его содержательная работа сводится к обозначению принадлежности. Такое смещение характерно для сообществ, чья коммуникация ориентирована преимущественно на идентичностную маркировку, подростковых объединений периода становления идентичности, закрытых групп девиантной среды, цифровых субкультур. Два типа при этом асимметричны. Первичный сленг экономит время передачи, вторичный тратит его на производство знаков групповой исключительности. Ближе всего к описанному механизму подошел М. Холлидей со своим антиязыком [14, p. 570–584], и все же различие остается. Антиязык фиксирует уже сложившееся состояние, а вторичная сленгизация именует путь, которым к этому состоянию приходят.

Что именно заимствуется при такой имитации? Прежде всего терминоподобная точность, когда обиходной вещи присваивают квазитехническое имя. Затем пристрастие к усечениям и аббревиатурам, создающее впечатление рабочей скорописи посвященных. Есть и третья примета, серийность словообразовательных моделей, из-за которой субкультурный словарь выглядит системным, как настоящая терминология. В профессиональной среде каждую из этих черт оправдывает само ремесло. Субкультурный лексикон воспроизводит их без ремесла, и как раз это сочетание, квазитермин при отсутствии дела, скоропись при отсутствии спешки, серийность при отсутствии системы, выдает симулятивный тип даже при беглом знакомстве с материалом.

Попутно категория наводит порядок в терминах, где традиции его как раз недоставало. Жаргоном разумно называть лексику при деле, инструментальную по самому происхождению. За арго остается инструментальный код особого рода, чью скрытность диктует характер занятия его носителей. Слово же «сленг» в узком смысле закрепляется за вторичным, симулятивным слоем, который имитирует чужую специализированность ради знака принадлежности. Кстати, отсюда понятно и то, что смущало И.Р. Гальперина в самом термине [4, с. 107–114]. Понятие казалось расплывчатым потому, что доктрина держала под одним именем два генетически разных объекта.

Проясняется и судьба составных обозначений, которыми традиция латала социальную классификацию. Общий сленг, интержаргон, межгрупповое просторечие, все эти имена придуманы для слоя слов, покинувших родную среду, но не дошедших до нейтральности. Для социальной классификации такой слой аномален, оттого ему и понадобилось отдельное имя. При функциональном взгляде ничего аномального в нем нет. Перед нами обычная переходная фаза, где исходная инструментальность уже утрачена, а сигнальная ценность еще

Таблица 1.

Доктринальная трактовка сленга и авторская реконструкция.

Аспект сопоставления	Как есть в доктрине	Как предлагает автор
Природа сленга	единый пласт нелитературной, экспрессивно окрашенной лексики	два генетически различных типа: первичный (инструментальный) и вторичный (симулятивный)
Основание различения	степень экспрессивности и социальной маркированности единицы	функциональный генезис: компрессия смысла либо имитация специализированной формы
Статус молодежного и субкультурного сленга	самостоятельный социальный диалект	вторичная имитация формы профессионального подъязыка при смещении функции к групповой маркировке
Критерий перехода в норму	частотность употребления и экспрессивный потенциал	инструментальный генезис как фактор, существенно повышающий вероятность деслангизации
Судьба симулятивной единицы	отдельно не рассматривается	выход из употребления вместе с породившей группой при утрате сигнальной ценности

теплится. Выходит, составные термины именуют не особые объекты, а участки одной траектории, и умножать их незачем.

Под пересмотр попадает и знаменитое описание Дж.Б. Гриноу и Дж.Л. Киттриджа сленга: ‘языка-бродяга, который, склоняется в окрестностях литературной речи и постоянно старается пробить себе дорогу в самое изысканное общество [13, p. 55].” Наблюдение над вторичным типом рисует обратную картину. Чем непрозрачнее слово для постороннего, тем оно дороже носителю, так что никакой тяги наружу здесь нет, а денотативное ядро уступает место работе пропуска в свой круг. Правильнее поэтому видеть в симулятивном сленге не дефект речи и не стилистическую вольность, а протокол социального огораживания. Что до предшественников, их выводы не отменяются, а сужаются в объеме. Солидаризирующая работа студенческой лексики у К. Эбл [12, p. 11] относится к вторичному типу, а не к сленгу вообще; игровая трактовка М. Адамса [10, p. 8] схватывает поверхность явления и молчит о его происхождении.

Дихотомия получает и словообразовательное подтверждение. Первичный сленг тяготеет к приемам, ускоряющим передачу, усечению, аббревиации, метонимической конденсации, то есть его форма прямо обслуживает задачу компрессии. Вторичный сленг предпочитает приемы, затрудняющие декодирование извне, переосмысление общеупотребительных слов, заимствование с искажением, нарочитую орфографическую и фонетическую деформацию; систематика английского материала подтверждает устойчивость обоих наборов [17, p. 135–154]. Форма единицы, иначе говоря, наследует ее генетическую задачу, и это открывает возможность атрибутировать тип сленгизма по морфологическим уликам даже там, где история употребления недоступна наблюдению. Ценность такой диагностики хорошо видна на переводческом материале. Разбирая передачу сниженной лексики, Д.М. Бузаджи требовал от переводчика следовать основному правилу: “Собственно, задача переводчика – сделать так, чтобы бранное слово в переводе, во-первых, не потеряло когнитивный компонент своего значения (если он важен), а во-вторых, звучало не мягче и не грубее, чем в оригинале [2, С. 48].” Выполнение данного требования не представляется возможным без предварительной оценки того, какую работу слово выполняет в исходном тексте. Различие между сложившейся доктриной и предлагаемой реконструкцией сведено в таблицу 1.

Предложенная реконструкция не опровергает накопленные доктриной наблюдения, а переупорядочивает их. Принцип экономии А. Мартине [6] остается верным для первичного типа; солидаризирующая трактовка К. Эбл [12, p. 11] сохраняется как описание типа вторичного; историческая повторяемость субкультурных лексиконов [11, p. 303] прочитывается как повторяемость самой фазовой траектории. С выводами работы расходится, на первый взгляд, лишь экспансионистский тезис Дж.Б. Гриноу и Дж.Л. Киттриджа; расхождение снимается разведением типов, к которым тезис применим в разной мере. Наконец, доктринальный корпус собран из программных текстов, но исчерпывающим его никто не назовет. Проверка дихотомии на диахроническом материале, то есть выяснение условий, при которых сленговая единица закрепляется в литературной норме, вынесена в отдельную работу.

Что в итоге удалось установить? Прежде всего то, что немалая часть социально-маркированного сленга ведет себя не как самостоятельный диалект. Перед нами вторичная имитация специализированного подъязыка, в которой сигнальная работа заслонила инструментальную. Признаком такого перерождения оказалось смещение задачи, которую решает слово, от сжатия смысла к демонстрации принадлежности, и уже на этом основании удалось развести по функциональным гнездам жаргон, арго и сленг. Для теории отсюда следует отказ от социального критерия классификации в пользу функционально-генетического.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береговская Э.М. Молодежный сленг: формирование и функционирование / Э.М. Береговская // Вопросы языкознания. – 1996. – № 3. – С. 32–35.
2. Бузаджи Д.М. Норма ненормативного. Ругаемся адекватно / Д.М. Бузаджи // Мосты. – 2006. – № 1(9). – С. 48.
3. Галь Н. Слово живое и мертвое / Н. Галь. – М.: Время, 2007. – 592 с.
4. Гальперин И.Р. О термине «сленг» / И.Р. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С. 107–114.
5. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка / Л.П. Крысин. – М.: Наука, 1989. – 186 с.
6. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях / А. Мартине. – М.: Издательство иностранной литературы, 1960. – 130 с.
7. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка / Ю.М. Скребнев. – М.: Астрель: АСТ, 2003. – 224 с.
8. Хомяков В.А. Введение в изучение сленга – основного компонента английского просторечия / В.А. Хомяков. – Вологда: ВГПИ, 1971. – 105 с.
9. Чуковский К.И. Высокое искусство / К.И. Чуковский. – М.: Советский писатель, 1988. – 352 с.
10. Adams M. Slang: The People's Poetry / M. Adams. – Oxford: Oxford University Press, 2009.
11. Coleman J. The Life of Slang / J. Coleman. – Oxford: Oxford University Press, 2012.
12. Eble C. Slang and Sociability: In-Group Language Among College Students / C. Eble. – Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1996.
13. Greenough J.B. Words and Their Ways in English Speech / J.B. Greenough, G.L. Kittredge. – New York: Macmillan, 1901.
14. Halliday M.A.K. Anti-Languages / M.A.K. Halliday // American Anthropologist. – 1976. – Vol. 78. – № 3. – P. 570–584.
15. Ilbury C. 'TikTok Slang': Lexical Variation and Change in social media / C. Ilbury // Sociolinguistic Approaches to Lexical Variation in English / ed. by R.J. Sandow, N. Braber. – Abingdon: Routledge, 2025. – P. 292–308.
16. Ilbury C. 'Gen Z Language? Y'all Mean AAVE': The Appropriation of African American Vernacular English as 'TikTok Language' / C. Ilbury // Journal of Sociolinguistics. – 2026. – Vol. 30. – P. 256. – https://doi.org/10.1111/josl.70024
17. Mattiello E. An Introduction to English Slang: A Description of Its Morphology, Semantics and Sociology / E. Mattiello. – Milano: Polimetrica, 2008.
18. Partridge E. Slang To-Day, and Yesterday / E. Partridge. – London: George Routledge & Sons, 1933.

© Бедняков Евгений Евгеньевич (evgefuse@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.13

ФУНКЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКИХ ТРАВЕЛОГАХ О КИТАЕ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Гао Ацзяо
Аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет
1206479921@qq.com

Аннотация: В статье рассматриваются функции иноязычной лексики в русских травелогах о Китае в диахроническом аспекте. Материал осмысляется через несколько исторических этапов: ранние описания Китая XVIII–XIX вв., тексты конца XIX — начала XX в., советский период и современные травелоги. Показано, что иноязычные единицы в разные эпохи выполняют неодинаковые задачи: служат средством первичной номинации реалий, создают эффект экзотизации, обеспечивают этнографическую точность, участвуют в научно-познавательном описании, маркируют авторскую оценку и формируют образ культурной дистанции или культурного сближения. Особое внимание уделяется изменению соотношения информационной, оценочной и идентификационной функций. Сделан вывод о том, что динамика иноязычной лексики отражает не только развитие русского языка, но и изменение способов восприятия Китая в русской культуре.

Ключевые слова: иноязычная лексика, травелог, русские тексты о Китае, диахрония, экзотизм, функция слова, культурная репрезентация.

FUNCTIONS OF FOREIGN-LANGUAGE VOCABULARY IN RUSSIAN TRAVELOGUES ABOUT CHINA IN A DIACHRONIC ASPECT

Gao Ajiao

Summary: The article examines the functions of foreign-language vocabulary in Russian travelogues about China in a diachronic aspect. The material is interpreted through several historical stages: early descriptions of China in the eighteenth and nineteenth centuries, texts of the late nineteenth and early twentieth centuries, the Soviet period and contemporary travelogues. It is shown that foreign-language units perform different tasks in different periods: they serve as primary names for cultural realities, create an exotic effect, ensure ethnographic accuracy, support cognitive description, mark the author's evaluation, and construct cultural distance or rapprochement. Special attention is paid to the changing balance between informative, evaluative, and identity-forming functions. The article concludes that the dynamics of foreign-language vocabulary reflects both the development of Russian and the transformation of Russian perceptions of China.

Keywords: foreign-language vocabulary, travelogue, Russian texts about China, diachrony, exoticism, word function, cultural representation.

Введение

Русские травелоги о Китае формировались в условиях длительных и неоднородных контактов. В разные эпохи Китай воспринимался как отдаленная и малоизвестная цивилизация, как соседнее государство, как объект научного и дипломатического интереса, как пространство идеологического сравнения и, наконец, как современный партнер в культурном и туристическом обмене. Эти изменения отражаются не только в тематике текстов, но и в их лексической организации. Особенно показательна иноязычная лексика, поскольку она фиксирует степень знакомства автора и читателя с описываемой культурой.

Цель статьи состоит в выявлении основных функций иноязычной лексики в русских травелогах о Китае в диахроническом аспекте. Под иноязычной лексикой понимаются заимствования, экзотизмы, транслитерированные названия, иноязычные включения и кальки, связанные с китайской культурной реальностью. Диахронический подход позволяет увидеть, что одни и те же типы слов в разные периоды выполняют неодинаковые задачи: от первичной номинации неизвестного предмета до стилистического маркера культурной достоверности.

В качестве теоретической основы для такого понимания используется работа Е.В. Мариновой, где иноязычная лексика описывается как неоднородная область, включающая освоенные и осваиваемые слова, экзотизмы, иноязычные вкрапления, интернационализмы, кальки и переходные явления. Это позволяет рассматривать функции иноязычных единиц в травелоге не только как результат заимствования, но и как результат разной степени освоенности, эквивалентности и текстовой мотивированности слова.

В статье выделяются четыре условных этапа: XVIII–XIX вв., конец XIX — начало XX в., советский период и современный этап. Такое деление не претендует на абсолютную хронологическую жесткость, но помогает описать общую динамику: движение от описания чужого как редкого и экзотического к более сложному восприятию Китая как культурно близкого, но сохраняющего собственную специфику пространства.

Номинативная и объяснительная функции в травелогах XVIII–XIX вв.

В ранних русских описаниях Китая иноязычная лек-

сика прежде всего выполняет номинативную функцию. Автор сталкивается с предметами, социальными институтами и обычаями, для которых в русском языке нет готового точного обозначения. Поэтому в текст вводятся названия мер, денежных единиц, должностей, видов пищи, религиозных понятий, элементов одежды и архитектуры. Такие слова помогают зафиксировать реалию как самостоятельный объект наблюдения.

Такое понимание номинативной функции соотносится с тезисом Мариновой о значимости признака эквивалентности и безэквивалентности: иноязычные слова оказываются востребованными прежде всего как обозначения новых предметов и понятий, для которых в языке-реципиенте нет устойчивого эквивалента. В раннем травелоге о Китае это проявляется особенно отчетливо, поскольку автору необходимо назвать реалии, еще не включенные в привычную русскую систему представлений.

Номинативная функция тесно связана с объяснительной. Иноязычное слово редко остается без контекста: рядом с ним появляется описание, перевод, сравнение с русским или европейским аналогом. Автор травелога выступает посредником между чужим миром и своим читателем. Он не просто сообщает название, а показывает, как его следует понимать. В этом отношении иноязычная лексика становится частью познавательной стратегии текста.

Для раннего этапа характерна высокая степень культурной дистанции. Китайская реальность предстает как необычная, трудная для перевода и требующая комментария. Поэтому иноязычное слово часто сопровождается оценочной рамкой: оно может вызывать удивление, восхищение, недоверие или ощущение странности. Однако сама необходимость сохранения чужого названия свидетельствует о признании своеобразия описываемой культуры. Русский текст еще не располагает устойчивой системой обозначений, и травелог участвует в ее формировании.

Экзотизирующая функция конца XIX — начала XX века

В конце XIX — начале XX века интерес к Востоку усиливается, а путешествие становится не только источником сведений, но и способом создания выразительного образа чужой страны. Иноязычная лексика в этот период сохраняет номинативную роль, но все заметнее выполняет экзотизирующую функцию. Слова китайского происхождения или слова, обозначающие китайские реалии, помогают автору создать атмосферу удаленности, необычности и культурной насыщенности.

Экзотизация не сводится к внешнему украшению текста. Она организует читательское ожидание: Китай предстает как пространство, где привычные категории требуют пересмотра. Названия городов, улиц, храмов, блюд, денежных единиц и бытовых предметов формируют ощущение присутствия. Даже если читатель не знает точного значения слова, его инородная форма сигнализирует о столкновении с другой культурной системой.

В этот период возрастает роль авторской оценки. Иноязычная лексика может использоваться для подчеркивания культурной дистанции, но может и выражать уважение к сложности китайской цивилизации. В зависимости от позиции автора одно и то же слово становится либо маркером непонятного и странного, либо знаком исторической глубины и культурной самостоятельности. Таким образом, функция иноязычной лексики становится более многослойной: она одновременно называет, характеризует и эмоционально окрашивает описываемую реальность.

Научно-познавательная функция в советский период

В советский период русские тексты о Китае меняют свой коммуникативный характер. Наряду с личными впечатлениями усиливается установка на социальное, историческое и политическое объяснение. Иноязычная лексика в таких текстах часто подчиняется научно-познавательной функции. Она используется для точного обозначения явлений, связанных с государственным устройством, экономикой, бытом, идеологией, образованием и культурой.

Для этого этапа характерно стремление упорядочить чужую лексику. Транслитерированные названия и термины получают более устойчивое написание, чаще сопровождаются русскими соответствиями, включаются в справочный или аналитический контекст. Если ранний травелог нередко подчеркивал удивление перед неизвестным, то советский текст чаще стремится объяснить Китай как социальную систему. В результате иноязычное слово становится не только знаком чужого, но и элементом описательной классификации.

При этом оценочная функция не исчезает. Она может проявляться в сопоставлении китайского опыта с советскими представлениями о развитии, коллективности, труде, воспитании и модернизации. Иноязычная лексика помогает выделить специфические черты китайской действительности, но интерпретация этих черт зависит от идеологического и исторического контекста. Поэтому лексика данного периода показывает, как культурное описание соединяется с общественно-политическим взглядом.

Современный травелог: идентификационная и коммуникативная функции

В современных русских травелогах о Китае иноязыч-

ная лексика функционирует в иной коммуникативной среде. Глобализация, туризм, интернет-коммуникация и расширение российско-китайских контактов делают многие китайские реалии более узнаваемыми. Читатель может уже иметь предварительное представление о таких словах, как юань, кунг-фу, фэншуй, дао, инь и ян, жэньшэнь. Поэтому иноязычная единица не всегда требует подробного объяснения и может выполнять функцию культурного узнавания.

Современный травелог часто ориентирован на личный опыт автора. Иноязычная лексика в нем помогает передать непосредственность контакта: название блюда, станции метро, района, праздника, магазина или бытовой практики создает эффект присутствия. В отличие от ранних текстов, где чужое слово отделяло Китай от русского читателя, в современном письме оно может, напротив, включать читателя в пространство путешествия. Иноязычная единица становится маркером личной вовлеченности и культурной мобильности.

Возрастает также идентификационная функция. Автор использует иноязычные слова, чтобы показать собственную компетентность, опыт пребывания в другой культуре, способность различать нюансы китайской реальности. При этом сохраняется риск поверхностной экзотизации: отдельные слова могут использоваться как декоративные знаки «китайскости» без глубокого объяснения. Поэтому современный травелог демонстрирует двойственную тенденцию: иноязычная лексика одновременно способствует сближению культур и может превращаться в стилистический маркер туристического взгляда.

Динамика функций иноязычной лексики

Диахроническое рассмотрение показывает, что функции иноязычной лексики развиваются от первичной номинации к сложной системе культурной репрезентации. На раннем этапе главным является называние неизвестного и его пояснение. В конце XIX — начале XX века усиливается экзотизирующий потенциал слова. В советский период на первый план выходит научно-познавательная и классифицирующая функция. В современном травелоге заметнее становятся коммуникативная, идентификационная и стилистическая функции.

С учетом концепции Мариновой эта динамика может быть описана как движение от безэквивалентной номинации к более сложным формам текстового употребления. По мере знакомства русской культуры с китайскими реалиями часть слов утрачивает абсолютную новизну, получает более устойчивую форму, начинает функционировать как знак узнавания, культурного колорита или авторской компетентности. Поэтому диахронический анализ должен учитывать не только время появления слова, но и его статус в системе восприятия читателя.

Эта динамика связана не только с историей русско-китайских контактов, но и с изменением читательского горизонта. Чем меньше читатель знает о Китае, тем больше иноязычное слово нуждается в комментарии. Чем выше степень культурной информированности, тем свободнее оно может функционировать как знак узнавания или как элемент авторского стиля. Следовательно, функция слова определяется не только его происхождением, но и тем, какие знания предполагаются у адресата.

Важно отметить, что разные функции могут сосуществовать в одном тексте. Слово может одновременно называть реалию, создавать колорит, выражать оценку и демонстрировать авторскую компетентность. Поэтому анализ иноязычной лексики в травелоге должен учитывать контекст употребления: место слова в предложении, наличие пояснения, связь с описанием, оценочную окраску и роль в композиции фрагмента.

Соотношение функций в конкретном тексте

При описании функций иноязычной лексики необходимо различать функцию слова в системе языка и функцию слова в конкретном фрагменте травелога. Лексическая единица может быть заимствованной по происхождению, но в тексте выполнять не столько номинативную, сколько композиционную или оценочную задачу. Например, повторение названий мест, блюд или бытовых предметов может организовывать маршрут повествования и создавать ощущение движения автора по чужому пространству.

Особую роль играет пояснительный контекст. Если после иноязычного слова следует перевод или описание, на первый план выходит познавательная функция. Если слово включается без объяснения, оно может выполнять функцию колорита или предполагать подготовленного читателя. Если автор сопоставляет китайскую реалию с русской, иноязычная лексика участвует в сравнительно-культурной функции. Таким образом, одна и та же единица получает разные значения в зависимости от способа введения в текст.

Такой подход позволяет избежать механического подсчета чужих слов и перейти к анализу их смысловой нагрузки. Для травелога важна не только частотность иноязычной лексики, но и то, как она распределяется по тексту: появляется ли она в описании маршрута, в характеристике людей, в передаче речи, в описании еды, ритуалов, торговли или городской среды. Именно распределение функций показывает, какие стороны китайской реальности оказываются наиболее значимыми для автора и его эпохи.

Тематические зоны функционирования иноязычной лексики

Функции иноязычной лексики зависят не только от исторического периода, но и от тематической зоны травелога. В описании маршрута такие слова чаще всего называют географические объекты, города, улицы, реки, горы, монастыри, рынки и транспортные реалии. Здесь они организуют пространство текста и помогают читателю следить за движением автора. В описании быта иноязычная лексика обозначает пищу, одежду, жилище, предметы торговли и формы повседневного поведения.

В религиозно-философских и культурных фрагментах иноязычные слова приобретают более сложную смысловую нагрузку. Они называют понятия, которые трудно передать одним русским словом, поскольку за ними стоит целая система представлений. Такие единицы чаще сопровождаются комментариями, историческими справками или авторскими размышлениями. В этом случае функция слова становится интерпретирующей: оно открывает вход в иную картину мира.

В социальной и политической тематике иноязычная лексика часто выполняет классифицирующую функцию. Она помогает обозначить должности, административные единицы, формы управления, денежные отношения и общественные институты. Особенно заметно это в текстах, где путешествие связано с дипломатической, научной или образовательной задачей. Автор стремится не только передать впечатление, но и упорядочить сведения о стране.

Наконец, в описании общения с местными жителями иноязычные включения выполняют речевую и прагматическую функцию. Отдельные фразы, обращения, названия блюд или бытовые реплики делают повествование более живым. Они показывают не абстрактный Китай, а ситуацию непосредственного контакта. Поэтому тематическое распределение иноязычной лексики позволяет точнее увидеть, какие стороны китайской реальности оказываются в центре внимания автора.

Оценочная функция иноязычной лексики

Оценочная функция иноязычной лексики проявляется тогда, когда слово не только называет предмет, но и участвует в формировании отношения к нему. В ранних травелогах необычная форма слова могла усиливать впечатление странности или удаленности. В более поздних текстах та же иноязычность могла восприниматься как знак культурной подлинности и уважения к местной традиции. Таким образом, оценка зависит не от самого происхождения слова, а от авторского контекста.

Положительная оценка часто связана с признанием древности, устойчивости и самобытности китайской культуры. В этом случае иноязычное слово сохраняется потому, что русский эквивалент кажется недостаточным. Отрицательная или ироническая оценка, напротив, может возникать при описании непонятных автору обычаев, непривычной организации городского пространства или бытовых практик. Тогда чужое слово подчеркивает дистанцию и становится частью критического взгляда.

В современных травелогах оценочная функция нередко смягчается. Автор может использовать иноязычные слова без резкого противопоставления своего и чужого, воспринимая их как естественную часть путешествия. Однако полностью оценка не исчезает: выбор слов, объем пояснений, наличие эмоциональных эпитетов и повторение определенных реалий все равно показывают, что именно в Китае автор считает значимым, привлекательным, трудным или необычным.

Функциональная многослойность в диахронии

Диахроническое развитие иноязычной лексики не следует понимать как простую смену одной функции другой. В действительности функции накапливаются и переосмысливаются. Номинативная функция сохраняется на всех этапах, поскольку травелог всегда нуждается в назывании реалий. Однако к ней постепенно присоединяются объяснительная, экзотизирующая, научно-познавательная, оценочная, коммуникативная и идентификационная функции.

На каждом историческом этапе меняется доминирующая функция. Если для ранних описаний особенно важна передача неизвестного, то для современного травелога важнее показать опыт пребывания в иной культуре и способность автора ориентироваться в ней. Поэтому одно и то же слово в разные периоды может быть новым термином, этнографической деталью, знаком культурного колорита или привычным элементом туристического дискурса.

Именно функциональная многослойность делает иноязычную лексику ценным материалом для исследования. Она позволяет проследить не только историю отдельных слов, но и изменение культурной оптики. Через лексику видно, как русский автор постепенно переходит от описания Китая как далекого и загадочного пространства к более дифференцированному восприятию, в котором сочетаются интерес, знание, оценка и личный опыт.

Сравнение исторических этапов

Сравнение выделенных исторических этапов показывает, что изменение функций иноязычной лексики связано с изменением самого типа путешествующего субъекта. В ранних травелогах автор часто выступает как первооткрыватель и посредник, который сообщает читателю

сведения о малоизвестной стране. В текстах конца XIX — начала XX века он все чаще становится наблюдателем культурной необычности. В советский период усиливается позиция аналитика, а в современном травелоге заметна позиция участника межкультурной коммуникации.

Эти изменения отражаются в способе употребления иноязычных слов. Для раннего периода характерны подробные объяснения и попытка соотнести незнакомое с понятным. Для рубежа XIX–XX веков более значима выразительность чужой формы. Для советского этапа важны точность, классификация и связь с социальным описанием. Для современного этапа характерно свободное включение иноязычных единиц в авторский рассказ, иногда без специального комментария.

Такое сравнение показывает, что диахрония функций не является линейным исчезновением экзотики. Даже современные тексты могут использовать иноязычную лексику для создания экзотического эффекта, а ранние тексты могут быть достаточно точными и аналитичными. Речь идет скорее о смене доминант. В каждом периоде присутствует несколько функций, но одна или две из них становятся ведущими и определяют общий характер описания Китая.

Именно поэтому анализ функций должен соединять исторический и текстовый подходы. Исторический подход показывает общую динамику русско-китайских контактов, а текстовый анализ позволяет увидеть конкретные способы введения слова в повествование. Только их сочетание дает возможность объяснить, почему одна и та же лексическая единица в разных травелогах производит разный коммуникативный эффект.

Иноязычная лексика как показатель культурной дистанции

Одной из сквозных функций иноязычной лексики является маркирование культурной дистанции. Когда автор сохраняет чужое слово, он показывает, что описываемая реальность не совпадает полностью с русской системой понятий. Эта дистанция может восприниматься как препятствие для понимания, но может быть и источником познавательного интереса. В обоих случаях иноязычная единица делает границу между культурами видимой.

В ранних травелогах культурная дистанция обычно велика, поэтому иноязычные слова требуют пояснения. В современных текстах дистанция может быть меньше, но она не исчезает полностью. Даже знакомые названия продолжают напоминать о том, что путешествие связано с переходом в другую языковую среду. Автор может свободно пользоваться такими словами, но их присутствие все равно поддерживает ощущение иной культурной организации пространства.

Показательно, что сокращение дистанции не всегда ведет к уменьшению количества иноязычной лексики. Напротив, чем активнее развивается контакт, тем больше слов может входить в текст: названия блюд, брендов, праздников, городских объектов, бытовых практик. Меняется не количество чужих слов, а их функция. Они перестают быть только знаками непонятного и становятся средствами описания повседневного межкультурного опыта.

Следовательно, иноязычная лексика в травелоге является чувствительным индикатором отношения к Китаю. Она показывает, что автор считает нужным перевести, что оставляет без перевода, что объясняет подробно, а что предполагает известным. Через эти решения проявляется уровень культурной дистанции, характер авторской компетентности и способ обращения к читателю.

Заключение

Иноязычная лексика в русских травелогах о Китае выполняет широкий круг функций, которые меняются в зависимости от исторического этапа и коммуникативной задачи текста. В XVIII–XIX вв. она прежде всего обеспечивает первичную номинацию и объяснение незнакомых реалий. В конце XIX — начале XX века она активно участвует в создании образа экзотического Востока. В советский период усиливается ее научно-познавательная и классифицирующая роль. В современном травелоге иноязычные слова становятся средствами культурного узнавания, личного опыта и авторской идентификации.

Таким образом, диахронический анализ показывает, что иноязычная лексика отражает не только языковые заимствования, но и изменение способов восприятия Китая в русской культуре. Через такие слова русский травелог фиксирует культурную дистанцию, стремится ее объяснить, иногда усиливает ощущение чужого, а иногда превращает его в часть общего коммуникативного пространства. Дальнейшее исследование может быть связано с корпусным описанием конкретных русских травелогов о Китае и сопоставлением частотности отдельных лексических групп в разные периоды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе // Вопросы литературы и эстетики. — М.: Художественная литература, 1975. — С. 234–407.
2. Гуминский В.М. Русская литература путешествий в мировом историко-культурном контексте. — М.: ИМЛИ РАН, 2017. — 605 с.

3. Демьянов В.Г. Иноязычная лексика в истории русского языка XI-XVII веков: проблемы морфологической адаптации. — М.: Наука, 2001. — 328 с.
4. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке. — М.: Наука, 1968. — 208 с.
5. Крысин Л.П. Русское слово, своё и чужое: исследования по современному русскому языку и социолингвистике. — М.: Языки славянской культуры, 2004. — 888 с.
6. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминоэлементов. — М.: Наука, 1982. — 149 с.
7. Маринова Е.В. Иноязычная лексика современного русского языка: учебное пособие. — М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. — 288 с.
8. Сорокин Ю.С. Развитие словарного состава русского литературного языка. 30-90-е годы XIX века. — М.; Л.: Наука, 1965. — 565 с.

© Гао Ацзяо (1206479921@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.19

ПРИИМЕННЫЙ И ПРИГЛАГОЛЬНЫЙ ГЕНИТИВ И ЕГО СЕМАНТИКА

Какваева Сабрина Бастаминовна
доктор филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный медицинский университет, (г. Махачкала)
kakvyaeva@internet.ru
Рагимова Виктория Махмудовна
кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный медицинский университет, (г. Махачкала)
vica@mail.ru
Саламова Заира Магомедгаджиевна
кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Дагестанский государственный медицинский университет, (г. Махачкала)
Zaira1961@mail.ru

Аннотация: В статье проводится анализ некоторых глаголов, которые управляют генитивом, который выступает в синтаксической функции непрямого дополнения. Характерны в этом отношении глаголы **б***уц1ин* ‘наполнить/наполниться’, *буччин* ‘насытиться’. Многозначный глагол ***б****угьан* ‘поймать’ управляет генитивом в отдельных значениях, а также входит в состав устойчивых, синтаксически неразложимых словосочетаний, обозначающих различные состояния субъекта или природные явления (события).

Ключевые слова: генитив, семантическое поле, синтаксическая связь, семантика, атрибутивные отношения.

ADNOMINAL AND ADVERBAL GENITIVE AND ITS SEMANTCS

S. Kakvayeva
V. Ragimova
Z. Salamova

Summary: Thus, some verbs are controlled by the genitive, which acts as the syntactic function of indirect complement. Characteristic in this regard is the verbs bucin ‘to fill / fill up’, buccin ‘to be satisfied’. The polysemous verb bugan ‘to catch’ is controlled by the genitive in separate meanings, and is also part of stable, syntactically indecomposable phrases denoting various states of the subject or natural phenomena (events).

Keywords: genitive, semantic field, syntactic connection, semantics, attributive relations.

Введение

Генитив относится к ядерным падежам и отмечается многообразием функций. В именных словосочетаниях зависимый генитив выполняет атрибутивную функцию, в предикативных синтаксических конструкциях и их трансформах генитив приравнивается к эргативу, т.е. эргатив считается падежом, совмещённым с генитивом. Основано это утверждение на том, что у генитива и эргатива один и тот же падежный формант **-л**, присоединяемый к прямой или косвенной основе (*бутта* ‘отец’ – *бутта-**л***, *арс* ‘сын’– *арс-на-**л***).

Однако сопоставление с родственными языками позволяет предположить, что фонема /**л**/ этимологически может иметь разное происхождение. Как формант генитива /**л**/ для лакского языка является исконным, поскольку он присутствует в форме генитива и в родственных языках, ср.: *вас* ‘сын’ – *васас-у**л*** (авар.), *дудеш* ‘отец’ – *дудеш-**л**а* (дарг.). В эргативе тот же звук /**л**/ может быть рефлексом другого, не сохранившегося согласного. Подтверждение этому находим в [Бокарёв 1961: 75], где отмечено, что в лакском языке рефлексом звонкого латерального аффриката /**длъ**/ во всех позициях является сонорный /**л**/. В качестве примеров представлены лексемы *ду**л**ун* ‘дать’, *ару**л*** ‘семь’, ***л**ув* ‘внизу’ (и формант серии субэссива ***–л***), в которых в аварском языке закономерно представлен рефлекс /**кь**/ – смычно-гортанный геминированный аффрикат: ***кь**езе* ‘дать’, *ан**кь*** ‘семь’, *ганч1и-**кь*** ‘под камнем’ (*чари-**лу*** в лак.). В других языках тот же согласный дал другие закономерные рефлексы: ‘дать’ *не**л1**а* (цез.), ***лъ**ус* (арч.); ‘семь’ *о**л1*** (цез.), *ви**лъ**а*; ‘под’ (формант местного падежа) *-**л1*** (цез.), *-**кь*** (арч.). Закономерные рефлексы отмечены и в других дагестанских языках, что позволяет считать, что в лакском языке генитив и эргатив по происхождению являются разными падежами, форманты которых совпали в одном звуке. Как и в некоторых других языках, эргативное значение получил один из падежей локативной серии, а именно – серии субэссива. Почему именно эта серия, тоже можно логически объяснить: прямой объект переходного глагола (пациенс) находится под воздействием субъекта (агенса).

Таким образом, у нас есть основания для разграничения двух разных падежей: собственно генитива с исконным формантом /**л**/ и эргатива, формант которого представляет собой рефлекс прадагестанского латерального аффриката /**длъ**/.

Можно отметить функции генитива в разных синтаксических структурах: именных и глагольных группах, в составе послеложных конструкций, а также в роли главных членов в составе предложений генитивной структуры.

Цель исследования — анализ семантических явлений, основанный на выявлении семантической модели и функционального механизма глагольных лексем лакского языка.

Материалом для исследования в основном послужил материал словарных статей и носителей разговорной речи лакского литературного языка.

Методы исследования

В работе использовались описательный метод, метод лингвистического наблюдения, предполагающий изучение языковых явлений в естественных условиях их функционирования, метод компонентного анализа языковых единиц.

Приимённый генитив является одним из самых употребительных падежей в лакском языке. Этим падежом выражаются основные значения относительных прилагательных, которые в лакском языке отсутствуют как лексические (словарные) единицы. Приимённый генитив выражает разнообразные атрибутивные отношения между именами. Формант генитива /**л**/ является общим как для единственного, так и для множественноно числа: *бутта-**л** къатта* ‘отца дом (отцовский дом) ’ – *буттахъа-**л** аьдатру* ‘обычаи предков (отцов обычаи) ’.

В существующей литературе по лаковедению [Жирков 1955:30-32; Муркелинский 1967: 492–493 и др., Штанчаев 2001: 14-15] отмечены основные слагаемые семантического поля генитива лакского языка. Подробно значения приимённого генитива в сопоставлении с русским языком нами в [Какваева 2010:35].

Лакское генитивное словосочетание строится по нормам синтаксических связей, действующих в дагестанских языках, которые считаются правоветвящимися языками, т.е. в них зависимые слова стоят перед главными. Синтаксическая связь между главным и зависимым словами может быть определена как слабое управление. Генитив дискурсе может осложниться определительно-выделительным (эксклюзивным) суффиксом –**мур** /-**ма**/ -**ми**, который согласуется с определяемым именем в числе (мн.ч. для всех классов -**ми**) и в классе (1 класс -**ма**, остальные классы -**мур**) и зачастую в предложении имеет сопоставительное значение: *Ниттил**мур** аякьа* (4 кл., ед. ч.) *лич1исса дик1ай* ‘А материнская забота особая бывает’; *Ниттил**ма** уссу* (1кл., ед.ч.) *архсса к1анай ур* ‘А матери брат находится далеко’; *Лакку мазрал**ми** дарсру* (мн.ч.) *чансса дур* ‘А уроков лакского языка мало’.

Результаты и обсуждение

Одним из основных значений генитива в лакском языке является значение ***субъекта обладания***: *ссил чалагъай* ‘платок сестры’, *жалиндалул хьхьич1-хъиривсса* ‘приданое невесты’, *уссил ххаржан* ‘кинжал брата’, *хъамаличунал ттукку* ‘осёл гостя’ и.т.д. Такие сочетания представляют собой как бы номинализации посессивных конструкций с глаголом существования (*Ттул ссил чалагъай дуссар* ‘У моей сестры есть (шёлковый головной) платок’).

Различные оттенки посессивных отношений можно отметить в именных словосочетаниях, где зависимый генитив обозначает ***целое по отношению к части***, обозначенной определяемым словом: *къатлул магъи* ‘крыша дома’, *зунттул хъач1* ‘склон горы’, *гьухъул ухч1ин* ‘подол платья’ и под. К этому значению близки сочетания, обозначающие единичное для несчётных существительных (масовидных, жидких, абстрактных понятий). Обозначение единицы в таких сочетаниях является определяемым, а целое обозначено генитивом: *къалмул ккукку* ‘зерно пшеницы’, *урттул т1ун* ‘былинка травы’, *щинал к1унт1* ‘капля воды’, *ц1арал пиягь* ‘искра огня’, *чаннал п1илц1у* ‘проблеск света’.

К семантике целого и части близки сочетания, выражающие отношения родства и свойства, принадлежности к определённому коллективу: *буттал** ляхъин* ‘отцовская родня’, *шяравалли**л** агьали* ‘жители села’, *райондалу**л** бак1чи* ‘глава района’ и под.

К этому же значению близко значение генитива, обозначающего ***объект меры***. В качестве единицы измерения используются названия частей тела, названия различных сосудов и тарных предметов, транспортных средств: *иник1малу**л** хъат* ‘ладонь муки’, *ц1ви**л** къеппи* ‘щепоть соли’, *къалмул ссах1* ‘сах зерна’, *ахъулссанну**л** хъурзилу* ‘плетёнка (сапетка) фруктов’, *накьли**л** к1ич1у* ‘миска супа’, *ххала**л** ттукку* ‘вьюк сена (для одного осла) ’ и т.д. При обозначении количества в общепринятых единицах мер и весов, а также при указании на количество предметов меняется порядок слов: имя в генитиве перемещается на второе место: *ца пут иник1малул* ‘один пуд муки’, *к1ира кило качарданул* ‘два килограмма сахара’, *шанна метра читлил* ‘3 метра ситца’. На первое место перемещается генитив и при обозначении дробных чисел: *ххуллул шанма бут1ул ца бут1а* ‘одна из трёх частей дороги’.

Одним из самых частотных значений приимённого генитива является обозначение ***материала,*** из которого сделан предмет: *муси**л** к1исса* ‘золотое кольцо’, *читли**л** гьухъа* ‘ситцевое платье’, *дувссилу**л** варакъи* ‘медный кувшин’, *чинилу**л** к1ич1у* ‘фарфоровая миска’, *т1аннu**л** къуса* ‘деревянная ложка’ и т.д. К этому типу можно отнести и сочетания, обозначающие кулинарные изделия по их ***ингредиентам***: *меч1а**л** буркив* ‘чуду из крапивы’, *ккунукра**л** ххунк1ру* ‘вареники из яиц’, *к1уттa**л** ккурч* ‘каша из солода’ и под.

Словосочетания с зависимым генитивом становятся составными наименованиями, выполняя номинативную функцию при обозначении предметов и явлений действительности. Составные наименования модели «имя в генитиве + имя в «отмечены, например, в следующих терминологических группах:

а) термины родства и свойства: *буттал нину* ‘бабушка (отца мать) ’, *уссил арс* ‘племянник (брата сын)’, *ласнал нину* ‘свекровь (мужа мать)’, *ссил лас* ‘сестры муж’, *щарнил нину* ‘тёща (жены мать)’ и под.

б) терминологические названиями растений: *кьягъул гьивч* ‘молодило (галки яблоки) ’, *кьяцлул чlири* ‘козлобородка (козла борода)’, *ттуккул нис* ‘гриб (осла сыр)’, *ччиккул mlymlu* ‘примула (кукушки цветок)’, *хlухчил чlanlu* ‘подорожник (пастуха лист)’ и др.

Большинство названий пород деревьев и кустарников образуются путем сращения – образования сложного слова от словосочетания: *гьивчул мурхь* ‘яблоня (яблок дерево) ’, *бяълилул мурхь* ‘вишня (дерево)’, *гьивхьхьул мурхь* ‘орех (дерево)’, *щаххуллул гьивч* ‘облепиха (терновника яблоки) ’ и некоторые другие.

в) терминологические названия частей тела: *бурхlал ттаркl* ‘позвонок (хребта кость) ’, *вичlилул пардав* ‘барабанная перепонка (уха занавеска) ’, *вичlилул уттулу* ‘мочка уха (уха курдюк); *ххинчулул чу* ‘челюстная кость’ (челюсти конь), *дакlнил ула* ‘грудина (груди доска)’, *к1иссурал лякьа* ‘кончик пальца (пальца живот)’ и др.

г) терминологические названия некоторых животных, птиц, нсекомых: *къурнил кlулу* ‘мышка-полевка’ (поля мышь), *хьхьирил ккаччu* ‘тюлень (морская собака)’, *заннал оьл* ‘божья коровка’ и под.

По этой же модели образуются и названия детенышей животных. Опорными словами при этом являются *оьрчl* ‘дитя’ *карчl* ‘щенок’: *аьнаклул оьрчl* ‘цыпленок’, *ччиттул оьрчl* ‘котенок’, *ккаччил карчl* ‘щенок’ и др.

При обозначении людей по профессии употребляются сложные номинации с опорным словом *усттар* ‘мастер’: *уссал усттар* ‘сапожник’, *мухxал усттар* ‘кузнец (железа мастер) ’, *mlаннул усттар* ‘*столяр, плотник* (дерева мастер) и др.

Много составных наименований встречается в наименованиях предметов быта: *майлул чирахъ* ‘свеча (сала светильник)’, *оьрчlал кlану* ‘колыбель (детское место)’, *кlараллил кьатта* ‘наволочка (подушки дом)’, *ч1авахьултти пардав* ‘занавеска (окна завеса)’ и др.

Данная модель является продуктивной и в образовании топонимической лексики: *Ханнал х1алу* ‘Ханский лес’, *Мирзал рах1ру* ‘Лощины Мирзы’, *Аьзил Зилу* ‘Родник Ази’, *Къичил ккурч1а* ‘Очар Кичи’ и др.

Приимённый генитив может иметь и **субъектно-определительное** значение. В этом случае в роли определяемого слова выступают абстрактные имена, называющие действия, процессы, состояния, свойства предметов, форму генитива получают носители названных признаков: *усттарнал даву* ‘работа мастера’, *хъуначунал махъ* ‘слово старшего’, *нитти ччаву* ‘любовь матери’, *ккарччул къюву* ‘зубная боль’, *нехxал хxурхxу* ‘грохот реки’ и под.

Приимённое употребление является наиболее характерной чертой генитива в лакском языке. В этой позиции он замещает относительные прилагательные, обозначая различные типы атрибутивных отношений.

Глаголов, управляющих генитивом, в лакском языке мало. К ним относятся глаголы *буц1ин* ‘наполнить’, *буччин* ‘насытиться’, *гъулутин* ‘измазаться’: *бадра щинал буц1ин* ‘наполнить ведро водой’, *ччат1ул буччин* ‘насытиться хлебом’, *усру кьяркьарал гъулутин* ‘запачкать обувь грязью (в грязи) ’. В данных сочетаниях имя в генитиве восполняет глагол, обозначая средство, необходимое для данного действия. Глаголы являются непереходными:

(1) Бадра щинал бувц1унни ‘Ведро наполнилось водой’;

(2) Яттy урттул буччиннав! ‘Да насытятся овцы травой! ’;

(3) Кару иник1малул гъулуртуну дур ‘Руки измазаны тестом’;

Глагол *буц1ин* может быть употреблён и в переходном значении:

(4) Душнил (эрг.) *къарил* (примённый генитив) *варакъи щинал* (приглагольный генитив) *бувц1унни* ‘Девушка наполнила водой кувшин старушки’.

Комментарий к (4): эргатив (*душнил*), формально совпадающий с генитивом, кодирует роль агенса (субъекта действия); существительное в номинативе *варакъи* ‘кувшин’ является прямым дополнением (роль пациенса); примённый генитив выступает в роли определения (*къарил варакъи*), а приглагольный генитив (*щинал*) является косвенным дополнением.

Соотносительные переходные глаголы, как правило, образуются стандартно – при помощи вспомогательного глагола *бан* ‘сделать’: *буц1ин /буц1ин бан* ‘наполнить’, *буччин бан* ‘накормить, насытить’, *гъулутин дан* ‘измазать’. В этом случае модель управления глагола выглядит так: <кто: эргатив; кого: номинатив; чем: генитив>:

(5) Пат1иматлул шярайхукку дукралул уччин увуна ‘Патимат накормила нищего (букв.: *насытила едой*) ’.

Генитивом управляет и многозначный глагол *бугьан* в следующих значениях:

1. Значение «быть покрытым, закрытым (обычно – тучами, туманом)» в словаре (2018) не отмечено. В данном значении глагол является непереходным и образует номинативную конструкцию:

(6) *Баргъ ттуруллу**л** бувгьунни* ‘Солнце скрылось за тучей (букв: солнце тучей поймано’).

2. Значение «быть во власти чего-л.» – чаще всего о болезни, негативных эмоциях: *ц1уц1аври**л** угьан* 1) тяжело заболеть; 2) испытывать сильную досаду; *дякъи**л** угьан* ‘ заболеть ревматизмом’, *къащилу**л** угьан* ‘испытывать зависть’, *сситту**л** угьан* ‘испытывать злость’. Такие сочетания могут быть интерпретированы как несвободные, фразеологически связанные. Они образуют номинативные конструкции, в которых номинативом обозначен субъект состояния:

(7) *Къужа дякъил увгьуну ур* ‘Старик болен ревматизмом’

3. Значение «держать, иметь в руках»: *лу <u>кани**л**</u> бугьан* ‘взять <u>в руки</u> книгу’ – генитив при переходном глаголе употреблён в инструментальном значении. В данном значении глагол образует эргативную конструкцию с субъектом в эргативе:

(8) *Тана**л*** (эрг.) *лу* (ном.*) кани**л*** (ген.) *къабугьай* ‘Он книгу в руки не берёт’.

Значение, близкое к инструментальному, имеет глагол и в сочетании *къат1у**л** бугьан* ‘попасть в капкан’:

*На вич1ан уч1авияв, увгьунна мухха**л** къат1у**л*** ‘Я бы пришёл тебе – попал в железный капкан’ (из песни «Гьухъаллал Къайдар») – в примере представлены два генитива – приимённый в атрибутивной функции (*мухал къат1а* ‘железа капкан’) и приглагольный (*къат1ул увгьунна* ‘попал в капкан) ’.

4. Значение «посадить, посеять» в словаре даётся как омоним. В данном значении переходный глагол может управлять и генитивом. Глагол образует модели управления трёх типов; а) <кто: эрг.; что: ном. > *хъу дугьан* ‘поле посеять’; б) <кто: эрг.; что:ном.; где:интерэссив >: *<u>хъув</u> нувщи бугьан* ‘<u>в поле</u> картофель посадить’; в) <кто:эрг.; что: ном.; чем:генит. > *хъу нувщу**л** дугьан* ‘поле картофелем посадить’. Каждая из моделей управления имеет своё значение: а) общее значение о весенней полевой работе (вспахать и посадить выбранную культуру); б) конкретное значение – что сажается в поле , при этом в роли прямого дополнения выступает название культуры, а место посадки перемещается на периферию; в) данная конструкция является вариантом конструкции (б), где изменены роли актантов: в роли прямого дополнения выступает место посева/посадки (прямое дополнение), а название культуры получает форму генитива, понижаясь до косвенного дополнения. Пример с генитивом:

(9) *Гьашину тайнна**л*** (эрг.) *хъу* (ном.) *нувщу**л*** (ген.) *дургьунни* ‘В этом году они поле картофелем засеяли’. Более регулярным является употребление варианта (б).

