

ISSN 2223-2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№11-3 2025 (ноябрь)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

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

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

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

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

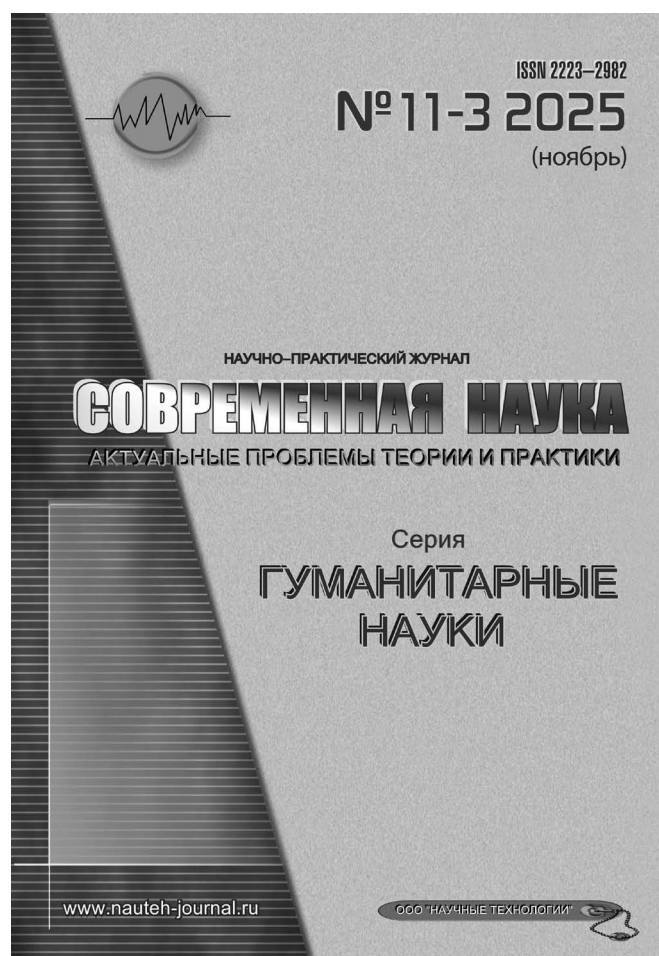
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки №11-3 (ноябрь) 2025 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

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

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

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296
Подписано в печать 13.11.2025 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

История

Аксенов В.А., Смирнов А.Г. – Дореволюционная историография вопроса реформирования России во второй половине XIX века

Aksenov V., Smirnov A. – Pre-revolutionary historiography in the reform of Russia in the second half of the 19th century 7

Андреев А.Е. – Проекты административной реформы Екатерины II и их влияние на устройство наместничеств: локальные противоречия и сопротивление

Andreev A. – Draft administrative reforms of Catherine II and their influence on the structure of governorships: local contradictions and resistance 11

Данилова Е.В. – Взгляд О.У. Холмса на роль крупного капитала и института частной собственности

Danilova E. – O.W. Holmes' view on the role of large capital and the institution of private property 15

Дорохов В.Г., Пьянов А.Е. – Благоустройство сибирских городов в пореформенный период

Dorokhov V., Pianov A. – Development of Siberian cities in the post-reform period 21

Игумнов Е.В. – Просветительская деятельность Восточно-Сибирского отдела императорского русского географического общества во второй половине XIX – начале XX веков

Igumnov E. – Educational activities of the East Siberian department of the imperial Russian geographical society in the second half of the XIX – early XX centuries 26

Сотников Е.А. – Подготовка авиационных кадров в Осоавиахим БАССР в годы великой отечественной войны

Sotnikov E. – Training of aviation personnel in the Osoaviakhim BASSR in the years of the great patriotic war 32

Тюрин А.О., Михайлова М.Е. – Служащие и интеллигенция: отношение к государственной власти в конце 1920-х гг. (на материалах городов Нижневолжского края).

Tyurin A., Mikhailova M. – The employees and the intelligentsia: attitude to state power in the late 1920s. (on the materials of the cities of the Nizhnevolzhsky territory) 38

Педагогика

Аграшева О.Е. – Использование цифровых ресурсов в практике преподавания иностранного языка в школе

Agrasheva O. – The usage of digital tools in language teaching practice at school 43

Архипова С.В., Душкина А.А., Кузоятова М.В. – Научно-методические аспекты применения образовательных онлайн-конструкторов в формировании лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи

Arkhipova S., Dushkina A., Kuzoyatova M. – Scientific and methodological aspects of the use of educational online constructors in the formation of vocabulary in preschoolers with general speech underdevelopment 47

Бернштейн М.М. – Некоторые аспекты обновления образования студентов международных факультетов

Bernshtein M. – Issues of depletion of education of international faculty students 52

Бугреева А.С. – Метакогнитивные навыки как предиктор академической успеваемости

Bugreeva A. – Metacognitive skills as predictor of academic performance 57

Верезубова Н.А., Миндлин Ю.Б., Сакович Н.Е. – Искусственный интеллект в высшем образовании: возможности и риски

Verezubova N., Mindlin Yu., Sakovich N. – Artificial intelligence in higher education: opportunities and risks 61

Воркина К.С., Саркисова Д.А., Шарова А.Б., Кодама Наоко, Агафонова Н.А. – Аудиовизуальный перевод в обучении японскому языку
Vorkina K., Sarkisova D., Sharova A., Kodama Naoko, Agafonova N. – Audiovisual translation in Japanese language 66

Дильдина Н.А., Артеменко Б.А. – Совместная деятельность детей и взрослых в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности
Dildina N., Artemenko B. – Joint activities of children and adults in educational situations with a civic-patriotic orientation. 72

Ершов М.В. – О некоторых аспектах обучения устному переводу
Ershov M. – The issues of teaching interpretation. 78

Звягинцева Е.П., Кидысюк А.В. – Синергетический эффект освоения языка программирования при обучении языку специальности
Zvyagintseva E., Kidysyuk A. – Synergistic effect of learning proging while training professionally oriented language 81

Катанаева О.О. – Методическая основа развития креативной грамотности на уроках русского языка в 5–7 классов инклюзивной школы
Katanaeva O. – Methodological basis for developing creative literacy in russian language lessons in grades 5–7 of an inclusive school 85

Кишкинова О.А., Яковлева О.А., Кутликова И.В. – Методы формирования навыков работы с большими объемами информации с учетом систематических обновлений и актуализации данных
Kishkinova O., Yakovleva O., Kutlikova I. – Methods of developing skills for working with large amounts of information, taking into account systematic updates and updating of data. 89

Кравцова В.И. – Сравнительный обзор гибридной и традиционной форм обучения будущих учителей филологов в вузе

Kravtsova V. – Structural components of hybrid and traditional forms of education for future philology teachers at a university. 94

Левицкая И.А., Семенкова Т.Н. – Формирование социальной ответственности студентов: теоретико-педагогический подход
Levitskaya I., Semenkova T. – Formation of students' social responsibility: a theoretical and pedagogical approach 99

Лисейкина О.В., Кутликова И.В., Кишкинова О.А. – Практико-ориентированные кейсы, обучающие работе с большими данными и культуре кибербезопасности
Liseikina O., Kutlikova I., Kishkinova O. – Practice-oriented cases that teach working with big data and cybersecurity culture. 105

Мельникова К.А., Мельникова А.В. – К вопросу о стимулировании интереса подростков к произведениям художественной литературы
Melnikova K., Melnikova A. – Case study on stimulating teenagers' interest in fiction works. 110

Паймакова Е.А., Тавберидзе Д.В. – Преподавание английской инфинитивной конструкции Complex Object: некоторые методические приемы
Paymakova E., Tavberidze D. – Teaching the English infinitive construction Complex Object: some instructional techniques 113

Ремизова М.С. – Влияние механизма гедонистической адаптации на процесс иноязычного обучения
Remizova M. – Influence of hedonic adjustment mechanism on foreign language training 118

Ткаченко В.В. – Исследование гражданско-патриотических качеств у школьников подросткового и юношеского возраста
Tkachenko V. – A study of civic-patriotic qualities in schoolchildren of adolescent and youth age 123

Шакирова Л.Р. – Эволюция языковой политики в системе образования Алжира и современные инициативы России

Shakirova L. – Evolution of language policy in the Algerian education system and modern initiatives of Russia 129

Штатская Т.В. – К вопросу о преподавании лексики латинского языка в юридическом вузе
Shtatskaya T. – On the teaching of Latin language lexis in a law university 137

Филология

Абдурахманова Д.З. – К вопросу о расширенной трактовке пунктуации (на материале знака конца текста в российской деловой прессе)
Abdurakhmanova D. – On the extended interpretation of punctuation (on the material of the end-of-text sign in the Russian business press) 141

Абрамова В.С. – Язык и дисциплинарное знание: технология CLIL в обучении английскому языку студентов-историков
Abramova V. – Language and disciplinary knowledge: applying the CLIL technology to English language teaching for history students 146

Белова Л.В. – Способы проявления речевой агрессии в виртуальном дискурсе на материале социальной сети Твиттер
Belova L. – Ways of expressing verbal aggression in virtual discourse of the social network Twitter 151

Гашарова А.Р. – Поэма А. Фатахова «Война» как лирическая эпопея
Gasharova A. – A. Fatakhov's poem "War" as a lyrical epic 156

Завьялова Ю.А. – Особенности перевода реалий на материале текстов фэнтези
Zavyalova Yu. – Peculiarities of translating realia (based on the material of fantasy texts) 159

Кузьминых Ж.О., Красильникова Н.В., Патрушева А.Н. – Языковая реализация лингвокультурного концепта «Made in Italy» в италоязычных рекламных видеороликах итальянских производителей продовольственных товаров
Kuzminykh Zh., Krasilnikova N., Patrusheva A. – Linguistic representation of the linguacultural concept "Made in Italy" in Italian-language commercials by Italian food producers. 164

Лельхова Ф.М. – О функционировании военной лексики хантыйского языка в средствах массовой информации
Lelkhova F. – On the functioning of military vocabulary of the Khanty language in the media 171

Макарова О.В., Галямова Ф.А. – Структурно-семантические приемы создания интернет-рекламы (на примере социальной сети «ВКонтакте»)
Makarova O., Galyamova F. – Structural and semantic techniques of creating internet advertising (on the example of the social network "VKontakte") 175

Милостивая А.И., Махова И.Н. – Структурно-семантические и коммуникативно-прагматические особенности русского текстового жанра «Объявление об отборе на стипендиальную программу»
Milostivaya A., Makhova I. – Structural-semantic and communicative-pragmatic features of the Russian text genre "Announcement of selection for a scholarship program" 182

Павлова П.А. – Энигматическая ситуация и текст
Pavlova P. – Enigmatic situation and text 186

Пак Л.Е. – Индивидуальная и социальная лингвоаксиосфера в британском дискурсе спортивного комментария
Pak L. – Individual and social linguaxiosphere in British sports discourse. 191

**Панкова Т.Н., Сон Л.П., Багдасарова И.Ю.,
Беляева Ю.А.** – Особенности перевода
нормативно-правовых актов в сфере
бухгалтерского учета
Pankova T., Son L., Bagdasarova I., Beliaeva Ju. –
Features of translation of legal and regulatory acts in
the field of accounting197

Плотников М.А. – Анализ языковых
репрезентаций запросов иностранных студентов
(на материале мотивационных писем турецких
абитуриентов в НИУ «МЭИ»)
Plotnikov M. – Analysis of linguistic representations
of requests by foreign students (based on motivation
letters of Turkish applicants to “MPEI”)202

Портнягин Д.В., Балахонова В.А. –
Художественная рецепция научных взглядов эпохи
в «Затерянном мире» А. Конана Дойла
Portnyagin D., Balakhonova V. – The literary reflection
of contemporary scientific thought in A. Conan
Doyle's “The lost world”209

Саналова Б.Б. – О способах глагольного
отрицания в алтайском языке
Sanalova B. – On the methods of verbal negation
in the Altai language214

Стародубцева Е.А. – Лингвостилистические и
прагмасемантические аспекты глуттонических
образов в прозе О. Генри
Starodubtseva E. – Linguostylistic and
pragmosemantic aspects of gluttonic imagery
in O. Henry's prose218

Султанмурадов А.М. – Структура и идейно-
художественное своеобразие книги Бадрутдина
Магомедова «Оборванное стремя»
Sultanmuradov A. – Structure and artistic-ideological
peculiarities of Badrutdin Magomedov's book
“The torn strap”222

Султанмурадов А.М., Абуталимова З.Б. –
Дастан «Лейли и Меджнун» Физули и Абдулгалима
Ибрагимова (Дженгутайского) как образец
адаптированного перевода произведений
восточной классики на кумыкский язык

Sultanmuradov A., Abutalimova Z. – Dastan “Leyli
and Majnun” by Fizuli and Abdulgalim Ibragimov
(Dzhengutai) as a model of adapted translation of
works of eastern classics into the Kumyk
language226

Ткаченко О.А. – Антропонимический бренд в
немецкоязычном политическом ландшафте
Tkachenko O. – Anthroponomical brand
in the German-language political landscape230

**Хорохорица Г.А., Воробьев Ю.А., Сон Л.П.,
Брискер М.В., Матвиенко Т.И.** – Роль
прагматических факторов в структуре
политического дискурса
*Khorokhorina G., Vorobyev Yu., Son L., Brisker M.,
Matvienko T.* – The role of pragmatic factors
in the structure of political discourse234

Цверкун Ю.Б., Самохвалова Е.В. – Особенности
терминообразования в современном британском
медиадискурсе (на материале лексики
образования и медицины)
Tsverkun Yu., Samokhvalova E. – Term formation
features in the modern British media discourse
(on the basis of education and medical lexical
units)239

Чан Юйкай, Ма Цзинян – Автономное выражение
исторического нарратива: конструирование
дискурса церковной независимости в «Повести
временных лет»
Chang Yukai, Ma Jingyang – Autonomous expression
of historical narrative: construction of the discourse
of ecclesiastical independence in the tale of bygone
years243

Информация

Наши авторы. Our Authors.....250

Требования к оформлению рукописей и статей для
публикации в журнале253

ДОРЕВОЛЮЦИОННАЯ ИСТОРИОГРАФИЯ ВОПРОСА РЕФОРМИРОВАНИЯ РОССИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX ВЕКА

PRE-REVOLUTIONARY HISTORIOGRAPHY IN THE REFORM OF RUSSIA IN THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

V. Aksenov
A. Smirnov

Summary: The reforms of the second half of the 19th century largely determined the historical paths of Russia's development. Today, they arouse the interest and discussion of historians, jurists, economists, sociologists, and cultural scientists. Attempts are being made to analyze both well-known and new documents of the epoch. However, it is too early to make a historiographical analysis of the latest literature (of the 21st century). The political influence on this process will be too great. We have tried at a historiographical analysis of the literature of pre-revolutionary Russia. What did those who did them or saw the results think about the reforms? The historical approach required to see changes in the positions and assessments of contemporaries of the reforms. Content analysis made the connection between positions and the choice of centers of attention noticeable. Logic and emotional coloring made it possible to understand the current issues of historiography of pre-revolutionary Russia. The authors paid special attention to the various points of view and circumstances of the reforms in the Russian Empire in the second half of the 19th century. All this made it possible to assess the diversity and inconsistency of views hidden in the publications of the most prominent and reputable politicians, writers, and scientists.

Keywords: historiography, reform, analysis, liberalism, conservatism, Slavophilism.

Аксенов Виктор Алексеевич

кандидат исторических наук, доцент, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
aksv5@rambler.ru

Смирнов Александр Григорьевич

кандидат исторических наук, доцент, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет
smirnov50@mail.ru

Аннотация: Реформы второй половины XIX века в немалой степени определили исторические пути развития России. Сегодня они вызывают интерес и дискуссии ученых — историков, правоведов, экономистов, социологов, культурологов. Делаются попытки анализа как известных, так и новых документов эпохи. Однако, историографический анализ последней литературы (XXI века) делать пока рано. Слишком велико будет на этот процесс политическое влияние. Нами сделана попытка историографического анализа литературы дореволюционной России. Что думали о реформах те, кто их делали или видели результаты. Исторический подход требовал видеть изменения позиций и оценок современников реформ. Контент анализ делал заметной связь позиций и выбора центров внимания. Логика и эмоциональная окрашенность позволяли понять актуальные вопросы историографии дореволюционной России. Особое внимание авторы уделили различным точкам зрения и обстоятельствам проведения реформ в Российской империи второй половины XIX века. Все это позволило оценить многообразие и противоречивость взглядов, скрытых в публикациях наиболее ярких и авторитетных политиков, литераторов, ученых.

Ключевые слова: историография, реформа, анализ, либерализм, консерватизм, славянофильство.

Многообразие, противоречивости реформирования России и общественному движению в рассматриваемый период посвящено огромное количество научных исследований, проведенных историками, правоведами, литературоведами, философами.

Уже вскоре после проведения реформ и их реализации в системе общественного и социального обновления России начали появляться (помимо публицистики) аналитические исследования, авторы которых по-разному подходили к их оценке и значения для будущего России: одни из них (либеральные деятели и мыслители) давали им высокую оценку, другие же в этих оценках высказывали (вместе с их положительным признанием) критические высказывания о неполноте и ограниченности их проведения. Написавший в 1872 г. книгу «Десять

лет реформ» (она была переиздана в 1875 г.) А.А. Головачев отрицательно характеризовал сохранение в ходе реформ в социальной системе сословного деления общества, урезанность земств в правах и сохранение привилегий дворянства, отсутствие всесословного представительства при центральной власти [1]. Подобные оценки при всей их разности были не единичны.

В.В. Григорьев, бывший начальником по делам печати в 70-е годы, издал в 1881 г. книгу «Очерки внутренней политической жизни в России за последнюю четверть века (с 1855 г. по 1880 г.)» [2], в которой рассматривал результаты реформ 60-х годов, за исключением судебной, «не совсем удавшимися». В ходе их проведения явилось, по его мнению, возмещение розни между столичным и провинциальным обществом, ослабление внимания

центральной власти «к нуждам провинциального населения и прежде всего крестьянства». Все нити крестьянского дела сосредоточила центральная бюрократическая власть. Он утверждал, что российская провинция была разочарована реформами из-за невнимания правительственной бюрократии к ее нуждам, к простому народу и даже мелкопоместному дворянству. Это мнение он относил также и к введению новых судебных уставов, их слабому разъяснению в народе и ограниченной популяризации правовой культуры на основе нового судопроизводства.

В 1869 году появилась книга славянофильствующего мыслителя Н.Я. Данилевского «Россия и Европа», выдержавшая впоследствии несколько изданий [3]. Ее автор, исходя из славянофильских идей, отвергал следование России в ходе реформ западноевропейским буржуазным образцам, утверждал о необходимости самобытного развития России, не принимал буржуазных основ реформирования России, настаивал на ее движении к прогрессу в чисто славяно-азиатском духе. Эта книга стала предметом многочисленных дискуссий, вплоть до наших дней: куда и как идти России. Анализ этой работы посвящено исследование Б.П. Балуева, в котором с учетом современности характеризуются социальные и государственные аспекты преобразования России [4].

Проблемы реформирования России в 60-е годы (анализ реформ) были продолжены в последующие годы в исследованиях, как по отдельным реформам, так и в их комплексности. В частности, в 90-е годы XIX – начала XX века значительный вклад в изучении судебной реформы внес Г.А. Джаншиев [5]. Работы Г.А. Джаншиева отличаются широкой источниковедческой базой. В них обстоятельно освещаются дискуссионные вопросы о введении нового судопроизводства в России в 60-е годы, показана борьба мнений различных взглядов на введение нового суда. Он высоко оценил роль реформаторов нового суда, особенно С.И. Зарудного. Все его работы написаны в либерально-восторженном духе. Критический анализ нового суда, как и других реформ, у этого автора малозначителен.

Исторический анализ земской реформы после ее проведения в 1864 г. в исследовательской литературе (за исключением публицистики) незначителен. Имеющиеся работы в основном посвящены деятельности земств в течение второй половины XIX века [6]. Из них следует выделить труды историка права И.Д. Беляева [7] и историка Б.Б. Веселовского [8]. Оба автора особо подчеркивали значимость для России земского дела в развитии просвещения и медицины.

Либеральные идеи эпохи реформ Александра II были подняты на щит в начале XX столетия А.А. Корниловым. Известно, что незавершенность и ограниченность ре-

форм, особенно в аграрном вопросе, привели к революции 1905 г. Исходя из этого, Корнилов как кадет-либерал пытался проанализировать историю крестьянской реформы 1861г., а также историю общественного движения в России в пореформенную эпоху (1855 г.-1881 г.) в своих многочисленных изданиях, среди которых выделились две крупные работы [9]. Вся история реформаторства в годы правления Александра II излагалась им с либеральных позиций. В своих трудах он даже нивелировал коренные различия между либеральными и радикально-демократическими взглядами и идеями проведения реформ в 60-е годы, фактически оставив в стороне консерватизм. Начало царствования Александра II, когда в общественном сознании России повело духом либеральной весны, Корнилов излагал ее веяния как порождение чуть ли не одинаковых политических взглядов и настроений в умах представителей разных направлений – Чернышевского, Аксаковых, Погодина и Каткова. А колебания А.И. Герцена в сторону либерализма в преддверии реформ он выдавал только лишь за последовательный либерализм.

Революция 1905–1907 годов в России и некоторые изменения в ее государственном устройстве, в частности создание Государственной Думы, вызвали значительный интерес в общественной мысли к вопросам права, к истории реформ 1860-х годов, о чем уже сказано выше. В 1907 г. вышла работа В.М. Гессена «О правовом государстве». Этот автор и раньше занимался изучением истории судебных уставов 1864 года. В данной же работе он рассматривал вопрос административной юстиции и публичного права (суда), доказывал, что несмотря на важное значение норм публичного права по реформе 1864 года административное право, тем не менее, превалировало над судом в условиях монархического правления. «У поданных в самодержавной монархии, – писал В.М. Гессен, – против властей имеется только одно средство – жаловаться на начальство, а не на судебный иск, т.к. должностное лицо осуществляет волю монарха, и оно свободно от каких бы то ни было правовых ограничений, как и сам монарх. Понятие субъективного публичного права..., права, которому соответствует обязанность государственной власти, не признается в абсолютном государстве» [10]. Однако постановка вопроса о правовом государстве отрицалась самим исследователем.

Аналогичных взглядов придерживался В.А. Маклаков, высказанных в одной из своих работ. Он критически оценивал отсутствие суда над должностными лицами, нарушавшими законность, спуск должностных преступлений на «тормозах», что, по его мнению, отрицательно сказывалось на отсутствии в русской жизни норм истинной законности [11].

В историографии начала XX столетия, посвященной судебной реформе 1864 года, как и раньше, уделялось

значительное внимание вопросу деятельности мировых посредников как третейских судей в разрешении земельных споров между помещиками и крестьянами, т.е. прав тех и других на обладание земельной собственностью. Среди авторов по этому вопросу следует выделить А.З. Попельницкого [12] и уже названного выше А.А. Корнилова [13], а также Н.В. Давыдова, бывшего мировым посредником при проведении крестьянской реформы. Эти авторы, признавая важность и прогрессивность реформы, тем не менее, касались и ее недостатков. При этом следует обратить внимание на важную мысль Н.В. Давыдова, высказанную в его воспоминаниях, о том, что новому суду в России по реформе 1864 года, внедрению судебных уставов в российской провинции мешали пережитки крепостнической эпохи. Все судебные нововведения на местах казались «опасными либеральными измышлениями», и отголоски «насилия, дикости и самодурства» имели место как явление «былой дореформенной жизни» [14] - утверждал Н.В. Давыдов, будучи в этом мнении не одинок. Под редакцией Н.В. Давыдова и Н.Н. Полянского в 1905 году вышла крупная работа «Судебная реформа» [15], в которой был показан широкий спектр судебных преобразований в 60-е годы.

Большой вклад внес в изучение общественного движения 60-х годов М.К. Лемке в своих многочисленных трудах. Среди них следует отметить работы по истории журналистики и цензуры, посвященные периоду цензурных реформ в 60-е годы [16], а также развитию общественно-политической демократической мысли [17] и другим вопросам пореформенной эпохи.

В 1914 году появилась книга видного юриста второй половины XIX века А.Ф. Кони «Отцы и дети судебной реформы» [18]. Она посвящена анализу взглядов на характер проведения реформы авторов, создавших новые судебные уставы. Интерес представляет выделение Кони четырех категорий лиц, разрабатывавших уставы. К первой он относил чистых теоретиков, внесших предложения отвлеченных юридических принципов реформы, ко второй – «чистых подражателей», которые выражали перенос на российскую почву французских и англий-

ских образов судопроизводства; к третьей – сторонников осторожного перехода от старого суда к новому; к четвертой – практических судебных деятелей, стремившихся к полному обновлению всей системы судопроизводства в России, полного разрыва со старым судом, уверенных в здравом смысле коренного преобразования судебной системы как условия обновления социального устройства общества. Эти деятели, будучи профессионалами, и стали истинными создателями новых уставов.

Анализ многих черт пореформенной эпохи давал в своих трудах первый марксист России Г.В. Плеханов. Он характеризовал российское государственное устройство как «азиатчину» и застой, подразумевая под этим всевластие самодержавия, наличие патриархальщины в деревне и слепую покорность темного, необразованного народа царской власти. Реформу 1861 года он рассматривал как начало пути от азиатчины к европейской цивилизации. Но идея об «азиатской» России часто поднималась в публицистике как противовес Европе. В своих работах Г.В. Плеханов большое внимание уделял истории общественного движения в России. Он дал высокую оценку деятельности А.И. Герцена и особенно Н.Г. Чернышевского в их критике крепостнической системы. В то же время показал ограниченность и бесплодие взглядов на преобразование России М.А. Бакунина, П.Л. Лаврова, П.Н. Ткачева и всего народнического движения [19], хотя сам был народником, но отошел от него.

Большое значение для дальнейшего изучения реформ 60-70-х годов XIX столетия с точки зрения современности имеет издание книги «История России в XIX веке. Эпоха реформ» (2001 г.) [20]. В ней изложены многие аспекты подготовки и проведения реформ такими авторами как М.Н. Покровский (о крестьянской реформе), С.А. Цейтлин (о земской реформе). раммные пути их реализации.

Таким образом, мы видим, что дореволюционная историография разнообразно подошла к рассмотрению вопросов реформирования России в годы правления Александра II. Анализ реформ проводился как с консервативной, так и либеральной точек зрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Головачев А.А. Десять лет реформ. – СПб., 1875.
2. Григорьев В.В. Очерки внутренней политической жизни в России за последнюю четверть века (с 1855 по 1881г.). – СПб., 1881.
3. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. – Изд. 4-е. – СПб., 1889.
4. Балуев Б.П. Споры о судьбах России: Н.Я. Данилевский и его книга «Россия и Европа». – М., 2003.
5. Джаншиев Г.А. Основы судебной реформы. – М. – 1891. Он же: С.И. Зарудный и судебная реформа. – М., 1889. Он же: Эпоха великих реформ. – СПб., 1907 и др.
6. Мордовцев Д.Л. Земство и его деяния. – Отечественные записки. – 1874. - № 9
7. Веселовский Б.Б. История земства за 40 лет. – СПб., 1909–1911. - Т. 1–4.
8. Беляев И.Д. Судьбы земщины и выборного начала на Руси. – М., 1905.

9. Корнилов А.А. Крестьянская реформа. - СПб., 1905; Общественное движение при Александре II (1855-1881). - М., 1909
10. Гессен В.М. О правовом государстве. - СПб., 1909. - С. 45.
11. Маклаков В.А. Законность в русской жизни // Вестник Европы. - 1909. - Кн. 5. - С. 229.
12. Попельницкий А.З. Первые шаги крестьянской реформы // Великая реформа. - М., 1911. - Т. 5.
13. Корнилов А.А. Деятельность мировых посредников // Великая реформа. - М., 1911. - Т. 5.
14. Давыдов Н.В. Из прошлого. - М., 1914. - С. 156-158, 164-165.
15. Судебная реформа. /Под ред. Н.В. Давыдова и Н.Н. Полянского - М., 1915. - Т. 1.
16. Лемке М.К. Очерки по истории русской цензуры и журналистики XIX столетия. - СПб., 1904. Его же: Эпоха цензурных реформ 1859-1865гг. - СПб., 1904.
17. Лемке М.К. Очерки освободительного движения шестидесятых годов по неизданным документам. - Изд. 2-е. - СПб., 1908; Его же: Политические процессы в России 1860 гг. (по архивным документам). - М.-П., 1923.
18. Кони А.Ф. Отцы и дети судебной реформы. - М., 1914
19. Плеханов Г.В. Соч. в 24 т. - Пг. - Л., 1923-1927. - Т. II-III-V; История русской общественной жизни в XIX веке. / Материалы. - Кн. 1; Западники и славянофилы. - М.-Л., 1923. - Т. 23.
20. История России в XIX веке. Эпоха реформ. - М., 2001.

© Аксенов Виктор Алексеевич (aksv5@rambler.ru), Смирнов Александр Григорьевич (smirnov50@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОЕКТЫ АДМИНИСТРАТИВНОЙ РЕФОРМЫ ЕКАТЕРИНЫ II И ИХ ВЛИЯНИЕ НА УСТРОЙСТВО НАМЕСТНИЧЕСТВ: ЛОКАЛЬНЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И СОПРОТИВЛЕНИЕ

Андреев Алексей Евгеньевич

заместитель директора, учебно-тренировочный
центр, ФГБОУ ВО МИРЭА - Российский Технологический
Университет, г. Москва
rabotasss@internet.ru

DRAFT ADMINISTRATIVE REFORMS OF CATHERINE II AND THEIR INFLUENCE ON THE STRUCTURE OF GOVERNORSHIPS: LOCAL CONTRADICTIONS AND RESISTANCE

A. Andreev

Summary: The article examines the projects of administrative reforms of Catherine II as a key stage in the formation of the "fiscal-police" state in Russia in the second half of the 18th century. The institutional structure of viceroalties, their functions in tax administration, management of social expenditures and ensuring police control are analyzed. Particular attention is paid to local contradictions: the growth of administrative costs, the limited resource base and resistance from the nobility, urban communities, and peasants. It is shown that the reforms simultaneously strengthened the vertical of power and gave rise to new forms of social tension.

Keywords: Catherine II, administrative reform, viceroalties, provincial reform, Treasury Chamber.

Аннотация: В статье рассматриваются проекты административных реформ Екатерины II как ключевой этап формирования «фискально-полицейского» государства в России второй половины XVIII века. Анализируется институциональное устройство наместничеств, их функции в налоговом администрировании, управлении социальными расходами и обеспечении полицейского контроля. Особое внимание уделено локальным противоречиям: росту административных издержек, ограниченности ресурсной базы и сопротивлению со стороны дворянства, городских сообществ и крестьян. Показано, что реформы одновременно усилили вертикаль власти и породили новые формы социального напряжения.

Ключевые слова: Екатерина II, административная реформа, наместничества, губернская реформа, Казённая палата.

Вторая половина XVIII века стала периодом крупной административной перекройки: проекты Екатерины II, закреплённые «Учреждением для управления губерний» (1775), стандартизировали территориальное деление по количественному критерию (около 300–400 тыс. «душ» на губернию и ~30 тыс. на уезд), усилили власть генерал-губернаторов и губернаторов и нацеливались на рост фискальной ёмкости государства и полицейского контроля после пугачёвского восстания. «Внутри новой конфигурации ключевыми стали казённые палаты (сбор податей, управление доходами) и приказы общественного призрения, выполнявшие функцию управления социальными расходами и частично финансирования на уровне губерний (вплоть до права принимать вклады и выдавать ссуды под недвижимость и государственные бумаги), что перераспределяло бюджетные потоки и формировало новую налоговую базу на местах» [3, с. 210].

Историография фиксирует как институциональные цели, так и противоречия реализации: А.Б. Каменский подчёркивал системный, но «нескачкообразный» характер екатерининских преобразований и их долгосрочный

эффект на местное управление; Дж. П. Ледонн показывал конфликт «территориального» управления наместничеств с нараставшей министерской централизацией, создававший агентские и транзакционные издержки между центром и периферией. Региональные исследования (Рязань: Т.А. Видова; Сибирь: Д.Н. Гергилёв) выявляют рост числа выборных дворянских должностей как механизм кооптации местных элит, но одновременно и узлы локальных противоречий — от сопротивления новым расходным обязательствам до борьбы за распределение административной ренты.

В статье предлагается анализировать влияние проектов реформ на устройство наместничеств через призму экономической логики абсолютистского «фискально-полицейского» государства: изменения в структуре властных полномочий, трансформацию налогового администрирования и издержек контроля, а также формы локального сопротивления — от пассивного затягивания решений до институционализированных попыток ограничить полномочия представителя центра.

Основные направления административных реформ

Екатерины II были нацелены на наращивание «фискальной ёмкости» и снижение издержек управления через стандартизацию территориального деления и распределение функций между центром и местом. Губернская реформа 1775 г. установила количественный критерий размеров единиц управления (около 300–400 тыс. «душ» на губернию и ~30 тыс. на уезд), усилив вертикаль власти губернатора и генерал-губернатора; новая конфигурация должна была лучше «подхватывать» налоговые и полицейские задачи. Ключевой новацией стало институциональное разделение финансово-хозяйственного и социального блоков на уровне губернии: Казённая палата отвечала за учёт доходов, ревизию счетов, администрирование сборов и контрактов (винные откупа, подряды), а Приказ общественного призрения—за школы, больницы и иные богоугодные заведения; тем самым бюджетные потоки и обязательства по «локальным общественным благам» были формализованы. Полицейский «Устав благочиния» 1782 г. создал управы благочиния, детализировал компетенции городской полиции и нормировал охрану порядка, здоровья и продовольственного обеспечения—то есть снижал затраты контроля и принуждения в городах. Муниципальная реформа 1785 г. («Жалованная грамота городам») учредила выборные городские думы и закрепила разряды городского общества, задав правовую основу для формирования городских доходов и механизмов их расходования—инструменты местной «бюджетной автономии» в рамках имперской иерархии.

«Ранние преобразования поддерживались ресурсно: секуляризация 1764 г. перевела монастырские имения и «экономических» крестьян в управление государства (через Коллегию экономии, а с 1786 г. — через казённые палаты), что расширило налоговую базу и упростило транзакции между фиском и населением. Центр также был «рационализирован»: реформа Сената 1763 г. разделила его на департаменты и перераспределила полномочия, ускоряя прохождение дел и укрепляя роль генерал-прокурорского надзора» [1, с. 32].

Наконец, «генеральное межевание» 1765 г. создало кадастровую основу (межевые книги, планы, экономические описания), необходимую для более точного налогообложения и управления земельными активами.

Реформа 1775 года придала наместничествам стандартизированную архитектуру управления, построенную на количественных нормативах и двухзвенной иерархии «наместничество/губерния — уезд». «Учреждение для управления губерний» зафиксировало целевой масштаб территориальной единицы (от трёх до четырёх сот тысяч «душ» на губернию или наместничество и около тридцати тысяч на уезд), восстановило уезд как базовый уровень и ликвидировало промежуточные «провинции», что снижало транзакционные издержки

координации и усиливало управляемость фискально-полицейских функций. Одновременно выстраивалась более чёткая цепочка «принципал-агент»: над несколькими губерниями ставился государев наместник/генерал-губернатор, а текущим администрированием ведал губернатор, что уменьшало информационную асимметрию между центром и местом [5, с. 139].

Внутреннее устройство наместничеств опиралось на функциональную специализацию органов с прямыми экономическими последствиями. Казённые палаты концентрировали налоговое администрирование, учёт казённых доходов, ревизию и контрактацию, формируя более предсказуемые бюджетные потоки и повышая «фискальную ёмкость» центра. Параллельно приказы общественного призрения институционализировали расходы на «локальные общественные блага» (школы, больницы, богадельни, тюрьмы) и имели смешанную модель финансирования (казна, городские ассигнования, пожертвования, штрафные суммы), что задавало правила распределения расходов на уровне наместничества и снижало произвольность в социальной политике. За счёт выборного состава приказов происходила частичная кооптация местных элит в расходные решения, что умеряло издержки принуждения [9, с. 55].

Городская подсистема была усилена полицейским «Уставом благочиния» 1782 года (управы благочиния, регламентация охраны порядка, санитарии и продовольственного обеспечения), что сокращало затраты контроля и повышало комплаенс населения с правилами. Дополнительно «Жалованная грамота городам» 1785 года легитимировала органы городского самоуправления и собственные доходы, что вкупе с притоком чиновничества и дворянства в губернские центры стимулировало рост городских рынков и спроса на ремесленные и торговые услуги. В совокупности это меняло структуру стимулов в наместничествах: часть полномочий и расходов фиксировалась в городе, а надзор и фискальная экстракция оставались в вертикали наместничества [8, с. 103].

Кадастрово-информационная база управления была усилена генеральным межеванием (1765): съёмка границ, межевые книги и экономические описания повышали защищённость прав собственности, уменьшали конфликты по земле и улучшали качество налоговой базы (раскладку податей и оценку активов), что непосредственно поддерживало бюджетное планирование казённых палат на уровне наместничеств. В терминах институтов это снижало агентские издержки и риск ренты через спорные владения.

Итогом стала более единообразная, «мелкокачественная» сеть административных единиц, где наместничества (как правило, объединявшие две–три губернии) служи-

ли управляющим контуром для стандартизированного уездного уровня; именно эта унификация карты и компетенций (зафиксированная в 1775–1780 гг.) стала рамкой для последующей корректировки при Павле I (1796), не отменив, однако, заложенную екатерининскую логику разделения функций и масштабов. С экономической точки зрения это увеличило предсказуемость доходов и расходов, снизило стоимость мониторинга и ускорило принятие решений в типовых ситуациях, хотя и усилило бюджетные ограничения для локальных сообществ.

Локальный уровень внедрения екатерининских преобразований выявил ряд противоречий между целями централизации и фактическими ограничениями на местах. Увеличение числа учреждений и расширение их компетенций подняло постоянные административные издержки: уже современники фиксировали рост расходов на внутреннее управление и хронические дефициты; по расчётам Н.Д. Чечулина, реформа вела к увеличению общих бюджетных затрат на 12–15 %, а расходы по внутреннему управлению за царствование выросли более чем в пять раз, что ужесточало бюджетные ограничения наместнических центров и провоцировало поиски внебюджетных доходов. Приказы общественного призрения, получив право аккумулировать вклады и выдавать ссуды, становились одновременно распорядителями социальных расходов и квазикредиторами, что вызывало конфликты интересов с местными купцами и споры о распределении ренты от размещения средств. Полицейский «Устав благочиния» ужесточал регламентацию городской жизни и расширял круг обязанностей выборных членов управ, повышая издержки соблюдения правил для горожан и усиливая трение между полицией и городским обществом [2, с. 7].

«Жалованная грамота городам» институционально допускала к принятию решений прежде всего состоятельные слои, что вело к «олигархизации» дум и перераспределению фискальной нагрузки внутри городско-

го общества, порождая протесты менее обеспечённых групп против новых сборов и повинностей. (Вывод по тексту Грамоты о составе «градского общества» и порядке выборов.) На уровне дворянских корпоративных институтов проявился абсентеизм и избирательный интерес к службе: нежелание части дворян занимать выборные должности нарушало задуманный баланс контроля и самоуправления и повышало агентские издержки наместнической вертикали.

В сельской зоне расширение налоговой базы и унификация сборов сопровождалась очагами сопротивления: распространение подушной подати на западные губернии стало поводом для крестьянских волнений в Лифляндии в 1784 г., что демонстрировало пределы «фискальной ёмкости» без компенсации прав и гарантий. Наконец, сама логика «территориального управления» наместничеств сталкивалась с усиливавшейся «функциональной» (министерской) централизацией конца XVIII – начала XIX в., создавая дублирование полномочий, конкуренцию за ресурсы и информационные разрывы между столицей и провинцией.

Таким образом, проекты административной реформы Екатерины II заложили институциональные основы «фискально-полицейского» государства второй половины XVIII века. Реформы стандартизировали территориальное деление, усилили вертикаль власти и создали систему органов, отвечающих за перераспределение доходов и управление социальными расходами. Однако рост административных издержек, ограниченность ресурсной базы и противоречия между централизацией и местными интересами обусловили сопротивление со стороны дворянства, городских сообществ и крестьян. Получается, реформа одновременно повысила управляемость и предсказуемость бюджетных потоков, но породила новые конфликты и социальные напряжения, что делает её важным примером противоречивой логики модернизации имперского управления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов А.В. Реформа города Екатерины II: замысел, процесс реализации и результаты (по материалам губерний Центральной России) // Известия Самарского научного центра РАН. 2018. Т. 20, № 3. С. 29–45.
2. Видова Т.А. Губернская реформа 1775 года и создание бюрократического аппарата Рязанской губернии // Гуманитарные исследования. 2023. № 1 (36). С. 5–11.
3. Гергилёв Д.Н. Губернская реформа Екатерины II в контексте проблем административно-территориальной структуры России (на примере Сибири) // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 203–212.
4. Екатерина II. Грамота на права и выгоды городам Российской империи («Жалованная грамота городам»). СПб.: Сенат. тип., 1785. 48 с.
5. Екатерина II. Устав благочиния, или полицейский. СПб.: Императорская тип., 1782. 274 с.
6. Каменский А.Б. От Петра I до Павла I: реформы в России XVIII века: опыт целостного анализа. М.: РГГУ, 2001. 575 с.
7. Коновалов И.А., Шиманис Б.Б. Организация городской полиции по «Уставу благочиния или полицейскому» 1782 г. // Правоприменение. 2017. Т. 1, № 2. С. 31–37.
8. Мигунова Т.Л. Административные реформы Екатерины Великой (исторические предпосылки и результаты): монография. Нижний Новгород: Нижегород.

акад. МВД России, 2001. 147 с.

9. Упоров И.В. Правовая эволюция полиции и следственно-розыскных структур в период правления Екатерины II до Устава благочиния 1782 года // Журнал российской правовой истории. 2022. № 3. С. 50–61.
10. Чечулин Н.Д. Очерки по истории русских финансов в царствование Екатерины II. СПб.: Сенат. тип., 1906. 386 с.

© Андреев Алексей Евгеньевич (rabotasss@internet.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЗГЛЯД О.У. ХОЛМСА НА РОЛЬ КРУПНОГО КАПИТАЛА И ИНСТИТУТА ЧАСТНОЙ СОБСТВЕННОСТИ

Данилова Елена Валерьевна

кандидат исторических наук, доцент, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
danilova-ev@rudn.ru

O.W. HOLMES' VIEW ON THE ROLE OF LARGE CAPITAL AND THE INSTITUTION OF PRIVATE PROPERTY

E. Danilova

Summary: This article examines the position of Oliver Wendell Holmes Jr., an Associate Justice of the U.S. Supreme Court, regarding large capital and private property. Its primary goal is to analyze how Holmes viewed the interplay between economy and law during industrialization and the rise of big business. The study focuses on Holmes' dual approach that combines support for individual freedom and property rights while recognizing the risks associated with concentration of power among major corporations. Special attention is given to Holmes' endorsement of antitrust legislation aimed at preventing monopolistic structures. Using historical legal analysis as its methodology, this work identifies key elements of Holmes' perspective. It concludes that Holmes sought to balance entrepreneurial freedom with public interests, emphasizing the need for flexible application of laws amidst changing economic conditions. This balanced approach remains relevant today and has had significant influence on both American jurisprudence and economic policy.

Keywords: Oliver Wendell Holmes Jr., big capital, private property, antitrust legislation, the US supreme court.

Аннотация: Статья посвящена исследованию позиции судьи Верховного суда США О. У. Холмса по отношению к крупному капиталу и частной собственности. Основной целью работы является анализ взгляда Холмса на взаимодействие экономики и права в условиях индустриализации и развития крупного бизнеса. Автор исследует двойственный подход Холмса, который сочетает защиту индивидуальной свободы и права собственности с осознанием риска злоупотреблений, возникающих при концентрации власти в руках крупных корпораций. Особое внимание уделяется поддержке Холмсом антитрестовского законодательства, направленного на предотвращение образования монополий. Методом исследования выступает историко-юридический анализ взглядов Холмса, позволяющий выявить ключевые аспекты его позиции. Результаты работы демонстрируют, что Холмс стремился найти баланс между свободой предпринимательства и общественными интересами, подчеркивая необходимость гибкого подхода к правоприменению в изменяющихся экономических условиях. Выводы статьи: подход Холмса сохранил актуальность и оказал значительное влияние на развитие американского права и экономической политики.

Ключевые слова: Оливер Уэнделл Холмс-младший, крупный капитал, частная собственность, антитрестовское законодательство, Верховный суд США.

Обращаясь к предистории процесса государственного регулирования экономики, необходимо отметить, что спор о необходимости государственного вмешательства в экономику США ведется с конца XVIII века. А. Гамильтон был сторонником целенаправленного вмешательства государства в экономику страны, Т. Джефферсон придерживался позиции неконтролируемого рынка: «...Гамильтон при этом видел в государственном регулировании экономики инструмент помощи богатым и знатым, Джефферсон же стремился ограничить вмешательство государства в экономику, преследуя интересы фермеров» [1, с.317].

Политика государства, направленная на осуществление контроля над экономикой страны, не всегда находила отклик у предпринимателей, поскольку при переходе от аграрной экономики к индустриальной последние не хотели вкладывать свои капиталы в рискованные проекты [2, с. 36]. В то же время начинает применяться система смешанного предпринимательства, выгодная коммерсантам, когда при помощи частных компаний государство направляет и контролирует экономику стра-

ны [2, сс. 36–37]. Данная система продемонстрировала хорошие результаты, позволив сочетать потенциал государственного планирования и инициативность частного бизнеса.

В 30–40 годы XIX столетия, в эпоху бурного экономического подъёма, охватившего Америку, именно внутренние ресурсы стали источником стремительного роста экономики страны. Расширяя границы своей хозяйственной деятельности, частный сектор стремительно увеличивал количество коммерческих организаций, одновременно преобразуя саму природу корпораций. Экономический успех привёл к формированию принципиально иной модели взаимоотношений между государством и частным бизнесом.

Прибыльные коммерческие предприятия стремились освободиться от излишнего администрирования, а государство постепенно отказывалось от прежних методов жесткого контроля над экономическими субъектами. Ранее предпринимателям приходилось искать поддержку и защиту со стороны государственных ор-

ганов, однако теперь ситуация изменилась коренным образом. Благодаря развитию конкурентных условий и стабильному внутреннему спросу бизнес получил необходимую независимость, способствующую ускорению темпов экономического роста. Эти процессы породили глубокие структурные преобразования, приведшие к значительному усилению роли акционерных обществ, быстрому росту железнодорожной сети и банковской системы. Это изменило условия, которые ранее вынуждали бизнесменов добиваться государственного вмешательства в их дела. Произошло существенное различие между государственными и частными компаниями.

После Гражданской войны частные корпорации обладали силой, пренебречь которой правительство США уже не могло. Интенсивное развитие промышленности в стране создало предпосылки для усиления корпораций, для образования индустриального общества, а вместе с этим - классов капиталистов и рабочих [3, с. 36]. Сочетание быстрого экономического роста с параллельным ростом коррупции в Соединенных Штатах привело к возникновению особого вида "олигархического капитализма", при котором бизнес тесно переплелся с государственным аппаратом.

Позиция судьи Верховного Суда США Оливера Уэнделла Холмса-младшего по вопросу "олигархического капитализма" XIX века характеризовалась несколькими ключевыми элементами. Во-первых, О.У. Холмс выделял необходимость приспособления законодательства к изменяющимся условиям. Холмс призывал к тому, чтобы правовые нормы обновлялись вслед за изменением социально-экономических условий, что особенно актуально в свете появления гигантских монополий. «Жизнь закона не подчиняется логике, она подчиняется опыту» [4, р. 7]. Это утверждение показывает, что Холмс считал главной задачей законодательства - соответствие потребностям быстроменяющегося общества. Право является отражением социальных реалий своего времени и эволюционирует параллельно с культурными и экономическими переменами.

Во-вторых, Холмс подчеркивал важность оценки практических последствий любого законодательства и деловых практик. В отличие от сторонников формального подхода к праву, он склонялся к оценке эффективности и пользы конкретных решений. Подобный подход позволяет рассматривать историю развития крупного бизнеса сквозь призму последствий для общества и экономики. Холмс не упрощал ситуацию, однозначно осуждая крупную промышленность. В судебных делах, в рассмотрении которых он принимал участие в Верховном Суде США, он часто занимал позицию крупного капитала, поскольку полагал, что иметь богатство может лишь тот, кто способен им обладать и что огромное состояние не означает такого же потребления, но означает

силу контроля, а осуществлять этот контроль необходимо путем конкуренции на рынке, поскольку иного пути, по его мнению, нет [5, р. 282]. Известный американский историк и социолог Макс Лернер подтверждает точку зрения Холмса, утверждая, что «крупные корпорации действительно являются детьми конкуренции» [6, с. 349]. Судья Холмс видел позитивные моменты в развитии технологии и инноваций, принесенных крупными предпринимателями, такими как Рокфеллер и Вандербильт. Вместе с тем он осознавал негативные эффекты концентрации власти и игнорирования общественных интересов. Холмс считал необходимым бороться с монополизацией рынка, так как она уничтожает конкуренцию и порождает неравенство.

В конце XIX века процветает система протекционистских тарифов. Суды «выносили решение за решением в пользу предпринимателей против профсоюзов, в пользу кредиторов против должников, железнодорожных компаний, против фермеров и потребителей» [7, с.11]. Влияние корпораций было могущественным. Таким образом, мы видим, что американская корпорация возникла как элемент государства, который должен был действовать под ее контролем [3, с.37]. «Однако динамизм американского частного предпринимательства был настолько велик, что оно вырвалось за рамки первоначальных намерений» [6, с.348].

Многие видные деятели того времени выражали озабоченность таким положением дел. Генри Адамс поднял этот вопрос в 70-х годах XIX века, когда была основана новая тихоокеанская железнодорожная компания [2, с.39], ставшая «всемогущей корпорацией с собственными территориальными владениями, империя внутри республики, правители которой обладали большей властью, чем правительство в любом независимом государстве» [1, с. 337]. Кроме того, американский вариант *laissez-faire* допускал «государственную помощь, но исключал государственное вмешательство» [1, с. 334]. Таким образом, государство оставалось в стороне от деятельности частных монополий, которые стремительно укрепляли свои позиции практически во всех ключевых отраслях экономики: машиностроении, нефтегазовой сфере, железнодорожном строительстве и эксплуатации железных дорог, металлургии, горнодобывающей и обрабатывающей промышленности. Параллельно происходил новый этап интеграции — слияние банковского капитала с промышленным сектором.

В начале XX века крупный монополистический капитал превратился в США в ведущую силу экономического и политического развития. «Концентрация промышленности и банков, возвышение отдельных монополистических групп, приводило к тому, что в некоторых отраслях «капитанам индустрии» удавалось создать монополию в полном смысле слова. Таково было положение в не-

фтяной промышленности, где фирма Дж. Д. Рокфеллера «Стандарт Ойл» сосредоточила в своих руках контроль над 95 % добычи нефти и распоряжалась ее экспортом из США [7, с. 178]. Монополии, не имеющие законодательной власти для контроля над ними и поощряемые правительством, перешли к откровенно жестким средствам для достижения своих целей. Отношение к Закону, выраженное К. Вандербилтом, было не менее цинично, чем отношение монополистов к «менее приспособленным» индивидам: «Какое мне дело до закона? У меня что – нет силы?» [7, с. 41]. И они использовали силу – силу подкупа судей и законодателей, силу сговора с федеральными органами. «Эти «бароны-грабители» доминировали на выборах, не жалели денег на подкуп законодателей и министров, оказывали определяющее воздействие на государственную политику» [8, с. 166].

Политики, в свою очередь, охотно закрывали глаза на сомнительную тактику монополистов, поскольку сами получали значительные выгоды от взаимодействия с ними. Американцы остро переживали перерождение демократии, наблюдая, как реальная власть сосредотачивается в руках немногочисленной элиты, состоящей из богатых бизнесменов и коррумпированных политиков. Волна возмущения, вызванная всевластием крупных корпораций и нарушениями ими закона, вынудила власти разрабатывать нормативно-правовую базу, призванную хотя бы отчасти смягчить острые противоречия между рабочими и работодателями.

В 1902 году О.У. Холмс был назначен судьей Верховного Суда США. На тот момент существовало всего несколько федеральных законов, регулирующих отношения между государством и бизнесом, хотя именно период начала XX века характеризуется наиболее ярко выраженными противоречиями между государством и капиталом [9, р. 382].

Первый федеральный закон о государственном регулировании междуштатной железнодорожной сети был принят в 1887 году. Федеральное законодательство пошло на этот шаг из-за требования широких слоев населения национализировать железнодорожный транспорт. Некоторые железнодорожные компании также высказались за поддержку этого закона, поскольку считали, что правительство сможет уладить разногласия между компаниями и выработать общую тарифную политику [2, сс. 41–42]. Спустя десять лет после принятия этого закона Верховный суд США объявил, что междуштатная торговая комиссия «не в праве выносить какие-либо суждения по поводу железнодорожных тарифов, ибо это, по мнению членов Суда, означало узурпацию ее законодательных прерогатив, которыми Конституция наделила только Конгресс США» [7, с. 46].

В 1890 году Конгрессом США принимается анти-

трестовский закон Шермана, а в 1897 году – закон о международной торговле. Однако ни закон Шермана, ни закон о международной торговле не были в действительности направлены на радикальное изменение положения дел [2, с.42], но явились уступкой немонополистической буржуазии и негативно настроенным народным массам. Документ предусматривал жесткие санкции за действия, противоречащие конкурентному предпринимательству, и фактически запретил слияния и картельные соглашения. При этом закон был направлен не против монополий как таковых, а против явных ограничений свободы торговли как между штатами, так и на международном уровне. Монополия сама по себе рассматривалась как законное предприятие, но закон запрещал одностороннее поведение, монополизирующее или пытающееся монополизировать рынок. На самом деле эти законы были составлены так, что любую букву закона можно было трактовать двояко. Это проявилось с антитрестовским законом Шермана, который в интерпретации судов претерпел «такую метаморфозу, в сравнении с которой померкли прежние искажения судами демократических законодательных постановлений» [7, с. 46]. Например, в 1895 году в деле о сахарном тресте Верховный Суд США интерпретировал, что должны пресекаться попытки корпораций монополизировать сферу торговли, а не производства. Сахарный трест, в связи с этим, был признан производственным объединением [2, с. 42]. Большинство членов Суда пришли к выводу, что производство сахара, которым занималась компания American Sugar Refining Company (E.C. Knight Co.), не затрагивает межштатную торговлю, а значит, федеральный антитрестовский закон Шермана неприменим. Контракты между производителями и оптовыми и розничными дилерами, в соответствии с которыми производители пытались контролировать не только цены на свою продукцию при будущих продажах ее покупателями и субподрядчиками, были признаны недействительными по общему праву, а если они затрагивали торговлю между штатами, то являлись нарушением антимонопольного закона [11]. Это наиболее важный пример, демонстрирующий, что попытки контролировать цены в торговле между штатами посредством заключения контрактов с розничными торговцами, предусматривающих уголовное наказание или угрозу отказа от торговли, противоречат закону Шермана.

Холмс считал право на частную собственность фундаментальным аспектом личной свободы и экономического прогресса. Это проявилось, например, в его знаменитых высказываниях о праве владельцев недвижимости распоряжаться своей собственностью по своему усмотрению. Согласно Холмсу, владелец имеет полное право распоряжаться своей собственностью по собственному усмотрению, пока это не нарушает законные права других лиц. Этот принцип отражает его веру в личную ответственность и самостоятельность: «Собственность является настолько же важным элементом цивилизации,

насколько важен сам факт существования государства. Нет смысла говорить о правах, если мы отказываем человеку в возможности владеть и управлять своими вещами согласно своему выбору» [10, р. 457]. Судья Холмс неоднократно подчёркивал необходимость справедливых решений по отношению к имущественному праву, утверждая, что любые попытки экспроприации имущества должны сопровождаться компенсацией, иначе нарушается основа правопорядка.

Закон, как элемент порядка и контроля, является основополагающим для принятия решений судьей Холмсом в Верховном суде США: «Законы устанавливают пределы, в которых личность может свободно выбирать образ жизни и заниматься бизнесом...» [10, р.457]. Собственность же, по Холмсу, является продуктом цивилизации, и именно цивилизация даёт ей содержание и форму [4, р.316].

Судья Холмс защищал свободу контрактов и выступал против чрезмерного вмешательства государства в экономические дела. Он утверждал, что индивидуальная свобода является основополагающим правом каждого гражданина, включая право свободно заключать контракты и распоряжаться своей собственностью. По вопросу об антитрестовском законодательстве Холмс занял достаточно жёсткую позицию по поводу концентрации власти в руках небольшого числа компаний. Он поддержал введение антитрестовского законодательства, чтобы предотвратить образование монопольных структур, угрожающих конкуренции и свободе предпринимательства, и, таким образом, подчеркнул ценность равновесия между бизнесом и обществом: «Мы понимаем, что сила огромного капитала иногда действует вопреки интересам большинства граждан. Поэтому антимонопольные законы направлены на защиту рынка от произвола и недобросовестного доминирования некоторых фирм» [12, pp. 29–30]. В деле о компании «Стандард Ойл» он показал масштаб этой монополии. Её создание и становление охватывало период с 1870 года до даты вынесения заключения весной 1912 года. Когда дело дошло до суда, оно занимало 12 000 печатных страниц. Потребовалось 184 печатных страницы, чтобы в общих чертах рассказать о её рождении и развитии. В результате было создано девять различных компаний "Стандард Ойл" и 62 других корпорации и товарищества, которые управляли нефтяными скважинами, нефтеперерабатывающими заводами, компаниями, производящими трубопроводы и резервуарные заводы. Руководящим органом была "Стандард Ойл Компани оф Нью-Джерси", которая владела акциями других компаний на 85%. из всего бизнеса Соединенных Штатов, занимающегося продажей рафинированных масел и других продуктов переработки нефти. Это действительно был осьминог, который держал торговлю в своих щупальцах, и немногочисленным по-настоящему независимым концернам, которые оставались в живых, позволялось существовать

только для поддержания видимости конкуренции, а не для чего-то существенного [11].

Холмс был обеспокоен последствиями неограниченной власти крупного капитала и призывал к обеспечению защиты общественных интересов. Характерная черта Холмса — настороженность к любым абстракциям и догмам. Когда речь шла о сложных проблемах "олигархического капитализма", он призывал оценивать каждую ситуацию индивидуально, отталкиваясь от реальных последствий и интересов общества, поскольку проблемы, вызванные деятельностью крупных корпораций, нельзя решить простыми декларациями: нужны комплексные меры и политическая воля. Холмс указывал на необходимость всеобъемлющего подхода к решению острых социальных проблем, вызванных появлением олигархических структур.

Следующие десятилетия отмечены распространением аналогичных мер на уровне штатов, где вводились штрафы и уголовные наказания для нарушителей. Жесткая борьба с крупными монополистами имела серьезные последствия для структуры экономики США, заложив фундамент будущих реформ и превратив страну в одну из первых в мире, официально противостоящих олигополистической модели.

Начало XX века характеризуется небывалыми по своей силе экономическими потрясениями. «1901 год был крайне неблагоприятным для экономики страны: буквально за несколько часов по результатам биржевых сделок предприятия и отдельные граждане становились банкротами.

С приходом к власти республиканца Теодора Рузвельта политика к крупным корпорациям начинает меняться. Растущее недовольство в штатах засильем и произволом крупных корпораций, неспособность местных органов разрешить торгово-промышленные разногласия, усиление антитрестовского движения (антиимпериалистическая лига, макрейкеры, независимые предприниматели, фермеры, рабочие союзы и т.д.) создавали все более возможным и необходимым вмешательство федеральных органов с экономикой страны» [1, сс.42-43].

По мнению Теодора Рузвельта, только национальное правительство могло навести должный порядок в промышленности. «Контроль за этой безответственной и антиобщественной силой может осуществляться в интересах всего народа лишь одним способом – предоставлением надлежащих полномочий единственному институту, способному ими воспользоваться – федеральному правительству» [13, р. 427]. Именно в этот период президент Т. Рузвельт назначает судью О.У. Холмса-младшего членом Верховного суда США. Позиция Холмса по вопросу о свободе торговли послужила позитивным моментом для принятия Теодором Рузвельтом решения

иметь сторонника своих идей в Верховном Суде США, поскольку Рузвельт считал злом излишнюю концентрацию и централизацию капиталов, которая, по его мнению, угрожает дальнейшему процветанию страны и уничтожает конкуренцию, как систему.

В социальном контексте Холмс придерживался позиции, что рабочий день должен составлять восемь часов, что женщины и цветное население страны должны иметь равные права с мужчинами. В своих решениях Холмс часто подчеркивал необходимость баланса между интересами бизнеса и общественными благами. Например, в деле "Lochner v. New York" (1905 г.) он выразил несогласие с большинством судей Верховного суда, утверждая, что свобода контракта должна ограничиваться в интересах общественного здоровья и безопасности.

Судья Холмс был не только теоретиком права, но и практиком, который воплощал свою позицию по отношению к внешней и внутренней политике через призму решений, которые принимались им в Верховном суде США. Это не были статистические, сухие экономические выкладки, он мог предвидеть развитие экономических процессов и спрогнозировать пути решения различных ситуаций. Пример с Джимом Хиллом (крупный бизнесмен в области железнодорожного строительства) является четким доказательством этому. В своем письме к Поллоку он пишет [1, с. 44]: «Если в настоящее время Джим Хилл не последует экономической необходимости, это приведет его к катастрофе. Я помню, что очень влиятельный человек, который сделал немалый капитал на фондовой бирже, сказал мне, что «они, то есть политики, говорят о нашем лидерстве в процессе бизнеса, но по сути мы идем во главе словно мальчишки для битвы.» Под современными событиями толпа подразумевает неизбежность создания кумиров для того, чтобы при первом случае возненавидеть их, и это величайшая глупость истории. Сейчас бурлит только ручеек, но я думаю, что мы уже стоим перед мировым кризисом, и я чувствую, что нашему Верховному суду предстоит нелегкая задача быть справедливым судьей в битве между большинством и маленькой группой людей. ...я ... чувствую пульс набирающей силу технической мощи в несколько иной плоскости». [14, pp. 123–124].

В 1907 году Соединенные Штаты столкнулись с серьезным финансовым кризисом, глубоко затронувшим экономику страны и породившим широкий спектр негативных настроений среди населения. Анализируя события того периода, можно отметить растущую неудовлетворенность американцев проводимой внутренней политикой, что отразилось в критике президента Теодора Рузвельта и инициированных им реформ. Доверие общества к правительству существенно снизилось в результате нестабильной экономической обстановки и отсутствия ощутимого эффекта от предпринятых администрацией мер. Кроме того, отмечалось резкое па-

дение уровня потребления, сокращение производства и безработица. Всё это создало атмосферу массового недовольства и критики институтов власти. О.У. Холмс настороженно отнесся к реформам, проводимым Т. Рузвельтом: «... Его платформа предполагала уничтожение многих вещей, и в воздухе висело напряжение... Что касается меня, то я скептически отношусь к этим реформам, зная их изнутри, так что я получил удручающее впечатление» [14, p. 124].

Скептицизм, звучащий в словах Холмса, имел под собой основу. Он утверждал, что для него не имеет значения кто владеет собственностью, для него важнее видеть, что это идет на благо народа: «Моим кредо является оценка результатов, в том числе и рыночных, если я вижу поток поступления продуктов, я пренебрегаю разговорами о собственности, главное, что есть люди, которые делают это: шьют одежду, используют железнодорожный транспорт... Я думаю, народ сейчас существенно понимает, что богатство нескольких является каплей в общей корзине, и что комфорт отдельных не является проблемой номер один в экономике». [14, p. 123–124]. Он полагал, что в плане экономики, не имеет значения будет ли Рокфеллер или Соединенные Штаты собственником всей пшеницы США, если эта пшеница ежегодно расходуется всем населением страны. Наоборот, Рокфеллер, предпримет всевозможные меры, чтобы использовать ситуацию для получения большей отдачи. Поэтому возможности наиболее способных людей, по его мнению, направлены в данном случае на завоевание больших рынков и большей отдачи [5, p. 280].

Судья Оливер Уэнделл Холмс имел неоднозначное отношение к крупному капиталу и частной собственности. Его взгляды отражали как приверженность принципам свободного рынка и индивидуальной свободы, так и осознание социальных последствий концентрации богатства. Точка зрения Холмса представляла собой синтез между уважением к свободному рынку и признанием необходимости государственного вмешательства для сохранения справедливости и конкуренции. Он подчеркивал, что правильная политика должна находить баланс между развитием экономики и защитой гражданских прав, не допуская крайних проявлений ни государственного диктата, ни бесконтрольного поведения крупного бизнеса.

Взгляды Холмса на частную собственность и экономическую свободу сформировались в эпоху бурного роста промышленности и становления больших корпораций. В своих судебных решениях и публикациях он показал себя последовательным защитником личной свободы и права собственности, стремясь обеспечить баланс между этими ценностями и потребностями общества. Подход Холмса оказал огромное влияние на развитие американских законов и остается актуальным и сегодня.

ЛИТЕРАТУРА

1. А.М. Шлезингер. Цикла американской истории. М., 1992.
2. Е.В. Данилова, Елена Валерьевна. Деятельность члена Верховного суда США О.У. Холмса в период правления президента Т. Рузвельта: диссертация ... кандидата исторических наук: 07.00.03. М., 1997.
3. Е.В. Данилова, В.А. Данилов. Жизнь и деятельность членов Верховного суда США Оливера Уэнделла Холмса (1841–1935) и Феликса Франкфуртера (1882–1965): монография. М., 2019.
4. Oliver Wendell Holmes Jr., The Common Law (Boston: Little, Brown & Co., 1881).
5. O.W. Holmes. Economic Elements// Collected Legal Papers. N.Y., 1920.
6. Макс Лернер. Развитие цивилизации в Америке. Образ жизни и мыслей в Соединенных Штатах сегодня. Т.1. М., 1992.
7. История США. Т.2. М., 1985.
8. Н.А. Сахаров. Современная монополистическая элита США. М., 1991.
9. F. Frankfurter on the Supreme Court. Cambridge, 1970.
10. O.W. Holmes. The Path of the Law. Harvard Law Review, Vol. 10, No. 8, December 1897.
11. <https://www.nytimes.com/1914/06/07/archives/william-h-taft-discusses-the-rule-of-reason-he-explains-the-effect.html>
12. Holmes' concurring opinion in Standard Oil Company of New Jersey v. United States, Official Reports Volume, 1911: 221 U.S. 1.
13. T. Roosevelt. An Autobiography. N.Y., 1946.
14. Holmes-Pollock letters. 1874-1932. V.I.

© Данилова Елена Валерьевна (danilova-ev@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

БЛАГОУСТРОЙСТВО СИБИРСКИХ ГОРОДОВ В ПОРЕФОРМЕННЫЙ ПЕРИОД

DEVELOPMENT OF SIBERIAN CITIES IN THE POST-REFORM PERIOD

V. Dorokhov
A. Pianov

Summary: The article analyzes the issues of urban development in Siberian cities during the post-reform period (the last third of the 19th century and the early 20th century). The main areas of activity of local government bodies in urban development are highlighted: the procedure for building urban structures, garbage collection, road construction, and sanitation issues in Siberian cities. Based on the historical sources provided, the main achievements and challenges in urban development in Siberian cities during the post-reform period are identified.

Keywords: city regulations, urban improvement, local self-government, Alexander II's reforms, Siberian cities, the last third of the 19th century and the beginning of the 20th century.

Дорохов Валерий Геннадьевич

кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Кемеровский государственный университет
dorohov_@mail.ru

Пьянов Александр Евгеньевич

кандидат исторических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Кемеровский государственный университет
alpianov@yandex.ru

Аннотация: В статье анализируются вопросы благоустройства сибирских городов в пореформенный период (последняя треть XIX – начало XX вв.). Выделяются основные направления деятельности органов местного самоуправления по благоустройству: порядок строительства городской застройки, деятельность по вывозу мусора, дорожное строительство, вопросы санитарии в сибирских городах. На основании приведенных исторических источников выявляются основные достижения и проблемы в вопросах благоустройства сибирских городов в пореформенный период.

Ключевые слова: городское положение, городское благоустройство, местное самоуправление, реформы Александра II, сибирские города, последняя треть XIX — начало XX вв.

Реформы, проводимые во второй половине XIX века, оказали системное воздействие на жизнь Российской империи, затронули все сферы жизни российского общества. Наряду с изменением социальной структуры российского общества из-за отмены крепостного права постепенно начинает меняться и облик городов вследствие проведения реформы местного самоуправления. Одной из наиболее видимых, явных изменений в облике сибирских городов в пореформенный период станет их благоустройство и политика местных властей по благоустройству этих городов [1. с 6].

Согласно Городовому положению 1870 г местное городское самоуправление отвечало в пределах своей компетенции за следующие направления развития санитарного городского хозяйства и благоустройства городов: устройство и содержанием улиц, площадей, мостовых, городских общественных садов, водопроводов, мостов и переправ, освещением города, а также о принятии мер предосторожности против пожаров и других бедствий и обеспечением безопасности населения¹.

Принятое в 1892 г. новое Городовое положение повторяя статьи Положения 1870 г. развивает отдельные его положения, в том числе и относительно санитарного

контроля и благоустройства². Таким образом анализируя нормативно-правовую базу благоустройства городов в пореформенный период можно выделить несколько ключевых направлений деятельности органов местного самоуправления по вопросам благоустройства: 1) планировка и перепланировка города; 2) строительство сухопутных и водных путей сообщения и их эксплуатация; 3) водоснабжение города; 4) озеленение городов; 5) освещение и электрификация; 6) надзор за соблюдением санитарных требований; 7) обеспечение безопасности населения [2. с 12].

Для решения вопросов благоустройства во многих городах городскими управами создавались подготовительные комиссии из состава городских гласных, предоставив им право приглашать для участия в своих работах, с правом совещательного голоса, профильных специалистов³.

Расходы на благоустройство города составляли незначительную часть городского бюджета. Например, в 1911 г. городская дума города Томска израсходовала на эти работы 155263 руб. или 11,3% общего расхода городской кассы. На благоустройство было затрачено меньше средств, чем на содержание полиции и воинских команд

1 Полное собрание законов Российской империи. Собрание второе [Текст]. – Т. 45. – СПб: 1874. – № 48498.

2 Полное собрание законов Российской империи. Собрание третье [Текст]. – Т. 12. – СПб: 1895. – № 8708.

3 Государственный архив Новосибирской области. Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 18. Л. 74, 74 об.

(13,27%) или чем на ежегодную уплату долгов (13,13%).⁴

Ряд статей Городового положений (ст. 113-114) регулировали вопросы согласования и утверждения фасадов и планов строительства в том числе и частных зданий. При этом разрешение на постройку выдавалось городской управой, которая вместе с органами полиции осуществляла контроль за соблюдением плана в процессе строительства здания. Кроме того Городское положение давало право местным думам принимать свои подзаконные акты, регламентирующие отдельные вопросы городского строительства.

Постепенно в управах всех городов устанавливался следующий порядок организации частных построек. Лицо, желающее приобрести участок земли и построить на нем объект, должен был подать об этом заявление в управу. К данному заявлению следовало приложить крепостной акт на землю, чертеж и его копию проекта здания. На основании данных документов городской архитектор после осмотра участка и изучения проекта давал свое заключение в управу о возможности и целесообразности строительства данного здания на данном участке. На основании рекомендаций городского архитектора, городская управа принимала решение («резолюция присутствия») в котором разрешалось или запрещалось строительство конкретного здания. В случае положительного решения городской управы в резолюции указывалось, что застройщик при начале постройки еще раз должен пригласить городского архитектора, а после окончания постройки здания передать в управу проектный чертеж. Например, постановлением Новониколаевской городской думы от 11 сентября 1912 г. разрешалось построить на улице Иркутская деревянный одноэтажный жилой дом, и «о начале и об окончании постройки известить городскую управу»⁵.

После же постройки дома, домовладелец брал на себя обязанности содержать в чистоте и придомовую территорию. Например, городская дума г. Тобольск 7 июня 1890 г. выпустила постановление, что каждый домовладелец на принадлежавшей ему территории около дома был обязан содержать улицу в исправности и чистоте. Образец улицы «в исправности и чистоте» был принят городской управой, которому обязаны были следовать домовладельцы. Они обязывались следить не только за своей собственностью, но также за прилегающей территорией, в частности, тротуаром, поломка которого должна была быть устранена домовладельцем в кратчайшие сроки [3, с. 201].

К концу века постепенно меняется облик улиц крупных сибирских городов. Так в г. Тобольск начинается укладка каменных мостовых за счет средств, поступающих путем взыскания сбора с грузов, проходивших по железной дороге. К 1900 г. площадь дорог с твердым покрытием достигла уже 12,5 тыс. кв. саженей. Однако все равно большая часть года таких дорог не имела в виду отсутствия у местного самоуправления достаточных средств [4, с. 124]. На 1904 г. мощение улиц Сибири находится «в зачаточном состоянии». «Огромное большинство городов (89%) не имеет полностью мощеных улиц, а там, где оно есть, замощена незначительная часть общей протяженности улиц: в Тобольске лишь 13,6% их общего протяжения, в Тюмени – 9,1%, в Иркутске 3,1% и в Таре – 2,1%»⁶.

Справочник «Города России в 1904 году» содержит сведения о том, что «далеко не во всех городах имеются колодцы, а водопроводы устроены лишь в Тобольске и Тюмени», в большинстве городов жители пользуются водой из рек, озер, ключей – естественных водохранилищ⁷.

В 1905 г. в Томске приступили к строительству городского водопровода. За 8 лет водопровод был проведен в несколько десятков домов, в которых проживала томская знать, построено несколько водопроводных будок преимущественно на центральных улицах. Подавляющее большинство населения города продолжало пользоваться водой из Томи или Ушайки, в которые вливались после дождей целые потоки нечистот с отвалов и улиц, покрытых густым слоем навоза.

К началу XX в. совсем не было освещения в 39% сибирских городов. Из этого числа 4 города в Иркутской области (Балаганск, Киренск, Верхолениск, Илимск), в Тобольской губернии не было освещения в Сургуте и Тюкалинске, в Томской губернии – в Колывани, и в Тухарханске Енисейской губернии. В остальных городах освещение тоже не могло считаться удовлетворительным. «Исключение разве что составляет Красноярск, где 1 фонарь приходится на 10,1 саженей протяжения улиц, и уездный город Енисейск (16,4). В прочих губернских городах 1 фонарь приходился не менее чем на 70 саженей, а в уездных – не менее 100. Слабее всех освещались Новониколаевск (1 фонарь на 462,5 саженей), Курган (487,5), Нарым (650) и Барнаул (1023,8)»⁸. Электрификация в городах Сибири вводилась постепенно, самым распространенным освещением было керосиновое. С 1890-х гг. начинается открытие в Сибири городских

4. Шипицын, А.Н. Городское хозяйство Томска // Город Томск. – Томск, 1912. – С. 254.

5. Государственный архив Новосибирской области. Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 115. Л.1, 1 об., 8, 8 об.

6. Города России в 1904 году. – СПб, 1906. – С. 416.

7. Города России в 1904 году. – СПб, 1906. – С. 417.

8. Города России в 1904 году. – СПб, 1906. – С. 417.

электростанций (одни из первых – в Томске в 1895 г, в 1899 г. – в Бийске и в 1900 г. – в Барнауле). К тому времени на некоторых фабриках эксплуатировались небольшие самостоятельные электроустановки [5, с. 71-73]. С течением времени городское самоуправление регламентировало использование энергии электрических станций для промышленных целей путем взимания платы. Например, в Новониколаевске в 1913 г. эта сумма составляла 20 коп. за киловатт⁹.

На сегодняшний момент невозможно представить ни один город без канализационных систем. В сибирских городах первые канализационные системы стали появляться в начале XX века. Однако в силу сложности и дороговизны создавались в домах зажиточных горожан иногда в школах и государственных учреждениях. Как правило органы местного самоуправления сибирских городов прибегали к помощи ассенизаторских обозов и частных ассенизаторов¹⁰. Так к началу XX века ассенизаторские обозы действовали в нескольких городах Сибири: Барнауле, Енисейске, Канске, Красноярске, Кургане, Нерчинске, Новониколаевске, Омске, Сургуте, Тобольске, Томске, Тюмени¹¹.

В обязанности ассенизаторских обозов принадлежавших местному самоуправлению входил вывоз отходов из мест общественного пользования, кроме того обозы имели право оказывать услуги городскому населению по вывозу нечистот с территории частных домов. Тарифы по данному бытовому обслуживанию утверждались городскими властями. Показательными в этой связи являются данные по г. Новониколаевск, где вывоз одной бочки помоев в зависимости от времени года оценивался от 50 до 75 копеек, бочка же канализационных отходов оценивалась от 75 до 125 копеек в зависимости от времени года. Подобная структура хозяйственной деятельности, то есть оказание социальных услуг и услуг коммерческого характера приводила к формированию прибыльности ассенизаторского дела. Это позволило властям г. Новониколаевск существенно укрепить данную службу начале XX века. Так общее имущество обоза за три года с 1910 по 1913 гг. увеличилось на 71%, а на ассенизаторский маршрут выходило до 80 лошадей¹².

Однако обратной стороной коммерческого характера деятельности ассенизаторских обозов стал процесс самовольной «утилизации» бытовых отходов жителями сибирских городов. В целях экономии денежных средств горожане устраивали стихийные свалки, зарывали или

сжигали бытовые отходы. Формирование стихийных свалок в свою очередь вело к увеличению расходов городских властей на их устранение, так на окраинах г. Новониколаевск к 1917 г. под стихийными свалками оказалось около 60 дес. городской земли¹³.

В обязанности городских самоуправлений также входили функции по обеспечению санитарного благополучия населения. Характеризуя санитарное состояние любого сибирского города можно выделить следующие ключевые признаки, которые свидетельствовали о санитарном благополучии: количество и качество источников воды в городе, наличие и качественные показатели системы канализации в городе, качество благоустройства улиц, дорог и тротуаров, системы утилизации нечистот, промышленных и бытовых отходов.

В целом, можно отметить, что качество санитарного состояния сибирских городов во второй половине XIX в. было низким и в полной мере отражало комплексное социально-экономическое состояние городов, которые на фоне городов центральной части империи могли похвастаться лишь незначительными достижениями в наведении санитарного порядка.

Ключевыми проблемами были не только отсутствие финансовых возможностей, но отсутствие технических возможностей, слабая транспортная связь с основными центрами государства – все это приводило к отставанию развития санитарной сферы сибирских городов.

На этом фоне прорыв в развитии санитарного состояния в сибирских городах происходит вместе со строительством Транссибирской железной дороги. Как результат к началу XX в. отмечается развитие системы санитарного надзора в сибирских городах [6, с. 454].

Формирование санитарных служб в сибирских городах опиралось на опыт действующих служб в городах европейской части страны. Прежде всего речь шла о структурных характеристиках и принципах комплектования личного состава. В формировании санитарных служб можно выделить несколько направлений: комплектование личного состава санитарных врачей различного уровня; создания санитарных комитетов, бюро, лабораторий обозов и т.д. При этом следует отметить, что подобные службы возникали в отдельных сибирских городах еще в первой половине XIX в. Например в г. Иркутск санитарный врач и санитарная комиссия по-

9. Государственный архив Новосибирской области. Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 138. Л. 18.

10. Города России в 1904 году. – СПб., 1906. – С. 414-418

11. Города России в 1910 году. – СПб., 1914. – С. 710, 712, 763, 1026, 1028, 1096.

12. Подсчитано по: Финансовый отчет Новониколаевского городского общественного управления за 1911 год. – Новониколаевск, 1913. – С. 108

13. Государственный архив Новосибирской области. Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 255. Л. 156.

явились в 1822 г., а к началу XX в. в городе работало уже несколько санитарных врачей и функционировало санитарное бюро¹⁴.

К началу XX в. активно развивалась санитарная служба и в другом крупном сибирском городе – Томск. В городе функционировали: санитарное бюро, санитарная лаборатория, камера для дезинфекции, санитарный врач, фабрично санитарная служба, базарный смотритель и т.д. [7. С 24].

Источники позволяют детально проследить состояние санитарного дела в начале XX в. еще в одном сибирском городе Новониколаевск. К концу 1911 г. служба санитарного надзора города состояла из: санитарного двора (15 человек); ветеринарной станции, городской свалки, скотопромышленного двора¹⁵. Особого внимания заслуживают показатели работы санитарной службы города. Одним из таких показателей являлось количество санитарных осмотров, т.к. профилактика и предотвращение антисанитарии и связанных с ней заболеваний эффективнее дальнейшего лечения данных заболеваний. Статистика осмотров свидетельствует о стабильном росте их количества в начале XX в. (1910 г. – 1355 санитарных осмотров, в 1911 г. – 2142, в 1912 г. – 2360 осмотр). В тоже время начало Первой мировой войны и социально-экономический кризис вызванный этой войной негативно сказался на санитарном состоянии сибирских городов. Так количество санитарных осмотров в Новониколаевске сократилось в 1916 г. до 1595. Вызывает уважение круг предприятий, которые подвергались санитарным осмотрам. Данные учреждения и предприятия можно условно разделить на несколько групп. К первой относились предприятия питания (трактиры, рестораны, пекарни, кондитерские мясные, рыбные и колбасные лавки и т.д.), ко второй – объекты промышленности, банки, гостиницы, бани, прачечные, к третьей – санитарные учреждения: ассенизаторские обозы, водозаборные предприятия, свалки. И, наконец, к четвертой группе, которую проверяли санитарные службы города относились дома городских обывателей. О серьезном характере осмотров свидетельствовали объемы предписаний по устранению нарушений санитарных правил. Так в 1910 г. в 35% осмотров были выявлены нарушения санитарной безопасности [8, с.241].

Газета «Алтайское дело» за 1914 г. сообщает, что «наблюдающиеся случаи мусора и нечистот на Новобазарной площади города Новониколаевска, побудили городскую управу напомнить арендаторам мест на этом базаре, что нечистоты, отбросы и мусор из лавок, ба-

лаганов и открытых мест торговли должны вывозиться ими на указанные для этой цели площади». Наказание за подобное нарушение составляло, на усмотрение «главноначальствующего» Томской губернии, до 3 мес. тюрьмы или штраф до 3000 руб.¹⁶

Финансирование санитарно-ветеринарной части с годами увеличивалось, но несмотря на это всё же составляло малую долю городских бюджетов. Например, в г. Новониколаевск в общем объеме бюджета города финансирование санитарных мероприятий от 12,4 % бюджета в 1905 г. до 5,8 % в 1913 г. и 5,4 % - в 1917 г. Следует отметить, что в абсолютных цифрах финансирование санитарной сферы существенно выросло с 9,2 тыс. руб. в 1905 г. до 54,9 тыс. в 1913 г., что составило около пяти раз [8, с. 196]. Однако данные абсолютные цифры, на наш взгляд, не являются объективным показателем, так как это был период стремительного роста г. Новониколаевск и рост расходов на санитарную службу не успевал за ростом города, о чем свидетельствует и падение процента расходов на санитарную службу в городском бюджете.

Размер расходов из городских средств на санитарную часть зависела от производимых городом издержек по удовлетворению лежащих на нём обязательных расходов.

Серьезно сказывались на эффективности работы санитарных служб сибирских городов несовершенные и стремительно устаревавшие в условиях промышленного развития городов решения городских дум. Не менее серьезной проблемой стал и уровень санитарной культуры сибирского городского населения, во многом состоявшего из вчерашних крестьян. Это население зачастую уклонялось от выполнения решений городских властей о санитарной безопасности.

Ещё одной сферой деятельности городского самоуправления было принятие мер по предотвращению и ликвидации пожаров. На 1904 г. пожарная помощь была организована во всех городах Сибири, за исключением Туруханска. В большинстве из них имеются пожарные команды, в некоторых же – только пожарные обозы (Бийск, Новониколаевск, Верхолениск, Илимск)¹⁷.

Принятие противопожарных мер было одной из главных направлений работы Новониколаевского городского общественного управления с момента его введения (в конце 1904 г.). Так, в 1905 г. город построил каланчу на Новой Базарной площади, израсходовав на неё из своего бюджета 4431 руб. 77 коп. В 1906 г. построили вторую

14. Врачебно-санитарная хроника г. Иркутска за 1913 г. - Иркутск, 1913. - № 10-11. - С. 33, 35.

15. Финансовый отчет Новониколаевского городского общественного управления за 1911 год. - Новониколаевск, 1913. - С. 101.

16. Алтайское дело. - Новониколаевск, 1914. - № 192 (29 августа).

17. Города России в 1904 году. - СПб., 1906. - С. 414-420.

каланчу в Вокзальной части и помещение при ней для пожарного обоза, оборудовав его двумя машинами, 23 лошадьми, 12 бочками, при составе пожарной команды в 30 человек. В 1907 г. пожарный обоз усилен на 10 лошадей, 2 машины, 3 бочек, и прибавлено к составу команды 12 человек. До 1909 г. в городе крупных пожаров не было, однако пожар 11 мая 1909 г. уничтожил за 3-4 часа 22 квартала, что показало неудовлетворительность такого обоза для города Новониколаевска. Усугубляло ситуацию плохое снабжение города водой и преимущественно деревянные постройки на территории города. Городская дума признавала необходимость усиления пожарного обоза города, но при этом не имела на это достаточных средств, и было принято решение обратиться к съезду представителей страховых обществ в Петербург с просьбой оказать помощь городу Новониколаевску¹⁸. В 1905 г. в Томской губернии было 1509 пожаров, из них 118 в городах, где пострадали от огня 116 дворов с общей суммой убытков 192333 руб.¹⁹

Таким образом, городская реформа Александра II заложив основы местного самоуправления в Российской империи начала менять облик российских городов, в том числе и в Сибири. Источники свидетельствуют о том, что после принятия городских положений начинается меняться облик сибирских городов. Органы городского

самоуправления активно начинают работы над благоустройством сибирских городов, развиваются такие отрасли городского хозяйства как пожарная охрана, санитарное хозяйство, освещение улиц и т.д. В то же время отчетливо проявляется проблема нехватки средств в городских бюджетах на комплексного развития городского хозяйства. На местах прорабатывались и принимались соответствующие местные нормативно-правовые акты, касающиеся благоустройства городов. Однако из-за нехватки средств в бюджетах городов, многие из этих задач не были воплощены.

В плане благоустройства, развития здравоохранения и образования в наиболее выгодном положении находились губернские города, особенно Томск и Иркутск, являвшиеся административными центрами Западной и Восточной Сибири. Это было связано с нахождением в них государственных административных органов, что влекло за собой большое казенное строительство и наличие в городе специалистов с высшим образованием (преподавателей, архитекторов, инженеров, врачей), хотя в жилой застройке преобладали деревянные дома. В уездных городах относительной благоустроенностью и городским видом отличались лишь центральные улицы, являвшиеся сосредоточением уездных учреждений и торговых заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лен, К. В. "Городовое положение" 1870 г. сквозь призму истории российской провинции // Научный диалог. – 2014. – № 5(29). – С. 6-16.
2. Меренкова, Е. Ю. Организационно-правовые основы деятельности городского самоуправления в Западной Сибири в конце XIX - начале XX вв.: Монография. – Омск: Омская академия МВД России, 2006. – 184 с.
3. Организация самоуправления в Тобольской губернии (вторая половина XIX - начало XX в.). – Тюмень, 1995. – 371 с.
4. Городское самоуправление в Западной Сибири в дореволюционный период: становление и развитие / А. П. Толочко [и др.]; М-во образования Рос. Федерации, Омск. гос. ун-т. - Омск: ОмГУ, 2003. - 195 с.
5. Дмитриенко, Н.М. Промышленность Томска в эпоху капитализма / Вопросы истории дореволюционной Сибири: сборник статей. – Томск, 1983. – С. 62-84.
6. Татарникова, А. И. Противоэпидемические мероприятия органов городского самоуправления в Западной Сибири в конце XIX - начале XX веков / А.И. Татарникова // Научный диалог. – 2021. – № 3. – С. 452-468.
7. Алисов, Д. А. Административные центры Западной Сибири: городская среда и социально-культурное развитие (1870 - 1914 гг.): специальность 07.00.02 "Отечественная история": автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора исторических наук / Алисов Дмитрий Андреевич. – Омск, 2007. – 42 с.
8. История общественного самоуправления в Сибири второй половины XIX - начала XX века Новосибирск / К. А. Анкушева, Г. А. Бочанова, Е. А. Дегальцева [и др.]; Институт истории СО РАН. – Новосибирск: Издательский дом "Сова", 2006. – 352 с.

18. Государственный архив Новосибирской области. Ф. Д-97. Оп. 1. Д. 50. Л. 14, 14 об.

19. Обзор Томской губернии за 1905 год. – Томск, 1906. – С. 23.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОСТОЧНО-СИБИРСКОГО ОТДЕЛА ИМПЕРАТОРСКОГО РУССКОГО ГЕОГРАФИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Игумнов Евгений Владимирович

Кандидат исторических наук, доцент,
Санкт-Петербургский государственный университет
ветеринарной медицины
eigumnov@list.ru

EDUCATIONAL ACTIVITIES OF THE EAST SIBERIAN DEPARTMENT OF THE IMPERIAL RUSSIAN GEOGRAPHICAL SOCIETY IN THE SECOND HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURIES

E. Igumnov

Summary: The article is devoted to the educational activities of the East Siberian Department of the Russian Geographical Society in the second half of the XIX – early XX centuries. Created principally for the purpose of organising the study of the Siberian region, the department, according to the Charter of the IRGO dated 1949, also promoted geographical, ethnographic, and statistical information and popularised scientific knowledge. The article describes the main methods of information dissemination in the 1850s – first half of the 1880s. Special attention is given to the role of the East Siberian Department Museum in the development of awareness-building in the second half of the 1880s – 1910s: organisation and conduction of explanatory readings and systematic public lectures. The article examines the department's participation in the discussion of the issue of opening an agricultural institute in Siberia in the first half of the 1910s.

Keywords: Siberia, scientific cultural and educational society, the Imperial Russian Geographical Society, the ESD of the IRGS museum, explanatory readings, agricultural institute.

Аннотация: Статья посвящена просветительской деятельности во второй половине XIX – начале XX вв. Восточно-Сибирского отдела Русского географического общества. Создаваясь в первую очередь с целью организации изучения Сибирского региона, отдел, согласно Уставу ИРГО 1949 г., также занимался распространением географических, этнографических и статистических сведений, популяризацией научных знаний. Дается характеристика главных способов распространения информации в 1850-е – первой половине 1880-х гг. Особое внимание уделяется роли музея Восточно-Сибирского отдела в развитии просветительской работы во второй половине 1880-х–1910-е гг. – организации и проведению объяснительных чтений, систематических публичных лекций. Рассматривается участие отдела в обсуждении вопроса об открытии аграрного института в Сибири в первой половине 1910-х гг.

Ключевые слова: Сибирь, научное культурно-просветительное общество, Императорское Русское географическое общество, музей ВСОИРГО, объяснительные чтения, аграрный институт.

Во второй половине XIX – начале XX веков под влиянием социально-экономических изменений, роста общественного самосознания и гражданской активности в России получило широкое распространение культурно-просветительное движение, составной частью которого являлось учреждение и деятельность различных культурно-просветительных общественных организаций. К числу первых просветительных объединений, созданных в Сибири, можно отнести омское Общество бесплатного обучения и тобольское Общество учредителей воскресной школы. Они были образованы в 1860 г., но через несколько лет закрыты по требованию властей [21, с. 128]. Первой массовой формой поддержки развития просвещения в Иркутске стало Общество для оказания пособий учащимся Восточной Сибири, образованное в 1875 г. Подъем в создании просветитель-

ных организаций в Иркутске пришелся на конец XIX – начало XX веков, когда одно за другим был создан целый ряд обществ, в той или иной степени стремившихся к достижению культурно-просветительных целей: Общество бесплатных библиотек-читален, Общество распространения народного образования и народных развлечений, Общество по устройству народных чтений в Иркутске и Иркутской губернии, общество «Просвещение», Иркутское фотографическое общество, общество «Иркутские общедоступные курсы», общество «Знание», Иркутский отдел Русского музыкального общества и др. [13, с. 111].

В научном и просветительном направлениях протекала деятельность большинства научных общественных организаций Сибири. Во второй половине XIX – начале XX веков в Иркутске были образованы Общество врачей

Восточной Сибири (1858), Восточно-Сибирское отделение Императорского Русского технического общества (1868), Иркутский отдел Общества изучения Сибири и улучшения ее быта (1911), Иркутская Губернская ученая архивная комиссия (1911), Церковно-историческое и археологическое общество Иркутской епархии при Иркутской духовной семинарии (1912). Кроме проведения исследовательской работы они занимались и популяризацией научных знаний среди населения.

Настоящая статья ставит своей целью анализ просветительской деятельности Сибирского (с 1877 г. – Восточно-Сибирского) отдела Императорского Русского географического общества (СОИРГО-ВСОИРГО) – первого научного культурно-просветительского общества на территории Сибири и Дальнего Востока.

История ВСОИРГО является предметом пристального внимания в научной литературе. Различным аспектам научно-исследовательской работы отдела, становления и развития его музея, в том числе участия в просветительской деятельности посвящены публикации Н.Н. Козьмина [8], П.П. Хороших [27], Л.М. Корытного, Ю.А. Зуляра [9], М.В. Кузнецовой [10], О.Р. Рахматуллиной [24], В.В. Ткачева [26] и многих других авторов. Вместе с тем просветительская направленность деятельности Восточно-Сибирского отдела требует более системного подхода и изучения. В качестве основных источников при написании статьи были использованы опубликованные отчеты о деятельности ВСОИРГО, материалы Государственного архива Иркутской области (фонд 293).

СОИРГО, открытый 17 ноября 1851 г., функционировал как особая научно-административная единица с собственным Положением и четко определенными задачами. При этом он оставался неотъемлемой частью ИРГО. Согласно постоянному Уставу ИРГО 1849 г. географическое общество было призвано собирать, обрабатывать и распространять географические, этнографические и статистические сведения, в первую очередь касавшиеся России. Положение о СОИРГО, утвержденное 6 июня 1851 г., конкретизировало границы деятельности отдела изучением и приведением в известность данных о Сибири [5, л. 5]. В результате были созданы правовые основы, позволявшие СОИРГО выполнять просветительскую работу.

Ведущим способом распространения информации на начальном этапе являлось издание и распространение печатной продукции ИРГО и самого отдела. «Обратив внимание на препятствия, встречаемые жителями Восточной Сибири к приобретению книг, по несуществованию там книжной торговли, отдел, – сообщает в отчете ИРГО за 1852 г. – по предложению своего члена, Н.Р. Ребиндера, решился выписывать постоянно книги из Петербурга, для распродажи их местным жителям.

Совет общества уже препроводил с этой целью в Иркутск по двадцати-пяти экземпляров всех изданных обществом сочинений и вместе с тем изъявил полную готовность оказать все другие, зависящие от него пособия к осуществлению этого предприятия, которое может значительно содействовать распространению и усовершенствованию географических познаний между обитателями Сибирского края» [25, с. 22]. В 1856 г. СОИРГО приступил к изданию собственных «Записок», где публиковались материалы о работе и научные статьи его членов. С 1863 г. отделом стали издаваться «Отчеты», с 1870 г. – «Известия», состоявшие из трех-шести номеров в год. Кроме того, к началу 1880-х гг. были отдельно выпущены книги с результатами путешествий Р.К. Маака в Вилюйский округ Якутской области, на Амур, по долине р. Усури и «Очерк двадцатипятилетней деятельности Сибирского отдела ИРГО». Распространение печатной продукции СОИРГО осуществлялось путем обмена с другими научными учреждениями, безвозмездной рассылки книг, реализации через магазины и лавки [3, с. 76]. С содержанием исследовательской деятельности членов отдела также можно было ознакомиться на общих собраниях, куда допускались и посторонние посетители.

Практически вскоре после открытия СОИРГО начали формироваться библиотека и музей. К 1855 г. в библиотеке находилось 864 экземпляра книг, свитков, этнографических рисунков и карт. К 1863 г. ее фонды заметно выросли и составили 2166 книг, рукописей, свитков, архивных дел, карт, чертежей, планов, живописных и этнографических рисунков [2, с. 205]. В ведение СОИРГО в 1854 г. перешел музей Главного управления Восточной Сибири. К тому моменту его коллекции насчитывали свыше 600 предметов. К началу 1879 г. их число выросло до 22330 [27, с. 128]. Фонды библиотеки и музея активно пополнялись за счет пожертвований, экспедиционной деятельности, обмена изданиями и дубликатами с российскими и иностранными научными учреждениями. В июне 1879 г. большая часть коллекций библиотеки и музея была уничтожена во время пожара. Благодаря поддержке, оказываемой отделу Восточно-Сибирским генерал-губернатором Д.Г. Анучиным и сибирской общественностью, для библиотеки и музея в 1883 г. было построено новое здание, развернулось восстановление коллекций. К концу 1880-х гг. библиотека уже насчитывала 10082 тома, музей – 9048 номеров предметов [8, с. 33].

На протяжении 1850-х – первой половины 1880-х гг. шел постепенный процесс формирования условий для выделения просветительской работы в полноценное направление развития ВСОИРГО. В то же время деятельность отдела страдала от ряда недостатков, снижавших его влияние на просвещение общества: доклады, преимущественно ориентированные на научную аудиторию, часто проходили без обсуждения, что сдерживало к ним интерес со стороны неподготовленной публики; отсут-

ствовавали опубликованные музейные каталоги; недостаточное финансирование музея и библиотеки ограничивали возможности для реализации просветительских мероприятий. Ситуация начинает меняться в 1880-е гг., что прежде всего было связано с признанием сибирским обществом помимо научного практического и просветительного потенциала музеев, успешным опытом работы с населением Минусинского музея, основанного в 1877 г. «Одним из самых могущественных орудий образования необходимо признать музеи, - утверждал в 1882 г. сибирский ученый и общественный деятель А.В. Адрианов, - учреждения, материал которых, собранный со всех концов мира, по всем отраслям науки ремесел, при систематическом его распределении, позволяет наглядным образом получить всякому и необразованному человеку такие знания, которых иным путем приобрести не представляется возможным» [12, стб. 229]. «Практическое направление нашего века не удовлетворяется знанием книжным; книга книгой, но описываемое в книге нужно видеть, осязать, исследовать. - доказывал во время своего выступления в октябре 1892 г. перед учредителями музея в Кяхте правитель дел ВСОИРГО Д.А. Клеменц. - Жизнь требует от делового человека целого ряда фактических знаний, которые, без помощи музеев, может дать только очень обширная и разносторонняя опытность, да и то в весьма недостаточной степени» [7, с. 9]. «Музей произвел на меня более чем отрадное впечатление, - писал в 1892 г. о Минусинском музее российский журналист, писатель и революционер И.П. Белокопский. - Не говоря уже о том, что в этом учреждении я видел громадное пособие при желании заниматься изучением края, оно возбуждает энергию к деятельности, самым фактом своего существования показывая, что нет такой глуши в нашем отечестве, где-бы человек, при желании и упорстве в труде, не мог сделать чего-либо в высокой степени полезного и важного, ибо «земля наша велика и обильна», а культура низка - следовательно, культурное дело всегда найдется» [4, с. 33].

В 1888 г. Распорядительный комитет ВСОИРГО, стремясь обеспечить музею стабильное финансирование, обратился к Иркутской городской думе с просьбой о предоставлении пособия музею, «как учреждению, имеющему образовательное значение» [19, с. 2]. В ответ на это дума в мае 1889 г. постановила ежегодно выделять музею сумму в размере 600 рублей с тем условием, «чтобы эти деньги употреблялись на развитие общеобразовательной части музея и на организацию объяснений коллекций сведущими лицами при посещении музея публикою». С начала 1890-х гг. объяснения коллекций с участием квалифицированных специалистов стали проводиться на постоянной основе. В 1891 г. объяснения проводились по воскресным дням И.А. Подгорбунским по буддизму и шаманизму и Д.П. Першиным по зоологии и этнографии. В 1892 г. в объяснениях коллекций музея принимали участие: Д.А. Клеменц - об истории

развития человеческих жилищ, И.А. Подгорбунский - по буддизму, М.В. Эпов - о полезных птицах в Сибири, Н.П. Левин - о промысловых животных Восточной Сибири, Д.П. Першин - о бурятах. В 1894 г. консерватор музея И.И. Попов давал объяснения, посвященные археологическим коллекциям. В 1895 г. объяснения велись Д.П. Першиным - о буддизме и шаманстве, ядовитых змеях и насекомых, слоне, мамонте и носороге, свинье и кабане, морском котике, Н.П. Левиным - об изюбре, о каменном угле, И.И. Поповым - по археологии, истории орудий и оружия [22, с. 67]. В 1898 г. было сделано 24 объяснения по ботанике и зоологии, археологии и этнографии, техническим производствам - о свеклосахарном производстве, фарфоровом и фаянсовом производстве, о приготовлении цемента. В 1900 г. в объяснениях участвовали: консерватор музея А.М. Станиловский - по ботанике и зоологии беспозвоночных животных, А.Н. Баньшиков, М.А. Новомейский - по геологии, Д.П. Першин - по палеонтологии и зоологии, о Китае, монголах, И.И. Попов и Н.П. Протасов - по археологии и истории культуры, С.А. Григорьев и И.М. Этагоров - по этнографии сойотов и аларских бурят, М.М. Любомудров и горный инженер Гулари - по промышленной технологии. В 1901 г.: А.М. Станиловский - по зоологии, палеонтологии, геологии, прикладным знаниям, Д.П. Першин и В.Ф. Копылов - по этнографии, М.А. Новомейский - по геологии. В 1902 г.: А.М. Станиловский - по ботанике, зоологии, палеонтологии, археологии, этнографии, нумизматике, Д.П. Першин - по этнографии и прикладным знаниям, Ю.П. Навалихин - о производстве шелка, М.М. Любомудров - по ботанике. В 1903 г. объяснения давались одним А.М. Станиловским [15, с. 145].

Организация объяснений коллекций позволила значительно увеличить посещаемость музея. Если в 1885 г. музей в воскресные дни посетило 1794 человека, в 1888 - 2826, 1890 - 3326, то в 1891 г. уже 5922 человека, 1892 - 6374, в 1895 общее число посетителей составило 9980 человек, в 1899 - 12651, 1900 - 15716, 1901 - 16669, 1902 - 26112, 1903 - 16271, 1904 - 12221. На протяжении более десяти лет в объяснениях коллекций активное участие принимал сибирский общественный деятель, журналист, краевед Д.П. Першин, с января по октябрь 1900 г. состоявший в должности консерватора музея. С октября 1900 г., после назначения на пост консерватора, работу по подготовке и проведению объяснительных чтений возглавил талантливый лектор и педагог А.М. Станиловский. Своей главной целью он определял сделать музей широкодоступным и просветительным учреждением для местной публики. В 1900 г. А.М. Станиловский провел 9 чтений, в 1901 и 1902 г. - по 24, в 1903 г. - 16. Правитель дел Н.Н. Козьмин, отмечая заслуги Д.П. Першина и А.М. Станиловского, как популяризаторов научных знаний, писал в отчете за 1901 г.: «Консерватору приходится быть энциклопедически подготовленным человеком, чтобы удовлетворять требованиям воскрес-

ной аудитории Музея. Как видно из списка чтений, такую разносторонность и вынужден проявлять Консерватор» [14, с. 43]. Осенью 1903 г. по распоряжению иркутского генерал-губернатора П.И. Кутайсова А.М. Станиловский был вынужден оставить пост консерватора. Немного ранее, в начале того же года, отдел покинул Д.П. Першин. Именно расставанием с А.М. Станиловским и Д.П. Першиным руководство отдела объясняло спад в посещаемости музея, наметившийся в 1903 г.

В 1904 г., в связи с временным отсутствием консерватора, по постановлению Распорядительного комитета ВСОИРГО была создана специальная комиссия, возложившая на себя обязанности по устройству воскресных объяснений коллекций. Чтобы обеспечить возможность использования во время объяснений волшебного фонаря и имевшихся в распоряжении отдела диапозитивов, комиссия оборудовала окна подвижными щитами. Также были предприняты шаги по систематизации демонстрационного материала. В объяснительных чтениях в 1904 г. участвовали: В.Б. Шостакович, И.А. Подгорбунский, Н.П. Протасов, И.Н. Дроздов, А.П. Богословский, И.В. Плетников, С.Ф. Иванов, И.И. Попов и Н.Н. Козьмин. В общей сложности ими сделано 20 объяснений коллекций [17, с. 47].

Наряду с организацией объяснительных чтений использовались и другие формы просветительной работы. В марте-апреля 1899 г. в музее были прочитаны публичные систематические лекции по фотографии и топографии. Мысль об устройстве лекций по фотографии возникла во время подготовки отдела к собиранию экспонатов для Всемирной выставки в Париже 1900 г. С целью составления максимально полных коллекций фотографий, всесторонне представляющих край, была сформирована особая комиссия. В процессе встреч с местными фотографами-любителями высказана идея об учреждении в Иркутске фотографического общества и выработан проект устава, отправленный на утверждение главному начальнику края. Существенные поправки, внесенные в наиболее важные статьи устава, привели к тому, что учредители сами отказались его принять. Тем не менее, было принято решение прочитать лекции по фотографии на базе ВСОИРГО. Платный лекционный курс включил в себя четыре занятия от члена отдела С.П. Перетолчина и одно занятие от члена отдела А.В. Вознесенского, посвященное оптике и выбору объектива.

Инициатива организации лекций по топографии исходила от члена ВСОИРГО А.П. Богословского. Он обосновывал их необходимость тем, что обладание топографическими знаниями позволило бы членам отдела во время поездок по краю собирать ценные сведения, дополняя свои описания съемками местности. К чтению лекций, которые были бесплатными, привлекли военных топографов полковника П.Н. Махаева (прочитал

4 лекции), полковника Ф. Д. Болтенко (2 лекции) и капитана В.П. Явшица из партии съемки вдоль линии Сибирской железной дороги. Обучение сопровождалось использованием демонстрационных материалов и волшебного фонаря, проведением практических работ на берегу реки Ангары, рядом с музеем. Занятия в среднем привлекали по 23 слушателей из числа членов отдела, из среды железнодорожных техников, из служащих в землемерных партиях по размежеванию земель и отводу переселенцам участков, а также из готовившихся к экзаменам на эти должности [16, с. 4–6].

5 мая 1902 г. А.М. Станиловский в рамках объяснительных чтений провел занятие на тему «О собирании коллекций». Мероприятие познакомило слушателей с историей формирования музея ВСОИРГО и способами его пополнения. Лекция была призвана пробудить у молодой части посетителей стремление заниматься коллектированием самостоятельно, снабдив их начальными сведениями о необходимых приемах. Помимо этого, в 1902 г. по инициативе А.М. Станиловского было решено создать при музее отделение учебных пособий по естественным наукам, истории, техническим знаниям и другим дисциплинам. Для этого разрешено использовать музейные дубликаты. В 1904 г. постановлением Распорядительного комитета все коллекции, собранные для отделения учебных пособий и не имевшие научного значения, были переданы Детской площадке при Обществе распространения народного образования [23, с. 74].

В 1905–1906 гг. помещение ВСОИРГО превратилось во временную площадку для оживленных дискуссий вокруг происходивших тогда революционных событий и дальнейшего развития Сибири и Российского государства. Вследствие этого произошла заморозка научной и издательской деятельности. При этом музей по-прежнему продолжал пользоваться широкой популярностью у публики, закрепляя за собой роль одного из ведущих просветительных учреждений Иркутска. «Музей Отдела сделался за последние годы необходимым пособием для преподавания естествознания в средних учебных заведениях, - подчеркивалось в отчете ВСОИРГО за 1907 г. – В учебное время музей посещается учениками то того, то другого из средних учебных заведений, и таким образом преподаватели имеют возможность наглядно ознакомить воспитанников с окружающей нас природой» [20, с. 93]. В 1905 г. музей посетило 13301 человек, 1906 г. – 17095, 1907–18776.

На то, чтобы вернуться к нормальной работе, отделу понадобилось несколько лет. В начале 1911 г. была сформирована группа лекторов (А.В. Львов, М.М. Холодовский, И.И. Манухин, А.П. Детищев, В.В. Цетнерович, С.А. Григорьев и др.) и возобновлено объяснение коллекций. Всего организовано 29 объяснительных чтений, на которых обычно в среднем присутствовало от 40–60

в первом полугодии до 120 во втором полугодии человек, иногда достигая 250 посетителей. Параллельно развернуто устройство докладов и лекций по различным отраслям знания и вопросам текущей жизни. Во втором полугодии 1911 г. эти мероприятия стали проводиться регулярно, каждую субботу, и были объявлены бесплатными. Прозвучали доклады: «О радиоактивности минералов» (К.О. Егоров), «О влиянии крестьянской реформы 19 февраля 1861 г. на развитие географии и этнографии», «О жизни и литературной деятельности М.В. Загоскина» (Ф.Г. Ширяев), «О жизни и литературных трудах А.П. Щапова» (А.В. Азлецкий), «О железнодорожных вариантах от Сибирской магистрали в бассейн р. Лены» (Я.Д. Фризер), «О соединении Приленского края с Сибирской магистралью железной дороги» (А.Е. Богдановский), «Об изучении землетрясений при помощи новых приборов системы академика кн. Б.Б. Голицына» (М.Я. Минчиковский), «О недавнем путешествии в Японию» (К.А. фон-Эссен), «О боксерском и современном движениях в Китае» (Н.Н. фон дер-Ховен), «О памятниках старины в Иркутской губ. и о мерах к их сохранению» (И.И. Серебренников) и др. [18, с. 8-9]. С 1912 г. Распорядительный комитет перевел часть лекций на платную основу.

Начало XX вв. ознаменовалось ускорением социально-экономического развития Сибири и Дальнего Востока, ростом переселенческого движения за Урал, усилением правительственной политики, направленной на развитие сельского хозяйства в Сибири. В связи с этим возникла потребность в открытии нового высшего учебного заведения. Летом 1912 г. в газетах появилось сообщение о намерении Главного управления землеустройства и земледелия открыть в 1913 г. в Сибири, без указания конкретного города, высшее аграрное учебное заведение. Иркутская администрация, городская общественность и, в частности, ВСОИРГО с энтузиазмом включились в обсуждение данной идеи [6, с. 98]. 27 октября 1912 г. на общем собрании отдела был заслушан доклад Ф.Г. Ширяева «Университет в Иркутске», в ноябре представители ВСОИРГО делегированы на соединенное совещание городских общественных организаций и на со-

вещание в Городской управе, после чего, в январе 1913 г. подано ходатайство на имя иркутского генерал-губернатора об учреждении в Иркутске высшего учебного заведения с отделениями агрономическим, лесным, ветеринарным и рыболовным. В Главном управлении землеустройства и земледелия обсуждение вопроса о месте выбора для сельскохозяйственного вуза продолжалось до 1914 г. Однако из-за начавшейся Первой мировой войны, вплоть до 1918 г., ни один из проектов по созданию аграрного института в Сибири не был реализован.

Таким образом, Восточно-Сибирский отдел ИРГО уделял значительное внимание организации и проведению просветительской работы и по времени возникновения являлся первым научным культурно-просветительным обществом на территории Сибири. Во многом это было обусловлено Уставом ИРГО, провозглашавшего соби- рание, обработку и распространение географических, статистических и этнографических сведений одним из основных направлений своей деятельности, а также быстрым развитием в России во второй половине XIX – начале XX вв. культурно-просветительного движения. В течение 1850-х – первой половины 1880-х гг. просветительская работа ВСОИРГО главным образом осуществлялась посредством чтения докладов и сообщений на общих собраниях отдела, издание собственных периодических научных журналов – «Записок» и «Известий». На этом этапе началось формирование библиотеки и музея Сибирского отдела, сильно пострадавших во время пожара в Иркутске в 1879 г. Со второй половины 1880-х гг. просветительное направление деятельности ВСОИРГО сосредотачивается вокруг музея. В 1890-е гг. получило распространение объяснение коллекций музея, что привело к росту его посещаемости. Кроме того, стали устраиваться систематические публичные лекции, охватывающие различные сферы знаний. Развитие просветительской деятельности было продолжено после революционных событий 1905–1907 гг. В 1910-е гг. ВСОИРГО наравне с другими общественными организациями принял активное участие в обсуждении вопроса об открытии нового высшего учебного заведения в Сибири.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсеньева Л.Г. Географические исследования ВСОИРГО на территории Монголии и этнической Бурятии во второй половине XIX в. // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. 2014. № 1. С. 50–57.
2. Артемьева Е.Б. Библиотеки научных обществ Сибири и Дальнего Востока в XIX в. и их роль в становлении книжной культуры // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2016. № 3 (23). С. 204–211.
3. Базылева Е.А. Издательская деятельность Восточно-Сибирского отдела ИРГО (дореволюционный период) // Макушинские чтения. 2000. № 5. С. 74–76.
4. Белокопский И. Минусинский музей и публичная библиотека // Северный вестник. 1892. № 2. Отдел 2. С. 27–42.
5. ГАИО – Государственный архив Иркутской области. Ф. 293. Оп. 1. Д. 1. Лл. 5–10.
6. Зобнин Ю.В. Очерк истории создания государственного университета в Иркутске (к 90-летию Иркутского государственного медицинского университета) // Сибирский медицинский журнал. 2008. № 8. С. 97–103.
7. Клеменц Д.А. Местные музеи и их значение в провинциальной жизни // Сибирский сборник. Приложение к «Восточному обозрению». 1892. Вып. 2.

- Иркутск, 1893. С.1–35.
8. Козьмин Н.Н. Исторический очерк деятельности Восточно-Сибирского Отдела Императорского Русского Географического Общества за пятьдесят лет. Иркутск: Паровая типо-литография П.И. Макушина и В.М. Посохина, 1905. 43 с.
 9. Корытный Л.М., Зуляр Ю.А. Исторический путь Восточно-Сибирского (Иркутского) отделения РГО // Вопросы географии. 2020. № 151. С. 347–377.
 10. Кузнецова М.В. Начало деятельности Сибирского отдела Русского географического общества // Краеведческие записки. 2001. Вып. 8. С. 5–9.
 11. Левченко А.О. Краеведческая и выставочная деятельность Восточно-Сибирского отдела Русского Географического Общества (1851–1931 гг.): дис. канд. ист. наук: 07.00.02. Иркутск, 2005. 242 с.
 12. Минусинский публичный местный музей // Сибирская газета. 1882. № 10. Стб. 229–234.
 13. Оглезнева Г.В. Научные и культурно-просветительные общества дореволюционного Иркутска: опыт сравнительной характеристики // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2016. Т. 16. С. 110–118.
 14. Отчет Восточно-Сибирского отдела за 1901 год // Известия ВСОИРГО. 1904. Т. XXXV. № 1. С. 1–44.
 15. Отчет Восточно-Сибирского отдела за 1903 год // Известия ВСОИРГО. 1904. Т. XXXV. № 1. С. 108–145.
 16. Отчет Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества за 1899 г. Иркутск: Паровая типо-литография П.И. Макушина, 1901. 15 с.
 17. Отчет Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества за 1904 год, составленный правителем дел Н.Н. Козьминым // Известия ВСОИРГО. Т. XXXV. 1904. № 3. С. 28–63.
 18. Отчет Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества за 1911 год. Иркутск: Паровая типография И.П. Казанцева, 1913. С. 1–97.
 19. Отчет о деятельности Отдела в 1889 г. // Известия ВСОИРГО. 1890. Т. XXI. № 3. С. 1–27.
 20. Отчеты Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества за 1905, 1907, 1908 и 1909 гг. Иркутск: Паровая типография И.П. Казанцева, 1912. 173 с.
 21. Попов Д.И. Консолидация общественных сил в России в области культурно-просветительной деятельности в 1860-х – 1880-х гг. // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. 2015. № 2 (6). С. 122–131.
 22. Попов И.И. Состояние музея и библиотеки Восточно-Сибирского Отдела Императорского Русского Географического Общества в 1895 г. // Известия ВСОИРГО. Т. XXVII. 1896. № 2. С. 63–74.
 23. Протокол заседания Распорядительного Комитета Восточно-Сибирского отдела Императорского Русск. Геогр. Общества. 15 ноября 1904 года // Известия ВСОИРГО. Т. XXXV. 1904. № 3. С. 73–76.
 24. Рахматуллина О.Р. Роль внутренней организации Восточно-Сибирского отдела Императорского Русского географического общества в систематизации археологических исследований региона // 300 лет научных исследований в Забайкалье. Материалы докладов международной научной конференции. Чита: Забайкальский государственный университет, 2024. С. 23–28.
 25. Состав и способы Сибирского Отдела // Отчет Императорского Русского географического общества за 1852 год. Санкт-Петербург: Типография Эдуарда Праца, 1853. С. 20–22.
 26. Ткачев В.В. Приобщение к музейным центрам как интеллектуальным и просветительским пространствам для художественного сообщества во второй половине XIX века // Интеллигенция и интеллигентоведение Байкальской Сибири. 2024. Т. 2. № 2 (3). С. 41–48.
 27. Хороших П.П. Исторический очерк музея ВСОИРГО (1854–1920) // Семьдесят пять лет Восточно-Сибирского Отдела Русского Географического Общества (1851–1926). Иркутск: Изд-во «Власть Труда», 1926. С.125–142.

© Игумнов Евгений Владимирович (eigumnov@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОДГОТОВКА АВИАЦИОННЫХ КАДРОВ В ОСОАВИАХИМ БАССР В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

Сотников Евгений Аркадьевич

Соискатель, Уфимский университет науки и технологий
e.sotnik1974@mail.ru

TRAINING OF AVIATION PERSONNEL IN THE OSOAVIAKHIM BASSR IN THE YEARS OF THE GREAT PATRIOTIC WAR

E. Sotnikov

Summary: Based on archival documents and published sources, this article examines the activities of the aeroclubs and parachute and glider clubs of the Bashkir Autonomous Soviet Socialist Republic in training aviation personnel during the Great Patriotic War. The author analyzes the all-Union scale of this work and provides a detailed account of the contribution of the Bashkir region. The study focuses on the principles of staffing aeroclubs, the amount of training for flight personnel and parachutists for the needs of the front, as well as the reasons and consequences of the subsequent liquidation of the clubs, including the transfer of material resources and personnel to the People's Commissariat of Defense. Special attention is given to the evidence of extensive aviation and mass work conducted among the population of the republic.

Keywords: Osoaviakhim, aeroclubs, planes, pilots, gliders, parachutists, Bashkiria.

Аннотация: В статье на основе архивных документов и опубликованных источников исследуется деятельность аэроклубов и парашютно-планерных клубов Осоавиахима Башкирской АССР по подготовке авиационных кадров в годы Великой Отечественной войны. Автор анализирует общесоюзные масштабы этой работы и детально раскрывает вклад Башкирского региона. В фокусе исследования находятся принципы комплектования аэроклубов, объемы подготовки летного состава и парашютистов для нужд фронта, а также причины и последствия последующей ликвидации клубов, включая передачу материальных ресурсов и персонала Наркомату обороны. Особое внимание уделено доказательствам масштабной авиационно-массовой работы, проводимой среди населения республики.

Ключевые слова: Осоавиахим, аэроклубы, самолеты, пилоты, планеры, парашютисты, Башкирия.

Еще накануне Второй мировой войны аэроклубы Осоавиахима стали основным источником для пополнения летных школ Военно-воздушных сил СССР, а с 1939 г. школы ВВС уже полностью комплектовались за счет выпускников аэроклубов. Аэроклубы представляли собой первый и очень важный этап в подготовке летчика, здесь курсант получал начальные на-выки в технике пилотирования, что значительно упрощало его дальнейшую подготовку и сокращало сроки обучения в летной школе. Поэтому, для данного периода, аэроклубы необходимо рассматривать как первый этап подготовки летных кадров авиации Красной Армии, т.к. все аэроклубы страны были закреплены за определенными училищами и школами ВВС.

В довоенный период авиация Осоавиахима располагала большим количеством авиационных школ, клубов, лабораторий и кабинетов, которые вели широкую массовую авиационно-спортивную работу среди молодежи, готовили тысячи пилотов, для последующего обучения в летных военно-учебных заведениях. Так, к началу 1941 г. в целом по стране насчитывалось 180 аэроклубов и 36 планерных клубов.

В связи с резким ростом перед войной советских ВВС и соответст-венно увеличением численности летных

школ значительно возросли и за-дания по подготовке пилотов в аэроклубах. Если до 1940 г. аэроклубы про-водили один выпуск пилотов в год, то задание по под-готовке пилотов в 1941 г. по основному набору должно было быть выполнено в две очереди: 1-я очередь – кур-санты должны были закончить обучение к 15 июля, а вто-рая очередь – к 1 октября. [3. Л. 37]

Но и этого растущей боевой авиации было недо-статочно и требова-лась дальнейшая интенсификация подготовки авиационных специалистов. Наряду с перво-начальной подготовкой пилотов в аэроклубах, во ис-полне-ние постановления ЦК ВКП (б) и СНК СССР № 386 167-сс от 25 февраля 1941 г., в структуре ВВС Красной Ар-мии были созданы школы пилотов первоначального об-учения (ШППО). И уже в первой половине 1941 г. бы-ли открыты 30 таких школ, задачей которых стало наряду с аэроклубами готовить кандидатов для дальнейшего об-учения в лётных училищах ВВС [15. С.66].

Комплектование постоянным составом и техникой ШППО решено было проводить в том числе за счет аэро-клубов Осоавиахима и в результа-те к маю 1941 г. ВВС Красной Армии на создание школ первоначальной под-готовки пилотов были переданы 48 лучших аэроклубов со всем обору-дованием, аэродромами и летно-техниче-

ским составом, а часть маломощных аэроклубов были ликвидированы. В связи с этим число аэроклубов в Осоавиахиме к июню сократилось до 120 [4. Л. 147].

К началу Великой Отечественной войны на территории Башкирской АССР функционировало три аэроклуба: в Уфе, Белорецке и Стерлитамаке. Уфимский аэроклуб имел первую категорию, а два других – четвертую. Категория клуба определяла его величину: количество обучающихся и штат сотрудников. По нормативам контрольного задания по подготовке пилотов в 1940/1941 г. аэроклуб I категории должен был обучить и сдать комиссии Наркомата обороны 209 летчиков, а аэроклуб VI категории – 77 летчиков [14, с. 70]. При этом набор необходимо было проводить с превышением плана на 15 % для компенсации возможного отсева в процессе обучения [3. Л. 40].

Подготовка курсантов в аэроклубах осуществлялась на самолетах У-2. Имеющиеся в наличии в каждом аэроклубе самолеты УТ-1 и УТ-2 использовались для тренировки инструкторского состава.

В первые месяцы войны авиация Осоавиахима претерпела коренные изменения. Часть аэроклубов западных регионов страны была эвакуирована на восток и наряду с этим значительная часть аэроклубов с летно-техническим составом и материальной частью была передана в распоряжение командования фронтов. Летный состав этих клубов сразу же включился в боевую работу [4. Л. 148].

28 июня 1941 г. Центральный Совет Осоавиахима СССР издал директиву, предписывающую заменить призванных в армию инструкторов и техников аэроклубов женщинами с соответствующей летной и технической подготовкой. Документ обязывал немедленно организовать подготовку новых инструкторов-летчиков для полного укомплектования штата каждого клуба. Директива требовала перевести аэроклубы на режим работы в условиях военного времени, максимально ускорить подготовку специалистов. [11. Л. 25].

На основании постановления СНК СССР от 6 июля 1941 г. все курсанты основного набора были переведены на обучение с полным отрывом от производства и от учёбы в других учебных заведениях. Были установлены жёсткие сроки: подготовку и сдачу выпускных экзаменов комиссиям ВВС требовалось завершить к 1 сентября, на месяц раньше плана. Для этого учебные программы были срочно пересмотрены. Для организации интенсивной подготовки было разрешено развернуть лагерь с использованием всего необходимого оборудования аэроклубов.

Параллельно началось комплектование аэроклубов

дополнительным набором 1941 г., который также сразу обучался с отрывом от производства. Перед персоналом аэроклубов была поставлена задача выполнить задание в установленный срок.

Для дополнительного набора в аэроклубы был утверждён новый порядок. Так, набор курсантов стал осуществляться, как на добровольной основе, так и по нарядам военных комиссариатов. Все мероприятия по комплектованию аэроклубам предписывалось завершить к 30 июля, а начать занятия уже с 1 августа 1941 г. При этом, в отличие от довоенной практики, когда теория и лётная практика шли последовательно, новый порядок предписывал организовать параллельное изучение теоретических дисциплин с практическими полётами. Это было сделано для максимального ускорения подготовки пилотов. Срок выпуска и сдача курсантов комиссии были установлены на 15 декабря 1941 г.

В аэроклуб принималась молодежь, имеющая только хорошие партийные и комсомольские характеристики. Особо обращалось внимание на отбор курсантов по физическому состоянию здоровья и социально-политическим данным. Кандидаты из числа зарубежных национальностей к приему в аэроклубы не подлежали. Возраст был установлен от 18 до 24 лет включительно. Уровень образования устанавливался не ниже 7 классов средней школы. В первую очередь принимались лица имеющих среднее образование и студенты вузов и техникумов 1–2 курсов. Причем женщины в аэроклубы уже не принимались (до войны разрешалось принимать 10% от контрольного задания). Медицинское освидетельствование и установление годности к летно-подъемной службе проводилось через военно-врачебные комиссии.

Для отбора кандидатов в аэроклубы создавались мандатные комиссии в следующем составе: председателем назначался начальник аэроклуба, а членами комиссии: представители военкомата, авиашколы за которой был закреплен аэроклуб, райкома ВКП (б) и ВЛКСМ, отдела НКВД, местного совета депутатов, областного совета Осоавиахима.

Прием кандидатов на обучение в аэроклуб оформлялся протоколом Мандатной комиссии с обязательным указанием годности к летно-подъемной службе. Протоколы подписывались составом комиссии и утверждались командованием прикрепленной школы ВВС. [3. Л. 95–100]

Тяжелое положение на фронте в начальный период войны внесло свои коррективы в функционирование аэроклубов. К осени 1941 г. произошло резкое сокращение производства самолетов, что вынудило советское командование принять решение об использовании

в боевых целях учебных самолетов. [2, с. 92]

С октября 1941 г., Осоавиахим передал ВВС наиболее подготовленных и опытных летчиков и техников вместе со своими лучшими самолетами. Из них было сформировано несколько десятков авиаполков. Этим было положено начало организации легких ночных бомбардировочных полков на самолетах У-2. Всего за 1941 г. ВВС было передано 2563 самолета и 3305 моторов. [4. Л. 149]

А всего за годы войны Осоавиахим страны передал ВВС 3837 самолетов У-2, УТ-2 и УТ-1; 5914 моторов М-11; 2926 боевых, тренировочных и других парашютов. Все это имущество и самолеты были переданы в большинстве случаев вместе с аэроклубами, которые передавались целиком в состав ВВС. [4. Л. 185]

Из состава Башкирских аэроклубов, на основании директивных распоряжений Наркомата обороны, в ноябре 1941 г. в ряды ВВС было передано 34 самолета У-2, укомплектованных летно-техническим составом. Все 34 самолета были отправлены в запасной полк в г. Троицк, а оттуда после формирования на фронт. В декабре 1941 г. было передано 36 авиамоторов для работы на аэроснарядах, принимавшихся на вооружение Красной Армии.

В конце 1941 г. в Башкирию были перебазированы из Москвы три аэроклуба: Кировский, Железнодорожный и Фрунзенский. Весь прибывший личный состав и матчасть были приняты в аэроклубы: Кировский в Уфимский, Железнодорожный в Белорецкий, Фрунзенский в Стерлитамакский. Прибывшие с эвакуированными аэроклубами 157 курсантов были доучены и также переданы в ряды ВВС. [9. Л. 38]

В конце 1941 г., в состав Красной Армии были переданы дополнительно из Белорецкого аэроклуба 3 самолета У-2, а из Стерлитамакского, Уфимского и Белорецкого аэроклубов 59 парашютов в ВДВ.

В 1942 г. по распоряжению НКО Уфимский, Стерлитамакский и частично Белорецкий аэроклубы со всеми материальными ценностями, матчастью, личным составом и принадлежавшими им авиамастерскими были переданы в ВВС Военно-морского флота и на их базе была сформирована 3-я школа первоначального обучения ВВС ВМФ. [1, с. 70]

Всего 3-й школе ВВС ВМФ аэроклубами Башкирии было передано: самолетов У-2 - 52 ед., самолетов УТ-2 - 3 ед., самолетов УТ-1 - 7 ед., парашютов - 67 ед., летчиков-инструкторов - 27 чел., авиатехников - 21 чел., руководящего состава - 5 чел. Кроме этого, разного имущества: классного оборудования, станков, аэродромного имущества, обмундирования и т.д. на сумму 2 767 313,35 руб. [9. Л. 38 об]. Все это было передано по месту дислокации

3-й ШППО ВВС ВМФ в г. Сарапул Удмуртской АССР. [6, с. 29]

Всего за 1941 г. аэроклубами страны было подготовлено и сдано Наркомату обороны 36066 пилотов, что является рекордной цифрой подготовки пилотов в течение одного года за весь период существования Осоавиахима. В первой половине 1942 г. было выпущено и сдано еще 4812 пилотов, не выпущенных в 1941 г. Этой работой закончилась подготовка пилотов в аэроклубах в годы войны [4. Л. 208]. Т.е. всего в ходе войны в аэроклубах было подготовлено 40878 пилотов. [4. Л. 153]

За это же время, с начала войны и до момента расформирования аэроклубов в 1942 г., аэроклубам Башкирии было дано задание подготовить 913 пилотов, что составило 615 % по отношению к довоенному заданию 1940 г. Контрольное задание было разбито на три очереди и фактически было перевыполнено всеми аэроклубами, как количественно, так и по срокам сдачи курсантов комиссии НКО. Было подготовлено 968 пилотов, т.е. 106% плана. Качество подготовки пилотов оценено комиссией: 62,4 % на «отлично» и 37,6 % на «хорошо».