Кроме приведённых выше глаголов и их значений, с генитивом сочетаются и некоторые другие глаголы, обозначающие явления природы или события. Глаголы *ласун* ‘взять’, *ччуччин* ‘сгореть’, *бутан* ‘свалить’, *бюкьан* ‘поглотить’ имеют фразеологически связанные значения: *неххал ласун* ‘быть унесённым рекой’, *ц1арал ччуччин* ‘ сгореть в огне’, *ккуллалул утан* ‘быть сражённым пулей’, *щяллил бюкьан* ‘быть проглоченным землёй’ (ср. в русск.: земля под ними разверзлась). Такие сочетания образуют конструкции, формально сходные с эргативом. Но название той стихии, которая оформлена генитивом, не может быть интерпретирована как подлежащее, о чём говорит и порядок слов. См.:

(10) *Ч1и неххал лавсунни* ‘ Ягнёнка унесло рекой’;

(11) *Магъи мурча**л** ларсунни* ‘Крышу сорвало ветром’ и под.

Отличие таких конструкций от эргативных и в том, что они не трансформируются в биноминативные:

(10[1])* *Нех ч1и ласлай дур*. ‘Река уносит ягнёнка’.

Генитив в таких событийных конструкциях может быть интерпретирован как компонент сказуемого, выраженного устойчивым глагольно-именным сочетанием.

Таким образом, некоторые глаголы управляют генитивом, который выступает в синтаксической функции непрямого дополнения. Характерны в этом отношении глаголы ***б**уц1ин* ‘наполнить/наполниться’, *буччин* ‘насытиться’. Многозначный глагол ***б**угьан* ‘поймать’ управляет генитивом в отдельных значениях, а также входит в состав устойчивых, синтаксически неразложимых словосочетаний, обозначающих различные состояния субъекта или природные явления (события).

ЛИТЕРАТУРА

1. Гайдарова Ф.А. Падежи и их функции в лакском языке [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. (668) / АН СССР. Ин-т языкознания. — М., 1971. - 21 с.
2. Жирков Л.И. Лакский язык [Текст]: Фонетика и морфология / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания. — М.: Изд-во Акад. Наук СССР, 1955. - 160 с.
3. Кибрик А.Е., Кодзасов С.В. Сопоставительное изучение дагестанских языков. Глагол / А.Е. Кибрик, С.В. Кодзасов; МГУ им. М.В. Ломоносова, Филол. фак. — М.: Изд-во МГУ, 1988. - 225 с.
4. Муркелинский Г.Б. Лакский язык: Учеб. для 8-9-х кл. / Г.Б. Муркелинский. - 7-е изд. - Махачкала: Дагучпедгиз, 1995. - 122 с. (на лакском языке).
5. Хайдаков С.М. Система глагола в дагестанских языках: На материале авар., арчин. и цахур. яз / АН СССР. Ин-т языкознания. — М.: Наука, 1975. - 276 с.
6. Эльдарова Р.Г. Структурно-семантические типы сказуемых в лакском языке // Современные проблемы кавказского языкознания и тюркологии / М-во образования Рос. Федерации, Дагест. гос. ун-т, каф. дагест. яз.; [редкол.: Мусаев М. (отв. ред.)]. Вып. 2. -Махачкала, 2001. - 254 с.

© Какваева Сабрина Бастаминовна (kakvyaeva@internet.ru), Рагимова Виктория Махмудовна (vica@mail.ru), Саламова Заира Магомедгаджиевна (Zaira1961@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.20

АКТУАЛИЗАЦИЯ АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО КОДА НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСЕМЫ *HASE* ВО ФРАЗЕОЛОГИЗМАХ И ПАРЕМИЯХ

UPDATING THE ANIMALISTIC CODE USING THE EXAMPLE OF THE HASE LEXEME IN PHRASEOLOGICAL UNITS AND PAROEMIAS

E. Koikova

Summary: In Russian linguistics, animalistic phraseological units have become the object of study for many well known linguists. The aim of the article is to analyse the figurative and symbolic meaning of the lexeme «Hase» in German linguoculture as part of set expressions and phraseological units, which makes it possible to characterise the national and cultural features of the German mentality. The study traces the variety of animalistic phraseological units and examines the main meanings of the linguistic unit «Hase» as part of the cultural code. These meanings convey a certain worldview held by native speakers of German.

Keywords: linguoculturology, phraseological units, cultural code, animalistic units, linguistic worldview, linguistic analysis, mentality.

Койкова Елена Семеновна
старший преподаватель, Пермский государственный национальный исследовательский университет
pastuhova-lena@mail.ru

Аннотация: В отечественной лингвистике объектом изучения многих известных языковедов становятся анималистические фразеологизмы. Целью статьи является анализ образно-символического значения лексемы «Hase» в немецкой лингвокультуре в составе устойчивых сочетаний и фразеологизмов, что даёт возможность охарактеризовать национально-культурные особенности немецкого менталитета.В ходе исследования прослеживается разнообразие анималистических фразеологизмов, рассматриваются основные значения языковой единицы «Hase» в качестве составляющей кода культуры. Эти значения передают определённое видение мира носителями немецкого языка.

Ключевые слова: лингвокультурология, фразеологизмы, код культуры, анималистические единицы, языковая картина мира, лингвистический анализ, менталитет.

Выявление, изучение, описание кодов культуры, отражающих универсальное и национальное видение мира того или иного этнокультурного сообщества, могут способствовать достижению взаимопонимания представителей разных народов и разных культур. Изучение проблем межкультурной коммуникации представляется актуальным в связи с процессом глобализации, экономическим сотрудничеством, культурным обменом и научным взаимодействием между странами и людьми [11, с. 34].Вместе с тем, знание только языка (вербального кода) и правил его использования недостаточно для успешного общения с носителями других языков: необходимо владеть внекодовыми, фоновыми знаниями, а также элементами невербального культурного кода. Именно такие знания помогут избежать коммуникативных неудач при общении и при переводе [7, с. 8]. Прежде чем обратиться к дефинициям культурного кода, рассмотрим понятие «культуры» как основополагающий термин. Культура – это своеобразная историческая память народа [10, с. 226], это совокупность всех форм деятельности субъекта в мире, основанная на системе установок и предписаний, ценностей и норм, образцов и идеалов, это наследственная память коллектива, которая «живет» лишь в диалоге с другими культурами [8, с. 12]. Культурные концепты или коды являются первичными культурными образованиями, которые существуют в культурно-историческом пространстве народа, определяют его менталитет и транслируются в разные сферы бытия человека, как коллективные ментальные образования, фиксирующие своеобразие культуры [3, с. 77].

В современной лингвистике принято выделять целый ряд кодов культуры: природно-ландшафтный [9; 13], аквакод [1], орнитологический [6], растительный [2], пространственный [17], анималистический [16], костюмный [5], соматический [12] и др. На данный момент в научной литературе не существует единой, исчерпывающей типологии кодов культуры, которая могла бы упорядочить их многообразие. Это вызвано тем, что культурных кодов существует много, а при их наложении «возникают» новые [14]. Кодысуществуют во всех языках и культурах, находя своё отражение, помимо всего прочего, во фразеологизмах и паремиях. Некоторые из фразеологических единиц человек способен воспринимать интуитивно, что свидетельствует о наличии универсальных черт в культурных кодах. Тем не менее, культурные коды всегда обладают национальным своеобразием, а овладение иностранным языком подразумевает также и осведомлённость о наличии пересечений и расхождений в кодах родной и целевой культур [14, с. 33].

Среди культурных кодов выделяются как вербальные, так и невербальные. «Невербальные культурные коды, обретая словесную форму, становятся лингвокультурными кодами» [15, с. 119]. Таким образом, лингвокультурные коды могут выражаться в пословицах и фразеологизмах. Фразеологизмы и паремии зарождаются на пересечении языка и культуры, они изначально насыще-

ны культурой, что делает их потенциально культуроносными знаками [4, с. 147]. Особое место в лингвокультурологии занимает изучение анималистического кода. В него входят ментальные образы, связанные с животными, животным миром, их поведением. Для получения исследовательского материала нами были использованы немецкоязычный корпус DWDS, словарь немецких пословиц, этимологический и фразеологический словари под редакцией Конрада Дудена, словарь устойчивых сочетаний под его же редакцией, лексический словарь под редакцией Ренате Вариг-Бурфайнд, «идиомы и пословицы» под редакцией Роланда В. Финк-Хензелера, современная немецкая идиоматика Вольфа Фридриха, немецкая идиоматика Ганса Шеманна, словарь пословиц Хорст и Аннелиз Байер, пословицы о животных и выражения о цветах Бруно П. Кремер и Клаус Ричарц, идиоматические выражения от А до Я под редакцией Аннелиз Херцог, лейпцигский корпус текстов, словарь немецкой фразеологии, немецко-русский словарь пословиц Карла Фридриха Вильгельма Вандера и словарь пословиц Якова и Вильгельма Гримма, а также словарь немецких фразеологизмов.

В результате поиска было исследовано 32 единицы, представляющие собой фразеологизмы и паремии с компонентом *Hase*. Выявленные паремии и фразеологизмы были определённым образом сгруппированы, также было осуществлено их лингвокультурологическое комментирование. Целью настоящей статьи является лингвокультурологический анализ фразеологизмов и паремий, содержащих лексемы *Hase.* Она определяется словарями как: *1) wild (besonders an Feld- und Waldrändern) leben des Säugetier mit langen Ohren, Stummelschwanz, einem dichten, weichen, bräunlichen Fell und lan gen Hinterbeinen* [28, с. 489]; 2) *Angehöriger einer Familie der Nagetiere mit bräunlichem Fell, großen Ohren,kurzem Schwanz und gespaltenen Lippen: Leporidae* [37, с. 678]; 3) *größeres wildlebendes Nagetier mit langen Ohren, Stummelschwanz und bräunlichem Fell, das sich von Pflanzen nährt, äußerst schnell ist und als furchtsam gilt* (DWDS).

В этимологии немецкой лексемы *Hase* прослеживается следующее: общегерманское название животного, представленное в средневерхненемецком как «hase», в древневерхненемецком как «haso», в нидерландском как «has», в английском как «hare» и в шведском как «hare», родственно, например, санскритскому «s´as´a´» («заяц») и прусскому «sasins» («заяц»). Оно происходит от субстантивированного индоевропейского прилагательного *kasen-,* kaso- («серый»), что подтверждается, например, древневерхненемецким «hasan» («серый, блестящий») и древнеанглийским «hasu» («серо-коричневый»). «Серый» как обозначение зайца, вероятно, является древним табуированным словом, поскольку животное многими народами считалось демоническим и зловещим. В немецких суевериях заяц также играет роль как животное, связанное с душами и ведьмами. В рассказах о животных зайца называют (Мастер) Лампе (сокращенная форма личного имени Лампрехт) или Мюмельманн; в охотничьем жаргоне его называют «кривой». На предполагаемом выдающемся качестве зайца, его пугливости, указывают составные слова, такие как «Angsthase» (трусишка), «Hasenfuß» (трусишка, подлец) и «Hasenherz» (трусишка) (все из 17 века). В немецких диалектах под «Hase» часто подразумевают кролика, поэтому для уточнения используют «Feldhase» (заяц-русак) в отличие от «Stallhase» (кролик) [26, с. 355]. Лингвокультурологический анализ фразеологических единиц с компонентом *Hase* в немецком языке позволил выделить следующие образы фразеологизмов и паремий.

1) символ трусости: *ein Hasenherz haben (ugs., spött., abw.)* – иметь заячье сердце, быть трусливым; *einen Hasen im Busen tragen* – быть трусливым [пугливым]; *ängstlich/ furchtsam wie ein Hase sein* – трусливый как заяц; *er ist ein wahrer Hase* – он настоящий трус [33, с. 131]. Выражение *das Hasenpanier ergreifen* означает «удрать» или «дать дёру». «Hasenpanier» — это хвостик зайца, который он поднимает во время бегства, подобно флагу (нем. «Panier»). Глагол «ergreifen» (хватать, брать) в этом контексте, вероятно, закрепился под влиянием выражения «die Flucht ergreifen» (бежать, пуститься наутёк). Слова «Panier» и «Banner» (знамя) имеют общие германские корни и связаны между собой через долгую историю языка [25, с. 56]. Составные слова, такие как «Angsthase» (трусишка), «Hasenfuß» (трусишка), «Hasenherz» (трусишка), указывают на выдающуюся черту зайца – его пугливость. До XIV века выражение «hasenfuß» (средневерхненемецкое «hasen vüz») означало быстрого бегуна. В Англии до сих пор «hare foot» – это похвала в адрес хорошего бегуна, а у детского писателя Яноша можно прочитать о «зайце на быстрых башмаках». Напротив, у нас представление о «hasenfuß» с течением времени кардинально изменилось. От Гёте до Шиллера «hasenfuß» – это неуверенные люди без мужества. Часто им приписывают еще и нечто глупое или щегольское. «Angsthase» (трусливый заяц) имеет то же значение. Тот, кто обладает такими качествами, быстро «поднимает заячье знамя». Он убегает и ищет спасения в бегстве. При этом животное-образец еще и поднимает свой хвост с чисто-белой нижней стороной, так называемой «зеркальцем», словно знамя. Настоящее «заячье сердце»! «И это тебя пугает, заячье сердце?» – так в «Разбойниках» Шиллера отзываются о трусе. В отличие от этого, «старым зайцам» – уверенным в себе людям с многолетним опытом – мы отдаем должное уважение [32, с. 125].

*Der Peter ist **ein richtiger Hasenfuß**! Der traut sich ja nicht mal mehr in den Keller, wenn es dunkel ist. So einen Angsthasen wie den habe ich noch nicht erlebt Mein Gott,was ist denn schon dabei,einen Abendspaziergang durch diesen Wald zu machen?! Du hast aber auch wirklich **ein Hasenherz**!*

[36, с. 322].

2) Особенности охоты: e*s war' ein Schlump, dass man einen Hasen mit der Trommel finge* (было бы глупо ловить зайца с помощью барабана). «Шлюмп» – это не только часть Гамбургского района Аймсбюттель, название улицы и станции метро. Раньше это слово обозначало неприятного, неряшливого человека, небрежного, разгильдяя, того, кто работает кое-как. *Wie ein Hase hin und herlaufen* – метаться как заяц; *wer auf zwei Hasen zielt, trifft keinen* – кто целиться в двух зайцев, не поймает ниодного; *viele Hunde sind des Hasen Tod* (много собак – смерть зайца).

Viele Hunde sind des Hasen Tod *– aber manchmal schlägt der Hase einen Haken und entkommt doch noch. Drei oder vier über einen Mann herzufallen, ist unchristlich.* ***Viele Hunde sind des Hasen Tod****, und der Stärkste schiebt freilich den Schwachen in den Sack* [PH].

Ein beschossener Hase flieht vor jedem Gebüsch – стрелянный заяц от каждого куста бежит (пуганая ворона куста боится). *Der flieht* (тот бежит) – указывает на то, что человек, который несет такое бремя или имеет такую тайну, склонен к бегству, избеганию, уклонению от ответственности или столкновения с правдой. Таким образом, пословица говорит о том, что любой, кто что-то скрывает или чувствует вину, будет склонен убегать или избегать ситуаций, где его тайна может быть раскрыта [29, с. 642]. *Wer zwei hasen jagt, fangt keinen der beiden / wer zwei Hasen zugleich (hetzt) hetzen will, fangt gar keinen / wer auf zwei Hasen zielt, trifft keinen* (кто пытается одновременно преследовать двух зайцев, не поймает ни одного). Изначально это пословица означала, что, если мужчина ухаживает за двумя женщинами одновременно, он не добьётся ни одной. Сегодня под этим также понимают, что тот, кто хочет выполнять две работы одновременно, не справится ни с одной. Кто хочет слишком многого, в итоге останется ни с чем. В немецком языке существует множество вариаций этой пословицы с двумя зайцами [D-S].

Mit Hunden fängt man Hasen, mit Lob die Narren und mit Geld die Frauen (собаками ловят зайцев, лестью – глупцов, а деньгами – женщин) [29, с. 361]. *Mit Ruhe holt man einen Hasen ein* (спокойствием можно догнать зайца). *Schrecken jagt den Hasen aus dem Busch* (испуг выгоняет зайца из кустов) [18, с. 250]. *Dem Hasen Salz auf den Schwanz streuen* – это идиома, означающая поймать зайца, посыпав ему на хвост соли. Это образное выражение, которое подразумевает, что таким образом зайца поймать невозможно, то есть это бесполезное или неэффективное действие [36, с. 321].

3) опыт и грамотность, честь и храбрость: *kein heuriger Hase mehr sein*– поднатореть, быть достаточно опытным, поднабраться опыта (уже не быть зеленым юнцом); *wissen, wie der Hase läuft* – это значит хорошо разбираться в чем-либо, не давать себя обмануть. Заяц бежит зигзагами, чтобы запутать собак и охотника. Гёте в своем произведении «Пословицы» писал: «Если бы хлеб бежал, как заяц, его покупка стоила бы много пота». Умный человек не поддается уловкам, а наблюдает, как «бежит заяц». По-английски говорят: «видеть, как прыгает кошка» [33, с. 131]. *Der Showmaster sollte eigentlich nach all den Jahren wissen,* ***wie der Hase läuft*** [LC]. *Du bist Azubi, hast aber null Ahnung,* ***wie der Hase läuft****? In unserem kleinen Ratgeber findest du sicherlich einige Antworten* [RID].

Пословица «*mancher schläft mit offenen Augen wie der Hase*» метафорически описывает состояние человека, который находится в состоянии поверхностного сна или даже кажется бодрствующим, но при этом сохраняет некоторую степень бдительности. Заяц в данном случае является символом животного, которое спит чутко и может быстро среагировать на опасность, даже во сне [29, с. 49]. Компонент *der Hase* в фразеологизме *ein alter Hase* можно интерпретировать как опытный работник, мастер своего дела [DWDS].

Sein Vater ist in diplomatischen Dingen ***ein alter Hase****. Er war über dreißig Jahre im Auswärtigen Dienst* [30, с. 196]. «*Für die morgige Tageswanderung muß noch jemand die Wanderroute festlegen». – «Ich schlage Manfred vor. Er ist* ***ein alter Hase*** *und kenntdie Gegend am besten»* [31, с. 39]. *Manchmal kommt sie sich mittlerweile doch immer wieder mal als* ***ein alter Hase*** *vor, lässt Stürmer im Gespräch durchblicken, lacht jedoch darüber* [LC].

4) Неожиданная проблема, трудность: *es ist ihm ein Has' über den Weg gelaufen* (не повезло, что-то пошло не так, или возникла неожиданная проблема/трудность); *da liegt der Hase im Pfeffer* **(**именно в этом месте или в этом аспекте кроется главная трудность, проблема или причина чего-либо). Фразеологизм *der Hase im Pfeffer* ещё имеет вариант перевода на русский язык: *вот где собака зарыта!* [DWDS]. *Und genau* ***hier liegt der Hase im Pfeffer****, denn das kleine Extra könnte bald für ordentlich Wirbel sorgen* [LC]. *In den sachlichen Fragen sind sie sich fast immer einig. Wenn es trotzdem zwischen ihnen nicht klappt, dann, weil sie als Eheleute nicht zusammen passen.* ***Da liegt der Hase im Pfeffer*** [36, с. 321]. *Das ist doch keine Hasenjagd!* (это тебе не заячья охота!) в немецком языке используется в разговорной речи, чтобы выразить иронию или насмешку в адрес человека, который пытается сделать несколько дел одновременно или берётся за слишком сложные задачи [36, с. 322].

Wenn ***der Hase läuft*** *uber den weg, dann ist Unglück schon auf dem Steg* [DS-L]. В данной пословице встреча с зайцем, перебегающим дорогу, предвещает несчастье. Существует поверье, что, если заяц перебегает дорогу путнику, это сулит ему неудачу в предстоящем дне, задуманном деле

или путешествии. Этот суеверный страх имеет давнюю историю. Известен случай, когда в 1289 году графы Гольштейна, воевавшие против дитмарсенцев, потерпели поражение в битве, так как их войску, направлявшемуся в поход, навстречу выбежал заяц. Подобные суеверия, как показывает история, способны влиять на исход сражений, приводя как к победам, так и к поражениям [DS-L]. *Es ist ihm ein Hase über den Weg gelaufen* (ему встретился заяц). Это означает несчастье, его план провалился. В народных поверьях встреча с зайцем считается дурным предзнаменованием. Кошки и зайцы, которые изначально были символами домашнего очага и плодородия, в народных верованиях стали животными ведьм и чертей. Ведьмы и черти превращаются в них. В Верхней Австрии черт обменивает фальшивую монету на зайца или серую кошку [DS-L].

Mein Name ist Hase – это устойчивое выражение, которое используется в немецком языке, когда кто-то хочет сказать, что он не знает ответа на вопрос или не имеет отношения к делу. Фразеологизм *Mein Name ist Hase* имеет свою историю. Действительно, существовал студент Виктор Заяц, от которого пошло знаменитое выражение: «Моё имя – Заяц, я ничего не знаю!» Его брат в своих воспоминаниях рассказывает о нём следующую историю: «В конце прошлого семестра 1854/55 года мой брат оказал услугу незнакомому студенту. Тому не посчастливилось застрелить другого на дуэли, он бежал в Гейдельберг, откуда хотел через Страсбург перебраться через французскую границу. Этот студент обратился к Виктору за убежищем и помощью. Любое злоупотребление студенческим удостоверением было строго запрещено, но нельзя было запретить его потерять. Виктор потерял его, тот нашёл, благополучно пересёк границу и снова уронил удостоверение. Оно было найдено и как подозрительное отправлено в университетский суд. Привлечённый к расследованию, молодой юрист сразу же заявил: «Моё имя – Заяц, я отрицаю общие вопросы, я ничего не знаю» [33, с. 130]. *Auch hier agierte Gusenbauer offenbar nach dem Motto:* ***Mein Name ist Hase, ich weiß von fast nichts*** [LC].

5) лень и безиницыативность: *die arbeit ist kein hase, läuft nicht fort* (так говорит тот, кто не хочет работать) [DWB]; *wer zwei Hasen zugleich hetzt, fängt keinen* (за двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь); *man kann nicht Hasen fangen und die Hand im Busen tragen*. Это немецкая пословица, которая означает, что нельзя одновременно заниматься делом, требующим усилий и внимания (ловить зайцев), и бездействовать или отдыхать (держать руку за пазухой). Иными словами, нельзя совмещать активную деятельность с пассивностью или ленью [DS-L].

6) глушь, захолустье: *wo sich Fuchs und Hase gute Nacht sagen* (отдалённое, всеми забытое место, глушь, захолустье, место «у чёрта на куличках» или «за тридевять земель). Это выражение широко распространено в Германии и имеет древнее происхождение; оно часто встречается в сказках братьев Гримм. Кроме того, лиса и заяц по своей природе враги, часто противопоставляемые в языке и литературе. Таким образом, смысл старой поговорки усиливается: это должно быть действительно странное и отдаленное место, где эти животные вообще встречаются, не говоря уже о том, чтобы поддерживать дружеские отношения друг с другом [PH].

На основании проведённого анализа можно сделать вывод, что лексема *Hase* занимает важное место в немецкой лингвокультуре. Она символизируется и используется в составе фразеологических единиц и паремий. Представленные фразеологизмы и паремии достаточно широко используются в немецком языке. Выявленные фразеологизмы ярко демонстрируют многообразие языка, впитавшего национальные традиции языковой немецкой культуры. Изучение кодов культуры вносит неоценимый вклад в понимание немецкой языковой картины мира. Большую роль в формировании лингвокультурной компетенции играет успешное овладение кодами культуры. Анималистический код включает в себя знания о ценностях и нормах, претендующих на социальную значимость в определенной культуре. Образ *Hase* представляет собой яркий пример актуализации анималистического кода немецкой лингвокультуры. В контексте лингвокультурологического исследования был получен материал, который продемонстрировал богатый потенциал фразеологических единиц и паремий немецкого языка. К перспективам исследования мы относим анализ других лексем анималистического кода культуры и выявление их особенностей в рамках межкультурной коммуникации, лингводидактики и лингвокультурологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Завгороднева М.П. Аквакод русской и немецкой культур на примере фразеологизмов и паремий // Гуманитарные исследования. История и филология. 2021. № 1. С. 59–67.
2. Зайцева М.В. Деньги в растительном коде русской лингвокультуры // Филология и культура. 2021. № 4(66). С. 61–65.
3. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 75–79.
4. Ковшова М.Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии. Коды культуры. М.: Книжный дом ЛЕНАНД, 2016. 453 с.

5. Ковшова М.Л. Семантика головного убора в культуре и языке. Костюмный код культуры. М.: Гнозис, 2015. 368 с.
6. Манова И.И. Еще раз об изучении орнитологического кода в русской культуре в сопоставлении с болгарской // Когнитивные исследования языка. 2021. № 2 (45). С. 232–244.
7. Марьина О.В., Винокурова М.А., Краева В.Ю. Лингвокультурология: учебное пособие. Барнаул: Папирус, 2024. 92 с.
8. Маслова В.Л. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.
9. Носкова И.В., Шустова С.В. Природно-ландшафтный код английской культуры в лингводидактическом аспекте (на материале паремий и фразеологизмов). Пермь: АНО ДПО «Пермский институт экономики и финансов», 2018. 128 с.
10. Телия В.Н. Русская фразеология в контексте культуры: семантические, прагматические и лингвокультурологические аспекты. М.: Языки русской культуры, 1996. 288 с.
11. Тимофеева О.М. Лингвокультурологический аспект изучения анималистической лексики (на материале английского и русского языков) // Поволжский педагогический вестник. 2022.Т. 10, № 4(37). С. 34–43.
12. Омаров А.А. Семема «ухо» в репрезентации соматического кода культуры в даргинской и арабской фразеологических картинах мира // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2021. № 7 (2). С. 80–91.
13. Пинягин Ю.Н, Завгороднева М.П. Фразеологические единицы с опорным компонентом Baum // Евразийский гуманитарный журнал. 2021. №1. С. 4–14.
14. Розенкова Х.Е., Шустова С.В. Лингвокультурный код: определение, проблема классификации, роль в межкультурной коммуникации // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 101–104.
15. Савицкий В.М., Гашимов Э.А Лингвокультурный код. М.: Высшая школа, 1989. 168 с.
16. Шустова С.В., Тяпугина А.Е. Анимализмы в русской и английской лингвокультурах // Евразийский гуманитарный журнал. 2020. № 3. С. 45–53.
17. Шустова С.В., Яхьяпур М. Ценностные представления о земле и небе: лингвокультурологический анализ фразеологизмов и паремий русского языка // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2020. Т. 6. № 3. С. 197–204.
18. Beyer, Horst und Annelies: Sprichwörter-lexikon Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus deutschen Sammlungen vom lö.Jahrhundert bis zur Gegenwart. München,1985. 724 S.
19. Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart. URL: https://www.dwds.de (дата обращения: 09.06.2026).
20. Das Herkunftswörterbuch. URL: origin_de.de-academic.com (дата обращения: 05.06.2026).
21. Deutsche Sprichwörter Kategorien. URL: https://www.deutsche-sprichwoerter.de (дата обращения: июнь 2026).
22. Deutsches Sprichwörter-Lexicon von Karl Friedrich Wilhelm Wander. URL: wörterbuchnetz.de (дата обращения: 10.06.2026).
23. Deutsche Redewendungen, Redensarten und Sprichwörter. URL: phraseo.de (дата обращения: 10.06.2026).
24. Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. URL: wörterbuchnetz.de (дата обращения: 10.06.2026).
25. Duden das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Herausgegebenen von Anette Auberle, Anette Klosa. Mannheim: Dudenverlag, 2007. 957 S.
26. Duden Das Herkunftswörterbuch/ Band 7. Berlin: Dudenverlag, 2020. 965 S.
27. Duden Redensarten. Herausgegebenen von Rudolf Köster. Mannheim: Dudenredaktion, 2007. 331 S.
28. Duden. Das Bedeutungswörterbuch 5. Neu bearbeitete und erweiterte Auflage Herausgegeben von der Dudenredaktion. Band 10. Berlin: Dudenverlag, 2018. 1189 S.
29. Fink-Henseler Roland W. 5005 Redensarten und Sprichwörter. Bindlach: Gondrom Verlag GmbH, 1996. 642 S.
30. Friederich Wolf. Moderne deutsche Idiomatik. Alphabetisches Wörterbuch mit Definitionen und Beispielen. München: Hueber, 1976. 570 S.
31. Idiomatische Redewendungen von A - Z. Ein Übungsbuch für Anfänger und Fortgeschrittene von Annelies Herzog unter Mitwirkung von Arthur Michel und Herbert Riedel. Leipzig; Berlin; München: Langenscheidt Verlag Enzyklopädie, 1993. 158 S.
32. Kremer Bruno P., Richarz Klaus. Ins Bockshorn gejagt Tierische Sprichwörter und blumige Redewendungen. Stuttgart: 2015. 159 S.
33. Krüger-Lorenzen K. Deutsche Redensarten und was dahinter steck. München: Heyne Verlag, 2008. 862 p.
34. Leipzig Corpora Collection. URL: https://corpora.wortschatz-leipzig.de/en?corpusId=eng_news_2024 (дата обращения: 04.06.2026).
35. Lexikon fürs Redewendungen, Redensarten, deutsche Sprichwörter und Umgangssprache. URL: https://www.redensarten-index.de/suche.php (дата обращения: 10.05.2026).
36. Schemann Hans.Deutsche Idiomatik Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext. Berlin: De Gruyter, 2011. 1040 S.
37. Wahrig. Deutsches Wörterbuch Herausgegebenen von Dr. Renate Wahrig Burfeind. München: Wissen Media Verlag GmbH, 2011. 1730 S.

© Койкова Елена Семеновна (pastuhova-lena@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.22

ТИПЫ КОГНИТИВНЫХ МЕТАФОР В СОВРЕМЕННОМ ДИСКУРСЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

TYPES OF COGNITIVE METAPHORS IN MODERN LEADERSHIP DISCOURSE

B. Koshevoy

Summary: The article is devoted to the analysis of cognitive metaphors in the discourse of modern leaders. The main types of metaphors and their functioning in political and corporate communication are examined. The use of cognitive metaphors as tools for conceptual manipulation and shaping the audience's worldview is analysed.

Keywords: corporate discourse, political discourse, cognitive metaphor, frame, speech influence.

Кошевой Богдан Дмитриевич
Аспирант, Московский Городской Педагогический Университет
koshevoibd@mgpu.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу когнитивных метафор в дискурсе современных руководителей. Рассматриваются основные типы метафор и их функционирование в политической и корпоративной коммуникации. Анализируется применение когнитивных метафор как инструментов концептуального управления и формирования картины мира аудитории.

Ключевые слова: корпоративный дискурс, политический дискурс, когнитивная метафора, фрейм, речевое воздействие.

Введение

Современный дискурс руководителей изобилует метафорами, которые позволяют лидерам донести свою мысль ярко и убедительно. При этом выбираемые метафорические образы отнюдь не случайны: они отражают культурные модели и ценности, а также помогают руководителю установить связь с аудиторией, апеллируя к ее эмоциям и опыту. Властный дискурс – это всегда ещё и дискурс воздействия и власти, и метафоры в нём служат инструментом **концептуального управления** общественным мнением. Как отмечает исследователь речевого воздействия О.С. Иссерс, эффективность коммуникации во многом опирается на использование когнитивных категорий (включая метафоры) для формирования нужных смыслов и образов [Иссерс О.С., с.11-26]. Т.А. ван Дейк, анализируя отношение дискурса и власти, подчёркивает, что элиты нередко используют одни и те же метафоры для позитивного представления себя и негативной характеристики оппонентов [Тён А. ван Дейк, с. 442–58. Таким образом, изучение типов когнитивных метафор в речи лидеров позволяет лучше понять, **как** язык формирует наше восприятие политики, экономики и власти.

В данной статье рассматриваются основные типы когнитивных метафор, характерные для современного дискурса руководителей. **Основная цель исследования** – показать, какие когнитивные метафоры используют современные руководители, и **какую роль они играют** в коммуникации, убеждении и формировании картины мира у аудитории.

Концептуальная метафора: когнитивный подход

Современная теория когнитивной метафоры берет начало в работе Д. Лакоффа и М. Джонсона «Метафоры, которыми мы живем». В её основе лежит идея, что метафора – это прежде всего **способ мышления**, а уже затем языковой оборот [Лакофф Д., Джонсон М., с.6-16].

Мысль о том, что **наша когниция метафорична**, подтверждается множеством примеров: например, метафора *СПОР – ЭТО ВОЙНА* отражает то, как люди воспринимают сам процесс спора. Мы говорим: *«он разбил мои аргументы», «защитил свою позицию», «атаковал слабые места»* – фактически описываем спор в терминах сражения. Важно отметить, что тут дело не просто в речи: согласно Д. Лакоффу и М. Джонсону, люди **думают о споре как о войне**, воспринимают оппонента как противника, пытаются «одержать победу» [Лакофф Д., Джонсон М., с.6-16]. Когнитивная метафора структурирует и наше понимание, и реальные действия: например, выбирая стратегию спора как стратегии боя, человек действует агрессивнее, чем если бы мыслил о споре как о сотрудничестве или «танце». Таким образом, метафоры задают **когнитивные схемы**, через которые интерпретируются события.

Концептуальная метафора связывает две сферы: **источник** (конкретная, знакомая область опыта) и **целевую область** (абстрактное понятие, которое требуется осмыслить) [Л. Лэй, с. 66]. В приведённом случае *«война»* – это источник, а *«спор»* – целевая область.

Когнитивные лингвисты выделяют **несколько основных типов концептуальных метафор**:

- **структурные метафоры** – когда одна концептуальная область **структурируется** через другую. Пример: *Аргумент – это путешествие*: мы говорим *«тезисы не туда завели», «мы отклонились*

от темы» – то есть уподобляем построение аргументации передвижению по маршруту;

- **ориентационные метафоры** – задают систему **пространственных образов** для выражения абстракций. Они связаны с базовыми физическими противоположностями: верх–низ, внутрь–наружу, вперед–назад и т.п. К примеру, во многих культурах *«хорошее – это вверх, плохое – вниз»*. Эти метафоры укоренены в повседневном телесном опыте и придают абстрактным понятиям понятную всем **вертикальную или иную пространственную перспективу**;
- **онтологические метафоры** – представляют абстракцию как некоторую **сущность или объект**, с которым можно взаимодействовать. Сюда относятся, в частности, случаи персонификации. Например, когда говорят *«экономика переживает спад»* или *«страна вступает в новый этап»*, неявно наделяют *«экономику»* или *«страну»* свойствами живого существа (способного переживать, вступать куда-то). Онтологические метафоры позволяют выделить границы явления и оперировать им.

Следует отметить, что подобные классификации пересекаются и дополняют друг друга.

Кроме того, исследователи А.Н. Баранов и Ю.Н. Караулов при изучении русского политического языка специально различали **«стереотипные» (конвенциональные)** и **«новые» (креативные)** метафоры в речи политиков [Баранов А.Н., с. 24-55]. Конвенциональные метафоры – это уже укоренившиеся в языке образы (например, говорить о прогрессе как о движении вперёд, о кризисе как о шторме), тогда как креативные метафоры удивляют и привлекают внимание необычным сопоставлением. Оба типа важны: первые обеспечивают связь с массовым сознанием, опираясь на знакомые конструкции, вторые – позволяют лидеру выделиться и **сформировать новый фрейм** понимания проблемы.

Дискурс руководителей

Рассматривая дискурс руководителей, стоит отметить различие подходов к данному определению. Т.А. Ширяева рассматривает его, как целенаправленную речевую деятельность, которая связана с деловыми отношениями как внутри организации, так и за ее пределами и используется для связи с прочими субъектами делового мира [Т.А. Ширяева, с.323]. По мнению С.А. Шилиной, дискурс руководителя объединяет в себе взаимодействие разных социальных групп, объектов и субъектов, обладающих властными полномочиями. Сила управленческого дискурса – в умении «пронизывать все сферы и уровни общественных отношений» [С.А. Шилина, с. 148]. Таким образом, дискурс власти в исследованиях ученых выступает одновременно и элементом системы делового общения руководства, и служит механизмом отражения жанровых особенностей дискурса для определенных социальных групп, выходя за границы сферы деловых отношений.

Дискурс руководителя тесно связан с дискурсом власти, который отличается многоаспектным характером. По мнению исследователя дискурса власти М. Фуко, обладание дискурсом уже подразумевает обладание властью [М. Фуко, с.123]. А. В. Согомонян считает, что дискурс власти «*представляет собой совокупность актов публичного транслирования императива*», а также «*комплекс коммуникативных актов различных видов*», особым механизмом реализации которых служит «приказывание» [В. Согомонян, с.43].

Как видно из вышесказанного, дискурс власти и дискурс руководителя являются близкими понятиями на общефилософском уровне, где власть рассматривается как социальная среда, однако, нам представляется более важным рассмотреть прагматический уровень, так как именно он выявляет определенные процессы (управление субъектом или обществом).

Метафоры в политическом дискурсе руководителей

Политический дискурс богат метафорикой, поскольку политика оперирует сложными абстракциями (власть, государство, демократия, экономика, международные отношения и пр.), требующими образного осмысления.

По данным А.Н. Баранова и Ю.Н. Караулова, исследовавших тысячи примеров, российская политическая метафорика охватывает широкий спектр **источников метафор** [Баранов А.Н., с. 24-55]. Можно выделить несколько групп частотных метафорических моделей, характерных для выступлений и текстов руководителей:

- **антропоморфные метафоры (персонификация государства)**. Государство и власть часто уподобляются **человеку** или **семье**. Например, традиционный образ *«государство – семья»*: правитель представляется как отец народа (исторически – «царь-батюшка», «мать-царица», Родина-мать). Современные лидеры тоже нередко говорят о стране как о доме или семье: *«мы – одна большая семья народов», «наш дом – Россия»*. Персонификация проявляется и в том, что государству приписывают черты личности: *«государство хочет…», «Россия устала», «Америка боится…»*. Такая метафора делает абстрактное понятие ближе простому человеку, пробуждает лояльность за счёт семейных или дружеских ассоциаций. Пример – статья «Российской газеты» от 13.12.2023 г.

«Лавров: *США* нашли новый повод *бояться Россию*» [Российская газета, с.1];

- **биологические и медицинские метафоры**. Часто **страна или общество осмысляется как организм**, который может быть здоровым или больным. Политики говорят о *«здоровье экономики»*, *«политическом климате»*, *«эпидемии коррупции»*, *«симптомах кризиса»*, *«оздоровлении банковской системы»* и т.д. Концепт *«государство как организм»* позволяет описывать проблемы как *«болезни»* и предлагать *«лечение»* (реформы как терапия). В 1990-е в России была популярна метафора *«Россия – тяжело больной механизм»*, отображающая ощущение системного кризиса.
- **военные метафоры (конфликтные)**. Лексика войны и борьбы чрезвычайно распространена в политических выступлениях. Лидеры объявляют *«войну бедности»*, *«крестовый поход против коррупции»*, призывают *«сражаться за будущее»*, говорят о *«фронтах реформ»*, *«битве с пандемией»*, *«обороне национальных интересов»*. Метафорическая модель *«политика – это война»* создаёт драматизм и мобилизует аудиторию, разделяя мир на своих и чужих.
- **метафоры пути и движения**. Политики всех стран любят описывать развитие через образ **путешествия или дороги**. Часто слышны фразы: *«Россия движется вперёд»*, *«мы свернули с опасного пути»*, *«экономика буксует»*, *«намечена дорожная карта реформ»*. Целеполагание метафорически представляется как пункт назначения: *«достичь рубежей»*, *«выйти на новый уровень»*. Такая модель *«политика – путешествие»* понятна людям, потому что жизнь часто осмысляется в терминах пути. Она внушает идею прогресса (движения вперёд) или, наоборот, предупреждает об откате (*«откатиться назад в 90-е»*). Путь может быть трудным (*«тернистый путь преобразований»*), но лидер – тот, кто ведёт народ к цели;
- **игровые и спортивные метафоры**. Политическая деятельность также описывается через образы **игры** (шахматной, карточной, азартной) или **спорта**. Например, *«политическая игра»*, *«разыграть карту»*, *«шахматная партия с Западом»*, *«олимпиада проектов»*. Спортивные термины: *«гонка лидеров»*, *«взять золотую медаль развития»*. Такие метафоры смягчают образ конфронтации, представляя его как соревнование по правилам. В то же время они подразумевают победу/проигрыш и стратегию, что близко и военной модели;
- **механистические и технократические метафоры**. Государство уподобляется **машине или механизму**: *«государственный механизм»*, *«машина власти»*, *«дать сбой»*, *«отладить систему»*, *«рычаги влияния»*, *«тормоза реформ»*. Здесь страна представлена как сложное устройство, требующее наладки и управления. Лидер в такой парадигме – **инженер**, способный починить, настроить механизм. Похожая разновидность – **строительные метафоры**: *«строить новую Россию»*, *«фундамент общества»*, *«построить мост между ...»*, *«стены недоверия»*. Они апеллируют к образу созидания, подразумевая планомерный труд;
- **природные и географические метафоры**. В речи руководителей встречаются образы стихий и ландшафтов: *«шторм перемен»*, *«политическое поле»*, *«циклоны кризиса»*, *«цунами протестов»*, *«болото бюрократии»*, *«гроза на горизонте»*. Методы решения проблем могут описываться как *«расчистить завалы»*, *«разрядить атмосферу»*, *«поднять целину экономики»*. Используются и зооморфные образы: например, *«хищническая конкуренция»*, *«сильные игроки пожирают слабых как волки»*. Подобные метафоры часто эмоционально заряжены и служат для драматизации ситуации или оправдания определённых мер (например, строгих – как защита от *«стихии»*). Пример – цитата А. Молодых, гендиректора МАРМП (Международной ассоциации развития маркетплейсов и предпринимателей), в газете «Ведомости.Юг» от 18.12.2024 г., буквально звучит: «Как гиганты используют *хищническое ценообразование*» [Ведомости.Юг, с.1]. Конечно, этот перечень далеко не исчерпывающий – политическая риторика гибко заимствует метафоры из всех сфер жизни. Однако перечисленные типы являются наиболее частотными и значимыми. Они формируют своеобразный *метафорический код* политической культуры. По наблюдению А.П. Чудинова и др. исследователей, в разные исторические периоды доминируют разные метафоры (в эпоху перемен более популярны метафоры пути и строения, в военное время – военные и т.д.) [Чудинов А.П., с.95-107].

Важно отметить, что выбор метафор не нейтрален: **метафора задаёт рамку интерпретации** событий.

Метафоры в корпоративном дискурсе руководителей

Не только политики, но и **бизнес-лидеры** широко используют метафоры в коммуникации – как внутри организации, так и во внешнем корпоративном дискурсе. Р. Бриз в книге *«Corporate Discourse»* описывает язык крупных компаний и руководителей корпораций, отмечая, что корпоративный дискурс – это совокупность сообщений, которые компания транслирует миру и своим стейкхолдерам [Breeze R, P.53-69]. Цель таких сообщений – как правило, представить организацию и её деятельность в позитивном ключе, сформировать привлекательный об-

раз бренда и завоевать доверие аудитории. Для достижения этих целей активно задействуются **метафоры и аналогии**, вызывающие нужные ассоциации у целевой аудитории.

Когнитивные метафоры в речи руководителей бизнеса во многом пересекаются с политическими, но имеют и свою специфику, отражая мир экономики и менеджмента. Вот некоторые типичные виды метафор, встречающиеся в корпоративном дискурсе:

- **организационная культура как организм или семья**. Как и государство, большую компанию нередко метафорически представляют как живой организм или единую семью. Руководители говорят о *«команде как семье»*, называют сотрудников *«нашей большой семьёй»*, заботятся о «корпоративном здоровье». Персонал – *«сердце компании»*, отделы – *«живые органы»* организации. Такая *семейная метафора* призвана повысить лояльность, создать чувство единства и заботы. А метафора *организма* позволяет описать корпоративные изменения в терминах *«роста»*, *«болезней»*, *«иммунитета к кризисам»*. Пример – книга ПАО «Сбер Банка» «*Сердце компании*» [Сбер Университет, с.1];
- **компания как машина/механизм**. Часто корпорацию уподобляют хорошо отлаженному механизму. Высшее руководство – *«двигатель прогресса»*, менеджеры – *«шестерёнки большого механизма»*, процессы – *«механизм принятия решений»*, *«система качества»*. В языке бизнеса прочно укоренились понятия *«рычаги управления»*, *«торможение проектов»*, *«ускорители роста»* и т.п. Метафора машины подчёркивает рациональность, эффективность, технологичность бизнеса. Р. Дрискилл и А. Брентон отмечали, что **метафоры типа «компания как машина»** являются частью символической системы корпоративной культуры, отражая ценности эффективности и стройности процессов [Р. Дрискилл, А. Брентон, с.33];
- **конкуренция как война или спорт**. В речи бизнес-лидеров рынок часто представляется **полем битвы**. Приняты выражения: *«борьба за долю рынка»*, *«конкурентная битва»*, *«захватить нишу»*, *«атаковать сегмент»*, *«одержать победу над соперниками»*. В качестве альтернативы военному, распространён и **спортивный дискурс**: *«игроки рынка»*, *«гонка за лидерство»*, *«чемпион отрасли»*, *«выбыть из гонки»*. Эти метафоры естественны в условиях рыночной конкуренции, они мотивируют команду на достижение результата, формируют образ соперничества. Пример: цитата из публикации онлайн-газеты «Эксперт» от 29.11.2025: «За что *банки воюют* с конкурентами?» [Эксперт, с.1]. Однако, как и в политике, слишком агрессивная военная риторика может порождать излишний стресс, поэтому нередко смягчается спортивными терминами (игра с правилами, фэйр-плей). Тем не менее, **концепт борьбы** глубоко встроен в бизнес-коммуникацию: стратегии называют *«наступательными»* или *«оборонительными»*, говорится о *«фронте работ»*, *«тактике продвижения»* и т.д.;
- **бизнес как путь/путешествие**. Многие генеральные директоры описывают развитие компании через метафору **пути**: *«наш путь к успеху»*, *«двигаться вперёд семимильными шагами»*, *«на перепутье стратегий»*, *«долгая дорога к мировому рынку»*. Отчёты и выступления могут содержать *«дорожные карты»*, *«вехи на пути роста»*, *«поворотные моменты»*. Эта метафора подчёркивает прогресс, плановость и целеустремлённость компании. Она близка людям, потому что каждый представляет себе путь к цели;
- **метафоры роста и природы**. Бизнес часто описывается как **растение** или **сад**: *«startup расцвёл»*, *«плоды нашей работы»*, *«семена инноваций были посеяны»*, *«урожай прибыли»*, *«взрастить таланты»*. Также используются метафоры природных стихий в контексте рынка: *«шторм перемен на рынке»*, *«волна спроса»*, *«наводнение заявок»*, *«засуха инвестиций»*. Эти образы делают акцент на неконтролируемых факторах (погода, природные циклы) или, напротив, на необходимости заботливого выращивания (менеджмент как садоводство);
- **метафоры инноваций и креативности**. В корпоративной культуре ценятся **метафоры открытия, света, полёта**, которые вдохновляют на творчество. Говоря об *«озарении»*, *«искре инноваций»*, *«полете мысли»*, *«прорыве»* (как разрыв прежних ограничений), *«выходе за рамки»*, рекламные кампании часто строятся на ярких образах, чтобы придать продукту привлекательные ассоциации. Например, духи могут ассоциироваться с *«магией ночи»* или *«путешествием на восток»*, банковские услуги – с *«надёжной крепостью»*, автомобили – с *«свободой ветра»*. **Метафора в рекламе** напрямую воздействует на эмоции, создавая желаемый образ продукта в сознании потребителя. Тот же прием используют руководители и в корпоративном дискурсе («*команда-оркестр*», «*океан денег*»).

Стоит отметить, что внутри самой организации метафоры тоже влияют на культуру. К примеру, метафоры, которым руководитель описывает бизнес, могут дать понимание ценностей и трудовой культуры компании.

Функции и влияние когнитивных метафор на дискурс руководителей

Рассмотрев основные типы метафор в политической и корпоративной речи, обратимся к вопросу: **какую функцию выполняют метафоры** в дискурсе руководителей и почему они так эффективны?

Во-первых, метафоры – это *инструмент познания и объяснения сложного через простое*. Лидеры вынуждены говорить о вещах, трудных для прямого понимания (экономические тенденции, государственное устройство, бизнес-стратегии). Метафорический перенос позволяет объяснить новое через уже известное.

Во-вторых, метафоры обладают сильным **эмоционально-риторическим воздействием**. Хорошо подобранный образ не только информирует, но и затрагивает чувства: военная метафора может встревожить или разозлить (что мобилизует поддержку), семейная – вызвать доверие и тепло, метафора пути – придать оптимизма. О.С. Иссерс, анализируя речевое воздействие, отмечает, что эффективная коммуникация апеллирует не только к логике, но и к эмоциям и прототипическим образам сознания [Иссерс О.С., с.11-26].

В-третьих, метафоры выполняют **идеологическую функцию** и служат средством легитимации власти. Как подчеркнул Т.А. ван Дейк, власть в современном обществе поддерживается не только принуждением, сколько **контролем над дискурсом и знаниями** [Тён А. ван Дейк, с. 42–58]. Если элита задаёт определённые метафорические рамки обсуждения, она фактически направляет мысли масс в нужное русло.