За отличные показатели в работе по подготовке летных кадров в 1941 г. Белорецкий аэроклуб занял первое место среди аэроклубов СССР, и ему было присуждено переходящее Красное Знамя ЦС Осоавиахима СССР и ЦК Авиаработников СССР. [8. Л. 19]

Завершение работы аэроклубов в годы войны произошло на основании постановления ГКО № 2103с от 26 июля 1942 г. «О передаче летно-технического состава, самолетов и моторов Осоавиахима в ВВС КА, ВВС ВМФ и ВДВ КА». Все оставшиеся аэроклубы со всем постоянным составом и техникой были переданы войскам. [5. Л. 80]

После расформирования аэроклубов в Осоавиахиме было оставлено 22 парашютно-планерных клуба и Центральный аэроклуб им. В.П. Чкалова. Основными задачами этих клубов стала подготовка парашютистов, пилотов-планеристов и авиационно-массовая работа.

В течение войны парашютно-планерные клубы успешно готовили для ВДВ кадры парашютистов. Подготовка парашютистов производилась по специально разработанным программам, включившим необходимую теоретическую и наземную подготовку и совершение 4-5 парашютных прыжков с самолета. Основным контингентом обучавшихся были допризывники от 16-и до 23-х лет.

С целью сокращения чрезвычайных происшествий при совершении прыжков из системы тренировочного парашюта был изъят вытяжной парашют и применен специальный метод принудительного раскрытия пара-

шюта. Благодаря новому методу раскрытия парашютов происшествия резко сократились. За весь период с 1942 по 1945 г. в парашютно-планерных клубах страны было произведено 70000 парашютных прыжков, во время производства которых произошло 14 чрезвычайных происшествий. [4. Л. 150]

Следует отметить, что норма подготовки парашютистов одним инструктором по сравнению с довоенным временем была увеличена в 2,5 раза – вместо обычных 100 человек, ежегодные задания клубов составляли 250 человек на одного инструктора. ЦС Осоавиахима были даны специальные указания по эксплуатации парашютов и повышены требования к уходу за ними. В результате сроки службы парашютов были увеличены в 2–2,5 раза: вместо обычных 100 прыжков, с парашютом производили 200–250 прыжков.

Еще одной из основных задач парашютно-планерных клубов стала подготовка планеристов. Основным учебным планером стал двухместный фанерный планер конструкции О.К. Антонова А-2 (в просторечии именуемый «стрекозой»), хотя продолжали использоваться и устаревшие на тот момент Л-1 и Г-9. [5. Л. 76]

Программа подготовки планеристов включала теорию полета, изучение материальной части планера, основные сведения о самолетах и моторах, изучение аэронавигационных приборов, основ метеорологии и аэро-навигации, наставления по производству полетов. Летная часть программы составляла 25–30 вывозных и 20 самостоятельных полетов. Контингент обучавшихся составляли допризывники от 16-и до 23-летнего возраста. [4. Л. 151] Срок обучения был рассчитан на 5 месяцев, причем обучение велось без отрыва курсантов от производства.

Ввиду больших затруднений с материальной частью планеров, производство которых было прекращено в 1942 г., особое внимание было уделено бережной эксплуатации имевшихся планеров, а также ремонту старых. Установленные заводом сроки службы планеров (6–8 месяцев) были пересмотрены и значительно увеличены. На планерах, которые подлежали списанию еще в 1943 г., велось обучение полетам весь 1944 и 1945 гг., причем благодаря хорошему уходу за ними из-за неисправности материальной части не было ни одного происшествия.

Благодаря отличной работе парашютно-планерные клубы за годы войны подготовили: бойцов-парашютистов – 16862 чел.; пилотов планеристов – 4157 чел.; укладчиков парашютов – 1188 чел. [4. Л. 153]

Все обученные в клубах Осоавиахима кадры принимались на специальный учет военными комиссариатами

и при призыве в Красную Армию направлялись в школы и части ВВС и ВДВ.

В Башкирии на базе бывшего Белорецкого аэроклуба был организован первый парашютно-планерный клуб в сентябре 1942 г., причем летно-технический состав его был укомплектован работниками бывшего аэро-клуба. Второй парашютно-планерный клуб был организован в г. Уфе в конце ноября 1942 г. на базе бывшего Уфимского аэроклуба и из состава эвакуированного Астраханского парашютно-планерного клуба. При этом клуб не был укомплектован летно-техническим составом, а самолетно-моторный парк требовал капитального ремонта. [8. Л. 158 об]

Задание по подготовке бойцов парашютистов и планеристов оба клуба БАССР получили в декабре 1942 г. Каждому клубу дано было задание подготовить по 140 человек бойцов парашютистов и по 60 пилотов планеристов. Состояние самолетно-моторного парка в обоих клубах было неудовлетворительное, т.к. к тому времени все лучшие самолеты и моторы были переданы в ВВС. При Уфимском парашютно-планерном клубе были организованы ремонтные мастерские, приступившие к восстановлению самолетно-моторного парка. Планерным парком так же оба клуба были не удовлетворены, имелось только по одному планеру Г-9 и по одному планеру Ш-10, что являлось недостаточным для подготовки такого количества планеристов. Парашютов для подготовки парашютистов также было недостаточно. [12. Л. 29]

Поэтому ЦС Осоавиахим БАССР пришлось приложить огромные усилия для укомплектования парашютно-планерных клубов летно-техническим составом и необходимыми самолетами и планерами. Причем меры по укомплектованию парашютно-планерных клубов принимались руководством Осоавиахима на протяжении всей войны. И по состоянию на 1 января 1945 года Уфимский клуб в своем составе уже имел: 9 самолетов (У-2 – 6 единиц, УТ-2 – 1 единицу, УТ-1 – 2 единицы), планеров также 9 единиц (Ш-10 – 2 единицы, А-2 – 5 единиц, Г-9 – 2 единицы), а также 45 парашютов. [10. Л. 197]

В течение 1943 г. оба клуба приступили к выполнению контрольных заданий как по подготовке бойцов парашютистов и планеристов, так и к подготовке самого летно-технического состава клубов.

Белорецкий парашютно-планерный клуб в мае месяце 1944 г., ввиду значительной удаленности от г. Уфы, отсутствия нормальной связи, а также отсутствия достаточного контингента в Белорецком районе, перебазировался в г. Стерлитамак на аэродром принадлежавший ГВФ.

Летная подготовка пилотов-планеристов проводилась

лась исключительно методом буксировки планеров за самолетами У-2. В 1943 г. курсанты набирались в основном из допризывников 1926 года рождения, а в 1944 г. из числа допризывников 1927 года рождения. [8. Л. 185 об.]

Оба клуба: Уфимский и Белорецкий (в последствии Стерлитамакский) за годы войны подготовили следующее количество специалистов (Таблица 1).

Причем необходимо отметить, что такое количество бойцов было подготовлено парашютно-планерными клубами, в которых по штату было всего по 21 работнику в каждом. [13. Л. 52]

Еще одной из задач парашютно-планерных клубов в годы войны стало проведение авиационно-массовой работы. До войны Осоавиахимом велась большая работа по популяризации авиации среди населения и особенно среди молодежи. Во многих районах и городах имелись парашютные вышки, с которых совершались парашютные прыжки.

В первые месяцы войны массовая авиационная работа значительно ослабла. Аэроклубы целиком переключились на выполнение заданий ВВС по подготовке пилотов, парашютистов и планеристов. [4. Л. 153]

Большинство активистов авиамассовой работы были призваны в Красную Армию. Почти все авиамodelьные лаборатории были закрыты. Значительно сократилась кружковая работа. В начале 1942 г. ЦС Осоавиахима СССР потребовал от всех организаций и клубов немедленного развёртывания массовой авиационной работы среди населения. Организациям Осоавиахима было предложено усилить работу по проведению лекций, бесед, экскурсий на аэродромы, всячески популяризировать действия советской авиации на фронтах войны. Была реорганизована Центральная авиа-модельная лаборатория. В штаты парашютно-планерных клубов были введены инструкторы авиамodelизма, а в штаты некоторых областных советов – инструкторы по авиационно-массовой работе. Были заново разработаны учебные программы для кружков по изучению самолетов, авиамоторов, аэродромной службе, по авиамodelизму. Для

авиамассовой работы за 1943 г. в стране было подготовлено 2 508 инструкторов-общественников. Все эти мероприятия значительно способствовали дальнейшему оживлению и развитию авиационно-массовой работы среди населения. [4.Л. 154 -155]

Так Осоавиахимом Башкирии за годы войны было проведено: лекции, доклады и беседы на авиационные темы – 143 с охватом 9472 чел.; экскурсии на аэродром – 49 с охватом 4721 чел.; организовано авиационных выставок – 7; проведено 21 авиамodelьное соревнование с охватом более 400 юных авиамodelистов, кроме того, в кружках по изучению самолетов и моторов было подготовлено более 2000 человек, в кружках по изучению парашютного спорта более 600 человек и в кружках по изучению планерного дела более 400 человек. С целью пропаганды авиационного дела среди населения помещено 5 статей в прессе и сделано 7 выступлений по радио. [9. Л. 39]

Так в 1943 г. было организовано 18 кружков по изучению самолета, авиамотора, аэродромной службы и парашютно-планерного дела, всего в этих кружках было охвачено 472 слушателя. В большинстве своем кружки организованы были среди учащихся 7–10 классов, занятия в кружках проводились летно-техническим составом парашютно-планерных клубов и активом Осоавиахима. [8. Л. 157 об.]

В 1944 г. было подготовлено 387 авиамodelистов, 30 человек инструкторов-авиамodelистов. В День авиации были устроены состязания летающих моделей. В этом же году, по сравнению с предыдущим годом, количество кружков авиационной направленности было увеличено с 18 до 70, в которых стало заниматься 2087 человек. [8. Л. 186] Вся проводимая авиамассовая работа с молодежью способствовала повышению интереса к авиации и росту мотивации к поступлению в авиационные училища.

В годы войны аэроклубами и парашютно-планерными клубами Осоавиахима по всей стране проводилась огромная работа по подготовке специалистов для авиации Красной Армии. Тысячи будущих боевых летчиков

Таблица 1.

№ п/п	Наименование специальности	Всего подготовлено по годам			Итого
		1943 г.	1944 г.	По июль 1945 г	
1	Парашютистов	523	537	230	1290
2	Пилотов-планеристов	126	86	32	244
3	Инструкторов-планеристов	-	7	-	7
4	Укладчиков парашютов	12	6	88	106
	Всего	661	636	350	1647

Подсчитано по: НА РБ. Ф. Р-1012. Оп. 1. Д. 39 Л. 38 об.

получили «путевку в небо» именно в организациях Осоавиахима. Помимо непосредственной первоначальной подготовки пилотов проводилась огромная работа по пропаганде авиационного дела и привитию у молодежи любви к авиации и летному делу. Т.о., в Великой Отечественной войне авиация Осоавиахима явилась достойным резервом и помощником ВВС КА, с честью оправдала это свое назначение.

Деятельность аэроклубов в годы войны – это классический пример того, как грамотно организованная система гражданской и добровольной подготовки в мирное время стала важным стратегическим ресурсом в годы тяжелейших испытаний. Аэроклубы стали тем надежным фундаментом, на котором держались советские ВВС в самый критический период войны. Влившись в ряды ВВС Красной Армии, воспитанники Осоавиахимовской авиации показали мужество и отвагу, героически сражались на фронтах войны. Лучшие из них получили высокие звания Героев Советского Союза, дважды Героев, а летчики-истребители И.Н. Кожедуб и А.И. Покрышкин стали трижды Героями Советского Союза.

Сотни выпускников башкирских аэроклубов также

доблестно сражались в годы Великой Отечественной войны. Двадцать один из них был удостоен высшей награды – звания Героя Советского Союза. Особого упоминания заслуживает прославленный летчик-штурмовик Муса Гареев, получивший это звание дважды. Имена таких пилотов, как П.А. Комлев, Г.Х. Минибаев, В.А. Томаров и многих других являются ярким примером мужества и героизма. [7, с. 163]

Подводя итог исследования, можно заключить, что аэро- и парашютно-планерные клубы Осоавиахим БАССР, как часть общесоюзной системы клубов, представляли собой низовую ступень системы подготовки авиационных кадров военного ведомства. Работу авиационных клубов республики в годы войны можно оценить, как отвечающую установленным требованиям. В условиях нехватки материальных ресурсов работники Осоавиахима сумели обеспечить бесперебойную подготовку авиационных специалистов, не допустив ни одного случая срыва выполнения контрольного задания. Деятельность аэроклубов и парашютно-планерных клубов Осоавиахима БАССР значительно способствовала росту боевой мощи авиации Красной Армии, став значительным вкладом в дело Победы над врагом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бикмеев М.А. Вклад Осоавиахим Башкирии в Победу в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. // Вестник Академии наук РБ. 2015. № 2. С. 67–78.
2. Военные кадры Советского государства в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Справочно-статистические материалы. М.: Воениздат, 1963. 624 с.
3. Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. 8355. Оп.6. Д.100.
4. ГА РФ. Ф. 8355. Оп.6. Д.102.
5. ГА РФ. Ф. 8355. Оп.6. Д.114а.
6. Карташев А.В. Первоначальное обучение морских летчиков в годы Великой Отечественной войны // Военно-исторический журнал. 2011. № 5. С. 28–35.
7. Мухаметов П.А. Подготовка резерва Красной Армии в Башкирии в довоенный период // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 7. С. 159–164.
8. Национальный архив Республики Башкортостан (НА РБ).
9. Ф. 341. Оп.7. Д.53.
10. НА РБ. Ф. Р-1012. Оп.1. Д.39.
11. НА РБ. Ф. Р-1012. Оп.1. Д.170.
12. НА РБ. Ф. Р-1012. Оп.2. Д.8.
13. НА РБ. Ф. Р-1012. Оп.2. Д.17.
14. НА РБ. Ф. Р-1012. Оп.2. Д.22.
15. Пономарев Н.А. Эволюция системы подготовки переменного летного состава аэроклубов Осоавиахима в период 1939–1941 гг. // Вестник Ивановского государственного университета. 2012. № 4. С. 69–74.
16. Федорова А.В. 9-я военная авиационная школа первоначального обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Исторические науки. 2022. Т. 4. № 2. С. 66–72.

© Сотников Евгений Аркадьевич (e.sotnik1974@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛУЖАЩИЕ И ИНТЕЛЛИГЕНЦИЯ: ОТНОШЕНИЕ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВЛАСТИ В КОНЦЕ 1920-Х ГГ. (НА МАТЕРИАЛАХ ГОРОДОВ НИЖНЕВОЛЖСКОГО КРАЯ).

THE EMPLOYEES AND THE INTELLIGENTSIA: ATTITUDE TO STATE POWER IN THE LATE 1920S. (ON THE MATERIALS OF THE CITIES OF THE NIZHNEVOLZHSKY TERRITORY)

A. Tyurin
M. Mikhailova

Summary: In the proposed article based on archival material, most of which is introduced into scientific circulation for the first time, the attitude of employees and intelligentsia to state power and its policy is described and analyzed. The authors consider the participation of these groups in festive demonstrations and election campaigns to local authorities. The characteristics of employees and the intelligentsia in their daily lives are shown by state security officers. The authors state that most representatives of employees and intelligentsia in the late 1920s. Critical and negatively related to various events of state power, but still forcedly adapted to the current situation.

Keywords: citizens, employees, intelligentsia, Nizhnevolzhsky region, Soviet power, state policy.

Тюрин Алексей Олегович

Кандидат исторических наук, доцент, Астраханский
государственный университет им. В.Н. Татищева
tualol1977@yahoo.com

Михайлова Мария Евгеньевна

Кандидат исторических наук, доцент, Астраханский
государственный медицинский университет
phil.2011@mail.ru

Аннотация: В предлагаемой статье на основе архивного материала, большинство из которого вводится в научный оборот впервые, описывается и анализируется отношение служащих и интеллигенции к государственной власти и ее политике. Авторы рассматривают участие этих групп в праздничных демонстрациях и перевыборных кампаниях в местные органы власти. Показана характеристика служащих и интеллигенции в их повседневной жизни сотрудниками государственной безопасности. Авторы констатируют, что большинство представителей служащих и интеллигенции в конце 1920-х гг. критично и негативно относились к разным мероприятиям государственной власти, но все же вынуждено приспосабливались к сложившейся ситуации.

Ключевые слова: горожане, служащие, интеллигенция, Нижневолжский край, советская власть, государственная политика.

Самой многочисленной непролетарской группой среди горожан во второй половине 1920-х гг. считались служащие и интеллигенция. Стоит отметить, что в разных сводках и отчетах наименование социальных категорий служащие и интеллигенция часто упоминаются вместе, а нередко выступают чуть ли не синонимами, но их социальный слой был неоднородным. В него входили инженерно-технические специалисты, новые выдвиженцы из рабочих, руководящий и средний состав местных органов власти и администраций предприятий, работники сферы здравоохранения, образования, культуры, милиционеры и т.п.

Во второй половине 1920-х гг. общее количество служащих насчитывало по стране 8,7 млн человек, из них занятых в народном хозяйстве – 3,5 млн. человек [11, с. 261]. По данным Всесоюзной переписи населения в 1926 г. количество служащих в составе горожан Астрахани составляло 26,7 [9, с. 196]. По подсчетам Г.Г. Корнауховой в 1939 г. процент служащих в составе астраханцев остался прежним [12, с. 49].

Житель Саратова Чекманов в своем письме к А.В. Луначарскому охарактеризовал с одной стороны неоднородность служащих, с другой несправедливую стратификацию этой группы и такое же отношение к ней власти: «В настоящий момент в нашей стране, где у власти стоит пролетариат, где при поступлении в вузы и тузы происходит классовый подбор, как рабочих и крестьян, а служащих пропускают, но совсем малый процент, к последним предъявляют очень большие требования и не подразделяют его социальное происхождение. Кто бы ни был – служащий, и точка. Например, милиционер и я тоже служащий, не имеем никакой специальности, за что и получаем несчастные гроши. И те служащие, которые получают сто и двести рублей. Вот в чем не только мне, но и другим кажется обидным, так как я, выходец из пролетарской семьи, которому нужно бы предоставить возможность учиться. Жду вашего ответа» [13, с. 98].

Многие представители группы служащих и интеллигенции понимали, что государственная власть, в своих декларациях подчеркивая привилегированное положение пролетариата, старалась в первую очередь удовлет-

ворить их потребности. К тому же слой служащих чаще других подвергался с одной стороны «чисткам», с другой именно в эту группу чаще всего «выдвигали» из рабочих. Поэтому они осознавали нестабильность своего социального и профессионального положения.

Особенно остро данная ситуация проявлялась в период политических процессов конца 1920-х гг. Информаторы ОГПУ следили за настроениями и фиксировали высказывания служащих и интеллигенции. Проанализировав их, мы сможем узнать отношение, пусть не всей, но значительной части этой группы к государственной власти и ее политике.

Одним из первых политических процессов можно считать «шахтинское дело». За официальными одобрительными резолюциями собраний, посвященных этому процессу, развернулись определенные дискуссии среди служащих и интеллигенции, которые фиксировались в сводках ОГПУ.

Специалисты Поволжской колонизационной экспедиции считали: «Ну, теперь, на нас, специалистов, в связи с этим подлым Шахтинским делом, партия и Советская власть будут смотреть с недоверием и осторожностью. И при всяком случае будут говорить, что мы работаем за деньги, а не за совесть» [10, л. 77]. Опасения служащих были не напрасны, так как в Нижневолжском крае заранее были подготовлены данные на 47 человек – представителей административно-хозяйственного аппарата различных предприятий. В сопроводительной докладной записке отмечалось, что «несмотря на отсутствие явного вредительства в данное время при наличии засоренности случаи вредительства в будущем вполне возможны» [15, с. 248].

Сотрудниками ОГПУ фиксировались высказывания, показывающие довольно широкий спектр мнений среди служащих, но во многом объединяющий их в критическом отношении к власти. Начальник железнодорожной станции Саратова говорил: «Своим неумением ладить с иностранцами Советская власть вызывает такие события, как в Донбассе. Там определенно видна рука иностранцев, а все это приписывается не повинным специалистам». Инженер одного из саратовских заводов считал, что «в общем, шахтинские события чрезвычайно преувеличены, так как это крайне выгодно для власти. Тут представлена и иностранная интрига, и все что хотите. На самом деле все гораздо незначительнее, чем представлено в официальной прессе». Врач из Саратова более критично относился к власти: «Позорные вещи, случившиеся в Донбассе, не могли бы иметь место, если бы не было коммунистов, ничего не понимающих в деле и за внешние блага готовых на что угодно, вплоть до провокаций в своем ЦК» [10, л. 40].

Не все служащие с энтузиазмом принимали участие в митингах, которые должны были одобрить результаты «шахтинского дела». В Саратове зафиксировали разговор по телефону одного начальника отдела со своим подчиненным. После длительной дискуссии он сказал: «Ничего не поделаешь, хотя и из-под палки, но обязанность надо выполнить, чтобы не было подозрений». Техник Рязано-Уральской железной дороги (РУЖД) на вопрос о не присутствии его на собрании, посвященному рассмотрению «шахтинского дела», ответил: «Это не интересно, ведь на самом деле и половины нет тех преступлений, в которых обвиняют инженеров. Дело – это дутое, и проводится, для того чтобы куда-нибудь отвлечь внимание народа» [10, л. 40]. Таким образом, не все служащие доверяли происходящему судебному процессу, а многие из-за боязни «чистки» и других репрессий ходили на митинги и принимали резолюции, обвиняющие «шахтинцев».

В среде служащих и интеллигенции активно обсуждалась высылка Л.Д. Троцкого за границу. Некоторые представители этой группы в Астрахани полагали, что выслать Троцкого за пределы Советского государства равносильно тому, как бросить щуку в воду. Служащий завода ЛесЗАГТ в Саратове считал, что Троцкий войдет в связь с капиталистами и создаст вторую Красную армию. Информаторы ОГПУ отмечали и откровенно антисоветские высказывания. В Саратове в одной из очередей служащий говорил: «Советская власть не сумела использовать умного человека – Троцкого, а вместо благодарности – выслала его за границу». На трикотажной фабрике Саратова секретарь ревкомиссии сказал: «Троцкий, уезжая за границу оставил завещание, что после смерти его мозги заспиртовать, после чего спирт оставить Рыкову, а мозги Сталину». Среди работников образования при обсуждении данного вопроса отмечались разговоры, сводящиеся к «заслугам Троцкого перед революцией» и «его политической правоте». В Астрахани один из учителей заявил: «Ведь был же случай, что и Ленин отходил от РСДРП, почему же троцкистам нельзя вести своей линии? Троцкий прав, его ценил Ленин» [5, л. 106]. В общем, далеко не все служащие одобрительно относились к высылке Л.Д. Троцкого за границу, а некоторые поддерживали его как политического деятеля.

Начиная с 1928 г., в Советском Союзе наблюдался перманентный дефицит продовольствия и товаров первой необходимости. Летом 1928 г. в городах образовывались огромные очереди, например в Астрахани до 500 человек, в Сталинграде отмечалась аналогичная ситуация. Как фиксировали информаторы, разговоры среди советских служащих и обывателей «вращаются исключительно вокруг недостатка хлеба, «мизерного заработка» и «плохого материального положения». На этой основе строилось их политическое мировоззрение и отношение к власти. Именно «служилая и обывательская среда»

порождала наибольший процент провокационных слухов и «безответственного ворчания», в которых «виновником» сложившейся ситуации выступала советская власть [1, л. 16].

Кроме общего недовольства по поводу недостаточного снабжения продовольствием, неудовлетворение у служащих вызывал факт более низкой нормы отпуска хлеба и муки по сравнению с рабочими: «На одиннадцатом году революции дают свободно подышать, но не всем, а служащим, так как рабочим выдают по 25 фунтов на едока, а служащим всего по 10» [1, л. 16об].

При этом проблема снабжения продовольствием стояло остро на протяжении следующих лет, что определяло отношение к власти у многих служащих и интеллигенции. В докладной записке Астраханского окружного отдела (Астрокротдел) ОГПУ от 5 июня 1930 г. отмечалось: «Врачи. Со стороны некоторых врачей в связи с продовольственными затруднениями наблюдается стремление к выезду за пределы округа, в основном на Кавказ, т.к. там «крестьянство пока не раскулачено» и «жизнь гораздо лучше». Учительство. Наблюдаются случаи скрытого проявления недовольства в связи с продовольственными затруднениями – факты сочувствия нэпу и кулаку. В ходе собраний у большинства наблюдается замкнутость, молчание и равнодушное отношение к происходящему, активность понижается» [7, л. 77]. В октябре 1930 г. сотрудники Астрокротдела ОГПУ констатировали, что среди городских школьных работников много недовольных задержкой зарплаты и продовольственными затруднениями. Некоторые ругают всех и вся, также недовольны, что им не дают рабочий паек [8, л. 276].

Недовольства среди служащих и интеллигенции в октябре 1928 г. вызвала заемная кампания, в ходе которой фактически принуждали подписываться на 100% полученной зарплаты, в связи с чем, представители этой группы в разговорах констатировали отсутствие декларируемой добровольности при подписке, а ее успех объясняли собственной боязнью потери рабочего места: «Не возьмешь, так снимут с должности и исключат из союза» [2, л. 27об].

На фоне кризиса снабжения продовольствием в среде служащих активно поднималась тема возможной войны с другими государствами. Информаторы фиксировали следующие высказывания: «Буржуазные государства готовятся к войне, нам против них не устоять, так как у нас ничего нет, вооружение плохое, и запасов нет... Сейчас уже дают хлеб по карточкам, а начнется война, и вовсе перестанут давать, и на пустой желудок никто воевать не будет». «Скоро будет война и тогда Россия не продержится ни за что, а раз война, то и гибель Соввласти» [4, л. 91об]. «Польша намерена захватить Украину, то же будет с Закавказьем и Туркестаном... Случится это

очень скоро, так как защищать власть никто не будет» [1, л. 16об]. В целом, большинство служащих полагало, что СССР к войне не готов и будет разгромлен.

Одним из индикаторов лояльности и поддержки проводимой государственной политики, было принятие участия гражданами СССР в массовых праздничных мероприятиях. Ежегодно проводились две демонстрации, посвященные Дню международной солидарности трудящихся (1 мая) и Великой Октябрьской социалистической революции (7 ноября).

По итогам праздничной демонстрации в ноябре 1928 г. информаторы констатировали, что явка сотрудников советских учреждений на демонстрацию составила в среднем 75%. Однако среди них распространено мнение, что «хочется, не хочется, а идти надо, а то еще за чуждый элемент сочтут», или «поневоле пойдешь на демонстрацию, когда за неявку со службы выгнать могут». Поэтому боязнь остаться без работы и навлечь гнев начальства – основные стимулы посещения демонстрации советскими служащими. Тем не менее, специалисты и высококвалифицированная интеллигенция на демонстрацию приходили в сравнительно небольшом количестве. В Саратове – около 50%, а в Сталинграде – от 30 до 50%, в зависимости от предприятий и организаций. В настроениях части служащих и интеллигенции преобладал скептицизм и иронические насмешки по отношению к политике власти. Приводились следующие примеры высказываний: «Прошло 11 лет существования коммунистической партии, а нас все продолжают дурачить, говоря, что в России всюду прогресс, в то время как на самом деле интеллигенцию зажимают все больше». Кроме этого, часть представителей служащих ожидали выступления оппозиции в ходе демонстрации и были разочарованы, что никаких эксцессов не произошло: «Говорят, будто в Саратове готовилось выступление правых. Я всю Театральную площадь обошел, и ничего не видел, и листовок никаких нет». «Годовщина октябрьской революции должна принести новую оппозицию, более сильную, чем троцкистская» [3, л. 8об].

Похожие настроения зафиксировали информаторы в мае 1929 г. По их данным явка служащих на первомайские демонстрации не превышала 60%, а те, кто пришел, в большинстве говорили, что «поневоле приходится праздновать». В Саратове служащий ЦРК заявил: «Это было не торжество, а похоронная процессия, я бы не пошел, да меня выдвинули распорядителем». В Сталинграде отмечались среди служащих разговоры, что «приходится отбывать повинность». Аналогичные настроения служащих отмечены во всех городах Нижневолжского края. Со стороны отдельных лиц инженерно-технического персонала наблюдались следующие высказывания: «Первое мая – это не мой праздник, он мне ничего не дал и праздновать его я не намерен...» (техник Коммунохоза).

Во время сбора демонстрантов техник завода «Красный Октябрь» сказал: «У рабочих нет былого подъема духа... Нужно сперва их и их семьи накормить, а потом вести на демонстрацию». Большинство инженерно-технического персонала участия в праздновании не принимало [6, л. 3].

В ноябре 1930 г. в сводках ОГПУ говорилось, что медицинский персонал, учителя, служащие советско-торговых учреждений к Октябрьским торжествам отнеслись безразлично. После приветственного выступления многие кричали «Ура!», а служащие не выражали не малейшего одобрения, даже когда ораторы обращались непосредственно к ним. В ходе демонстрации интеллигенция занималась обыденными разговорами и иронически улыбалась на предложения принять участие в пении революционных гимнов [8, л. 366]. В общем можно констатировать, что большинство служащих и интеллигенции участие в праздничных демонстрациях принимали неохотно, вынужденно, и даже относились к революционным праздникам негативно. В докладной записке Астрокротдела ОГПУ с 1 по 15 мая 1930 г. отмечалось, что у «учительства есть проявления недовольства на почве отсутствия продуктов и товаров первой необходимости, а в ходе демонстрации на праздник 1-ое мая наблюдались высказывания «какой там праздник, когда есть нечего» или «на $\frac{3}{4}$ не разгуляешься» [7, л. 57].

Другим важным индикатором уровня поддержки государственной политики являлось участие в избирательных кампаниях в местные советы – перевыборы в советы. В ходе избирательного процесса проводились собрания с будущим кандидатом, а их итогом должно было стать утверждение последнего в качестве кандидата на выборы в советы. В ходе собраний горожане высказывались по актуальным проблемам, в первую очередь социального характера, а потенциальный кандидат фиксировал эти острые вопросы, так как должен был их решать, становясь в будущем депутатом.

В 1929 г. в Астрахани состоялись перевыборы в Городской совет (Горсовет). Информаторы зафиксировали, что подавляющее большинство выступлений представителей служащих и интеллигенции на перевыборных собраниях касалось работы Горсовета в части благоустройства, жилищного вопроса, перебоев в снабжении продуктами и промтоварами [4, л. 9]. На многих собраниях служащие вели себя пассивно: «Зарегистрироваться и поскорее удрать!». Выступления против предложенных кандидатур наблюдались только среди работников милиции. Один из них сказал: «Товарищи, мы в прошлые перевыборы выбирали коммунистов – наших начальников, а они не работали в Горсовете, да еще и ушли от нас. Говорят, что больше нужно выбирать с низов. А нам опять начальство предлагают». Это выступление было поддержано аплодисментами. После чего собрание вы-

двинуло из своей среды 13 кандидатур дополнительно к уже 5 рекомендованным. Далее прошло голосование, в ходе которого разгорелся скандал из-за подсчета голосов. В итоге собрание покинуло 30 человек, но рекомендуемые кандидатуры были выбраны [4, л. 46–47].

В ходе этой перевыборной кампании информаторы зафиксировали немногочисленные «антисоветские выступления». В среде служащих и интеллигенции распространялось анонимное письмо следующего содержания: «Граждане в связи с перевыборами в советы происходят массовые аресты... Арестованных привозят в Астрахань и сажают в ГПУ... Выбирайте в советы людей таких, каких вы хотите, а не тех кого хотят коммунисты. Прочитай и передай дальше» [4, л. 30]. Отмечалось, что среди служащих антисоветской агитацией занимался милиционер в Трусовском поселке (городской рабочий район Астрахани), он говорил: «При советской власти все разбиты на два лагеря – сытых и поработанных. Те, которые стоят у власти, набивают себе карманы... Им хорошо, а народ живет плохо» [4, л. 31]. Таким образом, можно констатировать, что большинство представителей служащих и интеллигенции занимали пассивную или отчужденную позицию в ходе перевыборных кампаний.

Интересна характеристика служащих и интеллигенции, приведенная в докладной записке Астрокротдела ОГПУ летом 1930 г. Из наблюдений, донесений и перлюстраций выявлялось, что большинство интеллигенции, особенно старой, абсолютно не желает менять свою идеологию. Интеллигенция чужда, а порой и враждебна к существующему строю, и старается изолироваться в процессе проведения тех или иных мероприятий Советской власти. Работает исключительно «за страх» и в целях сохранения материального благополучия. Все расчеты и вся политика построена на улучшение материальной стороны. Наиболее хорошо обеспеченная часть интеллигенции «абсолютно мертва» и не реагирует ни на что, иногда неосторожно, в своем тесном кругу зло критикует существующий строй. Менее обеспеченная часть более откровенно выражает свое недовольство. Склонность, подсиживание, мелочность, частично религиозность – самые яркие и неотъемлемые черты большинства представителей интеллигенции и служащих. Их интересы и запросы сводятся к обеспечению себя чулками, шелком, мануфактурой и мукой. С обострением классовой борьбы, великолепно учитывая положение, старается всячески подхалимствовать, приспособиться, работая «лояльно» не в силу убеждений, а из-за трусости. Большинство интеллигенции глубоко замкнулось, ко всему подозрительно, и старается себя ни в чем не проявлять [7, л. 1].

Работников образования сотрудники ОГПУ разделили на три категории: «1-я группа – совершенно чуждый по идеологии элемент, не поддающийся переработке (15-

20%), 2-я группа – лояльное учительство, не проявляющее ничего антисоветского, но не понимает и не желает понимать своей роли, проявляет «казенное» отношение к делу воспитания молодежи (50-60%), 3-я группа – это твердый советский актив [7, л. 1об]. При этом среди работников образования некоторые проявляют сочувствие кулачеству, а основная масса проявляет недовольство отсутствием товаров первой необходимости [7, л. 26]. В разговорах врачей высказывалось мнение о преждевременной коллективизации, жестокости в отношении кулака, а отдельные ошибки они расценивали, как политику партии в целом. Проявляли недовольство в связи с запрещенной частной практикой [7, л. 26].

Можно констатировать, что приведенная характеристика была близка реальному положению дел. Еще раз отметим, что социальная группа служащих и интеллигенции не являлась однородной, и, конечно, далеко не все ее представители негативно относились к советской власти в целом, но повседневная жизнь с ее бытовыми и социальными проблемами во многом определяла их оценочные суждения и формы поведения. Пусть не все, но многие представители именно этой группы подвергались критике со стороны пролетариата и центральной власти, а также «чисткам кадров», уплотнению и даже

выселению из квартир, имели низкие нормы продовольственного снабжения, могли быть внезапно лишены отдельных социальных благ, например, льготного питания в столовых и т.п. По этому поводу В.Н. Ситников (бывший юрист, в конце 1920-х гг. его несколько раз сокращали, но все же он смог устроиться работать экономистом в одной из организаций Саратова) в своем дневнике записал: «Жизнь стала смрадной. Ни о каких возвышенных помыслах нет и речи. Все принесено в жертву дикой, неприкрытой борьбе за существование, за удовлетворение самых насущных запросов самыми примитивными методами...» [14, с. 71].

Таким образом, отношение к государственной власти со стороны служащих и интеллигенции Нижневолжского края в конце 1920-х гг. было неоднозначным. С одной стороны, экономисты, инженеры, техники, врачи, милиционеры, учителя и другие представители этой социальной группы часто выражали свое негативное отношение и высказывали претензии к власти из-за неудовлетворенности материальным положением. С другой стороны, многие из служащих и интеллигенции приспосабливались к существующей ситуации, публично выражая лояльность, или занимали пассивную позицию наблюдателя, в том числе из-за опасения возможных репрессий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архив Информационного центра Управления МВД России по Астраханской области (АИЦ УМВД АО). Ф. 32. Оп. 1. Д. 60.
2. АИЦ УМВД АО. Ф. 32. Оп. 1. Д. 61.
3. АИЦ УМВД АО. Ф. 32. Оп. 1. Д. 62.
4. АИЦ УМВД АО. Ф. 32. Оп. 1. Д. 74.
5. АИЦ УМВД АО. Ф. 32. Оп. 1. Д. 83.
6. АИЦ УМВД АО. Ф. 32. Оп. 1. Д. 85.
7. АИЦ УМВД АО. Ф. 32. Оп. 1. Д. 91.
8. АИЦ УМВД АО. Ф. 32. Оп. 1. Д. 110.
9. Всесоюзная перепись населения 1926 года. М.-Л. 1931. Отдел 7. Т.4. С.196.
10. Государственный архив новейшей истории Саратовской области (ГАНИСО). Ф. 138. Оп. 1. Д. 448.
11. История России. XX век. М., 2000.
12. Корнаухова Г.Г. Повседневность и уровень жизни городского населения в 1920-1930-е гг. (на материалах Астраханской области). Дисс. на соискание ученой степени кандидата исторических наук. М., 2004.
13. Лившин А.Я. Орлов И.Б. Письма во власть 1928-1939 гг. М., 2002.
14. Ситников В.Н. Пережитое: дневник саратовского обывателя. 1918–1931 гг. Саратов, 1999.
15. Ткачев В.Н. Формирование механизма партийной власти в советской политической системе в 1917-1930-е годы. Саратов. 2000.

© Тюрин Алексей Олегович (tualol1977@yahoo.com), Михайлова Мария Евгеньевна (phil.2011@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ¹

Аграшева Ольга Евгеньевна

старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Мордовский
государственный педагогический университет
им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск
olyagrash@mail.ru

THE USAGE OF DIGITAL TOOLS IN LANGUAGE TEACHING PRACTICE AT SCHOOL

O. Agrasheva

Summary: This article considers the issue of modern digital tools implementation in the process of foreign language learning in general school. The author presents the results of experimental study, conducted in one of Russian general schools. Within this study it was found out that even if there is modern technical equipment, teachers still have some difficulties in exploring and further implementation of new digital tools in the educational process. In this article the author demonstrates methodological possibilities of some digital tools in the context of foreign language learning and formulates the main results of their implementation.

Keywords: general school, foreign language, teaching practice, digitalization, modern technologies.

Аннотация: Данная статья посвящена вопросу внедрения современных цифровых инструментов в процесс изучения иностранного языка в общеобразовательной школе. Автор освещает результаты опытно-экспериментального исследования, проведённого на базе одной из российских школ. В ходе работы было установлено, что даже при достаточно современном техническом оснащении у педагогов возникают определённые сложности при освоении и последующем внедрении новых цифровых решений в образовательный процесс. В данной статье автор освещает методические возможности ряда цифровых инструментов применительно к освоению иностранного языка и формулирует основные результаты их внедрения.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, иностранный язык, практика преподавания, цифровизация, современные технологии.

Сегодня цифровые инструменты активно проникают в нашу повседневную жизнь, совершенствуют её и постепенно становятся неотъемлемой частью нашего существования. Этот процесс происходит в различных социальных сферах, и образование – одна из них. Цифровые инструменты открывают новые возможности для всех участников образовательного процесса: администрации, преподавателей, учащихся и их родителей. В результате традиционное понимание образования трансформируется и способствует приобретению не только новых знаний, но и навыков, особенно ценных в меняющемся, ставшем практически цифровым обществе.

В рамках настоящего исследования мы рассматриваем специфику применения цифровых технологий в практике преподавания английского языка. Важно отметить, что курс на внедрение современных технологий, и в частности, цифровизацию, был взят ещё в последней трети XX века, когда появилось так называемое компьютерное обучение языку, более известное, как CALL (computer-assisted language learning,) [4]. Данный метод подразумевает использование компьютерных технологий в процессе изучения языка (и, как следствие, преподавания)

на всех этапах образовательного процесса, что делает получение новых знаний интерактивным и индивидуализированным.

В настоящее время CALL уже стал не просто привычной, а неотъемлемой частью образовательной деятельности – компьютерная техника используется в школах, вузах и частных учебных заведениях, обеспечен широкий доступ в Интернет. Гораздо сложнее, напротив, проводить уроки без каких-либо технических средств, поскольку традиционный формат работы требует от преподавателя значительно больше времени и дополнительной подготовки. Современные цифровые инструменты значительно облегчают поиск необходимых материалов, позволяют выстраивать логичные и быстрые переходы от одних форм работ к другим, делают занятие не только интерактивным, но и позволяют развивать визуальное и аудиальное восприятие информации, что крайне важно для обучения и запоминания [1].

Когда речь идет о цифровизации образования, как следующем технологическом шаге компьютерного обучения, для учителей и учащихся это означает внедрение определенных цифровых инструментов в образователь-

¹ Исследование выполнено в рамках опытно-экспериментальной работы на базе МОУ «СОШ №1» г. о. Саранск по теме «Использование цифровых ресурсов в практике преподавания иностранного языка».

ный процесс [2]. Среди них можно выделить цифровые учебники и рабочие тетради (важно отметить, что это не то же самое, что электронные), очки и гарнитуру дополненной (AR) и виртуальной (VR) реальности, системы управления обучением (LMS), специальные платформы для онлайн-обучения, открытые онлайн-курсы (MOOC), специальные обучающие приложения, сайты и так далее. Исходя даже из этого списка, очевидно, что существуют две категории цифровых инструментов.

Первая достаточно дорогостоящая (цифровые учебники и рабочие тетради, AR- и VR-техника, LMS), в связи с чем могут возникнуть проблемы с их приобретением в необходимом количестве и интеграцией в образовательный процесс. С этой категорией связана еще одна сложность – для эффективной работы на уроке с подобными инструментами необходимо получить специальные технические знания, а также четко понимать методические возможности их грамотного внедрения в образовательный процесс.

Вторая категория (платформы онлайн-обучения, массовые открытые онлайн-курсы, обучающие приложения и веб-сайты) более доступна – для работы с этими инструментами достаточно иметь доступ в Интернет и постоянно интересоваться их разновидностями. Когда у учителя есть четкое понимание того, какие ресурсы подобной категории доступны для бесплатного использования, и каковы их методические возможности, то сложностей с их применением практически не возникает.

Сегодня большинство российских школ оснащены всем необходимым современным оборудованием для осуществления полноценного образовательного процесса. В связи с этим важно сформировать представление по следующему кругу вопросов:

1. понимают ли учителя, как правильно им пользоваться;
2. стремятся ли они повысить свой уровень компьютерной и цифровой грамотности;
3. внедряют ли они свои знания в педагогическую практику;
4. если да, то что они считают наиболее эффективным в свете изучения английского языка.

Для проведения настоящего исследования была выбрана Средняя общеобразовательная школа № 1 города Саранск (Республика Мордовия). Исследование проводилось в течение 2024–2025 учебного года и включало в себя три основных этапа: анализ текущего состояния образовательного процесса, трансформацию и анализ полученных результатов.

Первый этап показал следующее. Во всех классах, где проводятся занятия по английскому языку, есть компьютер и проектор. Иногда занятия проводятся в классах с интерактивными досками. Учителя владеют навыками

работы с таким оборудованием и решают с его помощью базовый набор учебных задач. Также учителя регулярно повышают уровень своей компьютерной и цифровой грамотности (не реже одного раза в год).

Тем не менее, в начале проведения исследования, мы отметили, что на уроках английского языка в старших классах компьютерное оборудование использовалось преимущественно с целью своевременного заполнения электронных журналов, работы с электронными дневниками и совершенствованием навыков аудирования учащихся. Среди основных причин, по которым учителя редко используют прочие возможности технического оборудования, были названы необходимость следовать установленной образовательной программе по дисциплине, ограниченные возможности предлагаемого УМК (которые не могут быть выбраны учителем самостоятельно ввиду существования Федерального перечня учебников) и недостаточное количество часов аудиторной работы. Таким образом, ключевая проблема заключается в том, что учителя рассматривают имеющееся оснащение лишь в качестве дополнительного инструмента и не имеют достаточной практики их внедрения в образовательный процесс, который на сегодняшний день во многом унифицирован и регламентирован.

Второй этап нашего исследования представлял собой трансформацию, масштаб и содержание которой определялись результатами, полученными на первом этапе. Мы пришли к выводу, что главная задача – не просто представить учителям различные цифровые инструменты для изучения английского языка, а показать им, как можно использовать эти инструменты ежедневно в рамках своих уроков, при этом не внося кардинальных изменений в личный стиль преподавания.

Так, мы предложили различные инструменты для различных видов учебной деятельности. В рамках аудиторной работы мы уделили особое внимание вводной и основной частям урока. Как известно, вводная часть во многом способствует концентрации внимания на изучаемой дисциплине и мотивирует учащихся на активную работу. Содержательно данная часть урока, как правило, посвящена проверке домашних заданий и закреплению изученного материала. В связи с этим, на данном этапе мы предложили использовать следующие инструменты:

- 1) Quizlet. Этот инструмент помогает тренировать словарный запас учащихся. Различные форматы и режимы повторения слов и выражений делают процесс обучения динамичным и увлекательным – это уже не просто обычный перевод с одного языка на другой. Данный инструмент можно использовать для индивидуальной, коллективной и / или групповой проверки изученной лексики. Более того, этот инструмент обладает одним из самых простых и интуитивно понятных интерфейсов.

- 2) Wordwall. Данный инструмент помогает тренировать не только словарный запас, но и грамматику, произношение, орфографию, а также разнообразные экстралингвистические знания, например, о зарубежной культуре, традициях, истории, географии, этикете общения, поведении и так далее. Подобная гибкость инструмента достигается благодаря тому, что платформа предлагает различные интерактивные шаблоны, но содержание конкретных упражнений полностью зависит от целей учителя. Среди шаблонов есть установление соответствий, карточки с аудиальным сопровождением, тесты, блоки, карточки для запоминания, анаграммы и так далее. Как и Quizlet, этот инструмент можно использовать для индивидуальной, групповой и коллективной проверки знаний.

В основной части урока необходимо следовать чёткому, заранее разработанному плану, в частности, для того, чтобы определить и поддерживать оптимальный темп работы. Для достижения обозначенной цели можно использовать как уже упомянутые инструменты, так и более сложные. Среди наиболее доступных – специальные обучающие платформы, например, British Council. Они помогают найти и продемонстрировать необходимые правила, проанализировать примеры, а затем закрепить полученные знания, используя различные виды речевой деятельности – говорение, письмо, чтение или аудирование. Такие инструменты, сочетающие теорию и практику, являются одними из самых ценных, поскольку позволяют не только поддерживать необходимый темп урока, но и в случае, если ученики не до конца поняли какие-то аспекты новой темы, они могут вновь обратиться к материалу и проработать необходимые аспекты дополнительно уже в рамках самостоятельной работы, после урока, без строгих временных ограничений, а следовательно, без лишнего стресса и неловкости.

Среди прочих альтернативных онлайн-платформ для изучения языка мы предложили следующие:

- 1) engVid. В отличие от British Council правила и пояснения к ним представлены как в письменной форме, так и устно в видео-формате профессиональными преподавателями, в большинстве своём, носителями языка. После просмотра есть возможность проверить себя, воспользовавшись вкладкой "Test your understanding". Основные виды упражнений, представленные во вкладке, – это тесты, игры на понимание устойчивых фраз и сочетаний, задания на корректное завершение высказываний, заполнение пропусков и задания для практики говорения;
- 2) Ego4U. Этот инструмент менее интерактивен по сравнению с British Council и engVid. Он также предлагает обучающимся как теорию, так и практику, но практические разделы представлены отдельно и могут не полностью совпадать с темами

теоретических объяснений, в связи с чем требуется потратить немного больше времени на изучение материалов и поиск необходимых учебных кейсов.

Следующий достаточно доступный цифровой инструмент, который можно внедрить в урок, – это интерактивный тест. Для его создания можно использовать такие ресурсы, как DiaClass, Socrative, MyQuiz. Они работают как цифровые конструкторы, предлагая разнообразные игровые режимы, а учитель самостоятельно наполняет их необходимым контентом, выбирая и комбинируя те или иные режимы. Основные сложности работы с данным инструментом заключаются в следующем:

- 1) нужно быть достаточно инициативным в поиске альтернативных ресурсов (в связи с их частыми блокировками в силу различных причин), когда это необходимо, и самостоятельно выявлять особенности методических возможностей подобных ресурсов для наиболее эффективного использования;
- 2) необходимо следовать основным методическим правилам правильного комбинирования заданий, чтобы постепенно и эффективно совершенствовать языковые навыки учащихся. Другими словами, именно учитель должен решать, какие игровые режимы выбрать и как их комбинировать в каждой конкретной учебной ситуации. Более того, учителя должны следить за тем, чтобы использование конструкторов не превращалось в восприятие учеников в плохо контролируемую игру;
- 3) учитель должен самостоятельно наполнять эти конструкторы подходящим содержанием, что, безусловно, требует определённого временного запаса.

Перечисленные ресурсы помогают сделать уроки более интерактивными и увлекательными. Поскольку новое поколение не представляет своей жизни без современных портативных устройств, Интернет-соединения, быстрого потребления больших объемов информации и т.д., все эти факторы влияют на образ мышления учащихся, способность концентрироваться, воспринимать, понимать и запоминать конкретные знания. Именно поэтому интерактивные цифровые инструменты могут помочь учителям сделать свои уроки более яркими и привычными для восприятия современными учащимися.

Также стоит вновь отметить, что, в частности, описанные конструкторы не являются панацеей, и требуется время для их наполнения необходимым контентом. При этом, у учителей есть возможность создавать, по сути, уникальные рабочие ресурсы, персонализированные для разных групп учащихся в соответствии с их потребностями, интересами, текущим уровнем языка, конкретными трудностями и т.д.

К тому же перечисленные инструменты можно применять как для промежуточного, так для и итогового контроля, ведь большинство из них имеют такой игровой режим как «Тест». Используя данный режим, учителям не нужно тратить свое время на проверку работ и исправление их ошибок – личные результаты автоматически подсчитываются системой.

Для занятий в классах с углубленным изучением английского языка мы предложили использовать такой цифровой ресурс, как МООС. Основные принципы его работы уже заложены в самом названии – массовость, открытость, онлайн-формат [5]. Так, для реализации принципов массовости и открытости подразумевается вовлечение как можно большего количества энтузиастов и целеустремленных учащихся. Так же, одним из ключевых барьеров на пути получения желаемых знаний, зачастую, становятся финансовые сложности. Именно поэтому, когда МООС только начинали появляться и развиваться в сети Интернет, многие курсы были абсолютно бесплатными. Сегодня найти необходимый ресурс на безвозмездной основе сложнее, но, тем не менее, это все еще возможно. Также важно отметить, что некоторые популярные МООС на сегодняшний день недоступны на территории Российской Федерации, но наше образовательное пространство предлагает хорошие аналоги. Например, одним из ведущих российских сервисов на сегодняшний день является «Открытое образование». С его помощью можно не только найти курсы английского языка, созданные преподавателями лучших вузов страны, но и реализовать главный принцип CLIL (Content and Language Integrated Learning) [3]. Другими словами, учителя могут искать курсы по истории, географии, биологии и другим школьным дисциплинам, которые представлены на английском языке. Для эффективной работы с лекциями можно как выполнять задания и тесты, которые уже составлены авторами курсов и встроены в программу, так и разрабатывать свои собственные задания с помощью вышеупомянутых цифровых инструмен-

тов. Более того, внедрение этого ресурса может также помочь учащимся и в будущем, и не только в изучении языка.

Итак, для завершения этапа трансформации и перехода к этапу анализа результатов мы посещали уроки английского языка и фиксировали, используют ли учителя представленные им цифровые инструменты, если да, то какие именно инструменты они выбирают, и как они внедряют их в образовательный процесс. Также мы разработали два стандартных теста для проверки владения иностранным языком в соответствии с базовыми требованиями к разным возрастным группам. Первый тест – вводный, он был предложен учащимся в начале исследования. Второй – контрольный, он был предложен в конце этапа трансформации для проверки наличия / отсутствия прогресса в языковых навыках учащихся. После анализа результатов мы пришли к следующим выводам:

- 1) учителя стали чаще применять цифровые инструменты в своей работе;
- 2) знакомство с возможностями практического применения цифровых инструментов способствовало дальнейшему, уже самостоятельному поиску учителем других способов сделать свои уроки более интерактивными, современными и по-настоящему интересными для учеников;
- 3) наибольшей популярностью у учителей пользуются инструменты, дающие учащимся возможность соревноваться, поскольку этот фактор способствует развитию учебной мотивации;
- 4) внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс побудило учащихся уделять больше внимания изучению иностранного языка. Это также помогло им быстрее и легче запоминать новую лексику, а также использовать изученные слова как в устной, так и письменной речи (т.е. наблюдается прогресс в формировании активного словарного запаса).

ЛИТЕРАТУРА

1. Басова О.В. Современные технологии при преподавании английского языка / О.В. Басова // Власть истории – история власти. – 2024. – С. 133–140.
2. Строков А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 15.
3. Davenport A. The benefits of CLIL for young learners – and teachers! URL; <https://www.cambridge.org/elt/blog/2023/03/16/the-benefits-of-clil-for-young-learners-and-teachers/> (дата обращения: 10.11.2024).
4. Suresh Kumar E., Sreehari P. A Handbook for English Language Laboratories / E. Suresh Kumar, P. Sreehari // Foundation Books, 2009. – 184 p.
5. Voudoukis N.F., Pagiatakis G. Massive Open Online Courses (MOOCs): Practices, Trends, and Challenges for the Higher Education / N.F. Voudoukis, G. Pagiatakis // European Journal of Education and Pedagogy. – 2022. – 3(3). – Pp. 288–295.

© Аграшева Ольга Евгеньевна (olyagrash@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-КОНСТРУКТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ¹

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF THE USE OF EDUCATIONAL ONLINE CONSTRUCTORS IN THE FORMATION OF VOCABULARY IN PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

**S. Arkhipova
A. Dushkina
M. Kuzyatova**

Summary: The article is devoted to the application of educational online constructors in speech therapy practice. The authors describe the procedure for designing interactive speech therapy tasks on the online constructor platform, and the specifics of their application by speech therapists in educational organizations in the process of forming the lexical structure of speech in preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: online educational designer, correctional and pedagogical activities of a speech therapist, preschoolers with general speech underdevelopment.

Архипова Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

arhipova.swetlana2011@yandex.ru

Душкина Анна Александровна

ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

anyadushkina14@yandex.ru

Кузятова Мария Валерьевна

ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск

mvkuz2002@gmail.com

Аннотация: статья посвящена вопросам применения образовательных онлайн-конструкторов в логопедической практике. Авторами описывается процедура проектирования интерактивных логопедических заданий на платформе онлайн-конструкторов, специфика их применения учителями-логопедами образовательных организаций в процессе формирования лексического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: образовательный онлайн-конструктор, лексический строй речи, дошкольники с общим недоразвитием речи.

Введение

В современной логопедической практике наблюдается тенденция к интеграции цифровых технологий в процесс коррекции речевых нарушений у детей. Это вызвано не только требованиями образовательных стандартов, но и стремлением к повышению результативности логопедической работы. Внедрение цифровых технологий в логопедическую деятельность открывает новые возможности для повышения ее эффективности, делая процесс коррекции нарушений речи более индивидуализированным и привлекательным для детей.

Одним из перспективных направлений в логопедии

является применение образовательных онлайн-конструкторов, которые дают возможность адаптировать учебные материалы под уровень речевого развития каждого ребенка и конкретные цели коррекции. Особенно это актуально для детей с общим недоразвитием речи (ОНР), поскольку они требуют комплексного и систематического подхода к коррекции и развитию всех компонентов речи. Исследования Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной и др. указывают на системный характер лексических нарушений у детей с ОНР. У них наблюдается ограниченный словарный запас, сложности в понимании значения слов, неточное употребление лексических единиц, трудности словообразования и словоизменения. Благодаря интерактивности, гибко-

¹ Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова и Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья».

сти настроек образовательные онлайн-конструкторы предоставляют широкие возможности для расширения словарного запаса, осознанного и активного применения новых слов в речевой практике.

Актуальность рассматриваемой проблемы определила основную цель исследования, заключающуюся в изучении вопросов применения образовательных онлайн-конструкторов в логопедической практике, и, в частности, в процессе формирования лексического строя речи у дошкольников с ОНР.

Основные результаты

В современной образовательной среде все более востребованными становятся образовательные онлайн-конструкторы, как один из инструментов для повышения эффективности и интерактивности учебного процесса.

Образовательные онлайн-конструкторы представляют собой специализированные платформы для разработки и реализации учебных ресурсов в интерактивной цифровой среде. Одни из них тождественны по своим функциональным характеристикам, другие – отличаются либо набором опций, либо условиями взаимодействия с пользователями. Некоторые конструкторы просты и не требуют специального обучения, однако есть и такие, для работы с которыми необходимы элементарные навыки программирования. Все они предлагают широкие функциональные возможности для создания разнообразных интерактивных заданий благодаря большой библиотеке готовых шаблонов и ресурсов. К их безусловным плюсам можно отнести возможности визуализации учебного материала, интеграции медиа контента, адаптируемость настроек. Все это позволяет разрабатывать уникальные учебные ресурсы, отвечающие потребностям конкретной педагогической практики.

Однако далеко не все конструкторы адаптированы под профессиональные запросы логопедов. Большинство интерактивных шаблонов подходит исключительно учителям-предметникам. Анализируя наиболее популярные в педагогической практике онлайн-платформы, мы пришли к заключению, что профессиональным потребностям учителей-логопедов могут соответствовать только те конструкторы, в инструментах которых имеются широкие функциональные возможности, в том числе возможности модификации. Например, это конструкторы, которые имеют понятный интерфейс; не требуют приобретения специального программного обеспечения; допускают создание обучающих материалов в онлайн-режиме со свободным распространением [3]; предлагают разработку интерактивных заданий с использованием текста, изображений, аудио- и видеоматериалов; имеют настройки параметров заданий (сложность, время выполнения, количество попыток);

анализируют результаты (статистика, ошибки, прогресс); интегрируются с другими интернет-сервисами [4].

Особую ценность такие конструкторы представляют для работы с детьми, имеющими ОНР. С их помощью можно разрабатывать тематические карточки для обогащения словарного запаса, интерактивные классификации слов в рамках определенных лексических тем, игры на словообразование (подбор однокоренных слов, уменьшительно-ласкательных форм), упражнения на развитие семантики (ассоциативные ряды, подбор антонимов и синонимов) и др. Гибкость структуры конструкторов позволяет адаптировать материалы под индивидуальные потребности каждого ребенка. Интерактивный формат заданий способствует не только расширению словарного запаса, но и развитию его качественных характеристик. С помощью игр и упражнений дети учатся устанавливать семантические связи между словами и использовать их в разных контекстах, отрабатывают навыки словообразования и словоизменения, применяют новую лексику в связной речи. Это помогает формировать лексическую системность и повышать коммуникативную компетентность [4]. Интерактивность платформ позволяет удерживать внимание дошкольников на протяжении всего занятия, а разнообразие функций – формировать не только словарь, но и все стороны речи.

Сочетание технологических возможностей конструкторов и методического мастерства учителя-логопеда позволяет сделать коррекционный процесс не только эффективным, но и увлекательным. В этой связи мы предприняли попытку создать на платформах конструкторов комплекс интерактивных логопедических заданий. Их содержание касалось такого аспекта логопедической работы как формирование лексического строя речи у дошкольников с ОНР.

Лексический строй речи с точки зрения лингвистов (Ю.Д. Апресян, В.В. Виноградов, А.А. Зализняк, Ю.Н. Караулов, А.И. Смирницкий и др.) представляет собой сложную систему, охватывающую все слова и устойчивые словосочетания, употребляемые в речи, и тесно связанную с другими уровнями языковой системы (фонетика, морфология, синтаксис).

Методисты (И.П. Короткова, В.В. Кулагина, А.А. Фетинова и др.) рассматривают лексический строй речи как компонент речевой компетенции, необходимой для успешной коммуникации. Их внимание в первую очередь фокусируется на исследовании методов формирования и расширения словаря обучающихся, применения его в речи.

Логопеды (Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева и др.) изучают лексический строй речи как один из важнейших компонентов речевой деятельности, включа-

ющий как активный, так и пассивный словарь, который может быть нарушен при различных речевых расстройствах [5; 6; 7].

Серьезные трудности в формировании словарного запаса испытывают дошкольники, у которых диагностируется системная несформированность всех языковых структур (ОНР) [4]. Решению проблем, связанных с изучением и формированием словарного запаса у данной категории детей, посвящены исследования Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, Н.В. Серебряковой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной и др. Они акцентируют внимание на том, что у детей дошкольного возраста с ОНР наблюдаются: нечеткость лексических представлений, трудности актуализации нужного слова, значительное отставание в накоплении активного и пассивного словаря по сравнению со сверстниками с нормативным речевым развитием, склонность к парафазиям, проблемы словообразования и словоизменения [5; 6; 7].

В ходе проведенного нами исследования лексической стороны речи у детей 5–6-летнего возраста с ОНР (III уровень речевого развития) на материале методик В.М. Акименко, И.А. Смирновой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [2] мы констатировали следующее.

Более половины обследованных дошкольников (56,0 %), продемонстрировали средний уровень сформированности лексической стороны речи. У них наблюдается некоторое отставание словарного запаса от возрастной нормы, в речи допускаются лексические неточности, сложности понимания значений переносных слов. Дети испытывают трудности в подборе необходимых по смыслу слов, используя слова-заменители, при этом достаточно успешно ориентируясь в общеупотребительной лексике. У 44,0 % дошкольников с ОНР выявлен низкий уровень сформированности словаря, состоящего главным образом из обиходных слов. Речь насыщена в основном глаголами и существительными, другие части речи употребляются крайне редко. Дети испытывают серьезные затруднения в понимании обращенной речи, содержащей сложные логико-грамматические конструкции, допускают множественные лексические ошибки.

В ходе анализа результатов диагностики выяснилось, что состояние лексики у дошкольников с ОНР требует целенаправленной комплексной коррекционной работы по ее формированию с применением как традиционных, так и нетрадиционных дидактических средств. В качестве современного и эффективного инструмента формирования лексического строя речи у данной категории детей нам представляются образовательные онлайн-конструкторы и разработанный на их платформах комплекс интерактивных заданий.

Проектирование лексических интерактивных заданий на платформах конструкторов осуществлялось в несколько этапов. Прежде чем приступить к их созданию, необходимо было изучить функционал платформ, включая доступные шаблоны, их интерактивные элементы и ограничения, и подготовить медиаконтент (изображения, текст, аудиофайлы). Далее определялась ключевая лексическая тема, разрабатывалась структура заданий, направленных на усвоение новых слов и их значений, задавалась их последовательность, создавался визуальный стиль и эффекты анимации. Для отработки механики заданий с передвижением объектов настраивались подвижные объекты и зоны их размещения, определялись условия правильного и неправильного взаимодействия. Затем готовое задание тестировалось на корректность работы и внедрялось в коррекционный процесс. В процессе апробации разработанных ресурсов проводился регулярный мониторинг, позволяющий оценить их эффективность и при необходимости скорректировать их содержание или функционал.

Все задания разрабатывались с учетом закономерностей становления лексики в онтогенезе, типологических особенностей дошкольников с ОНР и в соответствии с содержанием образовательной программы, всех ее образовательных областей [1]. В комплекс вошли такие задания как: «Овощная сортировка», «Фруктомания», «Тетрис для игрушек», «Город мастеров», «Мой гардероб», «Во саду ли, в огороде», «Зоопарк», «Волшебные словечки», «Цветная мозаика», «Найди место для овоща», «Мемо с предметами мебели», «Истории в картинках», «В гостях у лягушек», «Урожай», «Цветочная поляна», «Покупки», «Домик лесника», «Узнавайка» и др. Прокомментируем некоторые из заданий. В частности, задание «Фруктомания» разрабатывалось с целью формирования умения образовывать относительные прилагательные от существительных. Его суть заключается в следующем: на экране компьютера появляются различные виды варенья и соков, и обучающемуся следует определить из каких они ягод или фруктов, правильно согласовав прилагательное и существительное в роде и числе. Например, «сок из яблок – яблочный». Далее нужно переместить соответствующие друг другу объекты, т. е. к соку из яблок придвинуть яблоко. Задание «Тетрис для игрушек» создано для закрепления обобщающих понятий. Здесь предлагается разложить различные игрушки по полкам и назвать их обобщающим словом. В задании «Мой гардероб» отрабатывается умение согласовывать прилагательное с существительным. Ребенку предлагаются различные виды одежды, которые он должен правильно назвать, обозначить какого они цвета и развесить на соответствующего цвета вешалки в шкаф. Например, синее платье, синие носки следует переместить в шкаф на вешалку с синей меткой и т.д. Задание «Город мастеров» нацелено на расширение номинативного и предикативного словаря по теме «Профессии». На экране компью-

тера появляются люди разных профессий, перед которыми расположены разные инструменты, необходимые для их работы. Ребенок должен угадать, какой предмет к какой профессии имеет непосредственное отношение. Задание «Мемо с предметами мебели» создано с целью активизировать и закрепить в речи детей номинативный словарь по теме «Мебель». Суть его заключается в том, что на экране перед дошкольником появляются восемь карточек, на оборотной стороне которых изображены четыре пары картинок с мебелью. Ребенку следует открывать по две карточки за один ход, называть предметы мебели и запоминать их расположение. Если на карточках разные изображения, то они переворачиваются рубашкой вверх, если картинки совпадают, то они остаются открытыми. В задании «История в картинках» отрабатываются навыки правильного употребления глагольного словаря. Ребенку предлагается в произвольном порядке набор картинок, изображающих отдельный этап какого-либо действия или события. Задача ребенка – внимательно рассмотреть изображения, логически выстроить их в правильной последовательности, отражающей ход событий, и составить короткий рассказ о том, что происходит на каждой картинке, используя глаголы и глагольные словосочетания, описывающие действия. Ребенок здесь учится не просто называть предметы, но и выстраивать последовательное повествование, используя отработанные ранее грамматические конструкции. Задание «Урожай», направленное на формирование умения употреблять в речи обобщающие категории, на активизацию и расширение словарного запаса по темам «Овощи» и «Фрукты», заключается в том, что ребенку нужно назвать и рассортировать изображенные на экране различные фрукты и овощи по соответствующим коробкам. Сортировка объектов происходит благодаря функции перетаскивания. Подобные задания помогают визуализировать новые слова, что особенно важно для детей с ОНР, создать четкий зрительный образ предмета.