В-четвёртых, метафора – это способ **создания образа лидера**. Речь руководителя всегда отражает его личность и ценности. Выбор метафор может позиционировать лидера как «своего» для народа (например, использование фразеологии из народной жизни), либо как современного технократа (изобилие технических терминов).

Наконец, не стоит забывать о **дидактической функции**: метафоры облегчают запоминание и цитирование речи. Яркая метафора нередко становится *мемом* или крылатой фразой, что увеличивает охват сообщения. Пример: метафора Уинстона Черчилля «железный занавес» мгновенно и ёмко обозначила геополитическую ситуацию, став частью истории [Бебешко Е.В., с.1-7]. Лидеры, умеющие рождать метафоры, нередко задают дискурс на долгие годы вперёд.

Однако, важно критически относиться к использованию метафор. За образностью может скрываться манипуляция: метафора способна **упростить проблему чрезмерно** или **исказить сущность явления**.

Заключение

Когнитивные метафоры занимают центральное место в современном дискурсе руководителей – от президентов стран до генеральных директоров компаний. Проведённый обзор показал, что **типы метафор**, используемых лидерами, весьма разнообразны, но все они служат общей цели: *сделать сложное понятным и убедительным*.

В политическом дискурсе мы видим преобладание метафор войны, пути, семьи, организма, механизма. В бизнес-дискурсе лидеры компаний опираются на метафоры игры, конкуренции как боя, корпорации как семьи или машины, инноваций как роста и света – эти образы поддерживают корпоративные ценности и мотивируют заинтересованные стороны. Многие метафоры стали настолько привычными (вроде *«строительства государства»* или *«финансового здоровья»*), что уже не воспринимаются как фигуры речи – они превратились в часть национальной языковой **картины мира**, через которую люди понимают политику и экономику. Используя данные различных авторов и собственные примеры, мы убедились, что метафора – это не просто украшение речи, а **мощный когнитивный инструмент**.

Таким образом, метафоры в дискурсе руководителей – это инструмент воздействия на подчиненных. Изучение типов когнитивных метафор позволяет деконструировать речь лидеров, увидеть скрытые смыслы и оценить, насколько удачно или манипулятивно они выражают свои идеи. И вне зависимости от конкретных образов, ясно одно: **метафора остаётся незаменимым средством мышления и влияния**, и владение ею – обязательное условие эффективного лидерского дискурса в современную эпоху.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Словарь русских политических метафор / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов; Российская акад. наук, Ин-т русского яз. Москва: Помовский и партнеры, 1994. С. 24–55.
2. Бебешко Е.В. Фултонская речь У. Черчилля: документальное начало холодной войны / Е.В. Бебешко // Научный вестник Крыма. 2016. №4 (4). С.1-7.
3. Иссерс О.С. Речевое воздействие: учебное пособие: для студентов вузов, обучающихся по направлению (специальности) «Связи с общественностью» / О.С. Иссерс. Москва: Флинта, Наука, 2009. С. 11–26.
4. Кожев А. Понятие Власти. М.: Праксис, 2006. С. 67.
5. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон; пер. с англ. А.Н. Баранова и А.В. Морозовой, под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. М.: УРСС, 2004. С.6-16.
6. Лэй Л. Исследование по концептуальной метафоре ключевых слов современности (на примере «услуга») // Наука, техника и образование. 2022. №1 (84). С.66.

7. Согомонян В. Что такое дискурс власти? // 21-й век. 2012. №1 (21). С. 43.
8. Дейк ван Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. С.42-58.
9. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.
10. Чудинов А.П. Когнитивно-дискурсивное исследование политической метафоры / А.П. Чудинов // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. №1. С.95-107.
11. Шилина С.А. Управленческий дискурс как технология коммуникации в системе отношений государства и общества: специальность 22.00.08 «Социология управления»: диссертация на соискание ученой степени доктора социологических наук / Шилина Светлана Александровна. – Москва, 2015. 311 с.
12. Ширяева Т.А. Когнитивное моделирование институционального делового дискурса: специальность 10.02.19 «Теория языка»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Ширяева Татьяна Александровна. Краснодар, 2008. 544 с.
13. Breeze R. Corporate Discourse / R. Breeze. - Bloomsbury, London, 2013. P.53-69.
14. Driskill G.W., & Brenton A.L. Organizational culture in action: A cultural analysis workbook. SAGE Publications, Inc., 2011. 55 p.
15. Как гиганты используют хищническое ценообразование // «Ведомости.Юг» [Интернет-ресурс] URL: https://south.vedomosti.ru/south/columns/2024/12/18/1082184-hischnicheskoe-tsenoobrazovanie (дата обращения – 02.12.2025).
16. Платформы берут контроль на себя // «Эксперт» [Интернет-ресурс] URL: https://expert.ru/mnenie/platformy-berut-kontrol-na-sebya/ (дата обращения – 02.12.2025).
17. США нашли новый повод бояться Россию // «Российская газета» [Интернет-ресурс] URL: https://rg.ru/2023/12/13/lavrov-ssha-nashli-novyj-povod-boiatsia-rossiiu.html (дата обращения – 02.12.2025).
18. Том 68. Сердце компании // «Сбер Университет» [Интернет-ресурс] URL: https://sberuniversity.ru/research/library/3264/ (дата обращения – 02.12.2025).

© Кошевой Богдан Дмитриевич (koshevoibd@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.23

СЛОГООБРАЗУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ И СВОЙСТВО «ПРОЗРАЧНОСТИ» СОНОРНЫХ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: СПЕЦИФИКА И МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ

THE SYLLABIC FUNCTION AND THE PROPERTY OF "TRANSPARENCY" OF SONORANTS IN THE RUSSIAN LANGUAGE: SPECIFICITY AND MECHANISMS OF IMPLEMENTATION

M. Krasnova

Summary: This paper examines the specific implementation of the syllabic function of sonorant consonants in Russian. It is established that the syllabicity of sonorants is primarily realized through the addition of a short vocalic sound. It is shown that sonants can act as a syllabic nucleus when surrounded by less sonorous consonants in the absence of a nearby fully formed vowel. This implementation is not regular and is determined by a combination of phonetic and prosodic factors. The «transparency» of sonorants in interconsonant position is experimentally confirmed, and the relationship between this phenomenon and syllabicity is revealed. The obtained results contribute to the description of the variability of the phonetic implementation of sonorants and the mechanisms of syllabic formation in modern Russian.

Keywords: syllable, syllabicity of sonorants, assimilation by voicing / devoicing, "transparency" of sonorants, sounding speech.

Краснова Марина Александровна
Аспирант, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова
mary.krasnova2010@yandex.ru

Аннотация: В работе исследуются особенности реализации слогообразующей функции сонорных согласных в русском языке. Установлено, что слоговость сонорных в основном реализуется посредством присоединения краткого вокалического призвука. Показано, что сонанты способны выступать в роли слогового ядра в окружении менее звучных согласных в отсутствии рядом гласного полного образования; при этом такая реализация не носит регулярного характера и детерминирована комплексом фонетических и просодических факторов. Экспериментально подтверждена «прозрачность» сонорных в интерконсонантном положении и выявлена взаимосвязь данного феномена со слоговостью. Полученные результаты вносят вклад в описание вариативности фонетической реализации сонорных и механизмов слогообразования в современном русском языке.

Ключевые слова: слог, слоговость сонорных, ассимиляция по глухости / звонкости, «прозрачность» сонорных, звучащая речь.

Введение

В современном русском литературном языке сонорными звуками (от лат. sonorus «звучный») являются согласные, которые характеризуются преобладанием голоса над шумом при их образовании. С точки зрения артикуляции сонанты формируются при такой конфигурации речевого аппарата, при которой воздушный поток проходит относительно свободно, не создавая турбулентности в голосовом тракте. Акустически это также выражается в высокой степени звучности: в спектре доминируют форманты, типичные для гласных. В терминах просодии на шкале звучности (или сонорности) сонорные занимают промежуточное положение между гласными и шумными согласными, это означает, что они способны выступать в роли слогового ядра. Звучность плавных согласных выше, чем звучность носовых, то есть плавные [р], [р′], [л], [л′] гораздо легче образуют слог, чем носовые [м], [м′], [н], [н′] [1, с. 30].

Слогообразующие сонанты системно встречаются в чешском языке (*vlk* [vl̥k] «*волк*»: один слог и ядро – слоговой [l̥]). Также они присутствуют в английском языке (*garden* [gɑː-dn̩], *people* [piː-pl̩] после долгого гласного [iː] идёт сочетание [p] + [l], и [l̩] здесь берёт на себя слоговую функцию), в немецком (*bieten* [biː-tn̩]). В данных языках слоговые сонорные образуют слог без помощи вставного гласного.

В русском языке слоговые сонанты присутствуют, но не являются особыми единицами, так как в отличии от английского или чешского языков они образуют слог в основном с помощью краткой гласной вставки (рис. 1) и наиболее часто в следующих позициях: в сочетаниях «взрывной + сонорный» перед паузой (*метр*, *ритм*, *вопль*), «щелевой + сонорный» перед паузой (*мысль*, *песнь*), «носовой + плавный сонорный» перед паузой (*жанр*, *Кремль*). Такие слова могут произноситься как двусложные: [м′е́-тър], [р′и́-тъм], [во́-пъл′], [мы́-съл′] и т.д. Однако варианты произнесения подобных слов зависят и от способа образования согласных, предшествующих сонантам: в сочетаниях «взрывной + сонорный» (*рубль, метр*) вероятность двусложного произнесения выше, чем в сочетаниях «щелевой + сонорный» (*песнь, мысль*).

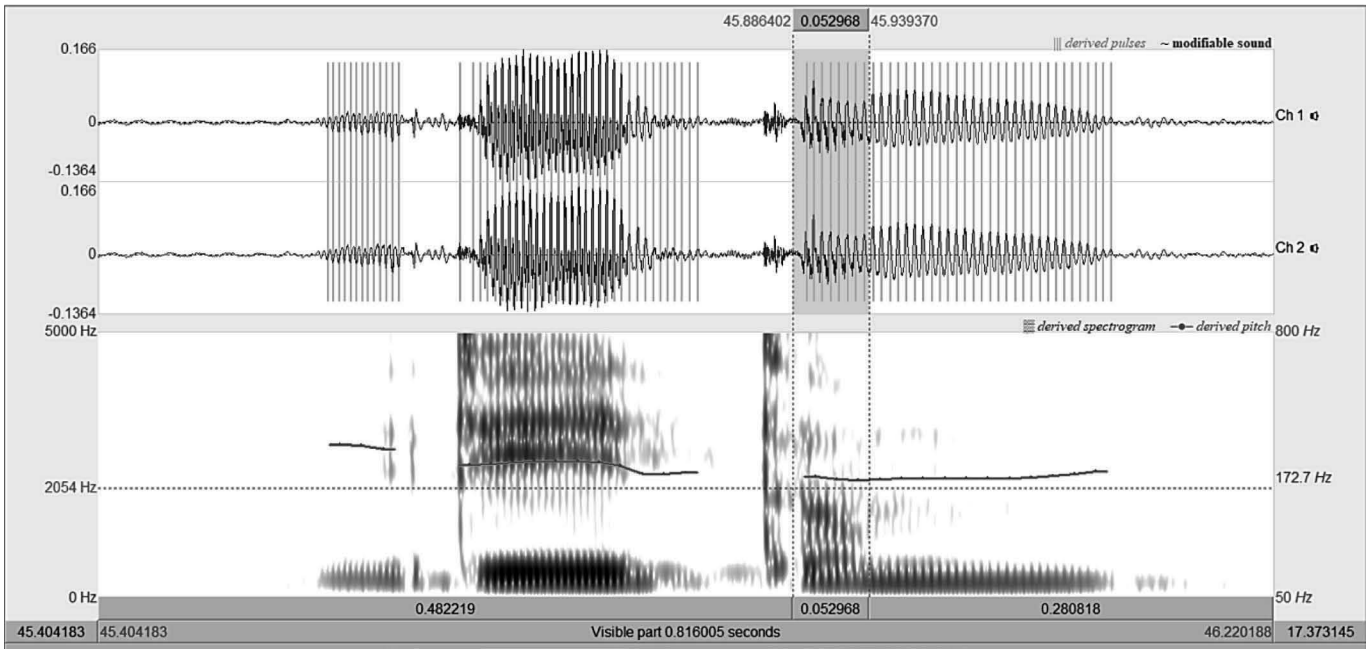


Рис. 1. Осциллограмма и спектрограмма слова *ритм*. Пунктиром выделен вокалический призвук длительностью 52 мс и огибающая ЧОТ

Способность сонорных согласных образовывать слог замечали поэты и использовали это в своих произведениях. Реформатский А.А. отмечает, что именно слоговыми свойствами объясняются следующие рифмы, например *Врубель – в рубль*, *ораторов – психиатров* у В.В. Маяковского, так как в данном случае дополнительный слог служит поддержанием ритмики стихотворения [2, с. 200].

Следует отметить, что слоговость сонорного может появиться не только перед сонантом: *мет*[ᵇр], *джент*[ᵇл'] *мен*, но и после: [л'ᵇ]*стец*. В таком случае краткий вокалический призвук не зависит от позиционных изменений непосредственно только собственных характеристик сонорного, поэтому является этимологически немотивированным и его появление связано главным образом с преодолением произносительной трудности, связанной с реализацией подобных консонантных групп [3, с. 309].

Кроме краткой гласной вставки слоговость сонантов может проявляться увеличением длительности согласного. С.В. Кодзасов указывает, что в данном случае слоговость согласных как следствие редукции безударного гласного до нуля звука прежде всего надо принимать не как особое физическое качество этих согласных, а как свойство их восприятия в «запрещенных» сочетаниях [4, с. 122]. Так, в случае произнесения слова [м̄]*териальный* отсутствие перцептивно воспринимаемого гласного в третьем предударном слоге может быть компенсировано долготой носового звука [м], но подобные процессы возможны, если согласный в данном случае обладает потенциальной длительностью. В заударном положении также возможны такие явления: слово *косм* (Р.п. мн.ч. от «*космы*») перцептивно воспринимается как двусложное, однако на графике отчётливо видно, что слоговость конечного [м] образуется не с помощью вокалической вставки, а увеличением долготы самого согласного (рис. 2).

В ходе анализа слоговости сонорных следует принимать во внимание возможность их оглушения в определённых фонетических позициях. В отличие от шумных согласных, сонорные не образуют фонологических пар по признаку глухости / звонкости. Тем не менее в конечной позиции слова после глухих шумных согласных возможно появление глухого варианта сонанта. Однако, как правило, такая реализация носит окказиональный характер и не препятствует возникновению слоговости (рис. 3). Рисунок 3 демонстрирует оглушение конечного [р] при сохранении гласной вставки в слове *Кипр*, которое произносится как двусложное.

Наличие или отсутствие дополнительного слога может зависеть и от фонетической позиции, и от состава сегментов конкретного сочетания. Так, сочетание «гласный + взрывной + плавный + пауза» обычно двусложно (*рубль*, *театр*), а абсолютно инверсивное ему сочетание «пауза + плавный + взрывной + гласный» воспринимается как односложное (*лбы*, *рты*). Возможно, это связано с тем, что сильно редуцированный вокалический призвук [ъ] характерен для образования заударных слогов, и поэтому более привычен для восприятия, а для первого предударного слога нужен гласный почти полного образования, следовательно в данной позиции [ъ] не является достаточным для восприятия [5, с. 21].

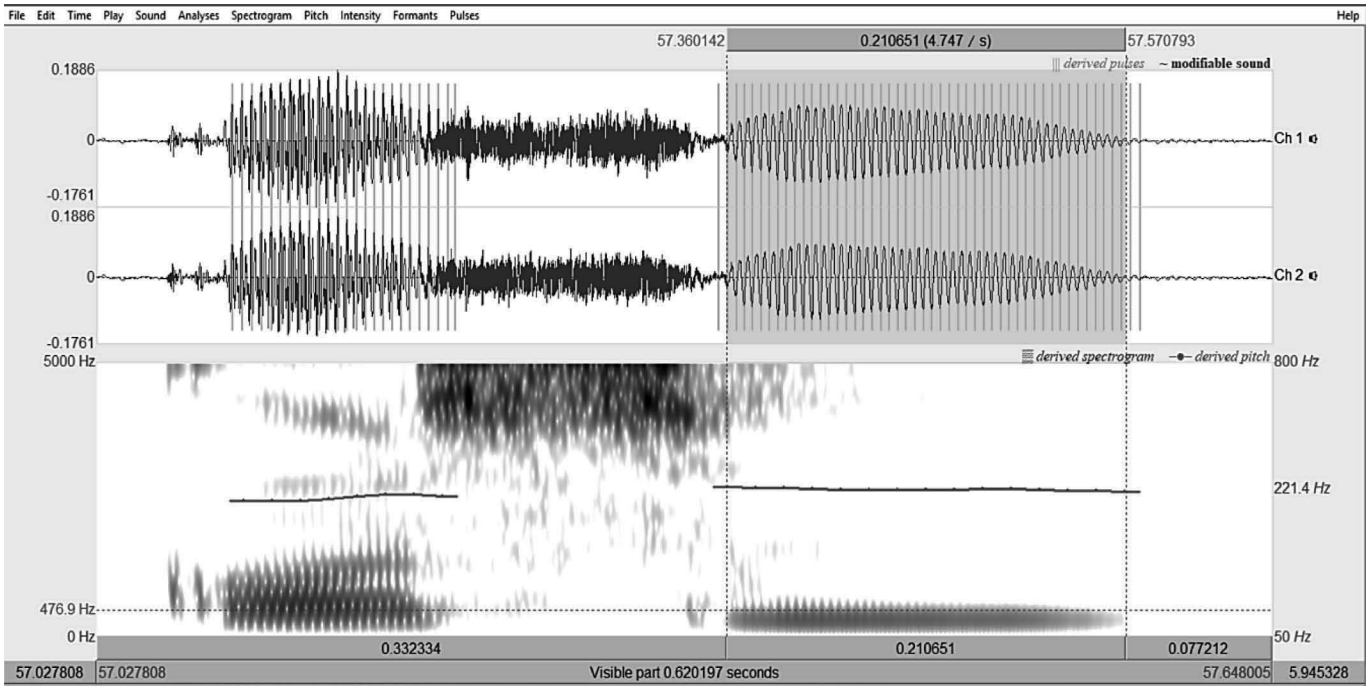


Рис. 2. Осциллограмма и спектрограмма слова *косм*. Пунктиром выделен конечный сонорный [м] длительностью 210 мс и огибающая ЧОТ

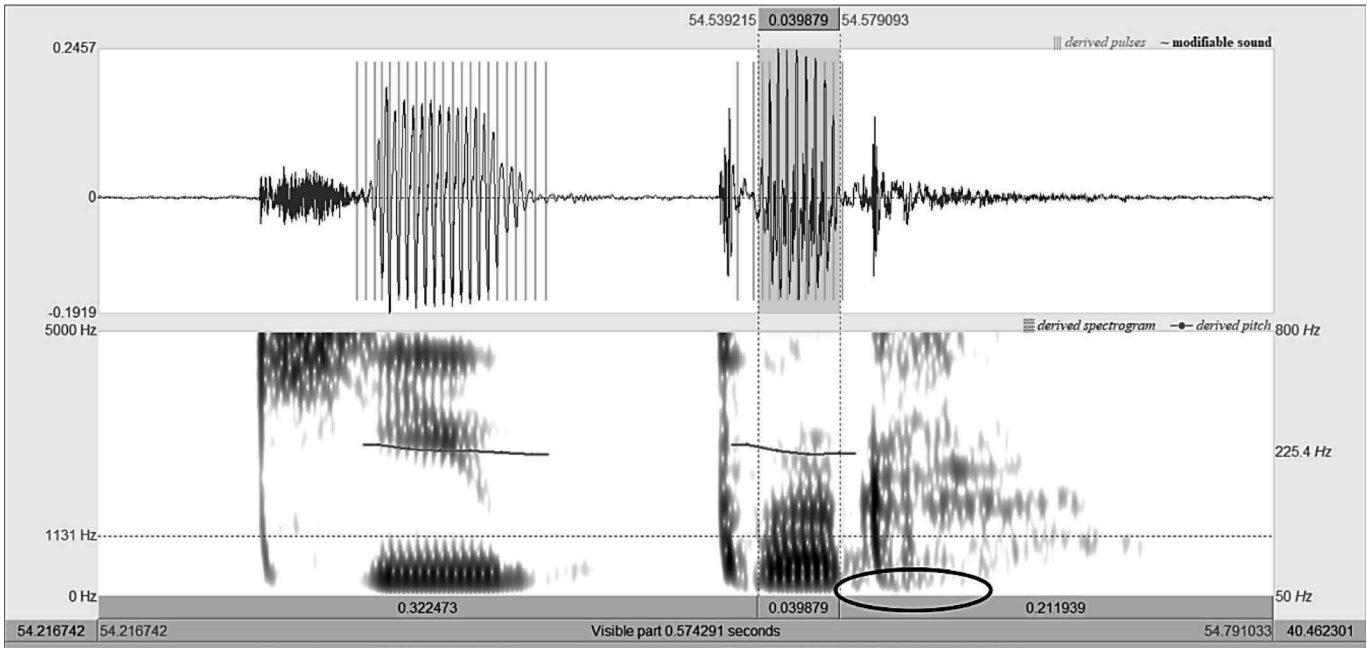


Рис. 3. Осциллограмма и спектрограмма слова *Купр*. Овалом отмечено отсутствие нулевой форманты, огибающей ЧОТ у звука [р]; пунктирами отмечена вокалическая вставка

Также возникновение слоговости не является обязательным. С точки зрения современной орфоэпической нормы произнесения типа [р’и́тъм] (два слога) и [р’и́тм] (один слог) являются одинаково допустимыми. Кроме этого, подобные варианты могут зависеть от особенностей артикуляции говорящего, скорости его речи, от местоположения слова в высказывании относительно интонационного центра и т.д.

Ход исследования и результаты

Сонорные согласные обладают особым свойством «прозрачности», наличие которой обосновано в рамках представленного исследования [6, с. 45–57]. Сущность указанного свойства состоит в «прозрачности» сонантов: они, подобно звуку [в] [7, с 457–467], не вовлекаются в процессы ассимиляции по глухости / звонкости. В

предшествующем исследовании анализировались сочетания типа «шумный + сонорный + шумный» в начальной позиции фонетического слова (*из Мценска*) или на стыках слов (*факультет МГИМО*). В рассмотренных контекстах сонорный и последующий шумный согласный располагались в начальной позиции второй словоформы. В настоящей работе предпринята попытка установить, сохраняется ли свойство «прозрачности» сонорного в конструкциях, где слово оканчивается на сочетание «шумный согласный (звонкий или глухой) + сонорный», а следующая словоформа начинается с шумного согласного (например, *Пётр бежит*) и влияет ли возможная слоговость сонантов на подобные процессы.

Эксперимент заключался в чтении определённых слов и словосочетаний, помещённых в текст, и последующей компьютерной обработки записей. Исследование проводилось с помощью специальной программы Praat [8] для оцифровки речи, которая позволяет наглядно изучить актуальные фонетические процессы. Информанты (10 человек от 18 до 40 лет) не были осведомлены о целях изучения и должны были читать текст в естественном темпе.

Для исследования были выбраны следующие словоформы: *кадр плохой, Пётр бежит, спазм сосудов, Кипр жаркий, вопль громкий*. Всего в ходе анализа было выделено и изучено 50 позиций. Искомое явление особого свойства сонорных обнаружилось в пяти случаях, что составляет 10 %. Тем не менее, даже единичные случаи подтверждают данное свойство. (Рис. 4.)

Рисунок 4 иллюстрирует факт «прозрачности» сонантов на примере словосочетания *спазм сосудов*, произнесённого без паузы. Первый шумный согласный подвергается оглушению под воздействием следующего за [м] звука [с]. Сонант при этом остаётся звонким и неслоговым: гласная вставка не отражается на графике и не воспринимается на слух.

Стоит отметить, что в случаях реализации слогового сонорного в интерконсонантном окружении сонанты утрачивают свойство «прозрачности», так как это обусловлено перестройкой ритмико-слоговой структуры слова, вследствие чего ассимилятивные процессы по признаку голоса прекращаются. В данных случаях осуществление дальнейшего исследования представляется нецелесообразным

Выводы

В ходе настоящей работы были получены следующие результаты:

- В русском языке слогообразующая функция сонорных реализуется либо за счёт присоединения краткого вокалического призвука, либо посредством удлинения длительности самого сонанта при наличии такой фонетической возможности.
- Сонанты становятся слоговым ядром в окружении менее звучных согласных при отсутствии рядом гласного полного образования и выступают в роли фактора, облегчающего произношение сочетаний согласных, однако их слоговая реализа-

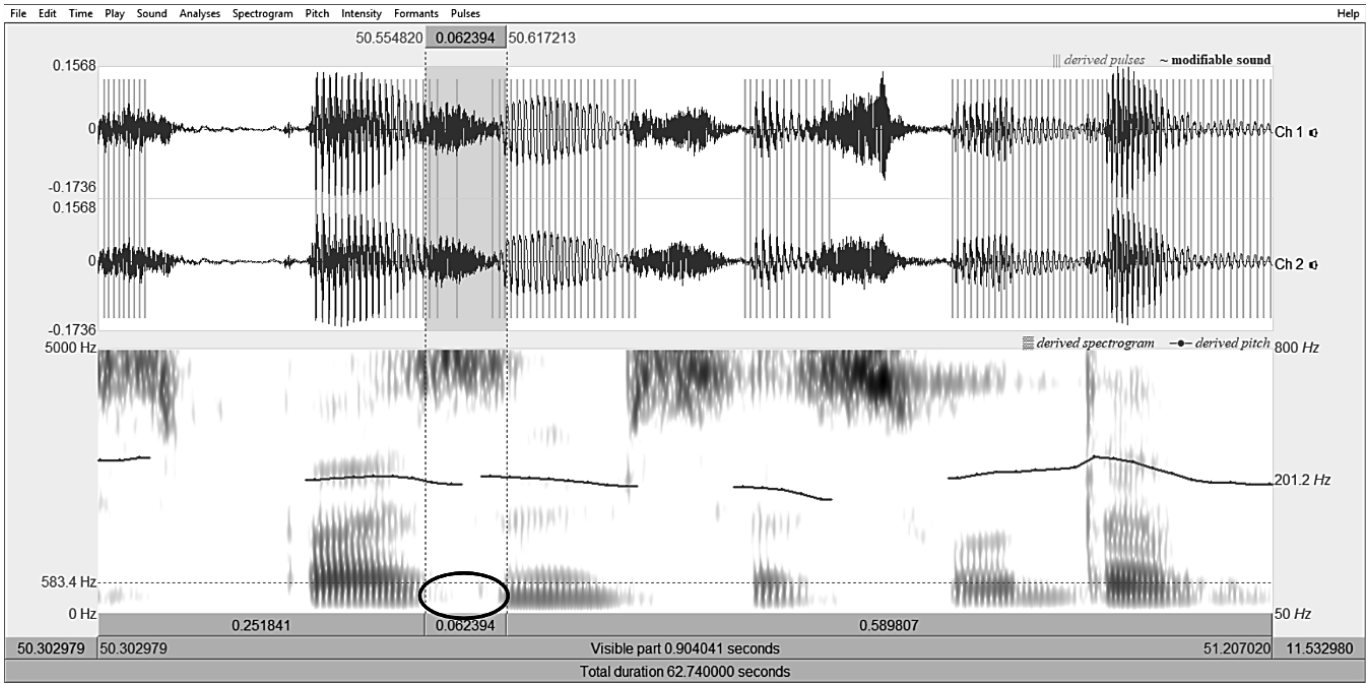


Рис. 4. Осциллограмма и спектрограмма словосочетания *спазм сосудов*. Пунктирами отмечен глухой шумный согласный длительностью 62 мс., овалом отмечено отсутствие нулевой форманты

ция не носит регулярного характера и обусловлена совокупностью фонетических и просодических факторов.

- Возможное оглушение сонорных в словах типа *косм, драхм, метр ткани* не препятствует проявлению его слоговых свойств.
- Экспериментально подтверждена «прозрачность» сонорных в интерконсонантном положении при условии, что шумный и сонорный располагаются в конце начальной словоформы (*спа**зм** **с**осудов*). В предшествующих работах фокус был сосредоточен на контекстах, где вторая словоформа открывалась сонорным с последующим шумным согласным (*и**з** **Мц**енска*).

Отмечена невозможность проведения исследования в случае слогового произнесения интерконсонантных сонорных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Панов М.В. О слогоделении в русском языке // Проблемы фонетики II. – М., 1995.
2. Реформатский А.А. Слоговые согласные в русском языке // Развитие фонетики современного русского языка, – М., 1971.
3. Дедова О.В. К вопросу о слоговых согласных в современном русском языке // Языковая система и ее развитие во времени и пространстве: Сборник научных статей к 80-летию профессора Клавдии Васильевны Горшковой. – М.: Изд-во МГУ, 2001
4. Кодзасов С.В. Фонетический эллипсис в русской разговорной речи // Теоретические и экспериментальные исследования в области структурной и прикладной лингвистики. – М., 1973.
5. Князев С.В. Структура фонетического слова в русском языке: синхрония и диахрония. – М., Изд-во Макс-Пресс, 2006
6. Дедова О.В., Краснова М.А. Реализация глухости/звонкости шумных согласных перед интерконсонантными сонорными и [в] // Вестник Моск. ун-та. Серия 9. Филология. 2024. № 4.
7. Краснова М.А. Фонетическая реализация звука [в] в интерконсонантной позиции. // Litera. 2025. № 5.
8. Praat. [Электронный ресурс]. URL: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/.

© Краснова Марина Александровна (mary.krasnova2010@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.27

О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В СФЕРЕ ПЕДАГОГИКИ

SOME FEATURES OF THE USE OF ANGLICISMS IN THE FIELD OF PEDAGOGY

E. Nikitina
S. Ryzhova
A. Alekseeva

Summary: The article examines the process of the functioning of Anglicisms in the pedagogical sphere of modern Russian language. The reasons for borrowing are analyzed (globalization of education, development of technology, lack of Russian equivalents), classification of Anglicisms according to the degree of assimilation is given: fully, partially assimilated and barbarisms. The positive and negative aspects of the use of Anglicisms are indicated.

Keywords: anglicisms, pedagogical vocabulary, borrowings, assimilation of lexical units, globalisation of education, digital transformation, professional discourse, terminology, barbarisms, educational process.

Никитина Елена Александровна
Кандидат филологических наук, доцент, Сибирский федеральный университет, (г. Красноярск)
injaz@inbox.ru
Рыжова Светлана Валерьевна
Кандидат культурологии, доцент, Сибирский федеральный университет, (г. Красноярск)
rsv67x@mail.ru
Алексеева Анна Борисовна
Старший преподаватель, Сибирский федеральный университет, (г. Красноярск)
annblok@mail.ru

Аннотация: В статье исследуется особенности использования англицизмов в педагогической сфере современного русского языка. Анализируются причины заимствований (глобализация образования, развитие технологий, отсутствие русских эквивалентов), приводится классификация англицизмов по степени ассимиляции: полностью, частично ассимилированные и варваризмы. Указываются позитивные и негативные аспекты использования англицизмов.

Ключевые слова: англицизмы, педагогическая лексика, заимствования, ассимиляция лексических единиц, глобализация образования, цифровая трансформация, профессиональный дискурс, терминология, варваризмы, образовательный процесс.

Современный русский язык активно пополняется заимствованными словами, и сфера педагогики не стала исключением. В последние десятилетия в профессиональной лексике педагогов появилось множество англицизмов, что объясняется глобализацией образования, развитием онлайн обучения и обменом опытом с зарубежными коллегами.

Задачами данной работы являются:
1. Определение причин активного использования англицизмов в педагогической сфере.
2. Выявление основных группы англицизмов в педагогическом дискурсе.
3. Оценка влияния заимствований на образовательный процесс.

Предметом настоящего исследования являются заимствованные лексические единицы в сфере педагогики, а именно англицизмы. Материалом для данного исследования послужил *Словарь англицизмов русского языка* [1] и *Педагогический словарь* [2].

Следует отметить, что подавляющее большинство англицизмов составляют термины. Под термином мы, вслед за С. В. Гринёв Гриневич, понимаем «номинативную лексическую единицу (слово или словосочетание), принимаемую для точного именования понятий» [3:72]. Основными характеристиками термина являются: однозначность в рамках конкретной области, стилистическая нейтральность, системность, точность и лаконичность, независимость от контекста (в пределах своей области). На наш взгляд немаловажен факт фиксации терминов в специализированных словарях.

Основными причинами проникновения англицизмов в педагогическую терминологию являются следующие:
1. Глобализация образования. Международные программы, стандарты и методики часто приходят с англоязычной терминологией. Заимствованная лексика позволяет точно обозначить новые понятия и интегрироваться в международное образовательное пространство.
2. Развитие технологий. Цифровая трансформация, появление новых педагогических методов породили новые понятия, многие из которых изначально сформулированы на английском. Так, например, фишбоун (fishbone) — педагогическая методика анализа проблем через визуализацию причинно следственных связей («рыбий скелет»).
3. Престиж английского языка. Иногда англицизм воспринимается как более «научный» или «совре-

менный» по сравнению с русским аналогом. Педагоги отмечают и интерес к английскому языку среди молодежи, что также повышает престижность использование англицизмов.

4. Отсутствие эквивалента. Новые реалии в обучении, переход к дистанционному, так называемому «онлайн образованию», вызвали появление новых слов, то есть неологизмов в исследуемой сфере. Для новых явлений в образовании в русском языке просто нет соответствующих слов. К таким единицам относится, например: *вебинар, квест, подкаст, блог.*

При проникновении англицизмов в русский язык нужно учитывать степень ассимиляции единиц в языке-реципиенте. Ассимиляция — это процесс приспособления иноязычного слова к фонетическим, грамматическим, семантическим и графическим нормам языка-реципиента Классификация англицизмов по степени ассимиляции — это система, которая позволяет оценить, насколько глубоко заимствованные из английского языка слова адаптировались в принимающем языке.

С точки зрения новизны языковой единицы И.В. Арнольд обозначает следующие группы заимствований: фонетические, кальки, семантические и заимствования словообразовательных элементов [4]. Л.П. Крысин выделил следующие стадии развития заимствованных лексических единиц: 1) Начальный этап характеризуется сохранением исконной орфографической, фонетической и грамматической формы. 2) На втором этапе заимствование обретает частеречную принадлежность, транслитерируется или транскрибируется. 3) На третьем этапе лексическая единица перестает осознаваться как чужеродная, однако ее употребление ограничено стилистическими условиями и определенными коммуникативными ситуациями. 4) Четвертый этап ассимиляции характерен не для всех заимствований, так как он предполагает утрату «жанровостилистических, ситуативных и социальных особенностей» [5]. Например, специальные термины могут быть зарегистрированы в словаре, но продолжают быть ограниченными узкой сферой употребления. 5) Регистрация иноязычного слова в толковом словаре.

С точки зрения ассимиляции лексических единиц, можно выделить три основных группы:

1. Полностью ассимилированные — англицизмы адаптировались к нормам русского языка (фонетическим, грамматическим, орфографическим). К таким единицам относятся: *тьютор* (tutor) — наставник, куратор; *вебинар* (webinar) — онлайн-семинар; *квест* (quest) — образовательное задание с элементами игры; *рейтинг* (rating) — система оценки достижений; *тренинг* (training) — форма активного обучения. Данные единицы образуют лексическую и грамматическую парадигму, основанную на правилах русского языка, ср.: *В вузах активно используют рейтинговую систему для ранжирования студентов и мониторинг успеваемости.*
2. Частично ассимилированные — англицизмы сохранили некоторые черты исконного языка, что может вызывать трудности в употреблении:
   - *фасилитатор* (facilitator) — ведущий групповой работы, помогающий участникам достичь цели;
   - *мониторинг* (monitoring) — систематическое наблюдение и оценка процесса обучения;
   - *контент* (content) — содержание образовательного материала;
   - *спикер* (speaker) — выступающий на конференции или семинаре;
   - *инклюзивное образование* (inclusive education) — обучение детей с разными потребностями в одной среде;
   - *чек-лист* (checklist) — список критериев для проверки выполнения задания или оценки работы;
   - рефлексия (reflection) — осмысление и анализ собственной учебной деятельности;
   - *креатив (creative) — творческий подход, нестандартные решения в обучении;*
   - *дефиниция (definition) — чёткое определение понятия или термина;*
   - *валидность (validity) — соответствие теста или методики измеряемому параметру;*
   - *силлабус* (syllabus) — программа курса или учебного плана;
   - *антиципация (*anticipation) — предвосхищение результатов, прогнозирование в обучении;
   - *мидтерм* (midterm) — промежуточная аттестация;
   - *коучинг* (coaching) — индивидуальное наставничество;
   - *эдьютейнмент* (edutainment) — сочетание обучения и развлечения;
   - воркшоп (workshop) — практический семинар с активным участием слушателей;
   - *даймонд (diamond)* — упражнение на сравнение противоположных понятий через составление семистрочного стихотворения.
3. Варваризмы — практически не подверглись влиянию языка-реципиента, остаются чужеродными элементами, сохраняют фонетическую, грамматическую, семантическую и графическую формы исконного языка:
   - *OPI* (Oral Proficiency Interview) — устное тестирование уровня языка;
   - *TOEFL* (Test of English as a Foreign Language) — международный экзамен по английскому;
   - *IATEFL* (International Association of Teachers of English as a Foreign Language) — международная ассоциация преподавателей английского.

При рассмотрении процесса пополнения языка педагогики посредством англицизмов необходимо отметить его положительные и отрицательные стороны. Так неоспоримым достоинством исследуемых единиц является их точность и однозначность в обозначении новых педагогических реалий, для которых в русском языке нет адекватных аналогов.

Использование единой терминологии облегчает международное сотрудничество и обмен опытом. По мнению И. Н. Авдеевой, «унификация педагогической лексики на основе англоязычных терминов способствует интеграции российских образовательных практик в глобальный контекст» [6].

Положительным моментом использования англицизмов является их краткость и удобность в использовании. [7] Многие англицизмы короче русских описательных конструкций, например:

- *дедлайн* вместо «крайний срок выполнения задания»;
- *фидбэк* вместо «обратная связь»;
- *контент* вместо «информационное наполнение».

Положительным моментом является и тот факт, что современная лексика может сделать образовательный процесс для молодежи более привлекательным. Как указывает Т.И. Усманов, «использование актуальных англицизмов повышает интерес студентов к изучаемым темам и создает ощущение причастности к глобальным образовательным трендам» [8].

Отрицательными сторонами использования англицизмов является, на наш взгляд, следующие: затруднение понимание англицизмов для тех, кто не владеет английским языком; вытеснение англицизмами русских аналогов (например, *фасилитатор* вместо «ведущий дискуссии»), что создает риск чрезмерного усложнения речи.

Анализ приведенных в данном исследовании англицизмов в сфере педагогике показывает, что заимствование — это естественный процесс развития языка, особенно в динамично меняющейся сфере образования. Многие термины уже прочно вошли в обиход и стали привычными для педагогов. Однако важно соблюдать баланс: использовать иностранные слова там, где они действительно нужны, и не забывать о богатстве русского языка. Грамотное внедрение англицизмов может обогатить педагогическую лексику, но только при условии их осмысленного применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка. – Москва: Изд. Флинта, 2021 – 1381с. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/pB3x4CvLjuJZrDSrq1wXYHGnETZRyeUIDP92TWbNPy1YZfGJ0jLeGiix03fbbE45-hVkq5gX1zSMw6i69_PPD1s-DbD_iKqLZ6zHBA2OjeBpdHjq/1f629bfb717cb62308ae2d33b5a3cce6.pdf (дата обращения 15.05.2026)
2. Словарь педагогических терминов [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://nsportal.ru/user/598329/page/slovar-pedagogicheskih-terminov (дата обращения 16.06.2026)
3. Гринев-Гриневич С.В., Сорокина Э.А., Матвеева Е.Е., Молчанова М.А. К вопросу об определении понятия «прототермин». Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2022. №2. С. 71–82.
4. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. пособие. – 2-е изд. – М.: Флинта, Наука, 2012. С 229–231.
5. Крысин Л.П. Этапы освоения иноязычного слова // Русский язык в школе. – 1991. – № 2. – С. 74–78
6. Авдеева И.Н. Лингводидактические аспекты использования заимствованной лексики в образовании. — СПб.: Наука, 2023. — 184 с.
7. Никитина Е.А., Алексеева А.Б., Попова О.А. Англицизмы в сфере управления и бизнеса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2025. №03. С. 189–191.
8. Усманов Т.И., Закраилова Б.Р. Педагогические аспекты адаптации английских заимствований в современном языковом образовании // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15, № 5–2. С. 33–41.

© Никитина Елена Александровна (injaz@inbox.ru), Рыжова Светлана Валерьевна (rsv67x@mail.ru), Алексеева Анна Борисовна (annblok@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.28

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ РЕЧИ У КУРСАНТОВ МВД

METHODS OF DEVELOPING OFFICIAL BUSINESS SPEECH SKILLS IN CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS

N. Nikonova

Summary: This research article attempts to comprehensively understand methodological approaches to developing formal business style skills in students at educational institutions within the Russian Ministry of Internal Affairs. In today's environment, a police officer's professional competence cannot be limited solely to knowledge of tactical and specialized disciplines or the legal framework; it inevitably includes a high level of linguistic culture. Clearly, formal business style is more than just a functional language variety for law enforcement officers; it is a practical tool for law enforcement practice, where the precision of each formulation directly correlates with compliance with the law.

The author analyzes in detail the specific difficulties students face in mastering the strict norms of legal writing and suggests ways to overcome them through the integration of theory and practical work. Of course, the work places particular emphasis on active learning methods, such as simulating professional situations and linguistically transforming texts, which enable students to understand the pragmatic value of formal business language. We firmly believe that the key to success in this process is well-organized independent work, supported by modern departmental digital technologies. The article substantiates the need for interdisciplinary collaboration between departments of language training and specialized legal disciplines.

Discussing the prospects for departmental education, the author concludes that systematic work on business language culture contributes not only to improving the quality of documentation but also to the formation of a respectable image of government officials in the eyes of civil society. The research materials may be useful for teachers of philological disciplines at departmental universities, as well as for methodologists designing educational programs at non-linguistic universities in the security sector.

Keywords: learning, skills, speech, speech style, communication.

Никонова Надежда Владимировна
старший преподаватель, Санкт-Петербургский университет
nadyaroshenko@ya.ru

Аннотация: В представленной научной статье предпринимается попытка комплексного осмысления методологических подходов к формированию навыков официально-делового стиля речи у обучающихся в образовательных организациях системы МВД России. Совершенно очевидно, что в современных условиях профессиональная компетентность офицера полиции не может быть ограничена исключительно знанием тактико-специальных дисциплин или нормативно-правовой базы; она неизбежно включает в себя высокий уровень лингвистической культуры. Безусловно, официально-деловой стиль является для сотрудника органов внутренних дел не просто функциональной разновидностью языка, а прикладным инструментом правоприменительной практики, где точность каждой формулировки напрямую коррелирует с соблюдением законности.

Автор подробно анализирует специфические трудности, с которыми сталкиваются курсанты при освоении строгих норм юридического письма, и предлагает пути их преодоления через интеграцию теории и практической служебной деятельности. Разумеется, особое внимание в работе уделяется методам активного обучения, таким как моделирование профессиональных ситуаций и лингвистическая трансформация текстов, которые позволяют студентам осознать прагматическую ценность официально-деловой речи. По нашему глубокому убеждению, ключевым фактором успеха в данном процессе выступает грамотно организованная самостоятельная работа, подкрепленная современными ведомственными цифровыми технологиями. В статье обосновывается необходимость междисциплинарного взаимодействия кафедр языковой подготовки и профильных юридических дисциплин.

Рассуждая о перспективах ведомственного образования, автор приходит к выводу, что системная работа над культурой делового слова способствует не только повышению качества составляемой документации, но и формированию достойного имиджа представителя государственной власти в глазах гражданского общества. Материалы исследования могут быть полезны преподавателям филологических дисциплин ведомственных вузов, а также методистам, занимающимся проектированием образовательных программ в неязыковых университетах силового блока.

Ключевые слова: обучение, навыки, речь, стиль речи, коммуникация.

Введение

Актуальность темы. В современных условиях реформирования системы правоохранительных органов актуальность проблемы формирования высокого уровня коммуникативной компетенции [10, с. 2] у будущих офицеров полиции не вызывает сомнений. Специфика служебной деятельности в органах внутренних дел (ОВД) [6, с. 4] неразрывно связана с документированием управленческих и процессуальных решений, где официально-деловой стиль выступает не просто лингвистическим требованием, а правовой гарантией законности [2, с. 3]. Как справедливо отмечает Д.Р. Косимова, рассматривая аналогичные вызовы, современный специалист должен владеть языковыми нормами на уровне, исключающем смысловые искажения в профессиональной среде [4, с. 14]. Для курсанта МВД любая стилистическая ошибка в рапорте или протоколе может привести к признанию документа недопустимым доказательством, что подчеркивает необходимость поиска инновационных методов обучения речевой культуре [5, с. 167].

Цель исследования заключается в научном обосновании и систематизации эффективных методов формирования устойчивых навыков официально-делового стиля речи у курсантов и слушателей вузов МВД. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи:**

— изучить специфику ведомственного документооборота как лингвистического базиса обучения;
— проанализировать психолого-педагогические барьеры, препятствующие усвоению стандартизированных языковых норм;
— апробировать методику моделирования профессионально-ориентированных речевых ситуаций и оценить влияние самостоятельной работы на качество подготовки юридической документации.

Научная новизна заключается в создании интерактивного практикума для курсантов ОВД. Классическая теория интегрирована с симуляцией стрессовых ситуаций. Алгоритм обучения включает три этапа: лингвистический анализ шаблона, деконструкцию текста в жестком тайминге под психологическим давлением и речевую трансформацию. На практике курсанты выполняют упражнения по мгновенному переформулированию сложных юридических деструктов в понятные команды и ведению радиообмена при дефиците времени.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается, прежде всего, в углублении и дополнении концептуальных основ ведомственной лингводидактики, рассматривающей официально-деловой стиль не просто как функциональную разновидность языка [3, с. 8], а как сложную знаковую систему профессионального мышления сотрудника правоохранительных органов. Безусловно, ценность работы определяется тем, что в ней впервые системно соотнесены нормы юридической герменевтики с прикладными аспектами культуры речи [15], что позволяет говорить о формировании междисциплинарного фундамента для новой отрасли — полицейской лингвистики. Мы обосновали, что «знать язык и владеть им» в условиях службы означает способность к мгновенной компрессии смысла без потери юридической точности, что дополняет классические теории речевого воздействия и прагмалингвистики [11, с. 142].

Более того, теоретические выводы исследования вносят вклад в развитие педагогики высшей школы в части проектирования профессионально-ориентированных образовательных сред [7, с. 11]. Нами была теоретически развита модель «речевого поведения в условиях высокого психологического риска», где официально-деловой стиль выступает стабилизирующим фактором, снижающим вероятность эмоциональных искажений при фиксации юридических фактов. Это расширяет существующие представления о коммуникативных компетенциях как о факторе эффективности служебной деятельности, подтверждая тезисы о том, что речевая культура офицера является индикатором его профессиональной зрелости [5, с. 167].

Основные результаты

1. Интерактивный практикум «Речевое поведение в условиях риска»

В ходе исследования нами был спроектирован прикладной практикум, который интегрирует классическую теорию с симуляцией стрессовых ситуаций. Алгоритм обучения включает три последовательных этапа, реализуемых в жестком тайминге под психологическим давлением: лингвистический анализ шаблона, деконструкцию усложненного текста и его мгновенную речевую трансформацию. На практике курсанты выполняют упражнения по оперативному переформулированию сложных юридических деструктов в понятные, лаконичные команды, пригодные для ведения радиообмена при дефиците времени.

В рамках практикума курсанту предъявляется усложненный канцелярский оборот, который необходимо трансформировать за 30 секунд. Например, деструкт: *«Вам надлежит незамедлительно инициировать комплекс мероприятий, направленных на принудительную остановку движущегося в автотранспортном потоке правонарушителя посредством создания искусственной преграды»* переводится в оперативную команду: *«Экипаж-1, блокируйте дорогу на перекрестке, остановите преследуемую машину»*. Другой шаблон: *«Сотрудникам предписывается осуществлять непрерывное визуальное наблюдение за прилегающей к объекту территорией с целью недопущения несанкционированного проникновения посторонних лиц»* преобразуется в четкое распоряжение: *«Постам один и два — держать под контролем периметр, посторонних задержать»*. Подобный тренинг развивает способность к мгновенной компрессии смысла без потери юридической точности, что дополняет классические теории речевого воздействия.

2. Банк типовых речевых ошибок и лингвистический тренажер

Важным компонентом разработанного методического алгоритма является лингвистический тренажер, опирающийся на банк типовых стилистических, логических и лексических дефектов ведомственных текстов. Самостоятельная работа с тренажером позволяет запустить когнитивный процесс конструирования профессиональной реальности и выработать у курсантов навыки авторедактирования документов строгой отчетности.

Нами были классифицированы и зафиксированы в базе тренажера следующие устойчивые дефекты речи:

Тавтология и плеоназмы: курсантское *«Данный граж-*

данин совершил противоправный проступок незаконного характера...» трансформируется в нормативное *«Гражданин совершил правонарушение...»*.

Неверное употребление падежных форм: типичная ошибка *«Согласно Вашего приказа, наряд прибыл...»* исправляется на строгое *«Согласно Вашему приказу, наряд прибыл...»*.

Смысловое искажение (амфиболия): оборот *«Оружие было изъято у подозреваемого, которое находилось в багажнике»* перерабатывается в логически верное *«В багажнике автомобиля подозреваемого было обнаружено и изъято оружие»*.

Расщепление сказуемого: канцелярский штамп *«Сотрудниками ОВД было произведено осуществление задержания лица...»* заменяется динамичной нормой *«Сотрудники ОВД задержали гражданина...»*.

Системная работа с данными деструктами на тренажере развивает «лингвистическую рефлексию» в структуре юридического образования и снижает вероятность эмоциональных искажений при фиксации юридических фактов.

3. Матрица «двойного контроля» оценки качества документов

Для объективизации процесса проверки рапортов и протоколов в учебный процесс внедрена методика организации самостоятельной работы, включающая в себя систему «двойного контроля»: лингвистического и профильно-юридического. Предложенная матрица переводит проверку документов из области субъективных филологических замечаний в плоскость комплексной оценки профессиональной пригодности текста.

Блок лингвистического контроля (кафедра языковой подготовки) оценивает орфографическую и пунктуационную грамотность, лексическую сочетаемость (использование терминов в строгом словарном значении) и стилистическую однородность (отсутствие разговорных и эмоционально-окрашенных выражений). Одновременно с этим блок профильно-юридического контроля (профильные юридические кафедры) проверяет квалификационную точность (соответствие описательной части фабулы правонарушения статьям УК РФ или КоАП РФ), полноту фиксации юридических фактов (наличие всех обязательных реквизитов, процессуальных таймингов, данных свидетелей) и доказательственную валидность документа.

Разумеется, теоретическая значимость работы проявляется и в систематизации принципов самостоятельной работы обучающихся МВД, которая в нашем исследовании предстает не как пассивное освоение материала, а как когнитивный процесс конструирования профессиональной реальности [14]. Мы обосновали роль «лингвистической рефлексии» в структуре юридического образования, что позволяет по-новому взглянуть на процессы социализации курсантов в ведомственной среде [13, с. 34]. Таким образом, теоретические итоги работы служат базой для дальнейших фундаментальных исследований в области речевого манипулирования, судебного речеведения и теории коммуникации в силовых структурах.

Практическая значимость результатов исследования обусловлена, в первую очередь, созданием прикладного методического алгоритма, который может быть непосредственно интегрирован в учебные программы дисциплин «Русский язык в деловой документации» и «Культура речи» во всех вузах системы МВД и других силовых ведомств. Разработанный комплекс имитационно-ролевых упражнений позволяет моделировать наиболее сложные ситуации документирования — от фиксации показаний в условиях дефицита времени до составления официальных ответов на обращения граждан, что напрямую коррелирует с требованиями Федерального закона «О полиции». Как подчеркивают современные исследователи, именно такая практико-ориентированная подготовка позволяет слушателям юридических институтов минимизировать период адаптации на первом месте службы [8, с. 132].

Несомненно, важным практическим результатом является создание методических рекомендаций по организации самостоятельной работы, которые включают в себя систему «двойного контроля»: лингвистического и профильно-юридического. Предложенные нами критерии оценки качества делового текста позволяют преподавателям объективизировать процесс проверки рапортов и протоколов, переводя его из области субъективных филологических замечаний в плоскость оценки профессиональной пригодности документа. Использование разработанных в ходе исследования лингвистических тренажеров и банков типовых речевых ошибок способствует формированию у курсантов навыка авторедактирования, что крайне важно при подготовке документов строгой отчетности [1, с. 338].

Кроме того, практическая значимость исследования подтверждается возможностью использования его результатов в системе дополнительного профессионального образования и повышения квалификации действующих сотрудников ОВД. Систематизированный перечень типичных стилистических и логических дефектов юридических текстов может быть использован в качестве пособия для проведения занятий по служебной подготовке в территориальных органах МВД [9, с. 5], [12, с. 1]. Мы уверены, что внедрение предложенных методов будет способствовать повышению качества правоприменительной деятельности и укреплению имиджа полиции как высококультурного института государственной

власти. Итоговые результаты работы создают реальные предпосылки для разработки инновационных электронных пособий и мобильных приложений-помощников для сотрудников полиции, обеспечивающих мгновенную сверку составляемого текста с эталонными нормами официально-делового стиля.

Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, следует подчеркнуть, что наиболее эффективным методом трансляции лингвистических норм в профессиональную плоскость выступает контекстное обучение, при котором изучение языка синхронизировано с освоением норм уголовного и административного права. Внедрение предложенных интерактивных методов — практикума, тренажера и оценочной матрицы «двойного контроля» — позволяет минимизировать период адаптации выпускников на первом месте службы, способствует повышению качества составляемой документации и укрепляет имидж полиции как высококультурного института государственной власти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Довгань Е.А. Повышение коммуникативных способностей слушателей юридического института МВД... // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 6–2. С. 338–342.
2. Игошин Н.А. Самостоятельная работа обучающихся в образовательных организациях МВД России: отчет о НИР. – СПб., 2020.
3. Килина О.А. Проблемы формирования и развития навыков самостоятельной работы по дисциплине «Русский язык в деловой документации...» // Столыпинский вестник. 2023. № 9.
4. Косимова Д.Р. Проблемы изучения русского языка студентами технических вузов // Современные инновации. 2021. № 2 (40).
5. Кочесокова З.Х., Машекуашева М.Х. Коммуникативные компетенции сотрудников полиции как фактор эффективности профессиональной деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2014. № 4. С. 167–168.
6. Мухадиева Ф.П. Формирование культуры профессиональной речи студента юридического факультета: автореф. дис. … канд. пед. наук. Майкоп, 2006.
7. Новолодская Н.С. Теория и методика обучения русскому языку слушателей профессионального обучения...: отчет о НИР. – Иркутск, 2020.
8. Полякова Т.А., Палагина Н.С. Формирование профессиональной речи слушателей юридического института // Вопросы педагогики. 2020. № 2. С. 132–135.
9. Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах: Круглый стол. Тезисы докладов. – М.: Научный консультант, 2016.
10. Тюменева Н.П. Формирование коммуникативных способностей курсантов и слушателей вузов ФСИН России...: автореф. дис. … канд. пед. наук. Рязань, 2007.
11. Что значит знать язык и владеть им / Под ред. Н.М. Шанского. – М.: Просвещение, 2010.
12. Шакин И.Ю., Хрисанова Е.Г. Профессиональная коммуникация бакалавров языковых профилей... // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6.
13. Шалагинова Е.А. Организация самостоятельной работы студентов-бакалавров при обучении иностранному языку в неязыковом университете // Вестник ВятГУ. 2018. № 3.
14. Shakin I.Yu., Hrisanova E.G. Professional'naya kommunikaciya bakalavrov yazykovyh profilej: suschnost' i puti formirovaniya v vuze. Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2019; № 6. Available at: https://mir-nauki.com/PDF/55PDMN619.pdf
15. Polyakova T.A., Palagina N.S. Formirovanie professional'noj rechi slushatelej yuridicheskogo instituta. Voprosy pedagogiki.2020; № 2: 132–135.

© Никонова Надежда Владимировна (nadyaroshenko@ya.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.30

ТИПОЛОГИЯ МОДЕЛЕЙ ТРАНСЛЯЦИИ ESG-ПОВЕСТКИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

TYPOLOGY OF ESG AGENDA TRANSLATION MODELS THROUGH THE LENS OF CORPORATE CULTURE

A. Palchik

Summary: The article is devoted to studying the relationship between the dominant type of corporate culture of an organization and the nature of its external ESG communication. The relevance of the research is due to the fact that despite significant volumes of work devoted to managerial and regulatory determinants of ESG disclosure, the role of internal organizational culture as a factor determining the communicative logic of ESG agenda translation has not received systematic theoretical understanding. The purpose of the work is to develop a conceptual typology of communicative models for ESG agenda translation based on substantiation of a two-level mechanism of cultural determination of communicative strategy. The theoretical framework consists of three complementary concepts: the Competing Values Framework (CVF) of K. Cameron and R. Quinn as a tool for typologizing corporate culture; R. Entman's frame theory, explaining how cultural type sets the dominant frame for interpreting the ESG agenda; the organizational rhetoric concept of J. Cheney and L. Christensen, describing the mechanism of translating this frame to the external environment through rhetorical strategies and genre conventions. The research was conducted using methods of theoretical analysis, conceptual modeling, and typologization. The result of the work is a four-element typology of ESG communicative models: value-based (clan culture), innovative (adhocratic), instrumental (market), and formalized (hierarchical), each described by parameters of tone, genre formats, and target audience. The theoretical propositions are illustrated by analysis of ESG communication by PAO Magnit, PAO Yandex, PAO FosAgro, and OAO Russian Railways. The proposed typology can serve as a conceptual foundation for subsequent empirical verification of the relationship between an organization's cultural profile and the parameters of its ESG communication.

Keywords: corporate culture, ESG communication, competing values framework, frame theory, organizational rhetoric, sustainable development, corporate discourse.

Пальчик Андрей Андреевич
аспирант, Российский университет дружбы народов
andreypalchik@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена изучению взаимосвязи между доминирующим типом корпоративной культуры организации и характером её внешней ESG-коммуникации. Актуальность исследования обусловлена тем, что при значительном объёме работ, посвящённых управленческим и регуляторным детерминантам ESG-раскрытия, роль внутренней организационной культуры как фактора, определяющего коммуникативную логику трансляции ESG-повестки, не получила систематического теоретического осмысления. Цель работы — разработка концептуальной типологии коммуникативных моделей трансляции ESG-повестки на основе обоснования двухуровневого механизма культурной детерминации коммуникативной стратегии. Теоретическую основу составляют три взаимодополняющие концепции: модель конкурирующих ценностей К. Камерона и Р. Куинна (CVF) как инструмент типологизации корпоративной культуры; теория фреймов Р. Энтмана, объясняющая, каким образом культурный тип задаёт доминирующий фрейм интерпретации ESG-повестки; концепция организационной риторики Дж. Чени и Л. Кристенсена, описывающая механизм трансляции этого фрейма во внешнюю среду через риторические стратегии и жанровые конвенции. Исследование выполнено методами теоретического анализа, концептуального моделирования и типологизации. Результатом работы является четырёхэлементная типология коммуникативных моделей ESG: ценностная (клановая культура), инновационная (адхократическая), инструментальная (рыночная) и формализованная (иерархическая), — каждая из которых описана по параметрам тональности, жанровых форматов и целевой аудитории. Теоретические положения иллюстрированы анализом ESG-коммуникации ПАО «Магнит», ПАО «Яндекс», ПАО «ФосАгро» и ОАО «РЖД». Предложенная типология может служить концептуальной основой для последующей эмпирической верификации связи между культурным профилем организации и параметрами её ESG-коммуникации.

Ключевые слова: корпоративная культура, ESG-коммуникация, модель конкурирующих ценностей, теория фреймов, организационная риторика, устойчивое развитие, корпоративный дискурс.

Введение

Повестка устойчивого развития активно институционализируется в российском корпоративном секторе, однако её реализация остаётся неравномерной: наряду с расширением практик нефинансового раскрытия сохраняются существенные барьеры — в том числе институциональные, регуляторные и культурные, — препятствующие полноценной интеграции ESG-принципов в корпоративную деятельность [1]. При этом результативность ESG-трансформации во многом определяется корпоративной культурой как системой ценностей и управленческих установок, которая либо обеспечивает реальную интеграцию ESG-принципов в стратегические решения, либо ограничивает её декларативным уровнем. Существующие исследования рассматривают корпоративную культуру преимущественно как фактор ESG-показателей в управленческом измере-

нии; настоящая же работа переносит исследовательский акцент на коммуникативную модель трансляции ESG-повестки во внешнюю среду, помещая типологию в предметное поле медиакоммуникационных исследований. Таким образом, данная работа стремится восполнить теоретический пробел о том, как тип корпоративной культуры определяет характер внешней ESG-коммуникации.

Исследовательский вопрос формулируется следующим образом:

Q1: Каким образом доминирующий тип корпоративной культуры организации определяет коммуникативную модель трансляции ESG-повестки во внешнюю среду?

Цель работы — разработка концептуальной типологии коммуникативных моделей трансляции ESG-повестки на основе обоснования двухуровневого механизма культурной детерминации коммуникативной стратегии.

Для достижения цели исследования решаются задачи:

— на основе модели конкурирующих ценностей К. Камерона и Р. Куинна охарактеризовать четыре типа корпоративной культуры применительно к контексту ESG-повестки;
— обосновать теоретический механизм, посредством которого каждый тип корпоративной культуры формирует соответствующую коммуникативную модель трансляции ESG-повестки;
— на основе выявленного механизма описать параметры каждой коммуникативной модели по трём критериям: тональность коммуникации, жанровые форматы и целевая аудитория;
— проиллюстрировать типологию на материале ESG-коммуникации российских компаний с различными культурными профилями.

Объектом исследования выступают организации, реализующие ESG-повестку; предметом — коммуникативные модели трансляции ESG-повестки во внешнюю среду, обусловленные доминирующим типом корпоративной культуры организации.

Методология исследования

Работа выполнена в рамках теоретического исследования с применением методов анализа и синтеза научной литературы, концептуального моделирования и типологизации. Иллюстративный материал составляют данные официальной ESG-отчётности и корпоративных медиатекстов четырёх российских компаний: ПАО «Магнит», ПАО «Яндекс», ПАО «ФосАгро» и ОАО «РЖД». Компании отобраны по принципу максимального разнообразия (maximum variation sampling) [2] — по одной на каждый тип корпоративной культуры по CVF, — что позволяет продемонстрировать контрастность коммуникативных моделей на разнородных примерах. Каждая компания анализируется по трём параметрам типологии: тональность коммуникации, жанровые форматы и целевая аудитория. Анализ не претендует на статус множественного case study и служит иллюстрацией теоретических положений. Результатом исследования является концептуальная типология коммуникативных моделей трансляции ESG-повестки, соотнесённых с четырьмя типами корпоративной культуры по CVF-модели.

Теоретические основания и обзор литературы

Концепция ESG сформировалась как глобальный стандарт оценки вклада компаний в устойчивое развитие по трём измерениям: экологическому, социальному и управленческому. Donkor et al. [3] в кросс-страновом исследовании 310 финтех-компаний эмпирически демонстрируют, что национальный культурный контекст модерирует влияние механизмов корпоративного управления на ESG-раскрытие: в частности, состав и гендерное разнообразие совета директоров оказывают более выраженный эффект на ESG в коллективистских и низкоиндульгентных культурах. Этот результат свидетельствует о более широкой роли культурных факторов в формировании ESG-коммуникации и открывает вопрос о том, как культура на уровне организации — а не только на уровне национального контекста — определяет коммуникативную логику трансляции ESG-повестки.

В российском академическом поле связь корпоративной культуры и ESG-показателей исследована Ткаченко и Тумилевич [4]. Авторы доказывают, что компании с более глубоким уровнем проникновения корпоративной культуры демонстрируют более высокие ESG-результаты, а среди ценностных характеристик культуры наибольшей предсказательной силой обладает адаптивность. Вместе с тем исследование сосредоточено на измерении глубины и ценностного профиля культуры в управленческом измерении — вопрос о том, как тип корпоративной культуры (в частности, CVF-типология) определяет коммуникативную модель трансляции ESG-повестки во внешнюю среду, авторами не ставится. Настоящая работа восполняет этот пробел, перенося акцент с управленческого на коммуникативное измерение и концептуально описывая связь между CVF-типом и параметрами внешней ESG-коммуникации.

Обоснование выбора теоретических концептов

Из имеющихся инструментов типологизации корпоративной культуры CVF выбрана по следующему основанию: в её архитектуру встроена ось «внутренний/внешний фокус», прямо соответствующая предмету настоящей работы — переходу от внутренней культурной логики к внешней коммуникации. Именно эта ось позволяет структурно разграничить культуры, ориентиро-

ванные на внутреннюю интеграцию (клановая, иерархическая), и культуры с внешним фокусом (рыночная, адхократическая), что релевантно для типологизации коммуникативных стратегий [5]. Теория фреймов Энтмана выбрана как модель, объясняющая, каким образом одно и то же содержание получает различную риторическую упаковку в зависимости от интерпретационной рамки отправителя [6]; именно это делает её применимой для объяснения вариативности ESG-коммуникации при идентичной повестке. Концепция организационной риторики Чени и Кристенсена выбрана потому, что она описывает конкретный механизм трансляции внутренней идентичности во внешний нарратив и тем самым закрывает теоретический зазор между уровнем фрейма и уровнем жанра: именно этот переход — от интерпретации к публичному высказыванию — является ключевым для настоящей типологии [7].

Теоретический механизм

Согласно CVF [5], в реальных организациях присутствуют элементы всех четырёх культурных типов, однако один является доминирующим и выступает структурообразующим фактором, определяющим коммуникативную модель трансляции ESG-повестки. Теоретический механизм этой детерминации описывается в два уровня. На первом уровне доминирующий тип культуры задаёт устойчивый фрейм интерпретации ESG-повестки: в терминах Р. Энтмана, фрейм — это отбор определённых аспектов воспринимаемой реальности и придание им особой значимости в коммуникативном тексте, что формирует специфическое определение проблемы, причинно-следственную интерпретацию и оценочную позицию [6]. Клановая культура фреймирует ESG как выражение коллективной заботы, рыночная — как фактор конкурентоспособности, иерархическая — как регуляторное требование, адхократическая — как инновационную возможность. На втором уровне этот фрейм транслируется во внешнюю среду через устойчивые риторические стратегии, институционально закреплённые в жанровых конвенциях: по Дж. Чени и Л. Кристенсену, организации конструируют публичные нарративы, черпая из внутреннего резервуара культурных ценностей и символов, что обусловливает характер и форму внешней коммуникации [7]. Таким образом, логическая цепочка имеет следующий вид: культурный тип → доминирующий фрейм интерпретации ESG → риторическая стратегия → жанровая форма и целевая аудитория.

Типология коммуникативных моделей (Таб. 1.)

Клановая культура

Клановая культура характеризуется высокой внутренней сплочённостью, ориентацией на межличностные отношения, заботу о сотрудниках и долгосрочную лояльность. Руководитель выступает наставником, а основными ценностями являются доверие, командный дух и общая ответственность [5].

Во внешних коммуникациях клановая коммуникативная модель ESG проявляется в характерной эмоциональной тональности корпоративных медиатекстов: акцент делается на историях конкретных людей — сотрудников, участников волонтёрских программ, представителей местных сообществ. Жанровыми форматами такой коммуникации выступают нефинансовые отчёты с личными историями, материалы корпоративных медиа, построенные на нарративе сопричастности и общей ответственности. Целевой аудиторией являются сотрудники, местные сообщества и социально ориентированные потребители, для которых эмоциональная аутентичность сообщения важнее его аналитической доказательности.

Адхократическая культура

Адхократическая культура ориентирована на инновации, творчество, готовность к риску и предвидение

Таблица 1.

Типология коммуникативных моделей ESG в зависимости от типа корпоративной культуры.

Тип культуры	Коммуникативная модель ESG	Тональность коммуникации	Жанровые форматы	Целевая аудитория
Клановая	Ценностная	Эмоциональная, нарративная	Отчёты с личными историями, корпоративные медиа, волонтёрские кейсы	Сотрудники, местные сообщества, социально ориентированные потребители
Рыночная	Инструментальная	Аналитическая, доказательная	Интегрированные отчёты, инвестиционные презентации, ESG-рейтинги	Инвесторы, финансовые аналитики, рейтинговые агентства
Иерархическая	Формализованная	Формальная, регламентная	Нефинансовая отчётность по GRI/SASB, аудиторские заключения, зелёные облигации с ICMA-верификацией	Регуляторы, государство-акционер, контролирующие органы
Адхократи-ческая	Инновационная	Нарративная, технологически оптимистичная	Интерактивные цифровые форматы, медиапроекты, образовательные продукты	Пользователи сервисов, студенты и школьники, НКО-партнёры

будущего. Организации этого типа стремятся быть на переднем крае изменений, поощряют эксперименты и нестандартное мышление. Лидеры в адхократической среде — это новаторы, способные вдохновить на создание уникальных продуктов. Успех измеряется созданием прорывных решений и захватом новых рыночных ниш [5].

Во внешних коммуникациях адхократическая коммуникативная модель ESG порождает нарративы технологического лидерства: компания позиционирует себя не как исполнителя стандартов, а как создателя новых решений в области устойчивого развития. Характерными жанровыми форматами являются интерактивные цифровые продукты, медиапроекты и образовательные инструменты. Целевой аудиторией выступают пользователи продуктов, партнёрские организации, профессиональные медиа.

Рыночная культура

Рыночная культура ориентирована на достижение измеримых результатов, конкурентоспособность и финансовую эффективность. Ключевыми ценностями являются продуктивность, целеустремлённость и нацеленность на результат; внешняя среда воспринимается как конкурентная, а миссия — как обеспечение лидирующих позиций [5].

Коммуникативная модель, порождаемая рыночной культурой, отличается аналитической тональностью и доказательной логикой: ESG-достижения транслируются через количественные показатели, сравнительные бенчмарки и демонстрацию прямой связи между устойчивостью и финансовой эффективностью. Основными жанровыми форматами выступают интегрированные годовые отчёты, инвестиционные презентации и серийные пресс-релизы о позициях в ESG-рейтингах. Целевыми аудиториями являются институциональные инвесторы, финансовые аналитики и рейтинговые агентства.

Иерархическая культура

Иерархическая культура ценит формализм, предсказуемость, чёткие процедуры и всеобъемлющий контроль. Власть основана на должностной позиции и формальном статусе, а успех определяется надёжностью функционирования системы и строгим соблюдением регламентов [5].

Во внешних коммуникациях иерархическая коммуникативная модель ESG проявляется в формальной, регламентной тональности корпоративных медиатекстов: компания сообщает о соответствии требованиям, а не о ценностях или конкурентных достижениях. Доминирующими жанровыми форматами являются нефинансовая отчётность по стандартам GRI/SASB/TCFD, аудиторские заключения и нормативно верифицированные инструменты зелёного финансирования. Целевой аудиторией выступают государство как акционер или регулятор, профессиональные аудиторы и контролирующие органы.

Эмпирические иллюстрации

Каждая из четырёх компаний рассматривается по трём параметрам типологии: тональность коммуникации, жанровые форматы и целевая аудитория.

ПАО «Магнит» — клановая культура

Ритейл относится к наиболее типичным носителям клановой культуры по CVF: согласно Камерону и Куинну, клановый тип доминирует в организациях, ориентированных на внутреннюю сплочённость, интенсивное взаимодействие с клиентами и развитие персонала [5]. Масштаб персонала первой линии, высокая доля локальных сообществ в числе стейкхолдеров и декларируемые ценности «Магнита» — «мотивировать», «вдохновлять», «помогать развивать те сообщества, в которых мы работаем» [8] — соответствуют именно этому профилю: забота, коллективная ответственность и нарратив «семьи» как организующие принципы внутренней и внешней коммуникации.

Тональность коммуникации. ESG-коммуникация «Магнита» выстроена на языке заботы, сопричастности и коллективной ответственности [8] — ценностно ориентированный дискурс, отличный от аналитической логики рыночной культуры.

Жанровые форматы. Компания публикует самостоятельный интерактивный онлайн-отчёт об устойчивом развитии с разделами по пяти стратегическим направлениям и личными историями участников. В разделе «Ключевые социальные проекты» за 2022 год представлены кейсы с указанием имён волонтёров и конкретных деталей реализации [9]. Охват публикаций о здоровом образе жизни в собственных медиа компании составляет 11,5 млн человек в месяц [8].

Целевая аудитория. В 2022 году 25 900 сотрудников участвовали в волонтёрских инициативах, 203 тыс. сотрудников прошли обучение работе с людьми с ОВЗ [9]. В 2023 году прямыми благополучателями программ по развитию местных сообществ стали 408 934 человека в 100% регионов присутствия, а 648 школ из 60 регионов участвовали в образовательной программе «Разговор о правильном питании» [8].

ПАО «Яндекс» — адхократическая культура

Согласно Камерону и Куинну, адхократический тип доминирует в организациях, где критериями успеха

служат инновации, эксперимент и создание прорывных продуктов, а структура обеспечивает максимальную гибкость [5]. В материалах корпоративного блога Яндекс характеризует свою корпоративную культуру как среду, где «никого нельзя заставить что-то делать» и где сотрудники мотивированы возможным, а не обязательным [10]. Эмпирически связь технологических компаний с адхократическим профилем подтверждена в исследовании Cao, Duan и Edwards [11]: среди всех CVF-типов именно адхократическая культура демонстрирует наибольшее положительное влияние на цифровую трансформирующую способность, а крупные IT-платформы приводятся в качестве типичных носителей этого профиля.

Тональность коммуникации. Компания описывает подход к ESG через прямые маркеры адхократии: «экспериментируем со смелыми идеями», «быстро растём и быстро меняемся». Устойчивое развитие представлено как технологическая задача: «когда технологии не просто удобны, а помогают решать важные задачи» [12].

Жанровые форматы. Наряду с традиционным отчётом Яндекс выпускает интерактивный «Трекер добрых дел», позволяющий пользователям увидеть личный вклад в ESG-результаты [13]. В разделе «Инклюзия» описан проект «Общий план»: совместно с Кинопоиском и Плюс Студией сняты шесть короткометражных фильмов с актёрами с инвалидностью — художественный контент как инструмент ESG-коммуникации [13].

Целевая аудитория. В 2024 году более 1,3 млн пользователей подключили функцию округления заказов в восьми сервисах компании и перевели на благотворительность 434 млн рублей — на 66% больше, чем в 2023 году [13]. Образовательные программы охватили 5 млн человек, Яндекс Лицей работает в 156 городах — бесплатно для подростков 13–18 лет [14]. Яндекс предоставляет 676 фондам-партнёрам «Помощи рядом» бесплатные поездки в такси и доступ к YandexGPT [13].

ПАО «ФосАгро» — рыночная культура

ФосАгро — публичная компания с листингом на Московской бирже и выраженной ориентацией на конкурентные позиции и финансовые результаты. По CVF, рыночная культура доминирует в организациях с внешним фокусом и ориентацией на результат, где критерием успеха выступает достижение измеримых конкурентных целей — доли рынка, прибыльности и лидирующих позиций [5]. Системное лидерство ФосАгро в ESG-рейтингах коммуницируется прежде всего как инвестиционное преимущество, а не как ценностная позиция: согласно официальным материалам для инвесторов, компания следует «передовым стандартам корпоративного управления и раскрытия информации» как обязательному условию работы с акционерами [15].

Тональность коммуникации. ESG-достижения транслируются через язык конкурентного лидерства. В октябре 2024 года агентство RAEX повысило ESG-рейтинг ФосАгро до максимального AAA — компания стала первым его обладателем, набрав 90,79 балла из 100 среди 80 компаний [16]. В итоговом рейтинге RAEX за 2024 год ФосАгро заняла первое место в финальном списке 128 российских, 14 казахстанских и 2 монгольских компаний [17].

Жанровые форматы. Ключевым жанровым форматом служит интегрированный отчёт, объединяющий финансовые и нефинансовые показатели: он подготовлен в формате ESEF с iXBRL Reporting Package и проходит заверение РСПП [15]. Показательно жанровое решение в отчёте за 2024 год: раздел «Инвестиционные преимущества и кредитные рейтинги» содержит одновременно кредитные рейтинги и позиции в ESG-рейтингах — сигнализируя инвестиционной аудитории: ESG = финансовая устойчивость [18]. Практика систематической коммуникации рейтинговых достижений подтверждается, в частности, серийными пресс-релизами о каждом изменении позиции в рейтингах [17, 16].

Целевая аудитория. Декларируемая цель отчётности — предоставить «инвесторам и акционерам всесторонние данные о деятельности компании» [15]. Публикация отчётности в машиночитаемых форматах ESEF и iXBRL ориентирована приоритетно на институциональных инвесторов и финансовых аналитиков.

ОАО «РЖД» — иерархическая культура

ОАО «РЖД» — крупнейший субъект естественной монополии России: единственный акционер в лице государства, жёсткая вертикаль управления. Ценностное позиционирование компании прямо соответствует этой институциональной логике: базовый принцип Кодекса деловой этики РЖД сформулирован как «Делаем для страны», закрепляя обязательства перед государством как первичным контрагентом — в противовес рыночной ориентации на инвесторов или клиентов [19]. Согласно CVF, совокупность этих характеристик — государственная собственность, процедурная предсказуемость как институциональная норма, ценностная преданность государственной миссии — указывает на доминирование иерархического культурного типа: именно в нём успех определяется надёжностью функционирования и соблюдением регламентов, а не конкурентными результатами или инновациями [5].

Тональность коммуникации. Отчёт об устойчивом развитии за 2023 год открывается перечислением нормативных оснований его подготовки: рекомендации Банка России от 12 июля 2021 года № ИН-06-28/49, рекомендации от 16 декабря 2021 года № ИН-06-28/96, Методические рекомендации Минэкономразвития от

1 ноября 2023 года № 764, руководство для эмитента Московской биржи [19]. ESG-деятельность позиционируется через иерархию обязательств: международные правовые акты, федеральное законодательство и внутренние нормативные документы компании [19].

Жанровые форматы. Отчёт РЖД за 2023 год подготовлен в соответствии с международными стандартами нефинансовой отчётности и включает заключение независимого аудитора — это нормативный, а не коммуникационный жанр [19]. Концепция зелёного финансирования верифицирована в соответствии с принципами ICMA и предназначена для институциональных инвесторов [20]. Содержание отчёта определялось через формализованную процедуру материальности с участием 130 респондентов — типичный «процессуальный» жанр иерархической культуры, где форма подтверждения соответствия стандарту значима наравне с содержанием [19].

Целевая аудитория. Государство — единственный акционер и первичный адресат ESG-коммуникации: показатели долговой нагрузки соответствуют «целевым ориентирам, установленным акционером». Три регуляторных органа прямо упомянуты в разделе «Об отчёте» как нормативные адресаты: Банк России, Министерство экономического развития и Московская биржа [19].

Выводы

Настоящее исследование предлагает концептуальную типологию коммуникативных моделей трансляции ESG-повестки, обусловленных доминирующим типом корпоративной культуры организации. Тип корпоративной культуры выступает структурообразующим фактором, определяющим тональность, жанровые форматы и целевые аудитории внешней ESG-коммуникации.

Теоретический вклад работы состоит в заполнении разрыва между организационными исследованиями корпоративной культуры и медиакоммуникационными исследованиями корпоративного ESG-дискурса. Предложенная типология соединяет CVF-классификацию с параметрами ESG-коммуникации — тональностью, жанром и целевой аудиторией — и подкреплена иллюстративным анализом четырёх российских компаний, каждая из которых демонстрирует коммуникативные характеристики, соответствующие теоретически описанной модели своего культурного типа.

Ограничения настоящей работы обусловлены рядом факторов. Во-первых, типология построена на концептуальном моделировании: реальные организации, как правило, сочетают элементы нескольких культурных типов, что ведёт к гибридным коммуникативным моделям, не описываемым в рамках «чистых» типов. Во-вторых, отнесение компаний к тому или иному CVF-типу осуществлено без применения стандартизованного инструмента диагностики (OCAI), что ограничивает точность типологической атрибуции. В-третьих, иллюстративный анализ четырёх компаний выполняет демонстрационную функцию и не может служить эмпирическим подтверждением типологии. Указанные ограничения определяют направления будущих исследований: эмпирическая верификация типологии посредством контент-анализа ESG-отчётности с применением OCAI для измерения культурного профиля компаний; изучение гибридных коммуникативных моделей в организациях с неявным культурным доминированием; сравнительный анализ ESG-коммуникации российских компаний в различных институциональных и отраслевых контекстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чувычкина И.А. Реализация ESG-принципов в странах БРИКС: барьеры и перспективы // Экономические и социальные проблемы России. – 2025. – № 1. – С. 34–49.
2. Patton M.Q. Qualitative Research and Evaluation Methods. – 4th ed. – Thousand Oaks: SAGE, 2015. – 832 P.
3. Donkor A., Appiagyei K., Tenakwah E.S., Tenakwah E.J., Kwakye T.O. Corporate Governance and ESG Disclosure in Fintech Firms: Does Culture Matter? // Sustainable Futures. – 2025. – DOI: 10.1016/j.sftr.2025.100528.
4. Ткаченко И.Н., Тумилевич Е.Н. Взаимовлияние корпоративной культуры и ESG-политики российских компаний // Управленец. – 2025. – Т. 16, № 2. – С. 64–84. – DOI: 10.29141/2218–5003–2025-16-2-5.
5. Cameron K.S., Quinn R.E. Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. – 3rd ed. – Hoboken: John Wiley & Sons, 2011. – 290 P.
6. Entman R.M. Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm // Journal of Communication. – 1993. – № 4. – P. 51–58. – DOI: 10.1111/j.1460-2466. 1993. tb01304. x.
7. Cheney G., Christensen L.T. Organizational Identity: Linkages Between Internal and External Communication // In: Jablin F.M., Putnam L.L. (Eds.) The New Handbook of Organizational Communication. – 2001. – P. 231–269.
8. ПАО «Магнит». Отчёт об устойчивом развитии за 2023 год – URL: https://sr2023.magnit.com/ru (дата обращения: 09.04.2026).
9. ПАО «Магнит». Отчёт об устойчивом развитии за 2022 год – URL: https://sr2022.magnit.com/ru (дата обращения: 09.04.2026).
10. Яндекс.Практикум. Что такое корпоративная культура [Электронный ресурс]. // Яндекс.Практикум. – URL: https://practicum.yandex.ru/blog/chto-takoe-korporativnaya-kultura/ (дата обращения: 09.04.2026).

11. Cao G., Duan Y., Edwards J.S. Organizational Culture, Digital Transformation, and Product Innovation // Information & Management. – 2025. – DOI: 10.1016/j.im.2025.104135.
12. ПАО «Яндекс». Портал устойчивого развития – URL: https://sustainability.yandex.ru (дата обращения: 09.04.2026).
13. ПАО «Яндекс». ESG-отчёт за 2024 год – URL: https://help.yandex.ru/sp/sustainability-2024 (дата обращения: 09.04.2026).
14. ПАО «Яндекс». Портал устойчивого развития, раздел «Образование» – URL: https://sustainability.yandex.ru/education (дата обращения: 09.04.2026).
15. ПАО «ФосАгро». Годовые отчёты и отчёты об устойчивом развитии – URL: https://www.phosagro.ru/investors/reports/year/ (дата обращения: 09.04.2026).
16. ПАО «ФосАгро». Пресс-релиз «ФосАгро стала первым обладателем высшего ESG-рейтинга RAEX – AAA» // ПАО «ФосАгро». Пресс-релиз. – URL: https://www.phosagro.ru/press/company/fosagro-stala-pervym-obladatelem-vysshego-esg-reytinga-raex-aaa/ (дата обращения: 09.04.2026).
17. ПАО «ФосАгро». Пресс-релиз «ФосАгро победила в итоговом ESG-рейтинге RAEX за 2024 год» – URL: https://www.phosagro.ru/press/company/fosagro-pobedila-v-itogovom-esg-renkinge-kompaniy-raex-za-2024-god/ (дата обращения: 09.04.2026).
18. ПАО «ФосАгро». Интегрированный отчёт 2024, раздел «Инвестиционные преимущества и кредитные рейтинги» – URL: https://ar2024.phosagro.ru/company-profile/investment-case-credit-ratings (дата обращения: 09.04.2026).
19. ОАО «РЖД». Отчёт об устойчивом развитии за 2023 год – URL: https://sr2023.rzd.ru/ru (дата обращения: 09.04.2026).
20. ОАО «РЖД». Зелёное финансирование – URL: https://company.rzd.ru/ru/9972 (дата обращения: 09.04.2026).
21. Corporate Sustainability Reporting Directive (CSRD) / European Commission. – 2022 – URL: https://eur-lex.europa.eu/eli/dir/2022/2464/oj/eng (дата обращения: 09.04.2026).
22. ISSB. IFRS S1 – General Requirements for Disclosure of Sustainability-related Financial Information / IFRS Foundation. – 2023 – URL: https://www.ifrs.org/issued-standards/ifrs-sustainability-standards/ifrs-s1-general-requirements (дата обращения: 09.04.2026).

© Пальчик Андрей Андреевич (andreypalchik@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.33

ПЕРЕДАЧА ИКОНИМА «КАЗАНСКАЯ ИКОНА БОЖИЕЙ МАТЕРИ» В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТАХ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА ОВЦС)

Прыткина Арина Георгиевна
Аспирант, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова
arina.prytkina@gmail.com

Аннотация: Статья посвящена анализу особенностей перевода иконима *Казанская икона Божией Матери* с русского языка на английский на материале русскоязычных и англоязычных публикаций официального сайта Отдела внешних церковных связей Московского Патриархата. В работе рассматриваются структурные компоненты иконима (апеллятив, иконографический цикл и дифференциатор) и выявляются основные способы их передачи в английском языке. Особое внимание уделяется вариативности перевода иконографического цикла, а также влиянию конфессиональной специфики на выбор переводческих соответствий. Результаты исследования показывают, что при сохранении общей структуры иконима перевод характеризуется вариативностью, обусловленной необходимостью передачи богословского содержания и культурно-конфессиональных особенностей православной традиции.

Ключевые слова: имя собственное, иконим, Казанская икона Божией Матери, религиозный дискурс, православная терминология, перевод религиозной лексики, иконографический цикл, конфессиональная специфика, переводческий анализ.

RENDERING OF THE ICONONYM *KAZAN ICON OF THE MOTHER OF GOD* IN ENGLISH-LANGUAGE TEXTS (BASED ON THE MATERIALS OF THE WEBSITE OF THE DEPARTMENT FOR EXTERNAL CHURCH RELATIONS OF THE MOSCOW PATRIARCHATE)

A. Prytkina

Summary: The article examines the translation of the icononym *Kazan Icon of the Mother of God* from Russian into English based on Russian- and English-language publications available on the official website of the Department for External Church Relations of the Moscow Patriarchate. The study analyzes the structural components of the icononym (the appellative, the iconographic cycle, and the differentiator) and identifies the principal strategies used to render them in English. Particular attention is paid to the variation in the translation of the iconographic cycle and the influence of confessional specificity on the choice of English equivalents. The findings demonstrate that, while the overall structure of the icononym is preserved in translation, the rendering of its individual components is characterized by variation resulting from the need to convey both the theological meaning and the cultural and confessional features of the Orthodox tradition.

Keywords: proper name, icononym, Kazan Icon of the Mother of God, religious discourse, Orthodox terminology, translation of religious vocabulary, iconographic cycle, confessional specificity, translation analysis.

На протяжении всей истории религия оказывала существенное влияние на развитие языков и социальные процессы коммуникации [5, с. 4]. Специфика каждой религиозной традиции во многом определяется историческим опытом народа и особенностями его мировосприятия. Эти особенности находят отражение в культурно маркированных языковых единицах, посредством которых передается религиозное содержание. Перевод подобных единиц на другие языки представляет одну из наиболее трудных проблем современной переводческой практики [1, с. 20–21].

Особую сложность в данном отношении представляют имена собственные религиозной сферы, выполняющие не только идентифицирующую, но и культурно-конфессиональную функцию. Среди них особое место занимают иконимы, которые мы вслед за И.В. Бугаевой определяем как «имена собственные, обозначающие наименования икон» [3, с. 239].

Как и другие разряды религиозных имен собственных, иконимы обладают определенной структурной организацией, обеспечивающей их номинативную и идентифицирующую функции. Согласно И.В. Бугаевой, структура иконима является многокомпонентной и включает апеллятив, представляющий собой общее обозначение объекта номинации (например, лексемы «икона» или «образ»), иконографический цикл, указывающий на изображаемый объект (к данной группе относятся наименования, связанные с образами Спасителя, Богородицы, Святой Троицы, святых, а также различными евангельскими сюжетами), и дифференциатор, выполняющий различительную функцию и обеспечивающий индивидуализацию иконима, позволяя выделить конкретный образ внутри одного иконографического типа [3, с. 268]. Порядок расположения указанных компонентов

может варьироваться, однако сама структурная модель остается относительно устойчивой.

Представленная структурная модель позволяет исследовать особенности функционирования иконимов как в исходном языке, так и при их передаче средствами другого языка. Для иллюстрации данной модели в настоящем исследовании выбран иконим *Казанская икона Божией Матери*. Выбор данного иконима обусловлен тем, что этот иконим характеризуется высокой степенью структурной вариативности, проявляющейся в функционировании нескольких моделей номинации.

Для выявления данных вариантов был проведен анализ русскоязычных материалов официального сайта Отдела внешних церковных связей Московского Патриархата (ОВЦС). В результате были зафиксированы следующие номинации: *Казанская икона, Казанский образ, Казанский образ Богородицы, Казанская икона Божией Матери, Казанский образ Пресвятой Богородицы*. Рассмотренные структурные варианты находят отражение в англоязычных версиях текстов сайта ОВЦС, где соответствия представлены следующим образом, см. таблицу 1.

Таблица 1.

Казанская икона	the Kazan icon
Казанский образ	
Казанский образ Богородицы	the Kazan Icon of the Most Holy Theotokos
	the Kazan Icon of the Mother of God
	an Icon of Our Lady of Kazan
Казанская икона Божией Матери	the Kazan Icon of the Mother of God
	the Icon of Our Lady of Kazan
Казанский образ Пресвятой Богородицы	Kazan Icon of the Most Holy Mother of God

Особого внимания заслуживает передача апеллятива, представленного лексемами «икона» и «образ». Согласно материалам религиозного интернет-портала «Азбука Веры», икона представляет собой изображение Святой Троицы, Иисуса Христа, Божией Матери, Ангельских сил, святых или событий Священной истории, созданное в соответствии с канонами церковной иконописи и освещенное по церковному чину [4].

Лексема «образ» имеет более широкую семантику. Как отмечает Л.А. Успенский, термин восходит к греческому слову *eikṓn* («образ», «портрет») и может обозначать как икону, так и «всякое вообще изображение Спасителя, Богоматери, святого, Ангела или события Священной Истории». В церковной традиции слово «образ» нередко употребляется как синоним слова «икона», однако его семантический объем является более широким и не ограничивается обозначением предмета культа [6, с. 11–12].

Анализ примеров, представленных на сайте ОВЦС, показывает, что в англоязычных переводах обе единицы последовательно передаются посредством лексемы *Icon*. Подобное решение свидетельствует об отсутствии разграничений между лексемами «икона» и «образ» в переводе. Несмотря на то, что слово «образ» обладает более широкой семантикой, в составе иконима оно функционирует как синоним лексемы «икона». В связи с этим использование единого английского соответствия *Icon* представляется оправданным, поскольку обеспечивает терминологическое единообразие перевода и не приводит к утрате существенной семантической информации.

Дифференциатор «Казанская» во всех рассмотренных примерах передается посредством формы *Kazan*. Данный вариант представляет собой закрепившееся в английском языке наименование города Казань. Использование формы *Kazan* обеспечивает сохранение связи иконима с конкретным топонимом и способствует более прозрачному восприятию семантики наименования, поскольку позволяет англоязычному реципиенту непосредственно соотнести иконим с географическим объектом, от которого он образован.

Перейдем к рассмотрению иконографического цикла «Божия Матерь» («Богородица»). Данное наименование восходит к греческому термину *Θεοτόκος*, который в православной традиции закреплен за Девой Марией как богословское определение, подчеркивающее догмат о Боговоплощении и ее роль в истории «спасения рода человеческого» [2].

В церковной традиции подчеркивается, что сведения о земной жизни Богородицы, содержащиеся в Священном Писании, носят фрагментарный характер и дополняются Преданием, включающим апокрифические и агиографические источники, богослужебные тексты и святоотеческие толкования [там же]. Именно в рамках этого Предания формируется устойчивый и внутренне цельный образ Богородицы, что обусловливает закрепление соответствующего иконографического цикла в православной культуре и его широкое отражение в названиях икон.

Анализ примеров, представленных на сайте ОВЦС, показывает, что при передаче данного компонента используются три основных варианта: *Theotokos*, *Mother of God* и *Our Lady*. Данные номинации отражают различные способы передачи православного именования Богородицы и различаются степенью сохранения конфессиональной специфики исходного иконима.

Наиболее распространенным способом является использование лексемы *Mother of God*, представленной в вариантах *the Kazan Icon of the Mother of God* и *Kazan*

Icon of the Most Holy Mother of God. В англоязычной христианской традиции данное выражение функционирует как общеупотребительный эквивалент греческого богословского термина *Theotokos*, используемый для передачи догматического статуса Богородицы [7]. Данное соответствие закреплено в церковной традиции как наименование Девы Марии и используется как в православной, так и в римско-католической традициях [8]. Благодаря семантической прозрачности данный вариант не вызывает затруднений при восприятии англоязычным реципиентом и позволяет непосредственно передать основное значение исходного наименования.

Вариант *Theotokos*, зафиксированный в переводе *the Kazan Icon of the Most Holy Theotokos,* представляет собой сохранение греческой формы исходного наименования. Термин *Theotokos* в восточнохристианской традиции используется как устойчивое обозначение Девы Марии и имеет догматическое значение, закрепленное решениями Эфесского собора 431 г. [11]. В специализированных богословских и энциклопедических источниках он определяется как официальный христологический титул, закрепленный преимущественно в православной традиции [7]. В отличие от варианта *Mother of God*, ориентированного на семантическую прозрачность и межконфессиональную понятность, форма *Theotokos* сохраняет выраженную конфессионально-догматическую маркированность и непосредственно отсылает к православной богословской терминологии. В связи с этим перевод *the Kazan Icon of the Most Holy Theotokos* может рассматриваться как конфессионально более маркированный вариант передачи исходного наименования.

Третий способ передачи рассматриваемого компонента представлен лексемой *Our Lady*, зафиксированной в переводах *an Icon of Our Lady of Kazan* и *the Icon of Our Lady of Kazan*. В англоязычной христианской традиции вариант *Our Lady* является устойчивым наименованием Девы Марии. Как отмечается в Британской энциклопедии *Encyclopaedia Britannica*, данный титул относится к числу традиционных наименований Девы Марии в Римско-католической церкви [10]. Это подтверждает современный английский словарь *Collins English Dictionary*: наименование *Our Lady* используется некоторыми христианами, особенно католиками, для обозначения Девы Марии [9]. В отличие от вариантов *Mother of God* и *Theotokos*, акцентирующих догматический статус Богородицы, форма *Our Lady* ориентирована на более широкий общехристианский контекст. Использование конструкции *Our Lady of Kazan* обеспечивает высокую степень культурно-языковой адаптации иконима к англоязычной религиозной традиции, однако одновременно приводит к смещению конфессиональной специфики исходного наименования.

Наконец, следует отметить вариативность в употреблении определенного и неопределенного артиклей. В большинстве случаев иконим оформляется посредством определенного артикля (*the Kazan Icon, the Kazan Icon of the Mother of God, the Icon of Our Lady of Kazan*), что представляется закономерным, поскольку речь идет о конкретном и уникальном объекте православного почитания. Вместе с тем в одном из примеров зафиксирован вариант *an icon of Our Lady of Kazan*. Использование неопределенного артикля в данном случае обусловлено тем, что обозначается не уникальный чудотворный образ как объект почитания, а отдельный экземпляр иконы данного иконографического типа, преподнесенный в дар. Кроме того, обращает на себя внимание отсутствие определенного артикля *the* перед номинацией *Our Lady of Kazan*. Это объясняется тем, что в составе названий икон наименование *Our Lady* функционирует как устойчивое собственное имя, обозначающее Деву Марию, вследствие чего определенный артикль перед данным наименованием не употребляется.