Следует заметить, что сложность заданий и их продолжительность на платформах конструкторов легко адаптируются под конкретного ребенка. Периодичность использования заданий зависит от индивидуального плана работы и этапа коррекции, на котором находится

ребенок. На этапе знакомства с лексической темой задания могут использоваться на каждом занятии не более 10 минут в течение 1–2 недель (при условии одноразовой длительности работы на компьютере в течение дня) для прочного закрепления словаря и базовых грамматических моделей. Далее по мере изучения и закрепления темы интерактивные задания могут применяться эпизодически, 1–2 раза в неделю, с целью повторения пройденного лексического материала и доведения правильных речевых образцов до автоматизма. Данные задания можно применять и на этапе контроля. Логопед может использовать интерактивные задания из конструктора в конце изучения лексической темы для мониторинга достижений ребенка: насколько уверенно он называет слова, правильно ли строит фразы, может ли самостоятельно составить рассказ.

Выводы

Вопросы применения онлайн-конструкторов в логопедической практике на современном этапе развития образования являются актуальными. На сегодняшний день спектр онлайн-конструкторов, которые логопед может успешно применять в своей практике, достаточно разнообразен. Многие из них располагают готовыми шаблонами и интерактивными элементами, значительно упрощающими процесс создания персонализированных заданий для дошкольников с нарушениями речи. Выбор конкретного конструктора зависит от целей и задач, которые ставит логопед, возрастных и речевых возможностей детей. Разработанные на платформе конструктора образовательные ресурсы позволяют не только формировать мотивацию у дошкольников с речевой патологией к изучению новой лексики, но и способствовать ее обогащению и применению в процессе речевой деятельности. Таким образом, создание специализированных заданий в конструкторах, ориентированных на детей с ОНР, представляется нам перспективным направлением в логопедии, которое откроет новые возможности для индивидуализации обучения и адаптации учебного материала к речевым возможностям каждого ребенка, и тем самым повысит эффективность логопедической работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи с методическими рекомендациями / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина [и др.]. – Москва: Просвещение, 2024. – 335 с.
2. Акименко В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями: учебно-методическое пособие / В.М. Акименко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2016. – 45 с. – ISBN 978-5-222-25463-9. – Текст: непосредственный.
3. Архипова С.В. Научно-методические аспекты применения электронных образовательных ресурсов в логопедической практике / С.В. Архипова, М.В. Кузютова, О.Р. Лазуткина. – Текст: электронный // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 11. – С. 45–49.
4. Архипова С.В. Проектирование заданий по формированию словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи на платформе образовательного

- онлайн-конструктора / С.В. Архипова, А.А. Душкина. – Текст : электронный // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции «Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология» (г. Саранск, 20 марта 2025 г.) / редколлегия: А.Н. Яшкова (научный редактор), М.И. Каргин (ответственный за выпуск) [и др.] ; Мордовский государственный педагогический университет. – Саранск: РИЦ МГПУ, 2025. – 1 электрон. опт. диск.
5. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 218 с.
 6. Левина Р.Е. Общее недоразвитие речи / Р.Е. Левина // Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. – Москва: Просвещение, 1967. – С. 67–85.
 7. Филичева Т.Б. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Ю.Р. Гущина // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15751>

© Архипова Светлана Владимировна (arhipova.swetlana2011@yandex.ru), Душкина Анна Александровна (anyadushkina14@yandex.ru),
Кузютова Мария Валерьевна (mvkuz2002@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ОБНОВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ МЕЖДУНАРОДНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

Бернштейн Мария Михайловна

кандидат экономических наук, Российская академия
народного хозяйства и государственной службы
при Президенте РФ, г. Москва
bernshteyn-mm@ranepa.ru

ISSUES OF DEPLENISHMENT OF EDUCATION OF INTERNATIONAL FACULTY STUDENTS

M. Bernshtein

Summary: The article investigates the issues of replenishment of technical college curriculum. English as lingua franca is necessary to be learnt but the content of the English language programs provided at international faculties is rather problematic.

It is noted down that business communication with foreign partners – non-native speakers of English, can be characterized as equal-status and has its peculiarities and complexity. This kind of communication injects innovation into the teaching programs of international faculties relating not only diversification of language material but also the content of the material.

It is defined that the implementation of diversified approach to teaching provides great opportunities but can't guarantee the formation of foreign language competence of technical students. That is why the authors examined the process of cross-cultural communication under the condition when both partners have rather intermediate but enough level for fruitful communication.

The author has concluded that one of the strategic goals of a technical college teacher is to make a student ready for fruitful cross-cultural communication psychologically and practically at the level they achieve. The education of a specialist that is ready for equal-status cooperation with foreigners and simultaneously feels as a worthy representative of native Russian culture is of great importance.

Keywords: curriculum, foreign language, diversification, cross-cultural communication, equal-status, native culture.

Аннотация: В статье рассматриваются аспекты обновления содержания образования в вузах неязыковых специальностей. Признавая необходимость изучения английского языка в современном мире как lingua franca, автор оценивает как проблемное содержание обучения иностранному языку, предлагаемое на международных факультетах неязыковых вузов.

Отмечается, что деловое общение российских специалистов с иностранными коллегами – не носителями английского языка интенсифицируется. Данный вид деловой коммуникации – равно статусный по форме, – привносит новые особенности и сложности, которые требуют изменений в работе кафедр иностранных языков, разработки вузами собственных учебных программ, ориентированных на новое содержание учебного языкового материала.

Установлено, что применение принципа диверсификации не способно решить в полной мере проблемы формирования иноязычных компетенций. Актуальным является рассмотрение особенностей межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком.

Сделан вывод о том, что одной из основных стратегических задач преподавателя является подготовка обучаемого психологически и практически к межкультурному общению на том уровне, который будет *достаточным* для его плодотворного осуществления. Воспитание специалиста, который готов к равностатусному деловому иноязычному общению с представителями других культур, и, одновременно, ощущает себя представителем собственной родной культуры на международной арене, является задачей первостепенной важности.

Ключевые слова: содержание образования, иностранный язык, диверсификация, межкультурное деловое общение, равностатусность, родная культура.

Введение

Современные государственно-политические и социально-экономические преобразования привели к необходимости модернизации высшей школы, которая нацелена на развитие системы образования в соответствии с потребностями общества, личности и государства. Образование неизменно рассматривается как одна из социальных структур общества, а содержание образования отражает состояние данного общества. Функционирование и развитие самого образования обусловлено всеми факторами и условиями существования этого общества: экономическими, политическими, социальными, культурными и другими. Связь образования и культуры является наиболее тесной, при этом образование рассматривается, прежде всего, как «социальный

институт с функцией... культурного воспроизводства человека или воспроизводства культуры человека в обществе» [10:20]

Общеметодологический смысл понятия образование можно определить как создание человека по образу и подобию. Начиная с эпохи Возрождения, образование рассматривается как способ саморазвития человека, его приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, лика, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании [9:47].

С формальной стороны, образование приобретает человека в учебных заведениях разного уровня, но

мы с уверенностью можем констатировать, что большое значение имеет неформальный процесс образования, который происходит в любом месте и в любое время: в процессе коммуникации с другими людьми, осуществления любого вида деятельности, наблюдений и собственных умозаключений, то есть способности анализировать.

Методология исследования

Методологической базой рассмотрения проблем обновления образования в России стал анализ литературных источников по данной теме, собственные эмпирические исследования, результаты недавнего посещения выездного модуля в Индию студентами магистерской программы РАНХиГС и многолетняя практика преподавания специальных учебных дисциплин на английском языке.

Анализируя развитие формальной стороны образования в России, следует отметить, что основные тенденции и психологические принципы современного Российского образования были сформулированы ещё в конце прошлого века в исследованиях А.А. Вербицкого [7, 8] и остаются актуальными.

Первой тенденцией является осознание каждого уровня образования как органической составляющей части системы *непрерывного образования*. Эта тенденция предполагает решение проблемы преемственности между школой, вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Данная тенденция ставит задачу моделирования в учебной деятельности производственных ситуаций, то есть введение в образовательный процесс таких коммуникативных мероприятий, как деловые ролевые игры, или в современной интерпретации «бизнес-симуляции» [5, 12].

Второй тенденцией является компьютеризация и сопровождающая её технологизация обучения. Воплощение этой тенденции особенно наглядно прослеживается в современных активных действиях по модернизации материально-технической базы учебных заведений, применении онлайн учебных платформ и программ дистанционного обучения.

Третья тенденция – переход от информационных форм к активным деятельным формам обучения, переход от школы воспроизведения к школе мышления. Данная тенденция находит воплощение во внедрении личностно-деятельностного и компетентностного подходов в обучении, широко применяемых в настоящее время развивается в трудах многих исследователей [2, 6, 11].

Четвертая тенденция – это создание психолого-дидактических условий перехода от жестко регламен-

тированных контролирующих, алгоритмизированных способов организации учебно-воспитательного процесса и управления этим процессом к развивающим, мотивирующим способам, которые должны быть внедрены в практику преподавания во всех типах учебных заведений.

Пятая и шестая тенденции относятся к организации взаимодействия преподавателя и обучаемого и акцентируют необходимость организации обучения как коллективной, совместной деятельности обучаемого с переносом акцента с деятельности преподавателя на познавательную деятельность этого обучаемого.

В дальнейших исследованиях Вербицкий А.А. размышляет о двух ведущих подходах к модернизации образования: личностного, направленного на развитие гуманистических качеств личности обучаемого, и компетентностного, ориентированного на практическую деятельность. Данные подходы представляются как две составляющие единого целого – всестороннего образования, основанного на принципах и технологиях контекстного обучения.

Размышляя о сложности и многоликости понятия образования и о необходимости его реформирования в наши дни, следует четко определить, какие именно аспекты образования необходимо реформировать вначале:

- содержание образования, включающее воспитание гражданина своей страны, который осознает культурные ценности своего общества, разделяемые большинством его членов;
- методические приемы обучения данной конкретной учебной дисциплине.

Как известно, компетентностный подход, исследуемый многими учеными (Е.А. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Б.Д. Эльконин и др.), в течение более двух десятилетий, выдвигает на первое место не информированность человека, а умение оперировать информацией. Данный подход предполагает такое содержание образования, которое обеспечит «целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых, то есть относящихся ко многим социальным сферам функций, социальных ролей, компетенций» [6:10].

Внимание к понятию «компетенция», которую определяют как способность к определенным видам деятельности на основе продуктивных знаний и умений, продолжает возрастать. Однако, и знаниевый компонент образования, то есть обладание обучаемым продуктивными знаниями, по нашему мнению, все явственнее возвращает свои позиции и является той необходимой базой, на которой возможно сформировать профессиональные компетенции и стимулировать деятельность

обучаемого [2, 3].

Коммуникативная компетенция, которая «включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе» [11:64], является составляющей компетентностного образования. Мнение о том, что владение хотя бы одним иностранным языком является неотъемлемым компонентом профессиональной квалификации выпускника любого вуза, стало общепризнанным, учитывая необходимость владения деловым английским языком как *lingua franca* с любыми зарубежными партнерами.

С целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции исследователями и педагогами рассматриваются, по крайней мере, три направления развития языкового образования: непрерывность образования, языковая диверсификация, а также возможность владения иностранным языком на несовершенном, но достаточном, уровне [1, 3]. Отметим, что модернизация образования продолжается на компетентностной основе, включающей как приоритетный его деятельностный компонент.

О задачах обновления образования студентов неязыковых вузов

Анализируя идеологическое наполнение содержания образования, в первую очередь наша озабоченность касается международных факультетов вузов, в которых идеологическое реформирование должно быть сопряжено, в том числе, с преподаванием иностранных языков. Не зависимо от специализации студента, все международные факультеты объединены одним явным преимуществом: повышенным количеством часов иностранного языка, изучаемого малыми группами студентов – вот где потенциал для развития умений думать, анализировать и общаться!

До недавнего времени одной из задач обучения иностранному языку считалось воспитание активного члена глобального мира. Студента готовили, в первую очередь, к общению с носителями языка, основанному на знании культуры и традиций носителей английского языка. В процессе получения образования на протяжении более десяти лет обучаемый впитывал многочисленные сведения о таких странах как Великобритания и США, об истории и укладе жизни их граждан, их праздниках, устройстве их государств, деловых партнерских отношениях, корпоративной культуре их компаний.

Ни в коей мере не оспаривая важность знания английского языка в современном мире, считаем проблемой содержание обучения иностранному языку как та-

ковому. Английский язык как *lingua franca* был и остается официальным языком международного общения, не зависимо от разворота направления основного сотрудничества российского бизнеса на Восток, а также, другие ставшие приоритетными направления.

В данный момент возникает следующее противоречие: с одной стороны, учитывая специфику предмета, большие возможности преподавателя обсудить и проанализировать предлагаемый учебный материал. С другой стороны – скудость актуального материала в связи с отсутствием вузовских учебных пособий, которые кроме обзора иностранных реалий, давали бы возможность воспитать студента – гражданина суверенной страны России, а не только глобального мира. Воспитание специалиста, который готов к плодотворному общению на иностранном языке с представителями других культур, чувствуя себя равноправным представителем собственной родной культуры на международной арене, – задача первостепенной важности.

Общение российских специалистов с иностранными коллегами – не носителями английского языка, – с одной стороны, создает равно статусность иноязычного общения, но, с другой стороны, эта равно статусность вносит новые сложности в общение и имеет свои особенности, которые обусловлены несколькими факторами [1, 3]:

- редкий представитель других культур, в отличие от носителей языка, владеет совершенным английским языком, и наш представитель не может рассчитывать на «смысловую догадку» со стороны партнера по коммуникации в случае неточного употребления или нехватки лексических единиц. Да и сам говорящий не может прогнозировать 100% понимание обсуждаемой проблемы по причине частого расхождения смыслов употребляемых коммуникантами одних и тех же слов и выражений;
- в международном сотрудничестве обычно происходит взаимодействие двух культур, к которым принадлежат партнеры по общению, но это сотрудничество происходит на английском языке – в данной ситуации, языке-посреднике, который принадлежит чуждой обоим участникам культуре;
- стратегии и тактики общения с не носителем английского языка будут сложнее не только в плане ограниченности лексики обоих коммуникантов, но и в плане меньшей по сравнению с носителями языка осведомленности о культурных традициях деловых партнеров. Как мы уже отмечали, изучая английский язык, студент в течение нескольких лет получает знания об английском образе жизни, правилах поведения, традициях, географии и климате и т.п. К деловой поездке, например, в Индию или Марокко, бизнесмен готовится в течение нескольких дней. Поэтому стратегии общения с

представителями этих стран, требуют от российских коммуникантов развития общей культуры, гибкости и креативности, а иногда специальных национально-культурологических знаний посещаемой страны [3].

Представленные выше особенности требуют значительных изменений в работе кафедр иностранных языков и каждого преподавателя вуза. Практически это означает разработку вузами собственных учебных программ, ориентированных на новое содержание языкового материала и разные уровни владения английским языком поступившими студентами.

Методическая необходимость разноуровневости обучения обусловлена возможностью предоставить каждому оказаться в психологически комфортной обстановке, способствующей активному восприятию посильного для каждого языкового материала [4]. Каждый обучаемый должен совершенствовать иностранный язык с необходимой для него отправной точки, что обеспечит непрерывность и системность обучения. Очевидно, что применение принципа диверсификации дает преподавателю реальные возможности использования индивидуального подхода в обучении, но не всегда может решить в полной мере проблемы подготовки студентов к профессиональной деятельности, не гарантируя возможность свободного профессионального общения с иноязычными партнерами.

Вот почему правомерным, по мнению исследователей, является рассмотрение особенностей межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком [1, 3], которое в настоящее время представляется нам актуальным и логичным. Таким образом, одной из основных стратегических задач преподавателя является подготовка обучаемого психологически и практически к межкультурному общению на том уровне, который будет *достаточным* для его плодотворного осуществления.

Достижение искомого результата осуществимо посредством применения на занятиях различных коммуникативных технологий обучения, как уже известных, так и инновационных, в том числе различных коммуникативных мероприятий, имитационного моделирования или бизнес-симуляций [5].

В вузах неязыковых специальностей руководство принципом профессионально ориентированной направленности обучения сохраняет свою необходимость с целью погружения в специальность уже на этапе обучения. Большое количество учебников и учебных пособий, разработанных для неязыковых вузов, знакомит студентов с профессиональной лексикой и информацией по специальности. Некоторые пособия по

деловому общению также предлагают информацию об общепринятых правилах речевого поведения и образцы интерактивных фраз, необходимых в определенной ситуации. Но преподаватели отмечают, что если профессиональную лексику и информацию студенты могут получить самостоятельно, то приобрести полноценное умение деловой коммуникации возможно только в процессе коммуникативной практики в аудитории. Результат достигается систематической аудиторной работой, направленной на овладение студентами стратегиями и тактиками делового общения [2, 3].

Заключение

Дискуссии по вопросу содержания и методик обучения иностранным языкам в учреждениях высшего профессионального образования неязыкового профиля не утихают. Но голоса, призывающие к отмене английского языка в современных условиях и замене его другими языками, практически утихли. Мы говорим о частичной замене и расширении содержания образования, которое должно основываться на фундаменте собственной культуры и вернуться к обсуждению собственных многовековых традиций, богатой на события и подвиги истории, современной структуре управления государством, деловым и культурным проблемам общества и каждой личности.

Роль предмета «Иностранный язык» в современном российском образовательном процессе должна возрастать: процесс обучения, организованный соответственно целям национального развития, может стать источником приобретения студентами не только иноязычной коммуникативной компетенции, но имеет возможности сформировать такие компетенции как:

- политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем и участвовать в функционировании и развитии демократических институтов;
- межкультурные компетенции, дающие человеку толерантность, понимание различий между людьми, чувство уважения и эмпатии, способность жить и общаться с представителями других культур, языков и религий;
- профессиональные компетенции, относящиеся к области специальных знаний и особенностям будущей деятельности специалиста.

Методистам и педагогам следует окончательно определить вопросы содержания обучения на международных факультетах вузов. Только в этом случае позиции иностранного языка в системе высшего профессионального образования будут укрепляться, и подготовка молодых специалистов к межкультурному профессионально-

му общению станет адекватной требованиям времени.

Таким образом, современная модернизация образования ориентируется на одновременное сохранение фундаментальности образования, усиление его практи-

ческой, деятельностной направленности и отражение реальных ценностей российского общества. Современное образование – это процесс помощи обучаемому в приобретении и закреплении знаний, формировании навыков, понятий морали и убеждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышников Н.В. Особенности межкультурной коммуникации при несовершенном владении иностранным языком // Обучение межкультурной коммуникации в различных условиях: сборник научных статей. – Пятигорск: ПГЛУ, 2000. – С. 5–13
2. Барышников НВ, Бернштейн ВЛ Формирование профессиональной коммуникативной межкультурной компетенции: обобщение опыта, поиск методических решений //Язык и культура. Томск: Изд. ТГУ, 2021. - №55. – С. 10–21.
3. Бернштейн В.Л., Бернштейн М.М. Особенности обучения мета культурному иноязычному общению в бизнес-школах // Современная наука, актуальные проблемы теории и практики: серия гуманитарные науки. - № 9–2 – 2024 г. – с. 83–87.
4. Бернштейн В.Л., Бернштейн М.М. Коммуникативно-дискурсивный подход к обучению деловому английскому языку: палитра приемов и методическая изобретательность преподавателя // Профессионализм учителя иностранных языков и его реализация в процессе обучения: сборник научных статей «Лемпертовские чтения – XXVII». – Пятигорск: ПГУ, 2025. – С. 153–163.
5. Бернштейн М.М. Имитационное моделирование профессиональной деятельности в системе подготовки магистров // Развитие образования // Изд. SREDA. – 2020. – С. 8–12.
6. Болотов В.А., Сериков В.В.. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8–14.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.
8. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции // М: «Логос» - 2020. – 336 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология // учебник для вузов, 3-е издание. – Москва — Воронеж. – 2010–448 с.
10. Розов Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992. – С. 16–28.
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. - № 2. – 2003. - С. 58–64.
12. Scrivener J. Learning Teaching. - Oxford: Heinemann. 1994. - 218 p.

© Бернштейн Мария Михайловна (bernshiteyn-mm@anepa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ НАВЫКИ КАК ПРЕДИКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Бугреева Анастасия Сергеевна

старший преподаватель, Финансовый
университет при Правительстве РФ
asbugreeva@fa.ru

METACOGNITIVE SKILLS AS PREDICTOR OF ACADEMIC PERFORMANCE

A. Bugreeva

Summary: The modern learning process sets the tasks that require independent productive work to find solutions. This process stimulates the development of self-evaluation skills and self-analysis of learning outcomes. In turn, metacognitive skills have an active impact on the learning process, its effectiveness and success. Being components of universal competencies defined by the Federal State Educational Standard for Higher Education, developed cognitive skills impact educational, educational, and professional competencies. In the proposed article the author scrutinizes the importance of the formation of metacognitive skills and their relationship with academic success. The research concerns the specifics of the formation of metacognitive skills and the correlation with students' academic success in mastering the discipline "Foreign language in the professional field". The ability of students to independently evaluate the task complexity level, the degree of cognitive effort required for its successful solution, independent analysis, and verification of the quality of performance – these skills play an important role not only during their studies, but also in further activities, allowing them to constantly improve professional competencies.

Keywords: metacognitive skills, academic success, self-awareness, evaluation.

Аннотация: Современный процесс обучения ставит перед учащимися задачи, решение которых требует самостоятельной продуктивной работы, что стимулирует развитие навыков самооценки и самоанализа. В свою очередь, сформированные метакогнитивные навыки оказывают активное влияние на процесс обучения, его эффективность и успешность. Являясь компонентами универсальных компетенций, определяемых ФГОС ВО, развитые метакогнитивные навыки лежат в основе общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций. В предлагаемой к рассмотрению работе автор обосновывает значимость сформированности метакогнитивных навыков и их взаимосвязь с академической успешностью. Исследование касается специфики формирования данных навыков и оценки степени их сформированности в процессе освоения студентами бакалавриата дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Умения учащихся самостоятельно оценивать уровень сложности учебной задачи, степени требуемых для ее успешного решения когнитивных усилий, самостоятельного анализа и верификации качества выполнения – данные навыки играют важную роль не только во время учебы, но и в дальнейшей профессиональной деятельности, позволяя постоянно совершенствовать профессиональные компетенции.

Ключевые слова: метакогнитивные навыки, академическая успеваемость, самооценка, самоанализ.

Современный конкурентный рынок труда предъявляет к будущим специалистам высокие требования в отношении развитости не только их профессиональных знаний и умений, но и сформированности метакогнитивных навыков, отвечающих за потребности человека в постоянном личностном развитии и профессиональном совершенствовании. Цель предлагаемой к рассмотрению работы состоит в изучении подходов к формированию метакогнитивных навыков и анализе методов и технологий оценивания уровня их сформированности у обучающихся. Объектом исследования являются навыки самостоятельного анализа, контролирования и регулирования учащимися своей учебной деятельности с целью успешного решения образовательных задач. Задачи исследования заключаются в выявлении специфики формирования метакогнитивных навыков у студентов бакалавриата, обосновании их взаимосвязи с академической успеваемостью, анализе методов оценивания степени сформированности данных навыков. В работе использовались аналитические методы изучения результатов современных исследования в данной обла-

сти, а также эмпирическое исследование. Актуальность работы обосновывается тем, что метакогнитивные навыки оказывают значительное влияние на академическую успеваемость и качество образовательной, воспитательной и учебной деятельности.

Понятие «метакогнитивные навыки» используется исследователями для описания процесса самостоятельного анализа, контролирования и регулирования поведения с целью достижения поставленных целей [1]. В данном процессе самоанализ и самооценка эффективности играют значительную роль, оказывающую влияние на настойчивость в освоении компетенций, критическом оценивании и выборе учебных задач, определении уровня и объема когнитивных усилий, необходимых для их успешного выполнения. Понимание степени сформированности данных навыков, выбор эффективных методов и подходов к их развитию являются важной задачей преподавателя, выполнение которой позволит повысить качество обучения.

Метакогнитивные навыки определяются как умение человека применять ранее полученные знания для разработки стратегии решения образовательной задачи, умение самостоятельно проанализировать и критически оценить полученные результаты, умение вносить необходимые изменения для достижения наилучших показателей [2]. Метакогнитивный процесс подразумевает понимание человеком собственного мышления и умение его регулировать. Фогарти разделяет метакогнитивный процесс на три этапа, успешное овладение которыми позволяют учащимся достичь успехов в обучении. Первый этап состоит в планировании подхода к решению учебной задачи. Второй этап заключается в контроле понимания и корректировке плана при необходимости. Третий этап – оценка и анализ собственной когнитивной деятельности после выполнения задачи [3]. Харрисон и Валлин определяют метакогнитивные навыки как знания о мыслительном процессе и умение его регулировать для решения образовательных задач. Сформированные метакогнитивные навыки подразумевают понимание методов и приемов, необходимых для успешного выполнения учебных задач. Это позволяет обучающимся и преподавателям корректировать учебный процесс с целью лучшего понимания и запоминания изучаемого материала [4].

Шунк подчеркивает, что степень сформированности навыков саморегулирования и самоконтроля определяется наличием навыков самоанализа, наблюдения за собственными действиями и их оцениванием, основанным на сопоставлении [5]. Отсутствие или недостаточная сформированность таких навыков выражается в том, что учащиеся с низким уровнем академической успеваемости зачастую не умеют самостоятельно анализировать свою учебную деятельность и неадекватно оценивают собственные возможности. Метакогнитивные навыки формируются и развиваются в результате самостоятельного анализа учащимися задач, требующих когнитивных усилий, их критического оценивания, эффективного распределения необходимых усилий [2].

Согласно Норману и др., метакогнитивные навыки разделяются на метакогнитивное знание или осознание и метакогнитивное регулирование [6]. Метакогнитивное осознание определяется как восприятие и понимание учащимся себя как субъекта образовательного процесса. Метакогнитивное осознание подразделяется на декларативное, процедурное и условное. При этом, метакогнитивное регулирование описывается как способность применять стратегии обучения, наиболее эффективные для индивидуальных когнитивных особенностей. Метакогнитивное регулирование включает этапы планирования, контроля и оценивания. Фогарти подчеркивает, что эти действия являются необходимыми для повышения академической успеваемости [3]. Выполнению учебной задачи всегда должна предшествовать разработка пла-

на действий. Учащимся необходимо постоянно самостоятельно контролировать понимание выполняемого задания. После выполнения задания учащиеся следует критически оценить процесс решения задачи и полученные знания. Навык самоосознания является предпосылкой умения учащимся самостоятельно регулировать и корректировать свою учебную деятельность [2]. Исследования, проводимые Кинцель А.Е., Ишмуратовой Ю.А. и др., показали, что умственные способности и метакогнитивные навыки являются разными категориями. При этом высокий уровень сформированных метакогнитивных умений эффективно компенсирует недостаточность когнитивных способностей, позволяя осваивать образовательные и профессиональные компетенции и решать сложные теоретические и практические задачи [7, 8].

Развитость метакогнитивных навыков подразумевает умение учащимися сознательно контролировать такие самостоятельные действия, как планирование решения учебной задачи, мониторинг динамики выполнения, распределение и регулирование когнитивных усилий, оценивание результатов. Компонентами метакогнитивных навыков выступают метакогнитивное осознание или понимание учащимися собственного мыслительного процесса; регулирование когнитивных процессов посредством планирования, мониторинга и оценивания; навыки разработки стратегий и распределения когнитивных усилий. Сформированные метакогнитивные навыки позволяют учащимся анализировать и оценивать свои сильные и слабые стороны в освоении учебных дисциплин, определять задачи и разрабатывать стратегии для эффективного и продуктивного освоения образовательных программ. Метакогнитивные навыки способствуют развитию гибкости мышления, креативности и целеустремленности, способности к самостоятельному независимому обучению на протяжении всей жизни. Обучение данным навыкам реализуется через практику стимулирования регулярного самооценивания учащимися выполнения учебной задачи, извлечение и обобщение информации, размышление вслух, мысленное повторение и закрепление изучаемого материала. К основным методическим приемам, способствующим развитию метакогнитивных навыков можно отнести следующие:

- определение целей
- оценка задачи перед ее выполнением
- планирование выполнения задачи
- разделение большого объема информации на логические части
- ранжирование информации от простого к сложному, от известного и неизвестному
- рефлексия, анализ и самопроверка
- поиск ответов на возникающие вопросы, анализ информации
- критический анализ собственной деятельности с помощью вопросов, размышление вслух

- повторение материала через некоторый временной промежуток
- ведение записей и заметок, схематическое представление информации в формате таблиц, ментальных карт
- запрос и анализ обратной связи
- самооценка, сравнение и сопоставление с результатами других.

Сформированные метакогнитивные умения позволяют учащимся понять свои сильные и слабые стороны как субъекта образовательного процесса, определить проблемы и разработать стратегию для их решения, что необходимо не только для повышения академической успеваемости, но и для дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Оценки и баллы, выступающие показателями академической успеваемости, важны не только как обратная связь, определяющая степень освоения учебной дисциплины, но и личного развития обучающихся, позволяющие им сопоставить собственную оценку с полученной информацией от преподавателя. Многие ученые предполагают наличие прямой взаимосвязи между академической успеваемостью учащихся и степенью сформированности метакогнитивных навыков. Для тестирования данной концепции было проведено исследование, в котором приняли участие 85 студентов третьего курса факультета «Анализ больших данных». Исследование включало две части: опросный лист для самостоятельной оценки учащимися своих способностей и достижений в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», и письменное тестирование. Практическое письменное тестирование включало задания на контроль и оценку освоения профессионально-ориентированной лексики, восприятие иноязычной речи на слух, умение работать с аутентичными материалами. Оценивание результатов производилось после предоставления учащимися работ. Уровень сформированности метакогнитивных навыков определялся по утверждениям с числовыми параметрами, которые учащиеся должны были выбрать в соответствии с собственной оценкой и анализом своих знаний по изучаемой дисциплине. Учащимся предлагалось ответить на следующий ряд вопросов, оценивающих четыре аспекта метакогнитивных умений:

- я высоко оцениваю свои способности к дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»;
- я удовлетворен/а своими успехами в освоении дисциплины;
- я уверен/а, что я хорошо справлюсь с контрольными заданиями по дисциплине;
- преподаватель и другие студенты признают мои способности к дисциплине.

Ответы предлагалось оценивать по четырехбалльной шкале, где 1 – совсем нет, 4 – совершенно, верно. Каждый

участник был проинформирован о целях и задачах исследования, а также о добровольности участия. Данные, полученные в результате опроса, могли использоваться только в рамках проводимого исследования.

Практическая часть включала задания на проверку знаний грамматики («раскройте скобки, поставив слово в правильную форму»), профессионально-ориентированной лексики («выберите верный ответ»), аудирование («определите, верно ли данное утверждение на основе прослушанного фрагмента»). Тестирование проводилось очно в письменной форме в рамках текущего контроля успеваемости и оценивалось по шестибалльной шкале от 1 до 6, где 6 соответствовало 100% правильному выполнению заданий. Время, отведенное на письменное тестирование, составляло 90 минут. Полученные результаты показали, что у 83 студентов из 85 участвовавших в исследовании показатели навыков самооценивания находятся в соответствии с баллами, полученными за выполнение письменного тестирования. 37% студентов, высоко оценившие свои способности к освоению дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» (4), получили от 5.5 до 5.8 баллов за работу из 6 максимальных. 40% оценили свои возможности на 2 и 3 балла, что соответствовало результатам от 3.8 до 5.4.

Оценка, полученная за письменное тестирование, выступает формой обратной связи и является индикатором академической успеваемости. Баллы, на которые студенты оценили самостоятельно свои способности к освоению дисциплины, отражают метакогнитивные навыки самоосознания и саморегулирования образовательной деятельности. Результаты исследования показали, что оценка за выполненное практическое задание соответствовала самооценкам учащихся своих знаний. Несмотря на относительно небольшое количество участников, результаты эксперимента позволяют предположить, что баллы, полученные студентами за выполнение практического письменного тестирования, находятся в прямой корреляции с самостоятельным оцениванием студентами их уровня знаний по дисциплине. Предполагается, что текущий уровень развития метакогнитивных навыков влияет на успешность выполнения поставленных задач. Усилия, прилагаемые учащимися для выполнения заданий, оказывают влияние на дальнейшее развитие метакогнитивных навыков. Студенты с высокими баллами (5.4–5.9) по результатам тестирования ориентированы в большей степени на четкое и правильное выполнение заданий, демонстрируют адекватную самооценку (3.6–3.8). Учащиеся со средней академической оценкой успеваемости (4.6–5.3) также демонстрируют адекватный уровень самооценивания (3–3.6). При этом группа обучающихся с невысокими показателями по результатам тестирования (3–3.5) продемонстрировала заниженную самооценку (1–2), что

негативно сказывается на мотивации к освоению сложной для них дисциплины. Студенты этой группы менее склонны участвовать в проектной работе и решении ситуационных задач, требующих аналитической мыслительной деятельности, обобщения знаний и активного использования профессионально-ориентированной лексики. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что академическая успеваемость отражает метакогнитивные навыки учащихся, их умение осмысливать, анализировать и оценивать учебную информацию и собственные усилия, необходимые для достижения образовательных целей.

В связи с тем, что метакогнитивные процессы способствуют формированию устойчивых знаний и, в дальнейшем, успешному применению знаний на практике, стимулирование развития метакогнитивных навыков

является важной задачей для преподавателей, решение которой возможно через постановку заданий проблемно-поискового характера, таких как проектные работы, решение кейсовых ситуаций, научно-исследовательская деятельность с последующим представлением и визуализацией. Задания такого типа стимулируют необходимость планирования, оценивания, анализа, аргументации принятых решений, определения дальнейших действий. Сформированные метакогнитивные навыки особенно актуальны в эпоху быстро развивающихся цифровых технологий, требующую постоянного получения новых знаний и умений. Навыки самооценивания, самоосознания и регулирования способствуют эффективному решению задачи получения новых знаний и освоения компетенций на протяжении всей жизни, позволяя человеку понимать, какие знания необходимы и как эти знания можно получить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура А. Социальный основы мысли и действия. Инглвуд Клиффс, Нью-Джерси. Прентикс Холл. 1986.
2. Флавелл Дж. Метапознание и когнитивные мониторинг: новая область исследований когнитивного развития. Американский психолог. 1979; № 34. 906–91.
3. Фогарти Р. Как обучать метапознанию. Палантин, Иллинойс. Скайлайт Паблишинг. 1994.
4. Харрисон Дж.М., Валлин Л.М. Оценка метакогнитивного опросника осведомленности с использованием эмпирических данных факторной структуры. Метапознание и обучение. 2018; №13; 15–38.
5. Шунк Д.М., Грин Дж.А. Справочник по саморегуляции обучения и успеваемости. 2018; 2-е издание. Нью-Йорк, Рутледж,
6. Норман Э., Пфуль Г., Селе Р.Г. Метапознание в психологии. Обзор общей психологии. 2019; №23 (4); 403–424.
7. Кинцель А.Е. Метакогнитивная характеристика обучающихся и их академическая успешность. Наука. Управление. Образование. РФ. 2022; № 4; 76–83.
8. Ишмуратова Ю.А. Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения. Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2019; № 3; 25–40.

© Бугреева Анастасия Сергеевна (asbugreeva@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN HIGHER EDUCATION: OPPORTUNITIES AND RISKS

N. Verezubova
Yu. Mindlin
N. Sakovich

Summary: Modern technologies based on artificial intelligence create fundamentally new conditions for organizing the educational process at universities. It becomes possible to build individual educational trajectories for each student, free teachers from monotonous work, and significantly optimize the management of educational flows. However, the widespread implementation of such systems raises serious ethical and pedagogical concerns. Academic integrity is at risk, students' ability to independently analyze and critically evaluate information is weakened, the educational environment becomes more impersonal, and algorithmic decision-making mechanisms can reproduce hidden forms of inequality. This article analyzes the main contradictions that arise when using intelligent systems in higher education and discusses practical strategies for reducing associated risks.

Keywords: artificial intelligence, higher education, AI ethics, pedagogical risks, academic integrity, and digitalization of education.

Вerezubova Наталья Афанасьевна

Кандидат экономических наук, доцент,
Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
nverez@mail.ru

Миндлин Юрий Борисович

Кандидат экономических наук, доцент,
Московская государственная академия ветеринарной
медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
mindliny@mail.ru

Сакович Наталия Евгеньевна

Доктор технических наук, доцент,
Брянский государственный аграрный университет
nasa2610@mail.ru

Аннотация: Современные технологии на базе искусственного интеллекта создают принципиально новые условия для организации учебного процесса в университетах. Появляется возможность выстраивать индивидуальные образовательные траектории для каждого студента, освобождать преподавателей от монотонной работы, существенно оптимизировать управление учебными потоками. Вместе с тем массовое внедрение таких систем порождает серьёзные проблемы как этического, так и сугубо педагогического характера. Под угрозой оказывается академическая добросовестность, наблюдается ослабление способности обучающихся к самостоятельному анализу и критической оценке информации, нарастает обезличивание образовательной среды, а алгоритмические механизмы принятия решений могут воспроизводить скрытые формы неравенства.

Данная статья посвящена анализу основных противоречий, возникающих при использовании интеллектуальных систем в высшей школе, а также обсуждению практических стратегий снижения сопутствующих рисков.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, этика ИИ, педагогические риски, академическая честность, цифровизация обучения.

Введение

Университеты по всему миру стремительно осваивают возможности искусственного интеллекта. Диалоговые помощники консультируют студентов круглосуточно, адаптивные обучающие системы выстраивают индивидуальные образовательные траектории, программы автоматической проверки берут на себя рутинную работу преподавателей, а предиктивная аналитика помогает спрогнозировать успехи и неудачи учащихся [5].

Вместе с тем такая технологическая революция порождает закономерные опасения. Насколько оправдано массовое применение алгоритмов в столь деликатной сфере, как образование? Не грозит ли это утратой приватности обучающихся? Не превратится ли учебный

процесс в конвейер, где человек окажется лишним? Подобные дилеммы требуют глубокого осмысления и ответственного выбора стратегии развития [1].

Появление систем, способных генерировать сложные тексты по запросу, оказало революционное влияние на академическую среду. Студенты теперь могут практически мгновенно получать готовые работы любого уровня — от краткого эссе до масштабного исследования. Несмотря на кажущееся удобство, такой подход ставит под сомнение саму ценность образовательного процесса, лишая его глубины и смысла [3].

Суть проблемы проста: когда студент делегирует интеллектуальную работу машине, он лишается возможности развить навыки самостоятельного мышления и глубокого анализа. Привычка получать готовые ответы

убивает любознательность и формирует поверхностное отношение к знаниям. Но это лишь верхушка айсберга.

Гораздо серьёзнее другое: как в таких условиях оценивать реальный уровень подготовки выпускника? Если курсовые и дипломы пишутся нейросетями, то документ об образовании превращается в фикцию – он уже не гарантирует профессиональной компетентности своего обладателя. Назрела острая необходимость пересмотра самих принципов обучения и контроля знаний, выработки механизмов, которые позволят сохранить академические стандарты в цифровую эпоху.

Скрытая дискриминация в алгоритмах

Менее очевидная, но не менее опасная угроза – систематические искажения, которые машинное обучение наследует из исходных данных. Поскольку алгоритмы тренируются на информации о прошлом, они невольно впитывают и воспроизводят существовавшие ранее предрассудки и неравенство.

Особенно тревожно это выглядит там, где ИИ принимает решения о судьбах людей – например, отбирает абитуриентов или распределяет стипендиальные гранты. Непрозрачный алгоритм может систематически занижать шансы представителей определённых этнических или социальных групп, тем самым углубляя и без того существующее расслоение.

Противодействие такому сценарию требует открытости: разработчики ИИ-систем для образования должны раскрывать логику работы своих продуктов и допускать независимый аудит. Лишь так удастся предотвратить превращение прогрессивных технологий в орудие скрытой дискриминации [11].

Угрозы конфиденциальности обучающихся

Цифровые образовательные среды собирают детальнейшую информацию о каждом пользователе: какие материалы он изучает, сколько времени тратит на задания, какие ошибки совершает, с кем общается. Всё это складывается в подробный цифровой портрет личности.

Казалось бы, такая аналитика служит благим целям – помогает персонализировать обучение. Однако массивы персональных сведений представляют лакомую цель для злоумышленников. Утечка или недобросовестное использование подобных данных чревато серьёзными последствиями – от банального нарушения приватности до целенаправленных манипуляций.

Образовательным организациям необходимо выстраивать надёжную защиту цифровых активов и жёстко регламентировать работу с персональной информа-

цией. Студенты вправе знать, какие именно сведения о них собираются и как они будут применяться. Доверие к системе возможно лишь при полной прозрачности и гарантиях использования данных строго в образовательных целях, без каких-либо скрытых мотивов [9].

В условиях всеобщей цифровизации граница между законным анализом и вмешательством в частную жизнь становится всё более зыбкой – и это требует особой бдительности.

Утрата человеческого измерения образования

Чрезмерное увлечение автоматизацией таит в себе ещё одну опасность – постепенное вытеснение живого человеческого взаимодействия из учебного процесса. Когда машины берут на себя всё больше функций – от объяснения материала до оценки работ – сокращается пространство для непосредственного общения преподавателя и студента.

Между тем именно в таком диалоге формируются качества, которые невозможно алгоритмизировать: умение убеждать и слушать, работать в коллективе, понимать чужие эмоции и управлять собственными. Эти так называемые «мягкие навыки» сегодня ценятся работодателями не меньше, а порой и больше узкопрофессиональных знаний.

Образование, низведённое до взаимодействия с экраном и алгоритмами, обедняет личность, лишая её важнейшего социального опыта. Технологии призваны облегчать рутину, но не подменять собой суть университета – живое сообщество учёных и учеников [10].

Практика применения ИИ в университетах России

В последние годы искусственный интеллект (AI) стал неотъемлемой частью образовательного процесса в российских вузах [2]. Ведущие университеты, такие как Московский физико-технический институт (МФТИ), Высшая школа экономики (ВШЭ), а также региональные учебные заведения, активно внедряют AI-технологии, чтобы улучшить качество обучения, оптимизировать управление и повысить эффективность научных исследований. Рассмотрим подробнее несколько интересных проектов, которые уже сегодня работают в российских университетах.

Национальная платформа «Один университет» представляет собой амбициозный проект, реализованный в рамках консорциума, в который входят около двадцати ведущих вузов России, таких как Московский физико-технический институт (МФТИ), Московский институт стали и сплавов (МИСИС), Томский государственный университет (ТГУ) и Сеченовский университет. Основная

цель этой инициативы - создание единой цифровой образовательной среды, которая будет доступна для студентов всех участников консорциума.

В центре этой платформы находится AI-ядро, которое выполняет несколько ключевых функций. Во-первых, система создает индивидуальные образовательные траектории для студентов. Она анализирует прогресс каждого учащегося, его достижения и предпочтения, после чего автоматически формирует уникальный учебный план. Это означает, что студенты могут выбирать курсы не только в своем вузе, но и в других учебных заведениях, входящих в консорциум. Например, студент МФТИ имеет возможность пройти курс по биоинформатике в Сеченовском университете, и платформа сама зачислит его в учебный план [6, 7].

Во-вторых, платформа включает в себя AI-рекомендательную систему, аналогичную той, что используется в Netflix. Алгоритмы этой системы анализируют поведение студентов и их успехи, предлагая им соответствующий контент - лекции, статьи и курсы. Таким образом, студенты получают персонализированные рекомендации, которые помогают им лучше ориентироваться в учебном процессе.

Московский физико-технический институт также активно использует AI-технологии, внедрив голосового помощника «Алиса» от Яндекса в свою образовательную экосистему. Этот цифровой помощник способен выполнять множество функций, которые значительно упрощают жизнь студентов. Например, студенты могут задать «Алисе» вопросы о расписании занятий, узнать свои оценки, найти свободные аудитории или получить справочные данные [5].

Технология, лежащая в основе «Алисы», включает в себя обработку естественного языка (NLP) и машинное обучение. Это позволяет постоянно улучшать качество понимания запросов студентов и адаптироваться к их потребностям. Благодаря использованию такого помощника значительно снижается нагрузка на учебную часть и деканаты, а студенты получают мгновенный доступ к необходимой информации.

В Высшей школе экономики (НИУ ВШЭ) разрабатывается система, основанная на искусственном интеллекте, для прогнозирования академических рисков у студентов. Эта система анализирует цифровой след учащихся, включая их активность в системе управления обучением (LMS), посещаемость, оценки, а также участие в различных мероприятиях.

Основная цель проекта заключается в выявлении студентов, которые могут столкнуться с проблемами в учебе, например, тех, кто с высокой вероятностью мо-

жет быть отчислен за неуспеваемость или испытывает значительный стресс. Когда алгоритм определяет таких студентов, куратор (человек) получает уведомление и может вовремя вмешаться, предложив необходимую помощь. Это позволяет обеспечить проактивную поддержку студентов и, как следствие, снизить уровень отчислимости.

Уральский федеральный университет (УрФУ) также активно использует искусственный интеллект в научных исследованиях, особенно в области разработки новых материалов. Ученые применяют машинное обучение для предсказательного дизайна таких материалов, что позволяет значительно ускорить процесс их создания и повысить эффективность исследований.

Например, в рамках одного из проектов исследователи работают над разработкой сплавов с улучшенными свойствами, которые могут быть использованы в авиационной промышленности. Вместо того чтобы проводить тысячи дорогостоящих экспериментов, ученые используют алгоритмы машинного обучения для предсказания характеристик новых материалов, что значительно экономит время и ресурсы [12].

Внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс и научные исследования в российских вузах открывает новые горизонты для студентов и преподавателей. Проекты, такие как «Один университет», цифровой помощник «Алиса», система «Цифровой куратор» и использование AI в научных исследованиях, демонстрируют, как современные технологии могут трансформировать традиционное образование, делая его более доступным, персонализированным и эффективным. В будущем можно ожидать дальнейшего развития этих технологий, что, безусловно, положительно скажется на качестве образования в России.

Негативные последствия технологической зависимости

При всех достоинствах цифровых инструментов их бесконтрольное применение несёт реальную угрозу интеллектуальному развитию молодёжи.

Деграция мыслительных способностей. Когда компьютер решает задачи вместо человека, мозг перестаёт напрягаться. Студенты, привыкшие к готовым ответам от ИИ, разучиваются думать самостоятельно, анализировать информацию, искать нетривиальные подходы, выстраивать логические цепочки. Критическое мышление атрофируется за ненужностью.

Парадокс стандартизации. Как ни странно, персонализированные обучающие системы могут приводить к обратному эффекту – унификации. Алгоритмы, настро-

енные на достижение формальных показателей, загоняют учащихся в узкие рамки predetermined траекторий, подавляя творческую инициативу и стремление к экспериментам. Вместо развития уникального стиля мышления студент получает стандартизированный набор компетенций.

Формирование зависимости. Последние исследования фиксируют тревожную тенденцию: растёт число молодых людей, психологически зависимых от цифровых помощников. Они утрачивают мотивацию к углублённому изучению предмета – зачем напрягаться, если ответ доступен мгновенно? Такая привычка ведёт к поверхностному усвоению материала, нежеланию браться за сложные задачи, требующие умственных усилий.

Самостоятельный анализ, выдвижение гипотез, поиск оригинальных решений – эти навыки постепенно угасают. Формируется поколение, неспособное функционировать без технологических костылей. Лишённые доступа к нейросетям, такие люди демонстрируют полную беспомощность, их знания остаются обрывочными и бессистемными. Это не просто падение успеваемости – это выращивание интеллектуально несамостоятельных специалистов с весьма туманными карьерными перспективами.

Пути достижения баланса

Ситуация требует взвешенного подхода, сочетающего технологические преимущества с сохранением фун-

даментальных образовательных ценностей [4, 8].

Установление этических рамок. Необходимы чёткие правила использования ИИ в учебной работе. Студенты обязаны указывать факт применения алгоритмов при подготовке заданий. Следует определить категории работ (экзамены, контрольные), где использование ИИ недопустимо. Важно создать эффективные системы обнаружения машинно-генерированных текстов.

Сохранение традиционных форматов. Цифровые инструменты призваны дополнять, а не вытеснять проверенные веками методы – очные лекции и семинары, дискуссии, практические занятия. Устные экзамены, защиты проектов, коллективное обсуждение должны не только сохраниться, но и усилиться как противовес автоматизации.

Обучение грамотному применению технологий. Запреты малоэффективны – нужно научить студентов критически относиться к выдаче алгоритмов, проверять достоверность получаемой информации, понимать уместность использования готовых решений. Это требует специальных курсов по цифровой грамотности и критическому мышлению.

Технологии как вспомогательный инструмент. ИИ отлично справляется с рутинными операциями – проверкой тестов, формированием расписаний, поиском источников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Timothy cKay, rhur F. Thurnau. University of Michigan Physics Department. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2014/7/ngp1402-pdf.pdf>.
2. Валькова Ю.Е. Использование искусственного интеллекта на занятиях по иностранному языку в вузе / Ю.Е. Валькова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23, № 1. – С. 137–151.
3. Верезубова Н.А. Технологии искусственного интеллекта в процессах обработки информации / Н.А. Верезубова, Н.В. Петракова, М.А. Петраков // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Естественные и технические науки. – 2023. – № 9–2. – С. 58–62.
4. Гагарина И.Ю., Куликова О.М., Лисович И.И. Виртуальная академическая мобильность в высшем образовании // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2021. №9–2. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-akademicheskaya-mobilnost-v-vysshem-obrazovanii>.
5. Злобина О.В. Автоматизация непроизводственных бизнес-процессов с использованием голосовых цифровых технологий / О.В. Злобина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2022. – № 12–1. – С. 78–84.
6. Кабдуалиев Д.К. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе // In The World Of Science and Education. 2024. №15 ноябрь ПН. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovatelnom-protsesse>.
7. Кузьминов Я., Кручинская Е. Потенциал генеративного искусственного интеллекта для решения профессиональных задач // Форсайт. 2024. №4. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/potentsial-generativnogo-iskusstvennogo-intellekta-dlya-resheniya-professionalnyh-zadach>.
8. Петракова Н.В. Современные тенденции развития искусственного интеллекта и машинного обучения / Н.В. Петракова // Современные тенденции развития аграрной науки: Сборник научных трудов международной научно-практической конференции, Брянск, 01–02 декабря 2022 года / Брянский государственный аграрный университет. Том Часть 2. – Брянск: Брянский государственный аграрный университет, 2022. – С. 759–763.
9. Рахматуллаев А.Н. Технология виртуальной реальности / А.Н. Рахматуллаев, Рустем Кадырбекулы Иманбек, А.Р. Рахымова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2021. — № 18 (360). — С. 50–58. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/360/80615>.

10. Ряпина Н.Е., Трубина И.И. Интерпретация студентами этических аспектов искусственного интеллекта в образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. №1. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsiya-studentami-eticheskikh-aspektov-iskusstvennogo-intellekta-v-obrazovanii>.
11. Струнин Д.А. Генеративные модели в искусственном интеллекте: от творчества до практических приложений / Д.А. Струнин. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2025. — № 7 (558). — С. 13–15. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/558/122676>.
12. Чекулаев А.А. Этические аспекты использования искусственного интеллекта / А.А. Чекулаев, Н.А. Вerezубова // Трансформации современного общества: теоретические и практические аспекты: Материалы VII Международной научно-практической конференции, Москва, 24–25 апреля 2025 года. – Москва: Московский институт экономики, политики и права, 2025. – С. 192–194.

© Вerezубова Наталья Афанасьевна (nverez@mail.ru), Миндлин Юрий Борисович (mindliny@mail.ru),
Сакович Наталия Евгениевна (nasa2610@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

AUDIOVISUAL TRANSLATION
IN JAPANESE LANGUAGE

K. Vorkina
D. Sarkisova
A. Sharova
Kodama Naoko
N. Agafonova

Summary: The aim of the study is to identify how audiovisual translation helps in teaching a foreign language, and, Japanese. The article examines the difficulties and most common mistakes that students encounter when translating and dubbing audiovisual material from their native language into a foreign language. As an example, the authors chose the animated film "The Adventures of Kuzya the Brownie" (1985). The scientific novelty of the study is that the authors of the article for the first time turn to the animated film "The Adventures of the Kuzya the Brownie" to carry out a clear systematization and visual division of the most frequently encountered errors when working with dubbing. The study found that audiovisual translation is an effective method in language teaching for the application of all acquired knowledge, skills and abilities by students, and an opportunity to introduce students to the difficulties that arise during translation.

Keywords: audiovisual translation, foreign language teaching, Japanese language, dubbing, "The Adventures of Kuzya the Brownie".

АУДИОВИЗУАЛЬНЫЙ ПЕРЕВОД
В ОБУЧЕНИИ ЯПОНСКОМУ ЯЗЫКУ

Воркина Ксения Сергеевна

Кандидат культурологии, доцент,
 Российский университет дружбы народов
 имени Патриса Лумумбы
 vorkina_ks@pfur.ru

Саркисова Дарья Алексеевна

Ассистент, Российский университет дружбы народов
 имени Патриса Лумумбы
 lptyreva_daria@mail.ru

Шарова Анна Борисовна

Ассистент, Российский университет дружбы народов
 имени Патриса Лумумбы
 anchyk90@yandex.ru

Кодама Наоко

Ассистент, Российский университет дружбы народов
 имени Патриса Лумумбы
 nkodama@mail.ru

Агафонова Нина Алексеевна

Ассистент, Российский университет дружбы народов
 имени Патриса Лумумбы
 agafonova_na@pfur.ru

Аннотация: Цель данного исследования – выявить как аудиовизуальный перевод помогает при обучении иностранному языку, и, в частности, японскому. В данном исследовании авторы в качестве метода преподавания японского языка рассматривают аудиовизуальный перевод. В статье выявлены трудности и наиболее распространенные ошибки, с которыми сталкиваются обучающиеся при осуществлении перевода и дубляжа аудиовизуального материала с родного языка на иностранный. В качестве примера авторами был взят анимационный фильм «Приключение домовенка Кузи» (1985 г.). Научная новизна исследования состоит в том, что авторы статьи впервые обращаются к анимационному фильму «Приключение домовенка Кузи» для проведения четкой систематизации и наглядного деления наиболее часто встречающихся ошибок при проведении работы с дубляжом. В результате исследования установлено, что аудиовизуальный перевод – это эффективный метод при обучении языку для применения всех приобретенных обучающимися знаний, навыков и умений, возможность познакомить студентов со сложностями, возникающими при переводе.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, обучение иностранному языку, японский язык, дубляж, «Приключение домовенка Кузи».

Введение

В настоящее время видеоматериалы уже давно успешно зарекомендовали себя как одни из важных составляющих обучения иностранному языку. Видеоматериалами могут выступать аутентичные видео на иностранном языке, например, посвященные теме лингвострановедения, интервью, художественные фильмы и др. Благодаря работе с видеоматериалом обучающийся

может сформировать сразу все 4 компетенции, необходимые для успешного освоения иностранного языка: аудирование, письмо, чтение и говорение [Садовина, 2016: 6].

Актуальность данного исследования обусловлена возрастающей ролью аудиовизуального контента в процессе обучения иностранным языкам. Просмотры видео на иностранном языке, а также выполнение заданий по-

сле него, помогают обучающимся смоделировать потенциальную ситуацию и свою реакцию на нее. Они способствуют повышению коммуникативной компетентности, которая, по определению д-ра. псих. наук и методиста И.А. Зимней, является «способностью средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность, реализуя коммуникативное речевое поведение на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений в соответствии с различными задачами и ситуациями общения в рамках той или иной сферы общения» [Цит. по Тарлавина, 2019: 48].

Визуальный эффект способствует более сильному вовлечению обучающихся в процесс обучения. Исследователь Маргарет Аллан утверждает, что видеоматериалы в некотором смысле даже «выгоднее» аудио, потому что видео помогает обучающему лучше понять иностранную речь, за счет появления визуального «контекста», а также уловить какие-то детали, возможно, не относящиеся напрямую к самой сути видео, однако способствующие формированию понимания о другой стране, которое впоследствии поможет в повышении кросс-культурной коммуникации [Васильева, 2013: с. 2].

Необходимо отметить, что в условиях активного использования социальных сетей поколение миллениалов – люди (Y), родившиеся в период с 1981 по 1996 гг. – в отличие от предыдущих поколений воспринимают мир через визуальный аппарат. Им гораздо ближе и понятнее усваивать информацию через электронный носитель. Их мозг привык обрабатывать информацию в комбинации «малый текст + видео» [Бабенко, 2020: 5].

В этой связи обучение переводу через аудиовизуальный контент представляется особенно актуальным. При обучении аудиовизуальному переводу целесообразно опираться на три этапа переводческой деятельности: предпереводческий, переводческий и редакционный, каждый из которых закладывает необходимые профессиональные компетенции у студентов. Среди них, наиболее значимыми, по мнению Скуггевик Э. являются: техническая, лингвистическая, социокультурная, психоэмоциональная и стратегическая и пятая компетентность, которая принимает во внимание все предыдущие области в целостном подходе [Skuggevik, 2009: 198].

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- отобрать анимационный фильм и провести перевод и субтитрирование;
- выявить основные ошибки, с которыми сталкиваются обучающиеся при переводе и субтитрировании аудиовизуального материала;
- систематизировать полученные результаты, распределив их по группам.

Материалом для исследования послужил советский анимационный фильм «Приключение домовенка Кузи» (1985 г.).

Теоретическую базу исследования составляют работы в области лингвopsихологии [Алпатов, 2003; Гуревич, 2008], переводоведения [Tanaka, 2004; Базуджи, 2009, Казакова, 2009; Горшкова, 2006] и методики преподавания иностранных языков [Садовина, 2016; Тарлавина, 2019].

В данной статье применяются методы тематической классификации и систематизации языкового материала, метод компонентного анализа (при выявлении коннотативных сем и оснований образной аналогии), элементы лингвокогнитивного моделирования, а также сравнительно-сопоставительный метод при определении наиболее удачного варианта перевода для специфических русскоязычных слов и терминов.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в практике преподавания японского языка русскоговорящим студентам, при подготовке профессиональных переводчиков, при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвященных вопросам межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, теории и практики перевода.

Обсуждение и результаты

При обучении студентов направления «Лингвистика» в рамках модульной четырехгодичной программы «Переводчик» на кафедре иностранных языков филологического факультета Российского университета дружбы народов обучение переводческой деятельности осуществляется в рамках следующих дисциплин: «Теория перевода», «Переводческий практикум», «ИКТ в переводе», «Практический курс профессионального перевода».

Аудиовизуальный перевод является значимым и самостоятельным видом переводческой деятельности, поэтому в рабочих программах и учебно-методических комплексах на него выделены часы в рамках перечисленных выше теоретических и практических дисциплин.

При выборе медиального материала, который будет предложен обучающимся для перевода, преподавателю следует обратить особое внимание на анимационные фильмы. Просмотр мультфильмов на иностранном языке и последующая работа с материалом также является очень действенным методом при обучении иностранному языку, начиная в младшей школы и заканчивая ВУЗом. Благодаря мультипликации обучающиеся могут особенно повысить свои компетенции в области аудирования и говорения, а также в простой и понятной форме уловить суть предложенной в мультфильме ситуации. Обучение,

и иностранному языку в том числе, – это всегда многократное повторение пройденного материала, и тот факт, что «интерес к мультфильму не ослабевает даже при многократном просмотре» [Казакова, 2009: 103], делает этот способ обучения крайне эффективным.

В обучении непосредственно японскому языку давно применяется на практике аудиовизуальный перевод аниме. В связи с широкой популярностью у молодежи массовой культуры Японии во всем мире, в том числе и в России, переводческая работа с японской анимацией вызывает живой отклик у студентов и помогает им с большой результативностью освоить необходимые лингвистические компетенции. Однако стоит отметить, что освоение навыка перевода с русского языка на японский является не менее важным и сложным, чем с японского на русский язык. Поэтому при подборе материала для аудиовизуального перевода преподавателю следует обратить пристальное внимание на советскую и российскую анимацию. Кроме того, помимо непосредственного совершенствования навыков перевода у обучающихся, аудиовизуальный перевод анимации на русском языке несет практическую пользу с точки зрения кросс-культурной коммуникации. Несмотря на популярность некоторых советских персонажей в Японии, в основном широкая японская аудитория не знакома со многими анимационными фильмами, известными русскому зрителю, вследствие отсутствия перевода. В то же время переводы мультфильмов, выполненные в рамках обучения японскому языку, можно использовать для размещения на видеохостингах и для ознакомления японского зрителя с примерами советской и российской анимации и укрепления межкультурной коммуникации.

Исходя из вышеизложенного, в качестве иллюстрации применения аудиовизуального перевода для обучения японскому языку мы будем рассматривать перевод советского мультипликационного фильма «Приключения домовенка» 1985 г., осуществленного студентами Российского университета Дружбы народов направления «Лингвистика».

Традиционно основными видами аудиовизуального перевода считаются субтитрование, закадровое озвучивание и дубляж [Маленова, 2019: 9]. Под субтитрованием понимают «сокращенный перевод диалогов фильма, отражающий их основное содержание... и сопровождающий в виде печатного текста визуальный ряд фильма в его оригинальной версии, располагаясь, как правило, в нижней части экрана», в то время как под дубляжом обычно понимают замещение оригинальной аудио дорожки на запись диалога на языке перевода [Горшкова, 2006; Горшкова 2006]. Закадровый перевод, или «войсовер» (voiceover), представляет собой вид озвучивания, при котором аудиодорожка накладывается поверх приглушенной оригинальной фонограммы [Гам-

бие, 2016: 67].

Выбор способа перевода медиального текста зависит от технических навыков студентов и материальной базы образовательного учреждения. Наиболее простым с технической точки зрения и наименее время- и ресурсозатратным способом является субтитрирование, затем – закадровый перевод. Однако при наличии возможности использования специального оборудования наиболее эффективным способом перевода для непосредственного обучения языку следует считать дубляж. Такой тип перевода предполагает многоступенчатый процесс: необходимо создать заинтересованную группу учащихся, выбрать мультфильм, записать со слуха текст реплик, перевести их, озвучить, предварительно распределив роли, смонтировать получившееся видео, просмотреть итоговый вариант. Стоит отметить, озвучивание предполагает многократное повторение реплик, что в итоге ведет к их заучиванию, и таким образом, обучающийся как бы в игровой форме уверенно осваивает новую лексику, грамматику, обучается правильному произношению, характерным интонациям. Озвучивание мультфильма предполагает командную работу, т.е. улучшает навыки межличностной коммуникации, а также формирует интерес к обучению, творческий подход, и в целом способствует улучшению «климата» в группе учащихся. При этом обучающиеся могут создать рабочую группу и без помощи учителя, в это случае такой подход будет способствовать повышению уровня их самостоятельности.

Выделяются четыре основных группы переводческих ошибок, которые могут быть допущены при осуществлении аудиовизуального перевода [Бузаджи, 2009: 70] (помимо ошибок, связанных с отсутствием технических навыков у переводчика, например, рассинхронизация реплики на оригинальном языке и языке перевода). Задача преподавателя в этом процессе – указать на возможные сложности, которые могут возникнуть при переводе конкретного медиального материала, а также осуществить редактуру переведенного текста, вычленив допущенные обучающимися ошибки.