Таким образом, проведенный анализ показал, что при переводе иконима *Казанская икона Божией Матери* на английский язык сохраняется его структурная организация, однако способы передачи отдельных компонентов характеризуются вариативностью. Наибольшие различия наблюдаются при передаче иконографического цикла, где используются номинации, восходящие к православной и католической традициям, что свидетельствует об отсутствии единообразного подхода к передаче конфессионально маркированной лексики. Вместе с тем передача апеллятива и дифференциатора отличается высокой степенью единообразия. Полученные результаты подтверждают, что перевод иконимов требует учета не только языковых особенностей, но и конфессиональной специфики религиозной терминологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова А.М. Лексика русского православия в англоязычном тексте и словаре: дис. … канд. филол. наук / А.М. Антонова. – Санкт-Петербург, 2002. – 212 с.
2. Богородица // Православная энциклопедия. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://m.pravenc.ru/text/Богородица.html (дата обращения: 27.07.2026).
3. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: дис. … д-ра филол. наук / И.В. Бугаева. – Москва, 2010. – 454 с.
4. Икона // Азбука веры: православный интернет-портал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://azbyka.ru/ikona (дата обращения: 27.07.2026).
5. Мечковская Н.Б. Язык и религия (лекции по филологии и истории религий) / Н.Б. Мечковская. – Москва: ФАИР, 1998. – 350 с.
6. Успенский Л.А. Богословие иконы Православной Церкви / Л.А. Успенский. – Переславль: Изд-во Братства во имя святого князя Александра Невского,

1997. – XVI, 656 с.: ил.
7. Mother of God // Oxford Reference. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority.20110803103855707 (дата обращения: 27.07.2026).
8. Mother of God // The Free Dictionary. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.thefreedictionary.com/Mother+of+God (дата обращения: 27.07.2026).
9. Our Lady // Collins Dictionary. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/our-lady (дата обращения: 27.07.2026).
10. Our Lady // Encyclopaedia Britannica. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.britannica.com/topic/Our-Lady-Roman-Catholicism (дата обращения: 27.07.2026).
11. Theotokos // Encyclopaedia Britannica. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.britannica.com/topic/Theotokos (дата обращения: 27.07.2026).

© Прыткина Арина Георгиевна (arina.prytkina@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.35

СИНТАКСИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ИНСТРУКТИВНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

SYNTACTIC MEANS OF EXPRESSING INSTRUCTIVENESS IN CONTEMPORARY ENGLISH-LANGUAGE EDUCATIONAL DISCOURSE

E. Rossinskaya
Neda Kameh Khosh

Summary: The aim of the study is to identify syntactic means of expressing instructiveness in contemporary English-language educational discourse and to determine their pragmatic functions in different types of educational communication. The research material is a structured pilot sample of 160 instructive contexts selected from open-access English-language educational sources: LMS instructions, online course guidelines, open course assignments, open textbook fragments, and academic writing recommendations for learners. The study applies structural syntactic analysis, pragmalinguistic interpretation, elements of discourse analysis, manual functional annotation, and cautious quantitative comparison of constructions. The scientific novelty lies in treating instructiveness not as a mere grammatical imperative but as a syntactic-pragmatic mechanism for organizing learning action. The analysis shows that imperative constructions, modal-normative patterns, and passive forms are more widely represented in the pilot sample, whereas interrogative and elliptical structures are less frequent and perform more specialized functions. The results indicate that, in the material under study, the choice of a syntactic model appears to be related to the genre of educational text: assignments require explicit action guidance, LMS instructions require procedural accuracy, whereas academic recommendations tend to mitigate instruction and preserve learner autonomy.

Keywords: instructiveness, educational discourse, English syntax, directiveness, instruction pragmatics.

Россинская Екатерина Александровна
Кандидат филологических наук, доцент, Московский педагогический государственный университет; Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, (г. Москва);
Московский международный университет;
Московский институт психоанализа
erossinskaya@yandex.ru
Неда Камех Хош
Кандидат филологических наук, Старший преподаватель, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, (г. Москва)
kamekh-khosh-n@rudn.ru

Аннотация: Цель исследования — выявить синтаксические средства выражения инструктивности в современном англоязычном образовательном дискурсе и определить их прагматическую специализацию в разных типах учебной коммуникации. Материалом исследования послужила структурированная пилотная выборка из 160 инструктивных контекстов, отобранных из открытых англоязычных образовательных источников: LMS-инструкций, справочных материалов онлайн-курсов, заданий открытых курсов, фрагментов учебников открытого доступа и академических рекомендаций для обучающихся. Методологически работа опирается на структурно-синтаксический анализ, прагмалингвистическую интерпретацию, элементы дискурс-анализа, ручную функциональную разметку и осторожное количественное сопоставление конструкций. Научная новизна заключается в том, что инструктивность рассматривается не как частный случай грамматического императива, а как синтаксико-прагматический механизм организации учебного действия. Установлено, что в пилотной выборке чаще представлены императивные конструкции, модально-нормативные модели и пассивные формы, тогда как вопросительные и эллиптические структуры представлены менее широко и выполняют более специализированные функции. Полученные результаты показывают, что в исследованном материале выбор синтаксической модели обнаруживает связь с жанром образовательного текста: задания требуют эксплицитности, LMS-инструкции — процедурной точности, академические рекомендации — смягчения и сохранения автономии адресата.

Ключевые слова: инструктивность, образовательный дискурс, английский синтаксис, директивность, прагматика инструкции.

Инструкции занимают заметное место среди текстов образовательной коммуникации. Лингвисты, впрочем, часто описывают их внутри более широкой категории директивности [1], [2], и такая редукция удобна методологически, но не объясняет специфику учебного высказывания. Педагогическая инструкция побуждает адресата к действию. При этом она задает способ выполнения операции, последовательность действий, критерий результата, допустимую степень самостоятельности обучающегося.

Учитель говорит студенту открыть учебник на странице пятой - и в этой простой фразе одновременно звучат директивность, императивность и инструктивность, хотя разграничить их применительно к англоязычному образовательному дискурсу исследователи пока не научились. Директивность отвечает за общую направленность речевого акта на побуждение адресата к действию

[3], [4], [1]. Инструктивность работает иначе, потому что она организует действие внутри учебной ситуации. Императивность видна в грамматике, она маркирует побуждение формой. Предписательность закрепляет норму, правило, институциональное требование. Инструктивность способна вбирать в себя эти значения. Полностью она не совпадает ни с одним из них.

Тема исследования становится всё острее. Письменные и цифровые формы образовательной коммуникации сегодня разрастаются повсюду. Учебники, онлайн-курсы, LMS-платформы, электронные задания и академические рекомендации доносят инструкцию до обучающегося без живого устного сопровождения преподавателя, поэтому цифровая образовательная коммуникация вынуждает учитывать прагматическую и технологическую среду, в которой существует эта инструкция [5]. Синтаксическая организация высказывания в такой ситуации фиксирует характер ожидаемого действия, будь оно обязательным, рекомендательным, разрешительным, условным, последовательным или рефлексивным.

Цель исследования — выявить основные синтаксические средства выражения инструктивности в современном англоязычном образовательном дискурсе и описать их прагматические функции.

Достижение поставленной цели предполагает решение следующих задач:

— уточнить понятие инструктивности применительно к образовательному дискурсу;
— разграничить инструктивность, директивность, императивность и предписательность;
— выявить синтаксические модели, реализующие прямую и опосредованную инструктивную функцию;
— описать прагматическую специализацию императивных, модальных, вопросительных, условных, инфинитивных, эллиптических и пассивных конструкций;
— сопоставить способы выражения инструктивности в учебниках, онлайн-курсах, LMS-инструкциях, заданиях и академических рекомендациях.

Объектом исследования является современный англоязычный образовательный дискурс. Предмет исследования — синтаксические средства выражения инструктивности и их прагматические функции.

За основу исследования взята пилотная выборка из 160 инструктивных контекстов - материал собран из открытых англоязычных образовательных источников [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14], [15], [16], [17]. [18], [19], [20], [21]. Сюда вошли инструкции Canvas и Moodle по выполнению, настройке и отправке заданий, материалы Open edX об open response assessment, задания MIT OpenCourseWare, фрагменты OpenStax College Success и Writing Guide. За единицу анализа принималось синтаксически завершенное высказывание или минимальный текстовый фрагмент, который задавал учебное, процедурное, оценочное или рефлексивное действие адресата. Повторяющиеся технические формулы внутри одного источника фиксировались один раз - если только они не проявляли новую синтаксическую или прагматическую функцию.

Выборку собирали структурированно. Сначала для каждого типа источника подбиралось такое число контекстов, которое давало бы возможность сопоставить процедурные, учебно-заданные и академико-рекомендательные формы инструктивности, при этом качественный анализ намеренно не подменялся статистической моделью. Полученное количественное распределение не стоит воспринимать как частотную характеристику англоязычного образовательного дискурса в целом. Это результат пилотной разметки специально отобранных типов образовательных материалов, не более того. (Таб. 1.)

Это распределение не отменяет того, что материал нужно расширять и дальше. Зато оно даёт возможность перевести статью из теоретико-иллюстративного режима в синтаксико-прагматическое исследование, опирающееся на эмпирику.

Методы исследования включают структурно-синтаксический анализ, прагмалингвистическую интерпретацию, элементы дискурс-анализа, контекстуальный анализ и ручную функциональную разметку материала [6]. При разметке учитывались тип конструкции, степень директивности, жанр источника и педагогическая функция высказывания. Количественные данные используются как первичный ориентир распределения конструкций в пилотной выборке; они не претендуют на статистиче-

Таблица 1.

Состав структурированной пилотной выборки.

Тип материала	Источники	n (%)
LMS / справочные инструкции	Canvas; MoodleDocs; Open edX	70 (43,8%)
Задания онлайн-курсов	MIT OpenCourseWare	30 (18,8%)
Открытые учебники	OpenStax College Success;	30 (18,8%)
Рекомендации по письму	OpenStax Writing Guide	30 (18,8%)

Авторы составили таблицу на основе материалов исследования. Всего проанализировано 160 контекстов, что составляет 100%.

скую репрезентативность всего англоязычного образовательного дискурса.

Разметка выполнялась по принципу доминирующего синтаксико-прагматического признака. Если в одном контексте совмещались несколько средств выражения инструктивности, например модальный глагол и пассивная форма, контекст относился к той категории, которая определяла основную прагматическую силу инструкции. Так, конструкции типа must be submitted («должно быть отправлено») рассматривались как модально-пассивные, поскольку в них одновременно выражены обязательность и институциональная обезличенность требования. Вопросительные формы учитывались как инструктивные только тогда, когда они направляли адресата к учебной операции, а не служили простым запросом информации.

Работа опирается на несколько теоретических пластов. Первый - теория речевых актов [3], [4], [1], прагматика и теория вежливости [23], [24], [25]. описания английского синтаксиса [26], [27], исследования академического дискурса, метадискурса и обратной связи [2], [28], [29], работы по дискурс-анализу [6], а также современные исследования директивных речевых актов и прагматического обучения в цифровой образовательной среде [30], [5], [31], причём именно эти работы задают понятийный аппарат для последующего анализа. Образовательный дискурс понимается как институциональное общение. Оно встроено в прагматический и социокультурный контекст [32], [33].

Научная новизна исследования заключается в описании инструктивности как синтаксико-прагматической категории образовательного дискурса, распределенной между прямым побуждением, нормативным требованием, сценарным условием, рефлексивным вопросом и смягченной академической рекомендацией. В работе предлагается классификация синтаксических средств инструктивности по двум взаимосвязанным основаниям: тип конструкции и педагогическая функция.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении места инструктивности в системе директивных значений. Практическая значимость исследования состоит в том, что предложенная классификация может использоваться при лингвистическом анализе учебных заданий, редактировании инструкций для LMS-платформ и разработке англоязычных формулировок заданий с учетом степени директивности, нормативности и прагматического смягчения.

Категория инструктивности имеет директивную основу: говорящий или автор текста ожидает, что адресат выполнит некоторое действие [1]. Однако в образовательном дискурсе это действие не исчерпывается поведенческим ответом. Инструкция вводит обучающегося в процедуру, задает маршрут работы с материалом и помогает соотнести действие с учебным результатом. Поэтому синтаксическое выражение инструктивности следует рассматривать в связи с педагогической функцией высказывания.

Searle в теории речевых актов описывает директивы как высказывания, которые побуждают адресата совершить действие [1]. Применительно к образовательному дискурсу это определение требует уточнения. Возьмём высказывание Close the book («Закройте книгу») и высказывание Read the passage and identify the author's main claim («Прочитайте фрагмент и определите основной тезис автора»). Оба ориентированы на действие адресата, однако их прагматическая структура различается. Первое задаёт простое физическое действие. Второе организует целую последовательность когнитивных операций, потому что требует прочитать текст, выделить позицию автора и сформулировать результат.

Работы [1], [2], [28] трактуют директивы преимущественно как речевые акты побуждения или как инструмент авторского управления адресатом академического текста - здесь же фокус смещён на синтаксическую организацию учебного действия. Такой ракурс даёт возможность описать не степень побуждения, а способ программирования образовательной процедуры: последовательность выполнения, условие допуска к следующему этапу, критерий качества, разрешение, рекомендацию, рефлексивную задачу.

Современные работы о цифровой образовательной коммуникации подтверждают необходимость такого смещения. Исследования онлайн-классного взаимодействия показывают, что директивные речевые акты выполняют не только управляющую функцию, но и вовлекающую [30]. Работы по teaching speech acts идут дальше и подчеркивают зависимость прагматического выбора от instructional design [31]. Из этого следует, что инструкции нельзя рассматривать изолированно от методики преподавания, а сами они превращаются в особый педагогический ресурс. Именно так их рассматривает анализ online dialogic instruction, показывая, что инструкции помогают обучающимся понимать материал и выстраивать учебные действия [5].

Грамматическая форма повелительного наклонения не исчерпывает понятие инструктивности, в этом ее отличие от императивности. Возьмем высказывание You should revise your thesis statement («Вам следует переработать тезисное утверждение»). По форме это не императив, однако функцию оно выполняет именно инструктивную, поскольку направляет действие студента и задает ожидаемое улучшение текста. От предписательности инструктивность отличается по другому основа-

нию. Предписание закрепляет норму или правило, а инструкция может быть рекомендательной, условной или рефлексивной. Так, фраза Assignments must be submitted before the deadline («Задания должны быть сданы до установленного срока») выражает институциональное требование, тогда как вопрос Could you provide one more example? («Могли бы вы привести еще один пример?») реализует мягкую корректирующую инструкцию.

Инструктивность в образовательном дискурсе выстраивается не как жёсткая оппозиция, а как градуальное поле, потому что прямые императивы и модальные конструкции с must занимают лишь один его полюс. На другом полюсе - вопросы, безличные и пассивные формы: категоричность воздействия они снижают, а инструктивную силу при этом не устраняют. Между этими крайностями располагаются конструкции need to, have to, should, can, may, условные и инфинитивные модели. Именно они позволяют регулировать обязательность, порядок и цель действия.

Императив выступает самым явным способом выразить инструктивность. Именно так его трактует английский синтаксис, называя базовой формой побуждения к действию [26], [27]. Грубого приказа в учебных заданиях и инструкциях он не маркирует, а служит нейтральным способом организации действия. Так, в материалах Canvas встречаются формулы Click the name of an assignment («Нажмите на название задания»), click the Start Assignment button («нажмите кнопку начала выполнения задания») и click the Submit Assignment button («нажмите кнопку отправки задания») [6], [7], [8], [9], [10]. Такие конструкции экономно обозначают интерфейсное действие, поэтому и характерны для навигации в LMS.

Императив в LMS-инструкциях часто выстраивается в цепочку последовательных действий. Так, в MoodleDocs процедура для студентов описана через последовательность Students click the assignment link and click Add submission («Студенты нажимают на ссылку задания и выбирают добавление ответа») [11], [12]. Подобная организация побуждает к действию, а заодно формирует алгоритм прохождения задания. Синтаксически инструкция строится как серия предикатов. Каждый из них обозначает отдельный этап образовательной процедуры.

В заданиях открытых онлайн-курсов инструктивность нередко соединяет учебное и техническое действие. В MIT OpenCourseWare формула You should be as clear and precise as possible in your write-up of solutions («В изложении решений следует быть максимально ясным и точным») задает критерий качества письменного решения, а не только внешнюю процедуру выполнения задания [17], [18]. Здесь синтаксическая модель should + infinitive переводит инструкцию в рекомендательно-нормативный режим.

Отрицательный императив выражает запрет или предупреждение ошибки. В документации Open edX используется формула Do not add more than one ORA component in a course unit («Не добавляйте более одного ORA-компонента в один модуль курса») [13], [14]. В образовательном дискурсе такая конструкция не только запрещает действие, но и предупреждает техническую или методическую ошибку, которая может нарушить процедуру выполнения задания.

Прямая инструктивность может выражаться и модальными конструкциями с must и have to. В материалах Open edX формула If you include a learner training step, you must also include a peer assessment step («Если вы включаете этап тренировки обучающегося, необходимо также включить этап взаимного оценивания») задает жесткое условие построения задания [14]. Модальный глагол must переносит инструкцию из плана личного обращения в план институциональной нормы. Конструкция have to выражает необходимость, обусловленную структурой курса или технической логикой платформы.

Модальные конструкции need to занимают промежуточное положение между прямым требованием и объяснением учебной необходимости. В академических рекомендациях типа You need to provide evidence for each claim («Вам необходимо привести доказательство к каждому утверждению») инструкция мотивирована не властью преподавателя, а логикой аргументации и академического взаимодействия [28]. Поэтому need to в образовательном дискурсе часто маркирует не внешнее принуждение, а условие качественного выполнения задания.

Модальные конструкции позволяют образовательному тексту распределять степень обязательности. Если must и have to выражают жесткую необходимость, то should, can и may маркируют рекомендательность, возможность или разрешение [26], [27]. Это особенно важно для академической обратной связи, где мягкая модальная форма сохраняет педагогическую направленность без подавления авторской самостоятельности студента [29].

Конструкция should является одним из основных средств рекомендательной инструктивности. В рекомендациях OpenStax встречается формула Your thesis statement should be specific («Тезисное утверждение должно быть конкретным»), а рядом с ней нормативно усиливается требование Your thesis or claim must be supported by evidence («Тезис или утверждение должны подкрепляться доказательствами») [21]. Грамматически здесь отсутствует императив, но прагматическая функция ясна: обучающемуся задается критерий, которому должен соответствовать академический текст.

Возьмём фразу You can use the checklist to evaluate your draft («Вы можете использовать чек-лист для оцен-

ки черновика»). Действия она не требует, зато открывает доступный способ его выполнения, а строится такая инструктивность на модальных глаголах can и may, разрешительных или инструментальных по своей природе. Похожим образом работает формула You may work in pairs for this activity («При выполнении этого задания можно работать в парах») - через неё задаются границы допустимого поведения. Оба высказывания не приказывают, а указывают на возможность, разрешение или доступный ресурс, и именно так модальные конструкции выражают инструкцию [23], [24].

Пассивные конструкции - именно тот инструмент, который придаёт образовательной инструкции нормативный характер. Возьмём формулу Assignments must be submitted through the platform («Задания должны быть отправлены через платформу»). Или другую, References should be formatted according to the required style («Список источников следует оформить в соответствии с требуемым стилем»). В обоих случаях исполнитель действия отодвинут на второй план, а в центре оказывается результат или правило. Так проявляется грамматическая функция пассива, которая перераспределяет фокус высказывания [26], [27].

Пассив хорошо приживается в регламентах LMS и академических требованиях. Здесь важна не команда конкретному человеку, а видимость инструкции как части институционального порядка - системы, которая требует сама по себе, без указания на того, кто требует. Возьмём императив Submit the assignment through the platform («Отправьте задание через платформу») и сравним с пассивной формой The assignment must be submitted through the platform («Задание должно быть отправлено через платформу»): вторая формулировка снимает личную адресованность и придаёт требованию объективированный характер.

Цифровая образовательная среда редко говорит от лица конкретного преподавателя. Чаще инструкция исходит от платформы, курса или регламента [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14]. Поэтому модально-пассивные конструкции оказываются здесь удобным инструментом. Они занимают промежуточное положение между педагогической инструкцией и административно-техническим предписанием.

Вопросительные конструкции занимают особое место среди средств выражения инструктивности. Формально они запрашивают информацию. Но в образовательном дискурсе такие конструкции чаще организуют мыслительное действие адресата, чем собирают сведения. Возьмём OpenStax College Success. Вопросы How can you prepare to take notes? («Как можно подготовиться к ведению конспекта? ») и What study strategies will be most beneficial to you? («Какие учебные стратегии будут для вас наиболее полезны?») направляют обучающегося к рефлексивной оценке собственных действий [19], [20].

Смягчить инструкцию помогает вопросительная форма. Фраза Could you summarize the main point in one sentence? («Могли бы вы сформулировать основную мысль одним предложением?») грамматически - вопрос о возможности, но по сути требует конкретного действия. Именно такая форма типична для академической обратной связи: преподаватель или автор методических рекомендаций не отдает распоряжение, а подталкивает адресата самому внести нужную правку. Здесь смягчение инструкции работает вместе со снижением категоричности и учетом позиции собеседника в коммуникации [23], [24], [25].

Условные предложения передают инструкцию через моделирование сценария. Разработчики Canvas используют формулу If you cannot see the Start Assignment button, view the description of the assignment («Если вы не видите кнопку начала задания, посмотрите описание задания») [6]. Придаточная часть описывает проблемную ситуацию, главное предложение указывает требуемое действие. Такая модель удобна для цифровой среды. Обучающийся действует там автономно, поэтому ему нужна текстовая подсказка на случай технической или организационной проблемы.

Инфинитивные конструкции соединяют действие с целью или с критерием, по которому оценивается результат. Возьмём формулы To complete the activity, answer all three questions («Чтобы выполнить задание, ответьте на все три вопроса») и To receive full credit, include references to at least two sources («Чтобы получить полный балл, включите ссылки минимум на два источника»). Обе показывают, что инструкцию мотивирует ожидаемый результат. Инфинитивный оборот, стоящий перед основным предложением, задает целевую рамку - а само предложение уже конкретизирует, что именно нужно сделать.

Эллиптические конструкции экономят место до предела. Due Friday («Срок сдачи - пятница»), No late submissions («Работы после срока не принимаются»), For discussion, three questions on the reading («Для обсуждения, три вопроса по прочитанному тексту»), - все эти формы обычны для интерфейсов, расписаний, кратких заданий и информационных блоков, потому что дают компактность там, где адресату уже известна процедура и не нужно объяснять её заново, но именно поэтому они плохо работают там, где требуется методическое сопровождение. Экономия оборачивается потерей.

Распределение синтаксических средств инструктивности в исследованном материале зависит от жанра образовательного текста. Учебники и упражнения тяготе-

ют к кратким императивам. Read («прочитайте»), Match («соотнесите»), Complete («заполните» или «выполните»), Explain («объясните»), Discuss («обсудите») - вот типичный набор. Дополнительного обоснования эти формы не требуют, потому что сам жанр упражнения уже предполагает выполнение действия. Жанровая рамка нейтрализует императив, и он воспринимается как стандартная форма учебной навигации.

В LMS-платформах инструктивность становится процедурной по своей природе, и причина понятна. Текст должен провести обучающегося через последовательность технических и учебных действий, поэтому он предписывает: открыть задание, прикрепить файл, сохранить черновик, отправить ответ, перейти к следующему этапу. Из-за такой задачи здесь и работают цепочки императивов, условные предложения и пассивные конструкции. MoodleDocs, Canvas Guides и Open edX используют именно такие модели. Они не обсуждают учебное содержание. Они регулируют порядок взаимодействия с платформой, потому что именно это от них требуется [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12], [13], [14]. В онлайн-курсах инструкция часто соединяет учебную и техническую составляющие. Задание требует не только решить задачу. Ученику нужно ещё открыть внешний файл, создать копию документа, загрузить ссылку, прикрепить ответ или пройти само оценивание. Синтаксис такой инструкции становится многоступенчатым, например Please make a copy..., save it..., complete all your answers..., submit a link... («Создайте копию..., сохраните ее..., выполните все ответы..., отправьте ссылку...»). Последовательность грамматически выражена рядом координированных предикатов [15], [16], [17], [18], [14].

Академические рекомендации строятся преимущественно на модальных, вопросительных и безличных конструкциях. Такая форма нужна не для того, чтобы заставить студента что-то сделать, а чтобы направить его работу над текстом. Здесь инструкция сближается с академической обратной связью. Регулятивная функция при этом сохраняется, но оформляется она иначе, через рекомендацию, уточнение критерия или приглашение переработать текст [29]

В заданиях исследовательского и дискуссионного типа вопросительные конструкции выходят на первый план. Они запускают не механическое выполнение, а рассуждение - вопросы вроде Why does the author use this example? («Почему автор использует этот пример? »), What assumptions does the argument rely on? («На каких допущениях основан аргумент?») или How would you evaluate the evidence? («Как бы вы оценили доказательства?») требуют от студента именно мыслительной работы. Инструктивность здесь управляет когнитивной операцией, а не задаёт прямое распоряжение [19], [20], [21], [22].

Проведённый анализ показывает, что конструкции с инструктивным значением образуют не случайный набор, а систему. Формы у них разные, степень категоричности тоже разная, и функция в педагогическом тексте у каждой своя.

В таблице представлены обобщенные типовые модели, выявленные при анализе выборки; конкретные реализации из материала рассмотрены выше в аналитическом тексте. (Таб. 2.)

Представленная классификация показывает, что синтаксис в образовательном дискурсе выполняет не только формальную, но и регулятивную функцию. Выбор конструкции задает характер отношения между автором инструкции и адресатом: от прямого управления до поддержки самостоятельного решения. Императивы и must-конструкции обеспечивают ясность и обязательность; should, can, may, вопросительные и безличные формы смягчают воздействие; условные и инфинитивные конструкции связывают действие с ситуацией, целью или результатом.

Ни одна из перечисленных моделей не претендует на универсальность, потому что уместность формулировки зависит от жанра задания. Скажем, в задании Complete the table («Заполните таблицу») смягчение было бы лишним, ведь студент ждёт прямого указания. А вот в академическом отзыве о письменной работе прямой императив Rewrite the introduction («Перепишите введение») рискует прозвучать как жёсткое предписание. You might want to revise the introduction («Возможно, стоит переработать введение») звучит иначе, сохраняя инструктивную функцию и одновременно поддерживая позицию автора текста.

Мы вручную разметили 160 инструктивных контекстов и получили первичное распределение синтаксических моделей в отобранной выборке. Эти данные стоит воспринимать осторожно, как количественный срез, потому что они характеризуют структурированную пилотную выборку и нуждаются в проверке на более крупном материале. Тем не менее уже сейчас видна функциональная асимметрия между прямыми, нормативными и смягченными средствами инструктивности. (Таб. 3.)

Пилотная выборка отдаёт предпочтение конструкциям, которые обеспечивают эксплицитное управление действием. Императивы и модальные модели необходимости в совокупности составляют половину размеченных контекстов, что объясняется жанровым составом материала, поскольку LMS-инструкции и задания должны минимизировать неоднозначность и потому используют прямое указание, модальность обязательности или пассивно-нормативную форму [6], [7], [8], [9], [10], [11], [12]. Вопросительных конструкций меньше. Но

Таблица 2.

Синтаксические средства выражения инструктивности в англоязычном образовательном дискурсе.

Средство	Пример	Функция	Контекст
Императив	Read the text. — «Прочитайте текст».	Прямое побуждение к учебному действию	учебник, упражнение, задание
Отрицат. императив	Do not submit the draft without checking the references. — «Не отправляйте черновик без проверки источников».	Запрет, предупреждение ошибки	регламент, инструкция, обратная связь
Must / have to	You must submit it before the due date. — «Вы должны отправить ответ до срока».	Жесткая обязательность	LMS, syllabus, правила курса
Need to	You need to provide evidence. — «Необходимо привести доказательства».	Условие качественного выполнения	академическое письмо, задание
Should	Your thesis statement should be specific. — «Тезисное утверждение должно быть конкретным».	Рекомендательная норма	академические рекомендации
Can / may	You may work in pairs. — «Можно работать в парах».	Разрешение или доступная возможность	задание, инструкция курса
Вопрос	What evidence supports your answer? — «Какие доказательства подтверждают ответ?»	Наведение на мыслительную операцию	дискуссия, рефлексия, обратная связь
Условная конструкция	If you need more time, save your progress. — «Если нужно больше времени, сохраните результат».	Сценарная инструкция	LMS, онлайн-курс
Инфинитив цели	To receive full credit, include references. — «Чтобы получить полный балл, включите ссылки».	Связь действия с целью или оценкой	критерии оценивания
Эллипсис	Due Friday. — «Срок сдачи — пятница».	Сжатая организационная инструкция	расписание, интерфейс
Пассив	Assignments must be submitted online. — «Задания должны быть отправлены онлайн».	Нормативное требование без прямой адресации	LMS, академический регламент

Примечание. Составлено авторами.

Таблица 3. показывает главное.

В ней представлено распределение синтаксических моделей, зафиксированных в структурированной пилотной выборке.

Модель	Кол-во	Доля	Преобладающая функция
Императивы	48	30,0%	прямое задание действия / процедурная навигация
must / have to / need to	32	20,0%	обязательность, необходимость, условие допуска к следующему этапу
should / can / may	25	15,6%	рекомендация, разрешение, инструментальная возможность
Пассив / модальный пассив	21	13,1%	норма без прямой адресации
Условные конструкции	13	8,1%	сценарная инструкция при вариантах действия
Инфинитив цели	9	5,6%	связь действия с целью, баллом или результатом
Вопросительные конструкции	8	5,0%	наведение на аналитическую или рефлексивную операцию
Эллипсис	4	2,5%	сжатая организационная информация
Итого	160	100%	

Авторы отобрали 160 инструктивных контекстов и структурировал их в пилотную выборку. На этой основе выполнен подсчет, о котором идет речь.

их скромная доля не делает их периферийными, потому что именно они переводят инструкцию в режим анализа, аргументации или самопроверки.

Пилотная разметка обнаруживает расхождение между инструктивностью и императивностью. Уже на небольшой выборке заметно, что значительную часть материала составляют неимперативные формы - модальные, пассивные, условные, инфинитивные и вопросительные конструкции. Если исследователь описывает инструктивность только через повелительное наклонение, он методологически сужает объект и упускает из виду образовательные жанры, где инструкция звучит как рекомендация, условие, разрешение или критерий качества.

Проведенное исследование приводит к главному выводу. Инструктивность в современном англоязычном образовательном дискурсе — это синтаксико-прагматическая категория, связанная с организацией учебного действия адресата. Она шире директивности, потому что включает не только побуждение, но и методическое структурирование действия. С императивностью она тоже не совпадает, ведь может выражаться модальными, вопросительными, условными, инфинитивными, эллиптическими и пассивными конструкциями. Не равна она и предписательности. Наряду с обязательными требованиями сюда входят рекомендации, разрешения, сценарные подсказки и рефлексивные вопросы.

Инструктивность в языке опирается на набор синтаксических моделей: императивные конструкции, модальные модели с must, have to, need to, should, can, may, вопросительные конструкции с побудительной функцией, условные предложения, инфинитивные обороты, эллиптические структуры, пассивные конструкции. У каждой модели своя прагматика. Императив задаёт прямое действие. Модальные глаголы регулируют степень обязательности, вопросительные конструкции запускают анализ и рефлексию, условные предложения моделируют образовательный сценарий. Инфинитивные конструкции связывают действие с целью. Эллипсис работает на компактность. Пассив переводит инструкцию в план нормы или регламента.

Жанровый анализ материала показывает, что учебники и задания чаще опираются на прямую инструктивность, поскольку требуют однозначного исполнения. LMS-платформы тяготеют к процедурной и модально-пассивной инструктивности. Онлайн-курсы выстраивают последовательные алгоритмические модели, а академические рекомендации предпочитают смягченные модальные, вопросительные и безличные конструкции, ведь адресату там оставляют больше свободы решать самому. Такое распределение подтверждает, что синтаксическая форма инструкции связана с типом образовательной ситуации и предполагаемой степенью автономии адресата [29].

Возьмём, к примеру, письменную обратную связь преподавателей или syllabi отдельного курса - на этом материале пилотную разметку ещё предстоит проверить и расширить, добавив учебники разных уровней, массовые онлайн-курсы, LMS-инструкции и академические рекомендации. Для этого нужна выборка объемом не менее 300–500 контекстов. Она позволит сопоставить распределение синтаксических моделей по жанрам и проверить, сохраняется ли выявленное соотношение прямой, нормативной и смягченной инструктивности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Searle J.R.A Classification of Illocutionary Acts / J.R. Searle // Language in Society. – 1976. – Vol. 5. – Iss. 1. P. 1-23.
2. Hyland K. Directives: Argument and Engagement in Academic Writing / K. Hyland // Applied Linguistics. – 2002. – Vol. 23. – Iss. 2. – P. 215-239.
3. Austin J.L. How to Do Things with Words/ J.L. Austin. – Oxford: Clarendon Press, 1962. – 166 p.
4. Searle J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language / J.R. Searle. – Cambridge: Cambridge University Press, 1969. – 203 p.
5. Chen J., Huang S., Liu Z., Luo W. DialogID: A Dialogic Instruction Dataset for Improving Teaching Effectiveness in Online Environments / J. Chen, S. Huang, Z. Liu W. Luo // Proceedings of the 31st ACM International Conference on Information & Knowledge Management. – N. Y.: ACM, 2022. – P. 3853-3857.
6. Canvas / Instructure Community. How do I submit an online assignment? 2026. URL: https://community.instructure.com/en/kb/articles/661210-how-do-i-submit-an-online-assignment (дата обращения: 25.06.2026).
7. Canvas / Instructure Community. How do I submit an online assignment in a course using Assignment Enhancements? 2026. URL: https://community.instructure.com/en/kb/articles/661239-how-do-i-submit-an-online-assignment-in-a-course-using-assignment-enhancements (дата обращения: 25.06.2026).
8. Canvas / Instructure Community. How do I submit a text entry assignment? 2026. URL: https://community.instructure.com/en/kb/articles/661211-how-do-i-submit-a-text-entry-assignment (дата обращения: 25.06.2026).
9. Canvas / Instructure Community. How do I upload a file as an assignment submission in Canvas? 2026. URL: https://community.instructure.com/en/kb/articles/661219-how-do-i-upload-a-file-as-an-assignment-submission-in-canvas (дата обращения: 25.06.2026).
10. Canvas / Instructure Community. How do I upload a file as an assignment submission for a course using Assignment Enhancements? 2026. URL: https://community.instructure.com/en/kb/articles/661242-how-do-i-upload-a-file-as-an-assignment-submission-for-a-course-using-assignment-enhancements (дата обращения: 25.06.2026).
11. MoodleDocs. Using Assignment. 2026. URL: https://docs.moodle.org/502/en/Using_Assignment (дата обращения: 25.06.2026).
12. MoodleDocs. Assignment settings. 2026. URL: https://docs.moodle.org/502/en/Assignment_settings (дата обращения: 25.06.2026).
13. Open edX Documentation. Completing Essay Assignments. 2026. URL: https://docs.openedx.org/en/latest/learners/SFD_ORA.html (дата обращения: 25.06.2026).
14. Open edX Documentation. About Open Response Assessments (ORA). 2026. URL: https://docs.openedx.org/en/latest/educators/concepts/exercise_tools/about_OpenResponseAssessments.html (дата обращения: 25.06.2026).
15. MIT OpenCourseWare. Distributed Algorithms: Assignments. 2009. URL: https://ocw.mit.edu/courses/6-852j-distributed-algorithms-fall-2009/pages/assignments/ (дата обращения: 25.06.2026).
16. MIT OpenCourseWare. Introduction to Algorithms: Assignments. 2011. URL: https://ocw.mit.edu/courses/6-006-introduction-to-algorithms-fall-2011/pages/assignments/ (дата обращения: 25.06.2026).

17. MIT OpenCourseWare. Design and Analysis of Algorithms: Assignments. 2015. URL: https://ocw.mit.edu/courses/6-046j-design-and-analysis-of-algorithms-spring-2015/pages/assignments/ (дата обращения: 25.06.2026).
18. MIT OpenCourseWare. Writing and Reading Short Stories: Assignments. 2012. URL: https://ocw.mit.edu/courses/21w-755-writing-and-reading-short-stories-spring-2012/pages/assignments/ (дата обращения: 25.06.2026).
19. OpenStax. College Success. 2020. 5.3 Taking Notes. URL: https://openstax.org/books/college-success/pages/5-3-taking-notes (дата обращения: 25.06.2026).
20. OpenStax. Writing Guide with Handbook. 2021. 10.3 Glance at Genre: Thesis, Reasoning, and Evidence. URL: https://openstax.org/books/writing-guide/pages/10-3-glance-at-genre-thesis-reasoning-and-evidence (дата обращения: 25.06.2026).
21. OpenStax. Writing Guide with Handbook. 2021. 11.5 Writing Process: Reasoning Supported by Evidence. URL: https://openstax.org/books/writing-guide/pages/11-5-writing-process-reasoning-supported-by-evidence (дата обращения: 25.06.2026).
22. Paltridge B. Discourse Analysis: An Introduction / B. Paltridge. 2nd ed. London — New York: Bloomsbury, 2012. – 296 p.
23. Leech G.N. Principles of Pragmatics/ G.N. Leech. London — New York: Longman, 1983. – 250 p.
24. Levinson S.C. Pragmatics / S.C. Levinson. — Cambridge: Cambridge University Press, 1983. — 420 p.
25. Brown P., Levinson S.C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 345 p.
26. Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. Longman Grammar of Spoken and Written English / D. Biber, S. Johansson, G. Leech, S. Conrad, E. Finegan. – Harlow: Pearson Education, 1999. – 1204 p.
27. Huddleston R., Pullum G.K. / R. Huddleston, G.K. Pullum. The Cambridge Grammar of the English Language. — Cambridge: Cambridge University Press, 2002. — 1842 p.
28. Hyland K. Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing / K. Hyland. – London — New York: Continuum, 2005. – 230 p.
29. Hyland K., Hyland F. (eds.). Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues / K. Hyland, F. Hyland (eds.). 2nd ed. – Cambridge: Cambridge University Press, 2019. – 314 p.
30. Aini Q., Hidayat D.N., Husna N., Alek. Discourse Analysis of Directive Speech Acts Used by Teachers in Classroom Interactions / Q. Aini, D.N. Hidayat, N. Alek. Husna // Journal of English Teaching. – 2023. – Vol. 9. – Iss. 2. – P. 137-150.
31. Darong H.C. Teaching Speech Acts in EFL Context / H.C. Darong // Frontiers in Education. – 2024. – Vol. 9. – Article 1423498.
32. Арутюнова Н.Д. Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
33. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

© Россинская Екатерина Александровна (erossinskaya@yandex.ru), Неда Камех Хош (kamekh-khosh-n@rudn.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.37

СЕМАНТИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РУССКИХ ОТСУБСТАНТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ С АКТАНТОМ-ДЕСКРИПТИВОМ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛА «ШАМАНИТЬ»)

SEMANTIC DEVELOPMENT OF THE RUSSIAN DENOMINAL VERBS WITH DESCRIPTIVE PARTICIPANT (CASE STUDY OF THE VERB "ШАМАНИТЬ")

R. Syomkin

Summary: The article examines the semantic development of the verb "шаманить", which incorporates the descriptive participant. The analysis of the verb environment makes it possible to identify lexemes as the meanings of a single word, and the modeling the cognitive scenario of lexemes allows to determine the composition and nature of the participants in the situation, as well as the specifics of their formal explication in the sentence. Based on the conducted lexicographic portraiture, the dynamics in the semantics of the verb "шаманить" are revealed. Changing the thematic class of a verb modifies the core of the cognitive scenario, and the composition of the mandatory and optional participants in the situation changes. The verb is used in the sphere of everyday communication and is no longer connected with the conceptual content of the original verb and the prototypical situation.

Keywords: denominal verbs, semantic development, cognitive scenario, incorporation, Russian verbs, Russian slang.

Сёмкин Роман Евгеньевич
аспирант, Пермский государственный национальный исследовательский университет
semkinroman2019@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается семантическое развитие глагола «шаманить», инкорпорирующего актант-дескриптив. Анализ окружения глагола позволяет выделить лексемы как значения единого слова, моделирование когнитивного сценария лексем даёт возможность определить состав и характер участников ситуации, специфику их формальной экспликации в предложении. На основе проведённого лексикографического портретирования обнаруживается динамика в семантике глагола «шаманить». Смена тематического класса глагола модифицирует ядро когнитивного сценария, меняется состав обязательных и факультативных участников ситуации. Глагол получает употребление в сфере повседневного общения, не связанного с концептуальным содержанием изначального глагола и прототипической ситуацией.

Ключевые слова: отсубстантивные глаголы, семантическое развитие, когнитивный сценарий, инкорпорация, русские глаголы, русский сленг.

Одним из наиболее перспективных подходов в лингвистике остаётся комплексный анализ семантики и интегральное, всестороннее исследование языковых объектов, опирающееся на моделирование речемыслительных структур [1, 2, 7, 8]. Ключевую роль в системном изучении языка сыграли исследования Московской семантической школы, разработавшей концепцию лексемы как слова в одном из его значений. В фокусе внимания исследователей, исходящих из вербоцентрической теории [3, 11], оказывается прежде всего глагольная семантика. Так, в последние годы активно проводится анализ и лексикографирование отсубстантивных глаголов, инкорпорирующих актант [9, 13, 14]. Объектом нашего исследования выступает глагол **шаманить** как многомерный языковой объект. Предметом исследования являются семантические особенности данного глагола, его функционирование в речевой среде.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью интегрального описания глагольной семантики, включающей словарные и окказиональные значения, порождённые непрототипическими контекстами и не зафиксированные в словарях. Материалом настоящего исследования являются примеры употребления глагола **шаманить**, отобранные из следующих корпусов: Leipzig Corpora Collection [16], Национальный корпус русского языка [5]. Общее число примеров употребления: 70 контекстов. Исследование выполнено в русле функциональной грамматики и концепций Московской семантической школы на основе методологии интегрального описания языка. В процессе исследования были применены следующие методы: контекстуальный анализ, моделирование когнитивного сценария, лексикографическое портретирование, сопоставительный анализ семантики.

Глагол шаманить

ЭТИМОЛОГИЯ. Происходит от сущ. **шаман**.

КОММЕНТАРИЙ. Нами выделено четыре лексемы: шаманить 1, шаманить 1.1, шаманить 1.2, шаманить 2, реализующие прямое и переносные значения настоящего глагола.

шаманить 1

ЗНАЧЕНИЕ. ‘быть шаманом, заниматься шаманством’ [4, с. 1489; 12]; ‘в состоянии экстаза осуществлять ритуальное общение с духами’ [6, с. 891].

ТОЛКОВАНИЕ. Обязательными участниками ситуации является X (Агенс), P (Цель) и N (Локатив). Реализация когнитивного сценария происходит следующим образом: X совершает действия в N для реализации P. Особенность семантики настоящей лексемы заключается в статусе X и совершаемых им действий: как правило, это человек, продолжающий традиции шаманизма, представитель шаманского рода или иное лицо, погружённое в данную деятельность. Исторически в сферу задач шамана входил экстатический контакт с мифическим миром, осуществляемый посредством различных культовых практик, известных как камлание [10, с. 48–54]. Таким образом, **шаманить 1** принадлежит тематическому классу глаголов духовной, в частности, религиозной и магической сферы, см.: Но был человек, который не ***шаманил*** и не молился. [5]; – Ваш последний альбом называется «Shaman». А вы сами ***шаманите***? Сразу возникают ассоциации с вашим тезкой Кастанедой [5].

В речевой ситуации X требует формального выражения, синтаксическая экспликация P – факультативна, участник находится за кадром. Таким образом, **шаманить 1** – непереходный глагол: Как выяснилось, потомственный кудесник (в роду у Ооржака все женщины по матери – шаманы) «***шаманит***» уже много лет [5]; Так, с ним училась якутка, которая умела ***шаманить*** [16].

N также либо эксплицирован, либо находится за кадром: – Я часто езжу ***шаманить*** по дальним деревням, где никакой связи [5]; Кроме Буинова при случае ***шаманят*** еще два старика-бурята – Виктор и дядя Кеша. [5]. Лексема может проявлять каузативные свойства: Тогда я начал ***шаманить***, и очень скоро мое здоровье улучшилось [16]; Когда люди ***шаманят***, с ними ведь что-то на личностном плане происходит [5]; Так что, когда отец вырастает, дед еще работоспособен и ***шаманит***, поэтому по генетической линии передается это обычно внуку или правнуку [5].

ПРИМЕРЫ. После случая с племянником принял решение начать ***шаманить***, и уже знаю, что делать» [5]; Вполне возможно, что на слете будет выработана и подписана конвенция, согласно которой каждому шаману будет выделен кусочек России, где он сможет спокойно, не опасаясь конкуренции ***шаманить***. [16]; А мужик остался ***шаманить*** теперь уже в двух деревнях [16]; У входа бьют в бубны и всячески ***шаманят*** якуты в национальных костюмах, идущие в комплекте с мамонтом [5]; Сидим, ***шаманим***, рис, грибы, оленина, – объясняет Асамов [5].

СОЧЕТАЕМОСТЬ. Лексема сочетается с квалификаторами ‘понемногу’ (поэтапность, разделённость действия во времени), ‘немного’ (интенсивность действия), ‘потихоньку’ (скрытый характер действия): С ним я овладела шаманскими практиками, стала понемногу ***шаманить*** [16]; Анна Ширяева – автор-исполнитель из Новосибирска, поёт мелодичные песни со смыслом и немного ***шаманит*** [5]; Уже на улице Лукса рассказал мне, что в Гвасюгах не раз бывали всевозможные экспедиции, но этот бубен Ахи так и не отдал никому и продолжает потихоньку ***шаманить*** [16].

СИНОНИМЫ. Колдовать; камлать.

шаманить 1.1

ЗНАЧЕНИЕ. ‘заниматься околомагическими или эзотерическими практиками, полагаться на ритуальное или магическое решение проблемы’.

ТОЛКОВАНИЕ. При сохранении тематического класса и ядра когнитивного сценария **шаманить 1**, статус X и род его деятельности не принадлежит области традиционных верований и практик: таким образом, говорящий соотносит действия X с действиями шамана. Этот диссонанс определяет ироническое или скептическое отношение говорящего, см.: А мы как в диких племенах ***шаманим***, провожая папуасов на охоту [5].

Наблюдается экспликация P, то, с чем в концептосфере говорящего ассоциируются шаманство: Будем ***шаманить*** и вызывать лето! [16]; У кого-то появляется бредовая идея ***шаманить*** и таким образом постараться отогнать тучи [16]; На «Пингвинах» шлемы надеты задом наперед: так они ***шаманили*** на удачу [5]; Поэтому июнь посвящается горячей и чудесной теме танцев – будем ***шаманить***, призывая в нашу жизнь солнце, пульс и радость движения [16]. В контекстах, где P обретает коммерческий характер, экспликация и её развитие становятся особенно необходимыми: На Украине три года назад совершенно легально ***шаманил*** Валерий Бовбалан, который за деньги мог пролить дожди, рассеивать тучи и даже перемещать циклоны [5]; Такое впечатление, словно ***шаманит*** пол-России. Салоны магии черной и белой, хиромантии, курсы вуду, школы целительства и ведовства [5]; Дайте Клиенту понять, что вы не колдуете, ***не шаманите***, не моделируете (или чего там еще с картами делают) [5].

Таким образом, семантический потенциал **шаманить 1.1** закладывает противопоставление современного магического и рационального мировоззрения, ср.: Хватить ***шаманить*** и полагаться только на свою интуицию, давайте использовать современные и доказанные практики подбора лучших специалистов, будь то обычные сотрудники или руководители высшего звена [16]; И ***шаманить*** не надо, все будет ясно без потусторонних сил

[16]; Нет, ***шаманить*** мы сегодня не будем и самовнушение тоже отложим до следующего раза [16].

СОЧЕТАЕМОСТЬ. Шаманить ‘что’: Погодка серенькая, надо ***шаманить*** к завтрашнему дождь или туман [5].

Шаманить ‘чем’: И решили: честного шамана будут искать наши корреспонденты в Бурятии, а мы ***шаманим*** своими силами [5].

шаманить 1.2

ЗНАЧЕНИЕ. ‘внешне уподобляться шаману, подражать действиям шамана на сцене’.

ТОЛКОВАНИЕ. Лексема **шаманить 1.2** не относится к сфере магии и религии, но всё ещё принадлежит тематическому классу глаголов духовной сферы, в частности, глаголов творческого процесса: исполнения музыки и сценического искусства. Значение глагола метафоризируется, и действия артиста, его поведение на сцене формально соотносятся говорящим с действиями шамана. Ядро когнитивного сценария сохранено при модификации статуса X (музыкант, исполнитель) и P (вызов у зрителей и слушателей особой эмоциональной реакции, создание определённой атмосферы, самовыражение). Отношение говорящего, таким образом, положительно-заинтересованное: употребление данной лексемы можно рассматривать как соответствующую эстетическую оценку.

ПРИМЕРЫ. Но Патриция не думала как-то переживать, полчаса ***шаманила*** на сцене и даже спела свою коронную «Because the night» [5]; Фёдоров с Волковым взяли в руки по африканскому барабанчику, и стали шаманить под здорово нарезанный перкусионный сэмпл [16]; Там ***шаманило*** известное американское трио «Медески, Мартин и Вуд» [5]; В числе участников захватывающе ***шаманит*** великая джазовая певица Валентина Пономарева, скромно, но заметно участие таких звезд, как Билл Ласвелл, Джон Зорн, Владимир Тарасов и Владимир Чекасин [5]; А Курентзис тем временем ***шаманит*** в оркестровой яме и упорно рассказывает свою историю, где все безусловно любят друг друга, где тяжелые дни давно прошли, а воспоминания о них остались [5].

шаманить 2

ЗНАЧЕНИЕ. ‘усиленно производить замысловатые действия для решения технически сложной проблемы’.