К первой группе ошибок относятся нарушения при передаче смысла, связанные с денотативным содержанием текста или смысловые ошибки. Такие ошибки чаще всего свидетельствуют о недостаточном владении переводчиком языком оригинала. В практике преподавания такие ошибки допускаются обучающимися все реже в соответствии с длительностью изучения языка. Наибольшую сложность для обучающихся представляет перевод устоявшихся фразеологических единиц, шуток, каламбуров, а также непереводимых терминов, проистекающих из той или иной культуры.

Перевод фразеологических единиц требует особого внимания переводчика к системам метафоричных слов

и выражений в культурах языка оригинала и языка перевода. Восприятие действительности у каждого народа зависит от особенностей среды его проживания. Между русским и японским языками довольно мало синонимичных пар идиом: из 1000 идиом только около 100 имеют полный аналог или частичное соответствие с иной метафорой. Попытки использования при переводе лишь внешней формы метафоры в большинстве случаев приводят к значительному искажению значения оригинала [Ботоев, 2013: 30–32]. Поэтому, при невозможности найти соответствующий эквивалент, фразеологическую единицу при переводе допустимо убрать путем заполнения через использование описательного перевода, генерализации и нейтрализации, в крайнем случае, через комментарии и примечания [Кан, 2021: 241].

Так, в студенческом переводе «Приключения домовенка» обучающиеся не смогли найти эквивалент выражения: «Это еще бабушка надвое сказала», и пошли по пути описательного перевода, передав общий смысл реплики: «それについては後で説明する» (*Сорэ-ни цуитэ-ва ато-дэ сэцумэй суру*, рус. «Я тебе потом еще об этом расскажу»). В то же время, для используемого в мультфильме фразеологизма «с жиру бесится» был подобран частично соответствующий аналог – «栄耀にもちの皮をむく» (*Эйё: ни моти-но кава-о муку*, букв. «сдирать корочку с моти» (и есть только середину)).

Следующая проблема, встающая перед переводчиком – перевод национальных терминов, связанных с бытом и культурой того или иного народа. При отсутствии в языках эквивалентов слов, обозначающие те или иные культурные понятия, переводчик вынужден выбирать языковые средства, исходя из цели осуществляемого перевода. Выбор в пользу близких терминов, имеющих в языке перевода, несомненно, ведет к лучшему пониманию смыслового содержания аудиторией, но неизбежно влечет за собой потерю культурных и художественных особенностей. Например, сам термин «домовой» не имеет аналога в японском языке. Возможный вариант перевода – 座敷童, *дзасики вараси* (в японских верованиях – дух, живущий в гостиной комнате), или ブラウニー (*бурауни*; англ. Brownie, термин, попавший в японский язык через столкновение с англосаксонской культурой). Выбор одного из этих слов помог бы лучше передать аудитории функции домового, однако, студенты приняли решение оставить оригинальный термин для сохранения национального колорита.

Немалую сложность представляет собой перевод шуток и каламбуров. Переводчику необходимо с самого начала внимательно ознакомиться с исходным материалом и вычленить фразы, многократное повторение которых приводит к комическому эффекту. В переводимом мультфильме примером такой реплики можно считать повторяющиеся слова Диалоха «порядок» и «не-

порядок». При переводе уместно на протяжении всего медиа-текста использовать одно и то же слово для передачи того же эффекта, как в языке оригинала. Большой проблемой является и передача межъязыковых каламбуров. Для начинающих переводчиков это может стать непосильной задачей. В упоминаемом студенческом переводе мультфильма о домовенке обучающиеся не везде смогли подобрать языковые средства для передачи юмора (пример – слово «гнездовой» сохранили в оригинальном виде).

Вторая группа представляет собой нарушения, связанные с передачей стилистических черт оригинала, то есть неправильной передачи функционально-стилевых или жанровых особенностей текста оригинала.

Основные трудности, связанные с передачей стилистических особенностей между русским и японским языками, возникают из-за уникального национального характера японцев, который оказывает большое влияние на речевое поведение. Иерархичность традиционного японского общества, главенство старшего или вышестоящего и восприятие мира через призму модели «свой – чужой» (内外, *«ути — сото»*) [Розова, 2022: 239] обуславливает использование в речи особой системы форм вежливости. В понимании японца фамиллярное общение возможно между «своими», в то время как с «чужими» необходимо проявление вежливости. Определение «своего» и «чужого» может меняться в зависимости от обстоятельств и участников коммуникации [Гуревич, 2008: 26; Сычева, 2015: 46–47]. Кроме того, уровень вежливости зависит от возраста и положения говорящего и его собеседника в обществе, а также от статуса тех людей, о которых идет речь в беседе. Для японской речи характерно разграничение «вышестоящего» и «нижестоящего», что приводит к тому, что один из собеседников говорит вежливо, а другой — фамиллярно, даже если они являются членами одной семьи или коллегами. В русском обществе же принято говорить на одном и том же уровне вежливости — на «ты» или на «вы» — из-за чего при сохранении разницы грамматических и лексических форм вежливости при переводе на русский язык, вместо передачи культурной особенности иерархичности, это придаст образу говорящего невежественность и оттенок недостаточной образованности [Алпатов, 2003: 94–95].

В то же время, стандартное обучение японскому языку предполагает акцент на применении нейтрально-вежливых грамматических и лексических форм, наиболее широко употребляемых в реальных жизненных ситуациях. Поэтому особую трудность для обучающихся при переводе диалогов, особенно с русского языка на японский, представляет выбор корректных с точки зрения стилистики речевых форм, которые звучали бы уместно в устах персонажа в каждой конкретной ситуации. Преподавателю необходимо указать обучающемуся, что при

осуществлении перевода нужно обращать особое внимание на возраст персонажа, его статус и социальное положение, характер и особенности поведения, а также анализировать контекст, в рамках которого осуществляется диалог на экране.

Например, в рамках вышеупомянутого перевода мультфильма «Приключения домовенка» в первоначальном варианте обучающиеся перевели практически все реплики с использованием норм нейтрально-вежливого стиля, что не может соответствовать реальной языковой картине и характерам персонажей. После редактуры грамматические и лексические формы были заменены в соответствии с образом героя: леший Диадох, как мудрый старец, стоящий выше всех по статусу, говорит с окружающими с использованием форм простой речи; домовый Нафаня, как старший товарищ Кузи, так же говорит с ним, используя простые формы; Кузя, как невоспитанный и нахальный домовёнок, так же общается со всеми, используя преимущественно фамильярный речевой стиль.

Кроме того, особое внимание при переводе следует уделять женским персонажам. В традиционном японском обществе социальное положение женщин ниже, чем у мужчины, что повлияло в том числе и на нормы феминной речи. Для женщин характерно использование вежливой речи на -масу/дэсу, набор допустимых к употреблению местоимений, «мягкие» восклицательные частицы и вежливая лексика [Tanaka, 2004: 2]. Хотя в современном японском обществе социальное положение женщины значительно изменилось, и употребление женщинами маскулинных норм речи как в быту, так и в медиапространстве не является чем-то шокирующим, игра на контрасте между феминными и маскулинными нормами может использоваться переводчиком для должного художественного эффекта.

Иллюстрацией вышеизложенного тезиса может служить перевод реплик Бабы Яги: в ситуациях общения с Кузей, которого она всячески стремится расположить к себе, уместно использование вежливых, феминных форм речи, в то время как в репликах, адресованных самой себе или персонажам, которые ниже или равны ей по статусу, она может высказываться в фамильярном, маскулинном стиле.

Следующей группой считаются ошибки, связанные с

неточной передачей экспрессивного фона оригинала и авторской оценки. В качестве одной из наиболее часто совершающихся ошибок обучающихся можно назвать некорректное употребление междометий и не учитывание особенностей разговорной речи. В японском языке употребление междометий и частиц несет важную экспрессивную роль, поэтому переводчику необходимо обращать особое внимание на смысловое соответствие употребляемых персонажами междометий для передачи оригинальной эмоции персонажа. Например, междометие «ой» в русском языке используется для выражения удивления или испуга, тогда как в японском «ой» — это фамильярный возглас, используемый для оклика другого человека преимущественно в мужской речи (примерно соответствующий русскому «эй»). Принимая во внимание смысловое расхождение междометий в русском и японском языках и учитывая ситуацию, в которой находятся персонажи, для передачи удивления русское «ой» уместно перевести как あら «ара» в женской речи или あれ «арэ» в мужской, для передачи испуга — как きゃ «кя:» в женской или ああ «а:» в мужской.

К последней, четвертой, группе относятся очевидные нарушения нормы и узуса переводящего языка — нарушение орфографических и пунктуационных норм, неверная передача в переводе имен собственных или транскрибируемых иностранных слов, очевидные нарушения стилистических норм. При переводе на японский язык особое внимание следует уделять правильному транскрибированию русских слов знаками азбуки катакана (ピロシキ — «пирожки», ドモヴォイ — «домовой», エクラン — «Экран»).

Заключение

Подводя итог, можно сказать, что аудиовизуальный перевод — это эффективный метод при обучении языку для применения всех приобретенных обучающимися знаний, навыков и умений, возможность познакомить студентов со сложностями, возникающими при переводе. Кроме того, это отличный способ увлечь обучающихся, научить их навыкам совместной работы и дать им мотивацию для дальнейшего изучения языка.

Материалы исследования

Анимационный фильм «Приключение домовенка Кузи» (1985 г.) <https://rutube.ru/video/47fd99ae45c987ba735470396a29a6/> (дата обращения 22.08.2025)

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. Япония: язык и общество. / В.М. Алпатов. — М.: Муравей, 2003. — 208 с.
2. Бабенко О.В. Аудиовизуальный перевод как актуальное направление подготовки переводчиков. Казанский лингвистический журнал. 2020; 3 (3). С. 289–299. DOI: 10.26907/2658-3321.2020.3.3.289-299

3. Ботоев И.К. Сравнительный подход к метафоре японского и русского языков // Вестник БГУ. – 2013. – №8. – С. 30–32.
4. Бузаджи Д.М. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д.М. Бузаджи, В.В. Гусев, В.К. Ланчиков. – М.: Всероссийский Центр Переводов, 2009. – 120 с.
5. Васильева А.Г. Особенности использования видео материалов на занятиях по иностранному языку. // Гуманитарный вестник, 2013. С. 1–5.
6. Гамбье И. Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий // Вестник СПбГУ. Язык и литература. – 2016. – №4. – С. 56–74.
7. Горшкова В.Е. Кинодиалог как единица перевода // Вестник НГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2006. – Т.4, №1. – С. 52–58.
8. Горшкова В.Е. Особенности перевода фильмов с субтитрами // Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета имени академика М.Ф. Решетнева. – 2006. – №3(10). – С. 141–144.
9. Гуревич Т.М. Японская грамматика как зеркало национального менталитета // Россия и Запад: диалог культур: сб. статей XII международной конференции (МГУ 28–30 ноября 2007). – М., 2008. – С. 26–32.
10. Казакова Е.А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней. // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков, 2009. С. 102–105.
11. Кан М.А. К вопросу о переводе манга / М.А. Кан, Н.Ю. Тразанова // Научные междисциплинарные исследования. – 2021. – №3. – С. 229–242.
12. Маленова Е.Д. К определению понятия «аудиовизуальный перевод» // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2019. – №48. – С. 64–74.
13. Розова О.А. «Свой–чужой» в родственных отношениях в японском языке // Современное педагогическое образование. – 2022. – №11. – С. 238–241.
14. Садовина Л.В. Применение видеоматериалов в процессе обучения иностранному языку. Методические материалы. Йошкар-Ола, ГБУ ДПО Республики Марий Эл, «Марийский институт образования», 2016. – 28 с.
15. Сычёва Е.С. Проблема перевода обращений и именных суффиксов в современной массовой культуре Японии (на примере аниме и манга) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. – 2015. – №1. – С. 46–56.
16. Тарлавина А.А. Сущность, содержание и структура иноязычной коммуникативной компетенции учащихся основной школы на уроках иностранного языка. // Научно–Образовательный Журнал Образовательный Альманах. Екатеринбург, 11 (25) ноябрь 2019. С. 48–50.
17. Skuggevik E. Teaching Screen Translation: The Role of Pragmatics in Subtitling // Language Transfer on Screen. – 2009. – Vol. 4. – P. 197–213.
18. Tanaka L. Gender, Language and Culture: A Study of Japanese Television Discourse / L. Tanaka // Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004. – 251 p.

© Воркина Ксения Сергеевна (vorkina_ks@pfur.ru), Саркисова Дарья Алексеевна (lapytyreva_daria@mail.ru),
 Шарова Анна Борисовна (anchyk90@yandex.ru), Кодама Наоко (nkodama@mail.ru),
 Агафонова Нина Алексеевна (agafoнова_na@pfur.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВМЕСТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

JOINT ACTIVITIES OF CHILDREN AND ADULTS IN EDUCATIONAL SITUATIONS WITH A CIVIC-PATRIOTIC ORIENTATION

**N. Dildina
B. Artemenko**

Summary: The article describes the importance of joint activities of children and adults in educational situations of civic-patriotic orientation. The forms of organizing the process of civic-patriotic education in joint activities are described, as well as the author's examples of organizing joint activities in educational situations of civic-patriotic orientation on the basis of preschool educational organizations of the city of Chelyabinsk. Diagnostics of the study of the level of patriotic education of preschool children (M. Yu. Novitskaya et al.) made it possible to identify positive dynamics from the implemented forms of work. In conclusion, it is noted that joint activities of children and adults in educational situations of civic-patriotic orientation contribute to the intensification of the process of forming the civic position of senior preschool children and their patriotic feelings.

Keywords: joint activities, educational situations, preschool children, civic-patriotic education.

Дильдина Наталья Александровна

Старший преподаватель,
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
dildinana@cspu.ru

Артеменко Борис Александрович

Кандидат биологических наук, доцент,
ФГБОУ ВО Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
artemenkoba@cspu.ru

Аннотация: В статье описано значение совместной деятельности детей и взрослых в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности. Описаны формы организации процесса гражданско-патриотического воспитания в совместной деятельности, а также авторские примеры организации совместной деятельности в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности на базе дошкольных образовательных организаций г. Челябинска. Диагностика изучения уровня патриотического воспитания детей дошкольного возраста (М.Ю. Новицкая и др.) позволила выявить положительную динамику от внедренных форм работы. В заключении отмечено, что совместная деятельность детей и взрослых в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности способствует интенсификации процесса формирования гражданской позиции детей старшего дошкольного возраста и их патриотических чувств.

Ключевые слова: совместная деятельность, образовательные ситуации, дети дошкольного возраста, гражданско-патриотическое воспитание.

В условиях современного общества особое значение приобретает воспитание гражданственности и патриотизма у подрастающего поколения. В Указе Президента РФ В.В. Путина № 309 от 07.05.2024 г. «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» одной из национальных целей определена цель «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности».

Патриотическое воспитание, является неотъемлемым элементом образовательного процесса. Оно представляет собой систематическую и целенаправленную деятельность образовательной организации по формированию у обучающихся высокого патриотического сознания, проявляющегося в верности своей Родине, готовности выполнять свой гражданский долг в ее интересах. Цель патриотического воспитания является развитие у детей высокой социальной активности, гражданской ответственности, духовности, формирование

позитивных ценностей и качеств и т.д. [10].

Патриотическое воспитание, подразумевает и формирование гражданской идентичности, осознания обучающимися себя гражданином своей страны, готовностью и способностью выполнять свои гражданские обязанности, принимать активное участие в жизни государства и общества [6].

В целом, можно сказать, что гражданско-патриотическое воспитание – это целостный процесс, направленный на формирование у детей чувства принадлежности к своей стране, ее культуре, истории, традициям, а также развитие стойких убеждений о необходимости активного участия в жизни общества.

Ведущее место в системе гражданско-патриотического воспитания занимает семья, где начинается процесс воспитания личности, формирования и развития

патриотизма, который в дальнейшем продолжается в образовательных, трудовых коллективах, культурно-просветительских учреждениях и т.д. В настоящее время актуальная проблема приобщения подрастающего поколения к культуре и истории своего народа обсуждается на самых разных уровнях и находит отражение в Федеральном законе № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации», «Стратегии развития воспитания в РФ до 2025 года», Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования и т.д.

Наряду с семьей, задача гражданско-патриотического воспитания детей возложена и на систему образования, первым уровнем которой является дошкольное образование.

В федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – ФОП ДО) определены следующие задачи гражданско-патриотического воспитания детей:

- воспитание патриотических и интернациональных чувств, уважительного отношения к Родине, к представителям разных национальностей, интереса к их культуре и обычаям;
- расширение представления детей о государственных праздниках и поддержание интереса детей к событиям, происходящим в стране, развитие чувства гордости за достижения страны в области спорта, науки и искусства, служения и верности интересам страны;
- знакомство с целями и доступными практиками волонтерства в России и включение детей при поддержке взрослых в социальные акции, волонтерские мероприятия в дошкольной образовательной организации и в населенном пункте;
- развитие интереса детей к населенному пункту, в котором живут, переживание чувства удивления, восхищения достопримечательностями, событиями прошлого и настоящего;
- поощрение активного участия в праздновании событий, связанных с местом проживания [8].

Содержанием образовательной деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию в дошкольной образовательной организации выступают различные формы работы, в ходе которых формируется уважительное отношение к Родине, расширяются представления о государственных символах России, истории их возникновения в доступной для детей форме, обогащаются представления детей о том, что Россия – большая многонациональная страна, формируется уважение к людям разных национальностей, их культуре, развивается интерес к жизни людей разных национальностей, проживающих на территории России, их образу жизни, традициям, уделяется особое внимание традициям и

обычаям народов, которые проживают на территории малой родины, обогащаются представления детей о государственных праздниках [8].

Решая задачи гражданско-патриотического воспитания, педагог организует различные мероприятия, включает детей в празднование событий, связанных с жизнью родного города, военными праздниками, памяtnыми датами, связанными с знаменитыми соотечественниками, воспитывает чувство гордости за ее достижения, воспитывает уважение к защитникам Отечества и павшим бойцам и т.д.

Формы организации образовательного процесса по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста могут быть классифицированы следующим образом:

- образовательные ситуации и культурные практики, осуществляемые в ходе режимных моментов;
- самостоятельная деятельность по выбору и интересам детей;
- взаимодействие с семьями по реализации основной общеобразовательной программы дошкольного образования [3].

На современном этапе в качестве основной структурной единицы образовательного процесса в дошкольной образовательной организации может быть выделена образовательная ситуация. Это форма совместной деятельности педагога и детей, которая планируется и целенаправленно организуется с целью решения определенных задач развития, воспитания и обучения в различных видах детской деятельности [4].

З.А. Михайлова, Л.М. Кларина и др. определяют образовательную ситуацию как совместное решение детьми и взрослыми познавательных и практических задач, проблем [7].

Т.И. Бабаева образовательную ситуацию характеризует, как форму совместной деятельности педагога и детей, которая целенаправленно организуется с целью решения определенных задач развития и воспитания. Ситуация порождает результат (продукт) в ходе взаимодействия педагога и ребенка [1].

По мнению А.В. Хуторского, образовательная ситуация всегда обозначает конкретный временной и пространственный участок, который выполняет функцию стимула и условий создания учениками образовательной продукции [9].

Образовательная ситуация может являться формой организованной образовательной деятельности с целью формирования у детей новых представлений и умений в разных видах деятельности, обобщения знаний по

теме, развития способности рассуждать и делать выводы; может быть включена в режимные моменты с целью закрепления имеющихся у детей знаний и умений, их применения в новых условиях, может спровоцировать самостоятельную деятельность детей через постановку проблемы, требующей самостоятельного решения, через привлечение внимания детей к материалам для экспериментирования и исследовательской деятельности, или продуктивного творчества [4]. Образовательные ситуации используются в процессе организованной образовательной деятельности. Главными задачами таких образовательных ситуаций являются формирование у детей новых умений в разных видах деятельности и представлений, умения обобщать знания по теме, развитие способности рассуждать и делать выводы [3].

Образовательные ситуации могут включаться в образовательную деятельность в режимных моментах. Они направлены на закрепление имеющихся у детей знаний и умений через их применение в новых условиях, на проявление ребенком активности, самостоятельности и творчества.

Совместная деятельность в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности представляют собой разнообразные сценарии и мероприятия, которые направлены на формирование у детей чувства патриотизма, ответственности за свою страну и значимости общественного участия. Такие ситуации могут возникать как в рамках образовательного процесса, так и за его пределами, в ходе совместной деятельности детей и взрослых.

Ниже представлены примеры организации совместной деятельности в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности.

1. Экскурсии и выездные мероприятия.

Одним из эффективных способов формирования гражданской идентичности является организация экскурсий к памятникам истории и культуры мемориалам, посвященным событиям войны и героическим поступкам. Это способствует формированию чувства гордости за подвиги предков. В таких ситуациях взрослые, как правило, выступают в роли сопровождающих или руководителей, могут рассказать детям конкретные истории, связанные с этими местами, что способствует обсуждению важных исторических фактов и значимости сохранения памяти о них. Музеи часто предлагают интерактивные программы, где дети могут не только смотреть, но и участвовать в обучении. Взрослые, включая родителей и педагогов, могут совместно с детьми изучать выставки, проводить экскурсии и участвовать в мастер-классах, что расширяет образовательные возможности.

2. Участие в социальных и волонтерских акциях.

Образовательные ситуации, включающие участие в социальных проектах и волонтерских акциях, помогают детям осознать важность активного участия в жизни своего общества. Это могут быть мероприятия по посадке деревьев, помощь пожилым людям, сбор средств для нуждающихся. В таких ситуациях происходит взаимодействие детей и взрослых, где взрослые становятся примером для подражания, демонстрируя ответственность и альтруизм. Волонтерские программы, направленные на помощь малоимущим, пенсионерам или детям, позволяют детям понять важность сострадания и поддержки. Общие усилия фокусируют внимание на актуальных социальных проблемах, формируя у детей чувство сопричастности.

3. Проектная деятельность.

Проектная деятельность, связанная с изучением истории, культуры и традиций своего народа, открывает возможности для совместной работы. Дети и взрослые могут разрабатывать проекты по тематике патриотизма, собирая информацию, проводя исследования и создавая презентации. Это не только углубляет их знания, но и формирует навыки командной работы и критического мышления. Проекты могут быть:

- 1) исследовательские, направлены на создание исторических проектов по изучению значимых событий или личностей из истории своей страны или малой Родины, воспитывает у детей навыки критического мышления и анализа. Родители и воспитатели могут выступать в качестве наставников, помогая в сборе материалов, поиске информации и оформлении итогового продукта.
- 2) творческие, представляют собой исследования в области отечественного искусства (живописи, литературы, музыки и т.д.), такие проекты, позволяют детям выразить свои чувства и мысли. Взрослые могут направлять их творчество, делаясь навыками и предложениями.
- 3) мультимедийные, когда дети вместе с взрослыми используют ресурсы интернета для создания видеороликов, презентаций и/или блогов на патриотические темы. Это помогает развивать творческие навыки и умение работать с информацией.
- 4) тематические, вид проектов, где задана конкретная тема исследования в области патриотического воспитания, например, «Моя малая Родина», «История семьи в истории страны», «Памятные места моего района» и т.д. Работа над подобными проектами включает проведение исследования, интервьюирование, сбор информации и ведение дневника, что позволяет детям глубже осознать свою гражданскую позицию.

- 5) междисциплинарные, такие проекты подразумевают интеграцию знаний из различных образовательных областей и делают проект более интересным с точки зрения непосредственной организации исследования. Например, в ходе такого проекта дети, совместно со взрослыми, могут одновременно создавать выставки, презентации, театральные постановки, посвященные важным историческим событиям, известным людям своей страны и т.д.

4. Тематические занятия.

Организация тематических занятий, посвященных патриотическим праздникам и важным историческим событиям, представляет собой еще одну образовательную ситуацию. В таких мероприятиях могут участвовать как дети, так и их родители. Это создает атмосферу сотрудничества и взаимного уважения. Проводя совместные обсуждения, дискуссии и тематические мастер-классы, взрослые вовлекают детей в активный поиск знаний и формирование гражданской позиции.

5. Использование интерактивных технологий.

Использование интерактивных платформ для проведения онлайн-занятий или виртуальных экскурсий по историческим местам способствует расширению горизонтов восприятия. Взрослые могут направлять и поддерживать детей в освоении новых технологий, что делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.

Наше исследование заключалось в оценке целесообразности применения образовательных ситуаций гражданско-патриотической направленности, как формы совместной деятельности детей и взрослых, способствующих эффективной работе по патриотическому воспитанию детей.

Используемая диагностика включает ряд вопросов и заданий для детей дошкольного возраста в соответствии с разделами «Родной город», «Символика родной страны, города», «История народной культуры и традиций», «Патриотические чувства к стране», «Личностное отношение к родному городу» [5].

В качестве группы респондентов выступили дети старшего дошкольного возраста дошкольных образовательных организаций г. Челябинска (№№ 17, 308) в количестве 74 человек.

С целью определения уровня гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста нами была применена методика диагностики уровня патриотического воспитания дошкольников [5]. Содержанием

методики является совместная деятельность взрослого и ребенка в ряде образовательных ситуаций по пяти разделам: «Родной город», «Символика родной страны, города», «История народной культуры и традиций», «Патриотические чувства к стране», «Личностное отношение к родному городу». Образовательные ситуации включают развивающие игры, беседы, вопросы, рассмотрение иллюстраций, игрушек и предметов. Определена цель каждого раздела, а также высокий, средний и низкий уровни по каждому разделу. В результате диагностики можно сделать выводы об уровне патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

По результатам проведенной диагностики получены следующие результаты: у 21,6 % респондентов выявлен высокий уровень, проявляющийся в знании о родном городе, символике России, народных праздников, предметов быта, в положительном эмоциональном отношении и чувстве гордости к стране и родному городу; 31,1 % респондентов находятся на среднем уровне, дети допускают незначительные ошибки в знаниях о родном городе и стране, дополнительные вопросы со стороны взрослого, не достаточно осознанное положительное отношение к своей стране и родному городу; 47,3 % детей продемонстрировали низкий уровень, который предполагает частые ошибки ребенка, затруднения при ответах на вопросы, отсутствие интереса к родному городу и стране, односложные не эмоциональные ответы и рассуждения.

Для повышения уровня гражданско-патриотического воспитания образовательный процесс был обогащен образовательными ситуациями гражданско-патриотической направленности: экскурсии с мастер-классами в Государственный исторический музей Южного Урала, Музей трудовой и боевой славы Челябинского тракторного завода, Центр исторического наследия ЮУЖД, Сад Победы, на экологическую тропу Челябинского городского бора.

Вместе с родителями обучающиеся приняли участие в волонтерских акциях, посвященных дню пожилого человека, памяти ветеранов Великой Отечественной войны.

Также, были реализованы такие проекты как: «Древо моей семьи», «Путешествие по родному краю», «Достопримечательности Челябинской области», «Заповедники Южного Урала», «Национальные праздники народов Южного Урала», «Челябинск – город трудовой доблести», «Из Челябинска в Танкоград и обратно» и др.

Педагогами был организован цикл тематических занятий и мероприятия «80-летие Великой Победы», «Россия – щедрая душа!», «Будущие защитники Отечества», «Малахитовая шкатулка», создание совместно с роди-

телями виртуального музея и виртуальных экскурсий «Мамаев курган – память на века», «Москва – столица России», «Уральская горная страна».

Таким образом, организация совместной деятельности взрослых и детей в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности способствовали формированию у дошкольников чувства принадлежности к своей стране, уважения к своей истории и культуре, готовности к участию в жизни в социуме, укреплению гражданских ценностей и воспитанию гражданско-патриотической позиции.

Повторная диагностика позволила выявить следующие положительные изменения: на 14,9 % возросло количество детей с высоким уровнем (с 21,6 % до 36,5 %), у них повысился интерес к вопросам изучения истории родного края, страны, народов, проживающих в регионе и т.д.; на 4,1 % снизилось количество детей со средним уровнем (с 31,1 % до 27 %), они реже стали нуждаться в подсказках и вспомогательных вопросах при изучении материала гражданско-патриотического содержания, дети стали более связно рассуждать и отвечать на вопросы и т.д.; на 10,8 % снизилось количество дошкольников с низким уровнем (с 47,3 % до 36,5 %), эти дети по-прежнему не проявляют интерес к изучению истории родной страны, региона, города, также они не активны при выполнении проектов гражданско-патриотического содержания, не принимают участия в акциях и т.д. Мы предполагаем, что такое поведение обусловлено возрастными особенностями развития детей, спецификой семейного воспитания, а также недостаточно длительной работой в данном направлении. Анализ состава семей и их социального статуса выявил, что в последней группе дети из семей с невысоким социальным статусом и из семей группы риска. Как правило, таких родителей

не интересуют вопросы организации образовательного процесса, они мало внимания уделяют воспитанию детей, в том числе в контексте гражданско-патриотического воспитания, часто проявляют потребительское отношение во взаимодействии с детским садом и т.д.

Настоящее исследование позволило сделать вывод, что планомерная, систематическая совместная деятельность детей и взрослых в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности в целом способствует повышению уровня гражданско-патриотического воспитания обучающихся.

В ходе экспериментальной работы было установлено, что совместная деятельность в образовательных ситуациях гражданско-патриотической направленности является важным инструментом в воспитании подрастающего поколения, несет в себе огромный потенциал для развития у детей чувства гражданской ответственности и уважения к своей стране, малой Родине, историческому наследию. Взаимодействие детей и взрослых в таких случаях формирует надежный фундамент для социальной ответственности и активного гражданского участия в будущем. Совместная деятельность детей и взрослых в таких ситуациях не только укрепляет их отношения, но и создает условия для формирования гражданской идентификации и патриотизма. Этот процесс требует участия всех поколений семьи, а также создания условий для открытого диалога, направленного на укрепление гражданских ценностей у детей. Важно, чтобы такие практики становились неотъемлемой частью образовательной политики и культуры, создавая условия для активного и осознанного участия каждого в жизни общества, а также в укреплении фундаментальных ценностей, необходимых для формирования устойчивого и гармоничного гражданского общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Т.И. Диагностика взаимоотношений старших дошкольников со сверстниками // Педагогическая диагностика как инструмент познания и понимания ребенка дошкольного возраста: науч.-метод. пособ. В 3 ч. Ч. 2. Педагогическая диагностика социокультурного опыта ребенка дошкольного возраста. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. С. 96–126.
2. Бородин Е.Н. Результаты экспериментального исследования по нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников в полихудожественной деятельности // Педагогическое образование в России. 2015. № 8. С. 24–29.
3. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева. – СПб.: Питер, 2013. 464 с.
4. Конохова Е.К. Образовательные ситуации как средство нравственного воспитания старших дошкольников // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 104–107.
5. Мониторинг патриотического воспитания в детском саду и начальной школе: методическое пособие / М.Ю. Новицкая, С.Ю. Афанасьева, Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Дрофа, 2010. 156 с.
6. Пермякова Н.Е., Артеменко Б.А. Социальное партнерство с учреждениями культуры по патриотическому воспитанию будущих педагогов // Патриотическое воспитание молодежи. Интернациональный долг: сборник материалов международной научной конференции. – Гродно: Изд-во ГрГМУ, 2023. С. 3–8.
7. Развитие познавательных-исследовательских умений у старших дошкольников / Авт.-сост.: З.А. Михайлова, Т.И. Бабаева, Л.М. Кларина, З.А. Серова. –

- СПб.: Детство-Пресс, 2012. 160 с.
8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО). – М.: ООО «Издательский Дом ГНОМ», 2023. 296 с.
 9. Хуторской А.В. Современная дидактика: учебник для вузов. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2025. 406 с. (Высшее образование).
 10. Яковлева С.С., Николаева Л.В. Этнопедагогические идеи в патриотическом воспитании детей дошкольного возраста в поликультурной среде // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 2. С. 174–178.

© Дильдина Наталья Александровна (dildinana@cspu.ru), Артеменко Борис Александрович (artemenkoba@cspu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ПЕРЕВОДУ

THE ISSUES OF TEACHING
INTERPRETATION

M. Ershov

Summary: The paper observes the issues of teaching interpretation at the university. Unlike the translation of written texts this type of linguistic activity has not changed a lot and requires a lot of training for getting corresponding knowledge and skills. As a result, students do different exercises which develop necessary level of proficiency allowing them to achieve set tasks. The paper describes several exercises which can be used in the subjects devoted to consecutive interpretation helping to develop a professional thinking and consciousness of an interpreter to be.

Keywords: interpretation, shorthand, practice of speech, studying.

Ершов Максим Валерьевич

кандидат филологических наук, доцент,
ГОУ ВО МО Государственный социально-гуманитарный
университет, г. Коломна
ershovmgosgi@gmail.com

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам обучения устному переводу в высшей школе. В отличие от письменного перевода данный вид языковой деятельности практически не претерпел каких-либо изменений и требует от переводчика максимальной подготовки, знаний и навыков. Как их приобрести? Для этого используется ряд упражнений, практикуя которые, студенты вырабатывают у себя необходимые умения, позволяющие им впоследствии успешно выполнять поставленные перед ними переводческие задачи. В настоящей статье рассматриваются лишь некоторые упражнения, которые можно использовать в дисциплинах, связанных с устным последовательным переводом, формируя, таким образом, профессиональное мышление и сознание будущего переводчика.

Ключевые слова: устный перевод, скоропись, практика речи, обучение.

«Думать, что вы можете быть переводчиком только потому, что вы знаете два языка, это все равно, что считать, что вы сможете играть на пианино только потому, что у вас две руки» – такую цитату приводит И.С. Алексеева в качестве эпиграфа одной из своих книг. [1]. Конечно, с этим трудно не согласиться. Далеко не каждый знающий иностранный язык может быть переводчиком. Свободное владение английским, немецким, французским, китайским или каким-либо другим языком часто ассоциируется с умением быстро и квалифицированно осуществлять перевод с иностранного на родной язык или с родного на иностранный. Более того, у многих возникает представление, что переводческая деятельность уже не может оставаться монополией профессиональных переводчиков и должна быть доступна более широкой аудитории. [2]. Разумеется, такое представление и сейчас можно считать ошибочным. Однако нельзя не отметить, что сегодня, когда подходит к концу первая четверть 21 века, это утверждение не столь уж категорично. И связано это, в первую очередь, с развитием информационных технологий.

Что нам нужно сделать сегодня, если мы хотим что-то перевести? Мы открываем нужную онлайн программу, загружаем туда нужный текст и получаем результат. Разумеется, это обобщенное и упрощенное описание процесса, да и результат может быть далеко не идеальным. Однако вывод очевиден – перевод сегодня стал гораздо более автоматизированным. Далеко не всегда этот перевод можно считать адекватным и профессионально выполненным, однако, в определенных ситуациях, подобный результат может считаться достаточным. Но те не

менее есть целый ряд факторов, которые не поднимут такой перевод выше чернового варианта. Мы не будем обсуждать эти факторы, поскольку все вышесказанное относится к письменному переводу и упомянули мы эту информацию лишь для контраста с темой данной статьи, которая посвящена устному переводу устным переводом, а точнее его обучению.

Данный вид деятельности за долгие годы практически не претерпел никаких изменений, если речь идет о технологии работы. Конечно, сегодня в свободном доступе есть программы, которые воспринимают устную речь на одном языке и преобразуют ее в письменный текст на другом языке. В качестве примеров таких приложений можно назвать Google Translate, AI Phone, iTranslate, ChatGPT, Papago и т.д. Более того переводчики должны иметь опыт работы с подобными ресурсами, знать их слабые и сильные стороны. Тем не менее, как показывает практика, в серьезной работе главными инструментами переводчика являются его голова, блокнот (листы бумаги) и ручка. Иными словами, специалист может рассчитывать только на себя, что как в физическом, так и в психологическом плане не так уж просто.

Все это подчеркивает важность подготовки устного последовательного переводчика не только как профессионального лингвиста, но и как человека с разносторонними знаниями и навыками.

И если часть этих знаний и навыков приобретаются им в течение всей жизни (soft skills), то другие приобретаются в процессе обучения (hard skills). Именно на них мы и остановим более подробно.

Говоря об обучении устному переводу, следует отметить, что есть как лингвистическая, так и экстралингвистическая сторона этого процесса. Разумеется, для успешного выполнения поставленных задач переводчик должен на высоком уровне знать как родной, так и иностранный язык. Кроме того, его слуховая система должна воспринимать разный темп и качество речи, а навык речеобразования должен быть достаточно развит, чтобы создавать текст на языке перевода в очень сжатые сроки. При этом стоит помнить, что скорость и качество речеобразования текста на родном и иностранном языках могут отличаться, поскольку в первом случае задействуется, в том числе, и подсознание переводчика (как носителя этого языка), а во втором случае он действует более осознанно, что может тормозить процесс (разумеется, со временем и достаточной практикой этот аспект становится менее актуальным). Данный факт подтверждает, что прежде, чем заниматься непосредственно тренировкой устного перевода, необходимо создать прочную языковую базу, которая позволит студенту на старших курсах относительно свободно формулировать речь на иностранном языке, причем порой при этом нужно уметь руководствоваться только формальными аспектами, такими как лексика и грамматика, то есть, не опираясь на контекст или какую-либо фоновую информацию.

В рамках учебного процесса это указывает на значительную роль такой дисциплины как *Практикум речевого общения*, который и ставит будущим переводчикам эту самую базу. Здесь студенты учатся говорить, преобразовывать свои мысли в лексические единицы, создавая готовую речь. На дисциплине *Устный перевод* эти умения учат использовать в более специфических условиях, добавляя более узкие навыки.

В качестве одного из тренировочных упражнений по развитию иностранной речи в рамках устного перевода можно использовать отрывки разных песен, причем, чем абстрактнее и страннее они будут, тем лучше. В этом случае студент вынужден работать по принципу «что вижу-то пою», что в дальнейшем должно выработать у него навык быстрого перевода в психологически неустойчивых ситуациях.

Пример песни:

Один мой товарищ любил прыгнуть с вышки, И в воздухе вертелся, как волчок. Теперь он в больнице, замучала отдышка – Не тем ударился об воду, дурачок! [3]

Вот, зарыт в амбаре пулемет, Вот на помощь мы спешим, И если жмот, и если денег не дает, Так пусть нальет за спасение души. [4]

Основная задача здесь не сохранить рифму или ритмику, как этого обычно требует художественный пере-

вод, а создать текст, смысл которого будет понятен аудитории. Причем делается это в ограниченный период времени и без дополнительных информационных ресурсов.

Разумеется, подобные упражнения малоэффективны, если не применяются в комбинации с более классическими заданиями, например, перевод текстов с прецизионной информацией, снежный ком, работа с числами и т.д.

Однако, умение строить текст на иностранном языке только по формальным признакам несколько не уменьшает роль фоновой информации в устном переводе. В зависимости от того, как много переводчик знает о той или иной области или теме, он может воссоздать содержание текста с наименьшими потерями. К примеру, знание актуальной политической или экономической обстановки, а также знание исторических фактов поможет при переводе на официальных переговорах или при работе в менее формальной обстановке. Студентам рекомендуется самостоятельно и на постоянной основе знакомиться с новостями из разных, даже мало интересных их сфер, и закреплять эти знания на занятиях, когда один студент отвечает актуальную новость наизусть, а другой студент, выбранный преподавателем из группы, переводит ее на другой язык.

Еще одним аспектом, заслуживающим внимания, является формат речи, поступающей на перевод. Здесь можно выделить две основных категории: перевод с живого голоса и перевод с записи. Оба вида перевода встречаются в реальной практике и потому их особенно должны быть знакомы начинающему переводчику.

В качестве тренировки перевода с голоса можно использовать диалогическую речь, например интервью, с которой можно работать как в формате одностороннего, так и двустороннего перевода. При этом можно чередовать варианты, когда преподаватель сам читает все реплики, когда происходит чтение по ролям, как с участием преподавателя, так и без него. Разница заключается в том, что когда разные реплики читаются разными людьми, мозг переводчика реагирует на изменение характеристик речи (высота, тембр и т.д.) и переключается с одного языка на другой. Когда все реплики читаются одним человеком, мозг не всегда сразу улавливает смену языка. В ситуации стресса (а устный перевод — это практически всегда стрессовая ситуация, причем независимо от опыта переводчика или от того реальная это ситуация или учебный процесс) это может проявляться в том, что переводчик будет не переводить сказанное, а просто повторять слова за говорящим на том же самом языке. Разумеется, делается это не намеренно и через короткий промежуток времени переводчик понимает свою ошибку и исправляет ее, но уровень стресса это не снижает.

Также можно работать и с монологической речью, причем здесь можно также и отрабатывать навык работы с объемными текстами, выходящими за рамки среднестатистического абзацно-фразового перевода. Здесь, помимо фонетической составляющей, тренируются навыки скорописи, память и логическое мышление. В качестве примера здесь можно взять тексты приветственных или вступительных речей на официальных мероприятиях, которые, как правило, зачитываются полностью. Кроме того, существуют ситуации, когда выступающие просто не умеют работать с переводчиками и не понимают важность пауз. Поэтому, чтобы избежать паники, студенты и должны понимать стратегию работы с подобными текстами.

Что касается перевода с записи, то здесь можно практиковать (с чередованием) разные материалы, причем как учебные, так и нет. В качестве первых можно использовать специальные ресурсы для тренировки устного перевода, где содержатся аудио и видеозаписи разных людей, выступающих с различными речами. В качестве одного из таких ресурсов можно использовать Speech Repository. Здесь можно выбрать нужный язык, уровень его владения и тему для перевода. [5]. Кроме того, можно, в качестве разминки, адаптировать тексты с ресурсов, изначально не предназначенных для тренировки переводчиков, например, упражнения по ЕГЭ (аудирование). [6] Что касается неучебных материалов, то здесь можно использовать реальные интервью или выступления, а также песни, которые послужат для тренировки слухового аппарата на предмет восприятия искаженной речи в условиях фонового шума.

Что касается экстралингвистических факторов, о которых упоминалось в начале статьи, здесь, главная роль отводится переводческой скорописи, однако здесь мы не будем заострять на ней наше внимание, поскольку данная тема слишком обширна и требует отдельного упоминания. Отметим лишь то, что переводчик, присту-

пая к работе, должен на автомате заботиться о том, на чём и чем фиксировать информацию. Например, когда он выходит к доске для выполнения упражнения, нужно приучать его всегда брать с собой блокнот и ручку, причем он должен знать какой блокнот и какую ручку лучше всего использовать в работе. Конечно, это мелочь, однако она учит будущего переводчика всегда быть готовым к неожиданным ситуациям – начиная работу, он не всегда знает, как долго продлится перевод, что будет в содержании и насколько длинными будут реплики. Как преподаватель вызывает студента к доске для выполнения перевода, учащийся теряет, как только длина реплики превышает объем его оперативной памяти или в ней содержится прецизионная информация. Кроме того, есть и еще одна интересная функция блокнота и ручки, не связанная напрямую с лингвистической составляющей перевода. Необходимо также приучать студентов контролировать свое внимание и концентрацию на протяжении долгого периода времени, они также должны уметь контролировать свое тело (не должны «подпирать» стену в аудитории, держать руки в карманах, скрещивать ноги и т.д.). И в данной ситуации, когда большая часть концентрации уходит на перевод, ручка и блокнот позволяют рукам быть при деле, не привлекая к переводчику излишнего внимания. Полезной практикой является запись тренировочных переводов на камеру и последующий их лингвистический и экстралингвистический анализ.

Подводя итог стоит отметить, что обучение устному переводу требует обстоятельной подготовки на младших курсах, где студенты изучают различные дисциплины как языкового, так неязыкового характера, которые формируют необходимую базу. Именно поэтому устный перевод трудно назвать полностью самостоятельной и независимой дисциплиной. Кроме того, в процессе обучения необходимо принимать во внимание целый ряд факторов, которые в своей совокупности и приводят к качественному результату.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. – СПб.: Издательство «Союз», 2001. – 288 с.
2. Вербицкая М.В., Беляева Т.Н., Быстрицкая Е.С. Устный перевод. Английский язык. Часть 1. – М.: ГЛОССА, 2008. – 384 с.
3. <https://www.karaoke.ru/artists/mango-mango/text/kosmonavty/>
4. <https://www.karaoke.ru/song/1372.htm>
5. <https://speech-repository.webcloud.ec.europa.eu/search-speeches>
6. <https://ege.fipi.ru/bank/index.php?proj=4B53A6CB75B0B5E1427E596EB4931A2A>

© Ершов Максим Валерьевич (ershovmgosgi@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ ОСВОЕНИЯ ЯЗЫКА ПРОГРАММИРОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Звягинцева Елена Петровна

Доцент, Финансовый университет
при Правительстве РФ
EZvyagintceva@fa.ru

Кидысюк Александр Владимирович

Финансовый университет при Правительстве РФ
numl2202@gmail.com

SYNERGISTIC EFFECT OF LEARNING PROGRAMING WHILE TRAINING PROFESSIONALLY ORIENTED LANGUAGE

**E. Zvyagintseva
A. Kidysyuk**

Summary: This article examines the potential for synergizing the efforts of academics training foreign languages with students whose prospective professional activities involve the creation and usage of information technology. The multiplier effect of utilizing two languages (digital and foreign ones) is presented in the form of practice-oriented technologies for learning a language for professional purposes. Recommendations are offered for using neural networks and various digital platforms while preparing for classes (both for teachers and students).

Keywords: language for professional purpose, artificial intelligence, training, application, higher education.

Аннотация: В статье рассматривается возможность сращения усилий педагогов высшей школы, обучающих иностранному языку, и студентов специальностей, чья будущая профессиональная деятельность ориентирована на создание и утилизацию информационных технологий. Мультипликативный эффект использования двух языков – цифрового и иностранного – представлен в виде практико-ориентированных технологий в освоении языка специальности. Предлагаются рекомендации по использованию возможностей нейросетей и различных цифровых платформ в ходе подготовки к занятиям как для преподавателей, так и для студентов.

Ключевые слова: язык специальности, искусственный интеллект, обучение, применение, высшая школа.

Развитие всех сфер общества на современном этапе происходит такими темпами, что человечество едва успевает отслеживать технические новинки, которые им же и создаются. Дальнейшее наращивание потенциала будет напрямую зависеть от использования технологий, которые связаны с обработкой большого количества данных и выявлением различных закономерностей с помощью дигитальных устройств [1]. Нынешнее поколение студентов уже называют цифровым [2]. Однако в высшей школе их обучают в большинстве своем люди, родившиеся в прошлом веке. Стремительное развитие информационных технологий требует от вузов внедрения инновационных подходов, которые бы вошли в методику обучения студентов информационным дисциплинам в XXI веке. Вместе с этим возрастает роль иностранного языка в профессиональной деятельности специалистов IT сферы [3], ведь английский – язык программирования, технической документации, различных гайдов для программистов. Однако проблема языкового барьера (информационного, языкового и лингвистического) по-прежнему является актуальной в ходе коммуникации: выпускнику-программисту недостаточно знать профессиональную лексику, он должен уметь общаться с коллегами (в том числе из зарубежных компаний) чтобы оставаться как минимум в тренде изменений и новинок на рынке цифровых технологий [4]. Именно эту цель преследует обучение языку специальности,

под которым в высшей школе понимается освоение иностранного языка для решения профессиональных задач. Целое направление в лингводидактике посвящено вовлечению цифровых технологий в процесс иноязычной подготовки.

Анализ методической и педагогической литературы показывает, что решением проблемы подготовки кадров может стать дополнительное обучение преподавателей иностранного языка цифровой грамотности на курсах повышения квалификации, использование скаффолдинга при подготовке и проведении практических занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» [5], внедрение инновационных подходов в ходе обучения студентов информационным дисциплинам [6], использование электронных учебных комплексов как на занятиях со студентами, так и для мотивации к самостоятельной работе, связанной с их специальностью [7].

В некоторых вузах изучение технологий искусственного интеллекта базируется на использовании специализированных платформ визуального программирования, которые могут быть освоены даже неподготовленным пользователем (например, преподавателем иностранного языка). Более сложные проекты включают совместную работу по созданию разработанного на языке Python Telegram-бота. Практическая составляющая заключается

в том, что такой бот способен отвечать на вопросы пользователей по заданной тематике [8]. Использование данного ресурса помогает объединить усилия педагога и обучаемых, помогая в развитии и лингвистических, и технических навыков (с использованием цифровых инструментов). Формирование механизма перекодирования содержания с родного языка на иностранный развивает способности «внутреннего программирования речевого высказывания и развития навыков продуктивной речи» [9]. Дигитализация учебного процесса, запрос общества на подготовку грамотного специалиста со знанием иностранного языка, дополнительные возможности развить профессиональные компетенции всем участникам совместной проектной деятельности в ходе освоения языка специальности определяют актуальность данной темы.

Рассмотрим мультипликативный эффект использования двух языков: цифрового и иностранного. Начать стоит с того, что языки программирования по сути своей – абстракция реального взаимодействия с компьютером. Уровень абстракции определяет, к какому из двух видов относится язык программирования:

- низкоуровневый - близкий к машинному коду / ассемблерному, работает напрямую с памятью с самыми базовыми и быстрыми командами [10];

- высокоуровневый - прямые инструкции на английском языке, которые потом обрабатываются компилятором (простой перевод команд в код ассемблера; например, C, C++ и другие) или интерпретатором (подбирает наиболее подходящие команды сам, не переводит напрямую в машинный код слово в слово; например, Python, Java/JavaScript и другие языки) [11].

До появления искусственного интеллекта (ИИ) высокоуровневые языки программирования являлись наиболее близким к прямому заданию команд компьютеру методом, принятым в традиционном виде, т.е. через язык человека. Самым важным прорывом в обработке человеческого языка на сегодняшний день является технология Transformer в сфере искусственного интеллекта. Она позволила охватить смысловую часть простой человеческой речи, став эффективным инструментом по обработке и генерации читаемого текста. В результате обучения сложных моделей при помощи мощных серверов Transformer-модели могут писать код, поскольку язык программирования — это лишь формализованный человеческий, со своими закономерностями и зависимостями. В настоящее время на рынке все чаще используются LLM (Large Language Model, англ. - большая языковая модель), которая может обрабатывать и генерировать текст. Данная модель используется для создания описания при работе с большими проектами.

Каким образом при обучении профессионально ориентированному иностранному языку могут объединиться усилия студентов, изучающих программирование, и педагога, который преподает им иностранный язык? Е-лингводидактика помогает ответить на некоторые из этих вопросов [12].

Во-первых, по грамотно составленному от преподавателя запросу студенты могут дописать код. Модель сама прочтет, оценит существующий код и допишет в указанном месте в нужные строки. Из опыта работы можно сказать, что это довольно мощный инструмент, особенно в том случае, когда код подробно описан, а пользователь может быстро разобраться в предложенном ИИ ответе. В настоящее время данный инструмент используют почти все компании, имеющие IT отдел. Представляется возможным использовать данный опыт и в учебном процессе высшей школы. Во-вторых, по запросу пользователя ИИ может написать отдельные файлы / функции или микропроекты. Он справляется с этим заданием очень быстро: то, что у программиста заняло бы более часа времени на отлаживание ошибок, ИИ может сделать за 1–2 минуты. В данном случае педагог решает не только обучающую задачу, но и достигает одну из воспитательных целей обучения - пример грамотного тайм-менеджмента. Обсуждение этого метода на одном из занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» показывает, что использование практических навыков и креативного мышления способны приводить к экономии самого ценного ресурса человека – его времени. Главное при создании отдельных файлов или микропроектов – четкое изложение инструкций и предвидение возможных ошибок со стороны пользователя. В-третьих, ИИ помогает в описании кода. Так, например помощник для GitHub может описать структуру репозитория. Четкое описание проекта – ключевая часть программирования в больших компаниях, где над одним и тем же проектом параллельно работают десятки специалистов. Преподаватель иностранного языка на старших курсах вуза может создать проектную команду, которая включает в себя всех студентов группы (как правило, от 15 до 20 человек). В этом случае происходит не только практико-ориентированное обучение, но и развитие гибких навыков (soft skills): построение команды, повышение уровня ответственности, умение решать конфликты в ходе коллаборации.

Наряду с достоинствами, которые приводят к синергетическому эффекту от совместной работы педагога и группы при обучении языку специальности, существуют и недостатки. Во-первых, нужно учитывать размер контекста. Это самый важный параметр, из-за которого возможности LLM сильно ограничены. Контекст – память модели ИИ, и если в нее не может поместиться весь проект, то написать полезные программы LLM не сможет. Решением может служить разработка небольших

практико-ориентированных проектов со студентами. Во-вторых, нельзя сбрасывать со счетов затраты, ведь качество ответа ИИ напрямую зависит от архитектуры модели. Чем сложнее архитектура, тем больше «весов» в модели, тем дороже каждое ее слово, а это приводит к замедлению ее работы. В-третьих, ИИ не может тщательно проверить собственный код. Именно из-за этого ИИ решения нельзя сразу вставить в проект. Тестирование кода остается одним из главных преимуществ программирования с участием человека. Вместе с тем это тоже демонстрирует студентам ценность человеческого присутствия в цифровой среде и носит воспитательный характер в обучении языку специальности. В-четвертых, ИИ не учитывает все возможные ситуации, поскольку код, полученный с его помощью, наиболее уязвим в сфере кибербезопасности. Это происходит из-за того, что модель не в состоянии придумать нестандартные способы взлома собственного кода до генерации. И снова мы подчеркиваем гуманистическую направленность российского высшего образования, где ключевой фигурой является человек.

Каковы же практические способы применения знаний, полученных в ходе интеграции усилий участников образовательного процесса в эпоху дигитализации? Для преподавателя это может быть использование в ходе подготовки LLM. Она позволяет довольно эффективно обрабатывать и генерировать читаемый текст, находить и выделять зависимости в нем. Таким образом, ИИ становится для студентов речевым партнером, который способен поддерживать беседу на иностранном языке, разработать индивидуальный план перехода на более высокие уровни владения иностранной речью. Некоторые продвинутые учащиеся используют ИИ, заставляя LLM делать тесты и задавать вопросы для подготовки к зачетам и экзаменам. Это намного удобнее, чем создание карточек для запоминания лексики. Данная технология используется не только для языков, но и в работе с картинками. Например, она может определять объект на фотографии, что способствует использованию пула ресурсов для развития социокультурных знаний. Кроме того, использование моделей в тандеме способствует не только экономии времени, но и созданию собственных учебных материалов. К ним относится возможность транскрибирования речи (speech-to-text), генерация ответов (generative ai - LLM), перевод ответов или аутентичного текста в аудиоформат (text-to-speech). Особенно интересно использовать модели, которые на основе 10-секундного представленного для образца аудиофрагмента могут сгенерировать запись текста так, будто его произносит живой человек, со всеми его особенностями речи (акцентом, тембром голоса и т.д.). Оптимизации подготовки к занятиям помогает и способность ИИ к распознаванию голоса собеседника (speech-to-text). На данный момент лучшая модель из апробированных — это Whisper от OpenAI.

Для студентов использование ИИ может стать мощным помощником для поиска информации: такие нейросети, как DeepSeek или QWEN являются безлимитными и пока бесплатными, они умеют читать файлы и находить источники в Интернете. Чат-бот Gemini умеет работать с видео, читать большие объемы текстов и презентаций, генерировать картинки, общаться в реальном времени с голосовыми ответами на вопросы. Российский Яндекс предлагает много бесплатных курсов для желающих освоить основы программирования. У платформы есть встроенный помощник, который умеет объяснять выделенный в тексте абзац. В конце глав можно отвечать на сгенерированный LLM тест на основе изученного материала. Он работает 24/7 и может стать личным онлайн учителем для любого обучающегося, но только на основе здорового отношения к искусственному интеллекту и его возможностям, без участия в академическом мошенничестве (так называемом «читинге»).

Общение с представителями цифровой сферы и студентами, которых вуз готовит войти в эту сферу деятельности, позволяют сделать несколько предположений о дальнейшем развитии ситуации в лингводидактике цифровой обучающей среды:

- 1) развитие общедоступных проектов с открытым кодом снижают барьер вхождения для новичков в программировании, позволяя быстрее разбираться в чужом коде и писать свой собственный на должном уровне;
- 2) написание программ на всех языках программирования, в зависимости от поставленной задачи, — не такое уж сложное дело: даже сейчас человек, не владеющий на профессиональном уровне синтаксисом языка программирования, но обладающий алгоритмическим мышлением и владеющий общими принципами написания кода, может написать с помощью ИИ программу на языке, который ни разу до этого не использовал;
- 3) сгенерированные, специальные языки программирования — это инструменты со своими особенностями. Сейчас, в силу затрат на смену или использования другого языка программирования в рамках проекта используются широкоспециализированные популярные языки (где нужна скорость — используется низкоуровневый C++, где нужна скорость написания самого кода и тесты идей — используется Python). Со временем эта установка может трансформироваться для решения конкретной задачи: ИИ будет писать коды сам, приоритезируя читаемость, а человек будет отслеживать исполнение (кибербезопасность) и эффективность, где исполняются стандартные алгоритмы и расчеты.

На основе анализа литературы и изложенных фактов напрашивается следующий вывод: на сегодняшний

день можно с уверенностью сказать, что ИИ позволяет обычному человеку, с самыми базовыми навыками программирования, писать собственные программы. Для этого достаточно уметь прочитать и отладить код. Преподавателям иностранного языка для профессиональных целей в этом могут помочь его собственные студенты. Именно данный формат учебного взаимодействия

является дорогой с двусторонним движением, которая приводит к возникновению синергии образовательного процесса. Главная задача в этом тандеме преподавателя, студентов и возможностей ИИ – воспитать у обучаемых этическое отношение к учебе через отказ от академического мошенничества, которое является побочным продуктом цифровизации современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Khokhlova O.A., Khokhlova A.N. Analysis of technological trends to identify skills that will be in demand in the labor market with open-source data using machine learning methods // Izvestiya of Saratov University. Mathematics. Mechanics. Informatics. 2022. Vol. 22, No. 1. P. 123-129. DOI 10.18500/1816-9791-2022-22-1-123-129.
2. Свешникова Н.А. Роль иностранного языка в повседневном общении и в профессиональной деятельности // Методист. Профессиональное образование. 2025. № 2. С. 60–68.
3. Дубинина Г.А. Межпредметная мультилингвальная среда как фасилитатор процессов управления обучением // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2023. Т. 13, № 51. С. 42–46. DOI 10.26794/2226–7867-2023-13-с-42–46.
4. Третьякова В.С., Церковникова Н.Г. Цифровое поколение: потери и приобретения. Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 2. С. 53–65.
5. Жукова И.С. Языковой барьер при обучении иностранному языку студентов компьютерных специальностей неязыкового ВУЗа // Образовательные науки и психология. 2022. № 2(63). С. 37–41.
6. Губашева Х.А., Магомедова Д.М., Магазиева З.А. Инновационные методы обучения программированию и ИТ в российских вузах // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 5–3(119). С. 69–71. DOI 10.23670/IRJ.2022.119.5.084.
7. Юсубов Д.Д., Овезов Р.А., Гелдиев Ш.А., Мухаммедова О.Д. Значение электронных учебных комплексов в повышении знаний студентов // Экономика и безопасность. 2025. № 2. С. 259–262.
8. Бугакова Т.Ю., Смирнов Д.Ю. Технологии искусственного интеллекта в сфере высшего образования: подготовка студентов непрофильных специальностей и направлений бакалавриата // XXI век: итоги прошлого и проблемы настоящего плюс. 2024. Т. 13, № 3(67). С. 51–59.
9. Fedkova O.S., Sergeeva N.N. Development of productive speech skills in accordance with the basic regularities of bilingualism formation when teaching foreign language in higher education // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2023. No. 1. P. 156-163.
10. Салидинов А.Р. Роль низкоуровневых языков программирования в подготовке студентов IT-специальностей // Информационно-компьютерные технологии в экономике, образовании и социальной сфере. 2025. № 2(48). С. 72–77.
11. Савченко А.А., Минеева Т.А. Язык программирования ассемблер. Разница низкоуровневых и высокоуровневых языков // Тенденции развития науки и образования. 2022. № 92–10. С. 131-135. DOI 10.18411/trnio-12-2022-502.
12. Е-лингводидактика: развитие информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации: монография /колл. авторов; под ред. проф. И.И. Климовой; проф. М.В. Мельничук. – М.: Научные технологии, 2020. – 315 с.

© Звягинцева Елена Петровна (EZvyagintceva@fa.ru), Кидысюк Александр Владимирович (num12202@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 5–7 КЛАССОВ ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЫ

METHODOLOGICAL BASIS FOR DEVELOPING CREATIVE LITERACY IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN GRADES 5–7 OF AN INCLUSIVE SCHOOL

O. Katanaeva

Summary: The article presents the idea of developing creative literacy in students at an inclusive school and confirms the need for work in this direction within the framework of linguistic methodology. The main methodological constructs are proposed, which serve as a basis for building the educational process in the Russian language lesson. The approaches and principles to teaching creative literacy to students with special educational needs in Russian language lessons are substantiated.

Keywords: creative literacy, creative approach, linguomethodology, Russian language lesson, communicative competence, reading literacy.

Катанеева Ольга Олеговна

Аспирант, Московский педагогический
государственный университет;
Методист, Московский городской
педагогический университет
katanaevaolga2025@gmail.com

Аннотация: В статье представлена идея развития креативной грамотности у обучающихся инклюзивной школы, подтверждена необходимость работы по обозначенному направлению в рамках лингвометодики. Предложены основные методические конструкты, которые служат базой для выстраивания образовательного процесса на уроке русского языка. Обоснованы подходы и принципы к обучению креативной грамотности школьников с особыми образовательными потребностями на уроках русского языка.

Ключевые слова: креативная грамотность, креативный подход, лингвометодика, урок русского языка, коммуникативная компетенция, читательская грамотность.

В связи с необходимостью реализации инклюзивного образования в Российской Федерации, а также с опорой на проводимые для подростков диагностики, как то исследование функциональной грамотности, составной частью которой является креативная грамотность, наконец, с целью достижения предметных результатов по русскому языку в 5–7 классах предлагаем идею формирования и развития креативной грамотности у всех категорий обучающихся инклюзивной школы. Перед обоснованием данной идеи кратко остановимся на пояснении основных терминов статьи.

Инклюзивное образование предполагает «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9]. Отсюда понимаем, что в рамках инклюзии должен быть сформирован пул методических конструктов, облегчающих доступ к получению образования школьниками с особыми образовательными потребностями (далее – ООП) и к эффективному достижению ими предметных результатов.

Важно также пояснить концепцию понятия «**креативная грамотность**», еще не устоявшегося в русскоязычной лингвометодике. Закладываем в этот термин **обладание набором знаний и умений человека, формируемый и развиваемый в рамках определенной**

социальной среды, необходимый для успешного создания субъективно новых идей, анализа существующих возможностей решения проблемы и поиска новых вариантов ее решения. [7]. Таким образом, понимаем, что учитель-словесник может выстроить уроки в 5–7 классах таким образом, чтобы облегчить обучающимся достижение предметных результатов благодаря успешному решению учебной проблемы. В связи с этим предлагаем следующие базовые методические конструкты: подходы, принципы, методы, технологии, приемы, – которые могут стать опорой в развитии креативной грамотности школьников на уроках русского языка. В рамках настоящей статьи рассмотрим наиболее широкие элементы содержания такого обучения.

Безусловно, в основу системы обучения закладываем образовательные подходы. В связи с этим в статье будем опираться на термин, защищенный в докторской диссертации О.В. Гордиенко – **креативный подход** [2, с. 156] – и адаптируем его для обучающихся основного общего образования следующим образом: **это базовый лингвометодический концепт, который основывается на создании продуктивных условий для развития креативной грамотности школьников с помощью специальной лингвометодической модели.**

Благодаря креативному подходу в обучении школьников выводим следующую **гипотезу:** если создать

продуктивные условия для развития креативной грамотности школьников с помощью определенных методических конструктов, это будет способствовать их успешной деятельности при поиске субъективно новых идей и решений учебной лингвистической/коммуникативной проблемы. Видится, что такими **условиями** могут стать креативная ситуация, включение обучающихся в креативный процесс, специальные методы и приемы, реализация особых образовательных потребностей школьников, включение их в речевую среду и совместное создание креативного продукта.

Креативной ситуацией на уроках русского языка считаем такую проблемную ситуацию, при решении которой обучающемуся становятся доступны субъективно новые идеи и пути решения учебной задачи. Так, для некоторых категорий обучающихся с ОВЗ новыми умениями становятся выбор заголовка для текста из предложенных вариантов, самостоятельный подбор названия в соответствии с темой или идеей текста, написание продолжения текста по его началу и т.п. Все эти креативные действия неразрывно связаны с читательской грамотностью обучающихся и, конечно, коммуникативными навыками.

Отсюда понимаем, что применение креативного подхода в изолированном состоянии не приведет к высоким образовательным результатам. Поэтому предлагаем рассматривать его вкупе с коммуникативно-деятельностным и аксиологическим подходами. Самостоятельная коммуникативная деятельность учеников напрямую связана с развитием коммуникативных навыков и, соответственно, коммуникативной компетенции. Следовательно, необходимыми условиями развития креативной грамотности на уроках русского языка становится **включение школьников** не только **в креативный процесс** (чего можно достичь благодаря интерактивным методам обучения), но **и в речевую среду**. Это необходимо каждому обучающемуся, но в особенности школьникам с нарушениями слуха, у которых вторичным нарушением зачастую оказывается речь, детям с тяжелыми нарушениями речи, пребывающим в инклюзии наравне со сверстниками без подобных нарушений, ученикам с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития и расстройствами аутистического спектра. Этот список можно дополнить детьми-билингвами и детьми мигрантов, но что особенно удивительно – одаренными обучающимися, ведь последним часто бывает трудно структурировать все идеи и решения в единый связный текст. Для каждой из этих категорий креативный и коммуникативно-деятельностный подходы будут проявляться в применении учителем разных **специальных методов и приемов**.

Аксиологическое же содержание обучения отвечает требованиям научной школы А.Д. Дейкиной «Аксиологи-

ческая лингвометодика: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка» [4]. Ценностное отношение к изучению русского языка, заложенное Ф.И. Буслаевым и развиваемое в учении М.Т. Баранова, продолжается в исследованиях докторов и кандидатов наук на современном этапе развития лингвометодики. Проявляется оно для школьников в формировании отношения к русскому языку как к национальному и культурному феномену, в воспитании духовно-нравственной личности, обладающей моральными ценностями, в упрочнении связи между языком, речью и культурой народа. Все это важно доносить не только до школьников, которые принимают участие в олимпиадах и становятся лауреатами конкурсов (часто именно их и считают одаренными), но и до обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), для которых понимание абстрактных понятий и концептов может быть затруднено.

Помним, что настоящее исследование разрабатывается для обучающихся инклюзивной школы, в связи с чем важными также считаем личностный, дифференцированный и культуроведческий подходы, позволяющие **учесть индивидуальные особенности и потребности обучающихся** и помочь им выстроить ценностную парадигму культуры своего народа, оценить достижения других народов.

Основой синтеза названных подходов считаем теорию гармонизации, предложенную А.Д. Дейкиной [3, с. 15–19]. Так объединение сразу нескольких подходов в рамках одной модели будет опираться на гармоничную организацию процесса обучения и оптимальный подбор необходимого содержания.

Отдельно остановимся на пояснении дифференцированного подхода к обучению русскому языку в инклюзивной школе. Так, общие потребности обучающихся реализуются с опорой на жестко регламентированные (в т.ч. федеральные) документы об обучении – Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральную рабочую программу по русскому языку, федеральную адаптированную основную общеобразовательную программу федеральную адаптированную образовательную программу со своим перечнем предметных результатов. В это время специфика образовательных потребностей разных категорий обучающихся допускает вариативность методов, приемов и средств обучения, которые может выбрать учитель русского языка, о чем было заявлено ранее. Наконец, идея классификации методов и приемов в соответствии с адресатом (один обучающийся – группа учеников – все школьники) развивается и дополняется в современных исследованиях, например, в работе Т.В. Кузьмичевой. [6, с. 44–45]. Отсюда понимаем, что учитель русского языка обязан обеспечить хотя бы базовый уровень знаний и умений

школьников, но при этом волен выбирать методы и приемы, позволяющие наиболее эффективно реализовать образовательную программу по предмету для каждого обучающегося.

В контексте индивидуализации и дифференциации процесса обучения авторы пособия по креативным технологиям инклюзивного образования предлагают обращаться к проблемным творческим заданиям, поощрять школьников самостоятельно выбирать способ выполнения задания, а в решении учебной задачи определять наиболее удобные тип, вид и форму материала [5, с. 26–27].

Обосновав перечень подходов к обучению русскому языку в инклюзивной школе, перейдем к рассмотрению принципов обучения. Сфокусируем внимание на классификациях тех ученых, которые специализируются на развитии речи школьников, и поясним, адаптировав для применения на уроках русского языка.

Из перечня общедидактических принципов А.А. Алмазова предлагает обращаться к следующим [1, с. 83]:

- принцип сознательности: осознанный выбор школьниками языковых средств для выражения внеязыкового содержания исходного источника текста. Данный принцип можно реализовать на уроках русского языка, предложив средства наглядности, такие как фильм, иллюстрация, мультимедийный фильм и др., в качестве источника креативной ситуации. Тогда перевод невербального содержания, полученного визуальным и аудиальным путями, в текстовый формат с помощью подбора языковых единиц, наиболее точно отражающих исходное содержание, станет полноценным креативным процессом.
- принцип наглядности: опора на сохраненные звенья речевой системы и комплексное соединение в восприятии обучающихся слуховых, зрительных и моторных усилий. Данный принцип более актуален для уровня начального общего образования, однако помним, что нарушения произносительной стороны речи могут сохраняться и к 5–7 классам. Поэтому предлагаем обращаться к работе в группах, при которой обучающимся в процессе креативной деятельности придется систематизировать не только свои суждения, но и анализировать высказывания и работу других учеников.
- принцип активности: интеллектуальная активность. Данный принцип необходим на всех этапах обучения для достижения предметных результатов по русскому языку.
- коммуникативный принцип: обучение языку как средству общения и орудию познавательной деятельности. Данный принцип закладывается в основу коммуникативно-деятельностного подхода, который ранее был подробно описан.

Также в области коррекционной работы по развитию речи обучающихся 5–7 классов вслед за Р.Е. Левиной, К.В. Комаровым, В.К. Воробьевой А.А. Алмазова выделяет следующие частнометодические принципы обучения [1, с. 32]:

1. Онтогенетический принцип: необходимо учитывать закономерности нормального развития речи, последовательное обучение сначала ситуативной речи, затем контекстной, а также сначала пониманию речи, а затем активному и успешному использованию. В целом, данный принцип соответствует предметному линейному обучению речи на уроках русского языка: от простого (восприятие) через усложнение (понимание, анализ) к сложному (синтез в пассивном словаре, а затем применение с помощью активного).
2. Принцип учета уровня развития школьника. Здесь обращаем внимание на то, что невозможно просить школьников писать сочинения по русскому языку без шаблона на свободную тему, если они находятся на начальном уровне освоения грамматической системы русского языка и не могут без направляющей помощи учителя выбрать из предложенных вариантов тот, что будет употреблен в предложении без аграмматизмов.
3. Принцип развития речи на основе работы над языковыми обобщениями. Предлагаем реализовывать работу согласно данному принципу на основе проблемной креативной ситуации, демонстрирующей языковой материал (например, несколько языковых единиц, обладающих общими свойствами) для последующего обобщения.
4. Принцип единства речевого и когнитивного развития.

Помимо названных ранее, З.Г. Нигматов призывает к использованию таких принципов инклюзивного образования, как научность (в рамках инклюзии содержание и предметные результаты не сокращаются, по русскому языку также ведется работа по обучению языковой и лингвистической компетенциям), системность и преемственность, вариативность (личностно-ориентированное обучение созданию специальных условий), поликультурность [8, с. 72–73]. Таким образом, большинство принципов схожи с классификациями, приведенными ранее, но для инклюзии важным видится также и принцип поликультурности, о которой ранее речь не велась. Изучение компонентов культуры и языка других народов может стать хорошей базой для проведения их сравнения, анализа и, возможно, даже синтеза на уроке, что поможет процессу развития речи.

Наконец, в своем пособии по организации учебного процесса с помощью интерактивных методов обучения А.В. Шевкун предлагает методические принципы интерактивного обучения, среди которых нам видятся важ-

ными для построения урока в инклюзивной школе следующие [10, с. 37–38]:

1. Тщательно подбирать термины и учебную лексику. Помним, что, согласно теории Л.С. Выготского о зонах развития, необходимо представлять предметные знания и формировать умения исходя из зоны ближайшего развития обучающегося. Это необходимо учитывать при обучении школьников с ОВЗ. В то же время в перечень задач учителя русского языка входит формирование лингвистической компетенции школьников. Такая деятельность адресована больше обучающимся с одаренностью, которые способны с направляющей помощью учителя или даже самостоятельно систематизировать научные сведения о единицах разных уровней языка, об исторических изменениях языка, выдающихся исследователях языка и т.д.
2. Делегировать функцию лидера / организатора одному из обучающихся, который инициирует учебную проблему. Этот принцип также может быть реализован в инклюзивной школе, т.к., с одной стороны, одаренные обучающиеся могут принять на себя роль координатора в связи с большим набором предметных, метапредметных и личностных компетенций. С другой стороны, обучающимся с ОВЗ зачастую рекомендуется парная работа или работа в мини-группах, в которых по назначению учителя одноклассник смог бы помогать в организации предметной деятельности.

3. Активно использовать различные средства аудио-визуальной наглядности. Об этом принципе речь уже шла ранее.
4. Создавать психологически комфортную среду для реализации коммуникации обучающихся и развития их креативной грамотности, побуждение к строгому следованию этическим и нравственным нормам. Понимаем, что в условиях напряженности и враждебности не может быть создана и развита в дальнейшем в креативный процесс креативная ситуация.
5. Организовывать обучение, базируясь на избытке или недостатке информации. Такой подход также был освещен ранее при характеристике креативной ситуации.

Итак, формирование креативной грамотности на уроках русского языка в инклюзивной школе считаем не только возможным, но и необходимым для развития читательской грамотности и коммуникативной компетенции обучающихся в целом. Основой проблемной креативной ситуации тогда станут креативные условия, продуцирующие поиск субъективно новых идей и путей решения той или иной языковой задачи. Такое обучение может считаться успешным, если будет базироваться на креативном подходе с опорой на коммуникативно-деятельностный, аксиологический, личностный, дифференцированный и культуроведческий подходы. В помощь же учителю предлагаем освоить общеметодические и частнометодические принципы обучения русскому языку разных категорий обучающихся с ООП для достижения высоких предметных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова А.А. Обучение построению текста учащихся специальной (коррекционной) школы V вида. – М.: ГНО Издательство «Прометей» МПГУ, 2004. 112 с.
2. Гордиенко О.В. Креативный подход к развитию лингвометодического мышления студента-филолога: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Гордиенко Оксана Викторовна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»]. – Москва, 2020. – 472 с.
3. Дейкина А.Д. Гармония как качество учебного процесса: методология синтеза методических подходов к преподаванию русского языка // Полифония методических подходов к обучению русскому языку. Материалы Междунар. науч.-практ. конф. (15–16 марта 2012 г.). М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2012. С. 15–19
4. Дейкина А.Д., Кулаева Г.М., Левушкина О.Н. и др. Ценностно ориентированное обучение русскому языку как приоритет нашего времени (к юбилею научной школы аксиологической лингвометодики) // Русский язык в школе. 2024. Т. 85, № 4. С. 7–17.
5. Замалетдинова Н.Ш. Креативные технологии инклюзивного образования: научно-методическое пособие / Н.Ш. Замалетдинова, И.Г. Морозова, Н.А. Паранина; Институт экономики, управления и права (г. Казань). Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права. 100 с.
6. Кузьмичева Т.В. Индивидуализация в инклюзивном образовании: методология и педагогические инструменты: коллективная монография / Т.В. Кузьмичева, Ю.А. Афонькина, Д.А. Морозова. Красноярск, Научно-инновационный центр, 2020. 112 с.
7. Лепяхина О.О. Обоснование понятия креативной грамотности в современном методическом дискурсе обучения русскому языку // Преподаватель XXI век. 2025. № 2. Часть 1. С. 122–134.
8. Нигматов З.Г. Инклюзивное образование: история, теория и технология / З.Г. Нигматов, Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова; под ред. З.Г. Нигматова; Институт экономики, управления и права (г. Казань). – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2014. 220 с.
9. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.06.2025).
10. Шевкун А.В. Интерактивные методы обучения: учебное пособие / А.В. Шевкун; Забайкальский государственный университет. Чита: ЗабГУ, 2019. 129 с.

© Катанаева Ольга Олеговна (katanaevaolga2025@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РАБОТЫ С БОЛЬШИМИ ОБЪЕМАМИ ИНФОРМАЦИИ С УЧЕТОМ СИСТЕМАТИЧЕСКИХ ОБНОВЛЕНИЙ И АКТУАЛИЗАЦИИ ДАННЫХ

METHODS OF DEVELOPING SKILLS FOR WORKING WITH LARGE AMOUNTS OF INFORMATION, TAKING INTO ACCOUNT SYSTEMATIC UPDATES AND UPDATING OF DATA

**O. Kishkinova
O. Yakovleva
I. Kutlikova**

Summary: The relevance of working with a huge amount of data is increasing, since all intellectual professions are closely related to the processing and memorization of constantly replenished and updated information flows. A large amount of material needs to be studied, starting from the first year of mastering the specialty, and until the end of his career. Arrays of data are published both on printed media and on digital devices, while they are generated, among other things, by artificial intelligence, which determines the formation of information and digital competencies. The expediency of developing these skills in the learning process is determined by the specifics of modern work reality related to the search, analysis, centralization, and optimization of information – such trends cover both technical, natural science, and humanitarian professions. The most effective methods of developing skills in working with Big Data are those based on active learning strategies. It is important to ensure the successful development of the material through the active participation of students in combination with the development of skills in working with digital technologies (artificial intelligence), in special programs designed to work with tables, analytics and structured data, as well as the formation of critical thinking in a digital environment.

Keywords: working with big data, methods of studying large amounts of data, information competence, digital competence, active learning strategies, digital skills.

Кишкинова Ольга Алексеевна

Старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
olga.19672015@yandex.ru

Яковлева Ольга Анатольевна

Кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
yakovleffo@yandex.ru

Кутликова Ирина Вениаминовна

Старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
ivk-b@yandex.ru

Аннотация: Актуальность работы с огромным объемом данных возрастает, так как все интеллектуальные профессии тесно связаны с оперированием и запоминанием постоянно восполняющихся и обновляющихся потоков информации. Большое количество материала необходимо изучать, начиная с первого курса освоения специальности, и до конца трудовой деятельности. Массивы данных публикуются как на печатных носителях, так и на цифровых устройствах, при этом генерируются в том числе искусственным интеллектом, что детерминирует формирование информационной и цифровой компетентностей. Целесообразность развития в процессе обучения обозначенных навыков обусловлена спецификой современной трудовой реальности, связанной с поиском, аналитикой, централизацией и оптимизацией информации – такие тенденции охватывают и технические, и естественнонаучные, и гуманитарные профессии. Наиболее эффективны те методы формирования навыков работы с *Big Data*, в основу которых включены стратегии активного обучения. Обеспечение успешного освоения материала через активное участие обучающихся важно реализовывать в комплексе с развитием навыков работы с цифровыми технологиями (искусственным интеллектом), в специальных программах, создаваемых для работы с таблицами, аналитикой и структурированными данными, а также формированием критического мышления в цифровой среде.

Ключевые слова: работа с большими данными, методы изучения больших массивов данных, информационная компетенция, цифровая компетенция, стратегии активного обучения, навыки работы с цифровыми технологиями.

Введение

Базы данных играют ключевую роль в успешном внедрении информационных систем, обеспечивающих бесперебойную работу множества различных организаций и компаний [9, р. 2681]. С обработкой больших массивов данных (англ. Big Data) тесно коррелируют современные специальности, что важно как для

технических, так и для естественнонаучных и гуманитарных областей.

При этом «основной поток информации генерируют приборы для мониторинга, сенсоры, системы наблюдения, операционные системы персональных устройств, смартфоны, искусственный интеллект, датчики и пр.» [3, с. 26]. Освоение и обработка огромного количества ма-

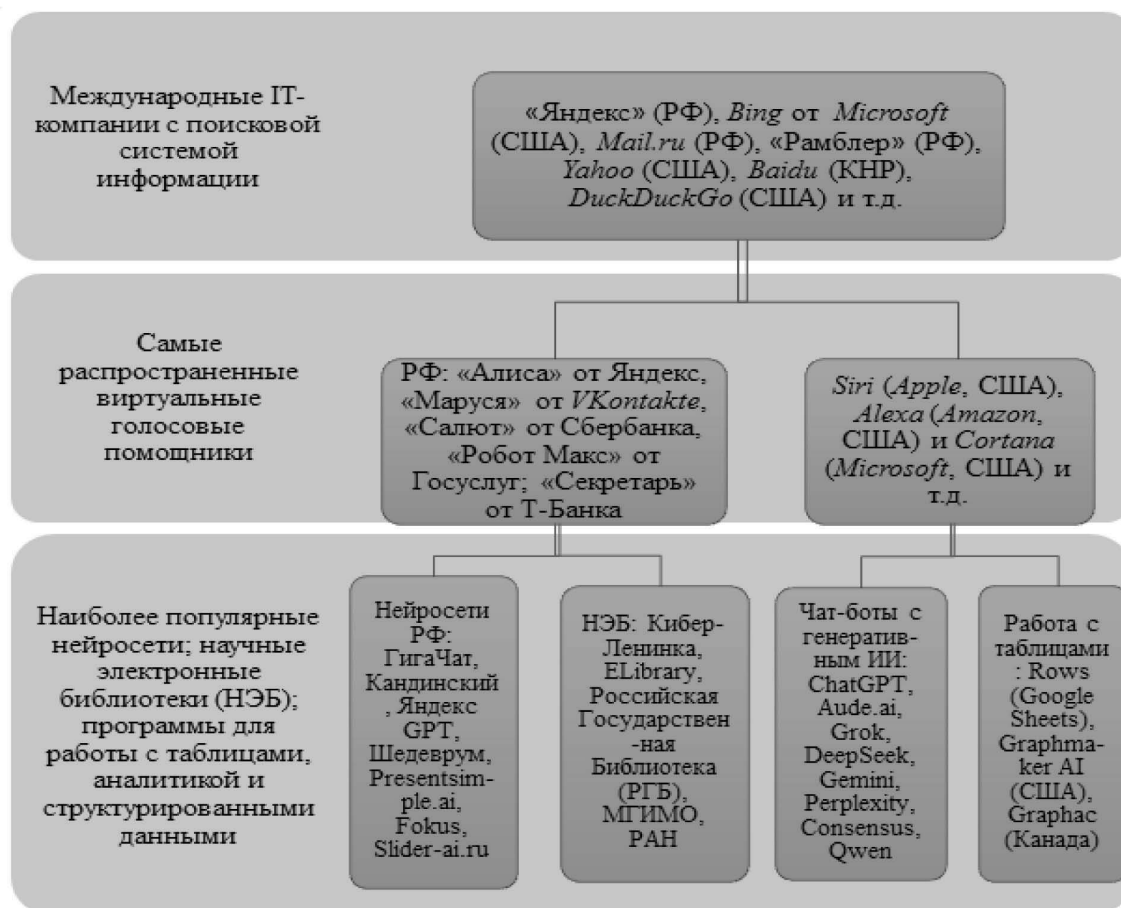


Рис. 1. Платформы и инструменты обработки и анализа больших массивов данных (рисунок наш)

териала начинается с университета и продолжается на протяжении всей жизни, пока человек трудится в вышеобозначенных сферах. Данный феномен связан с динамикой и систематической актуализацией новых данных, устареванием прежних материалов на фоне возникновения инновационных открытий, цифровизации и достижений науки.

Материалы и методы основаны на системном подходе и включают анализ, синтез и структуризацию материала, аналитику и обработку данных, междисциплинарный подход.

Результаты и обсуждение

Согласно статистическим данным Всероссийского изучения общественного мнения (ВЦИОМ, 2023 г.), в топ-3 престижных профессий в России вошли IT-специалисты (31%), работники медицинской сферы (30%), военнослужащие (в т.ч. полиция, Министерство внутренних дел, работники по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, военно-промышленных комплексов и др. – 19%), а также специалисты сферы образования (16%). Более того, данные профессии являются более востре-

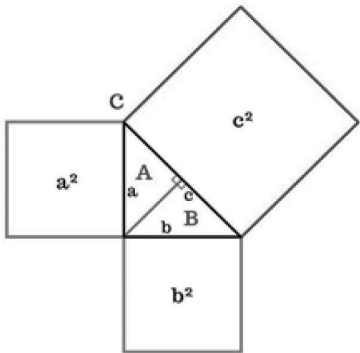
бованными при поступлении в вузы и импонируемыми для лиц старших поколений с точки зрения перспектив для их подрастающих детей и внуков [4].

В каждой из вышеперечисленных профессий необходимы навыки работы с большими объемами данных:

1. первая специальность связана с информационными технологиями и характерна ростом IT-инфраструктуры и цифровизации;
2. во врачебной деятельности требуется детальный анализ данных медицинских карт пациентов, собранных разными коллегами на протяжении нескольких лет. Более того, методики терапии, лекарственные препараты и возможности исследований постоянно меняются и совершенствуются, ввиду чего важно овладевать новой информацией. В современное отечественное здравоохранение интегрируется Единая медицинская информационно-аналитическая система (ЕМИАС), а с июня 2025 г. «впервые в России внедрились возможность вносить показатели здоровья в электронную медицинскую карту (ЭМК) с помощью ИИ-ассистента Алисы» [1] – первый «Дневник здоровья» с нейро-помощником появился у пациентов из Москвы. Непосредственно сам врач по-

Таблица 1.

Методы формирования навыков работы с большими объемами информации (таблица наша).

Методы	Описание метода
Метод <i>chunking</i> или метод запоминания заключается в разделении и фрагментации информации, включая категоризацию ее схожих элементов, визуализацию (создание таблиц, диаграмм, карт, графиков и пр.), сжатие (аннотирование или резюмирование материала) и мнемонику.	Деление материала на логические блоки, которые легче изучать по-отдельности, что упрощает их запоминание. При работе с приложениями данные блоки уже разделены алгоритмом или нейросетью, например, отдельно расположены вкладки с медикаментозной терапией и госпитализацией пациента, либо блоки электронного журнала для учителя и электронного дневника обучающегося.
Метод мнемоники (мнемотехника, англ. <i>"mnemonics"</i>), ярким примером которого является фразеологизм «Пифагоровы штаны во все стороны равны» 	Метод запоминания материала (номеров телефонов, значимых дат, научных формул и пр.) путем использования ассоциативного ряда. Например, можно зарифмовать резюмированный текст (песня про алфавит – это наиболее тривиальный пример мнемоники для запоминания английского или французского алфавитов, часто используемых в школе). Также в мнемонике применяется визуализация, позволяющая создавать мысленные образы того, что необходимо запомнить.
Активное чтение (<i>Read actively</i>), помогает осмысливать материал, для чего необходимо: предварительно просмотреть текст, аннотировать его, понять цель и задачи прочитанного, сжато записать пройденный материал – наиболее важные его детали, визуализировать текст в виде графиков, таблиц, презентаций.	Эффективно чтение перед занятиями (например, в Царскосельском лицее, где учился А.С. Пушкин, подъем обучающихся был в 6 утра – до 7-ми часов предусматривались умывание, молитва и обязательное повторение изученного материала перед уроками). Во время чтения важно кратко излагать или конспектировать информацию про себя после каждого абзаца.
Активное обучение (<i>Study actively</i>), предполагающее разнообразие действий во время изучения материала: постановку вопросов, изучение темы с другими людьми (с партнером или в группе), создание визуальных помощников, например использование концептуальных карт, схем и т.д.	После изучения темы необходимо выполнять практические задания; устанавливать междисциплинарные связи; объяснять изученный материал кому-либо другому – проводить работу в группе или паре, что способствует рефлексии, саморефлексии и восполнению пробелов в знаниях (например, работа по технике позиционного обучения Н.Е. Веракса).
Создание практических (проверочных) заданий на основе изученной информации	Необходимо делать сразу после изучения темы, что предполагает составление таблиц, интеллект-карт и краткое изложение текста своими словами; информацию можно также группировать по тематическим блокам; далее важно проработать материал по тем вопросам, которые остались непонятны – найти необходимую информацию в книге или интернете.
Метод интервальных повторений (<i>Spaced practice</i>), примерное расписание которого выглядит следующим образом: сначала выученный материал повторяется через 10–15 мин, далее – через несколько часов, затем – на следующий день, после – через 3–4 дня, потом – через неделю и через месяц. Повторять можно с помощью ассоциаций, визуализирования информации, расклеенных стикеров и пр.	Сразу после того, как обучающийся что-либо освоил, ему необходимо просматривать материал каждые несколько дней – по мере того, как он будет лучше понимать изученное, он сможет делать более длительные перерывы между его изучением – это поможет «закрепить» информацию в памяти. Планирование повторений можно организовывать с помощью специальных приложений (напр., <i>Anki</i> , <i>SuperMemo</i> , <i>WEEEK</i> , ассистента «Алиса» и др.).
Практические тесты	Обучающийся может создавать практические тесты самостоятельно или с помощью нейросети, что помогает проверять освоенные знания. Применяются также онлайн-банки.
Составление расписания дел (<i>Study schedule</i>), позволяющее: сделать оценку текущего используемого времени; анализ ежедневного распорядка дня; определить свободные блоки времени для изучения материала; создать баланс между временем для обучения и другими активностями.	Обучающимся составляется план, в котором указано, когда и что ему необходимо изучать для достижения учебных целей. Можно планировать время как самостоятельно (тайм-менеджмент), так и обращаться за помощью к таким приложениям, как <i>Google Calendar</i> , <i>Microsoft OneNote</i> , в т.ч. ИИ-ассистенту «Алиса» и др.

Методы	Описание метода
Здоровьесбережение	Для оптимальной работы необходимы сон и правильное питание. Обучение после качественного ночного сна более эффективно, чем в состоянии усталости. Запоминанию больших объемов данных способствуют спорт и прогулки на свежем воздухе, благодаря которым в головном мозге человека улучшается кровообращение и создаются новые нейронные связи.
Важно начинать реализацию планов как можно раньше – освоение больших объемов информации должно происходить планомерно, с повторами через определенные отрезки времени; материал необходимо сделать для обучающегося эмоционально значимым.	Заучивание материала накануне экзамена вызывает стресс и не способствует его сохранению в долговременной памяти, поэтому необходимо начинать изучать материал заблаговременно и устанавливать межпредметные связи между темами и дисциплинами.

средством консолидации данных, производимой специально обученной нейросетью, получает персонализированный отчет о медицинской помощи, когда-то оказываемой пациенту в рамках жалоб и их направленности в течение всего периода жизни;

3. в военную отрасль *Big Data* активно внедряется с 2019 г.: «Информационная система боевого управления» способна анализировать различные сценарии и предлагать варианты реагирования на них в бою, ранжируя их по успешности» [5], а также сокращает время принятия решений, поиск необходимых объектов в визуализированном материале и т.д.;
4. с учетом систематических обновлений, роста баз данных и новых технологий, сотрудники сферы образования также должны обладать информационной и цифровой компетентностями. Работа преподавателей и учителей тесно связана с онлайн-порталами. Например, в столице существует Московская электронная школа (МЭШ), включающая в себя электронные дневники, журналы, библиотеку, портфолио обучающихся и учителей, олимпиады, а также систему «Москвенок», отслеживающую посещаемость школьника, получение им питания в образовательной организации и количество посещаемых культурно-досуговых мероприятий [2]. Объективный анализ данных помогает «вычислять закономерности, возникающие в процессе обучения» [7, с. 1089], выстраивать индивидуальную траекторию обучения и делать ее лично ориентированной.

Обучающиеся высших школ различных специальностей (не IT-направленностей) уже до трудоустройства могут обрабатывать и анализировать большие массивы данных с помощью следующих инструментов (см. рисунок 1):

В процессе профессионального обучения и получения высшего образования обучающимся важно стре-

миться не просто запоминать факты, но и понимать информацию, для чего наиболее эффективны стратегии активного обучения (*active learning strategies*) [8]: (Таб. 1.)

Стратегии активного обучения, дифференцируемые на несколько методов, указанных в таблице 1, целесообразно применять в синтезе с поисковыми помощниками, ИИ-ассистентами и программами для работы с таблицами, аналитикой и структурированными данными – это позволит более эффективно запоминать материал. Как подчеркивает Ж.Д.Ў. Саидов (2022), в процессе обучения работе с базами данных студенты должны осваивать теоретические и практические знания в области компьютерных технологий, интернет-технологий и управления информацией» [6, с. 256].

Как следствие, работа с большими аутентичными наборами данных даст возможность применять и понимать научные концепции [11]. При этом важно уделять внимание повторению: примерно 10 минут на каждый академический час изучаемого материала [10].

В связи с ростом площадок, на которых публикуется различный контент, и спецификой работы с виртуальными ассистентами, преобразующими большие объемы данных в сжатые концентрируемые материалы, необходимо формирование критического мышления в цифровой среде, а также навыков грамотного пользования информационными продуктами и услугами, дифференцирования достоверного материала от контента из неавторитетных и сомнительных ресурсов, создаваемых как людьми, так и искусственным интеллектом, а также работы с программно-аппаратными средствами, которые применяются при анализе и обработке больших массивов данных.

Выводы:

все современные профессии интеллектуальной направленности, а не только IT-специалисты, тесно коррелируют с оперированием и анализом больших массивов данных. Как следствие, государство интегрирует в раз-

личные профессии различные проекты и работу программ, в основе которых Big Data. Данный фактор обуславливает релевантность обучения студентов работе с большими объемами данных и взаимокоррелятивными с ними программами, например, будущие педагоги

должны освоить МЭШ, а врачи – ЕМИАС. Цифровая и информационная компетенции, фундаментом которых является работа с массивом данных, наиболее эффективно формируются средствами стратегии активного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анастасия Ракова рассказала о расширении цифровых возможностей ЭМК с помощью ИИ-ассистента Алисы в Москве // Официальный сайт «Московская медицина». Статья от 07 июля 2025 г. URL: <https://mosgorzdrav.ru/ru-RU/news/default/card/7927.html> (дата обращения: 09.11.2025).
2. Московская электронная школа. Официальный портал Mos.ru. URL: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/> (дата обращения: 12.11.2025).
3. Назаренко Ю.Л. Обзор технологии «большие данные» (Big Data) и программно-аппаратных средств, применяемых для их анализа и обработки // European science. 2017. №9 (31). С. 25–30.
4. Профессии в России: престиж, доходность, востребованность. Всероссийский центр исследования общественного мнения (ВЦИОМ). Статья от 05.07.2023. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/professii-v-rossii-prestizh-dokhodnost-vostrebovanost> (дата обращения: 09.11.2025).
5. Решетникова М. Слежка за базами и борьба с террористами: как используют Big Data в армии // РБК. Тренды. Статья от 30.09.2021. URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/61555a809a7947591c9f4fb2?from=copy> (дата обращения: 09.11.2025).
6. Саидов Ж.Д.Ю. Компетентности подход при обучении работе с базами данных в системе высшего образования // Проблемы современного образования. 2022. №6. С. 253–265.
7. Суропов Б.М. Развитие у студентов навыков анализа больших данных в образовательном процессе // Экономика и социум. 2024. №11–1 (126). С. 1087–1094.
8. Apperson A. Study Skills and Exam Strategies. UC San Diego School of Medicine. URL: <https://medschool.ucsd.edu/education/md-combined/curriculum/oess/skills-strategies/index.html> (date: 12.11.2025).
9. Ishaq M., Abid A., Farooq Sh., Manzoor M.F., Farooq U., Abid K., Helou M.A. (2022) Advances in database systems education: Methods, tools, curricula, and way forward // Education and Information Technologies 28(3):2681–2725. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11293-0>.
10. Learning Development Success. “How to” Series: Learning large amounts of information. 2 p. URL: https://learning.uwo.ca/selfhelp/skill_building_handouts/pdfs/how_to/How%20to%20Learn%20Large%20Amounts%20of%20Information.pdf (date: 12.11.2025).
11. O'Reilly C.M., Josek T., Darner R.D. Fortner S.K. (2022) Pedagogy of teaching with large datasets: Designing and implementing effective data-based activities // Biochem Mol Biol Educ. 2022 Sep;50(5):466–472. <https://doi.org/10.1002/bmb.21663>.

© Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru), Яковлева Ольга Анатольевна (yakovleffo@yandex.ru),
Кутликова Ирина Вениаминовна (ivk-b@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ОБЗОР ГИБРИДНОЙ И ТРАДИЦИОННОЙ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЛОЛОГОВ В ВУЗЕ

STRUCTURAL COMPONENTS OF HYBRID AND TRADITIONAL FORMS OF EDUCATION FOR FUTURE PHILOLOGY TEACHERS AT A UNIVERSITY

V. Kravtsova

Summary: This article compares two modes of university education: traditional and hybrid. Priorities are established for studying the structural components of traditional and hybrid modes, which provide the most in-depth understanding of the effectiveness of training future state philologists at the university. The study presented the results of theoretical material, which demonstrate the relevance of this research topic. Based on an analysis of the concepts of «hybrid learning» and «blended learning,» the characteristics of hybrid learning are highlighted, which enable the transition of numeracy to a new level of learning. The novelty of this study lies in its comparative analysis of the structural components of hybrid learning versus traditional learning, which hinders the promising development of the university education process.

Keywords: hybrid learning, traditional learning, blended learning, structural components, future philology teachers, high education.

Кравцова Виктория Ивановна

аспирант, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Старобельский факультет (филиал), Луганский
государственный педагогический университет
kusia.kravtsova@mail.ru

Аннотация: В статье рассматривается сравнение двух форм обучения в вузе: традиционная форма и гибридная форма. Расставлены приоритеты в корректности изучения структурных компонентов традиционной и гибридной форм, которые обеспечивают максимально углубленное понимание эффективности обучения будущих учителей филологов в вузе. В ходе исследования были оглашены результаты изучения теоретического материала, которые доказывают актуальность изучения данной темы исследования. На основе анализа понятий «гибридное обучение» и «смешанное обучение» установлено особенности гибридного формата обучения, который формируется за счет перехода на новый уровень обучения. Новизна данного исследования заключается в компаративистике структурных компонентов гибридной формы обучения по отношению к традиционной форме, которая тормозит перспективное развитие процесса обучения в вузе.

Ключевые слова: гибридное обучение, традиционное обучение, смешанное обучение, структурные компоненты, будущие учителя филологи, высшее образование.

Введение

Модернизированный запрос повышения качества подготовки будущих учителей филологов в системе высшего образования становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Инновационные формы обучения грамотно компенсируют недостатки традиционной формы обучения. Учебный процесс в вузе представляет собой единый механизм, который взаимодополняет все структурные компоненты, как традиционной формы обучения, так и гибридной формы. Реализацией гибридной формы обучения является новаторская концепция подготовки будущих учителей филологов в системе высшего образования.

Социальная значимость

Социальная значимость исследования определяется необходимостью комбинирования традиционной и гибридной формы обучения в вузе. Интерес к проблеме инновационного обучения обусловлен несколькими постулатами: релевантность применения традиционных форм обучения сквозь цифровой контент при реализации содержания обучения на основе традиционного обучения.

Актуальность

Актуальность данного исследования заключается в том, что востребованность современной системы образования нуждается в обновлении стратегических образовательных подходов через оптимизацию средств обучения. Система высшего образования нуждается в усовершенствовании новейших средств обучения для повышения уровня подготовки будущих специалистов в вузах России.

Основные результаты

Изучением современно-инновационных ориентаций занимались многие исследователи, которые изученность проблемы излагали в своих трудах. И.К. Войтович, Е.В. Степанян, Л.Г. Шарликова, А.Н., Ресенчук, Н.В. Тунева, Т.П. Гордиенко, Т.А. Безусова, Н.Н. Савельева, М.Г. Минин, Т.А. Дмитренко, О.А. Завалей, В.М. Чиркова, О.В. Коршунова, Г.И. Симонова, П.В. Ткаченко, Е.В. Петрова, Н.И. Белоусова, Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун, Э.А. Круг, Н.В. Федюкова, Т.В. Федорова, Е.В. Язовских, Ян Бай изучали гибридный формат обучения в высшем учебном заведении; традиционные формы обучения рассматривали Т.А. Рубанцова; Ф.Э. Асейнова рассматривала основы цифровой

политики в контексте формирования всех компетенций будущего специалиста; Н.В. Петрова, О.М. Толстых озвучили трудности подготовки будущих учителей филологов в условиях гибридного обучения, Ю.А. Малахова изучала возможности и перспективы развития гибридного обучения, А.П. Исакович, Н.В. Ломоносова, М.Т. Акчурина описали трактовку «смешанного» и «гибридного» форматов обучения.

Целью данного исследования является выполнение сравнительного анализа структурных компонентов традиционной и гибридной форм обучения будущих учителей филологов в вузе.

К числу основных **задач** исследования относятся:

1. определение сходства и различия понятия «смешанного» и «гибридного» обучения;
2. определение структурных компонентов гибридной и традиционной форм обучения в вузе;
3. доказать взаимозависимость традиционной и гибридной форм обучения.

Теоретическая значимость

Теоретическая значимость исследования заключается в обзоре научных публикаций для выявления основных структурных компонентов традиционного и гибридного форматов обучения в вузе.

Практическая значимость

Практическая значимость исследования обусловлена усовершенствованием традиционных форм обучения в вузе в условиях гибридизации учебного процесса будущих учителей филологов.

Обновление учебного процесса в вузе важная тема для изучения и обсуждения. Современные требования обучения в вузе всегда подчиняются вызову времени. Инновационные перемены необходимы для оптимизации учебного процесса. На педагогическую арену выступают новые формы обучения с применением интернет-технологий: гибридная форма обучения.

А.П. Исакович, Н.В. Ломоносова, М.Т. Акчурина рассматривают понятия «смешанного» и «гибридного» обучения в их сходных и различных характеристиках.

Н.В. Ломоносова определяет суть терминов тождественными. Гибридное обучение и смешанное обучение подразумевает комбинирование традиционного и электронного обучения, взаимодополняя друг друга. Основой смешанного обучения является электронный образовательный ресурс, который имеет в своем распоряжении широкий ряд учебных материалов: учебники, пособия, дополнительные задания на развитие кре-

ативного мышления, тестовые задания, лабораторные работы, практические занятия в формате docs, лекционный материал. В свою очередь, гибридная форма обучения нацелена на использование необходимых учебных материалов в синхронно-асинхронном режиме. В условиях «цифровой педагогики» работа коррелируется в таких направлениях: институциональные, технологические, организационно-методические, административно-управленческие, психолого-педагогические аспекты [9, с.11-12].

А.П. Исакович утверждает, что смешанное обучение является зонтичное определение традиционной системы обучения и распределенном обучении. В своем исследовании автор утверждает распределенное обучение – вид обучения, при котором сохраняется пространственная и временная удаленность, при которой происходит процесс обучения посредством телекоммуникаций. Исследователь обнаружила предшественником смешанного обучения дистанционное. Эта форма обучения сочетает в себе не только электронный формат обучения, но и использование различных методик и средств обучения. Смешанное обучение характеризуется своей вариативностью. Смешанное обучение и гибридное обучение считают «родственными понятиями», но имеющими отличительные элементы. Элементами смешанного обучения являются аудиторные занятия с дополнительным учебным материалом для самостоятельного изучения в электронном формате. Гибридное обучение предполагает взаимодействие всех участников учебного процесса симультанно: indoor - в аудитории и via net – в онлайн системе. Условно обучающихся можно назвать «присутствующих» и «виртуальных» [6, с. 591–592].

Акчурина М.Т. дает определение смешанному обучению как чередование очной и дистанционной подготовки обучающихся. Развитие информационных технологий трансформирует интересы обучающихся в интернет-пространство. Основной характеристикой смешанного обучения является flexibility (гибкость). Гибкость способствует сбалансированной учебной нагрузке. Смешанное обучение соотносится с теорией обучения. Смешанное обучение отвечает формуле ситуация + реакция + подкрепление. Созданная образовательная ситуация предполагает соответствующей обратной связи и реакции, которая «фиксирует» и «мониторит» полученные знания на практике [1 с.83-84].

Петрова Н.В. и Толстых О.М. сначала описывают структуру гибридной формы обучения в вузе с наличием превосходств, которые являются первостепенно важными для получения необходимого результата. В структуру гибридной формы обучения включены следующие превосходства:

- финансовая экономия на организацию обучения;
- расширение спектра получения экстра информации;

— цифровая среда становится «естественной» для обучающихся, что увеличивает результативность образовательного процесса.

Более того, исследователи дифференцировали следующие свойства: групповое и индивидуально-самостоятельное обучение, комбинирование онлайн и офлайн обучения [11, с. 73].

Войтович И.К. утверждает, что структурным элементом гибридной формы обучения является «натуральное взаимодействие» всех участников учебного процесса (преподавателя и студентов), включая общение, работа с печатными и электронными источниками, аудио и видео материалов [3, с.77]

Чиркова В.М. демонстрирует гибридное обучение, при котором компьютерные технологии становятся дидактическим материалом во время процесса обучения. Гибридный дизайн обеспечивает новый подход к системе обучения, заполняет все «пробелы» высшей системы образования. Важной характеристикой гибридной формы обучения является активная позиция вместо пассивной позиции обучающихся [17, с.83]

Завалей О.А. изучает гибридную форму обучения сквозь таксономию Блума. Важно придерживаться классификацию образовательных целей при гибридном формате обучения: четко определить круг необходимых знаний, которые важно получить; отчетливо понимать какую выбрать стратегию для получения знаний; правильно воздействовать на выбор манеры поведения в протекании учебных действий; уместный анализ полученной информации; генерирование идеи в положительном аспекте их интерпретация; оценка полученных результатов с дальнейшим планированием последующей перспективы успешного усвоения материала [5, с. 42].

Савельева Н.Н., Минин М.Г. Обратили внимание на мотивацию во время обучения при гибридной форме обучения. Гибридное обучение легко обеспечивает организацию проведения викторин, семинаров, комплектовать группы для оформления проектной работы. Выполнение дополнительных креативных заданий в свободное время обеспечивают личностную траекторию развития учащихся. При гибридной форме обучения главной является контент обратной связи для улучшения качества усвоения учебного материала [14, с.228].

Гордиенко Т.П., Безусова Т.А. подтверждают, что гибридная форма обучения представлена в соответствующем оборудовании для управления преподавателем (камера, микрофон, учебное место обучающегося), управление системой (контроль звука, изображения). Исследователи обращают внимание на привлечение профессионалов из других высших учебных заведений

для обмена знаниями и опытом [4, с. 8–9]

Ресенчук А.А., Тунева Н.В. ссылаются на психологический фактор обучения при гибридной форме обучения. Гибридное обучение нивелирует отвлекающие факторы, напряжение, связанное неприятной эпидемиологической ситуацией. Гибридный формат обучения обеспечивает тотальный контроль временем, позволяет планировать самостоятельную работу. К тому же гибридное обучение акцентирует свое внимание на геймификацию обучения на ранних этапах [12, с. 213–214].

Малахова Ю.А. выделила эффективные содержательные структурные элементы гибридного обучения, а именно:

- ротационная модель (применение интерактивных методов обучения);
- модель «по запросу» (свобода выбора интенсивности обучения самостоятельно и с преподавателем) [10, с.242-243].

Степанян Е.В., Шарликова Л.Г. утверждают, что гибридная форма обучения способствует формированию коммуникативных навыков, устная и письменная коммуникация для реализации в профессиональной деятельности. При гибридной форме обучения обеспечивается качественная поддержка и взаимовыручка всех участников учебного процесса. Занятия увлекательны, неоднообразны, которые планирует не только преподаватель, но учащиеся для координирования и закрепления материала [15, с.416-417].

Ананин Д.П., Стрикун Н.Г. определяют важные направления работы при гибридном формате: локация, атмосфера, тип занятия, групповое обучение при индивидуальном подходе. При указанных направлениях уровень взаимодействия делится на: однонаправленное, двунаправленное и полинаправленное обучение. Способ подачи учебного материала определяет как именно организовано обучение, тип занятия – что сообщается во время занятия в процессе обучения [2, с. 63].

Круг Э.А., Федюкова Н.В., Федорова Т.В. выделяют структурные элементы гибридного обучения с позиции учебно-воспитательного алгоритма в виде репетиторства и тьюторства. Гибридная форма обучения позволяет преобразовать стандартные занятия в формат курсов или модулей [8, с.64]

Ткаченко П.В., Петрова Е.В., Белоусова Н.И. описывают гибридную форму обучения в сочетании традиционных форм, взаимодополнение традиционных форм работы новыми [16, с.278].

Результатом проведенного анализа теоретического материала следует считать, что структурные компоненты гибридного обучения заключаются в следующей кон-

вергенции:

- создание естественной среды обучения;
- предоставление выгодных условий координированного процесса онлайн и офлайн обучения;
- обеспечение доступа к экстра-образовательным ресурсам;
- «натуральное взаимодействие» всех участников учебного процесса;
- вместо пассивной - активная педагогическая активность всех участников учебного процесса;
- классификация познавательных целей по таксономии Блума;
- стимулирование мотивации к обучению;
- практическое применение управленческих систем: управление со стороны преподавателя и управление системой;
- создание комфортной, благожелательной атмосферы во время обучения, управление временем;
- формирование коммуникативных навыков в долгосрочной перспективе;
- выбор типа занятия с учетом способа подачи дидактического материала;
- приобретение сходства модели «репетиторства».

Рассматривая традиционную форму обучения, можно с уверенностью отметить невзыскательное наличие структурных элементов. Это связано с обновлением и модернизацией образования.

Множество авторов и исследователей склонны выделять структурные элементы традиционной формы обучения. Во-первых, стандартный объем знаний остается неизменным, общество требует знания специалистов, которые являются немного «завышенными» и не всегда отвечают требованиям работодателей. В традиционной форме обучения отмечено преемственность знаний, полученных ранее и заимствование методов преподавания. Традиционные формы являются разновременными, но имеют одинаковые по своему происхождению элементы. К тому же традиционная форма обучения в вузе демонстрирует себя триединой сущностью: профессиональный институт, исследовательский и культурный институты. Эти институты – составляющие части единого целого. [7, с. 9–11]

Рубанцова Т.А. описывает трансляцию подготовленного знания ранее в готовом виде, форме и методе подачи при традиционной форме обучения. Традиционная форма обучения предлагает «прямой» метод обучения: от преподавателя к обучающимся. Преподаватель пре-

подносит материал в той форме, которая должна быть отражена в результатах самостоятельных работ, тестирования, контрольных видов работы. Участники учебного процесса выполняют тестовые задания без внимания на предпосылки их умений, навыков, способностей и интересов. При традиционной форме обучения слабо выражена коммуникативная практика [13, с. 74].

Следовательно, структурными компонентами традиционного обучения являются:

- аудиторное проведение занятий по фиксированному времени;
- основной инструмент на занятии – печатные носители информации. Традиционные формы обучения обусловлены связанным циклом действий: объяснения преподавателя, рассмотрение примеров, демонстрация материалов, выполнения заданий по примеру, повторение выученного материала, выполнение заданий на повторение, контроль знаний.

Заключение

Сущность вышеизложенного заключается в утверждении доминантности применения гибридной формы обучения будущих учителей филологов в вузе. В результате выявления сходства и различий понятий «смешанного» и «гибридного» обучения смоделировано ключевые компоненты, которые меняют ход событий обучения, преимущественно, делая акцент на «постоянстве, регулярности, непрерывности» обучения. Гибридная форма обучения предполагает действенные стратегические решения для устранения всех недостатков традиционной формы обучения.

Проведенный анализ исследования компонентов гибридной формы обучения дает возможность утверждать, что гибридная форма обучения привлекает к себе внимание для дальнейшего ее изучения. Гибридная форма обучения дополняет традиционную форму расширяя диапазон учебного процесса. Гибкий доступ к разнообразным источникам информации дает возможность усовершенствовать свои навыки на практике. Подтверждено взаимобусловленность традиционной и гибридной форм обучения согласно с требованиями современного общества, которое рассматривает применение традиционной формы обучения сквозь технологический прорыв, который помогает восполнить пробелы в любой отрасли. Гибридная форма обучения определяется как рефлекторное отображение спроса на получение знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акчурина М.Т. Развитие технологий T-learning в смешанном обучении/М.Т. Акчурина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. - 2023. - № 2. - С. 83–86.

2. Ананин Д.П., Стрикун Н.Г. Гибридное обучение в структуре высшего образования: между онлайн и офлайн/ Д.П. Ананин, Н.Г. Стрикун // Наука. Образование. Культура. Преподаватель XXI века. - 2022. - № 4. - С. 60–74.
3. Войтович И.К. Гибридное обучение в преподавании иностранных языков в вузе/ И.К. Войтович // Педагогика высшей школы. - 2013. - С. 76–79.
4. Гордиенко Т.П., Безусова Т.А. Особенности гибридного обучения в Высшей школе/ Т.П. Гордиенко, Т.А. Безусова // Т.П. Гордиенко, Т.А. Безусова // Январские педагогические чтения. - 2023. - № 9(21). - С. 7–10.
5. Завалей О.А. Flipped learning как способ повышения мотивации студентов в цифровую эпоху/ О.А. Завалей // Сборник научных трудов. Обучение иностранным языкам в открытом поликультурном пространстве. Материалы II Международной научно-практической конференции. - 2023. - С. - 40–45.
6. Исакович А.П. Трактовка термина «смешанное обучение» с точки зрения технологического и содержательного подходов: теоретические обзор/ А.П. Исакович // Педагогика. Вопросы теории и практики. - 2023. - № 6. - С. 589–598.
7. Коршунова О.В., Симонова Г.И. Традиции современного университетского образования / О.В. Коршунова // Наука и образование. - 2008. - С. - 8–15
8. Круг Э.А., Федюкова Н.В., Федорова Т.В. Особенности гибридного обучения студентов: теоретический аспект/ Э.А. Круг, Н.В. Федюкова, Т.В. Федорова // Гуманитарные науки. - 2024. - № 6. - С. 63–66.
9. Ломоносова Н.В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования, автореферат, дис. канд. наук. – Москва. 2018. С. 1–24.
10. Малахова Ю.А. Гибридное образование: возможности и перспективы развития/ Ю.А. Малахова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. - 2023. - № 2. - С. 240–245.
11. Петрова Н.В. и Толстых О.М. Трудности подготовки будущих учителей иностранных языков в области ИКТ в условиях гибридного обучения/ Н.В. Петрова, О.М. Толстых // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. - 2022. - № 4. - С. 73–81.
12. Ресенчук А.А., Тунева Н.В. Использование гибридного обучения в многонациональных группах студентов вуза/ А.А. Ресенчук, Н.В. Тунева // Вестник Кемеровского государственного университета гуманитарные и общественные науки. - 2021. - № 3. - С. 212–220.
13. Рубанцова Т.А. Традиционное и инновационное образование: противоречия и проблемы/ Т.А. Рубанцова // Философия образования. - 2017. - № 70. - С. 73–77.
14. Савельева Н.Н., Минин М.Г. Эффективность применения гибридного обучения в техническом вузе/ Н.Н. Савельева, М.Г. Минин // Педагогические науки. - 2024. - № 11. - С. 225–230.
15. Степанян Е.В., Шарликова, Л.Г. Специфика гибридного обучения РКИ иностранных студентов музыкальных специальностей/ Е.В. Степанян, Л.Г. Шарликова // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного Материалы международной научно-практической конференции. - 2019. - С.414–418 .
16. Ткаченко П.В., Петрова Е.В., Белоусова Н.И. Гибридное обучение как способ повышения эффективности образования/ П.В. Ткаченко, Е.В. Петрова, Н.И. Белоусова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. - 2021. - №3 (36). - С.277–279.
17. Чиркова В.М. Применение методов гибридной педагогики в преподавании иностранного языка/ В.М. Чиркова // Карельский научный журнал. - 2019. - № 4. - С. 83–86.

© Кравцова Виктория Ивановна (kusia.kravtsova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

FORMATION OF STUDENTS' SOCIAL RESPONSIBILITY: A THEORETICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH

*I. Levitskaya
T. Semenkova*

Summary: The purpose of the article is to analyze the problem of formation of social responsibility of students, considered as an actual aspect of modern pedagogical theory and practice of higher education. In the context of rapid social transformations and globalization, the increasing social significance of professional activity in the field of education, the issues of educating socially responsible citizens are becoming particularly relevant.

The methodological basis of the research is a systematic and axiological approach that allows us to consider the phenomenon of social responsibility of students in the context of their personal and professional development based on a developed value and worldview apparatus. The analysis of scientific concepts and theoretical models describing the mechanisms of social responsibility formation actualizes the phenomenon of practical aspects of their implementation in the educational process.

The assessment of factors influencing the formation of students' social responsibility, such as the socio-economic situation, cultural environment, legal and institutional framework, worldview, as well as pedagogical technologies and active teaching methods, collectively determines the potential level of social responsibility of an individual and his willingness to contribute to the development of society. The paper also examines innovative approaches to fostering social responsibility, including project-based learning, social partnership, and interactive methods that promote critical thinking, empathy, and civic engagement among students.

The results of the study allow us to conclude that there is a need for an integrated approach to the formation of social responsibility, including both cognitive and emotional-volitional components. In conclusion, the article offers recommendations for improving pedagogical strategies and programs aimed at educating socially responsible citizens, which is an important condition for the sustainable development of society.

Keywords: social responsibility, higher education, humanistic pedagogy, educational process, social partnership, project-based learning.

Левицкая Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент, Кемеровский
государственный университет
levitskaya_ia@mail.ru

Семенкова Татьяна Николаевна

доктор педагогических наук, Муниципальное автономное
образовательное учреждение «Гимназия №42»
gimnasium_42@mail.ru

Аннотация: Целью статьи является анализ проблемы формирования социальной ответственности студентов, рассматриваемой как актуальный аспект современной педагогической теории и практики высшей школы. В условиях стремительных социальных трансформаций и глобализации, усиления социальной значимости профессиональной деятельности в сфере образования, вопросы воспитания социально ответственных граждан приобретают особую актуальность. Методологической основой исследования являются системный и аксиологический подходы, позволяющие рассмотреть феномен социальной ответственности студентов в контексте их личностного и профессионального становления с опорой на развитый ценностно-мировоззренческий аппарат. Анализ научных концепций и теоретических моделей, описывающих механизмы формирования социальной ответственности, актуализирует выявление практических аспектов их реализации в образовательном процессе. Оценка факторов, влияющих на формирование социальной ответственности студентов, таких как социально-экономическая ситуация, культурная среда, правовые и институциональные рамки, мировоззренческие установки, а также педагогических технологий и активных методов обучения, в совокупности определяет потенциальный уровень социальной ответственности личности и её готовность вносить вклад в развитие общества. В работе также рассматриваются инновационные подходы к воспитанию социальной ответственности, включая проектное обучение, социальное партнерство и интерактивные методы, способствующие развитию критического мышления, эмпатии и гражданской активности у студентов.

Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости комплексного подхода к формированию социальной ответственности, включающего как когнитивные, так и эмоционально-волевые компоненты. В заключение статьи предложены рекомендации по совершенствованию педагогических стратегий и программ, направленных на воспитание социально ответственных граждан, что является важным условием устойчивого развития общества.

Ключевые слова: социальная ответственность, высшее образование, гуманистическая педагогика, образовательный процесс, социальное партнерство, проектное обучение.

В современном обществе проблема формирования социальной ответственности у подрастающего поколения становится всё более актуальной. Это обусловлено рядом факторов, включая глобализацию, ускорение социальных изменений, рост информационного потока и усложнение общественных отношений. В условиях динамичной социальной среды от каждого человека требуется не только высокий уровень профес-

сиональных знаний и навыков, но и способность к ответственному поведению, готовности к сотрудничеству и взаимодействию с другими людьми.

Формирование социальной ответственности является важной педагогической задачей, решение которой способствует развитию гражданского самосознания и активной жизненной позиции, укреплению правопоряд-

ка и созданию условий для устойчивого развития страны, повышению общего уровня культуры и морали в обществе. Для эффективного формирования социальной ответственности необходимо учитывать теоретические основы этого процесса, факторы, влияющие на его формирование, методологические подходы к организации педагогической работы. Только комплексный подход, учитывающий специфику каждого этапа обучения и воспитания, может обеспечить успешное формирование социальной ответственности у подрастающего поколения.

Социальная ответственность — это комплексное качество личности, которое включает в себя осознание человеком своих обязанностей перед обществом, готовность выполнять эти обязанности и активно участвовать в жизни социума. Формирование социальной ответственности является важной задачей педагогической науки и практики, поскольку от её решения во многом зависит будущее общества и государства.

В основу исследования легли системный и аксиологический подходы. Они позволили рассмотреть феномен социальной ответственности студентов в контексте их личностного и профессионального становления. Системный подход предполагает рассмотрение объекта как системы, то есть совокупности взаимосвязанных элементов, функционирующих как единое целое. В контексте исследования социальной ответственности студентов системный подход позволяет анализировать социальную ответственность как систему, состоящую из различных компонентов (когнитивных, эмоционально-волевых, поведенческих); выявлять взаимосвязи между этими компонентами и их влияние на формирование социальной ответственности; рассматривать социальную ответственность в контексте образовательной системы, включая взаимодействие студентов с преподавателями, другими студентами, учебными материалами и окружающей социальной средой. [4, 5, 8]

Аксиологический подход основан на признании ценности и значимости определённых явлений, принципов и норм. В контексте исследования социальной ответственности аксиологический подход характеризует ценностные ориентиры и принципы, лежащие в основе формирования социальной ответственности; роль ценностей в мотивации студентов к проявлению социальной ответственности; позволяет разработать педагогические стратегии и программы, направленные на формирование у студентов ценностного отношения к социальной ответственности. [1,2]

В рамках исследования были проанализированы существующие научные концепции и теоретические модели, описывающие механизмы формирования социальной ответственности. Среди них теории социального развития, рассматривающие влияние социальных

факторов на формирование личности и её социальных установок; теории мотивации, объясняющие механизмы формирования мотивации к проявлению социальной ответственности; модели формирования социальных компетенций, описывающие процесс развития у студентов знаний, умений и навыков, необходимых для проявления социальной ответственности в различных сферах жизни. [3,4,9]

Теоретические основы формирования социальной ответственности включают в себя несколько ключевых подходов и концепций. Основоположающим для исследования является системный подход (А.А. Богданов, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Г. Саймон, Э.Г. Юдин) [5,8,9]. Системный подход предполагает видение себя субъектно как часть более широкой системы — образовательного процесса, профессионального сообщества, общества в целом. Это помогает понять взаимосвязи между различными элементами системы и способствует формированию ответственности за свои действия и их последствия.

Исследование также рассматривает практические аспекты реализации теоретических моделей в образовательном процессе. Это включает в себя:

- разработку и внедрение педагогических стратегий и методов, направленных на формирование социальной ответственности;
- создание условий для проявления студентами социальной ответственности в учебной и внеучебной деятельности;
- оценку эффективности педагогических стратегий и методов на основе анализа результатов формирования социальной ответственности у студентов.

Таким образом, системный и аксиологический подходы позволили комплексно рассмотреть феномен социальной ответственности студентов, выявить механизмы её формирования и разработать практические рекомендации для педагогов. Интеграция указанных подходов в образовательный и воспитательный процесс позволит создать более эффективную систему формирования социальной ответственности у детей и подростков, находящихся в группе риска, что будет способствовать их успешной социализации и гармоничному развитию в условиях современного общества.

Формирование социальной ответственности как педагогическая проблема предполагает разработку и реализацию системы мер, направленных на развитие у учащихся социально значимых качеств и установок. Для этого необходимо определить теоретические основы этого процесса, выявить факторы, влияющие на формирование социальной ответственности, и разработать методические подходы к его организации.

Основой формирования социальной ответствен-

ности является гуманистическая педагогика, которая признаёт ценность личности ребёнка и его право на свободное развитие. Гуманистический подход предполагает создание условий для самореализации личности, её интеграции в общество на основе общечеловеческих ценностей, среди которых важное место занимает социальная ответственность.

Гуманистические ценности личности, такие как уважение к человеческому достоинству, признание прав и свобод человека, поддержка идей сотрудничества и взаимопомощи, оказывают значительное влияние на формирование социальной ответственности. Они способствуют:

1. Развитию эмпатии и сострадания. Гуманистические ценности помогают личности осознать важность понимания и поддержки других людей, их проблем и потребностей. Это, в свою очередь, мотивирует к участию в жизни общества и помощи тем, кто в ней нуждается.
2. Формированию чувства справедливости и равенства. Признание равных прав и возможностей для всех членов общества способствует развитию ответственного отношения к социальным нормам и правилам. Личность, ориентированная на гуманистические ценности, стремится к созданию справедливого и равноправного общества.
3. Поощрению сотрудничества и взаимодействия. Гуманистические ценности поддерживают идеи сотрудничества и взаимопомощи. Личности, придерживающиеся таких ценностей, более склонны участвовать в общественных инициативах, волонтерской деятельности и других формах социального взаимодействия.
4. Развитию самосознания и рефлексии. Осознание собственных ценностей, убеждений и поступков в контексте гуманистических принципов помогает личности анализировать своё поведение, оценивать его с точки зрения соответствия гуманистическим идеалам и вносить необходимые коррективы. Это способствует формированию ответственного отношения к своим действиям и их последствиям для общества.
5. Повышению мотивации к социально ответственному поведению. Гуманистические ценности поддерживают стремление к участию в жизни общества, помощи другим и соблюдению социальных норм. Личности, ориентированные на такие ценности, чувствуют потребность вносить свой вклад в развитие общества и помогать другим людям, что является проявлением социальной ответственности.

Таким образом, гуманистические ценности личности создают основу для формирования ответственного отношения к обществу, другим людям и их правам. Они мо-

тивируют к действиям, направленным на создание более справедливого, равноправного и гуманного общества. [6]

Особое внимание в исследовании уделено факторам, которые влияют на формирование социальной ответственности у студентов. Экономические и социальные условия в обществе могут существенно влиять на формирование ценностей и установок у молодёжи. Например, нестабильность на рынке труда, низкий уровень жизни в некоторых регионах или неравномерное распределение ресурсов могут вызывать у студентов чувство несправедливости и недоверия к социальным институтам. Это, в свою очередь, может снижать мотивацию к проявлению социальной ответственности. В то же время благоприятные экономические условия и высокий уровень жизни могут способствовать развитию у студентов стремления к участию в общественной жизни и решению социальных проблем.

Институционально-правовые рамки оказывают существенное значение на формирование социальной ответственности студентов. Законы, нормы и правила, регулирующие волонтерскую, добровольческую, благотворительную деятельность, являются правовой базой процесса формирования социальной ответственности и устанавливают правовые рамки для организаций и частных лиц, занимающихся этими видами деятельности. Содействие развитию и распространению добровольческой (волонтерской) деятельности отнесено к числу приоритетных направлений социальной и молодежной политики. Федеральные (социальные) проекты для благотворительных организаций и волонтеров стимулируют развитие этих видов деятельности. Эффективная система правового регулирования и контроля способствует соблюдению социальных норм и правил, позволяет контролировать деятельность некоммерческих организаций и обеспечивает прозрачность их работы.

Культурная среда, в которой воспитываются и обучаются студенты, также играет важную роль в формировании их социальных установок. Традиции, обычаи, ценности и нормы, передаваемые из поколения в поколение, могут влиять на восприятие социальной ответственности и мотивацию к её проявлению. Культура, поддерживающая идеи сотрудничества, взаимопомощи и уважения к правам человека, способствует развитию социальной ответственности. [4]

Средства массовой информации, образовательные учреждения, религиозные организации и другие институты могут играть важную роль в формировании социальных норм и ценностей. СМИ и общественные институты могут способствовать распространению идей социальной ответственности через образовательные программы, информационные кампании и другие мероприятия. Следует отметить, что в условиях современно-

го информационного общества, где средства массовой информации и цифровые технологии играют ключевую роль в формировании мировоззрения и поведенческих паттернов, необходимо проводить систематическое исследование их влияния на процесс становления социальной ответственности студентов. В данном контексте представляется целесообразным обеспечить доступ к релевантной и качественной информации, развивать критическое мышление и навыки медиаграмотности, а также формировать способность к дифференциации достоверных и недостоверных источников информации [5].

Формирование социальной ответственности студентов представляет собой сложный процесс, подверженный воздействию множества факторов. Внешние факторы включают в себя социальную среду, в которой развивается индивид, семью как первичный и наиболее значимый институт социализации, образовательные учреждения, обеспечивающие получение знаний, умений и навыков, необходимых для функционирования в обществе, а также средства массовой информации, оказывающие значительное влияние на формирование ценностных ориентаций и поведенческих установок [2].

Внутренние факторы, в свою очередь, охватывают индивидуальные особенности личности, такие как темперамент, характер и способности, уровень развития самосознания и рефлексии, а также мотивацию к социально ответственному поведению. Эти внутренние детерминанты играют ключевую роль в процессе становления социальной ответственности, так как они определяют индивидуальную предрасположенность к восприятию и интеграции внешних социальных норм и ценностей. Например, личный опыт и взаимодействие с окружающими. Взаимодействие с разными людьми, участие в общественных инициативах и волонтерской деятельности помогают личности осознать важность социальной ответственности на практике. Личный опыт преодоления трудностей и помощи другим способствует формированию ответственного отношения к обществу. Например, отношение к обществу и окружающим. Установки, в которых преобладает положительное отношение к обществу, людям и сотрудничеству, способствуют развитию социальной ответственности. Учащиеся, которые ценят взаимодействие и взаимопомощь, более склонны участвовать в общественной жизни, помогать другим и соблюдать социальные нормы. [12].