ТОЛКОВАНИЕ. Настоящее значение актуализируется при условии, когда лексема покидает тематический класс глаголов духовной сферы и оказывается внутри более широкого класса глаголов деятельности. Семантический сдвиг осуществляется по принципу ассоциации: говорящий (как правило, житель современного города) образно переносит действия шамана, воспринимаемые им как нечто туманное и непонятное, на реалии собственного быта.

Ядро когнитивного сценария **шаманить 1** модифицируется: добавляется новый обязательный участник Y (Пациенс, состояние которого изменяется в ходе совершения действия), однако включение в структуру предложения средств, актуализирующих пациенса и/или локатив факультативно: Надо как-то ***шаманить*** чтоб запускать и АПК и EXE? [5]; Еще немного ***шаманим*** картинку в фотошопе и вуаля, карта готова [5]; Там только в терминале копаться и ***шаманить***, чтобы настройки сохранялись [5].

Таким образом, при смене тематического класса меняется семантическая валентность глагола. Использование в высказывании одного лишь локатива косвенно указывает на пациенса, находящегося в данном месте, не называя его напрямую. Таким образом, Y попадает за кадр, см.: В цеху тем временем ***шаманят*** Лариска и Тонька [5] – подразумевается работа за станками или иным оборудованием; За недостроем расположился кустарный автосервис — ребята ***шаманят***» [5] – объектом выступают автомобили, действие направлено на их починку; И замечу, под Windows не надо ***шаманить***, искать руководства по правкам конфигов, или хотя бы сваливать на сисадмина, а воткнул и оно работает [16] – речь идёт о настройке программ для операционной системы.

Наличие P, Y и N, находящихся за кадром, возможно определить через каузацию, предшествующую основному действию: Я привожу пример человеку который считает, что после прошивки надо постоянно «***шаманить***» [5]; Закончив стандартные процедуры по установки драйверов и прочего ПО, начинаем «***шаманить»*** [16]; С коробки думаю нет, надо будет образ скачивать и ***шаманить*** [5].

КОММЕНТАРИЙ. Лексема **шаманить 2** употребляется в контекстах, где от X требуется решение сложной технической проблемы, обусловленное необходимостью изменением качеств Y. Расширение тематического класса глагола обогащает сферу употребления лексемы. Так, высказывания могут относиться к области программного обеспечения, компьютерной и бытовой техники: На этой ноте я уже начал думать, кто это ко мне удалённо подключился и начал ***шаманить*** с компьютером [16]; Попробуйте подключить заведомо хорошую картинку с любого другого источника (DVD. флешка и т.д.). Если картинка будет нормальная тогда будете ***шаманить*** с антенной [5], транспорта: А ведь для маскировки, велосипед пришлось красить, ***шаманить***, да и раму ему переваривать [16], медицины: Динеева пришлось заменить, так как он приболел перед матчем. Доктора ***шаманили***, но вирус остался [5], кулинарии: Разорвать на небольшие кусочки картофель, шпигуны, сосиски, а после залить кипятком, оста-

вить на 20 мин. Сильно солить, ***не шаманить*** [16] и др.

Функционируя в среде повседневного общения, **шаманить 2** реализует свойство экспрессивности. В том случае, когда перед говорящим, особенно если тот не обладает нужными техническими навыками, стоит необходимость совершить указанное действие, оно рассматривается им как нежелательное, вызывая отрицательные чувства: Тут уже у себя на компе надо ***шаманить*** [16]. Категория эмотивности также свойственна высказываниям с настоящей лексемой, сложные и загадочные действия вызывают негодование и осуждение у говорящего: Как же так, бросила работу, сидит за компьютером целый день, что-то там ***шаманит*** и еще деньги получает! [5]

ПРИМЕРЫ. Андроид это как Жигули, вечно что-то надо делать, а ios это Мерседес, сел и поехал и ничего не надо ***шаманить*** [5]; В общем, как бы это исправить, чтобы не ***шаманить*** каждый раз перед распечаткой? [16]; В общем все настройки стандартные ничего ***не шаманил***, всё по умолчанию – всё скачивалось нормально, с разных ресурсов [16]; Мы сели с ним на диван, взяли по чашечке кофе, он достал калькулятор, какую-то бумажку, ручку, и начал шаманить [16].

СОЧЕТАЕМОСТЬ. Поскольку действие ориентировано на объект, лексема **шаманить 2** реализует наиболее богатую сочетаемость в предложении с дополнением:

Шаманить ‘что’: Но с GPO боль – штатных средств нет, надо рисовать их на винде, результирующие файлы класть в SYSVOL и ***шаманить*** их распространение [16]; Решил что ***шаманить*** старый дом себе дороже выйдет, поэтому строю на новом месте, а в старом оборудовал спальню и кухню для проживания на время стройки [5]; Вентиляторы может и можно по ***шаманить***, если оный вообще там будет, но скорее всего только после окончания гарантии, иначе гарантия тю-тю [16].

Шаманить ‘чем’: Он честно ***шаманит*** словами, но, увы, никак не может достичь желаемого эффекта [5]; В теории что-то можно ***шаманить*** госзакупками, но это работает только когда ты повязан с нужными людьми и это даже не 1%, а много меньше [16]; Надо ***шаманить*** специальные конвертеры/ридеры и пробовать какой из них будет лучше всего подходить для твоих отчетов [16].

Шаманить ‘с чем’: Пока перед началом игры судья ***шаманил*** с розыгрышем ворот, у подножия трибуны появилась не девочка с цветами, а несколько могучих security [5]; Как мы можем ***шаманить*** со статусом – статус же меняет только сервер, вот они там и ***шаманять*** [16]; Возможно ***шаманят*** с оборудованием для вэбкамер на выборы, вот тормоза и начались [5]; Но у нас он доступен только если с VPN ***шаманить*** [16]; Ладно, придётся с shntool дальше ***шаманить*** [16]; А с эмулями ***шаманить*** не умею – мне это уже давно надоело ещё в пору первой сони и epsxe – так что с той поры покупаю консоли, прошёл уже немеряно [16]; Постоянные лаги, сбои, бывает даже каждые 3 минуты пропадает интернет и нужно ***шаманить*** с бубном, что бы его обратно восстановить [16]; С нагревом все ок, приятно что не пришлось самому ***шаманить*** с настройками бокса, с магазина пришел в полной готовности [16].

Шаманить ‘над чем’: После обкатки можно смело перенастраивать карбюратор и «***шаманить***» над трансмиссией, увеличивая показатели максимальной скорости [16].

СИНОНИМЫ. Манипулировать; воздействовать; чинить; настраивать; лечить.

Таким образом, лексикографический анализ позволил выделить динамику в семантике лексем **шаманить 1**, **шаманить 1.1**, **шаманить 1.2**, **шаманить 2**. Процесс метафоризации, обусловленный переходом значений настоящего глагола из более узкого тематического класса в более широкий, становится основанием для развития переносных значений. Инкорпорация актанта-дескриптива в семантике глагола свидетельствует о наличии метафорического потенциала, реализуемого в зависимости от контекста и содержания индивидуальной концептосферы говорящего, его личного отношения к ситуации. Со сменой тематического класса глагола меняется состав участников ситуации, их статус и особенности экспликации: при сохранении участников X (Агенс), N (Локатив) и P (Цель) в когнитивном сценарии **шаманить** 1 участник P находится за кадром, в **шаманить 1.1** и **шаманить 2** – получает синтаксическое выражение; когнитивный сценарий **шаманить 2** также включает нового обязательного участника: Y (Пациенс) – действие становится направленным на решение сложной практической задачи посредством изменения качеств объекта, меняется семантическая валентность глагола. На наш взгляд, семантическое развитие глагола **шаманить** подтверждает тезис о том, что сленг склонен игнорировать внешний мир, помещая слово в среду повседневных человеческих отношений, в данном случае – десакрализируя содержание концепта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии. Т. I: Парадигматика. М.: Языки славянских культур, 2009. 568 с.
2. Апресян Ю.Д. О Московской семантической школе // Вопросы языкознания. 2005. № 1. С. 3–30.
3. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972. 213 с.

4. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. СПб.: «НОРИНТ», 2000. 1536 с.
5. Национальный корпус русского языка (НКРЯ). URL: https://ruscorpora.ru/ (дата обращения: апрель 2026).
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
7. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. М.: Языки славянской культуры, 2004. 608 с.
8. Розина Р.И. Семантическое развитие слова в русском литературном языке и современном сленге: глагол. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2005. 302 с.
9. Смирнова Е.А. Функционирование глаголов с инкорпорированными актантами (на материале английского языка). Дисс . . . канд. филол. наук. Пермь, 2013. 215 с.
10. Станкевич И.Л. Первобытное мифологическое мировоззрение и культовая практика. Ярославль: Издательство Ярославского государственного университета, 1994. 56 с.
11. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. М.: Прогресс, 1988. 656 с.
12. Шаманить – Викисловарь. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki/%D1%88%D0%B0%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%82%D1%8C (дата обращения: март 2026).
13. Шустова С.В., Маслова Д.Л. Инструментальные глаголы: лексикографический и переводческий аспекты / научный редактор В.М. Костева. Пермь: АНО ДПО «ПИЭФ», 2023. 192 с.
14. Шустова С.В., Третьякова Д.Д. Функциональный потенциал и лексикографирование отсубстантивных глаголов. Пермь: АНО ДПО «ПИЭФ», 2023. 176 с.
15. Яркова В.В. Непрототипическая категориальная ситуация инструментальности (на примере глагола русского языка «Пилить») // Вестник Челябинского государственного университета. 2025. № 5 (499). С. 42–49.
16. Leipzig Corpora Collection (LCC). URL: https://corpora.wortschatz-leipzig.de/ (дата обращения: апрель 2026).

© Сёмкин Роман Евгеньевич (semkinroman2019@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.38

КОНЦЕПТ «ВОЙНА» В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

Ступина Ольга Анатольевна
кандидат педагогических наук, доцент, Краснодарского университета МВД России
language.66@mail.ru

THE CONCEPT OF "WAR" IN MODERN ENGLISH PHRASEOLOGY

O. Stupina

Summary: Usage of phraseological units enriches the speech, focuses on professional or aesthetic aspects. The study of phraseological units is needed to master foreign language successfully. They vividly convey the national characteristics of native speakers, allow you to learn more about the mentality, about political, economic, and the specifics of a particular state. The lack of a scientific classification of military - themed idioms creates a room for philological research in this field.

The dynamic nature of language, the diversity of sources, and the heterogeneity of classification make it difficult to determine accurately the number of idioms connected with concept "war"in English language. The assessment may vary depending on the selection criteria and analysis criteria.

The phraseological units connected with the concept "war" are considered to be highly specialized. As a result, a small number of studies represents this side. Current political realities demonstrate deep integration of military vocabulary with everyday vocabulary, reflecting the militarization of the public consciousness in British society.

Keywords: war, aggression, conflict, struggle, semantic, spheres of life, cognitive model, phraseology, typical, ideological.

Аннотация: Использование устойчивых выражений, имеющих самостоятельно значение, обогащает речь, акцентирует внимание на профессиональном или эстетическом аспекте. Для успешного овладения иностранным языком необходимо всестороннее изучение фразеологизмов. Они ярко передают национальные особенности носителей языка, позволяют больше узнать о менталитете, политических, экономических особенностях конкретного государства. Отсутствие научной классификации фразеологизмов военной темы создаёт простор для исследований филологов в данной области. Динамичность языка, разнообразие источников и неоднородность классификации затрудняют точность определения количества идиом, связанных с концептом «война» в английском языке. Оценка может варьироваться в зависимости от критериев отбора и критериев анализа.

Фразеологические единицы, связанные с темой «война» принято считать узкоспециальными. Как следствие, данная сторона предоставлена небольшим количеством исследований. Современные политические реалии демонстрируют глубокую интеграцию военной лексики с повседневной лексикой, отражают милитаризацию общественного сознания британского общества.

Ключевые слова: война, агрессия, конфликт, борьба, семантика, сферы жизни, когнитивная модель, фразеология, язык, типичный, идеологический.

Введение

Концепт «война» в современной английской фразеологии представляет активно действующую (даже достаточно агрессивную, учитывая риторику материалов западных СМИ) когнитивную модель. Вербализация данной модели сомнительно коррелирует с декларируемым западными странами пацифизмом, с приверженностью гуманистическим идеалам. В то же время фразеологические обороты, отражающие многовековой национальный код, отчетливо проявляют моральные основы, истинное отношение к нравственным ценностям. Рассматривая и оценивая роль личности в ходе боевых действий, состояние воюющих, поведенческо-стратегические характеристики, можно с уверенностью заметить, что англо-саксонское общество видит войну не через призму страданий и потерь, а обезличено-отстраненно, прагматично. Этот факт, несомненно, отражается в общественном сознании, в политике превосходства и неприкрытой силы при решении внешнеполитических проблем.

Актуальность исследования определили масштабные боевые действия, сосредоточенные непосредственно у российских границ и за их пределами, сделавшие бенефициарами военных конфликтов страны англо-саксонской оси, и способ их освещения в западных СМИ. Военная лексика активно используется СМИ недружественных стран в антироссийской риторике. Для преодоления сложностей в понимании семантики фразеологических единиц нами проведен анализ использования концепта «война» в публикациях англоязычных СМИ.

Цель исследования: анализ фразеологизмов, используемых в публикациях англоязычных СМИ с использованием «Большого англо-русского фразеологического словаря» под редакцией А.В. Кунина.

Методы исследования: концептуальный анализ, контекстуальный анализ, идентификация метафоры, описание, систематизация, сопоставительно-дискурсивный, обобщение.

Объект исследования: английские фразеологизмы, содержащие концепт «война».

Предметом исследования стали 30 статей англоязычных СМИ (CNN, Reuters, The Guardian, Sky News), приблизительно 102 фразеологические единицы с компонентом «война» либо семантически связанных с военной тематикой [1].

Лексические единицы классифицировались по целевым доменам метафорического проецирования и частотности употребления в современных текстах.

Теоретической основой проведенного исследования можно считать теорию концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона, рассматривающую метафору не стилистическим явлением, а когнитивным механизмом, проецирующим структуры одного концептуального домена (источника) на другой (цель) [2]. Фразеологизмы же рассматриваются в качестве «застывших метафор», сохранивших в редуцированном виде культурно значимые когнитивные схемы.

Концепт, согласно Е.С. Кубряковой, - это «…условная ментальная единица, используемая в комплексном изучении языка, сознания, культуры. Являясь оперативной единицей культурной памяти нации, квантом сознания, концепт передает массу информацию о ментальном, нравственном, моральном облике конкретного народа» [3].

В лингво-культурологическом аспекте концепт «война» бывает представлен совокупностью национальной памяти, несущей определенный исторический опыт, этических установок и дискурсивных практик конкретного общества [4].

Концепт «война» в философской картине мира любого народа отождествляется с насилием, горем, страданиями, потерями. Фразеологизмы военного содержания, например, в русском языке можно отнести к группам «Преодоление» и «Подвиг» [5].

В менталитете англо-саксонского общества параллельно с законопослушанием, религиозностью, соблюдением традиций, сдержанностью («Honesty is the best policy», «Never put off till tomorrow what you can do today», «Spare the rod and spoil the child», "Least said, soon emended») явно прослеживаются тщеславие, высокомерие по отношению к другим нациям, великодержавный патриотизм («My country is wrong but it is my country», «All countries stand in need of Britain, and Britain of none»). При этом концепт «война» представляется как стратегически преодолимая преграда, способ достижения цели или решения проблемы. Ресурсы неважны, главное – результат [6].

Исторически именно Британия обладала лучшим в мире флотом и весьма боеспособной армией. Развитый и прогрессивно оснащенный ВПК, мощная экономика, устойчивый банковский сектор создали условия для политической гегемонии среди западных стран и успешной реализации многовековой колониальной политики в мире. В настоящее время это отражается в милитаристских настроениях британского общества, в его скрытом реваншизме.

В английской фразеологии концепт «война» имеет ряд функциональных особенностей:

1) утрата привычной для большинства языков экспрессивности, перенос военных идиом в сферу бизнеса, межличностных отношений, преодоления бытовых проблем:

- war chest; war economy; war bonds; pay the price of war; war profiteer; cost of war; war of poverty.

Война концептуализируется посредством экономических категорий, что отражает глубокий прагматизм англо-саксонской морали. Война представляется сферой столкновения финансовых потоков и вложений. Данная ситуация диаметрально противоположна общечеловеческим представлениям, связывающим войну с жертвами, потерями, человеческими трагедиями.

2) бытование концепта «война» в военно-аналитическом и политическом дискурсах:

- war is game/ sport (стратегическое планирование, «движение фигур» в игре); war games; pay war.

Военные действия выглядят решаемой практической задачей, контролируемой системой с предсказуемым исходом. Человек в этой системе – тактическая единица, жизнь которой – просто ресурс.

3) историческая подоплека бытования:

- at daggers drawn; stick to your guns; to tell it to the Marines; in the trenches; the point to return; a blue coat; to go over the top.

Ряд идиом исторически имел тесную связь исключительно с военной тематикой, но с течением времени стал использоваться в публицистике, находить применение в абсолютно немилитаристском контексте.

4) использование двойного значения во фразеологизме:

- to take by storm -1) взять штурмом; 2) очаровать, сразить;
- to stand fire – 1) выстоять под огнем; 2) пережить критику

В отдельных фразеологизмах имеет место проявление семантической деривации, т.е. перехода от конкретного военного действия к абстрактному переносному значению.

Согласно структурно-семантической классификации А.В. Кунина, существует ряд групп, имеющих четко выраженную военную тематику:

1. названия лиц, имеющих непосредственное отношение к воинской службе:
   A paddle foot – пехотинец;
   Walking John - наемник

G.I.Jane - женщина военнослужащая (рядовой состав)

2. характеристика военных действий (как процесса):
   Phony war - «странная война» (период затишья в I MB)
   War of nerves - психологическая война
   War of words – словесная война
3. название оружия (виды вооружений и действия с ним):
   Cold arms – холодное оружие
   Brown Bess - кремневое ружье
   Jack Johnson - снаряд большого калибра (по имени африканского боксера)
   Big Berta - особо крупная пушка. Она размещалась на железнодорожной платформе, в ее обслуживании было задействовано огромное количество личного состава.
   Lay down somebody`s arms - сдаваться
   Under arms - вооруженный
   Rise in arms – восстать, взяться за оружие
   Turn one`s arms against somebody – повернуть оружие против кого-либо.
   Все выше представленные идиомы являются образцами сращения.
4. начало вооруженного конфликта:
   To fly to arm – спешно готовиться к войне
   To clean the docks – приготовиться к борьбе
   To dig up the hatchet – начать боевые действия
   Имеют место ссылки на флотский тип боевых действий и на особенности войны с индейцами в США («топор войны»).
5. интенсивность ведения боевых действий:
   To call a truce - заключить перемирие
   To lock horns - столкнуться
   To fight tooth and nail – сцепиться мертвой хваткой
   To go to the mat - вести борьбу до конца
6. завершение конфликта:
   To bury the hatchet – «зарыть топор войны»
7. описание боя:
   The bath of blood - кровавая схватка
   Last-ditch defense - оборона до последнего вздоха
   Pitched battle - жестокая схватка
   Ding-dong battle - бой с переменным успехом
   To fight fire with fire - драться с врагом его же методом
   To blow one`s brains out - застрелить
   To blow to atoms - разнести в клочья (при взрыве)
   To raise the banker of - восстать
   To change one`s own battery - сменить тактику
   To shoot down in flames - разбить в пух и прах
   To bite the dust - пасть в бою
   To fight one`s own battles - постоять за себя
   Die game - сражаться до конца
8. оценка личности военнослужащего:
   An awkward squad - новобранцы (пренебр.)
   Big gun/big brass - «шишка» (негат.)
   Colonel Blimp - солдафон (негат.)
9. оценка боевых действий:
   Armed to the teeth - вооружен до зубов
   On the alert - настороже
   No man`s land - нейтральная полоса
   To bite the bullet - стойко переносить трудности
   To draw a line in the sand - установить предел
   To shoot from the hip - спонтанно, без раздумий
   To turn the flank - обхитрить

Как видно из приведенных примеров, группы достаточно объемны по количеству единиц [7].

Помимо рассмотренных фразеологизмов имеют место единицы, напрямую не относящиеся к военной сфере, но непосредственно связанные с ней:

— to get the axe - быть уволенным
— be in the gun - быть под угрозой увольнения
— to carry the guns - быть профессионалом
— a straight arrow - честный человек
— to shoot the sitting duck - погубить
— on a barrel of gun-powder - на пороховой бочке
— to come unscathed out the battle - выйти сухим из воды

А также можно отнести отдельные фразеологизмы из сферы государственной политики:

— the arms race - гонка вооружений
— guns and butter - осуществление военной и экономической программ
— the articles of war - судебный кодекс.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о роли концепта «война» в английской фразеологии. В большинстве случаев означенный концепт используется в метафорических моделях (struggle, business/economy, game/sport, nature/cleaning). Особое место занимает политическая метафора, где означенный концепт выступает инструментом легитимации действий, мобилизации общественного мнения и упрощает сложные общественные процессы [8]. Отражая англо-саксонский взгляд на любой конфликт (прагматический, стратегический, прикладной), концепт передает сформировавшуюся рационалистическую особенность мировосприятия представителей англоговорящих стран [9]. Военные действия воспринимаются ими абстрактно, без негативной эмоциональной нагрузки. Война выглядит естественным управляемым процессом, подлежащим планированию, расчету, имеющим предсказуемые итоги [10].

Результаты исследования имеют практическое значение в работе с текстами политического содержания, в межкультурной коммуникации, в переводе и анализе профессионально ориентированных текстов, представленных в учебных пособиях режимных вузов.

ЛИТЕРАТУРА

1. The Oxford English Dictionary, Oxford, 2001, Vol. VII.
2. Новицкая И.В. Теория концептуальной метафоры и развитие альтернативных концепций в рамках когнитивного направления метафорологии (по материалам современной англистики) // Язык и культура. 2019. №46. – С. 76–78.
3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демъянков, Л.Г. Лузина, Ю.Г. Панкрац. – М.: Издательство МГУ, 1996. – С. 90.
4. Знак Ю.Э. Актуализация концепта «война» в идиостиле У. Черчилля (на материале речей 1940 и 1949 гг.) // Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел РФ. Политическая лингвистика. 2020. № 2 (80). – С.57-65.
5. Голованова Е.И. Война в художественном осмыслении // Вестник ЧелГУ. 2013. №37 (328). – С.133-138.
6. Сизова О.В. Англосаксонская идея, как основа культурной идентичности жителей британских островов // МНИЖ. 2021. №6–4 (108). – С. 37–42.
7. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка / А.В. Кунин. – М.: изд. Международные отношения, 2000. – С.90-96.
8. Бабушкин А.П. Концепты разных типов в лексике и фразеологии и методика их выявления / А.П. Бабушкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистике. - Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2001. - С. 52–57.
9. Трубицын О.К. Различия англосаксонской и континентальной мировоззренческих традиций // Северный регион: наука, образование, культура. 2008. №2 (18). – С.155-157.
10. Голубенко Е.А. Полевая организация концептов «война» и «мир» в современной языковой картине мира // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2019. №1. – С.197-202.

© Ступина Ольга Анатольевна (language.66@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.40

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАК МЕТОД ВЫЯВЛЕНИЯ МАНИПУЛЯТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ

HERMENEUTIC ANALYSIS AS A METHOD FOR IDENTIFYING MANIPULATIVE STRATEGIES IN NEWS DISCOURSE

Xiao Nan

Summary: This article examines hermeneutic analysis as a method for identifying manipulative strategies in news discourse. The relevance of the study is due to the fact that modern news media not only convey information but also participate in the semantic construction of social reality. Special attention is paid to the hidden mechanisms of influence implemented through framing, accentuation, omission, emotionalization, lexical markedness, and the creation of an effect of expertise. It is shown that quantitative methods of media text analysis do not always allow identifying the implicit ideological and value orientations of a news message. In this regard, the significance of the hermeneutic approach is substantiated, which is oriented towards the interpretation of context, semantic emphases, and the communicative intentions of the author. It is concluded that hermeneutic analysis productively complements discourse analysis, content analysis, and the semiotic approach, expanding the possibilities of media text research.

Keywords: hermeneutic analysis, news discourse, media text, manipulative strategies, framing, media communication, interpretation, hidden meanings, journalism.

Сяо Нань
Аспирант, Санкт-Петербургский Государственный Университет
echolxn@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается герменевтический анализ как метод выявления манипулятивных стратегий в новостном дискурсе. Актуальность исследования обусловлена тем, что современные новостные медиа не только передают информацию, но и участвуют в смысловом конструировании социальной реальности. Особое внимание уделяется скрытым механизмам воздействия, реализуемым через фреймирование, акцентирование, умолчание, эмоционализацию, лексическую маркированность и создание эффекта экспертности. Показано, что количественные методы анализа медиатекста не всегда позволяют выявить неявные идеологические и ценностные установки новостного сообщения. В связи с этим обосновывается значимость герменевтического подхода, ориентированного на интерпретацию контекста, смысловых акцентов и коммуникативных интенций автора. Сделан вывод о том, что герменевтический анализ продуктивно дополняет дискурс-анализ, контент-анализ и семиотический подход, расширяя возможности исследования медиатекста.

Ключевые слова: герменевтический анализ, новостной дискурс, медиатекст, манипулятивные стратегии, фрейминг, медиакоммуникация, интерпретация, скрытые смыслы, журналистика.

В условиях цифровизации медиасреды новостной дискурс приобретает всё более значимую роль в формировании общественных представлений о политических, социальных и культурных процессах. Современные медиа не только передают информацию, но и активно участвуют в её интерпретации, выстраивая определённые модели восприятия событий. Как отмечает Т. ван Дейк, новость представляет собой не нейтральное отражение реальности, а особую форму дискурсивного конструирования социальной действительности [21]. В связи с этим возрастает интерес к механизмам скрытого коммуникативного воздействия, реализуемого через структуру медиатекста, систему акцентов и способы смысловой организации сообщения.

Проблема манипулятивного воздействия в новостном дискурсе особенно актуализировалась в условиях высокой скорости распространения информации и усиления конкуренции между медиа. Воздействие на аудиторию всё чаще осуществляется не посредством прямой оценки, а через более сложные стратегии: фреймирование, селекцию фактов, эмоционализацию и лексическую маркированность [4; 17]. Подобные механизмы нередко остаются незаметными при использовании исключительно количественных методов анализа медиатекста, ориентированных преимущественно на статистическую фиксацию языковых единиц.

В этой связи особую значимость приобретают интерпретационные подходы, позволяющие исследовать скрытые уровни смыслообразования. Одним из таких подходов выступает герменевтический анализ, ориентированный на выявление контекстуальных, идеологических и ценностных оснований текста [6; 13]. Герменевтика позволяет рассматривать медиатекст как пространство взаимодействия явных и неявных смыслов, связанных с коммуникативной интенцией автора и особенностями восприятия аудитории.

Объектом исследования является новостной дискурс современных медиа. Предмет исследования – герменевтические механизмы выявления манипулятивных стратегий в новостном тексте. Цель статьи заключается в определении аналитического потенциала герменевтического подхода при исследовании манипулятивных

элементов новостного дискурса. Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть особенности новостного дискурса, определить основные манипулятивные стратегии, охарактеризовать герменевтический метод и показать возможности его применения к анализу медиатекста.

Теоретические основы исследования новостного дискурса

Новостной дискурс как объект медиакоммуникационного анализа

Новостной дискурс представляет собой одну из ключевых форм современного медиадискурса, связанную с производством, интерпретацией и распространением общественно значимой информации. В рамках медиакоммуникационных исследований новость рассматривается не только как сообщение о факте, но и как особый тип текста, организованный в соответствии с определёнными коммуникативными и идеологическими установками [5]. Подобный подход получил развитие в работах Т. ван Дейка, который подчёркивал, что новостной текст всегда включает механизмы отбора, структурирования и интерпретации событий [21].

Одной из ключевых особенностей новостного дискурса считается установка на объективность. Медиа, как правило, стремятся представить сообщение в качестве нейтральной передачи фактов: используются ссылки на источники, статистика, экспертные комментарии, элементы официальной риторики. Однако даже при внешней нейтральности новостной текст неизбежно включает интерпретацию. Уже сам отбор событий, распределение акцентов и порядок подачи информации формируют определённый способ восприятия происходящего. Н. Фэйркло подчёркивал, что язык медиа не просто описывает социальную реальность, а участвует в её конструировании [16].

Не менее важной чертой новостного дискурса является его оперативный характер. Новость должна быстро реагировать на событие и столь же быстро распространяться. Это влияет на структуру текста: контекст сокращается, заголовок начинает выполнять почти самостоятельную смысловую функцию, а сама информация подаётся в максимально сжатом виде. В цифровой медиасреде такая тенденция усиливается ещё больше из-за непрерывного информационного потока и конкуренции за внимание аудитории. В результате сложные события нередко сводятся к упрощённым интерпретационным схемам, которые позволяют быстрее включить новость в общий медиапоток.

Ещё одной особенностью новостного дискурса является селективность. Медиа неизбежно выбирают, какие события заслуживают освещения, а какие остаются вне публичного внимания. Этот отбор определяется не только общественной значимостью информации, но и редакционной политикой, жанровыми требованиями и ожиданиями аудитории [7]. В результате формируется определённая картина реальности, в которой одни темы получают постоянное освещение, тогда как другие оказываются маргинализированными.

Новостной текст также обладает выраженным интерпретационным характером. Даже при внешней нейтральности журналистский материал содержит способы оценки события через лексику, композицию, систему цитирования и распределение смысловых акцентов. В российской медиалингвистике подобные механизмы подробно рассматриваются в работах Т.Г. Добросклонской и Н.И. Клушиной, подчёркивающих зависимость медиатекста от коммуникативной стратегии издания [7; 9].

Таким образом, новость не может рассматриваться как простая фиксация фактов. Она представляет собой сконструированный медиатекст, в котором информационная функция сочетается с интерпретационной и воздействующей.

Манипулятивные стратегии в новостных медиа

Манипулятивные стратегии в новостном дискурсе связаны с косвенным воздействием на восприятие аудитории посредством языковых, композиционных и смысловых механизмов. Сила такого воздействия как раз в том, что оно редко выглядит как прямое убеждение. Читатель видит перед собой новостное сообщение и чаще всего воспринимает его как нейтральную информацию, хотя внутри текста уже могут быть заложены определённые способы интерпретации.

Один из самых устойчивых приёмов здесь – фрейминг, то есть задание рамки, через которую событие будет понято [22]. Один и тот же факт можно подать как «кризис», «угрозу», «реформу» или, например, как «вынужденную меру». Формально речь идёт об одном событии, но смысловой эффект оказывается разным. Особенно заметна роль заголовка: выражения вроде «эксперты предупреждают…» или «общество обеспокоено…» ещё до чтения основного текста задают тревожный эмоциональный фон. Рядом с фреймингом работает акцентирование. Медиа выделяет одни детали и уводит на второй план другие: через порядок абзацев, подбор цитат, иллюстрации, подписи, вынесенные фразы. Есть и более тонкий механизм – умолчание. В этом случае информация напрямую не искажается, но часть значимых фактов просто не попадает в сообщение. Из-за этого событие начинает восприниматься иначе, хотя внешне текст может сохранять вид объективной новости.

Широко используется эмоционализация новостного текста. Даже новости, которые подаются как нейтраль-

ные, нередко содержат слова с уже встроенной оценкой: «скандальный», «шокирующий», «резонансный». Такие формулировки сразу задают эмоциональный режим восприятия. Читатель сталкивается не просто с фактом, а с заранее предложенной реакцией на него. Из-за этого граница между сообщением и его интерпретацией становится менее заметной [15].

Похожим образом работает противопоставление «свои – чужие». Одна сторона описывается через идеи порядка, стабильности, ответственности. Другая – через риск, конфликт, нарушение норм. Причём прямых оценок может и не быть. Достаточно подбора характеристик, цитат или общего тона материала.

Отдельную роль играет ссылка на экспертность. Формулы вроде «по мнению специалистов» или «источники, близкие к ситуации, сообщают» создают эффект достоверности даже тогда, когда источник невозможно проверить. В результате воздействие в новостном тексте чаще строится не как открытое убеждение, а гораздо менее заметно – через лексику, композицию и распределение авторитетных голосов внутри сообщения. Именно эта особенность делает необходимым применение методов анализа, ориентированных не только на формальные параметры текста, но и на исследование его смысловой организации.

Герменевтический анализ медиатекста: методологический аспект

Герменевтика как интерпретационный подход

Герменевтика традиционно рассматривается как теория и практика интерпретации текста. Изначально данный подход был связан с толкованием религиозных и философских произведений, однако в дальнейшем сфера его применения значительно расширилась. Постепенно герменевтика превратилась в универсальный метод анализа смысловых структур культуры, включая художественные, исторические и медиатексты [6].

Формирование герменевтики как самостоятельного направления связано прежде всего с именем Ф. Шлейермахера, который рассматривал понимание текста как процесс реконструкции авторского замысла. Он подчёркивал, что интерпретация невозможна без учёта языкового контекста и индивидуальных особенностей автора. В дальнейшем В. Дильтей расширил область применения герменевтики, распространив её на гуманитарное знание в целом. По его мнению, понимание социального и культурного опыта требует анализа не только фактов, но и внутренних смыслов человеческой деятельности [3].

Существенное влияние на развитие современной герменевтики оказала философия Х.Г. Гадамера. Исследователь отказался от представления о возможности полностью объективного понимания текста и акцентировал внимание на историчности интерпретации [6]. В его концепции смысл формируется в процессе взаимодействия текста и интерпретатора, а понимание всегда связано с культурным и социальным контекстом. Для анализа медиатекста данный подход особенно значим, поскольку новостной дискурс существует в системе актуальных общественных представлений и ценностных установок.

П. Рикёр дополнил герменевтическую традицию вниманием к символическим структурам и скрытым уровням текста [13]. Он рассматривал интерпретацию как процесс выявления смыслов, которые не выражены напрямую, но проявляются через композицию, речевые модели и систему акцентов. Подобный подход оказывается продуктивным при исследовании медиатекстов, в которых воздействие часто осуществляется косвенными средствами.

Переход герменевтики от философского осмысления текста к анализу медиакоммуникации связан с изменением представлений о природе информации. Современный медиатекст всё чаще рассматривается не как нейтральный носитель фактов, а как пространство смыслового конструирования. Герменевтический подход позволяет исследовать скрытые механизмы организации текста: систему акцентов, способы интерпретации событий, контекстуальные связи и идеологические рамки сообщения.

В новостном тексте важны не только прямые утверждения. Часто на восприятие сильнее влияет то, что устроено «между строк»: с чего начинается материал, какие комментарии выбраны, как сформулирован заголовок, какие детали вынесены вперёд, а какие почти незаметно отодвинуты. Факты при этом могут оставаться корректными, но общий смысл сообщения меняется за счёт самой подачи. Герменевтический анализ как раз и позволяет рассмотреть эту внутреннюю сборку текста – не только содержание, но и способ, которым читателю предлагают его понять.

Возможности герменевтического анализа в журналистике

В журналистике герменевтический подход полезен потому, что новость редко бывает простым набором сведений. Даже краткое сообщение уже содержит определённую логику объяснения события. Оно не только информирует, но и направляет внимание читателя: показывает, что считать главным, кому доверять, какие оценки принять как наиболее убедительные. Поэтому анализ должен идти дальше пересказа фактов и учитывать те приёмы, через которые медиа формирует общественное восприятие происходящего.

Одно из главных направлений такого анализа – поиск скрытых идеологических установок. Даже внешне нейтральная публикация может нести определённую систему оценок. Она проявляется в выборе слов, порядке изложения, характеристиках участников события. Например, слова «активисты», «радикалы» и «участники акции» могут обозначать одну и ту же группу, но задают совершенно разные рамки восприятия. В этом случае лексический выбор становится не случайной деталью, а частью стратегии смыслового воздействия.

Не менее важно проследить, как медиа создают устойчивые образы людей, групп и общественных процессов. Обычно такой образ складывается не сразу, а через повторение одних и тех же формулировок, эмоциональных акцентов и противопоставлений. Особенно заметно это в заголовках: из-за краткости каждое слово получает повышенную нагрузку, а оценочная лексика способна сразу задать нужный тон всей новости. Герменевтический подход позволяет рассматривать и более скрытые механизмы воздействия. Значение имеет не только открытая позиция журналиста, но и сама организация материала. То, в каком порядке подаётся информация, чьи комментарии цитируются, какие эксперты получают право интерпретации события и каким образом выстраивается аргументация, постепенно задаёт читателю определённую модель понимания происходящего ещё до начала самостоятельного анализа текста.

В отличие от контент-анализа, ориентированного преимущественно на количественную фиксацию повторяющихся элементов текста, герменевтика сосредоточена на интерпретации смысловых связей и контекстов. Дискурс-анализ, в свою очередь, исследует социальные и идеологические механизмы функционирования языка [23], тогда как герменевтический подход делает основной акцент на процессе понимания и выявлении скрытых уровней значения. Семиотический анализ изучает систему знаков и символов, однако герменевтика позволяет дополнительно учитывать культурный контекст восприятия текста и вариативность его интерпретации.

Герменевтический анализ в журналистике работает не только с тем, что непосредственно сказано в тексте, но и с тем, каким образом организовано смысловое пространство сообщения. Именно эта особенность делает его эффективным инструментом исследования манипулятивных стратегий в современном новостном дискурсе.

Практический анализ манипулятивных стратегий в новостном тексте

Анализ языковых и смысловых механизмов воздействия

Практическое применение герменевтического подхода позволяет выявлять скрытые механизмы воздействия даже в относительно нейтральных новостных публикациях. В отличие от прямой пропаганды, современный новостной дискурс чаще использует косвенные способы влияния на аудиторию: систему акцентов, эмоционально маркированную лексику и определённые интерпретационные рамки [4]. Рассмотрим несколько типовых примеров, характерных для онлайн-СМИ.

Первый пример связан с экологической тематикой. В одном из новостных сообщений используется заголовок: «Эксперты предупреждают о возможной экологической катастрофе в регионе». Уже на уровне заголовка формируется эмоционально напряжённая модель восприятия. Лексемы «предупреждают», и «катастрофа» задают драматический характер сообщения ещё до знакомства с содержанием текста. При этом сама публикация может содержать лишь предварительные данные мониторинга без подтверждения масштабной угрозы.

Герменевтический анализ показывает, что подобная структура новости ориентирована не только на информирование, но и на создание эмоциональной реакции. Важную роль здесь играет эффект экспертности: ссылка на неопределённых «экспертов» усиливает доверие аудитории к сообщению. Т. ван Дейк обращает внимание на то, что такие конструкции помогают медиа представить интерпретацию как уже установленное знание [22]. Читатель получает не просто одну из возможных трактовок события, а текст, который выглядит как уже готовое объяснение. Если в материале нет других точек зрения, эта трактовка начинает восприниматься как единственно возможная.

На восприятие влияет и порядок подачи сведений. Обычно самая тревожная или эмоционально сильная информация ставится в начало. Более спокойные уточнения, если они есть, появляются позднее и уже не так сильно меняют первое впечатление. Поэтому композиция новости сама по себе задаёт тон чтения [7].

Это хорошо видно на примере заголовка «Рынок столкнулся с угрозой нового кризиса». Слово «кризис» сразу переводит сообщение в тревожный регистр. Читатель ещё не знает фактов, но уже воспринимает ситуацию как опасную. Даже если в тексте нет данных о серьёзных последствиях, сама формулировка создаёт ощущение нестабильности. Внутри текста манипулятивный эффект усиливается через повторение лексики тревожности: «риски», «падение», «непредсказуемость»,

«давление». При этом позитивные или нейтральные факторы могут упоминаться значительно реже либо представляться как второстепенные. Герменевтический подход позволяет увидеть, что воздействие формируется не отдельным словом, а общей системой смысловой организации текста. Новость начинает восприниматься как описание кризисной ситуации даже в тех случаях, когда объективные показатели не свидетельствуют о масштабных изменениях.

Особенно заметно на восприятие новости влияет умолчание. Текст может подробно перечислять негативные прогнозы аналитиков, но не упоминать факторы, которые смягчают ситуацию: стабилизационные меры, долгосрочную динамику, альтернативные оценки. Формально факты не искажаются, однако картина события получается неполной. Такая избирательность работает почти так же сильно, как прямая оценка [16]. Похожий механизм можно увидеть в социальной повестке. Заголовок «Жители всё чаще жалуются на снижение качества городской среды» на первый взгляд выглядит нейтрально. Но выражение «всё чаще» сразу задаёт ощущение нарастающей проблемы, даже если в тексте нет статистики. Неопределённое обозначение «жители» тоже работает на общий эффект. Оно создаёт ощущение массовой реакции, хотя в тексте может не быть понятно, кто именно высказал недовольство и насколько оно распространено. Так постепенно складываются сразу два образа: обеспокоенного городского сообщества и системы, которая будто бы не справляется со своими функциями. Прямого обвинения при этом нет, но направление интерпретации уже задано.

Отдельно стоит учитывать схему «свои – чужие». Она может присутствовать даже в материалах с внешне нейтральной подачей. Например, в международной повестке одна сторона описывается через слова стабильности, рациональности, ответственности, а другая – через лексику риска, конфликта или нарушения правил. Чаще всего такое противопоставление создаётся не открытой оценкой, а более незаметными средствами: подбором цитат, порядком фактов, характеристиками участников события [15].

Эти примеры показывают, что манипулятивность новости обычно не лежит на поверхности. Она складывается из мелких решений внутри текста – какие слова выбраны, что поставлено в начало, чьи голоса процитированы, какие детали оставлены за кадром. Она возникает не из одного приёма, а из сочетания заголовка, отбора фактов, эмоциональных акцентов, умолчаний и общей рамки объяснения события. Герменевтический анализ позволяет увидеть эти элементы вместе – как единую стратегию смыслового воздействия. Именно это делает герменевтический анализ эффективным инструментом исследования современного медиадискурса, в котором воздействующая функция всё чаще маскируется под нейтральное информирование.

Заключение

Проведённое исследование показало, что современный новостной дискурс обладает выраженным интерпретационным характером и не может рассматриваться как нейтральная форма передачи информации. Анализ теоретических и практических аспектов медиакоммуникации подтвердил, что новостной текст представляет собой сконструированную систему смыслов, в которой способы отбора, организации и подачи информации оказывают непосредственное влияние на восприятие аудитории [21]. Подобная особенность делает новостной дискурс значимым инструментом коммуникативного воздействия в цифровой медиасреде.

Выявлено, что манипулятивные стратегии в медиатексте реализуются не только через прямую оценочность, но и посредством более сложных механизмов: фреймирования, системы смысловых акцентов, селективности информации и эмоциональной маркированности лексики [16; 22]. Практический анализ новостных публикаций показал, что воздействующий эффект нередко формируется через композицию текста, последовательность подачи информации и способы конструирования интерпретационных рамок. Особенно значимыми оказываются заголовки, задающие эмоциональный и смысловой вектор восприятия материала ещё до знакомства с его основным содержанием.

Герменевтический анализ оказывается особенно полезным там, где важно увидеть не только «что сказано», но и как именно организовано понимание текста. В отличие от методов, которые прежде всего фиксируют частотность слов, темы или повторяющиеся элементы, герменевтика позволяет работать с более скрытыми уровнями медиасообщения: ценностными установками, идеологическими акцентами, авторской интенцией, контекстом публикации [6; 13]. Для онлайн-медиа это принципиально важно, поскольку воздействие всё чаще строится не на прямой оценке, а на подборе деталей, рамке объяснения и внешней видимости нейтрального информирования.

При этом герменевтический подход не заменяет дискурс-анализ, контент-анализ или семиотику, а хорошо дополняет их. Он помогает рассматривать медиатекст как целостную смысловую конструкцию, где значение имеют не только факты, но и порядок их подачи, лексика, цитаты, заголовок, расстановка акцентов и предполагаемая позиция автора.

Поэтому применение герменевтики в исследованиях журналистики представляется перспективным. Такой анализ позволяет точнее понять, как новостной текст формирует представление о событии и как через внешне нейтральное сообщение конструируется определённая версия социальной реальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137.
2. Баранов А.Н. Политический дискурс: методы анализа тематической структуры и метафорики // Политическая лингвистика. – 2004. – № 1. – С. 33–52.
3. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 2001. – 731 с.
4. Ван Дейк Т.А. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации / пер. с англ. – М.: ЛИБРОКОМ, 2013. – 344 с.
5. Володина М.Н. Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 264 с.
6. Гадамер Х.Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / пер. с нем. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
7. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 264 с.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
9. Клушина Н.И. Медиастилистика. – М.: Флинта: Наука, 2018. – 184 с.
10. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты. – М.: ИНИОН РАН, 2000. – С. 7–25.
11. Луман Н. Реальность массмедиа / пер. с нем. – М.: Праксис, 2005. – 256 с.
12. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 2001. – 656 с.
13. Рикёр П. Конфликт интерпретаций: Очерки о герменевтике / пер. с фр. – М.: Академический проект, 2008. – 695 с.
14. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. — СПб.: Гуманитарная академия, 2004. – 416 с.
15. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 136 с.
16. Fairclough N. Media Discourse. – London: Edward Arnold, 1995. – 214 p.
17. Fairclough N. Language and Power. – 2nd ed. – London; New York: Routledge, 2001. – 252 p.
18. Gadamer H.G. Truth and Method / transl. by J. Weinsheimer, D.G. Marshall. – 2nd rev. ed. – New York: Continuum, 2004. – 601 p.
19. Hall S. The Work of Representation // Representation: Cultural Representations and Signifying Practices / ed. by S. Hall. – London: Sage Publications, 1997. – P. 13–74.
20. Ricoeur P. Hermeneutics and the Human Sciences / ed. and transl. by J. B. Thompson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 314 p.
21. van Dijk T.A. News as Discourse. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. – 200 p.
22. van Dijk T.A. Ideology: A Multidisciplinary Approach. – London: Sage Publications, 1998. – 374 p.
23. Wodak R., Meyer M. Methods of Critical Discourse Analysis. – 2nd ed. – London: Sage Publications, 2009. – 204 p.
24. Zelizer B. Taking Journalism Seriously: News and the Academy. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2004. – 244 p.
25. McQuail D. McQuail's Mass Communication Theory. – 6th ed. – London: Sage Publications, 2010. – 632 p.

© Сяо Нань (echolxn@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.41

ЖАНРОВО-СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САТИРЫ А. ДЖАФАРОВА

GENRE AND STYLISTIC FEATURES OF A. DZHAFAROV'S SATIRE

L .Taibova

Summary: The article analyzes the poems and poetic works of the well known Tabasaran poet Abumuslim Pirmagomedovich Dzhafarov, written in the 1930s. In his work, satirical images play a key role, with clerics, idlers, and loafers occupying the central place. The article provides the first philological analysis of the poems "The Habits of the Guilty," "Our Cooperative," "We Will Destroy the Old Adats," "The Judge's Song," and the poems "The Thieves" and "The Sluggard."

Keywords: A. Jafarov, satirical works, Soviet power, clergy, clericals.

Таибова Ливана Яхьяевна
Дагестанский федеральный исследовательский центр, Российская академия наук, (г. Махачкала)
livana1@yandex.ru

Аннотация: В статье анализируются стихотворения и поэмы известного табасаранского поэта Абумуслима Пирмагомедовича Джафарова, написанные в 30-х годах XX века. В его творчестве ключевую роль играют образы сатирического характера, где центральное место занимают клерикалы, лентяи, бездельники. В первые дается филологический анализ стихотворений «Повадки провинившихся», «Наш кооператив», «Прежние адаты уничтожим», «Песня судьи», поэм «Воры» и «Лентяй».

Ключевые слова: А. Джафаров, сатирические произведения, советская власть, духовенство, клерикалы.

Постановка проблемы

Тема высмеивания человеческих пороков, широко отраженная в произведениях фольклора в первые два десятилетия Советской власти, занимала мысли литераторов. Многие дагестанские писатели, как Г. Цадаса, Р. Нуров, З. Гаджиев, Б. Малачиханов, каждый посвоему разрабатывали аналогичные проблемы, каждый творил в сатирических жанрах, осмеивая, пародируя мир духовенства, помогая избавиться от обломков старого мира. Чем более хлестко удавалось это сделать писателям, обратившим свое перо против темноты, невежества, предрассудков, тем убедительнее был результат. Старый мир рушился, наступала новая эпоха, которая обуславливала новые принципы в подходах к человеку и религии [1, с.41].

В табасаранской литературе 1930-х годов творчество А. Джафарова прокладывало дорогу – сатирической поэзии. Черпая из устного народного творчества приемы изобразительно-выразительные средства, А. Джафаров стал близок к известным дагестанским сатирикам, в то же время он творил в собственном ключе, имел свою ярко выраженную индивидуальную манеру.

Результаты исследования

А. Джафаров создает цикл сатирических произведений «Кюгьне аьдатариз цIа» («Прежние адаты под огнем»), в который вошли: «Тахсиркарарин хасиятар» («Повадки провинившихся»), «Ич кооператив» («Наш кооператив»), «Кюгьне аьдатар терг апIурхьа» («Прежние адаты уничтожим»). Автор высмеивает лодырей, лентяев, мешающих утверждению нового социалистического строя. В этих произведениях проявляется сатирический талант поэта, который призывает разоблачать клеветников, лгунов, лицемеров, а также другие антисоциальные элементы.