Таким образом, процесс формирования социальной ответственности у учащихся представляет собой динамическое взаимодействие множества внешних и внутренних факторов, каждый из которых вносит свой уникальный вклад в этот сложный и многогранный процесс.

Мировоззренческие установки играют важную роль в формировании социальной ответственности у учащихся.

Они представляют собой систему взглядов, убеждений и ценностей, которые определяют отношение человека к себе, другим людям, обществу и миру в целом. Ценностные ориентации и установки, основанные на идеях справедливости, равенства, уважения к правам человека, способствуют формированию ответственного отношения к обществу и его членам. Студенты, придерживающиеся таких установок, более склонны к помощи другим, сотрудничеству и соблюдению социальных норм. Моральные принципы и мировоззренческие установки, основанные на нравственных принципах, таких как честность, доброта, сострадание, помогают формировать чувство долга и ответственности за свои поступки. Студенты осознают важность соблюдения моральных норм и правил в обществе.

Также важны самосознание и рефлексия. Мировоззренческие установки влияют на уровень самосознания и рефлексии учащихся. Осознание своих ценностей, убеждений и поступков помогает им анализировать своё поведение, оценивать его с точки зрения социальной ответственности и вносить необходимые коррективы. Мотивация к социально ответственному поведению способствует формированию социальной ответственности. Установки, поддерживающие стремление к участию в жизни общества, помощи другим и соблюдению социальных норм, мотивируют учащихся к социально ответственному поведению. Они чувствуют потребность вносить свой вклад в развитие общества и помогать другим людям. [8]

Таким образом, мировоззренческие установки являются важным фактором, влияющим на формирование социальной ответственности. Они определяют их отношение к обществу, моральные принципы и мотивацию к социально ответственному поведению [10].

Анализ детерминант, влияющих на формирование социальной ответственности, позволяет определить направления и методы педагогической работы в этом направлении.

1. Педагогические технологии и методы обучения. Способы и методы, которые используют преподаватели в образовательном процессе, также могут влиять на формирование социальной ответственности у студентов. Традиционные методы, основанные на передаче знаний от преподавателя к студенту, могут быть менее эффективными для развития социальных компетенций и мотивации к проявлению социальной ответственности. В то время как инновационные подходы, такие как проектное обучение, социальное партнёрство и интерактивные методы, могут способствовать развитию критического мышления, эмпатии и гражданской активности [3]
2. Проектное обучение. Этот подход предполагает

организацию образовательного процесса вокруг выполнения проектов, направленных на решение реальных социальных проблем. Студенты работают над проектами в группах, что способствует развитию сотрудничества, коммуникации и взаимодействия. Проектное обучение позволяет студентам применить полученные знания и навыки в практической деятельности, направленной на решение социальных задач. Это способствует формированию у них чувства ответственности за результаты своей работы и понимания важности участия в общественной жизни. [7]

3. Социальное партнёрство. Взаимодействие с различными социальными партнёрами, такими как некоммерческие организации, государственные учреждения, бизнес-структуры и общественные объединения, также может способствовать формированию социальной ответственности у студентов. Участие в совместных проектах и мероприятиях с представителями различных социальных групп помогает студентам лучше понять проблемы и потребности общества, а также научиться работать в команде для достижения общих целей. [9]
4. Интерактивные методы. Использование интерактивных методов, таких как дискуссии, дебаты, ролевые игры и кейс-методы, способствует развитию критического мышления, анализа и аргументации у студентов. Эти методы позволяют студентам не только получать знания, но и применять их на практике, высказывать свою точку зрения и слушать мнения других. Интерактивные методы также способствуют развитию эмпатии и понимания различных точек зрения, что является важным компонентом социальной ответственности. [8]

Применение этих инновационных подходов в образовательном процессе может помочь создать условия для развития у студентов не только профессиональных компетенций, но и социальных навыков, необходимых для активного участия в жизни общества и проявления социальной ответственности. [2,11].

Образовательные учреждения играют ключевую роль в формировании социальной ответственности у учащихся. Они обеспечивают получение знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе, формируют ценностные ориентации и установки, способствуют развитию социально значимых качеств личности [1,2].

Проблема формирования социальной ответственности является многоаспектной и требует комплексного подхода к её решению. Перспективы исследования этой проблемы связаны с разработкой новых методических подходов, с изучением влияния различных факторов на формирование социальной ответственности, с определением роли образовательных учреждений в этом процессе.

В рамках актуальной проблематики формирования социальной ответственности у детей и подростков из уязвимых социальных групп, таких как дети из неблагополучных семей и дети с ограниченными возможностями здоровья, особое внимание следует уделить разработке и имплементации комплексных программ и проектов. Эти инициативы должны быть адаптированы к специфическим особенностям когнитивного, эмоционального и социального развития указанных категорий детей, обеспечивая их интеграцию в социум и способствуя формированию у них конструктивного самовосприятия и позитивного отношения к окружающим. Таким образом, интеграция указанных подходов в образовательный и воспитательный процесс позволит создать более эффективную систему формирования социальной ответственности у детей и подростков, находящихся в группе риска, что будет способствовать их успешной социализации и гармоничному развитию в условиях современного общества.

Формирование социальной ответственности представляет собой актуальную педагогическую задачу, которая является неотъемлемой частью образовательного процесса и способствует развитию гражданского самосознания. Для успешного решения данной задачи необходимо учитывать теоретические основы формирования социальной ответственности, а также факторы, влияющие на этот процесс. Методологические подходы к организации педагогической деятельности, учитывающие комплексность проблематики, являются основанием для разработки методологии педагогических стратегий и сопровождения формирования социальной ответственности студентов.

Перспективы исследования проблемы формирования социальной ответственности студентов включают несколько ключевых направлений:

1. Изучение влияния образовательных программ на формирование социальной ответственности у молодёжи. Разработка и анализ эффективности образовательных курсов, направленных на воспитание социально ответственных граждан, могут помочь определить наиболее действенные методы и подходы.
2. Анализ государственных и общественных инициатив, направленных на повышение уровня социальной ответственности граждан. Оценка эффективности существующих программ, а также выявление пробелов и возможностей для улучшения могут способствовать разработке более целенаправленных и эффективных стратегий.
3. Исследование психологических факторов, влияющих на формирование социальной ответственности. Понимание психологических механизмов, лежащих в основе ответственного поведения, может помочь разработать более эффективные методы воспитания и образования, направленные

- на формирование социальной ответственности.
4. Разработка и апробация новых методов и инструментов для оценки уровня социальной ответственности индивидов и организаций. Создание более точных и надёжных инструментов для измерения социальной ответственности может способствовать более глубокому пониманию этой проблемы и разработке более эффективных стратегий её решения.
5. Междисциплинарные исследования на стыке социологии, политологии, психологии, экономики и других наук. Комплексный подход к изучению

проблемы формирования социальной ответственности может привести к более глубоким и всесторонним выводам, а также к разработке более эффективных решений.

6. Разработка моделей и механизмов взаимодействия между государством, бизнесом и гражданским обществом в рамках формирования социальной ответственности. Исследование эффективных форм сотрудничества и партнёрства между различными секторами может способствовать созданию более устойчивых и эффективных систем социальной ответственности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедова М.Х. Развитие чувства ответственности у студентов в процессе обучения / М.Х. Ахмедова // Молодой ученый. – 2015. – № 2(82). – С. 443–445. – EDN TFXDJZ.
2. Барановская Л.А. Формирование социальной ответственности студента в социокультурном образовательном пространстве: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Барановская Лариса Альбертовна. – Чита, 2012. – 425 с. – EDN QFMMMH.
3. Баркунова О.В. Формирование социально ответственного поведения студентов вуза / О.В. Баркунова, С.С. Седова, О.А. Смирнова // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 5. – С. 124–128. – DOI 10.17513/snt.38668. – EDN AMAEJ.
4. Белов А.В. Социальная ответственность (содержание и механизм реализации): специальность 09.00.11 «Социальная философия»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Белов А.В. – Волгоград, 2011. – 148 с. – EDN QFEUFJ.
5. Василенко И.В. Социальная ответственность: методологический анализ / Василенко И.В. // Logos et Praxis. 2008. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-otvetstvennost-metodologicheskii-analiz> (дата обращения: 29.10.2025).
6. Губачев М.Н. Социальная ответственность в системе ценностных ориентаций современного общества: специальность 09.00.11 «Социальная философия»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / М.Н. Губачев – Уфа, 2004. – 134 с. – EDN NMSLPF.
7. Лаврентьева О.А. Особенности формирования социальной ответственности в подростковом возрасте / О.А. Лаврентьева // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialnoy-otvetstvennosti-v-podrostkovom-voznage> (дата обращения: 09.11.2025).
8. Матис К.В. Воспитание социальной активности молодежи в условиях поликультурного общества средствами социально-культурной деятельности: специальность 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / К.В. Матис – Барнаул, 2007. – 23 с. – EDN NJDFAJ.
9. Пазина О.Е. Социальная ответственность личности в современном обществе: специальность 09.00.11 «Социальная философия»: диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / О.Е. Пазина – Нижний Новгород, 2007. – 165 с. – EDN NOVPAV.
10. Пирмагомедова Э.А. Основные направления и особенности развития ценностной сферы личности в подростковом возрасте / Пирмагомедова Э.А., Азизова Н.И., Пирмагомедова Р.К. // Вестник ЮУрГПУ. 2016. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-napravleniya-i-osobennosti-razvitiya-tsennostnoy-sfery-lichnosti-v-podrostkovom-voznage> (дата обращения: 09.11.2025).
11. Савастыина А.А. Социальная активность молодежи как условие динамичного развития общества / А.А. Савастыина, Л.Б. Осипова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2–2. – С. 677. – EDN UZJHWV.
12. Сияков А.В. Феномен социальной ответственности как проявление ценностно-смысловой регуляции поведения человека / А.В. Сияков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18, Социология и политология. – 2006. – № 4. – С. 158–174.

© Левицкая Ирина Александровна (levitskaya_ia@mail.ru), Семенкова Татьяна Николаевна (gimnasium_42@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ КЕЙСЫ, ОБУЧАЮЩИЕ РАБОТЕ С БОЛЬШИМИ ДАННЫМИ И КУЛЬТУРЕ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ

PRACTICE-ORIENTED CASES THAT TEACH WORKING WITH BIG DATA AND CYBERSECURITY CULTURE

**O. Liseikina
I. Kutlikova
O. Kishkinova**

Summary: There is a paradoxical situation in the modern digital economy: despite the growing demand for specialists in the field of big data and cybersecurity, traditional educational approaches are not effective enough to train competent personnel. The relevance of the research is due to the need to bridge the gap between students' theoretical training and the practical requirements of the industry, where big data skills and cybersecurity culture are becoming interrelated competencies. The purpose of this research is to develop and theoretically substantiate a system of practice-oriented cases aimed at simultaneously developing competencies for working with big data and a cybersecurity culture. As a result of the research, four author's cases have been developed and described, adapted for use in the pedagogical practice of higher educational institutions. The discussion of the results of the implementation of the developed cases allows us to identify several significant patterns. Firstly, an integrated approach to learning how to work with big data and cybersecurity culture contributes to a more holistic understanding of modern IT systems in which these aspects are inextricably linked. Secondly, the practice-oriented nature of the cases, their proximity to real professional situations, increases students' motivation and promotes deeper learning of the material. An important aspect is also the gradual complication of cases, which allows students to consistently build up competencies, moving from solving relatively simple tasks to complex complex problems. The proposed approach contributes not only to the acquisition of technical knowledge, but also to the development of analytical thinking, an understanding of the ethical aspects of working with data, and the formation of sustainable behavioral patterns in the field of cybersecurity.

Keywords: practice-oriented learning, big data, cybersecurity culture, pedagogical cases, teaching methods.

Лисейкина Ольга Витальевна

Старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
ofoxi73@bk.ru

Кутликова Ирина Вениаминовна

Старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
ivk-b@yandex.ru

Кишкинова Ольга Алексеевна

Старший преподаватель, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии имени К.И. Скрябина
olga.19672015@yandex.ru

Аннотация: В современной цифровой экономике наблюдается парадоксальная ситуация: несмотря на растущий спрос на специалистов в области больших данных и кибербезопасности, традиционные образовательные подходы оказываются недостаточно эффективными для подготовки компетентных кадров. Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления разрыва между теоретической подготовкой студентов и практическими требованиями индустрии, где навыки работы с большими данными и культура кибербезопасности становятся взаимосвязанными компетенциями. Целью данного исследования является разработка и теоретическое обоснование системы практико-ориентированных кейсов, направленных на одновременное формирование компетенций работы с большими данными и культуры кибербезопасности. В результате исследования разработаны и описаны четыре авторских кейса, адаптированных для применения в педагогической практике высших учебных заведений. Обсуждение результатов внедрения разработанных кейсов позволяет выявить несколько значимых закономерностей. Во-первых, интегрированный подход к обучению работе с большими данными и культуре кибербезопасности способствует формированию более целостного понимания современных ИТ-систем, в которых эти аспекты неразрывно связаны. Во-вторых, практико-ориентированный характер кейсов, их приближенность к реальным профессиональным ситуациям повышает мотивацию студентов и способствует более глубокому усвоению материала. Важным аспектом является также постепенное усложнение кейсов, которое позволяет студентам последовательно наращивать компетенции, переходя от решения относительно простых задач к сложным комплексным проблемам. Предложенный подход способствует не только приобретению технических знаний, но и развитию аналитического мышления, пониманию этических аспектов работы с данными и формированию устойчивых поведенческих паттернов в области кибербезопасности.

Ключевые слова: практико-ориентированное обучение, большие данные, культура кибербезопасности, педагогические кейсы, методы обучения.

Введение

Актуальность интеграции обучения работе с большими данными и культуре кибербезопасности в современном образовательном процессе невоз-

можно переоценить. Цифровая трансформация всех сфер общественной жизни привела к тому, что ежедневно генерируется свыше 2,5 квинтиллионов байтов данных, а сложность и изощренность кибератак постоянно возрастает, с 86% данных утечек, связанных с компроме-

тацией учетных данных [8]. В таких условиях подготовка специалистов, способных не только обрабатывать и анализировать большие данные, но и обеспечивать их защиту, становится стратегической задачей системы высшего образования. Однако, как показывают исследования, традиционные методы обучения, основанные на пассивном усвоении информации, оказываются малоэффективными для формирования практических навыков и поведенческих паттернов в области кибербезопасности. Метаанализ, проведенный в 2024 году Лейденским университетом, продемонстрировал, что хотя обучение значительно улучшает знания (размер эффекта $d \approx 1,02$), оно оказывает лишь незначительное влияние на реальное поведение ($d \approx 0,36$) [10]. Этот разрыв между знанием и действием указывает на необходимость разработки новых педагогических подходов, способных преодолеть указанные противоречия.

Целью данного исследования является разработка и теоретическое обоснование системы практико-ориентированных кейсов, направленных на одновременное формирование компетенций работы с большими данными и культуры кибербезопасности. В отличие от существующих подходов, предлагаемые кейсы построены по принципу интеграции двух областей знаний, что отражает реальные профессиональные вызовы, с которыми сталкиваются современные специалисты.

Материалы и методы исследования

Методологической основой исследования служит практико-ориентированный подход в образовании, который трактуется как организация учебного процесса, направленная на формирование у будущих специалистов готовности решать профессиональные задачи через погружение в контекст, максимально приближенный к реальной практике [2, 5]. В контексте данного исследования практико-ориентированные кейс-ситуации понимаются как проблемные задания, включающие описание ситуации и вопросы к ней, направленные на применение знаний в области больших данных и кибербезопасности, развитие аналитического и критического мышления и формирование готовности решать профессиональные задачи.

Для разработки кейсов использовался комплекс методов исследования: анализ профессиональной литературы и реальных инцидентов в области больших данных и кибербезопасности. Изучались отчеты о крупных утечках данных, случаи внедрения машинного обучения для защиты информации в банковской сфере, а также практики компаний, успешно использующих технологию больших данных. Это позволило обеспечить аутентичность разрабатываемых кейсов и их соответствие реальным вызовам, с которыми сталкиваются специалисты. Также использован контекстно-ориентированный

подход, предполагающий, что обучение должно происходить в условиях, максимально приближенных к реальной профессиональной деятельности. Каждый кейс содержит не только технические задачи, но и учитывает организационный контекст, этические дилеммы и ограничения ресурсов, с которыми сталкиваются специалисты в повседневной работе.

Разработанные кейсы предназначены для использования в образовательном процессе высших учебных заведений при подготовке специалистов в области информационных технологий, анализа данных, а также в программах повышения квалификации работающих специалистов. Внедрение кейсов предполагает сочетание индивидуальной и групповой работы, проведение дискуссий и презентаций решений, что способствует развитию не только профессиональных, но и коммуникативных компетенций студентов.

Результаты и обсуждения

В последние годы наблюдается многократное возрастание угроз в современном киберпространстве, их ярко выраженная агрессивная направленность на внешнюю и внутреннюю безопасность Российской Федерации, значительный рост киберпреступлений [3]. Разнообразие киберугроз требует от предприятий разработки и внедрения комплексных стратегий по кибербезопасности для защиты своих данных и инфраструктуры.

В результате исследования были разработаны четыре практико-ориентированных кейса, каждый из которых направлен на формирование комплекса компетенций в области больших данных и кибербезопасности. Кейсы построены по принципу постепенного усложнения и увеличения степени самостоятельности студентов при их выполнении.

Кейс 1 - Анализ инцидента утечки данных через аномальную активность привилегированных пользователей. Цель кейса - формирование навыков выявления аномалий в поведении пользователей через анализ логов доступа к большим данным. Студентам предлагается ретроспективно проанализировать структурированный набор данных, содержащий записи доступа к корпоративному хранилищу данных, и идентифицировать подозрительную активность, указывающую на возможную утечку информации. Этот кейс основан на реальных практиках банковского сектора, где машинное обучение используется для мониторинга аномальной активности пользователей [1].

Содержание кейса включает структурированный набор данных с записями входов пользователей за три месяца, содержащий информацию о времени доступа, объеме скачанных данных, IP-адресах и уровне приви-

легий пользователей. В данные искусственно внедрены паттерны, характерные для инсайдерских угроз: несанкционированные доступы в нерабочее время, аномально большие объемы скачивания и доступы с необычных географических локаций. Студенты должны использовать методы анализа больших данных (агрегация, кластеризация, выявление аномалий) для идентификации подозрительной активности и предложить систему правил для автоматического обнаружения подобных инцидентов в будущем.

Образовательный потенциал кейса заключается в формировании понимания взаимосвязи между методами анализа больших данных и задачами кибербезопасности. Студенты не только осваивают технические навыки работы с записями, но и развивают критическое мышление, учась отличать реальные угрозы от ложных срабатываний, что является одной из главных проблем в современных системах безопасности [4, 7].

Кейс 2 - Разработка системы обнаружения фишинговых атак с применением машинного обучения. Цель кейса – освоение принципов создания систем машинного обучения для задач кибербезопасности на основе больших данных. Студенты получают набор данных, содержащий характеристики электронных писем (метаданные, содержание, заголовки) с разметкой «фишинг» / «не фишинг», на основе которого необходимо разработать и обучить классификационную модель.

Содержание кейса предполагает выполнение полного цикла работы с данными: предобработку и очистку, разработка функциональных возможностей, выбор и обучение модели, оценку ее эффективности. Особое внимание уделяется проблеме интерпретируемости результатов – студенты должны не только достичь высокой точности классификации, но и объяснить, какие признаки наиболее значимы для обнаружения фишинговых писем. Этот аспект особенно важен, поскольку одной из проблем ML-моделей в безопасности является их характер «черного ящика» [1].

Образовательный потенциал кейса связан с формированием целостного представления о возможностях и ограничениях машинного обучения в кибербезопасности. Студенты сталкиваются с типичными вызовами аналитиков больших данных: несбалансированностью классов, проблемой переобучения, необходимостью обработки неструктурированных текстовых данных. При этом они осваивают не только технические аспекты, но и учатся оценивать риски, связанные с развертыванием таких систем в реальной корпоративной среде.

Кейс 3 – Проектирование системы мониторинга и защиты больших данных в распределенной инфраструктуре. Цель кейса – формирование навыков проектиро-

вания комплексных систем защиты больших данных в распределенных средах, таких как Hadoop или Spark кластеры. В отличие от предыдущих кейсов, фокус смещается с анализа данных на проектирование архитектуры безопасности. Содержание кейса представляет собой описание бизнес-ситуации: компания разворачивает распределенную инфраструктуру для обработки больших данных, содержащих конфиденциальную информацию, и нуждается в разработке комплексной системы защиты. Студенты должны предложить архитектуру безопасности, включающую аутентификацию, авторизацию, шифрование данных при остановке и в движении, мониторинг подозрительной активности и систему оповещения об инцидентах. При этом необходимо учитывать требования производительности – предлагаемые решения не должны существенно замедлять обработку данных [9].

Образовательный потенциал кейса заключается в развитии системного мышления и понимания взаимосвязи различных аспектов защиты больших данных. Студенты знакомятся с новыми технологиями для управления доступом, для управления метаданными и отслеживания данных, а также методами шифрования и токенизации. Кроме того, кейс поднимает важные вопросы соответствия требованиям регуляторов, что является неотъемлемой частью современной культуры кибербезопасности.

Кейс 4 – Этический хакинг и защита от атак на модели машинного обучения. Цель кейса – формирование понимания уязвимостей моделей машинного обучения и методов защиты от атак на системы искусственного интеллекта. Этот кейс представляет наибольшую сложность и предназначен для студентов, уже обладающих базовыми знаниями в области больших данных и машинного обучения.

Содержание кейса включает две взаимосвязанные задачи: во-первых, студенты выступают в роли этических хакеров, пытаясь обойти созданную ранее модель обнаружения фишинговых атак через методы машинного обучения; во-вторых, они должны разработать механизмы защиты, повышающие устойчивость модели к таким атакам. Этот кейс отражает современный тренд, когда злоумышленники также используют алгоритмы машинного обучения для создания вредоносных программ, анализа пользовательского поведения и поиска уязвимостей [1].

Образовательный потенциал кейса связан с формированием продвинутых компетенций в области безопасности искусственного интеллекта – одной из самых актуальных и быстроразвивающихся областей кибербезопасности. Студенты не только углубляют понимание ограничений ML-моделей, но и развивают прогностическое мышление, учась находить возможные векторы

атак и разрабатывать превентивные меры защиты.

Далее в таблице представим сравнительную характеристику разработанных практико-ориентированных кейсов, обучающих работе с большими данными и культуре кибербезопасности. (Таб. 1.)

Обсуждение результатов внедрения разработанных кейсов позволяет выявить несколько значимых закономерностей. Во-первых, интегрированный подход к обучению работе с большими данными и культуре кибербезопасности способствует формированию более целостного понимания современных ИТ-систем, в которых эти аспекты неразрывно связаны. Во-вторых, практико-ориентированный характер кейсов, их приближенность к реальным профессиональным ситуациям повышает мотивацию студентов и способствует более глубокому усвоению материала. Это подтверждается результатами мета-анализа, показавшего, что увлекательное и релевантное обучение, где пользователи видят непосредственную связь со своей работой и сталкиваются с реалистичными задачами, вызывает больший отклик [6].

Важным аспектом является также постепенное усложнение кейсов, которое позволяет студентам последовательно наращивать компетенции, переходя от решения относительно простых задач к сложным комплексным проблемам. Такой подход соответствует принципу «от простого к сложному» и создает условия для непрерывного профессионального роста. Кроме того, разнообразие типов кейсов (аналитические, проектные, исследовательские) способствует формированию разносторонних компетенций, необходимых современному специалисту.

Следует отметить, что эффективность применения разработанных кейсов в значительной степени зависит от методики их внедрения в образовательный процесс. Как показано в исследовании Лейденского университета, программы, выполненные формально для галочки (например, скучные обязательные презентации раз в

год), практически не меняют поведения [10]. В связи с этим, использование кейсов должно сопровождаться активными методами обучения: дискуссиями, проектными сессиями, симуляциями реальных профессиональных ситуаций. Особую важность имеет создание «безопасной» образовательной среды, где студенты могут совершать ошибки и учиться на них без серьезных последствий — это особенно актуально для сферы кибербезопасности.

Внедрение разработанных практико-ориентированных кейсов в образовательный процесс высших учебных заведений будет способствовать подготовке специалистов нового поколения, обладающих не только техническими знаниями в области больших данных, но и сформированной культурой кибербезопасности, что является критически важным в условиях цифровой трансформации всех сфер общественной жизни.

Выводы

Проведенное исследование позволило разработать и теоретически обосновать систему практико-ориентированных кейсов, направленных на интегративное обучение работе с большими данными и культуре кибербезопасности. На основе анализа профессиональной литературы и реальных кейсов были созданы четыре оригинальных кейса, охватывающих различные аспекты этой комплексной проблемы - от анализа аномальной активности пользователей до защиты моделей машинного обучения от атак. Интегрированный подход к обучению работе с большими данными и культуре кибербезопасности является методически обоснованным, поскольку отражает реальную взаимосвязь этих областей в профессиональной деятельности. Раздельное изучение этих дисциплин создает искусственный барьер, который препятствует формированию целостного понимания современных ИТ-систем.

Предложенная система кейсов, построенная на принципе постепенного усложнения задач, позволя-

Таблица 1.
Сравнительная характеристика разработанных практико-ориентированных кейсов, обучающих работе с большими данными и культуре кибербезопасности.

Название кейса	Основные формируемые компетенции	Уровень сложности
Анализ инцидента утечки данных через аномальную активность привилегированных пользователей	Анализ логов, выявление аномалий, интерпретация результатов	Базовый
Разработка системы обнаружения фишинговых атак с применением машинного обучения	Обработка естественного языка, разработка функциональных возможностей, классификация, валидация моделей	Средний
Проектирование системы мониторинга и защиты больших данных в распределенной инфраструктуре	Проектирование архитектуры безопасности, управление доступом, шифрование, мониторинг	Продвинутый
Этический хакинг и защита от атак на модели машинного обучения	Состязательное машинное обучение, методы повышения устойчивости моделей, тестирование на проникновение	Экспертный

Источник: составлено автором

ет последовательно формировать профессиональные компетенции – от базовых навыков анализа данных до проектирования комплексных систем защиты. Такой подход соответствует дидактическому принципу доступности и обеспечивает возможность индивидуальной образовательной траектории. Практико-ориентированный характер кейсов, их приближенность к реальным профессиональным ситуациям повышает мотивацию студентов и способствует преодолению раз-

рыва между знанием и действием – основной проблемы, выявленной в современных исследованиях эффективности обучения кибербезопасности. Эффективность применения разработанных кейсов в значительной степени зависит от методов их внедрения в образовательный процесс. Активные формы обучения, такие как дискуссии, проектные сессии и симуляции, значительно повышают образовательный эффект по сравнению с пассивным изучением материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вичугова А.А. 5 причин, почему машинное обучение не заменит другие методы Cybersecurity и реальные примеры эффективного использования ML для защиты данных // Школа больших данных. 2025. - URL: <https://bigdataschool.ru/blog/ml-cybersecurity-use-cases-and-perspectives/> (дата обращения: 12.11.2025).
2. Качалова Л.П., Светоноснова Л.Г. Понятие, виды и характеристика практико-ориентированных кейс-ситуаций, используемых в подготовке будущих педагогов // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – №4(52). – С. 73–75.
3. Ковалев О.Г., Семенова Н.В. Кибербезопасность современной России: теоретические и организационно-правовые аспекты // Столыпинский вестник. – 2021. – №3. – С. 14–19.
4. Количество кибератак на российский бизнес по итогам 2024 года выросло в четыре раза – подсчитали эксперты // Cyber Media. – URL: <https://securitymedia.org/news/kolichestvo-kiberatak-na-rossiyskiy-biznes-po-itogam-2024-goda-vyroslo-v-chetyre-raza-podschitali-eksperty> (дата обращения: 12.11.2025).
5. Копылова И.В. Кейс-метод в контексте практико-ориентированного обучения // Вестник науки. – 2025. – Т.5, ч.1. – №6. – С. 447–456.
6. Обучение по кибербезопасности - главное из исследований // Хабр. – 2025. URL: <https://habr.com/ru/articles/958276/> (дата обращения: 12.11.2025).
7. Сафонова М.Ф., Ципляева С.А. Кибербезопасность: проблемы и решения // Естественно-гуманитарные исследования. – 2019. – №24(2). – С. 63–68.
8. Alani M.M. Big data in cybersecurity: a survey of applications and future trends // Reliable Intell Environ. – 2021. – № 7. – pp. 85–114. <https://doi.org/10.1007/s40860-020-00120-3>.
9. Aldoriso J Best Practices for Cybersecurity Auditing [a Step-by-Step Checklist] // Securityscorecard. – URL: <https://securityscorecard.com/blog/best-practices-for-a-cybersecurity-audit> (date of application: 12.11.2025).
10. Prümmer J., van Steen T., van den Berg B. Assessing the effect of cybersecurity training on End-users: A Meta-analysis // Computers & Security. – 2024. – V.150. – pp. 104206. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cose.2024.104206>.

© Лисейкина Ольга Витальевна (ofoxi73@bk.ru), Кутликова Ирина Вениаминовна (ivk-b@yandex.ru),
Кишкинова Ольга Алексеевна (olga.19672015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О СТИМУЛИРОВАНИИ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К ПРОИЗВЕДЕНИЯМ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

CASE STUDY ON STIMULATING TEENAGERS' INTEREST IN FICTION WORKS

*K. Melnikova
A. Melnikova*

Summary: Nowadays, cinema often replaces fiction books. The relevance of this study is due to the prevailing popularity of cinema over fiction. The aim of the work is to determine the preferences teenagers from 15 to 20 years old, regarding the choice of familiarisation with an original artistic work (book, play, etc.). by watching its film adaptation (film, film, TV series, etc.). The main method of research is survey method. The hypothesis of the study is that at present teenagers prefer watching a film to reading a book. The object of the research are opinions of the target audience. According to the research results, teenagers prefer to watch films to reading the original literature source.

Keywords: cinema, fiction, plot, protagonists, antagonists.

Мельникова Ксения Александровна

Кандидат филологических наук, ФГБОУ ВО Ярославский
государственный технический университет
ledeja@yandex.ru

Мельникова Анна Викторовна

ФГБОУ ВО Ярославский государственный технический
университет

Аннотация: Появление кинематографа стало причиной того, что в современном обществе произведения художественной литературы довольно часто воспринимаются через призму кинокультуры. Актуальность данного исследования обусловлена преобладающей популярностью кинематографа над литературными произведениями в настоящее время. Целью работы является определение предпочтений людей, входящих в возрастную категорию от 15 до 20 лет в отношении выбора формы ознакомления с оригинальным художественным произведением (книгой, пьесой и т.п.) путем просмотра его экранизации (фильма, сериала и т.п.). Основным методом проведения исследования являлись метод проведения опроса и анализ результатов анкетирования. Гипотеза исследования: в настоящее время подростки для ознакомления с художественным произведением предпочитают просмотр фильма чтению книг, поэтому необходимо определить, соответствует ли содержание, сюжет и характеры главных героев экранизаций художественных произведений их первоисточникам. Объектом исследовательской работы являлись мнения целевой аудитории людей, входящих в возрастную категорию от 15 до 20 лет. Согласно результатам исследования, большая часть респондентов предпочитает просмотр экранизации художественного произведения.

Ключевые слова: кинематограф, художественная литература, сюжет, главные герои, второстепенные герои.

Введение

Искусство всегда было привлекательным для человека. Как правило, это «форма творчества, способ духовной самореализации человека посредством чувственно-выразительных средств (звука, пластики тела, рисунка, слова, цвета, света, природного материала и т.д.)» [9]. Авторское самовыражение происходит различными способами и побуждает зрителя, слушателя или читателя к активной мыслительной деятельности [3, с. 143]. Художественная литература один из видов искусства, в котором «слово является основным средством образного отражения жизни» [10]. Используя слова и всевозможные способы воплощения авторского замысла, писатель способен создавать образы героев и целые вселенные, вызывать эмоции читателя и делиться с ним своими и многое другое [5, с. 10].

В отличие от других видов искусства (музыка, живопись), литература способна формировать мировоззрение, взгляды и образ мышления человека, развивать

у него эмпатию, призывать к рассуждению на определенные темы [3, с. 148]. Оказывая влияние на сознание людей, литература призвала людей к труду, героизму, самопожертвованию, верности Отчизне и т.д. [6, с. 7]

Однако в настоящее время множество исследователей отмечают резкое снижение интереса подростков к прочтению произведений художественной литературы [1, с. 415; 2, с. 17; 7]. Более того, особенности выразительных средств, используемых кинематографом, делает задачу идеи автора более интересной, а зачастую – более доступной [8, с. 106]. Поскольку в создании одного художественного фильма могут участвовать несколько сотен профессионалов из областей разных сфер искусства, а тиражирование и распространение фильма являются огромной частью области экономики. Технические возможности кинематографа позволяют распространять огромное количество копий фильма, что дает возможность показывать фильм одновременно по всему миру. В результате чего количество зрителей некоторых фильмов способно достигать больших значений за доста-

точно короткое время. Это означает, что кино доступно большему числу людей, а значит и может охватить более широкую аудиторию, чем другие виды искусства, что делает кинематограф одним из самых популярных и влиятельных видов искусства.

Отметим, что кино зачастую служит для популяризации художественных литературных произведений. Согласно результатам опроса, проведенного интернет-ресурсом «Tellwut» в 2022 году, фильм по одноименному произведению «Форрест Гамп» посмотрело 2200 человек, в то время как книгу прочитало всего 235 респондентов [11]. Однако просмотр интересного фильма может простимулировать зрителя к прочтению художественного произведения, что благотворно влияет на уровень культуры человека, поскольку читатель может не только расширить свое знание о произведении, но и развить образное мышление, фантазию, кругозор и др. [4, с. 35].

Таким образом, кинематограф играет важную роль в популяризации произведений художественной литературы в частности, и в развитии культуры человека в целом.

Материалы и методы исследования

Для подтверждения гипотезы о том, что современные подростки в возрасте от 15 до 20 лет предпочитают просмотр экранизации прочтению оригинального произведения, был составлен опросник и проведено анкетирование. Количество респондентов, принявших участие в анкетировании, составляло 50 человек в возрасте 15–20 лет. Опросник содержал вопросы, на основе ответов на которые впоследствии было проведено исследование методом сплошной выборки и анализа.

Результаты и обсуждение

В упомянутый выше опрос также был включен ряд вопросов, позволяющих выявить причину того или иного ответа респондента. Так, часть опрошенных, которая выбрала оригинальное произведение, для ответа на вопрос «Почему Вы выберете книгу?» ответила следующим образом: 52% ответили, что книга более детально осуществляет повествование; 30% считают, что книга лучше передает идею автора; 12% ответили, что книга дает простор фантазии читателя; а 6 % опрошенных книга помогает повышать грамотность.

Другая часть опрошенных, которая предпочла экранизацию оригинальному произведению, для ответа на вопрос «Почему Вы выберете фильм?», выбрала следующие варианты: 38% опрошенных ответили, что просмотр фильма занимает гораздо меньше времени, чем прочтение книги; 24% привлекает художественная постановка

экранизации (актерская игра, декорации, музыкальное сопровождение); 22% ответили, что просмотр фильма помогает развлечься; а 16% респондентов привлекает использование различных кинематографических приемов и спецэффектов, компьютерной графики и т.п.; на вопрос «Разнятся ли Ваши впечатления после прочтения книги и просмотра ее экранизации?» респонденты дали следующие ответы: 46% опрошенных выбрали ответ «Да»; 42% дали отрицательный ответ; а у 12% возникли трудности с ответом на данный вопрос; на вопрос «Считаете ли Вы, что зачастую экранизация «портит» книгу?» респонденты ответили следующим образом: 54% ответили «Нет»; 26% выбрали вариант «Да»; 18% затруднились в ответе; на вопрос «Считаете ли Вы, что зачастую экранизация интереснее оригинального произведения?» ответили так: 58% опрошенных выбрали ответ «Да»; 32% дали ответ «Нет»; 10% выбрали вариант «Затрудняюсь в ответе».

Также в опрос были введены вопросы, релевантные для подведения итогов данного исследования: на вопрос «Как часто Вы читаете книги?» 62% опрошенных ответили, что читают книги редко; 26% читают часто; а 12% совсем не читают книги; на вопрос «Как часто Вы смотрите фильмы?» респонденты ответили следующим образом: 64% смотрят фильмы часто; 36% смотрят их редко; среди респондентов не оказалось тех, кто вообще не смотрит фильмы; на вопрос «Будете ли Вы читать книгу, если фильм Вам понравился?», 44% респондентов ответили утвердительно, 14 % ответили отрицательно, 42% респондентов затрудняются с ответом.

По итогам анкетирования были получены следующие результаты: 64% выбрали вариант «Посмотреть фильм» и 36 % – «Прочитать книгу» (Варианты «Посмотреть фильм» и «Прочитать книгу» подразумевают под собой «Посмотреть экранизацию» и «Прочитать оригинальное литературное произведение», соответственно).

Таким образом, результаты опроса подтверждают выдвинутую ранее гипотезу. Согласно данным проведенного исследования, можно прийти к выводу, что современные подростки в возрасте от 15 до 20 лет предпочитают просмотр фильма чтению книг, по большей части потому, что он занимает гораздо меньше времени. Участники исследования, выбравшие оригинальное произведение, предпочли его, т.к. оно более детально передает художественный замысел автора.

Выводы

Таким образом, в данном исследовании были выявлены предпочтения людей, входящих в возрастную категорию от 15 до 20 лет, в отношении выбора формы ознакомления с художественным произведением (книгой, пьесой и т.д.) или его экранизацией (фильмом, сериалом

и т.д.). Основные результаты исследования полностью согласуются с гипотезой исследования, поскольку, согласно результатам опроса, в настоящее время большинство подростков для ознакомления с художественным произведением предпочитает просмотр фильма чтению книг. Следовательно, использование кинематографических источников при обучении литературе может повысить

мотивацию подростков к ознакомлению с печатными (оригинальными) версиями произведений художественной литературы. Результаты исследования могут быть использованы в качестве вспомогательных при формировании и внесении изменения учебно-методических программ при обучении литературе в программах среднего и среднего профессионального образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Албакова Х.М. Падение интереса к чтению как проблема в современной России // Проблемы развития современного общества: сборник научных статей 4-й Всероссийской научно-практической конференции, Курск, 24–25 января 2019 года / Юго-Западный государственный университет. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. С. 413–416.
2. Бабаян В.Н. О специфике работы с текстом на практических занятиях английского языка с курсантами первого курса высшего военного учебного заведения // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2017. № 1(1). С. 14–20.
3. Бабаян В.Н. Лингвопрагматические особенности высказываний-реплик англоязычного диалогического художественного дискурса // Верхневолжский филологический вестник. 2023. № 2(33). С. 142–151.
4. Бабаян В.Н. Текст и дискурс // Текст в фокусе литературоведения, лингвистики и культурологии: межвузовский сборник научных трудов / Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Высшая школа русской филологии и культуры, Центр теории и практики речевой коммуникации. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2002. С. 32–37.
5. Борисова Е.Б. Образ персонажа в художественном дискурсе: содержательные аспекты междисциплинарного анализа // Лингводидактика и лингвистика в вузе: традиционные и инновационные подходы: Сборник научных статей по материалам V Международной научно-практической конференции, Ярославль, 19–20 мая 2023 года. Ярославль: Ярославский государственный технический университет 2023. С. 8–15.
6. Борисова Е.Б. Методология исследования гипертекстового произведения словесно-художественного творчества // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки. 2024. № 2(6). С. 4–10.
7. Грязнова Е.В. Снижение книжной культуры современного дошкольника: проблема или закономерность? // АНИ: педагогика и психология. 2020. №2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/snizhenie-knizhnoy-kultury-sovremennogo-doshkolnika-problema-ili-zakonovernost> (дата обращения: 05.07.2025).
8. Соболев Д. Предпосылки трансформации культурологии в культурологию // Аналитика культурологии. 2008. № 3(12). С. 105–110.
9. Academic.ru. Электронный ресурс. URL: <https://academic.ru/> (дата обращения: 26.06.2025).
10. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. URL: [https://literaturologiya.academic.ru.](https://literaturologiya.academic.ru/) (дата обращения: 14.07.2025).
11. Tell what you want. URL: <https://www.tellwut.com/surveys/entertainment/movies/145374-movies-better-than-the-books-they-are-based-on.html/> (дата обращения: 21.07.2025).

© Мельникова Ксения Александровна (ledeja@yandex.ru), Мельникова Анна Викторовна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОЙ ИНФИНИТИВНОЙ КОНСТРУКЦИИ COMPLEX OBJECT: НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ¹

TEACHING THE ENGLISH INFINITIVE CONSTRUCTION COMPLEX OBJECT: SOME INSTRUCTIONAL TECHNIQUES

**E. Paymakova
D. Tavberidze**

Summary: The article is devoted to the problem of finding effective instructional techniques for teaching the English infinitive construction Complex Object. Based on their own professional experience, the authors systematized typical mistakes made by students when studying this grammar material and compiled tables that can help in mastering the infinitive construction Complex Object. The article also offers exercises developed to learn this infinitive construction. The analysis of the results of the experiment showed high efficiency of the developed instructional techniques. The authors hope that the described experience will be useful for foreign language teachers at universities.

Keywords: foreign language teaching methods, the English language, English grammar, English infinitive constructions, infinitive construction Complex Object.

Паймакова Елена Альбертовна

Кандидат филологических наук, Доцент, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, (г. Москва)

e.paymakova@gmail.com

Тавберидзе Дарья Владимировна

Кандидат философских наук, Доцент, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, (г. Москва)

sobokad@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена проблеме поиска эффективных методических приемов преподавания английской инфинитивной конструкции Complex Object. Исходя из собственного профессионального опыта, авторы систематизировали типичные ошибки, совершаемые студентами при изучении данного грамматического материала, и составили таблицы, которые могут помочь в усвоении инфинитивной конструкции Complex Object. В статье также предлагаются разработанные упражнения для закрепления данной инфинитивной конструкции. Анализ результатов эксперимента показал высокую эффективность разработанных методических приемов. Авторы надеются, что описанный опыт будет полезен преподавателям иностранного языка в вузах.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, английский язык, грамматика английского языка, английские инфинитивные конструкции, инфинитивная конструкция Complex Object.

В настоящее время в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов в системе высшего образования чрезвычайно важную роль играет изучение иностранных языков, в частности английского языка, как одного из самых распространенных и популярных языков в мире. В этой связи преподаватели иностранных языков сталкиваются с задачей поиска эффективных путей развития умений и навыков своих студентов, чтобы сделать процесс обучения максимально продуктивным.

Цель данной работы - описать опыт применения некоторых методических приемов, направленных на усвоение студентами английской инфинитивной конструкции Complex Object.

В работе поставлена *задача* разработать и опробовать методические приемы в изучении английской инфинитивной конструкции Complex Object и выяснить, насколько эффективными являются данные приемы.

Актуальность данной работы состоит в том, что правильное использование английской инфинитивной конструкции Complex Object представляет одну из основных трудностей при развитии у студентов грамматических навыков.

Новизна работы заключается в описании применения некоторых методических приемов в обучении студентов инфинитивной конструкции Complex Object.

Практическая значимость данной работы заключается в разработке и апробации некоторых методических приемов в преподавании инфинитивной конструкции Complex Object.

В процессе работы были использованы такие *методы*, как анализ, обобщение, наблюдение за процессом обучения особенностям инфинитивной конструкции Complex Object.

¹ Публикация выполнена при поддержке Программы стратегического академического лидерства Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы.

Предлагаемые методические приемы были опробованы в группах студентов первого курса, изучающих английский язык на факультете гуманитарных и социальных наук РУДН им. Патриса Лумумбы.

Для успешного общения на иностранном языке крайне важно приобрести глубокие и прочные знания его грамматики. «Грамматика — формальный строй языка (словообразование, морфология и синтаксис), образующий вместе с фонетикой и лексикой его целостную систему» [9]. Основной целью обучения грамматике является развитие навыков и умений грамматически правильной речи: в обучении грамматике главная трудность — усвоение своеобразных навыков, то есть овладение способами изменять формы слов и сочетать слова в предложении [7].

Е.И. Пассов считает, что грамматический навык — это «способность говорящего выбрать модель, адекватную речевой задаче, и оформить ее соответственно нормам данного языка; причем, все это — мгновенно» [15]. Существуют речевой и языковой грамматический навык. Речевой — это автоматизированное употребление грамматических явлений на основе грамматического чувства. Языковой грамматический навык — это операционные навыки, образование отдельных грамматических форм и структур, причем по правилам и вне условий речевой коммуникации [14].

Вопросами английской морфологии и синтаксиса занимались видные ученые А.И. Смирницкий [12], М.Я. Блох [1], Б.А. Ильиш [6], В.В. Гуревич [4], Г.Я. Вейхман [2], В.Н. Жигадло [5], G. Leech [17], M. Swan [18], O. Jespersen [16] и многие другие.

Проблемам преподавания грамматики и формирования грамматических навыков посвящены работы отечественных исследователей Е.И. Пассова [10], Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез [3], А.А. Миролюбовой и И.В. Рахмановой [8], М.А. Пфейфер [11] и многих других.

Опыт применения некоторых методических приемов в преподавании английской грамматической структуры Complex Object

В данном исследовании авторы делятся собственным опытом преподавания студентам-первокурсникам английской грамматической конструкции Complex Object.

Как показывает опыт, при развитии навыков устной и письменной речи большую трудность вызывают понимание и использование английских инфинитивных структур, в частности, Complex Object.

Авторы статьи регулярно сталкивались с этой проблемой на занятиях по английской грамматике, поэтому

возникла необходимость искать оптимальные и эффективные методы, направленные на понимание Complex Object, для выработки автоматизма и закрепления практических навыков употребления данной грамматической структуры.

Тщательно проанализировав типичные ошибки, которые студенты совершают при изучении данного грамматического материала, авторы выделили следующие сложности:

- построение предложений в Complex Object — замена конструкций со сложным дополнением на сложноподчиненное предложение с *that*;
- использование личных местоимений в объектном падеже;
- запоминание групп глаголов, используемых в данной грамматической структуре;
- наличие или отсутствие частицы *to* перед инфинитивом;
- использование *make* (в активном и пассивном залоге) и *let*;
- употребление сложного дополнения после глаголов *see*, *hear*, *feel*, которые используются в переносном значении: *see* и *feel* в значении «понимать» и *hear* в значении «узнавать». В таких случаях вместо сложного дополнения употребляется дополнительное придаточное предложение;
- различие в использовании инфинитива и причастия I в данной грамматической структуре.

Эти трудности связаны с тем обстоятельством, что в русском языке подобная грамматическая структура отсутствует, в этом случае используется сложноподчиненное предложение.

Как показывает практика, при изучении любого грамматического явления немаловажную роль играют опоры — различные схемы или таблицы. Такого рода опоры позволяют анализировать изучаемый материал, предупреждать определенные речевые ошибки и помогают управлять процессом формирования грамматических навыков.

Итак, с учетом вышеупомянутых ошибок авторами статьи были составлены таблицы:

- в Таблице 1 указаны группы английских глаголов, которые используются в конструкции Complex Object. При наличии частицы *to* перед инфинитивом стоит знак "+", при отсутствии частицы *to* — знак "-";
- в Таблице 2 указаны группы английских глаголов, предложения с которыми на русский язык переводятся с помощью союзов «чтобы», «что», «когда», «как»;
- в Таблице 3 приведены примеры использования глаголов *see*, *hear*, *feel* в конструкции Complex Ob-

ject с инфинитивом и причастием I. Также указаны случаи исключения, когда глаголы *see, hear, feel* употребляются не в конструкции Complex Object, а в сложноподчиненном предложении.

Исследование проводилось в четырех группах студентов первого курса, изучающих английский язык на факультете гуманитарных и социальных наук РУДН им. Патриса Лумумбы. В двух группах (37 студентов) авторы использовали данную таблицу и внимательно наблюдали, помогают ли студентам предложенные таблицы в усвоении английской грамматической конструкции Complex Object. Две другие группы (36 студентов) изучали данную конструкцию без использования разработанных таблиц.

Таблицы сопровождалось большим количеством на-

глядных примеров на английском языке и выделением ряда особенностей, на которые следует обратить пристальное внимание при систематизации данного грамматического явления.

На следующем этапе студентам предлагалось выполнить различные упражнения, направленные на закрепление практических навыков употребления изучаемого грамматического материала. В случае возникновения сложностей при выполнении предложенных упражнений студенты могли обратиться к разработанным таблицам.

По мнению Е.Н. Солововой, необходимо учитывать грамматические особенности контактирующих языков и определять последовательность введения материала, предусмотренного программой, типы упражнений и характер грамматических опор. Следует помнить о зонах

Таблица 1.

Группы глаголов	Наличие <i>to</i>
глаголы желания, намерения: <i>wish, expect, want, would like</i>	+
эмоций: <i>like, dislike, love, hate</i>	+
глаголы умственной деятельности: <i>know, believe, suppose, consider, think</i>	+
глаголы приказания, разрешения: <i>order, allow, ask, tell</i>	+
глаголы чувственного восприятия: <i>see, feel, hear, notice, watch</i>	=
глаголы принуждения: <i>let, make, have</i>	—

Таблица 2.

Союз	Случаи употребления	Глаголы	Примеры
чтобы	Выражение просьбы или ожидания, что другой человек совершит какое-либо действие.	Глаголы, выражающие желание и потребности: <i>want, wish, tell, ask</i>	• <i>I want him to help me.</i> - Я хочу, чтобы он мне помог.
что	Предположение или знание о чем-либо или о ком-либо.	Глаголы, обозначающие умственную деятельность: <i>expect, suppose, believe, know, think, consider.</i>	• <i>They consider him to be a talented actor.</i> - Они полагают, что он талантливый актер.
когда	Описание действий другого человека, которые говорящий видел, слышал или о которых знает.	• Глаголы, обозначающие чувства и эмоции: <i>like, dislike, love, hate.</i>	• <i>We hate him to behave like that.</i> — Мы терпеть не можем, когда он так себя ведет.
как	Описание действий другого человека, которые говорящий видел, слышал или о которых знает.	Глаголы чувственного восприятия: <i>see, hear, feel, watch, observe, notice</i>	• <i>He saw her enter the house.</i> — Он видел, как она вошла в дом.

Таблица 3.

Глагол	Завершенное действие (инфинитив)	Продолженное действие (причастие I)	Сложноподчиненное предложение
see	<i>I saw him <u>cross</u> the street.</i> - Я видел, как он перешел улицу.	<i>I saw him <u>talking</u> to her.</i> - Я видел, как он разговаривал с ней.	<i>I saw that he made great progress.</i> - Я видел (понимал), что он делает большие успехи.
hear	<i>We heard him <u>say</u> something to her.</i> - Мы слышали, как он что-то сказал ей.	<i>We heard them <u>arguing</u> about something.</i> - Мы слышали, как они о чем-то спорили.	<i>We heard that he had become the head of the company.</i> - Мы слышали (узнали), что он стал главой компании.
feel	<i>She felt somebody <u>touch</u> her hand.</i> - Она почувствовала, как кто-то коснулся ее руки.	<i>She felt a warm wind <u>blowing</u> in her face.</i> - Она почувствовала, как теплый ветер дует ей в лицо.	<i>She felt that something awful had happened.</i> - Она почувствовала (поняла), что случилось что-то ужасное.

межъязыковой и внутриязыковой интерференции, в процессе подбора/составления дополнительных упражнений, правил-инструкций и т.д., руководствоваться наиболее типичными ошибками, которые легче прогнозировать и предотвращать, если учитывается не только специфика грамматических явлений, но и объективные трудности их усвоения. [13].

Упражнения на закрепление практических навыков, разработанные авторами статьи, предлагались в следующей последовательности:

Тренировочные упражнения для автоматизации языковых (лексических и грамматических) явлений:

1. Раскройте скобки, используя правильную форму местоимения:

1. He wants (she) to be his wife. 2. Would you like (we) to stay with you? 3. The teacher makes (they) do many exercises. 4. My parents don't let (I) return home late. 5. We expect (him) to complete the work soon. 6. I heard (you) enter the room.

2. Вставьте to, где это необходимо:

1. I expect them ___ arrive tonight. 2. We saw a car ___ stop at the gate. 3. They know him ___ be an experienced specialist. 4. Do you want them ___ come to your party? 5. Don't let her ___ buy it. 6. His parents made him ___ tell the truth. 7. He was made ___ tell the truth.

3. Раскройте скобки, используя Complex Object:

1. The boss wants (he) (make) a report at the meeting. 2. Do you expect (they) (visit) you next week? 3. We believe (she) (become) a famous actress. 4. Let (I) (help) you. 5. I would like (you) (introduce) me to your parents. 6. They saw (we) (leave) the party.

4. Составьте предложения по таблице:

I	don't	want(s)	him	(to) help ...
You		expect(s)	her	(to) go ...
He	doesn't	see(s)	us	(to) come ...
She		hear(s)	them	(to) run ...
We	didn't	make(s)	John	(to) leave ...
They		let(s)	the children	(to) do ...
Their friends			the students	(to) play ...
Our teacher				(to) stay ...

5. Объедините предложения, используя сложное дополнение:

1. Somebody approached him. He didn't notice it.
2. A stranger entered the office. His colleague saw it.
3. He is an excellent cook. Everybody knows about it.
4. They will announce the results soon. We expect it.
5. She mentioned your name. I heard it.
6. Somebody touched her slightly. She felt it.

6. Раскройте скобки, используя инфинитив или причастие I:

1. They saw their dog (chase) a cat. 2. He heard her (play) the piano. 3. She didn't notice us (pass by).
4. Did you see her (burst) into tears? 5. I felt her hand (tremble).
6. She watched the children (run) in the yard.

7. Переведите часть предложения, данную в скобках, используя Complex Object, где возможно:

1. He saw (как его друг шел по дороге).
2. Did you hear (что он переехал в другой город)?
3. She felt (как снежинки таяли на ее лице).
4. They saw (что он собирается им что-то сказать).
5. She heard (как кто-то пробежал вниз по лестнице).
6. We felt (что наша мечта скоро осуществится).

8. Переведите предложения на русский язык:

1. Has she ever heard him tell a lie?
2. We would like you to take part in this contest.
3. They wanted us to help him solve the problem.
4. She watched her children dancing.
5. What made you go there again?
6. Have you ever seen your friend playing football?
7. We didn't expect you to come back so soon.
8. I didn't notice him take the photo.
9. Don't let the children speak to strangers.

9. Переведите следующие предложения на английский язык, используя Complex Object:

1. Вдруг он увидел, как кто-то забрался в дом через окно.
2. Вы ожидали, что он присоединится к вам?
3. Что заставляет людей совершать глупости?
4. Мама не позволила мне поехать за город одной.
5. Он не хотел, чтобы кто-либо беспокоил его.
6. Она не почувствовала, как кто-то коснулся её руки.
7. Я не позволю тебе обращаться со мной подобным образом.
8. Кто захотел, чтобы ты во всём сознался?
9. Я никогда не слышала, как ты играешь на скрипке, и мне бы хотелось, чтобы ты исполнил что-нибудь.

Коммуникативные упражнения для тренировки языкового материала:

1. Спросите своих одноклассников, используя Complex Object:

1. что они хотят / ожидают / хотели бы, чтобы вы / кто-то сделал для них;
2. видели / слышали / чувствовали ли они, как что-то произошло или кто-то сделал что-то.

2. Спросите своих одноклассников, используя Complex Object:

1. что родители разрешают / не разрешают / заставляют их делать;

2. что учителя велят / разрешают / не разрешают им делать на занятиях.
3. Составьте рассказ / диалог, используя Complex Object.

Итак, можно утверждать, что в ходе исследования поставленные цели и задачи были решены. Авторы статьи разработали и предложили методические приемы для обучения студентов английской инфинитивной конструкции Complex Object. Опробовав данные приемы на практике, можно с уверенностью утверждать, что опыт их применения в преподавании конструкции Complex Object

оказался положительным. Абсолютное большинство студентов в двух контрольных группах, которым были предложены разработанные таблицы и система упражнений для закрепления изучаемого материала, гораздо быстрее усвоили особенности инфинитивной конструкции Complex Object, и чувствовали себя намного увереннее при ее употреблении по сравнению с другими группами.

Анализ результатов эксперимента показал высокую эффективность разработанных методических приемов. Результаты исследования могут послужить основой для дальнейших методических разработок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М.Я. Теоретическая грамматика английского языка. М.: Высшая школа, 1983. 383 с.
2. Вейхман Г.А. Новое в английской грамматике. М.: Высшая школа, 1990. 128 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. 6-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
4. Гуревич В.В. Теоретическая грамматика английского языка. Сравнительная типология английского и русского языков. М.: Флинта, 2003. 168 с.
5. Жигадло В.Н. Современный английский язык: теоретический курс грамматики. М.: Литература на иностр. яз., 1956. 349 с.
6. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка. Л.: Просвещение. 1965. 378 с.
7. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова – СПб: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ»», «Cambridge University Press», 2001. 224с.
8. Миролюбова А.А., Рахманова И.В. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1967. 505 с.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 140с.
10. Пассов Е.И. Цели обучения иностранному языку: учебное пособие. // Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
11. Пфейфер М.А. Использование опор на этапе введения и тренировки видовременной системы английского языка // Первое сентября. – 2008. - №6. – С. 5–9.
12. Смирницкий А.И. Морфология английского языка. М.: Изд-во лит. на иностр. яз., 1959. 440 с.
13. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. 239 с.
14. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика: учебник для академического бакалавриата / Л.Д. Столяренко, В.Е. Столяренко. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 509 с.
15. Формирование грамматических навыков: учебное пособие / Под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.
16. Jespersen O. Essentials of English Grammar. Ldn, 1946. 340 p.
17. Leech G.N. Meaning and the English Verb. London/New York: Longman, 1974. 131 p.
18. Swan M. Oxford English Grammar course. M.: Oxford, 2011. 400 с.

© Паймакова Елена Альбертовна (e.paumakova@gmail.com), Тавберидзе Дарья Владимировна (sobokad@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ВЛИЯНИЕ МЕХАНИЗМА ГЕДОНИСТИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ НА ПРОЦЕСС ИНОЯЗЫЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

Ремизова Мария Сергеевна

Старший преподаватель, Финансовый университет при
Правительстве РФ, (г. Москва)
msremizova@fa.ru

INFLUENCE OF HEDONIC ADJUSTMENT MECHANISM ON FOREIGN LANGUAGE TRAINING

M. Remizova

Summary: The topic of educating professional personnel being capable to solve problems in a foreign language remains relevant at Russian higher school. The article discusses the issues of creating conditions for high-quality foreign language training of students at a non-linguistic university, considering the peculiarities of hedonic adaptation inherent in the younger generation. The analysis of psychological and pedagogical literature allows the readers to answer some questions related to the motivational and demotivational aspects of students who master the discipline «Foreign language in the professional sphere». Some pieces of practical advice can help learners avoid or slow down the pace of hedonic adjustment. Organizational and pedagogical conditions are being substantiated and seem to contribute to more effective language training of specialists who will determine the further development of Russian economy.

Keywords: hedonic adaptation, foreign language training, students, motivation, happiness.

Аннотация: Тема подготовки профессиональных кадров, способных решать задачи на иностранном языке, остается по-прежнему актуальной в российской высшей школе. В статье рассматриваются вопросы создания условий для качественной иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза с учетом особенностей гедонистической адаптации, присущей молодому поколению. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет ответить на некоторые вопросы, относящиеся к мотивационным и демотивационным аспектам освоения студентами бакалавриата дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Предлагаются практические советы, которые могут помочь обучающимся избежать или замедлить темпы гедонической адаптации. Обосновываются организационно-педагогические условия, способствующие более эффективной языковой подготовке специалистов, которые будут определять будущее экономики России.

Ключевые слова: гедонистическая адаптация, иноязычная подготовка, студенты, мотивация, счастье.

В современном обществе педагоги и родители все сильнее бьют тревогу по поводу очевидных изменений в отношении школьников и студентов к процессу обучения. В некоторых семьях даже вводится стимулирующая денежная премия за успехи в учебе, выполненное домашнее задание, работа с репетитором и т.д. Теория поколений, популяризаторами которой принято считать Нила Хау и Уильяма Штрауса, подчеркивает, что через каждые 10-15 лет появляются новые поколения людей, которые демонстрируют непривычное для социума отношение ко многим вещам, существующему стилю жизни. «Зуммеры», рожденные в начале этого тысячелетия, и «альфа-поколение», появившееся на свет на 10 лет позже, все чаще выбирают гедонизм как основной жизненный трек. Под гедонизмом понимается способ существования, при котором на главенствующее место занимает постулат об удовольствиях как смысле жизни и единственной терминальной ценности. Исследователи доказывают, что у данного явления есть как позитивно-личностные стороны (мотивация к самосохранению и улучшение качества жизни), так и деструкции (тенденции к эгоизму и чувственно-поверхностное восприятие счастья) [1].

Нам интересно рассмотреть феномен гедонистической адаптации через призму учебного взаимодействия,

а конкретнее – в ходе обучения иностранному языку для специальных целей, поскольку и у первокурсников, и у студентов старших курсов все чаще проявляется данные паттерны поведения. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что под адаптацией скрывается механизм психики, который помогает индивиду в его желании иметь стабильность и сохранять уже выработанные им навыки приспособления к изменяющимся условиям жизни. Например, исследователь Петрова Е.А. доказывает, что адаптивная система – это «эффективный и продуктивный метод личностно-ориентированного обучения для формирования коммуникативной компетенции», и его элементы могут быть использованы в группах студентов с высоким уровнем владения иностранным языком [2].

На основе своих эмпирических исследований профессор Йельской школы менеджмента Шейн Фредерик [3]. выделил три типа реакций, связанных с приспособлением (адаптацией) психики к изменяющимся условиям существования индивида. Первый тип – сдвиг уровней адаптации: восприятие только ярко выраженных стимулов (например, получение удовольствий не от любимой работы, а только от продвижения по карьерной лестнице; если карьерного роста нет, то и работа как таковая обесценивается). Второй тип – десенситизация: сниже-

ние чувствительности к эмоционально-окрашенным событиям (например, человек, находящийся в нестабильной или опасной обстановке, со временем все слабее реагирует на новости негативного характера – военные действия, количество жертв, разрушения и т.д.). Третий тип – сенситизация: повышение чувствительности к эмоционально-вовлеченным действиям (например, любители изобразительного искусства со временем начинают различать все больше нюансов в уже знакомых работах известных художников). Зная о закономерностях психических процессов, педагогам высшей школы легче справляться с проявлениями демотивации к изучению иностранного языка и способствовать мотивации студентов к получению новых знаний в ходе иноязычной подготовки.

Под гедонистической адаптацией понимается желание достичь и удержать определенный (лучше всего высокий) уровень удовлетворенности жизнью и состоянием счастья. Многолетназад МакМахонска сказал, что «Счастье — это то, что случается с нами, и над чем мы не имеем контроля» [4]. Гедонисты готовы с этим поспорить и пытаются внедрить состояние перманентного счастья в свою экзистенциальность. Д.А. Леонтьев, российский ученый, доктор психологических наук, ввел такое понятие, как «активное» счастье. Под ним понимается счастье «бытийное или самодетерминированное, за пределами простого благополучия, характеризующее успешность в реализации индивидуального экзистенциального проекта, или осмысленных жизненных целей» [5, с. 15]. Другие исследователи в своих работах рассматривают базовые маркеры и главные источники, подпитывающие корни рождения счастья в человеческой жизни [6]; описывают государственные и международные организации, которые разрабатывают различные параметры для измерения счастья населения (например, существующий международный индекс счастья (Happy planet index), валовое национальное счастье (Gross-national happiness) и другие) [7]; разрабатывают метрики, позволяющие установить экзистенциальную закономерность для состояния счастья (методика «Я-Тело-Душа-Мир») [8]. Вместе с тем психологи доказывают, что всплеск радости от любых позитивных изменений или негативных перемен, какими бы яркими они ни были, не может длиться долгое время. Человеческий мозг устроен таким образом, что ярко выраженная радость или чрезмерная грусть — это вовсе не норма, а скорее аномалия для него. Нормальное функционирование нервной системы обусловлено тем, что ей необходимо гасить эмоциональные подъемы или спады, стараться удерживать ощущение нейтрального уровня счастья. Вся история человечества доказывает: выживают те, кто быстрее адаптируется как к хорошему, так и к плохому. Можно утверждать, что гедонистическая адаптация – своего рода предохранитель, который помогает избежать чрезмерной долгой эйфории, экономя эмоции и силы человека для будущих свершений. Вместе с тем в последнее время

под влиянием этого явления молодые люди становятся нечувствительными к новым стимулам: школьников уже не радуют дорогие гаджеты и увлечения, студенты быстро остывают после нескольких успешных проектов, специалисты не воспринимают продвижение по работе как громкий успех (хотя, возможно, и мечтали о нем). Законы психологии и физики начинают совпадать, ведь чем сильнее стимул, который вызывает любой всплеск энергии (или эмоций), тем медленнее происходит возврат к изначальному уровню. Группа ученых под руководством профессора Барбары Фредриксон проводила специальные исследования, которые помогли выявить влияние эмоций на человека. Они пришли к заключению, что для эмоционального благополучия индивида оптимальным соотношением является пропорция 3:1 (т.е. на одну отрицательную эмоцию необходимо получить три положительных) [9]. Возможно, вывод данных исследователей коррелирует с русской поговоркой – «на одного битого трех небитых дают».