В стихотворении «Тахсиркарарин хасиятар» («Повадки провинившихся») А. Джафаров высмеивает лентяев и нарушителей правопорядка:

Гъиллекрин аьмлар,
Суланcдар уйнар,
ЧIуру-чIурударсдар ляхнар,
Терг апIбаз кьаст апIурхьа [2, с. 41]!

Вредные привычки,
Лисьи повадки,
Темные-темные дела,
Прогоним прочь!

Сатирический образ, выведенный А. Джафаровым в произведении «Наш кооператив», заключал в себе особенно тяжкое зло – под личиной представителя советской власти, заведующего кооперативом, которому доверено справедливое распределение товаров между пайщиками, скрывался преступник, алчный, эгоистичный человек. Выделяя их, А. Джафаров создаёт портрет, предвещающий новые открытия в табасаранской сатирической литературе. Свидетельством этой перспективы стали неоднозначность и психологическая мотивированность душевного омертвения ге¬роя, выражающиеся в его сосредоточенности на одной страсти – урвать, присвоить. А. Джафаров использует приемы басенного жанра, сравнивает поступки человека с повадками зверя.

Кооперативдиъ айидар,
Мершв гъиву йирси ишкIар.
Тяхилиъ къаб акт ашра,
Кадар кьюб лик ккайи кьюлар [2, с. 91].

Порой в кооперативе
Оставались лишь пустые ящики.

В столе, бывало, по двадцать актов,
Но в них не значились «двуногие мыши».

Сатира приобретает всё более острый и непримиримый характер. Обращаясь к различным сторонам быта, традициям, культуре молодые художники учились социалистическому реализму. Одновременно их произведения носили агитационный характер.

Узу исихъ кIураза,
Кьаст дапIну дикIураза
Йиз гъавриъ йихьай пну,
Вардиз дих апIураза [2, с.89]!

Я ниже заявляю,
С намерением пишу,
Чтобы вы понимали меня,
Всех призываю!

Суммируя негативные элементы, поэт создает определенный са-тирический тип, который получит многообразное воплощение в литера-туре. Свидетельством утверждающегося социалистического реализма явилось то, что персонажи А. Джафарова были не только типичны, но и индивидуальны. Говоря словами Энгельса, «каждое лицо – тип, но вместе с тем и вполне определённая личность...» [3, с. 333].

Сатирическое направление, значительное само по себе, отмечено и тем, что в его поэтику вносились новые средства: приёмы ка¬рикатуры, шаржа, преувеличения, яркой контрастности, смеховой культуры, что определило новый реалистический стиль [4, с. 62].

В стихотворении «Прежние адаты уничтожим» автор высмеивает безграмотных и не стремящихся к знаниям людей, которые ведут асоциальный образ жизни: с утра до вечера пьяными бродят по улицам.

Дурар бязи вахтари
Пиянди, сархуш шулу,
Йишв дубшну, йигъ гъафиган,
КьутIкьли кьалар зигури [2, с. 94].

Они временами
Пьяные буянят,
Проходит ночь, а когда наступает день,
Снова окурки курят.

В поэмах «Воры» («Угърийир») и «Лентяй» («Темпел») А. Джафаров проявил себя как блестящий знаток родного фольклора.

Поэт проявил себя мастером сатирической аллегории. И свое на-циональное, и приобретенное извне, составили у него единый, органический сплав. В.Г. Белинский писал: «Самоотвержение, труд, наука, имеют свойства развивать и улучшать данное природою: это благотворный дождь, падающий на семя; но, если нет семени, дождь производит не плодородие, а только грязь» [5, с. 215]. А. Джафаров относился к поэтам с разносторонним талантом. Он высмеивал разного ранга руководителей, которые жили за счет трудового человека, дармоедов, которые скрывались за маской совслужащих, трутней и паразитов, которые уже не в силах были скрыть свою истинную суть, но по-прежнему твердили, что хозяином страны является народ, которому они служат.

Аллегорические сатирические поэмы А. Джафарова – свидетельство его умения пользоваться эзоповым языком. Это важно было особенно во второй половине 1930-х годов, когда репрессии приняли большой размах и отдельные идеи нельзя было высказывать прямо. «Сатира, изображая действительность, одновременно дает резкие, определенные и остроумные оценки тех явлений, которые она подвергает осмеянию и бичеванию. Но эти оценки, последовательные и уничтожающие, и точные по своему существу, часто принимают иносказательную форму. Читателю даются все необходимые отправные точки для того, чтобы самому прийти к тому выво¬ду, на который его наталкивает сатирик, для того чтобы самому находить путь к глубокому сатирическому осмыслению общественных явлений» [6, с. 208].

Сатира создает такие образы, которые, не отступая от правдивости содержания, вместе с тем допускают нарушения бытовой достоверности, «объективности картин», используют средства реалистической фантастики. Применяя такого рода художественные приемы, сатирики исходят из твердого убеждения в том, что, по сути, эти средства ни в чем не изменяют жизненной правде.

Сатирические поэмы А. Джафарова «Лентяй», «Воры» и по сей день остаются образцовыми в табасаранской поэзии. Близкие басне, притче, сказке, они перерастают рамки своего времени, обретая общечеловеческое значение.

Поэма А. Джафарова «Воры» вошла в сборник стихов «Веселые голоса». Поэма начинается со сказочного зачина «ВуйиштIан-дайиштIан кьюр кас» («Были ли не были два человека»). Затем идет знакомство с персонажем. Жулук (от слова жулик):

Сарин ччвур Жулук вуйи.
КIул'ин чIичI бачукI шуйи.
Ярхи йигъди кючйиригъ
Хуси лицури шуйи.

Тмунуриз Бег кIуйи
Писвалихьан гьерг кIуйи.
Гъюнерихъ ургам хъипну,
Аькьюлйирихъди шуйи [4, с. 62].

Одного звали Жулик.
На голове носил каракулевую шапку.

Целыми днями по улицам,
Как собака бродил.

Другого звали Бег,
Говорил, от коварства беги,
За плечи тулуп накинув,
С благородными ходил.

Они вместе сначала занимались мелкими кражами: крали кур, а затем вошли во вкус и начали похищать скот. При людях они вели себя как враги. Даже был случай, когда они на годекане при всех поссорились. Это им позволяло долго оставаться ненаказанными. Вскоре они были разоблачены и приговорены к десяти годам, а имущество их было роздано пострадавшим.

Идея автора заключается в том, что он через сатирические образы разоблачает алчных и коварных людей, которые привыкли жить за чужой счет.

В поэме «Темпел» («Лентяй») А. Джафаров проявил себя как блестящий знаток родного фольклора, ко¬торый вместе с тем умело использовал опыт И.А. Крылова, в басне которого труженик- муравей все лето трудился, чтобы сделать припасы на зиму, а попрыгунья-стрекоза все это время веселилась. Когда пришла зима, стрекозе нечего было есть. Мораль басни – надо трудиться, если хочешь не знать беды в трудные времена, быть сытым, в противном случае тольно и остается развлекать себя пением и плясками, что посоветовал делать труженик-муравей беспечной стрекозе. В образе Али мы видим стрекозу, а Гамида – муравья.

Поэма «Лентяй» начинается, как свойственно многим произведениям автора, с «утренней зари»:

Ахсрар ккивайиз вари ляхниз удучIвган,
Гьар терефнаъ «гьей-вугьайин» сес абхъган,
Бицидарра нивкIариан хъергиган,
Темпел, йицси чан ахниин дахъну шул [2, с. 102].

Когда до рассвета все выходят на работу,
Когда в каждом уголке слышны «гей-вуга».
Когда дети проснулись ото сна,
Лентяй, как бык спит в своей постели.

Автор рисует образ лентяя Али так, что перед читателем возникает образ типичного сказочного лентяя Иванушки-дурачка. А. Джафаров его сравнивает с «ленивым быком», «ленивой овцой». Жена с упреками его встречает, но ему все равно.

Автор сам подсказывает читателю, что такие, как Али есть в каждом селе и выражает свое отношение к лентяю:

Думу ич гъулаъ айи Аьли ву.
Дицдар гьарсаб гъулаъ а.
Чпин темпел аьмлари
Вардиз дурар даккун дапIна [2, с. 103].

Он наш односельчанин Али,
Такие есть в каждом селе.
Их ленивые выходки
Всем надоели.

Али спорит со своим соседом Гамидом, который читает ему нотации:

Гъи хьад вуди мани вуш,
Ляхин апIуб читин вуш,
Закур ипIруб даршиган,
Гьеле лигурхьа ву гьапIруш [2, с. 105] …

Если сегодня лето и жарко,
Если работать тяжело,
Завтра нечего будет есть,
Тогда посмотрим, что ты будешь делать…

Вытерев нос о рукав рубашки, лентяй Али возражает соседу:

Вуз уьл ча кIури гъафиган
ХъутIуркк зу яв раккнихъан [2, с. 105].

Когда я приду к тебе просить хлеб,
Прогони меня с порога.

В один из зимних холодных дней Али бродил по селу, намереваясь у кого-либо попросить дров. Навстречу ему идет сосед Гамид и спрашивает: «О чем задумался сосед, почему грустишь»? Али пожаловался, что у него нет дров, чтобы топить печку, а в ответ он слышит:

Гъач, узу туварзавуз,
Яв гьял ужуйи аьгъязуз,
Зуси гъунши хъмиди,
Увуз гьаз гъайгъу кавуз [2, с. 106]?

Идем, я дам тебе,
Я тебя хорошо знаю,
Пока у тебя есть такой сосед, как я,
За что ты переживаешь?

Дидактическая направленность стихотворения диктовала особые средства: традиционный приём диалога-спора между антиподами, смеховая окрашенность, внимание к деталям.

Продолжая разоблачать священнослужителей, А. Джафаров прибегает к распространенному в тридцатые годы художественному приему саморазоблачения. С этой целью использовалось повествование от лица судьи, который, восхваляя себя, по существу, себя же и разоблачал. В качестве примера можно привести сатирическое стихотворение А. Джафарова «Каздин мяъли» («Песня судьи»). Здесь с первых строк понятна цель автора – высмеять судью.

Хьуб гъулан кьази вуза,

Фу ккунш ча, рази вуза,
Арайиъ руш'ват гъабшиган,
Узура яв тереф вуза [7, с. 106].

Я судья пяти селений,
Что хочешь дай, буду только рад,
Если предложишь взятку,
Буду твоим сторонником.

У судьи друзья такие же как он «уважаемые» люди, с которыми сидит за одним столом. Один из них – старейшина села обманщик Нури. Сегодня времена изменились, и судья потерял свое былое влияние.

Саб йишвхъанди сельсоветди,
Финотделин агент хъади,
Сейчас давай налог, кIури,
Йиз кIуру даркIруб ккудубкIну [7, с. 106].

С одной стороны, сельсовет
Вместе с агентом финотдела,
Говоря, сейчас налог давай,
Забрали у меня власть.

Заключение

Сатира в период формирования социалистического государства сыграло важную роль в развитии национальных литератур начала XX в. Усиление роли и места сатиры в литературе было продиктовано социально-политическими преобразованиями в стране, борьбой за утверждение новой власти и обусловлено конкретными идеологическими задачами **(ПРОБЛЕМАТИКА ПОЭТИЧЕСКОЙ САТИРЫ КУМЫКСКОГО ПИСАТЕЛЯ НАБИ ХАНМУРЗАЕВА. Электронный журнал «Кавказология» / Caucasology № 1 / 2026 С. 234–245) «Кавказология». – 2026. – № 1. – С. 234–245. – DOI: 10.31143/2542-212X-2026-1-234-245. EDN: VACPXO.)**. А. Джафаров обогатил табасаранскую поэзию, введя в сатиру ряд художественных приемов, основанных на сочетании сарказма и пафоса, тонкого юмора и меткой бытовой детали.

Желание вскрыть причины бездуховности людей, поражённых червоточиной, побудило А. Джафарова искать и совершенствовать принципы типизации, рисовать сатирические характеры сложными и многогранными. Сатира позволила А. Джафарову говорить о негативных явлениях своего времени, не опасаясь за свою жизнь.

Проанализированный материал подтверждает, что особого успеха А. Джафаров добился в аллегорической сатире, которая ему позволила говорить о насущных проблемах своего времени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Магомедова З.К. Принципы организации материала в сатирических новеллах Ю. Гереева. // Поэтика дагестанской советской литературы. Махачкала. 1986. С. 41.
2. Жафаров А. Шад сесер («Веселые голоса»). Махачкала: Даггиз, 1935. С. 89.
3. Энгельс Ф. Минне Каутской, 26 ноября 1855 г. Маркс К., Фридрих Э. Соч., Т. 36. С. 333.
4. Юсуфов М.Г. Табасаранская советская литература. Махачкала: Дагучпедгиз, 1986 С. 62.
5. Белинский В.Г. Собр. соч.: В 9 т. Т. 6.М. 1984. С. 215.
6. Эльсберг Я. Вопросы теории сатиры. М., 1957. С. 208.
7. Жафаров А., Ражабов Д. Ихь мяълийир («Наши песни»). Махачкала: Даггиз, 2034. С. 15.

© Таибова Ливана Яхьяевна (livana1@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.43

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СПОСОБОВ ОБРАЗОВАНИЯ ВЕТЕРИНАРНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

COMPARATIVE ANALYSIS OF METHODS FOR FORMING VETERINARY TERMINOLOGY BASED ON MATERIAL FROM THE GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES

G. Khakimova

Summary: The subject of the study is the methods of word formation in veterinary terminology in the German and English languages. The aim of the article is to conduct a comparative analysis of the methods of word formation in veterinary terminology in the German and English languages, to identify productive models of term formation, and to determine the typological characteristics of each terminological system. Based on an analysis of scientific publications and lexicographic sources, the article examines morphological, morphological-syntactic, and syntactic methods of word formation in veterinary terminology using material from the German and English languages. It has been established that for German veterinary terminology, the predominant methods are compounding and borrowing, with a significant portion of borrowings consisting of Anglicisms, which are integrated primarily through the syntactic method of word formation. In English veterinary terminology, the main role is played by borrowings from the Greco-Latin fund, suffixation, and compounding, while the terms are actively enriched through metaphorization and neologization. It has been revealed that in both languages, two-component terminological phrases predominate, but their structural models differ. German is characterized by substantive-substantive constructions, while English is characterized by adjectival-substantive ones. It has been shown that abbreviation is more productive in German terminology than in English terminology, which is due to the typological features of the language.

Keywords: veterinary terminology, terminological system, word formation, German language, English language, borrowing.

Хакимова Гюльнара Ансаровна
кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
g.khakimowa@yandex.ru

Аннотация: Предметом исследования выступают способы словообразования в ветеринарной терминологии немецкого и английского языков. Цель статьи – провести сравнительный анализ способов словообразования в ветеринарной терминологии немецкого и английского языков, выявить продуктивные модели терминообразования и определить типологические характеристики каждой терминосистемы. В статье на основе анализа научных публикаций и лексикографических источников рассмотрены морфологические, морфолого-синтаксические и синтаксические способы словообразования ветеринарной терминологии на материале немецкого и английского языков. Установлено, что для немецкой ветеринарной терминологии преобладающими способами являются словосложение и заимствование, причём значительная часть заимствований приходится на англицизмы, которые интегрируются преимущественно через синтаксический способ словообразования. В английской ветеринарной терминологии главную роль играют заимствования из греко-латинского фонда, суффиксация и словосложение, при этом термины активно пополняются за счёт метафоризации и неологизации. Выявлено, что в обоих языках преобладают двухкомпонентные терминологические словосочетания, однако их структурные модели различаются. Для немецкого языка характерны субстантивно-субстантивные конструкции, для английского – адъективно-субстантивные. Показано, что аббревиация в немецкой терминологии более продуктивна, чем в английской, что связано с типологическими особенностями языка.

Ключевые слова: ветеринарная терминология, терминосистема, словообразование, немецкий язык, английский язык, заимствование.

Введение

Ветеринарная терминология представляет собой динамично развивающуюся подсистему языка, которая отражает не только достижения ветеринарной науки и практики, но и общие тенденции терминообразования в современных европейских языках. В условиях глобализации и усиления международного научного обмена ветеринарная лексика активно пополняется за счёт интернациональных терминов, преимущественно англоязычного происхождения. Это создаёт предпосылки для типологического сближения терминосистем разных языков. Однако специфические черты каждого языка, его грамматический строй, словообразовательные модели и традиции терминотворчества, продолжают определять уникальные пути формирования отраслевой терминологии. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью систематизации и сопоставительного анализа способов образования ветеринарной терминологии в немецком и английском языках. Эти два языка, принадлежащие к германской группе, имеют общие черты, обусловленные генетическим родством и многовековыми контактами, но и отличия, связанные с особенностями их грамматического строя и историче-

скими путями развития терминологии. Понимание этих сходств и различий важно не только для теоретического языкознания, но и для практических задач перевода, составления терминологических словарей и преподавания профессионального языка. Цель статьи – провести сравнительный анализ способов словообразования в ветеринарной терминологии немецкого и английского языков, выявить продуктивные модели терминообразования и определить типологические характеристики каждой терминосистемы.

Материалы и методы исследования

Материалом исследования послужили научные публикации по терминоведению и ветеринарной лексикологии, лексикографические источники. Использованы методы сопоставительного анализа, классификации и типологизации словообразовательных моделей, а также количественного анализа продуктивности различных способов словообразования. Теоретической основой послужили работы отечественных и зарубежных исследователей в области терминоведения и словообразования.

Результаты и обсуждение

Анализ научной литературы показывает, что ветеринарная терминосистема немецкого языка формируется под влиянием нескольких основных способов словообразования. Опираясь на исследования Г.А. Хакимовой [2-4], отметим, что к наиболее продуктивным способам словообразования в области ветеринарии относятся морфологические способы, заимствование, словосложение, калькирование и аббревиация. При этом преобладающими словотворческими приёмами в рассматриваемой терминосистеме являются заимствование и словосложение [4].

Словосложение занимает особое место в немецкой ветеринарной терминологии. Это объясняется типологической особенностью немецкого языка, в котором сложные слова представляют собой один из самых продуктивных способов номинации. В ветеринарной терминосистеме немецкого языка преобладают детерминативные композиты, преимущественно являющиеся двусловными полносложными терминологическими единицами. Структурный анализ сложных терминов позволяет выделить несколько моделей: композиты со сложным определительным компонентом, со сложным определяемым компонентом и со сложными определительным и определяемым компонентами. С этимологической точки зрения ветеринарные сложные термины в немецком языке в преобладающем большинстве являются гибридными образованиями, составленными с помощью греко-латинского фонда и эндогенного языкового материала [3]. Это свидетельствует о том, что немецкая ветеринарная терминология активно использует интернациональный терминологический фонд, но адаптирует его к собственным словообразовательным моделям.

Если рассматривать заимствование как способ пополнения ветеринарной терминологии в немецком языке, то следует заметить, что в последние десятилетия наблюдается активное проникновение англицизмов в эту терминосистему. Обогащение ветеринарной терминологии в немецком языке англицизмами происходит в преобладающем большинстве синтаксическим способом словообразования, далее по убыванию – морфолого-синтаксическими способами (аббревиация и словосложение), а также морфологическими способами (суффиксальный и суффиксально-префиксальный) [2].

Среди терминологических словосочетаний, образованных синтаксическим способом, наиболее продуктивными являются двухкомпонентные словосочетания. Они построены по нескольким моделям:

— субстантивно-субстантивные (NN);
— субстантивно-адъективные (AN);
— предложно-субстантивные (NpN).

Среди трёхкомпонентных терминологических словосочетаний наиболее продуктивным типом является адъективно-субстантивно-субстантивный (ANN). Многокомпонентные словосочетания характеризуются многообразием типов, которые при свёртывании могут быть сведены к моделям простых двусловных сочетаний. Наиболее продуктивными родовыми терминами в терминологических словосочетаниях являются virus, disease, factor [2].

Аббревиация также представляет собой продуктивный способ терминообразования в немецкой ветеринарной терминологии. Среди сокращений самой продуктивной группой являются трёхбуквенные инициальные аббревиатуры. Наряду с ними в ветеринарной терминологии в небольшом количестве присутствуют усечения, подразделяемые на инициально-слоговые акронимы, состоящие из слога и инициалов, а также апокопы [2].

Обобщая вышесказанное, систематизируем способы словообразования в немецкой ветеринарной терминологии в таблице 1.

Далее перейдем к способам словообразования в английской ветеринарной терминологии, которая имеет свою специфику, обусловленную как историческими факторами, так и типологическими особенностями английского языка. Представляет научный интерес такие источники пополнения английской ветеринарной терминосистемы, как заимствования из других языков, метафоризация и неологизация.

Таблица 1.

Способы словообразования в немецкой ветеринарной терминологии.

Способ словообразования	Продуктивность	Характерные модели	Примеры
Словосложение	Очень высокая	Детерминативные композиты	*Tierarzt* (ветеринар), *Rinderpest* (чума крупного рогатого скота)
Заимствование (англицизмы)	Высокая	Синтаксический способ	*Bovine spongiforme Enzephalopathie, Canine Parvovirus*
Терминологические словосочетания	Высокая	NN, AN, NpN, ANN	*Hundekrankheit, virale Erkrankung*
Аббревиация	Средняя	Инициальные трёхбуквенные	*BSE, FIV, TGE*
Суффиксация	Средняя	-ung, -heit, -keit	*Behandlung* (лечение), *Erkrankung* (заболевание)

Источник: составлено автором на основе [1-4, 6]

Таблица 2.

Способы словообразования в английской ветеринарной терминологии.

Способ словообразования	Продуктивность	Характерные модели	Примеры
Заимствование (греко-латинское)	Очень высокая	Суффиксация, словосложение	*cardiology, dermatitis, gastroenteritis*
Словосложение	Высокая	Адъективно-субстантивное	*heartworm, foot-and-mouth disease*
Суффиксация	Высокая	-itis, -osis, -ectomy	*inflammation, diagnosis, vaccination*
Метафоризация	Средняя	Перенос значений	*canker, fever, cough*
Неологизация	Средняя	Создание новых терминов	*biosecurity, antimicrobial resistance*

Источник: составлено автором на основе [5, 7–10]

Формирование английской ветеринарной терминологии проходило несколько этапов. Первый период (IX–XVI века) характеризовался использованием простых и производных лексических единиц и заимствованием простых лексических единиц. Второй период (XVII–XVIII века) ознаменовался заимствованием производных терминов и началом создания гибридных терминологических словосочетаний, где родовой элемент заимствован, а видовой – исконный. Третий период (XIX–XX века) - формирование производных терминов из греческих и латинских морфем для уточнения описания болезни, органа или явления [7].

Морфологический анализ однокомпонентных английских терминов ветеринарной медицины показывает, что наиболее продуктивными способами и моделями их образования являются те, которые используют большое количество латинских и греческих элементов. Это подтверждает тезис о том, что классические языки остаются важнейшим источником формирования ветеринарной терминологии в английском языке [8].

В рамках исследования данного вопроса обратимся также к происхождению английской ветеринарной терминологии. Исследования показывают, что терминосистема развивается под влиянием семантических процессов в лексике национального языка и их ассимиляции терминосистемой ветеринарной медицины. Источниками пополнения английской ветеринарной терминосистемы являются заимствования из других языков, метафоризация и неологизация (табл. 2).

На основании сравнительного анализа способов словообразования в немецкой и английской ветеринарной терминологии мы выявили их общие черты и различия.

Общей чертой обоих языков является высокая продуктивность заимствований, особенно из греко-латинского фонда, что обусловлено интернациональным характером медицинской и ветеринарной науки. Как в немецком, так и в английском языке термины активно пополняются за счёт интернациональных словообразовательных элементов (конфиксов, суффиксов, префиксов) греко-латинского происхождения.

Исследуя отличия, отметим, что в немецкой ветеринарной терминологии преобладающим способом словообразования является словосложение, что соответствует общей типологической характеристике немецкого языка как языка с развитой системой сложных слов. В то время как в английской ветеринарной терминологии словосложение также продуктивно, но уступает по частоте использования заимствованиям и суффиксации.

Кроме того, различаются и структурные модели терминологических словосочетаний. В немецком языке преобладают субстантивно-субстантивные конструкции (NN), что объясняется грамматической особенностью немецкого языка, где определение часто стоит перед определяемым словом в форме родительного падежа или в виде первого компонента сложного слова. А в английском языке более распространены адъективно-субстантивные конструкции (AN), что соответствует ана-

Таблица 3.
Сравнительная характеристика способов словообразования в немецкой и английской ветеринарной терминологии.

Критерий	Немецкий язык	Английский язык
Доминирующий способ	Словосложение	Заимствование
Второй по продуктивности	Заимствование	Словосложение
Основная модель ТС	NN (субстантивно-субстантивная)	AN (адъективно-субстантивная)
Роль аббревиации	Высокая	Средняя
Источники заимствований	Английский, греко-латинский	Греко-латинский, французский
Характер гибридизации	Немецкий + греко-латинский	Английский + греко-латинский

Источник: составлено автором

литическому строю английского языка. Также выявлено, что аббревиация в немецкой ветеринарной терминологии более продуктивна, чем в английской. Это связано с тенденцией к компрессии в немецком языке, который стремится к созданию кратких номинаций для сложных понятий.

С этимологической точки зрения в обоих языках значительная часть терминов представляет собой гибридные образования. Однако характер гибридизации различается. В немецком языке гибридные термины чаще сочетают немецкие и греко-латинские компоненты, тогда как в английском – исконные английские и греко-латинские.

Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 3.

Оценивая роль заимствований в формировании ветеринарной терминологии, отметим, что в немецкой ветеринарной терминологии особенно заметно влияние английского языка. При ассимиляции англицизмов в ветеринарную терминосистему в немецком языке используются различные способы словообразования, а англицизмы, встречающиеся в немецкоязычной ветеринарной терминологии, пополняют собой такие части речи, как классы существительных, прилагательных, наречий и глаголов. При этом в большей степени обогащается класс имён существительных. В структурном отношении в немецкой ветеринарной терминологии преобладают английские терминологические словосочетания, английские аббревиатуры и англицизмы-композиты. Англицизмы-композиты уступают по продуктивности английским аббревиатурам. Среди англицизмов-композитов половина являются словами, состоящими из двух простых компонентов, однако присутствуют также сложные образования [2]. Что касается причин проникновения англицизмов в немецкую ветеринарную терминологию, это объясняется преобладающей ролью английского языка в современной науке.

Выводы

В статье проведён сравнительный анализ способов образования ветеринарной терминологии в немецком и английском языках. Выявлено, что в немецкой ветеринарной терминологии преобладающими способами словообразования являются словосложение и заимствование. Словосложение реализуется преимущественно в форме детерминативных композитов, при этом сложные термины часто являются гибридными образованиями, сочетающими греко-латинские и немецкие элементы. Заимствования, особенно англицизмы, интегрируются в немецкую терминосистему в основном через синтаксический способ словообразования, формируя терминологические словосочетания. Установлено, что в английской ветеринарной терминологии ведущую роль играют заимствования из греко-латинского фонда, суффиксация и словосложение. Терминосистема активно пополняется за счёт метафоризации и неологизации. Сравнительный анализ показал, что общей чертой является высокая продуктивность заимствований из греко-латинского фонда и активное использование интернациональных словообразовательных элементов. Различия касаются преобладающих способов словообразования (в немецком языке – словосложение, в английском – заимствование), структурных моделей терминологических словосочетаний (в немецком – субстантивно-субстантивные, в английском – адъективно-субстантивные), а также продуктивности аббревиации, которая выше в немецком языке. Полученные результаты могут быть использованы в теоретических исследованиях по терминоведению, в практике преподавания профессионального языка, при составлении терминологических словарей и в переводческой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лаптева Е.А. Сравнительный анализ структуры медицинских терминов-синонимов в русском, английском и немецком языках // Альманах современной науки и образования. – 2015. – № 5. – С. 109–112.

2. Хакимова Г.А. Английские заимствования в немецкой ветеринарной терминологии // Филология: научные исследования. - 2025. - №11. – С. 9–26. - DOI: 10.7256/2454–0749.2025.11.76604.
3. Хакимова Г.А. Словосложение как один из продуктивных способов словопроизводства ветеринарных терминов (на материале современного немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16. – Вып. 10. – С. 3575–3583. – https://doi.org/10.30853/phil20230550.
4. Хакимова Г.А. Способы словообразования ветеринарной терминологии в немецком языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 10–1. – С. 183–192. – https://doi.org/10.30853/filnauki.2018-10-1.38.
5. Lashkul V., Rozhkov Yu. Biomorphic Metaphor in the English Veterinary Terminology // Cogito – Multidisciplinary Research Journal. - 2023. - Vol. 15, № 1. - pp. 190–202.
6. Polackova G., Džuganová B. Confrontational analysis of motivation in medical terminology // February Bratislavske Lekarske Listy. – 2000. - №101 (9). – pp. 522-525.
7. Rozhkov Yu. From the History of formation of the English veterinary terminology // Mìžnarodnij filologìčnij časopis. – 2021. - №12 (3). - pp. 90-97. - DOI:10.31548/philolog2021.03.090.
8. Rozhkov Yu. Morphological Analysis of One-Component English Terms of Veterinary Medicine // Euromentor Journal – Studies About Education. – 2018. – №3. - C. 77-89.
9. Syrotina O. Origin Sources of English Veterinary Terminology // Language and Literature – European Landmarks of Identity. – 2023. – №1. – pp. 103–121.
10. Syrotina O. Anthropomorphic metaphor in the English veterinary terminology // International journal of philology. – 2021. - Vol. 12 (4). - pp. 67-70. DOI: http://dx.doi.org/10.31548/philolog2021.04.012.

© Хакимова Гюльнара Ансаровна (g.khakimowa@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.44

«ЖЕНЩИНЫ НА ГРАНИ НЕРВНОГО СРЫВА»: ОСОБЕННОСТИ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ «КРОТКИХ» ГЕРОИНЬ МАКСИМА ГОРЬКОГО

"WOMEN ON THE VERGE OF A NERVOUS BREAKDOWN": FEATURES OF AFFECTIVE BEHAVIOR IN MAXIM GORKY'S "MEEK" FEMALE CHARACTERS

V. Khruslova

Summary: The article examines the behavioral strategies of female characters in Maxim Gorky's early works within crisis and extreme situations. Using the short stories "Bolyes", "The Awakening", "From Boredom", "Konavalov" and "Dream" as case studies, the author investigates the causes of the destructive behavior of Gorky's female characters, as well as their suicidal motivation.

In his texts, Gorky reflects the phenomenon of double stigmatization, wherein the moral condemnation of women for rejecting the traditional reproductive role is intensified by their involvement in socially marginalized professional spheres. By emphasizing the impulsive nature of the actions of his "meek" (krotkie) characters, the writer demonstrates that their voluntary departure from life becomes a form of escapism and an unconscious attempt to restore human dignity in the perception of the social milieu.

Furthermore, Gorky polemicizes with the literary tradition of the 19th century: by reproducing plot situations from the works of the Narodnik writers and Fyodor Dostoevsky, he seeks to refute both the necessity of moral preaching toward "fallen women" and the viability of suicide as a means of self-assertion. At this early stage of his career, however, the writer largely adheres to traditional notions of femininity, which accounts for his female characters heightened dependence on the gaze of the significant Other, coupled with a lack of intellectually grounded motivation for their actions.

Keywords: M. Gorky, 20th century, female images, gender, character, marginal.

Хруслова Виктория Георгиевна
Аспирант, Московский Государственный Университет им. М.В. Ломоносова, (г. Москва)
Selin1998@list.ru

Аннотация: Статья посвящена поведенческим стратегиям женских образов раннего М. Горького в кризисных и экстремальных ситуациях. На примере рассказов «Болесь», «Пробуждение», «Скуки ради», «Коновалов», «Сон» исследуются причины деструктивного поведения горьковских героинь, а также их суицидальная мотивация. В своих текстах Горький отражает феномен двойной стигматизации, при которой моральное осуждение женщин за отказ от традиционной репродуктивной роли усиливается их причастностью к дискриминируемым профессиональным сферам. Подчеркивая импульсивный характер действий «кротких» героинь, писатель показывает, что их добровольный уход из жизни становится формой эскапизма и неосознанной попыткой восстановить человеческое достоинство в глазах общества. Кроме того, Горький полемизирует с литературной традицией XIX столетия: воспроизводя сюжетные ситуации из произведений писателей-народников и Ф.М. Достоевского, он стремится опровергнуть необходимость нравственной проповеди по отношению к «падшим женщинам», а также показать несостоятельность самоубийства как способа самоутверждения. При этом на раннем этапе творчества писатель во многом следует традиционным представлениям о женственности, что обусловливает повышенную зависимость его героинь от взгляда значимого Другого наряду со слабой интеллектуальной мотивацией их поступков.

Ключевые слова: М. Горький, XX век, женские образы, гендер, герой, маргинал.

Изучение гендерной проблематики творчества Максима Горького за последние пять лет стало актуальной темой научных исследований. К примеру, в работе В.Б. Зусевой-Озкан «Сюжет «женщина среди мужчин» у М. Горького и Е. Замятина: «Двадцать шесть и одна» и «Одиннадцать и одна»» (2022) исследовательница анализирует попытку автора наделить свою героиню субъектностью, позволяющей ей утверждать своё человеческое достоинство в андроцентричной картине мира. В статье М.В. Михайловой и А.В. Назаровой ««Новая женщина» или «сверхженщина»? Проект Серебряного века» (2023) образ героини романа «Мать» Ниловны рассматривается как пример успешной самореализации «новой женщины», последовательно воплотившей и свою биологическую программу, и социальные амбиции. Н.Н. Примочкина, сфокусировавшись на «романтических» текстах Горького, склонна видеть в его Мальве, Изергиль и Радде реализацию идеи «абсолютно свободной в проявлении своих чувств молодой красавицы»1, презирающей общественные нормы. В перечисленных

1 Примочкина Н.Н. Женские образы творчества М. Горького в культурной парадигме Серебряного века // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2024. № 4 (55). С. 669–675,

работах подчеркивается новаторство Горького в осмыслении «женского вопроса», актуального для начала XX столетия, его стремление к манифестации идеи равенства людей, а в некоторых случаях – даже превосходства женского начала над мужским.

Но хотя образ сильной женщины появляется еще в ранней прозе Горького, для молодого автора он не является предметом постоянной художественной рефлексии. Долгое время находясь под влиянием толстовства, писатель предполагал наиболее верной реализацию женщины в традиционной семейной модели, связывая устойчивое эмоциональное состояние героини не с эмансипацией, а с ее успешностью в роли жены и матери. Кроме того, поскольку в фокусе его внимания неоднократно оказывались социально неблагополучные слои населения, писатель не мог обойти проблему овеществления женщины, девальвации ее личной ценности из-за социально неодобряемых практик. Пользуясь терминологией Н.А. Добролюбова, который применял подобную классификацию к героиням Ф. М. Достоевского, героинь раннего Горького мы можем условно разделить на «гордых» и «кротких» с явным преобладанием последних. Если «гордые» Радда, Изергиль или Мальва игнорируют общественные предписания, сознательно и добровольно противопоставляя свое «я» миру, то «кроткие» женщины существуют под усиленным давлением социума, подвергающего их осуждению за отклонение от традиционных женских ролей. Реакцией на отторжение обществом становятся деструктивные практики: оставшись без внешних опор, подобные героини уходят в химические аддикции, легко криминализируются, а также нередко накладывают на себя руки в состоянии эмоционального аффекта. И здесь Горький выделяет определенную гендерную специфику, разграничивая женские и мужские самоубийства по нескольким значимым критериям.

Цель данной работы — выявление суицидальных мотивов героинь М. Горького 1890-х — начала 1900-х годов и определение сюжетных функций женских самоубийств в его ранней прозе. Исследование основано на комплексном анализе художественных текстов с применением подходов социологии, психологии и герменевтики.

В первую очередь следует сказать, что, в отличие от мужчин, чья мотивация к добровольному уходу из жизни может носить интеллектуальный «умствующий» характер («Самоубийство»), женщины в прозе Горького всегда действуют импульсивно. Во-вторых, даже в случае так называемого героического самопожертвования, по определению носящего альтруистический характер, женщина у Горького руководствуется не неким «общим благом», как Данко, а привязанностью к конкретным людям. В рассказе «Сон» (1896) мы можем наблюдать подобный случай, когда безымянная героиня во время кораблекрушения уступает рассказчику спасительную доску и тонет, накануне благосклонно приняв его ухаживания. Тем самым Горький подчеркивает отсутствие у женщины, совершающей самоубийство, стремления к сакрализации своего ухода из жизни и утверждению личной воли. Суицид для женщины не является ни богоборческим актом, ни сознательно проводимой в жизнь идеологической программой, что делает женщину, избирающую подобный исход, исключительно жертвой жизненных обстоятельств.

Таким обстоятельством чаще всего выступает невозможность реализации в любви и семейной жизни. Как правило, именно этот фактор толкает на самоубийство обманутых любовником девиц и живущих отдельно от своих семей и детей проституток. Суицидальные эпизоды подобного типа появляются в рассказах Горького «Емельян Пиляй» (1893), «Пробуждение» (1893), «Скуки ради» (1897); намек на возможность подобной развязки дан также в рассказе «Коновалов» (1896), в котором поведение вернувшейся после разлуки с возлюбленным к занятию проституцией Капитолины становится подчеркнуто деструктивным.

В большинстве упомянутых примеров женских самоубийств обращает на себя внимание общность принципов изображения. У Горького героиня, решившаяся на суицид, совершает его в состоянии аффекта: поводом для подобного поступка становится неожиданное и болезненное чувство стыда или одиночества. Можно также сказать, что к уходу из жизни ее «подводит» либо один человек, либо даже группа лиц, чьи действия невольно усложняют ее и без того тяжелое маргинальное положение.

К примеру, в рассказе «Пробуждение» случайный посетитель публичного дома, подслушав молитву одной из работниц, пытается убедить ее оставить порочащее достоинство ремесло, вдохновенно расписывая ужасы ее положения и преимущества честного труда. При этом повествователь фиксирует жестокость героя, слабо сознающего влияние неуместной «проповеди» на спасаемую лишь в его воображении падшую женщину».

«Он говорил о семье и ее радостях, о муже, добром молодом малом, любящем ее так хорошо, крепко, о маленькой комнатке, где все так уютно, чисто и заработано честным трудом и где пара маленьких ребятишек ползают и кричат ей «мама! мама!» […] рисовал, беспощадно ярко сгущая краски, и, увлекаясь нарисованной им картиной, еще более жестоко начинал дополнять, входя в самые мизерные детали семейной жизни и умея везде открыть ей крупицы хорошего, человеческого, в лучшем смысле этого слова…»[2].

(«Пробуждение»)

2 Горький А.М. Полн. собр. соч. Художественные произведения в 25 т. М.: Наука, 1968–1969. Т. 1. С. 289.

Сам эпизод, выводимый Горьким, отсылает к «Запискам из подполья» Ф.М. Достоевского, в котором схожим образом строится диалог Подпольного человека с проституткой Лизой. Важно отметить, что оба писателя апеллируют к традиционному для народников мотиву «спасения падшей», но идейно наполняют его принципиально новым содержанием. В повести Достоевского герой почти сознательно унижает проститутку, с одной стороны, стремясь к самоутверждению за ее счет, а с другой – неожиданно для себя поддавшись некой *сантиментальности*. Лиза в произведении репрезентируется в роли нравственного центра, поскольку ее способность к состраданию противопоставлена эгоцентризму Подпольного человека. Столкнувшись с «публичной женщиной», герой формулирует свою ключевую проблему: он признается, что «не способен быть добрым». При этом ранее он фантазирует о том, как могли бы развиваться его отношения с «выписавшейся» из профессии девушкой, вспоминая программные строчки Некрасова о «падшей душе», спасенной «из мрака заблужденья». В текстах Достоевского «спаситель» не способен облегчить ничью участь, поскольку сам нуждается в помощи. В этом отношении писатель трансформирует народническую модель, согласно которой проститутка являлась субъектом нравственного воздействия и перевоспитания. По Достоевскому подобная героиня, хотя и вынуждена торговать собой, сохраняет духовную чистоту и потому стоит выше нигилиста, желающего самоутвердиться за чужой счет. Идеализация Лизы (как и Сонечки в «Преступлении и наказании») не противоречит народнической идее: подобно другим писателям своего поколения, Достоевский выводит возвышенный образ «блудницы», жаждущей освобождения. Критике писателя подвергается скорее образ современника, постигающего реальность умом, но не способного к любви. Поэтому, живописуя Лизе ее ужасную участь, герой лишь обнажает собственную уязвимость, не затрагивая ее человеческое достоинство.

Рассказ «Пробуждение» так же полемичен по отношению к этике писателей-народников, как и психологическая критика Достоевского, но содержит ряд мировоззренческих нюансов, свойственных текстам Горького в целом. В народнической литературе середины XIX века необходимость «проповеди добра и правды» не ставится под сомнение, равно как и возможность человека реабилитироваться в глазах общества и вернуться к нормативной жизни. Горький же уже в своих ранних рассказах подвергает сомнению идею индивидуального спасения человека, однажды оказавшегося на социальном дне. Неслучайно в таких произведениях, как «Нищенка», «Женщина с голубыми глазами», «Тоска», «Девочка» реакцией героя, столкнувшегося с маргинализированной женщиной, являются невмешательство или бегство: к этому его подталкивает осознание личного бессилия вкупе с нежеланием брать на себя ответственность за последствия своих действий. Рассказ «Пробуждение» в этом смысле иллюстрирует ту же авторскую логику, что и «Коновалов» или «Бабушка Акулина»: спаситель куда чаще вредит спасаемому, чем помогает ему, поскольку воплощает личные принципы, не задумываясь о чужом благополучии.

В «Пробуждении» Горький оспаривает жизненную достоверность эпизода «спасительной проповеди» посредством «снижения» и типизации образов героев. В его тексте рефлектирующий интеллигент уступает место сочувствующему обывателю, а проститутка представлена не идеализированной «блудницей», а «темной» женщиной, предпочитающей не задумываться о своем положении. Столкновение персонажей заканчивается трагедией, поскольку герой, вполне искренне следуя народническим идеалам и выражая сочувствие «погибшему созданию», не способен оказать ему реальной помощи и только лишний раз напоминает своей собеседнице о жизни, для нее невозможной. Считая, что своей речью он совершит духовный переворот в душе «девки», герой не сознает последствий подобного «пробуждения», и, помимо своей воли, подталкивает доведенную до отчаяния картинами семейного благополучия Дуньку наложить на себя руки.

Здесь Горький несколько отступает от привычной для него авторской манеры, характеризуя душевное состояние героини – в текстах автора, где фигурирует герой-рассказчик, компетенция повествовательной инстанции в изображении скрытых чувств и переживаний ограничена. С этой точки зрения рассказ «Пробуждение» нетипичен, поскольку полностью написан от третьего лица в духе монологического повествования и приоткрывает перед читателем внутренний мир самоубийцы, стремящегося актом суицида отомстить миру и всем людям, его окружающим:

«— Эх вы, черти, распелись там!.. — проговорила она вслух и больше не нашла у себя никаких слов для выражения своей тоски и своего зла. […]

Тогда в голове Дуньки родилась блестящая мысль…

«Я вам отплачу!..» — радостно улыбнулась она и стала торопливо шарить в кармане платья. Чиркнула спичка и осветила старые стулья, столы, перемешанные с уродливыми растрепанными матрацами.

Дунька взяла в руки бутыль с керосином и, всё еще радостно улыбаясь, начала плескать из нее вокруг себя…» [3].

В тексте «Пробуждения» можно встретить упоминание еще одного суицидального эпизода: перед тем, как решиться на поджог публичного дома, Дунька вспоминает «лицо одной подруги, отравившейся назад тому с

3 Горький А. М. Полн. собр. соч. Художественные произведения в 25 т. М.: Наука, 1968–1969. Т. 1. С. 291.

месяц». Эта картинка заставляет ее вздрогнуть, но не влияет на ее намерение умереть: на нее давит и пришедшее извне осознание своего одиночества, и атмосфера «пьянства и безобразия», и злость, причина которой – невозможность возвращения к нормативной жизни. Делая проститутку адресатом нравственного воздействия, случайный доброхот полностью возлагает на нее ответственность за ее ремесло, создавая иллюзию, будто у нее есть выбор между пребыванием в публичном доме и семейной идиллией, от которой она «отказывается».

Транслируя нереалистичные картинки семейного благополучия, герой полностью игнорирует социальный контекст, практически не оставлявший «падшим девушкам» альтернативы их положению. Помимо формальных трудностей, связанных с обменом «желтого билета» на паспорт – вернуть себе гражданский документ девица могла либо заключив брак, либо поступив работницей в ремесленную мастерскую, что случалось сравнительно нечасто – на пути к «честной жизни» женщина нередко встречала множество преград, связанных с социальной дезинтеграцией. В зарисовке Горького это формулируется следующим образом:

«…а, впрочем, ее и не пустили бы. Люди не охотники понимать и прощать, хотя тут все так ясно и едва ли есть нечто такое, чтобы нуждалось в прощении» [4].

Выводя фактор общественного мнения «за скобки», герой не задумывается о судьбе освобожденной проститутки, давно исключенной из системы нормативных социальных отношений. Дунька же на субъективном уровне ощущает, что альтернативой ее проституированному положению может быть только смерть – здесь Горький косвенно характеризует состояние героини через интерьер «каморки, полной старого хлама, негодного к употреблению». Поливая керосином уродливую обстановку, героиня не только «мстит» кому-то за свои злость и тоску, но и подсознательно стремится «расчистить» пространство вокруг себя, положить конец существующему вокруг порядку. Сожженный публичный дом становится метафорой «старого мира» с его косными порядками, допускающими социальную несправедливость и негласную стигматизацию ее жертв.

Конфликт между героиней и обществом, выведенный в рассказе «Скуки ради», имеет в своей основе схожие причины, но носит частный характер. Здесь суицидальному эпизоду предшествует история коллективной травли, которой оборачивается желание служащих степной железнодорожной станции подшутить над стрелочником Гомозовым и его любовницей, кухаркой Ариной. Последняя, пользуясь типологией Н.А. Добролюбова, изложенной в его статье «Забитые люди» (1861), в которой анализируются варианты самоубийств героев Достоевского, являет собой экстремально заостренный типаж «кроткой»: немолодая, очень некрасивая, с печатью «чего-то рабского и забитого в нескладной фигуре», «тупая и покорная», она не только состоит в интимной связи с человеком, откровенно стыдящимся ее, но и безвозмездно выполняет для него мелкие поручения. Горький оставляет без ответа вопрос, что именно побуждает Арину продолжать тайные встречи с Гомозовым – поздняя любовь, женская невостребованность, общая безотказность, делающая ее орудием в руках других людей, или же совокупность всех этих причин. Конспективные описания героини оставляют ее переживания непроясненными: в тексте почти отсутствуют даже фрагментарные включения «потока сознания» Арины, а через диалоги с Гомозовым раскрываются лишь социальный статус женщины и причины ее позднего девичества. Скупые характеристики подчеркивают слабое участие личности кухарки в разворачивающейся драме, заключающейся в унижении «маленького человека» людьми, его окружающими. По сюжету служащие железнодорожной станции, прознав об отношениях немолодой пары, ради смеха запирают их в погребе во время очередного ночного свидания, чтобы с утра разыграть импровизированную «свадьбу». Осознав случившееся, стрелочник злится на женщину, виновную в его «грехопадении», и в резких выражениях обвиняет ее в порче своей репутации. Та молит о прощении, но ее возлюбленный не только отвергает все попытки примириться с ним, но и позже оговаривает Арину перед «шутниками», представляя ее сознательно завлекавшей его соблазнительницей. Присоединяясь к участникам травли, стрелочник пытается сохранить собственное достоинство, скомпрометированное, по его мнению, внебрачной связью со «странной бабой». Она же уходит от насмешек в степь, где долго лежит на земле, остро переживая стыд и одиночество:

«Попробовала она вспомнить молитвы и не могла: перед глазами у нее вертелись смеющиеся рожи, а в ушах ныл тенор Луки, раздавался вой рожка и хохот. […] Больше ничего не было в необъятной желтой равнине, покрытой голубым куполом неба, и Арине казалось, что она одна на земле, лежит в самой середине ее и уж никто никогда не придет разделить тяжесть ее одиночества – никто, никогда…» [5].

Горький строит повествование на контрастах, показывая два параллельных события: веселый обед служащих, довольных устроенным представлением, и изоляцию Арины, избранной коллективом на роль «козла отпущения». При этом, как следует из заглавия, жестокий розыгрыш не является следствием личной неприязни его участников к

4 Горький А.М. Полн. собр. соч. Художественные произведения в 25 т. М.: Наука, 1968–1969. Т. 1. С. 290.
5 Горький А.М. Полн. собр. соч. Художественные произведения в 25 т. М.: Наука, 1968–1969. Т. 4. С. 22–23.

кухарке или ее избраннику: всеми причастными движут лишь скука и желание привнести разнообразие в размеренный быт станции. Тем не менее, для Арины пережитое унижение и демонстративный отказ от нее возлюбленного оказываются непосильным бременем: дождавшись утра, она пробирается на чердак станции и там вешается. Ее смерть остается незамеченной: тело находят по запаху пару дней спустя, и, после краткого расследования, кухарку закапывают в степи, после чего «на станции снова воцаряются порядок и спокойствие». Финальные строчки, резюмирующие возвращение коллектива к привычной размеренной жизни, показывают слабое влияние самоубийства Арины на окружающих, инертно относящихся к данному происшествию.

Здесь Горький вновь апеллирует к русской литературной традиции изображения «кротких» самоубийств, трансформируя ее: если у Достоевского суицид Матреши или тихий бунт Кроткой вызывают изменения в сознании их обидчиков, то в художественном мире Горького подобные эпизоды практически не влияют на виновных, лишь в моменте ощущающих личную причастность к чужой трагедии. В «Скуке ради», как и в более позднем «Рассказе Филиппа Васильевича» (1904), в котором дано описание суицида молодого разночинца Платона Багрова из-за несчастной любви, острые реакции суицидентов на насмешки над их чувствами застают их преследователей врасплох, поскольку жертвы, накладывая на себя руки, обнаруживают свою субъектность, в которой им отказывают как в течение жизни, так и после смерти. В этом отношении показательны характеристики, которыми окружающие наделяют Арину и Платона: так, начальник станции Матвей Егорович прямо называет молчаливую и «пришибленную» кухарку «пнем», а в «Рассказе Филиппа Васильевича» повествовательная инстанция фиксирует, что Лидочка, являвшаяся объектом любовного интереса Платона, даже после того, как он нанес себе смертельное ранение, переживает о нем «как о сломанной игрушке». Горький подчеркивает бессмысленность самоубийства как акта духовного вызова, показывая, что стремление суицидента утвердить своей смертью человеческое достоинство никак не меняет объектное отношение к нему адресатов подобного протеста. В этом плане и проститутка Дунька, и кухарка Арина, и профессорский дворник Платон оказываются так и не увиденными значимыми Другими, не принятыми обществом, в силу разных причин девальвирующим их самоценность.

Таким образом, мы видим, что женские суициды в прозе Горького имеют следующие сюжетные функции:

1. Раскрытие механизма двойной стигматизации «падших женщин», превращающей суицид в единственную форму разрешения социального кризиса;
2. Исследование парадоксальной зависимости женской субъектности от возможности реализации в браке в условиях патриархатной культуры;
3. Трансформация классического сюжета «спасения падшей»: деконструкция народнического оптимизма и полемика с психологизмом Достоевского;
4. Доказательство несостоятельности суицида как средства нравственного воздействия на преследователей и утверждения личного достоинства;

Таким образом, при всей условности выделяемых нами суицидальных «сценариев» можно заметить, что само включение в рассказ подобной сюжетной ситуации служит способом характеристики как героини, так и ее окружения. Для Горького важно не столько вызвать читательское сочувствие к фигуре суицидентки, сколько продемонстрировать естественную обусловленность ее деструктивного поведения нахождением в маргинальной ситуации. При этом молодой автор полемизирует и с риторикой писателей-народников, и со взглядами на самоубийство Достоевского, и с ницшеанством в его профанном и обыденном восприятии. «Кроткая» женщина у Горького избирает самоубийство как единственную доступную ей форму эскапизма, поскольку общество девальвирует ее ценность как личности вне «нормативных» социальных ролей. Возможность альтернативной женской самореализации появится в творчестве писателя лишь на следующем этапе его пути, что обусловлено как общей трансформацией социальной модели начала XX века, так и эволюцией собственных воззрений Горького на проблему эмансипации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горький А.М. Полное собрание сочинений: в 25 т. / А.М. Горький. — Москва: Наука, 1968–1969. Т. 1. 596 с.
2. Горький А.М. Полное собрание сочинений: в 25 т. / А.М. Горький. — Москва: Наука, 1968–1969. Т. 4. 646 с.
3. Добролюбов Н.А. Забитые люди / Н.А. Добролюбов // Собрание сочинений: в 9 т. / Н.А. Добролюбов. — Ленинград: Художественная литература, 1961–1964. — Т. 7. Статьи и рецензии 1858–1859. — С. 225–268.
4. Достоевский Ф.М. Записки из подполья / Ф.М. Достоевский // Полное собрание сочинений: в 30 т. / Ф.М. Достоевский. — Ленинград: Наука, 1972–1990. — Т. 5. Повести и рассказы 1862–1866. — С. 99–180.
5. Зусева-Озкан В.Б. Сюжет «женщина среди мужчин» у М. Горького и Е. Замятина: «Двадцать шесть и одна» и «Одиннадцать и одна» / В.Б. Зусева-Озкан // Новый филологический вестник. — 2022. — № 2 (61). — С. 112–125.
6. Михайлова М.В., Назарова А.В. «Новая женщина» или «сверхженщина»? Проект Серебряного века / М.В. Михайлова, А.В. Назарова // Новый филологический вестник. — 2023. — № 3 (57). — С. 45–58.

7. Примочкина Н.Н. Женские образы творчества М. Горького в культурной парадигме Серебряного века / Н.Н. Примочкина // Ученые записки Новгородского государственного университета. — 2024. — № 4 (55). — С. 669–675.

© Хруслова Виктория Георгиевна (Selin1998@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.48

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНФЛИКТА В АНГЛОЯЗЫЧНОМ НОВОСТНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ОТЫМЕННЫХ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ)

Якубовская Эльвира Владимировна
Кандидат филологических наук, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, (г. Москва)
yakubovskaya7@mail.ru

LINGUOCOGNITIVE MECHANISMS OF CONFLICT REPRESENTATION IN ENGLISH-LANGUAGE NEWS DISCOURSE (BASED ON DENOMINAL INSTRUMENTAL VERBS)

E. Yakubovskaya

Summary: The focus is on verbal units derived from nouns denoting tools and instruments of impact (denominal instrumental verbs). The analysis draws on data from modern text corpora (BNC, COCA, NOW), reflecting current speech practices. The study demonstrates how lexical units initially describing concrete physical operations with objects acquire the capacity to denote abstract actions within the sphere of interpersonal and social confrontation. It identifies the role of semantic roles (agent, patient, instrument) in the formation of figurative meanings, and examines the influence of context on the actualization of conflict semantics. The obtained results provide a deeper understanding of the interaction patterns between cognitive and linguistic structures in the process of conceptualizing conflict as a fragment of the linguistic worldview.

Keywords: denominal verbs, conceptualization, conflict, instrumentality, word formation, cognitive linguistics, semantic derivation.

Аннотация: Статья посвящена исследованию механизмов языкового моделирования конфликтных ситуаций в английском языке. В фокусе внимания находятся глагольные единицы, производные от имен существительных со значением орудий труда и предметов воздействия (отыменные инструментальные глаголы). Материалом для анализа послужили данные современных корпусов текстов (BNC, COCA, NOW), отражающих актуальные речевые практики. В работе показано, как лексические единицы, изначально описывающие конкретные физические операции с предметами, приобретают способность обозначать абстрактные действия в сфере межличностного и социального противостояния. Выявляется роль семантических ролей (агенс, пациенс, инструмент) в формировании переносных значений, а также рассматривается влияние контекста на актуализацию конфликтной семантики. Особое внимание уделяется вопросу о том, какие признаки исходного существительного сохраняются при метафорическом переосмыслении глагола и как словообразовательная модель участвует в создании экспрессивного эффекта. Полученные результаты позволяют глубже понять закономерности взаимодействия когнитивных и языковых структур в процессе осмысления конфликта как фрагмента языковой картины мира.

Ключевые слова: отыменные глаголы, концептуализация, конфликт, инструментальность, словообразование, когнитивная лингвистика, семантическая деривация.

Введение

Изучение репрезентации конфликта через отыменные инструментальные глаголы представляет собой перспективное направление когнитивной лингвистики. Концептуализация конфликта позволяет проследить, как носители языка осмысляют абстрактные понятия через конкретный чувственный опыт взаимодействия с инструментами. Образ инструмента и его типичное воздействие на физический объект метафорически проецируются на ситуацию социального или межличностного противостояния. Мы предполагаем, что значения таких глаголов мотивированы механизмом когнитивной метафоры, и анализ их семантики показывает, что развитие переносных значений подчиняется строгой логике метафорического переноса.

Исследование находится на стыке словообразования и теории концептуальной метафоры, что позволяет уточнить научные представления о том, как язык опосредует восприятие конфликта и какие словообразовательные модели лежат в основе этого процесса. Несмотря на интерес лингвистов к языковой репрезентации агрессии и конфликтов [1, 3, 4, 6, 10, 12], многие аспекты концептуализации конфликта остаются не до конца изученными. Особенно мало внимания уделяется глаголам, образованным от существительных и обозначающим действие с помощью инструмента (отыменным инструментальным глаголам). Эти глаголы представляют собой интересный способ языкового осмысления действительности, так как в них конфликтное действие неразрывно связано с используемым средством.

Актуальность темы определяется потребностью в изучении языковых механизмов репрезентации абстрактных категорий, в частности конфликта, а также необходимостью выявления роли когнитивных моделей в формировании языковой картины мира.

Цель данного исследования – выявить и системати-

зировать когнитивные механизмы, которые трансформируют нейтральное значение названия инструмента в конфликтогенный смысл глагольного действия.

Объектом исследования послужили отыменные инструментальные глаголы (типа *to hammer, to knife*), собранные методом сплошной выборки, а также примеры, полученные из Британского национального корпуса (BNC), Корпуса современного американского английского языка (COCA), корпуса современных новостных текстов (NOW – News on the Web), включающего тексты новостных порталов, интернет-газет, журналов и блогов на английском языке.

Методы исследования включали корпусные методы [5], концептуальный, контекстуальный, интерпретативный и семантический анализ.

Изучение отыменных инструментальных глаголов – это фундаментальная область в семантике и синтаксисе. Концепция инструментальности подробно анализировалась такими учеными, как А.В. Кобцева, Л.М. Ковалева, Ч. Филмор, М.В. Холле, В.С. Храковский, В.А. Ямшанова и др. [8, 9, 13, 14, 15, 16]. Отыменные инструментальные глаголы являются мощным инструментом для выражения каузации, формируя наше понимание целей и методов их достижения. Различные теории объясняют роли участников каузативной ситуации. Так, Т.Б. Алисова определяет каузатив как преднамеренное действие активного субъекта (агенса) по отношению к объекту, вызывающее прямые или косвенные изменения [2, с. 55–64]. С.Д. Кацнельсон же трактует каузацию как взаимодействие, где субъект побуждает объект к действию, становясь его первопричиной [7, с. 85].

Содержательная (семантическая) валентность глагола формирует смысловой каркас предложения, определяя его структуру. Эта структура, называемая валентностно-актантной схемой (ВАС), является неизменной основой значения предложения. Обязательные участники ситуации, выраженные именами, известны в лингвистике как семантические актанты, роли, аргументы или падежи. Наиболее известна система глубинных падежей Ч. Филлмора, включающая Агенс, Пациенс, Инструмент, Адресат, Источник и др. Важно, что семантическую роль «Инструмент» выполняет не слово с соответствующим лексическим значением, а слово, занимающее позицию инструментального актанта [9, с. 247–248].

Глаголы типа *club, hammer, knife* служат средством номинации действия, которое осмысляется говорящим как целенаправленное, способное трансформировать окружающий мир и контролировать процессы. Эти глаголы, образованные от названий инструментов, часто используются в переносном смысле, чтобы передать идею каузации – причинно-следственных связей, где инициатор (агенс) является движущей силой запланированных изменений. Так, в следующем примере представлены все четыре семантические роли: *Mr. Ratcliffe also* ***hammered*** *Mr. Mueller for saying he could not exonerate Mr. Trump on obstruction of justice, declaring that such a determination was beyond his mission* [18]. Агенс (инициатор действия), Mr. Ratcliffe, представляет собой источник вербальной атаки, а пациенс (участник, который подвергается действию) – это тот, на кого направлено действие, обозначенное глаголом *hammer*. Он – объект критики (мишень). Источник – место, где происходит действие, или (в абстрактном смысле) та сфера/область, в которой оно разворачивается (тема спора, разногласий). В анализируемом предложении это часть, отвечающая на вопрос «По какому поводу?»: *"for saying he could not exonerate Mr. Trump on obstruction of justice, declaring that such a determination was beyond his mission".* Инструмент – средство, с помощью которого Агенс совершает действие. В предложении инструмент представлен имплицитно. Поскольку глагол *hammer* использован метафорически, роль Инструмента «стирается». Агенс использует не физический предмет (молоток), а речь, слова и аргументы. Глагол *hammer* здесь выполняет функцию переноса физической модели (удар инструментом) в социальную сферу (критика). С точки зрения семантических ролей, структура сохраняет классическую схему переходного действия (Агенс воздействует на Пациенса), но роль Инструмента редуцирована, уступая место локативному (тематическому) дополнению.

В книге «Метафоры, которыми мы живем» (Metaphors We Live By), представляющей когнитивный взгляд на природу метафоры, Дж. Лакофф и М. Джонсон акцентируют внимание на метафорическом структурировании опыта, иллюстрируя это концептуальной метафорой СПОР – ЭТО ВОЙНА. В данной метафоре целостная картина беседы выстраивается путем соотнесения ее частей с элементами целостной картины войны. В итоге процесс обмена мнениями воспринимается и описывается как разновидность физического противостояния [11, с. 112–115]. Конфликт, подобно спору, всегда осмысляется участниками через уже известные им модели. Метафора войны здесь является мощной моделью, так как она редуцирует сложность социального напряжения до знакомой схемы «свой-чужой» и «атака-защита».

В рамках этой общей метафоры происходит проекция элементов исходного физического действия на целевую сферу межличностных или социальных отношений. Метафорический перенос осуществляется в рамках когнитивной метафоры КОНФЛИКТ (СПОР, КРИТИКА, ПОЛИТИЧЕСКАЯ БОРЬБА) – ЭТО ФИЗИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ / ВОЙНА.

В рамках данной модели семантические роли участников конфликтной ситуации распределяются следующим образом. В качестве активного инициатора

конфликтного действия (Агенса) могут выступать различные социальные субъекты: политические деятели, государства, партии или средства массовой информации. Их целенаправленное воздействие обращено на Объект (Пациенс), в роли которого оказывается оппонент, конкретный политик, страна в целом или даже абстрактная сущность, такая как репутация человека. Само же это воздействие осуществляется при помощи определенных средств (Инструмента), которые в зависимости от контекста могут представлять собой вербальные единицы (речь, критика, аргументы), информационные поводы (компрометирующие материалы, политические решения) или макроэкономические рычаги (торговые соглашения, экономические войны).

Основные результаты

В прямом смысле глагол *knife* означает «ударить ножом», «нанести колотую рану». Однако в контексте следующего примера, значение глагола метафорически переосмыслено: *Moreover, what does voting for Obama have to do with it? Bush put us in the poor house (Clinton **knifed** America with NAFTA) and Obama is a "do nothing" president! What's your point?* [18]. Здесь *knife* означает, что Клинтон нанес серьезный ущерб, «удар в спину» экономике Америки (рабочему классу) путем подписания этого соглашения. Это действие рассматривается как агрессивное, болезненное и предательское, но не физическое, а экономическое. Клинтон – Агенс, Америка – Пациенс, NAFTA – Инструмент: Североамериканское соглашение о свободной торговле (NAFTA) здесь выступает тем самым «ножом», которым Клинтон нанес удар.

Прямое значение глагола *club* – «бить дубинкой». В контексте *The MSM championed Barack Obama throughout the primaries, **clubbed** his opponent, lauded him during the general election, and is now marveling at his transition* [18] глагол *club* означает «ожесточенно атаковать (словесно)», «критиковать», «разносить», «наносить урон репутации». Это метафорически переосмысленное значение: СМИ использовали информацию и риторику как дубинку против оппонента Обамы: The MSM (Мейнстримные СМИ) является инициатором действия (агенсом). Именно СМИ сознательно и целенаправленно совершают действие по дискредитации. У них есть инструмент (их медиа-платформы), и они проявляют волю к действию. 'His opponent' – участник ситуации, который подвергается воздействию, пациенс, который подвергается репутационному ущербу и критике. Он не просто получает информацию (что было бы ролью Адресата), а страдает от агрессивного воздействия. СМИ – это одновременно и Агенс, и Инструмент (они используются как инструмент для нападения). Использование именно глагола *club* в ряду с более нейтральными или позитивными (champion, laud) создает стилистический контраст и подчеркивает агрессивную, беспощадную природу медийной поддержки: СМИ не просто поддерживали Обаму, они методично «забивали дубинками» его соперников. Конфликтность данного примера заключается в обвинении прессы в утрате нейтралитета и превращении в инструмент политической борьбы (Агенса), который сначала «забивает дубиной» одних, чтобы «продвигать» других.

Прямое значение глагола *maul* «бить кувалдой». В предложении: *China happens to be Washington's largest trading partner and the state would be badly **mauled** by a trade war* [18], глагол *maul* представляет метафору физического насилия, перенесенную на экономическую сферу, и означает «нанесение сокрушительного урона». С точки зрения семантических ролей, торговая война выступает в роли Агенса, активно воздействующего на Пациенс (государство). Конфликтность ситуации заключается в том, что политическая воля (наказать конкурента) вступает в непримиримое противоречие с экономической реальностью (невозможность навредить партнеру, не навредив себе). Обычно, начиная войну, Агенс (Вашингтон) надеется навредить противнику. Здесь же автор предупреждает, что жертвой этого инструмента станет сам Агенс.

В следующем примере глагол используется метафорически: *The righties were all in a tizzy because they thought they had something they can **bludgeon** Obama with till November* [18]. Здесь *bludgeon* означает не применение физического насилия с помощью дубины, а ожесточенную, агрессивную и неоднократную вербальную или политическую атаку. Как дубиной бьют несколько раз, так и политические оппоненты будут снова и снова использовать один и тот же аргумент или факт. Цель – подавить оппонента (Обаму), заставить его «замолчать» в споре или нанести ущерб его репутации и рейтингам. В качестве «дубинки» (инструмента) выступает некий объект, упомянутый ранее (вероятно, компрометирующая информация, политическое решение или скандал – то, что обозначено местоимением something). Активными инициаторами действия являются they (подразумеваются the righties), Обама – тот, на кого направлено действие (пациенс). Инструментом (дубинкой) является "something". Конструкция "bludgeon sb with sth" является классическим примером инструментальной семантической структуры, перенесенной из физической реальности в социально-политическую. Таким образом, фразу *they can bludgeon Obama with* можно перефразировать как: «то, чем они могут постоянно «бить» Обаму (в прессе, дебатах), используя это как дубинку».

Переносное значение глагола *axe* – «уволить, снять с должности, сократить» (обычно внезапно и радикально): *In a surprise move, Energy Minister Charles Hendry has been **axed** in the government's reshuffle to be replaced by Tory MP John Hayes* [18]. В бизнесе и политике это слово не-

сет оттенок грубости, безжалостности и решительности действия. Использование именно этого глагола (а не, скажем, *fired* или *dismissed*) придает предложению драматизм: это не просто увольнение, а «отсечение» человека от должности, подобно тому, как топор отсекает ветку от дерева. Добавление обстоятельства "In a surprise move" усиливает коннотацию глагола – действие было резким и неожиданным для самого уволенного и, возможно, для публики. Конфликтная ситуация здесь – это борьба за власть и политическое выживание. Министр Хендри – это «отсеченная» часть системы, которая больше не нужна. Агенты конфликта (правительство, партия) используют «топор», чтобы убрать его и поставить на его место Хейза, который, вероятно, либо более лоялен, либо принадлежит к победившей внутренней фракции (Tory).

Обсуждение

Проведенное исследование подтверждает, что отыменные инструментальные глаголы типа *hammer, knife, club* являются не просто способом номинации действия, но и эффективным средством концептуализации абстрактных категорий, в частности ситуации конфликта. Анализ фактического материала из авторитетных корпусов английского языка [17, 18, 19] показал, что значения данных глаголов в конфликтных контекстах мотивированы универсальным когнитивным механизмом концептуальной метафоры. Перенос значения осуществляется в рамках модели КОНФЛИКТ (СПОР, КРИТИКА) — ЭТО ФИЗИЧЕСКОЕ НАСИЛИЕ / ВОЙНА, где конкретный чувственный опыт взаимодействия с инструментом (орудием) проецируется на сферу социальных и межличностных отношений.

Заключение

В ходе исследования было установлено, что семантическая структура исследуемых глаголов сохраняет валентностно-актантную схему исходного физического действия (Агенс – Инструмент – Пациенс), однако в переносных значениях роль конкретного физического инструмента редуцируется или метафорически замещается абстрактными средствами вербального или политического воздействия (аргументы, критика, медиа, политические решения). Это позволяет осмыслять сложные, абстрактные конфликтные ситуации через призму знакомых, целенаправленных и контролируемых действий с инструментом, подчеркивая такие аспекты, как агрессивность воздействия, нанесение ущерба и интенсивность процесса. Тем самым отыменные инструментальные глаголы играют ключевую роль в формировании языковой картины мира, опосредуя восприятие конфликта через образ инструментального действия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина Е.Ю. Публичное политическое выступление в конфликтной ситуации (на материале английского языка): диссертация … доктора филологических наук: 10.02.04 / Е.Ю. Алешина. – Москва, 2022. – 351 с.
2. Алисова Т.Б. Дополнительные отношения модуса и диктума // Вопросы языкознания. 1971. №1. С. 54–65.
3. Ахметгареева О.Ф. Основы лингвоконфликтологии: учебное пособие / О.Ф. Ахметгареева, Н.А. Сидорова. – Москва: Издательство «Наука сегодня», 2022. – 102 с.
4. Белоус Н.А. Конфликтный дискурс в коммуникативном пространстве: семантические и прагматические аспекты: автореферат диссертации … доктора филологических наук: 10.02.19 / Н.А. Белоус. – Краснодар, 2008. – 50 с.
5. Богданова С.Ю. Выделение коллокатов ключевого слова как метод корпусной лингвистики // Труды VIII Международной научной конференции «Прикладная лингвистика в науке и образовании» 24-26 ноября 2016 г., Санкт-Петербург. – СПб: ООО «Книжный Дом», 2016. – С. 146–151.
6. Ермолаева Е.Н. Концепт CONFLICT и его объективация в лексико-семантическом пространстве современного английского языка: автореферат диссертации …кандидата филологических наук: 10.02.04 / Е.Н. Ермолаева. – Иркутск, 2005. – 21 с.
7. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое общение. Л.: Наука, 1972. – 216 с.
8. Кобцева А.В. Категория инструментальности и способы её экспликации в текстах газетно-публицистического стиля русского и немецкого языков: дисс. … канд. филол. наук. Ставрополь, 2006. 185 с.
9. Ковалева Л.М. Английская грамматика: предложение и слово: монография. Иркутск, ИГЛУ, 2008. 397 с.
10. Кошкарова Н.Н. Конфликтный и кооперативный типы русскоязычного дискурса в межкультурном политическом пространстве: автореферат диссертации … доктора филологических наук: 10.02.01 / Н.Н. Кошкарова. – Екатеринбург, 2015. – 47 с.
11. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
12. Мулькеева В.О. Речевые стратегии конфликта и факторы, влияющие на их выбор: диссертация … кандидата филологических наук: 10.02.04 / В.О. Мулькеева. – Санкт-Петербург, 2005. – 190 с.
13. Филлмор Ч.Дж. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23 М.: Прогресс, 1988. С. 52–92.
14. Холле М.В. Инструментальные придаточные предложения и местоименные наречия как формы выражения категории инструментальности в современном немецком языке: дисс. … канд. филол. наук. СПб., 2000. 194 с.
15. Храковский В.С. Пассивные конструкции // Типология пассивных конструкций. Диатезы и залоги. Л.: Наука, 1974. С. 5–46.
16. Ямшанова В.А. Категория инструментальности в немецком языке. Л.: ЛФЭИ, 1991. 159 с.

17. English-Corpora: BNC // British National Corpus: [сайт]. – URL: https://www.english-corpora.org/bnc/ (дата обращения: 19.02.2026).
18. English-Corpora: COCA // Corpus of Contemporary American English: [сайт]. – URL: https://www.english-corpora.org/coca/ (дата обращения: 19.02.2026).
19. English-Corpora: NOW Corpus (News on the Web) – URL: https://www.english-corpora.org/now/ (date of treatment: 23.02.2026).

© Якубовская Эльвира Владимировна (yakubovskaya7@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

DOI 10.37882/2223–2982.2026.09.49

ФОРМЫ И ЗАКОНОМЕРНОСТИ КИТАИЗАЦИИ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

A STUDY ON THE SINICIZATION OF ENGLISH LOANWORDS IN THE INTERNET ERA

Yan Li
Yang Ruihong

Summary: The popularisation of mobile Internet has changed the speed and way of English-based foreign words entering Chinese, and it is of practical significance to systematically sort out the laws of Sinicization. This article takes the Internet era from 2008 to the present as the main research scope. It examines the five Sinicization methods of phonetic translation, interpretation, transliteration, alphabet words and morpheme reination, and analyses their formal characteristics and typical cases. Research shows that there is a positive correlation between the degree of Sinicization and the stability of vocabulary. morphemeization is the main manifestation of foreign words going deep into the Chinese vocabulary system. The Sinicization of English-source foreign words always follows the stability principle of the Chinese system, and at the same time relies on the openness of language to achieve compatibility and innovation.

Keywords: english-sourced loanwords, modes of Sinicization, internet era.

Янь Ли
Доцент, Институт международного культурного обмена, Синьцзянский педагогический университет
29237342@qq.com
Ян Жуйхун
Институт международного культурного обмена, Синьцзянский педагогический университет
1467239371@qq.com

Аннотация: Распространение мобильного интернета изменило как темпы проникновения англоязычных заимствований в китайский язык, так и способы их освоения, поэтому систематизация закономерностей их китаизации имеет практическую значимость. В статье рассматривается сетевой период с 2008 года по настоящее время; предметом анализа выступают пять моделей китаизации: смешанный фонетико-семантический перевод, семантический перевод, транскрипция, буквенные слова и морфемная переработка. Исследование описывает их формальные особенности и типичные примеры. Полученные результаты показывают положительную связь между степенью китаизации и устойчивостью слова в языке. Морфемизация при этом выступает главным признаком глубокого вхождения заимствований в лексическую систему китайского языка, тогда как сам процесс китаизации англоязычной лексики постоянно соотносится с принципом устойчивости китайской языковой системы и одновременно реализует ее открытость к инновациям.

Ключевые слова: заимствованные слова на английском языке, режимы синизации, эра интернета.

С момента подключения Китая к интернету именно молодежь оставалась основной частью сетевой аудитории; значительный массив интернет-сленга создавался и распространялся ею, а затем переходил в публичные обсуждения и повседневную социальную практику. Лю Чуаньлэй и Цзин Хуэйлань (2025) обозначают эту группу как «цифровую молодежь» новое сообщество, чье существование определяется воздействием сетевой информации и искусственного интеллекта, а цифровая форма жизни выступает для него базовой. В вопросах китаизации участие этой группы заметно отличается от поведения прежних поколений пользователей. Речь уже не идет о простом усвоении переводных наименований, предложенных официальными структурами или СМИ: цифровая молодежь включается в сам процесс создания китаизированных форм, используя сетевое словотворчество, переосмысление через мемы и межъязыковую гибридизаций [1].

Синизация английских заимствованных слов в эпоху интернета это комплексный процесс адаптации англоязычной лексики к системе китайского языка, включающий её формальное, семантическое и функциональное встраивание в языковую среду. Он отражает взаимодействие двух тенденций: открытости языка к инновациям и его стремления к сохранению собственной структурной устойчивости.

В сетевую эпоху (с 2008 года по настоящее время) скорость проникновения англицизмов существенно возросла, чему способствуют повседневные цифровые практики соцсети, мессенджеры, трансграничная коммерция, потребление зарубежного медиаконтента. При этом характер освоения заимствований стал более разнородным: наряду с глубокой адаптацией активно распространяются и минимально трансформированные формы. Выделяется несколько взаимосвязанных способов синизации. Фонетико-семантический перевод сочетает передачу звучания и смысловой нагрузки через подбор иероглифов: примером служит «可口可乐» (Coca-Cola), где каждый элемент одновременно воспроизводит звучание и формирует позитивный смысловой образ. Семантический перевод опирается на собственные ресурсы китайского языка и образность его морфем так, «鼠标» (mouse) передаёт и внешний вид, и функцию предмета, а «云» (cloud) развивает метафорическое значение неосязаемого распределённого хранения и порождает продуктивные словообразовательные цепочки. Транскрипция ориентирована преимущественно на

звуковое сходство, но на практике нередко учитывает удобство написания и нейтральную либо позитивную семантику иероглифов; при этом китайская языковая система тяготеет к сокращению многосложных форм. Буквенные слова (AI, WiFi, APP) сохраняют латинскую графику и демонстрируют минимальную степень синизации, однако полноценно встраиваются в синтаксис и сочетаемость китайского языка, получая устойчивый статус в лексиконе. Наиболее глубокой формой адаптации считается морфемная переработка, при которой компонент заимствованного слова превращается в самостоятельную продуктивную морфему: показателен пример «吧», выделившегося из «酒吧» и ставшего продуктивным суффиксом для обозначения досуговых пространств. На характер и темпы синизации существенно влияет коммуникативная среда цифровых платформ. Принцип языковой экономии, ограничения форматов (длина поста, хронометраж видео), алгоритмы рекомендаций и словари систем ввода формируют условия, в которых выигрывают краткие, легко опознаваемые единицы. Важную роль играет и активность «цифровой молодёжи»: она не просто усваивает готовые формы, а участвует в сетевом словотворчестве, переосмыслении и распространении вариантов, способных за короткое время опередить нормативные эквиваленты.

Наблюдается поляризация тенденций: с одной стороны, высокая частотность употребления ускоряет путь заимствований к морфемизации и прочному укоренению, с другой растёт востребованность интернациональных форм, включая буквенные слова, особенно в контекстах, где важна узнаваемость и совместимость с глобальными системами (например, поисковые алгоритмы). При этом параллельно усиливается запрос на культурно маркированные наименования с выраженной «китайской» идентичностью, что создаёт напряжение между потребностью в международной коммуникации и стремлением к языковой субъектности.

Ключевым показателем глубины синизации выступает морфемизация способность бывшего заимствования порождать новые слова средствами китайского языка. Между степенью адаптации и устойчивостью слова в лексической системе прослеживается положительная связь: чем полнее встраивание, тем выше вероятность долгосрочного сохранения. В то же время современная языковая политика склоняется к гибкой линии признанию устоявшихся форм, рекомендациям для конкурирующих вариантов и осторожной поддержке иероглифических эквивалентов там, где степень синизации остаётся низкой. Таким образом, синизация в интернет-эпоху предстаёт как динамичный, неоднородный и внутренне противоречивый процесс, в котором открытость к заимствованиям и устойчивость языковой системы существуют в постоянном взаимодействии.

В эпоху интернета проникновение англицизмов в русскую речь заметно ускорилось: цифровая среда и повседневная онлайн коммуникация активно формируют новые речевые привычки. Заимствованные слова постепенно подстраиваются под нормы русского языка меняют звучание, обретают кириллическое написание, встраиваются в грамматическую систему и обрастают словообразовательными связями. Например, англоязычные основы легко соединяются с русскими суффиксами, порождая привычные в интернет среде слова вроде «юзерский» или «геймерский». При этом смысловое наполнение нередко трансформируется, адаптируясь к локальному контексту и обретая дополнительные оттенки значений. Существенную роль в распространении и укоренении таких слов играют социальные сети, мессенджеры и игровые сообщества, где языковые новшества быстро становятся массовыми. Интенсивность этого процесса во многом объясняется потребностью оперативно называть новые цифровые явления, а также стремлением к краткости и узнаваемости терминов в международном коммуникационном пространстве.

«可口可乐» один из тех случаев, когда заимствование в китайском языке не просто приближается к исходному слову по звучанию, но одновременно встраивается в собственную семантическую систему. Для сетевой эпохи, где новые единицы быстро входят в обиход, такая глубоко китаизированная модель сохраняет особую показательность. Речь идет о фонетико-семантическом переводе, то есть о таком способе освоения англоязычного слова, при котором подбираются и звуковое сходство, и значения иероглифов, соотносимые с содержанием исходной единицы. По формальному устройству здесь различаются два типа: полный и частичный [2].

При полном совмещении каждый иероглиф отвечает сразу двум требованиям передает близкое звучание и вносит смысловую нагрузку. В переводе Coca-Cola как «可口可乐» это видно особенно отчетливо: слоги Cola соотносятся с «可乐», что и фонетически близко, и семантически благоприятно, тогда как первые два слога Coca переданы через «可口», вызывающее ассоциацию с приятным вкусом напитка. Четырехиероглифическая конструкция звучит плавно; кроме того, и «可口», и «可乐» в китайском языке несут положительную оценочность. В результате возникает цельный образ пищевого удовольствия, тесно связанный с товарными характеристиками продукта. Иная разновидность частичное совмещение, когда общее звуковое сходство сохраняется, но смысловой акцент распределен лишь по части компонентов. Так устроено «迷你» (mini): сочетание «迷» и «你» создает оттенок близости и мягкой привлекательности, а ассоциация с «迷人» придает признаку малости уже не только физическое, но и эстетическое измерение. При этом не каждый иероглиф здесь полностью совпадает с исходным слогом по звучанию [3].

Если фонетико-семантический перевод демонстри-

рует наибольшую степень китаизации, то семантический перевод занимает промежуточное положение и строится иначе. В этом случае английское слово, попадая в китайский язык, отказывается от фонетического следования оригиналу; вместо подражания звуку используется собственный лексический материал китайского языка и его словообразовательные модели. Внутри этого способа можно выделить два механизма.

Первый связан с прямой передачей значения, когда отдельные морфемы исходного слова последовательно соотносятся с китайскими морфемами. Так появился «鼠标» (mouse): здесь обыгрываются и сходство предмета с мышью по внешнему виду, и функция указания, маркирования направления. Название оказалось одновременно точным и образным, поэтому в китайском языке закрепилось очень быстро. Второй механизм основан не на буквальном воспроизведении, а на метафорическом выделении смыслового ядра. Слово «云» (cloud) стало характерным примером именно такого хода: для обозначения компьютерного хранения были выбраны признаки рассеянности, неосязаемости, «плавающего» распределения. Показательно и дальнейшее развитие этой единицы. Один-единственный иероглиф, вошедший в язык как семантический перевод, продемонстрировал необычайную продуктивность: «云课堂», «云监工» и другие образования особенно активно возникали в период до и после пандемии. В роли префиксальной морфемы «云» проявил жизнеспособность, заметно выходящую за пределы того, что можно было бы ожидать от английского источника cloud на стадии заимствования.

Транскрипция представляет собой такой способ китаизации, при котором иероглифы подбираются прежде всего по звуковому сходству с иностранным словом и выполняют главным образом фонетическую, а не самостоятельную смысловую функцию. Для китайского языка это один из наиболее ранних путей освоения заимствований: еще в эпоху перевода буддийских канонов возникли формы вроде «菩萨» и «般若», а в новое и новейшее время в повседневную речь вошли такие слова, как «沙发» (sofa) и «马达» (motor). При этом транскрибированные единицы нередко сокращаются по числу слогов, поскольку китайский язык тяготеет к двусложному ритмическому строю. Формы длиннее трех слогов удерживаются с трудом и со временем нередко вытесняются семантическими переводами или сокращенными вариантами, как произошло с «赛因斯», уступившим место слову «科学». Хотя в теории выбор иероглифов должен определяться только звучанием, на практике языковое сообщество чаще тяготеет к простым по графике, визуально удобным и семантически нейтральным либо положительно окрашенным знакам; поэтому полностью «чистая» транскрипция в китайском языке встречается нечасто.

На другом полюсе находятся буквенные слова AI, WiFi, GDP, APP и сходные формы, где английские буквы, в том числе аббревиатуры, прямо включаются в китайскую письменную и устную речь. Степень их китаизации минимальна: здесь отсутствует ключевая операция перевода в иероглифическую форму, а локализация затрагивает главным образом произношение и синтаксическое включение в китайское высказывание. Однако это не выводит буквенные слова за пределы китайской языковой системы [3]. Они занимают в предложении полноценную лексическую позицию, подчиняются китайским синтаксическим правилам и свободно сочетаются с китайскими морфемами, как в выражениях AI 换脸 или WiFi 环境. Кроме того, носители языка наделяют их устойчивыми значениями и практическими нормами употребления. Показательно, что в шестое издание «现代汉语词典», опубликованное издательством 商务印书馆 в 2012 году, были включены 239 буквенных слов, что закрепило их статус как части китайского словаря. Если рассматривать китаизацию как непрерывный спектр, буквенные слова следует понимать не как незавершенный промежуточный этап, а как устойчивый тип, занимающий его наиболее поверхностный край.

Когда заимствование начинает производить новые слова уже средствами самого китайского языка, речь идет о более глубокой стадии морфемной переработке. Ли Цзе (2020) описывает этот процесс через трехзвенную модель «заимствование встраивание порождение»: сначала английская единица входит в китайский язык в форме транскрипции или семантического перевода, затем при высокой частотности и смысловой устойчивости один из ее компонентов постепенно выходит из-под связи с исходным словом и начинает функционировать как самостоятельная китайская морфема, после чего вокруг него формируется целое словообразовательное гнездо. На этой стадии бывшее заимствование уже воспринимается не как внешний элемент, а как собственный ресурс языка.

Наиболее наглядный пример здесь дает «吧». Первоначально слово 酒吧 вошло в китайский язык как цельная единица, но затем из него был выделен компонент «吧» со значением «место досуга и потребления, имеющее специальную функцию». После этого он стал свободно присоединяться к другим основам: 茶吧, 书吧, 氧吧, 网吧 и т.д. Для самого иероглифа «吧» такое значение изначально не было характерно; оно возникло именно в процессе морфемизации. Поэтому морфемная переработка рассматривается как один из главных путей подлинной китаизации англоязычных заимствований и как показатель высокой интеграционной способности китайской лексической системы.

Изменения в способах китаизации связаны не только с внутренними языковыми механизмами, но и с новой коммуникативной средой. В сетевую эпоху китайская молодежь сталкивается с английским языком значительно чаще, чем до распространения интернета: поисковые

системы, социальные сети, трансграничные покупки, зарубежные фильмы и сериалы сделали двуязычный контакт повседневным. Поэтому множество английских слов начинает широко употребляться еще до того, как пройдет полноценную китаизацию. Отсюда спрос на интернационализированные формы, включая аббревиатуры и англоязычные вставки в китайскую речь. Одновременно в последние годы усиливается и противоположная тенденция: вместе с ростом культурной уверенности возрастает предпочтение выражений с отчетливым «китайским вкусом». Такие наименования, как «茅台冰淇淋», «国潮», «汉服», получают сильный отклик в интернете, а часть брендов, раньше опиравшихся на английские имена, постепенно смещает внимание к формам с более выраженной китайской языковой окраской. Напряжение между потребностью в международной узнаваемости и стремлением к национально-языковой идентичности и формирует нынешнюю картину китаизации [4].

В условиях сетевой коммуникации особенно заметно действует принцип языковой экономии: участник общения стремится передать максимум смысла при минимуме формы. Мгновенный обмен репликами в соцсетях, жесткие ограничения хронометража на платформах коротких видео и фрагментарный характер мобильного чтения создают среду, где сжатые и легко опознаваемые единицы получают преимущество. Комментарии, даньму и хэштеги дали обычным пользователям возможность массово и почти в реальном времени распространять собственные языковые решения; если неофициальный переводной вариант вызывает отклик, он за несколько дней может обойти нормативную форму.

Свою роль играет и техническое устройство платформ. Ограничения на длину текста, алгоритмы поиска, правила оформления хэштегов, словари систем ввода все это незаметно влияет на шансы той или иной формы закрепиться в употреблении. Рекомендательные алгоритмы чаще подхватывают слова, уже набравшие некоторую частотность, и потому более употребительные варианты получают дополнительную видимость. В этой ситуации выигрывают и буквенные слова: высокая распознаваемость английских сокращений поисковыми системами делает AI или WiFi в ряде информационных сценариев более удобными, чем их полные китайские эквиваленты, а их позиция в определенных зонах употребления оказывается заметно прочнее [5].

Если сопоставить все пять рассмотренных способов китаизации, проступает достаточно ясная закономерность: чем глубже степень китаизации, тем выше вероятность длительного сохранения слова в китайской лексической системе и тем ниже вероятность его вытеснения [6]. Сетевая эпоха резко ускорила распространение заимствований, но сама по себе эта скорость не означает углубления китаизации; скорее наблюдается отчетливая поляризация [7]. С одной стороны, часть слов благодаря высокой частоте быстро проходит путь к морфемизации. С другой растет число буквенных и смешанных китайско-английских форм, которые при низкой степени китаизации все же получают широкую основу употребления. Интернет-среда в этом смысле одновременно ускоряет освоение заимствований и поддерживает поверхностные формы; связь между скоростью распространения и глубиной языковой адаптации стала сложнее, чем в доинтернетный период [8].

Характерно, что в 2024 году в проекте «汉语盘点» словом международной лексики года было выбрано AI; это стало положительным сигналом со стороны официальных языковых институтов в отношении буквенных слов. Но общественные призывы сокращать их число и активнее продвигать иероглифические эквиваленты не исчезают [9]. Перед языковым нормированием здесь стоит практический вопрос: как совместить принятие необходимых международных форм с сохранением субъектности иероглифической культуры. Более продуктивным выглядит не жесткое навязывание единого перевода, а более гибкая линия признание уже устоявшихся употреблений, рекомендации для конкурирующих вариантов и осторожная ориентация на китайские соответствия там, где степень китаизации остается явно низкой [10].

Рассмотрение периода с 2008 года по настоящее время показывает, что фонетико-семантический перевод, семантический перевод, транскрипция, буквенные слова и морфемная переработка образуют неоднородную, но внутренне связанную систему способов китаизации англоязычных заимствований. Между глубиной китаизации и устойчивостью слова прослеживается положительная связь; морфемизация выступает признаком наиболее глубокого вхождения заимствования в китайский язык. При этом ускорение заимствования в сетевую эпоху сопровождается поляризацией форм, а сама ситуация складывается под действием внутренних ограничений языковой системы, социокультурных установок и механизмов платформенного распространения. Противоречие между расширением буквенных слов и требованиями иероглифической нормы вряд ли можно устранить окончательно: открытость языка и его устойчивость здесь существуют не порознь, а в постоянном напряжении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пу Пин, Ши Е-е. Исследование эмоциональных трансформаций интернет-сленга за последние 20 лет: на основе текстового анализа популярных интернет-выражений 2004–2023 гг. // Любители журналистики. 2024. № 11. С. 39–42.

2. Лю Чуаньлэй, Цзин Хуэйлань. Расщепление и реконструкция: исследование социальных настроений «цифровой молодежи» сквозь призму популярных интернет-выражений последнего десятилетия // Исследования пекинской молодежи. 2025. Т. 34. № 1. С. 65–74.
3. Чэнь Сюэ. Исследование включения заимствованных слов в «Словарь современного китайского языка»: диссертация. Лудунский университет, 2013.
4. Чжан Даован, Пань Юйхуа, Чжун Мин. Анализ новых значений и особенностей употребления популярных интернет-выражений «лежать плашмя» (танпин) и «внутренняя конкуренция» (нэйцзюань) // Культура китайских иероглифов. 2023. № 10. С. 151–153.
5. Лин Юнь. Исследование популярных интернет-выражений в 2010–2019 гг.: диссертация. Центрально-Китайский педагогический университет, 2022. DOI: 10.27159/d.cnki.ghzsu.2022.000776.
6. Ши Ювэй. Семьдесят лет исследований заимствованных слов в китайском языке: с воспоминаниями о ранних исследованиях происхождения заимствований // Исследования языковой стратегии. 2019. Т. 4. № 5. С. 76–86.
7. Ван Фанцзы. Влияние эволюции значений заимствованных слов на лексико-семантическую систему китайского языка // Современный китайский язык (языковедческое издание). 2014. № 7. С. 141–143.
8. Хэ Юйдун. О влиянии заимствованных слов на лексическую систему современного китайского языка // Приграничная экономика и культура. 2012. № 1. С. 118–120.
9. [Лю Цз., Янь Чж., Чэнь С. и др. TextCNN с механизмом канального внимания и извлечением ключевых слов для анализа тональности китайскоязычных текстов // ACM Transactions on Asian and Low-Resource Language Information Processing. 2023. Т. 22. № 4. С. 1–23.
10. Цинь М.С. Корпусный подход к изучению лексики китайского варианта английского языка // World Englishes. 2023. Т. 42. № 2. С. 308–326.

© Янь Ли (29237342@qq.com), Ян Жуйхун (1467239371@qq.com).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Alekseeva A. – Senior Lecturer, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Antipov O. – candidate of biological sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Artamonova Ya. – Doctor of Political Sciences, Candidate of Sociological Sciences, Professor, Moscow Technical University of Communications and Informatics, Moscow

Astanina L. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Moscow Institute of Modern Academic Education

Avezova B. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, The Kosygin State University of Russia, Moscow

Bagdasaryan E. – Candidate of Philological Sciences, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Batura A. – Postgraduate Student, Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

Bednyakov E. – postgraduate student, Russian State University for the Humanities, Moscow

Bulanova V. – Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Moscow Medical University Reaviz

Cherenkova I. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Chizhikova S. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Chuprakova O. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Egorov K. – Postgraduate Student, State University of Education, Moscow

Fedorov D. – Visiting Researcher, Saint Petersburg State University

Gamajunova A. – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Gao Ajiao – Postgraduate student, Novosibirsk State Pedagogical University

Gezha M. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Our authors

Gordin A. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering

Grass T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg

Kakvayeva S. – Doctor of Philology, Associate Professor, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Makhachkala

Khakimova G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSBEI HE Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Skryabin

Khruslova V. – Graduate student, Lomonosov Moscow State University, Moscow

Kishkinova O. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Koikova E. – Senior Lecturer, Perm State National Research University

Komin S. – teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Komtsian K. – Candidate of Sciences in Pedagogy, Senior Lecturer, St. Petersburg State Pediatric Medical University

Koshevoy B. – Postgraduate Student, Moscow City Pedagogical University

Kutlikova I. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Lebedev N. – Doctor of Economics, Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Liseykina O. – Senior Lecturer, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MGAVMiB - MBA named after K.I. Skryabin

Marina A. – Postgraduate, Lomonosov Moscow State University

Matsakova V. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Military University named Alexander Nevsky, Moscow

Momotenko V. – Researcher at the Center for the Study of Civil Initiatives, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

Neda Kameh Khosh – Senior Lecturer, RUDN University, Moscow

Nikitina E. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Nikolenko M. – teacher, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology – MVA named after K.I. Scriabin

Nikonova N. – senior lecturer, St. Petersburg University

Nizhegorodtseva E. – Postgraduate student, Irkutsk State University, Pedagogical Institute

Novikova N. – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, The Kosygin State University of Russia, Moscow

Palchik A. – Postgraduate Student, Peoples' Friendship University of Russia

Paramonov I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Missionary Institute, Yekaterinburg

Pavlov A. – Postgraduate student, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering

Petrishchev V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Saint Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation A.A. Novikov, Saint Petersburg

Polosina A. – senior lecturer, Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Prytkina A. – Graduate student, Lomonosov Moscow State University

Ragimova V. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Makhachkala

Rossinskaya E. – Candidate of Philological Sciences, Docent, Moscow State Pedagogical University; RUDN University, Moscow; Moscow International University; Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow

Rossinsky A. – Candidate of Philological Sciences, Docent, Altai State University, Barnaul

Rozhnova V. – Kerch State Maritime Technological University

Ryzhova S. – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Siberian Federal University, Krasnoyarsk

Salamova Z. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dagestan State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation, Makhachkala

Shmeleva A. – Candidate of Philology, Associate Professor, State University of Education, Mytishchi

Stupina O. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Syomkin R. – Post-graduate student, Perm State National Research University

Taibova L. – Dagestan Federal Research Centre of RAS, Makhachkala

Timoshenko A. – Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Vasichenko K. – Lecturer, PhD, Xi'an University of Foreign Languages, China, Shaanxi Province, Xi'an City

Vititnev S. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Russian State Social University, Moscow

Wang Yufeng – graduate student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa

Xiao Nan – Graduate student, St. Petersburg State University

Xiao Wenlai – Postgraduate student, Russian State Pedagogical University in the name of A.I. Herzen

Yakubovskaya E. – Candidate Philology Sciences, Associate Professor, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Yan Li – College of International Cultural Exchange, Xinjiang Normal University

Yang Ruihong – College of International Cultural Exchange, Xinjiang Normal University

Yudeeva T. – Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher at the Center for the Study of Civil Initiatives, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Simferopol

Zaitsev I. – A.I. Herzen Russian State Pedagogical University, Saint Petersburg

Zuev A. – Candidate of historical sciences, Associate Professor, Admiral Makarov State University of Maritime and Inland Shipping; Herzen State Pedagogical University of Russia; Saint Petersburg Electrotechnical University "LETI"

Zvereva E. – Postgraduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Vladimir state university named after Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov

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).