Рассмотрим гедонистическую адаптацию через призму иноязычного обучения. Анализ бесед с преподавателями Кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, обеспокоенных снижением уровня подготовки у студентов бакалавриата, показал, что темп потребления новой информации на иностранном языке увеличивается, изначальная радость от успешно сданной сессии присутствует какое-то время, при этом уровень счастья у студентов не меняется. Опрос студентов 3 курса бакалавриата по направлению специальности «Экономика» подтвердил гипотезу о том, что качественного изменения по сравнению с первым годом обучения в университете у студентов не наблюдается, уровень счастья от получения образования не растет (хотя почти все опрошенные отмечали, что пребывали в состоянии эйфории в тот момент, когда были зачислены в Финансовый университет). В какой-то момент студенты начинают ощущать элементы психологической зависимости: чтобы получить насыщенное ощущение, им необходимо увеличивать количество удовольствий, связанных с учебой. Многие обучающиеся из числа тех, кто принял участие в опросе, подчеркивали, что, переходя с курса на курс, для поддержания даже нейтрального ощущения счастья им приходится прилагать все больше усилий. Некоторые студенты в ходе участия в фокус-группе отмечали: они настолько устали от учебы, что готовы либо взять академический отпуск для тайм-аута, либо сменить вуз в надежде, что другое направление подготовки принесет им больше радости или чувства удовлетворения.

С сожалением приходится констатировать, что практически все сферы жизни, которые связаны с яркими эмоциями, так или иначе будут связаны с гедонистической адаптацией. Состояние удовлетворенности и даже счастья можно продлить, если прилагать сознательные усилия. Не является исключением иноязычная подготов-

ка студентов высшей школы: высокие баллы, полученные за эссе, презентацию, участие в коллоквиумах, перестают вызывать чувство эйфории, которое определенно присутствовало в начале обучения, на первом курсе университета. Эмпирические исследования показывают, что гедонистическая адаптация протекает медленнее, если студент умеет фокусироваться на причинах своего состояния, способен рефлексировать по поводу полученного им опыта. К сожалению, только высококвалифицированные педагоги (желательно с психологическим образованием) способны помочь обучаемым на этом этапе образовательного трека.

Негативный опыт, который студенты переживают из-за неудач в ходе освоения языка специальности в вузе, также подвержен воздействию гедонистической адаптации. Группа социологов во главе с Роксаной Коэн Сильвер доказывает это. Они провели исследование поведения жертв несчастных случаев и стихийных бедствий. Ученые сделали вывод о том, что механизмы адаптации запускаются и в случае переживания отрицательных событий жизни. Интересно отметить такой факт, описанный в статье по итогам данного исследования: жертвы негативных событий, пытавшиеся найти объяснение случившемуся, намного медленнее восстанавливались в ходе терапии после выживания или переживания состояния стресса [10]. На основе полученных данных по итогам этого исследования можно сделать вывод о том, что студенты с большими пробелами в иностранном языке перестают со временем воспринимать критику со стороны преподавателей или родителей, их стратегией становится желание получить хотя бы удовлетворительную оценку, чтобы перейти на следующий курс, а затем благополучно окончить высшее учебное заведение, став обладателем заветного диплома об окончании бакалавриата. Преодоление «белых пятен» в грамматике и лексике иностранного языка, а также боязни говорить на нем требует колоссальных усилий и самомотивации, если школьный курс по данной дисциплине освоен на «удовлетворительно». Сделать это усилие, как показывает практика, могут единицы, зачастую только при наличии внешней мотивации (например, необходимости пройти собеседование в компанию своей мечты на иностранном языке или сдать экзамен для поступления в магистратуру / аспирантуру за границей).

Гедонистическая адаптация — бессознательный процесс, которым сложно управлять (а иногда просто невозможно), ведь человек в состоянии контролировать только 40% влияния разных факторов на его степень удовлетворенности жизнью. Доказательством этому служат исследования педагогов-практиков, которые характеризуют современного студента поколения «Альфа» как пессимиста-реалиста: зачастую он(а) стремится к гедонистическим интенциям и социальному одиночеству. Это выражается в том, что молодые люди хотят быстро стать успешными и обеспеченными, однако не хотят по-

кидать зону своего комфорта, испытывать лишний стресс [11]. Другие авторы утверждают, что в ходе обучения в современной высшей школе необходимо обращать внимание на «установление более широких зависимостей, связанных с некоторыми глобальными и целостными структурами личности: система индивидуальных потребностей, способы самоосуществления, общий стиль жизни, стратегии и формы поведения в различных жизненных ситуациях» [12]. Представляется возможным в ходе воспитательной работы высшего учебного заведения ориентироваться на ценности духовно-нравственной направленности, показывать студентам к чему приводит индивидуализм и стремление к достижению. Учебная мотивация (особенно внутренняя) зачастую базируется на блоке определенных психологических причин (например, гедонистической адаптации, прокрастинации) [14]. В современных условиях педагогам высшей школы приходится учитывать множество аспектов, связанных с традиционными аспектами мотивации личности [15], влиянием внешних факторов на успешность или неуспешность обучения, тайм менеджмента студентов, их способности к самоорганизации, планированию и контролю своей деятельности. Иногда достаточно просто знаний о том, как запускается и работает механизм гедонистической адаптации. Некоторые студенты-выпускники, встречая своих преподавателей уже после окончания вуза, благодарят за те усилия, которые педагоги прилагали, чтобы помочь им отказаться от каких-то необдуманных решений, обратить взор на перспективы, которые перед ними открывает знание иностранного языка. Ощущение счастья будет одинаковым и в том случае, если человек предпочтет фешенебельности и быстрым заработкам функциональность или сделает выбор в сторону не количества, а качества.

Стоит признать, что большинство обстоятельств, связанных с применением иностранного языка в будущем, переоценены и не сильно влияют на ощущение счастья у студентов высшего учебного заведения. Предвкушение от обладания высоким уровнем языковой компетенции и реальный эффект от обладания ею часто не совпадают. Студенты с низким уровнем владения иностранным языком понимают реальное положение вещей и не готовы прилагать сверхусилия чтобы вывести его на новый уровень. Таким образом их внутренняя мотивация практически не проявляется и не побуждает заниматься более усердно. Остается единственный способ — внешняя мотивация со стороны преподавателя, который может увлечь студентов и вовлечь их в более активную работу по освоению языка специальности [16]. Сделать это можно через использование интегративной мотивации [17] и интегративно-развивающего подхода [18], элементов геймификации [19], ситуативности, конвергентности и индивидуализации процесса обучения [20], визуализации успехов и достижений в ходе изучения иностранного языка и т.д. Кроме того, можно принять во внимание практические советы, которые могут помочь обучаю-

щимся избегать гедонической адаптации:

- Анализировать свои слабые стороны и видеть причину низких оценок, четко формулировать проблемы, связанные с пробелами в знаниях.
- Уметь фокусироваться на достоинствах (даже там, где наблюдаются негативные аспекты, можно увидеть положительные моменты, уметь радоваться мелочам и принципу «малых дел», даже если ситуация не располагает к этому).
- Практиковать благодарность (отмечать в течение дня вещи, людей, события, которые достойны благодарности и положительного фидбека).
- Быть в большей степени сосредоточенным на процессе, а не на результате (в итоге это помогает не только митигировать эффекты гедонистической адаптации, но и сохранить самомотивацию к изучению иностранного языка).
- Сохранять в памяти впечатления, а не копить материальное (вещи, блага и т.д.), поскольку радость от полученных ярких впечатлений держится в памяти дольше, чем от приобретения вещей (кроме того, по истечении времени воспоминания и положительные эмоции обретают более позитивную окраску).
- Уметь проявляться через положительные эмоции (радоваться жизни — это навык, а гедонистическая адаптация — лишь защитный механизм человеческой психики).

Вывод

Исследователи сходятся во мнении, что гедонистическая адаптация — это защитная функция психики. Как любое другое явление, она имеет положительные и отрицательные стороны. Для студента, который изучает язык специальности, положительный аспект заключается в том, что его психика (которая находится еще в процессе развития и в некоторых случаях подлежит коррекционным методам воздействия) может быстрее адаптироваться к негативным проявлениям неуспешности учебной деятельности (которые, возможно, базируются на недостатке знаний по предмету). Задача педагога — показать пути исправления ситуации и поддержать через внешнюю мотивацию стремление учащегося освоить учебную дисциплину на достойном уровне. Положительно- или отрицательно-окрашенные переживания очень часто имеют ограниченное влияние на долгосрочное ощущение счастья человека. Ученые находят все больше подтверждений тому, что уровень счастья может быть обусловлен генетически, передаваться по наследству или развиваться в процессе воспитания родителями. Степень благополучия индивида может коррелировать с личностными характеристиками и субъективным отношением к дисциплине, учебе, преодолению трудностей на жизненном пути. Исследователи гедонистической адаптации сходятся во мнении, что умение радоваться мелочам,

снижать ожидания от потенциальных достижений и материальных ценностей может в значительной степени улучшить качество жизни.

Каковы же организационно-педагогические условия, необходимые для учета механизма гедонистической адаптации в ходе подготовки специалистов со знанием иностранного языка в современной российской высшей школе? Во-первых, существуют потребность в содержательной перестройке образовательно-воспитательной работы, которую осуществляют основные субъекты высшей школы при обучении языку специальности. Для этого необходимо сформировать триаду аспектов, проявляемых учащейся молодежью: «я хочу» (проявление интересов, способностей, наклонностей отдельной личности), «я могу» (когнитивные способности и выявленный потенциал, помогающий освоить выбранную профессию на достойном уровне), «я должен» (социальный заказ общества, проявляемый в потребности трудоустроить компетентных специалистов с определенным набором качеств, умений и навыков, а также со знанием иностранного языка). Во-вторых, нужна психологическая или коучинговая поддержка для снижения у студентов темпов гедонической адаптации (чем дольше будет длиться положительный эффект от учебных достижений, тем более мотивированными будут учащиеся). В-третьих, в высшей школе необходимо введение тьюторства как элемента поддержки студентов с низким уровнем владения иностранным языком. В этом случае студентоцентричный подход в обучении может дать положительные результаты и способствовать устранению причин низких оценок/баллов.

Следующее поколение, которое придет на смену «Альфа», будут дети, рожденные после 2025 г., они будут относиться к новому поколению — «Бета» и будут абсолютно другими. Футуристы предсказывают на основе фактологических данных, что они рискуют утратить навык письма «от руки», скорее всего будут общаться с искусственным интеллектом, как с равным, будут более космополитичными и менее развитыми личными привязанностями. Также в их реальности будет не только активно изменяться климат, но будут происходить массовые миграции, автоматизация и цифровизация во всех сферах образования, начиная от медицины до развлечений. Все это несомненно повлияет на устройство мира, будет иметь последствия, которые нынешнее поколение живущих с трудом может себе представить, поскольку это будет по-настоящему цифровое поколение. Они будут расти в окружении беспилотных автомобилей, «умных» домов, проектов по освоению ближайших планет. К сожалению, при этом у поколения «Бета» будет высок риск деградации эмоциональной составляющей. Это значит, что скорость гедонистической адаптации может не просто ускориться, а вовсе исчезнуть. Нынешнему профессорско-педагогическому составу высшей школы пора задумываться и над этими вызовами тоже.

ЛИТЕРАТУРА

1. Осмачко М.И. Концепция современного гедонизма: опыт философской рефлексии. Право и практика. – 2025. – № 1. – С. 278–282. – DOI 10.24412/2411–2275-2025-1-278-282.
2. Петрова Е.А. Адаптивная система обучения иностранным языкам. Общественная безопасность, законность и правопорядок в III тысячелетии. – 2020. – № 6–3. – С. 233–237.
3. Shane Frederick, George Loewenstein. Hedonic Adaptation. Well-Being. The foundations of Hedonic Psychology/Eds. D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. NY: Russell Sage. 1999: 302–329.
4. McMahon D.M. (2006). Happiness: A history. New York, NY: Atlantic Monthly Press. P. 19.
5. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля. Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37.
6. Козин Н.Г. Маркеры счастья. Вестник развития науки и образования. – 2015. – № 6. – С. 71–89.
7. Булкина Н.А. О феномене счастья: обзор зарубежных и отечественных исследований. Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 5. – С. 18.
8. Nagibina N.L., Titov A.V., Titova Zh.G. Happiness: problems, levels, types, research methods. Человек. Искусство. Вселенная. – 2021. – No. 1. – P. 118–125.
9. Fredrickson B.L. 2004. The broaden-and-build theory of positive emotions The Royal Society. Phil. Trans. R. Soc. Lond. B (2004) P. 1367–1377.
10. Seery M.D., Holman E.A., Silver R.C. Whatever does not kill us: cumulative lifetime adversity, vulnerability, and resilience. J. Pers Soc Psychol. 2010 Dec;99(6):1025–41. doi: 10.1037/a0021344. PMID: 20939649.
11. Дегтярева Н.А., Григорьева Т.Е. Факторы адаптации студенческой молодежи к образовательному процессу высшей школы. Векторы благополучия: экономика и социум. – 2022. – № 1(44). – С. 1–19. – DOI 10.18799/26584956/2022/1/1162.
12. Нишнианидзе О.О., Сергеева А.О., М.Д. Черкашин. Счастье как социальный феномен. Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2018. – Т. 8, № 4(29). – С. 282–292.
13. Дробышева С.В., Москвичева Н.Л. Особенности временной перспективы личности у студентов с разной ценностной направленностью. Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. – 2016. – Т. 4. – С. 66–72.
14. Тадевосян А.Е., Мурадян Н.Г. Гедонистическая адаптация и прокрастинация в контексте снижения мотивации к обучению. In the World of Science and Education. – 2024. – № 3. – С. 123–127. – DOI 10.24412/3007-8946-2024-15-123-127.
15. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Евразия, 1999. – С 478.
16. Чикилева Л.С., Звягинцева Е.П. Мотивация в обучении иностранному языку для профессиональных целей: проблемы и пути решения. Инновации в образовании. – 2023. – № 4. – С. 64–77.
17. Лихачева Т.С., Топоркова О.В., Стрепетова Н.В., Алексеенко Н.В. Мотивация изучения английского языка студентами неязыковых специальностей. Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 5. – С.1–23.
18. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П. Интегративно-развивающий подход в ходе иноязычной подготовки студентов вуза как один из перспективных векторов образовательного процесса. Перспективы науки. – 2014. – № 9(60). – С. 38–41.
19. Матюк Е.В. Применение геймификации на уроках иностранного языка как способ повышения мотивации обучающихся. Молодой ученый. – 2022. – № 42(437). – С. 229–231.
20. Симонова О.Б., Котляренко Ю.Ю. Проблемы формирования положительной мотивации к изучению иностранного языка студентов неязыковых специальностей в условиях цифровизации процесса обучения. Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9, № 1. – С.1–12.

© Ремизова Мария Сергеевна (msremizova@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИССЛЕДОВАНИЕ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ У ШКОЛЬНИКОВ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

A STUDY OF CIVIC-PATRIOTIC QUALITIES IN SCHOOLCHILDREN OF ADOLESCENT AND YOUTH AGE

V. Tkachenko

Summary: The creation of an effective and balanced system of civic-patriotic education is a key task for Russia's national security, its preservation as a sovereign state, and the stable growth of society. The purpose of this article is to examine the content and structure of civic-patriotic qualities in adolescent and young adult students. This study of schoolchildren aged 11–17 aims to determine the degree of development of such qualities as patriotic consciousness, civic identity, and civic engagement. The findings highlight the importance of socialization as a key aspect of civic and patriotic education. The need to engage schoolchildren in community activities and actively participate in socially significant collective events and projects is demonstrated.

Keywords: patriotism, citizenship, civic-patriotic education, socialization, educational work, collective socially significant activities.

Ткаченко Виктория Владимировна

Методист, Аспирант, Московский городской
педагогический университет
tkachenkovv@mgpu.ru

Аннотация: Создание эффективной и сбалансированной системы гражданско-патриотического воспитания представляет собой ключевую задачу для национальной безопасности России, её сохранения как суверенного государства и стабильного роста общества. Цель статьи – исследовать содержание и структуру гражданско-патриотических качеств обучающихся подросткового и юношеского возраста. Исследование школьников в возрасте 11–17 лет направлено на определение степени сформированности таких качеств, как патриотическое сознание, гражданская идентичность и гражданская активность. Выводы подчеркивают важность социализации как одного из ключевых аспектов гражданско-патриотического воспитания. Доказана необходимость вовлечения школьников в общественную деятельность, активное участие в коллективных социально значимых мероприятиях и проектах.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, гражданско-патриотическое воспитание, социализация, воспитательная работа, коллективная социально значимая деятельность.

Введение

Происходящие в стране изменения связаны не только с отношениями между государствами, но и играют важную роль в формировании общечеловеческих ценностей. Согласно мониторингу ценностных ориентаций молодежи, проведенного Институтом изучения детства, семьи и воспитания в 2024 году, около 90% учащихся общеобразовательных школ 8–11 классов в будущем не видят себя героем своего времени, человеком с гражданской позицией. Обучающиеся обладают низким уровнем готовности ставить интересы коллектива и страны выше собственных, нести ответственность за развитие страны и защищать Родину [10, с. 13].

В настоящее время перед современной общеобразовательной школой стоит задача по формированию целостной системы гражданско-патриотического воспитания обучающихся. Большое внимание уделяется содействию и развитию общественных объединений и привлечение школьников к участию в общественно значимых познавательных, творческих, культурных, краеведческих, спортивных и благотворительных проектах, в волонтерском движении.

Материалы и методы

Материалами для исследования послужили работы отечественных (А.Н. Выршиков [3], В.В. Гладких [4],

Н.А. Иванова [7], Т.В. Козловская [9], М.Б. Кусмарцев [3], А.П. Мягкова [11], В.А. Сластенин [14], Е.В. Черкесова [18]), а также зарубежных исследователей (Р. Ауди [22], С. Бен-Порат [23], Р. Костерман [25], Д. Рэвич [26], С. Финн [24], С. Фешбах [25]).

В исследовании использовались следующие группы методов: теоретические (анализ, сравнение, сопоставление, обобщение) и эмпирические (наблюдение, опрос, анкетирование, тестирование, беседа, педагогический эксперимент).

Исследование проблемы воспитания личностных качеств школьников проводилось с учетом следующих теоретико-методологических подходов.

В рамках деятельностного подхода (В.В. Гладких [4], Ю.М. Шароватов [20]) воспитание гражданских и патриотических качеств личности осуществляется в совместных общественно значимых коллективных делах: школьном самоуправлении, детско-молодежных объединениях и организациях.

В рамках аксиологического подхода (Н.А. Асташова [1], В.А. Сластенин [14]) формирование и развитие личностных гражданских и патриотических качеств осуществляется на основе ценностных ориентаций и представлений школьника. В соответствии с этим вос-

питательный процесс строится с учетом традиционных общественных, культурных и духовно-нравственных ценностей.

В рамках средового подхода (В.И. Слободчиков [15], В.А. Ясвин [21]) воспитание личностных гражданских и патриотических качеств осуществляется в совместной деятельности школьников в условиях использования ресурсов образовательной и социокультурной среды.

В качестве методик для диагностики гражданско-патриотических качеств старшеклассников были определены: тест «История, традиции, культура и достижения России» С.И. Федоровой [16], анкета «Моё Отечество – Россия» Д.В. Григорьева [6], модифицированная методика «Гражданская идентичность» М.В. Шакуровой [19], анкета социальной активности С.С. Трофимовой, О.М. Владыко, А.В. Смирновой [17], методика мотивов участия учащихся в деятельности Л.В. Байбородовой [2].

Результаты исследования

Личностные качества представляют собой характерные свойства личности, которые отражают своеобразие индивидуальных психологических процессов, особенностей характера и поведения в обществе. Они формируются с учетом социально-биологических факторов, важное место в их развитии занимает духовность человека. Качества личности могут измеряться, так как обладают количественными показателями. Личностные качества можно представить в виде структурных компонентов, которые включают в себя стремление личности к развитию конкретного качества, знание и понимание для выражения данного качества, умение выражать волевые устремления к сохранению качества в негативных ситуациях и обстоятельствах. Данная структура может быть применима к патриотическим качествам, чувству коллективизма, сознательности, ответственности, трудолюбию. Исходя из этого, процесс воспитания качеств личности строится на развитии у личности потребности в выработке личностного качества, познавательной активности, умения проявлять качество в практической деятельности, развитие волевых качеств по преодолению трудностей.

В педагогических исследованиях (В.В. Дьяченко, Н.В. Ипполитовой [8]) патриотизм рассматривается в качестве целостного комплекса качеств личности, выражающийся в отношении любви, преданности, верности, долга перед своим Отечеством, народом. Патриотизм включает чувственно-эмоциональную сферу (чувство любви к малой родине, вера в свой народ, гордость к национальной культуре, готовность к защите Родины); духовно-ценностную (жертвенность на благо Отечества, способность ставить интересы Отечества выше личных, уважение духовно-нравственного наследия народа); 3)

практически-деятельную (действия и поступки личности, отражающие его патриотическое сознание: готовность реально защищать интересы Отечества, выражение патриотической позиции, преобладание ценностей общегосударственного уровня) [8].

Гражданственность – нравственное личностное качество, выражающееся в активном осознанном выполнении гражданского долга перед государством, обществом; соблюдение гражданских прав и уважение законодательства страны. В отечественных исследованиях (Т.В. Козловская [9], Е.В. Черкесова [18]) гражданственность рассматривается как целостное качество личности, которое дает возможность человеку чувствовать себя юридически, нравственно и политически дееспособным.

Гражданственность как нравственная характеристика личности помогает оценивать отношения человека к обществу. Проведенный анализ научных исследований для выявления наиболее значимых гражданско-патриотических качеств представлен на рис. 1.

Согласно рис. 1 к наиболее значимым патриотическим качествам исследователи относят любовь к Родине, преданность, чувство принадлежности (идентификация) к своей стране; уважение к традициям, языку своей истории, духовность и эмоциональный отклик; самоотверженный труд во благо своей страны, готовность служить Родине. Среди гражданских наиболее значимых качеств были выявлены гражданский долг, ответственность, совесть; гражданская активность; толерантность, милосердие, гуманизм, трудолюбие; законопослушность; гражданская добродетель.

Таким образом, в научных исследованиях нет единого мнения о содержании и структуре гражданско-патриотических качеств. Однако можно сделать вывод, что гражданско-патриотические качества личности являются социально-значимыми качествами, которые направлены на вовлечение личности в систему социальных отношений и общественной деятельности. Процесс формирования социально-значимых качеств личности начинает закладываться с раннего возраста, причем на каждом возрастном этапе эти качества приобретают характерные особенности. Такие социально-значимые качества, как социальная активность, самостоятельность, ответственность, организованность формируются в старшем подростковом и юношеском возрасте. Проведенный анализ различных научных исследований в области развития гражданско-патриотических качеств позволил выделить наиболее значимые качества личности.

Патриотическое сознание – качество личности, проявляющееся в осознании чувства единения с народом, государством, ответственность за его развитие на основе просвещения. Патриотическое сознание включает

Патриотические качества

- **Любовь к Родине**
- **Преданность**
- **Идентификация со своей страной**
- (Сластенин В.А., Иванова Н.А., Ауди, Костерман Р.)
- **Уважение к традициям, языку, истории**
- **Духовность**
- **Эмоциональный отклик**
- (Харламов И.Ф., Козловская Т.В., Финн, Рэвиг)
- **Самоотверженный труд во благо своей страны**
- **Готовность служить Родине**
- (Черкесова Е.В., Сластенин В.А., Фешбах С.)

Гражданские качества

- **Гражданский долг**
- **Ответственность**
- **Совесть**
- (Красонова А. И., Козловская Т.В., Романова С.В.)
- **Гражданская активность**
- (Черкесова Е.В., Мягкова А.П.)
- **Толерантность, милосердие, гуманизм, трудолюбие**
- (Иванова Н.А., С.В. Романова)
- **Законопослушность**
- (Козловская Т.В., Иванова Н.А.)
- **Гражданская добродетель**
- (С. Бен-Пораг)

Рис. 1. Наиболее значимые гражданско-патриотические качества в работах исследователей

знания, ценности, взгляды, убеждения, осознание личностью прав и обязанностей гражданина. Показателями сформированности являются высокий уровень знаний об истории, традициях, культуре и достижениях России и эмоционально-ценностное отношение к Родине.

Гражданская идентичность – качество личности, проявляющееся в выражении собственной осознанной гражданской принадлежности в многонациональном обществе, и включает чувство принадлежности к гражданскому обществу, стремление к реализации прав и обязанностей гражданина в общественной деятельности. Показателями сформированности являются высокая степень развития личностных качеств «гражданина-патриота», гражданско-патриотической позиции и устойчивости в соблюдении норм, правил поведения в обществе.

Гражданская активность – качество личности, проявляющееся в готовности выполнять обязанности гражданина, защищать Родину, накоплении опыта в общественно значимой деятельности, детско-молодежном объединении. Показателями сформированности гражданской активности является высокая степень социальной активности; готовность участия и определение мотивов к социально-значимой деятельности.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с марта по май 2025 года. Цель – выявить уровень сформированности гражданско-патриотических качеств у обучающихся в возрасте 11–17 лет. База исследования: «Школа № 1619 имени М.И. Цветаевой», «Школа № 491 «Марьино», «Школа № 1852» г. Москвы. Общая выборка

составила 286 школьников. Из них 143 школьника 7–8 классов в возрасте 11–15 лет и 143 школьника 9–10 классов в возрасте 15–17 лет.

Диагностика уровня сформированности патриотического сознания. Полученные результаты по методике С.И. Федорова «История, традиции, культура и достижения России» показали, что большинство опрошенных учащихся 7–8 классов (63,6%) обладают средним уровнем знаний об истории, традициях, культуре и достижениях России. Высокий и низкий уровни выявлены у 18,2% школьников 7–8 классов. В 9–10 классах высокий уровень знаний был выявлен у 32,2% опрошенных, средний уровень у 53,2% учащихся, низкий – 14,6%. Полученные результаты свидетельствуют о том, что в старших классах уровень знаний выше по сравнению с младшими (см. табл. 1).

Следовательно, учащиеся подросткового возраста (7–8 классы) обладают средним уровнем сформированности патриотического сознания, а школьники юношеского возраста (9–10 классы) имеют средний и высокий уровни.

Диагностика уровня сформированности гражданской идентичности. Результаты, полученные в ходе анкетирования по методике Д.В. Григорьева «Моё Отечество – Россия» показали, что 35,5% учащихся 7–8 классов и 51,5% учащихся 9–10 классов считают себя патриотами. Также еще 30% школьников 7–8 классов и 36,4% 9–10 классов выбрали ответ «частично считаю себя патриотом». В большей степени на формирование патриотических чувств, по мнению опрошенных, оказали влияние

Таблица 1.

Результаты по методике С.И. Федорова «История, традиции, культура и достижения России».

Уровень знаний об истории, традициях, культуре и достижениях	7–8 классы		9–10 классы	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий	26 чел.	18,2%	46 чел.	32,2%
Средний	91 чел.	63,6%	76 чел.	53,2%
Низкий	26 чел.	18,2%	21 чел.	14,6%

Таблица 2.

Результаты модификационной методики М.В. Шакуровой «Гражданская идентичность».

Уровень сформированности гражданско-патриотической позиции	7–8 классы		9–10 классы	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Высокий	44 чел.	30,8%	56 чел.	39,2%
Средний	76 чел.	53,2%	82 чел.	57,3%
Низкий	23 чел.	16,0%	5 чел.	3,5%

их родители и семья (7–8 классы – 40,9%, 9–10 классы – 48,5%); средства массовой информации и социальные сети (7–8 классы – 39,1%, 9–10 классы – 45,5%) и школа (7–8 классы – 31,8%, 9–10 классы – 33,3%).

На вопрос «Кто такой «патриот» в вашем понимании?» 44,5% школьников подросткового и 63,6% юношеского возраста ответили, что патриот – это человек, который любит свою Родину. Также были получены и другие ответы. Среди них: «патриот – это человек, который готов защищать страну» (11,8% учащихся 7–8 классов), «патриот – это гражданин, который верен своей Родине и принимает участие в развитии страны» (7,3% учащихся 7–8 классов), «патриот – это человек, не только любящий Родину, но и готов пойти на личные жертвы ради государства» (6,1% учащихся 9–10 классов).

Школьники 7–8 классов к наиболее значимым качествам гражданина-патриота относят смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов, духовное и физическое развитие, здоровье, ответственность, твердая воля, честность. По мнению учащихся, сформированность данных качеств варьируется от 7,73 до 7,85 (средний балл по 10-балльной шкале). Школьники 9–10 классов важными качествами гражданина-патриотами считают здоровье, ответственность, свободу, познание и жизнерадостность. По мнению респондентов, эти качества у них сформированы в среднем от 6,6 до 7,8 баллов. Опрошенные школьники всех возрастных групп отметили, что в классе они ценят взаимопонимание, готовность помочь другу в трудную минуту, умение ценить настоящую дружбу, смелость и решительность. Учащиеся подросткового (31,8%) и юношеского возраста (24,2%) считают, что быть достойным гражданином своей страны – значит быть хорошим человеком (смелым, честным, ответственным, трудолюбивым, добрым, верным, порядочным, образованным, добросовестным, культурным,

заботливым, умным и воспитанным). Также 45,5% учащихся 9–10 классов и 18,2% 7–8 классов, считают, что быть достойным гражданином своей страны – значит быть патриотом.

Результаты модификационной методики М.В. Шакуровой «Гражданская идентичность» показали, что у большинства респондентов 7–8 класса (53,2%) сформирован средний уровень гражданско-патриотической позиции (см. табл. 2).

Это свидетельствует о том, что опрошенные школьники имеют положительное эмоционально-ценностное отношение к гражданско-патриотическим ценностям. Однако позиция и проявления носят неустойчивый, ситуативный характер, которые могут зависеть от внешних обстоятельств, мотивации; учащиеся не стремятся к активному участию в общественной жизни, защите интересов страны или её развитию. У старшеклассников был выявлен средний (57,3%) и высокий (39,2%) уровень гражданско-патриотической позиции. В целом, можно наблюдать, что уровень гражданско-патриотической позиции имеет тенденцию к повышению у учащихся от 7 к 10 классу.

Диагностика уровня сформированности гражданской активности. Результаты диагностики по анкете С.С. Трофимова, О.М. Владыко и А.В. Смирнова «Социальная активность современных подростков» свидетельствуют о том, что для школьников 7–8 классов характерна низкая (33,6%) и средняя (23,8% опрошенных) степень сформированности социальной активности (см. табл. 3).

Результаты опроса школьников 9–10 классов показали, что средняя социальная активность характерна для 39,2% респондентов, а высокая – для 36,3% учащихся. Наиболее важными для них являются направленность на саморазвитие (средний балл 10,4) и направленность

Таблица 3.

Степень сформированности социальной активности.

Степени социальной активности	7–8 классы		9–10 классы	
	Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Низкая	48 чел.	33,6%	35 чел.	24,5%
Средненизкая социальная активность	16 чел.	11,2%	0 чел.	0%
Средняя социальная активность	34 чел.	23,8%	56 чел.	39,2%
Средневысокая социальная активность	20 чел.	14,0%	0 чел.	0%
Высокая социальная активность	25 чел.	17,4%	52 чел.	36,3%

на другую личность (10,3). Характерно, что направленность на другую личность в 7–8 классах занимает второе степенное значение (8,0). (см. табл. 3).

Опрос учащихся об их участии в мероприятиях и проектах показал, что только 40% учащихся принимают активное участие в общественной школьной жизни: 17,3% школьников 7–8 классов и 18,2% 9–10 классов участвуют в Днях единых действий (День Победы, акция «Бессмертный полк») и в волонтерских мероприятиях (12,7% учащихся 7–8 классов), 12,1% 9–10 классов принимают участие во Всероссийском проекте «Благо твори» и 15,2% школьников 9–10 классов принимают участие в военно-патриотической игре «Зарница».

Методика изучения мотивов участия учащихся в деятельности Л.В. Байбородовой подтвердила полученные предыдущие данные. Был выявлен низкий уровень готовности обучающихся к социально-значимой деятельности. У школьников 7–8 классов (80%) и 9–10 классов (78,8%) преобладают личностные мотивы и только у 10% в 7–8 классах и 21,2% в 9–10 классах – коллективистские. Престижные мотивы были отмечены только у учащихся 7–8 классов (7,3%).

Заключение

Анализ подходов к воспитанию гражданско-патриотических качеств показал, что в работах исследователей нет единого мнения на структуру и содержательные характеристики качеств личности. Было выявлено, что гражданско-патриотические качества личности являются социально-значимыми качествами. На основе анализа и обобщения ряда исследований мы выделили и обосновали наиболее значимые гражданско-патриотические качества личности старшеклассников: патриоти-

ческое сознание, гражданская идентичность и гражданская активность.

Проведенное исследование показало, что опрошенные школьники 7–8 классов обладают средним уровнем сформированности патриотического сознания. Школьники 9–10 классов имеют средний уровень знаний об истории, традициях, культуре и достижениях России, однако обладают высоким уровнем эмоционально-ценностного отношения к Родине. У респондентов 7–8 класса сформирован средний уровень гражданско-патриотической позиции. У старшеклассников выявлен средний и высокий уровень гражданско-патриотической позиции. В целом, можно наблюдать, что уровень гражданско-патриотической позиции имеет тенденцию к повышению у учащихся от 7 к 10 классу.

Выявлен низкий уровень готовности обучающихся к социально-значимой деятельности. У школьников преобладают личностные мотивы. Престижные мотивы были отмечены только у учащихся 7–8 классов. Можно сделать вывод о том, что низкая социальная активность в школьных и внешкольных мероприятиях, отчасти связана с направленностью мотивов на личностные, а не коллективистские.

Таким образом, результаты исследования показали необходимость вовлечения школьников в коллективную общественную деятельность, активное участие в социально значимых мероприятиях и событиях, днях единых действий. Такая деятельность может осуществляться в участии школьного самоуправления, волонтерского движения, детско-молодежного движения и совместных акций. Важную роль при этом играет коллективная деятельность учащихся в условиях использования ресурсов образовательной и социокультурной среды.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асташова Н.А. Аксиологические основы патриотического воспитания школьников // Вестник БГУ. 2009. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aksiologicheskie-osnovy-patrioticheskogo-vospitaniya-shkolnikov> (дата обращения: 26.02.2025).
2. Байбородова Л.В. Методика изучения мотивов участия школьников в деятельности // Воспитательный процесс: изучение эффективности. Методические рекомендации / Под ред. Е.Н. Степанова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000, с. 32–33).

3. Выршиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: моногр. Волгоград: ВолгГМУ, 2016. 172 с.
4. Гладких В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза, системно-деятельностный подход: дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2011. 436 с.
5. Гревцева Г.Я. Гражданское воспитание как фактор социализации школьников: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2006. 384 с.
6. Диагностический инструментарий по изучению уровня сформированности ценностного отношения обучающихся 1–11 классов к малой Родине // Проект «Урок в городе». Красноярск. 2024. URL: <https://kimc.ms/razvitie/rms/2023-2024/>
7. Иванова Д.В. Гражданско-патриотическое воспитание студентов на современном этапе развития поликультурного общества: ресурсы и технологии. 2022. № 5 (45). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/grazhdansko-patrioticheskoe-voospitanie-studentov-na-sovremennom-etape-razvitiya-polikulturnogo-obshchestva-resursy-i-tehnologii> (дата обращения: 26.02.2025).
8. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дисс. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2016. 383 с.
9. Козловская Т.В. Педагогические условия гражданско-патриотического воспитания современных студентов: дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2007. 253 с.
10. Мониторинг ценностных ориентаций молодежи: результаты, выводы, предложения: аналитический отчет. М.: ФГБНУ «ИИДСВ», 2024. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/upload/iblock/7e8/chxho3na5ffggbp6rafxn7lb7gaj1jmr.pdf>
11. Мягкова С.Н., Романов Е.А., Истягина-Елисеева Е.А., Бариеникова Е.Е. Методы и методики гражданского и патриотического воспитания молодежи. М., 2008. 163 с.
12. Основин А.В. Формирование патриотизма старшеклассников в образовательной среде школы: дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2016. 269 с.
13. Полищук И.А. Гражданско-патриотическое воспитание школьников в музейно-образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 188 с.
14. Слостенин В.А. Гуманизация педагогического образования: теоретическая концепция исследования социальной активности личности учителя / В.А. Слостенин, Е.В. Шиян. М.: Педагогика, 1987. 212 с.
15. Слободчиков В.И. Новое образование как путь к новому сообществу / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. Вып. 5. М.: Инноватор, 1995. 27 с.
16. Федорова С.И. Формирование ценностного отношения студентов к героическому прошлому страны в процессе профессиональной подготовки специалистов: монография. Ульяновск: УлГУ, 2014.
17. Формирование условий для развития социальной активности детей и подростков в деятельности клубного объединения в системе дополнительного образования детей // Трофимова С.С., Владыко О.М., Смирнова А.В. Санкт-Петербург, 2017.
18. Черкесова Е.В. Патриотизм и гражданственность в понимании современных подростков // Педагогическое образование в России. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/patriotizm-i-grazhdanstvennost-v-ponimanii-sovremennyh-podrostkov> (дата обращения: 26.02.2025).
19. Шакурова М.В. Диагностика результатов процесса формирования гражданской идентичности школьников // Классный руководитель. 2014. № 1. С. 58–72.
20. Шароватов Ю.М. Деятельностный подход к воспитанию патриотических качеств личности в учреждениях культурно-досугового типа: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 196 с.
21. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.
22. Audi R. Nationalism, Patriotism, and Cosmopolitanism in Age of Globalization. The Journal of Ethics. 2009. 13 (4), 365–381.
23. Ben-Porath S. Civic Virtue out of Necessity: Patriotism and Democratic Education // Theory and Research in Education. 2007. 5 (1), 41–59, p. 46. <https://doi.org/10.1177/1477878507073608>.
24. Finn C.E. Teaching Patriotism – With Conviction. Phi Delta Kappan. 2006. 87 (8), 580–580. <https://doi.org/10.1177/003172170608700807>.
25. Kosterman R., Feshbach S. Toward a Measure of Patriotic and Nationalistic Attitudes // Political Psychology, 1989. V. 10. № 2.
26. Ravitch Diane. Should We Teach Patriotism? The Phi Delta Kappan. 2006. 87 (8): 579–81. <http://www.jstor.org/stable/20442086>.

© Ткаченко Виктория Владимировна (tkachenkovv@mgpu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭВОЛЮЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ПОЛИТИКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ АЛЖИРА И СОВРЕМЕННЫЕ ИНИЦИАТИВЫ РОССИИ

Шакирова Лариса Рамилевна

директор института дополнительного профессионального образования, Набережночелнинский государственный педагогический университет
lara.shakirova.2013@mail.ru

EVOLUTION OF LANGUAGE POLICY IN THE ALGERIAN EDUCATION SYSTEM AND MODERN INITIATIVES OF RUSSIA

L. Shakirova

Summary: The article explores the evolution of language policy in the education system of the People's Democratic Republic of Algeria (PDR Algeria) from the colonial period to modern Russian initiatives. The author analyzes historical stages: from French colonization, which dismantled traditional education and imposed secular schools dominated by the French language, to postcolonial reforms aimed at Arabization and Algerianization. After gaining independence in 1962, a key task became restoring cultural sovereignty by transitioning education to Arabic and training national professionals. Special attention is paid to the role of the USSR in developing Algerian education: thousands of students studied at Soviet universities, and technical institutes were established, fostering the formation of a professional elite. However, the collapse of the USSR led to a decline in cooperation. Today, Russia revitalizes collaboration through projects like «Open Education Centers» and «Russian Teacher Abroad,» aimed at promoting the Russian language and culture. The author emphasizes that Russian has become a tool of «soft power» in the context of geopolitical competition, countering the dominance of French and English. Despite challenges, digitalization and academic mobility strengthen the position of Russian in Algeria. The article relies on archival data, statistics, and legislative analysis, demonstrating how language policy reflects the balance between national identity and external influences.

Keywords: language policy, education system, Algeria, Arabization, cooperation, Russian language, international education.

Аннотация: В статье исследуется эволюция языковой политики в системе образования Алжирской Народной Демократической Республики (АНДР) с колониального периода до современных российских инициатив. Автор анализирует исторические этапы: от французской колонизации, разрушившей традиционное образование и навязавшей светские школы с доминированием французского языка, до постколониальных реформ, направленных на арабизацию и алжиризацию. После обретения независимости в 1962 г. ключевой задачей стало восстановление культурного суверенитета через перевод обучения на арабский язык и подготовку национальных кадров. Особое внимание уделяется роли СССР в развитии алжирского образования: тысячи студентов прошли обучение в советских вузах, были созданы технические институты, что способствовало формированию профессиональной элиты. Однако распад СССР привёл к сокращению взаимодействия. В современных условиях Россия возрождает сотрудничество через проекты «Центры открытого образования» и «Российский учитель за рубежом», направленные на продвижение русского языка и культуры. Автор подчёркивает, что русский язык стал инструментом «мягкой силы» в условиях геополитической конкуренции, противостоящей доминированию французского и английского. Несмотря на вызовы, цифровизация и академическая мобильность укрепляют позиции русского языка в Алжире. Статья опирается на архивные данные, статистику и анализ законодательных актов, демонстрируя, как языковая политика отражает баланс между национальной идентичностью и внешними влияниями.

Ключевые слова: языковая политика, система образования, Алжир, арабизация, сотрудничество, русский язык, международное образование, российский учитель за рубежом, центры открытого образования.

В условиях трансформации миропорядка и усиления конкуренции между ведущими странами мира Россия активизирует и развивает стратегическое партнёрство со странами Африки, Азии и Латинской Америки, стремясь диверсифицировать международные связи и укрепить позиции на глобальной арене. С течением времени многие страны меняют взгляды на свои приоритетные задачи и пересматривают политику для соответствия глобальным вызовам и интересам собственного населения. В этой связи особое внимание уделяется Африканскому континенту, где исторический опыт сотрудничества, заложенный в советский период, продолжает играть ключевую роль.

Многие африканские государства сохраняют «поколенческую память» [1] о поддержке СССР в борьбе за

независимость, создании инфраструктуры и подготовке национальных кадров [15; 18], что формирует основу для долгосрочного доверия [7].

Алжирская Народная Демократическая Республика (АНДР) также прошла через ряд политических преобразований. Историю становления национального образования в Алжире можно охарактеризовать как борьбу за суверенитет и поиск баланса между наследием колониализма, национальной идентичностью и геополитическими интересами.

К моменту французской оккупации образование в Алжире имело ограниченный характер с акцентом на религиозное обучение. Среднее число лиц мужского пола, умеющих читать и писать, составляло 40% от общего числа населения [35, с. 127].

Начальное образование предоставлялось в коранических школах и включало изучение и написание букв алфавита и некоторых текстов священной книги (Корана), необходимых для молитвы. Коранические школы, в которых обучение велось от пяти до шести лет, финансировались частными лицами или системой вакфа. В первой половине XIX века в Алжире существовало 2000 коранических школ [25]. Небольшое количество учеников продолжало обучение в средней школе – завии и медресе. Завии находились в сельской местности, медресе в городской. Для Алжира, как и для других североафриканских обществ в целом, сильное влияние на образование местного населения оказал феномен завия [33, р. 8]. На месте укрепленных крепостей – обителей, возникших в XI веке во главе с марабутами (руководителями религиозных братств) – возникли религиозные школы – завии. Завия – это прежде всего место захоронения семьи марабута, являющейся религиозной знатью. Духовное происхождение завии определяло его деятельность, главы этих религиозных общин имели большое влияние на местное население. Завии существовали за счёт пожертвований или податей с одного или нескольких племён. К началу XIX века завии стали культурными и образовательными центрами в сельской местности, соединяющими в себе крепость, мечеть, хранилище рукописей, школу, мавзолей марабута-основателя.

Религиозное обучение в этих центрах включало изучение Корана, арабской грамматики, юриспруденции, теологии, арифметики. По окончании обучения ученик, достигший шестнадцатилетнего возраста, получал титул – талеб (учитель начальных классов). Выпускники средних школ могли преподавать в коранических школах, стать мелкими госслужащими или продолжить обучение в университетах Алжира, Туниса, Марокко, Египта [27].

С 1830 г. начинаются значительные перемены в общественно-политическом развитии страны, повлиявшие и на систему образования. Профессор социологии и директор Института Европы Магриба Парижского университета Айсса Кадри выделяет два основных этапа колониальной образовательной политики в Алжире: с 1830 до 1883 гг. и с 1883 г. до освобождения Алжира от французского протектората [23].

На первом этапе из-за отсутствия последовательной политики и определённых планов трёх французских режимов (Июльская монархия, Вторая республика, Вторая империя) обрекли на провал школьные реформы. Период с 1830 по 1848 гг. характеризуется попыткой колониальной власти разрушить традиционное образование и насаждением французской системы образования [29]. Французские колониальные власти стремились навязать французский язык местному населению как символ культурного превосходства и способ интеграции алжирцев в империю. По мнению колонизаторов, это должно

было укрепить контроль над территорией и способствовать распространению французской идеологии и культуры. С этой целью в 1833 г. были основаны школы взаимного обучения. Основным педагогическим подходом в этих учебных заведениях стало совместное образовательное взаимодействие между детьми европейского происхождения и представителями коренного населения Алжира. Преподавание велось на арабском и французском языках. Однако попытка привить французскую культуру коренному населению через взаимные школы не увенчалась успехом, столкнувшись с серьезными препятствиями, обусловленными культурными и религиозными особенностями местного населения. Одним из препятствий на пути функционирования французских школ с самого начала была религия. Светское образование воспринималось мусульманами как «деперсонализирующий фактор» [21].

В результате колониальная администрация была вынуждена пересмотреть свою образовательную политику и искать новые подходы с учётом сохранения самобытности коренного населения. В 1870 г. открылись первые арабо-французские школы начального образования, предназначенные для коренного населения. Однако параллельно происходила секуляризация образования, направленная на снижение влияния традиционных религиозных институтов. Для решения этих задач Франция взяла под контроль все религиозные учреждения, в стране активно закрывались коранические школы и завии.

В целом политика французских властей в области образования в Алжире была непоследовательной, но вполне логичной с точки зрения их стратегических и тактических целей в деле преобразования образовательного пространства [4]. С одной стороны, французские власти на местах стремились интегрировать местное население в колониальную структуру своих замыслов и создать лояльное ей общество, открывая новые школы и предлагая возможность получения «нового» колониального образования. С другой стороны, эта же система служила инструментом культурного и политического доминирования, направленным на подавление национального самосознания, сохраняя контроль над процессом социализации молодежи.

Второй этап (с 1883 г. до освобождения Алжира от французского протектората) развития системы образования в колониальном Алжире сопровождался рядом противоречий. С одной стороны, правительство Франции пыталось внедрить обязательную бесплатную начальную школу, доступную для всех слоев местного населения, включая женщин. Открытость и доступность образования для мусульманских детей были приоритетом министра просвещения Жюль Ферри. В рамках его политики было создано несколько школ, и в 1883 г. был принят указ, распространявший французские школьные

законы на Алжир, а с другой стороны, за этими положительными шагами скрывались некоторые негативные аспекты: бесплатное начальное образование, несмотря на свою прогрессивность, оказалось ограниченным для получения дальнейшего образования местным коренным населением. Оно ограничивалось базовыми знаниями, в то время как европейские дети, обучающиеся в отдельных школах Алжира, получали более качественное и всестороннее образование, что привело в дальнейшем к усилению социального неравенства и дискриминации. Среднее и высшее образование оставалось доступным лишь узкому кругу местных жителей.

Закрытие традиционных медресе, повсеместное насаждение светских школ, замена арабского языка французским привели к аккультурации и массовой безграмотности населения, так как языком общения, обучения в момент проведения колонизации являлся официально арабский язык. К моменту освобождения от французской оккупации в 1962 г. 90% населения Алжира было неграмотным, и всего лишь 2,7% детей обучались в начальной школе [19, с. 60].

В 1962 г. Алжир приобрёл свою независимость. С этого момента система образования в независимом Алжире претерпевает значительные преобразования. Традиции в алжирской системе образования, заложенные политикой Франции, были ориентированы на французскую систему образования. Большинство учителей были выходцами из Франции [24, р. 180]. Французский был основным языком обучения в Алжире вплоть до 1962 года, а арабский язык преподавался как второй язык. Ключевым изменением системы образования в Алжире после обретения независимости стало продвижение арабской и берберской культуры. Цели алжирской системы образования были определены в 1962 г. Одной из главных задач развития образования в АНДР стали постепенная алжиризация преподавательского состава и арабизация языка обучения. Также система образования стремилась к унификации, научно-технической ориентации и демократизации [31].

В 1963 г. стартовала массовая кампания по ликвидации неграмотности, начался постепенный перевод обучения на арабский язык, повысился спрос на образовательные услуги. Охват школьным образованием вырос с 1965 года по 1975 год с 45,4% до 75,5%.

С 1965 по 1976 гг. были опубликованы нормативные акты, регулирующие процесс арабизации различных секторов государства, администрации и систему образования. Начинается поэтапный переход обучения на арабский язык, который завершился полностью к 1989 г.

В частности, в 1967 г. на юридическом факультете был введен курс арабского языка. В 1968 г. вышло постанов-

ление, согласно которому владение арабским языком стало обязательным требованием для всех государственных служащих. К 1971 г. преподавание истории и философии на гуманитарных факультетах средних школ было полностью переведено на арабский язык. Окончательное оформление этой тенденции произошло в 1976 г. с принятием Национальной хартии, которая утвердила три основополагающих принципа алжирской политики: демократизация, арабизация и алжиризация [34].

16 апреля 1976 г. было введено в действие Постановление № 76–36, регламентирующее систему образования и профессиональной подготовки. Ключевыми аспектами последующих образовательных реформ стали демократизация учебного процесса, обеспечение обязательного и бесплатного образования, проведение обучения на национальном (арабском) языке на всех уровнях образования и по всем дисциплинам, создание равноправных условий для представителей различных социальных слоев, адаптация учебных программ к требованиям основной массы учащихся, признание значимости вариативности и дифференцированного подхода, создание равных возможностей для всех социальных групп, адаптация образовательных программ к нуждам большинства учащихся, признание важности разнообразия и дифференцированного подхода, а также предоставление специализированных образовательных услуг детям с особыми образовательными потребностями [14]. Французский язык приобрел статус иностранного, и его преподавание вводилось с четвертого года начального образования. Но он продолжал активно функционировать как средство коммуникации, а также использовался в качестве обучения в университетах. Эта ситуация языка привела в какой-то мере разрыву между политикой национальной идентичности и реалиями экономической среды, в которой французский язык сохранял своё доминирующее положение.

С момента получения Алжиром независимости, СССР и АНДР установили тесные связи в разных сферах, включая образование. СССР оказывал значительную поддержку молодому государству, стремясь укрепить дружеские отношения [9]. Отношения между СССР и Алжиром начали складываться еще во время войны за независимость в 1954–1962 гг. СССР активно поддерживал борьбу Алжира в этот период, предоставляя широкую помощь и решительно защищая интересы алжирского народа на международном уровне. Советский Союз последовательно выступал за мировое урегулирование алжирского вопроса и за признание права алжирского народа на самоопределение и полную национальную независимость. С этого момента в истории суверенного Алжира начался новый этап развития государственности.

Одним из ключевых аспектов взаимодействия было обучение алжирских студентов в советских вузах. Ты-

сячи молодых людей получили возможность учиться в СССР по различным специальностям, таким как инженерия, медицина, сельское хозяйство, педагогика и другие. Как отмечает В.В. Петрик, «по численности иностранных учащихся СССР на рубеже 1980-х – 1990-х гг. входил в первую пятерку стран с наибольшим числом иностранных студентов (занимая третье место в мире после США и Франции)» [12].

В 1962 г. на момент обретения государственной независимости в Алжире насчитывалось всего пять специалистов с высшим образованием в области сельского хозяйства, два инженера-технолога и один инженер-строитель [20]. Важной особенностью реализации образовательной программы АНДР стало активное участие государства в процессе отбора и направления студентов, что обеспечивало целенаправленное формирование кадрового потенциала в соответствии с нуждами национальной экономики. Это содействовало преодолению дефицита в высококвалифицированных кадрах для АНДР. Это подтверждают и статистические данные [30], которые демонстрируют динамику численности обучающихся: с 1964 по 1973 гг. количество студентов составляло от 161 до 739 человек ежегодно, достигая пика в 1855 студентов в 1986 году [26].

СССР активно участвовал в строительстве и оснащении образовательных учреждений в Алжире. В городе Бумердес был основан Африканский нефтяной и текстильный центр, включающий Институт нефти и газа с вместимостью 1000 студентов, нефтяной техникум, также рассчитанный на 1000 студентов, и текстильный техникум для 500 учащихся [2, с. 26]. Обучение проводилось по советской методике и советскими преподавателями. Финансовое обеспечение педагогов взял на себя Алжир. Обучение сталкивалось с рядом трудностей: учебные материалы были некачественно переведены на французский язык, а взаимодействие между преподавателями и студентами происходило через переводчиков, что негативно сказывалось на качестве образования. Чтобы решить эту проблему, для преподавателей организовали курсы французского языка на алжирской территории.

В городе Аннаба был организован Горнометаллургический институт на 700 учащихся с техникумом на 800 человек для подготовки специалистов в сфере горнодобывающей, металлургической и машиностроительной отраслей. В рамках профессионального технического образования были открыты центры профессиональной подготовки, способные принять 3700 учеников. Финансовое обеспечение педагогов взял на себя Алжир. К 1970 г. при поддержке СССР открылись новые образовательные учреждения: Национальный институт лёгкой промышленности в Бумердесе и Институт горного дела и металлургии в Аннабе. За период с 1964 по 1970 гг. в созданных при поддержке СССР центрах профтехобра-

зования было подготовлено свыше 6000 квалифицированных рабочих для промышленности и сельского хозяйства, что составило примерно 17% от общего числа кадров, прошедших подготовку в профессиональных технических образовательных учреждениях Алжира [11]. К 1983 году с помощью Советского Союза в 4 институтах, 3 техникумах и 39 профцентрах Алжира было подготовлено до 12 тысяч инженеров и техников, 48 тысяч квалифицированных рабочих [6, с. 256]. Активное развитие отношений между СССР и АНДР способствовало распространению русского языка среди различных слоев населения. На уровне высшего образования русский язык преподавался в ряде ведущих вузов Алжира, включая Алжирский университет, Университет Константины, Университет Орана, Университет Аннабы (ранее – Горнометаллургический институт), Национальный институт лёгкой промышленности, Национальный институт нефти, газа и химии Бумердеса.

В 1975/76 учебном году общее количество студентов, изучающих русский язык, превысило 1700 человек, что свидетельствует о высоком интересе к русскому языку среди молодежи. Преподавание русского языка также охватывало систему среднего образования. В этот период русский язык изучали 200 учеников в восьми лицеях, 1500 учащихся в четырёх училищах и около 500 учеников в двадцати четырёх профессионально-технических училищах. Среднее образование сыграло важную роль в популяризации русского языка среди молодого поколения.

Важную роль в популяризации и распространении русского языка сыграли языковые курсы, организованные при Советском культурном центре Алжира, основанном в 1962 г. Эти курсы привлекали различные категории населения: служащих, рабочих, представителей интеллигенции и учащихся. Количество участников курсов ежегодно увеличивалось. Так, в 1974/75 учебном году курсы завершили 115 человек, а в следующем учебном году их количество достигло 140 человек. На основе языковых курсов в 1975/76 учебном году был организован Русский клуб, объединяющий 40 слушателей, включая выпускников лицеев, студентов и служащих. Деятельность клуба была направлена на изучение творчества выдающихся русских писателей и поэтов, а также проведение конкурсов, победители которого получали возможность совершить туристическую поездку в СССР. Русский язык изучался не только в крупных городских центрах, но и в регионах. Во многих городах Алжира функционировало более 30 сообществ по изучению русского языка, а также 8 русских клубов, ориентированных на изучение языка, литературы и истории СССР. Особенно активными были сообщества в административных центрах, таких как Тизи-Узу и город Оран, где занятия посещали алжирские специалисты – врачи, геологи и мелиораторы.

Взаимодействие Алжира и СССР в области образо-

вания создало основу формирования национальной интеллигенции и профессиональной элиты, способной управлять страной и развивать её экономику. Многие выпускники советских вузов заняли ключевые позиции в государственном аппарате, науке и культуре Алжира, продолжая поддерживать связь с Россией и после распада СССР. На сегодняшний день в Алжире функционирует Национальная ассоциация алжирских выпускников вузов России и других стран СНГ. Советские учебные заведения подготовили для Алжира около 12000 специалистов [10].

Изменения произошли в 1990-е гг., когда распад СССР и внутренние политические процессы в России привели к свертыванию государственных программ обучения иностранных студентов и, следовательно, к резкому сокращению числа иностранных студентов с 126 500 человек в 1990 г. до 39 400 человек в 1992 г. [16] в вузах страны. В африканских странах отказ от экспортной образовательной политики Российской Федерации повлёк фактическую утрату образовательных организаций, открытых в период СССР, или же переориентацию их деятельности на другие страны (прежде всего США и КНР), которые использовали открывшиеся возможности [32].

В учебных программах средних и высших учебных заведений произошли изменения, и преподавание русского языка было существенно сокращено. Русский язык перестал преподаваться в качестве второго иностранного языка, сохранившись лишь на кафедрах некоторых университетов, таких как Алжирский и Оранский университеты [28].

23 января 2008 г. в АНДР вступает в силу Закон № 08–04 «Руководящий закон о национальном образовании», который закрепил принципы демократического, свободного и обязательного доступа, арабизацию обучения на всех уровнях, что позволило стране восстановить и развивать язык и культуру в соответствии со своими цивилизационными ценностями. Одной из приоритетных функций образовательного процесса стало повышение уровня осознания учениками своей принадлежности к исторической идентичности, представляющей собой коллективное, общее и единое целое, закреплённое статусом гражданина Алжира. В этом контексте национальная школа стала выступать не только как центр передачи знаний, но и как пространство формирования уважения к историческому, географическому, религиозному, языковому и культурному наследию, включая национальные языки, государственный герб и гимн.

В Законе можно выделить основные компоненты алжирской идентичности, подлежащие продвижению школой, где подчёркивается необходимость усиления роли ислама в сплочённости алжирского народа, акцентируя внимание на его духовном и моральном содержании, а также гуманитарном вкладе в развитие цивилиза-

ции. Арабский язык стал рассматриваться как ключевой элемент арабско-исламской цивилизации, играющий важную роль в формировании культурного наследия и самоидентификации алжирского народа и был признан неотъемлемой частью исторического наследия и идентичности. Алжир начал развивать свою уникальную уверенную систему образования, которая определяется как самодостаточная и открытая для внешнего мира и восприятия мирового опыта система образования [5].

В современной России в Концепции внешней политики Российской Федерации ключевой задачей обозначено укрепление позиций страны в мировом гуманитарном пространстве через продвижение русского языка, популяризацию национального культурного наследия, образования и науки. Этот тезис, закреплённый в «Основах политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества», подчёркивает роль русского языка как инструмента интеграции, «моста» между народами и механизма транслирования ценностей российской цивилизации. Поддержка изучения русского языка за рубежом, подготовка преподавателей-русистов и расширение образовательных программ становятся не просто элементом культурной дипломатии, но стратегическим ресурсом в условиях обострения глобальной конкуренции.

Кроме того, в рамках реализации «Концепции гуманитарной политики Российской Федерации за рубежом», утверждённой Указом Президента Российской Федерации № 611 от 05 сентября 2022 г. № 61 и Проекта Министерства просвещения Российской Федерации по поддержке и развитию центров открытого образования на русском языке и обучения русскому языку в 2022 году был инициирован проект по созданию сети центров открытого образования (далее – ЦОО) в более чем 50 дружественных странах мира с целью продвижения русского языка, российского образования и культуры. В реализацию данного проекта включён Набережночелнинский государственный педагогический университет (далее – НГПУ), который с 2018 года активно развивает партнёрские отношения с алжирскими высшими учебными заведениями.

Основной целью создания ЦОО является формирование и реализация механизма поддержки и продвижения русского языка, российского образования за рубежом, создание благоприятных условий для соотечественников, иностранных граждан по обеспечению свободного доступа к российским образовательным программам (проектам) на русском языке и (или) по изучению русского языка, укрепление позиций русского языка в АНДР. Задачами ЦОО являются содействие в реализации дополнительных образовательных и иных программ, продвижение и создание положительного образа русского языка, русской культуры и российского образования;

развитие научных, образовательных и культурных связей между научными и образовательными организациями Российской Федерации и АНДР.

В 2023 г. в Университете Алжир-2 имени Абу Элькасема Саадалы был основан первый Центр открытого образования на русском языке и обучения русскому языку, далее аналогичные центры открылись в университетах городов Эль-Уэд и Бискра. НГПУ оказывает не только организационное, но и научно-методическое сопровождение деятельности ЦОО. Так, в 2023 г. в рамках государственного задания специалистами НГПУ было подготовлено пособие «Профессиональная компетентность учителя русского языка как иностранного в системе образования Алжира» [3].

На базе созданных центров проводятся образовательные, просветительские и научно-методические мероприятия. Ежегодный фестиваль «Дни русской культуры в Алжире» включает в себя мастер-классы по традиционным ремеслам, показы кинофильмов и различные конкурсы. В 2024 г. данное мероприятие посетило 1200 участников. Высокий интерес также вызывают дополнительные образовательные курсы, такие как «Культурное наследие России», «Научно-техническое развитие России», «Виртуальный тур по историческим центрам Российской Федерации», «Русский язык как иностранный» и другие. В течение периода с 2023 по 2024 гг. в АНДР было реализовано двенадцать таких программ, участниками которых стали 900 слушателей. Центры выполняют функции, значительно выходящие за рамки реализации образовательных программ. В рамках их деятельности систематически организуются международные конференции, круглые столы, а также разнообразные мероприятия научного, культурного и просветительского характера. Организация программ осуществляется совместно с ведущими музеями России, предоставляющими архивные материалы для проведения виртуальных экспозиций.

С 2017 г. под эгидой Россотрудничества и Министерства просвещения РФ реализуется международный проект «Российский учитель за рубежом», целью которого стало укрепление позиций русского языка, культуры и образования в странах-партнёрах через непосредственную работу преподавателей-русистов в зарубежных школах и вузах. Эта инициатива напрямую соотносится с задачами, обозначенными в Концепции внешней политики Российской Федерации, где подчёркивается необходимость «распространения русского языка как основы международного культурно-гуманитарного сотрудничества». Основными задачами проекта стали использование лучших практик российского образования как инструмента интеллектуального и духовно-нравственного развития детей и подростков, создание основы педагогического взаимодействия, гуманитарного

и экономического сотрудничества между странами, сохранение традиций диалога культур, дружбы и добрососедства, а также традиционных семейных ценностей, самоопределение подрастающего поколения с опорой на знание русского языка и русской культуры.

На данный момент российские педагоги работают в школах и университетах 28 стран, включая Алжир. Они не только обучают языку, но и знакомят учащихся с российской историей, традициями и современными достижениями науки и техники. Как отмечается в докладе, за семь лет проект охватил свыше 155 000 учащихся, а количество школ с углублённым изучением русского языка увеличилось на 40% в странах Азии и Африки. В рамках проекта учителя преподают в национальных школах русский язык и другие предметы на русском языке, организуют обучение по программам дополнительного образования, проводят культурно-просветительские мероприятия, а также готовят иностранных школьников к участию в национальных и международных олимпиадах по русскому языку и другим предметам [13].

Таким образом, при поддержке ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет» 6 педагогов преподают русский как иностранный в следующих образовательных организациях: Университет Алжир 2 Абу Элькасем Саадалла (г. Алжир) – 4 педагога, Университет Мохаммеда Ххидер Бискра (г. Бискра) – 1 педагог, Университет Эль-Уэд-Эшахид Хама Лакхдар (г. Эль-Уэд) – 1 педагог. Итогом обучения слушателей стала сдача слушателями ТРКИ (тестирование по русскому языку как иностранному) на уровень А1. В 2024–2025 гг. организованы два потока: слушатели, продолжающие обучение на В1 и новые слушатели. В 2025 г. после открытия ещё одного ЦОО в г. Оран численность педагогов возрастет до 8 человек.

Современные инициативы российских образовательных учреждений за рубежом свидетельствуют о возрождении интереса к русскому языку и Российской культуре. Несмотря на конкуренцию со стороны французского и английского языков, российские университеты эффективно внедряют цифровые инструменты и программы академической мобильности, способствуя укреплению позиций русского языка в Алжире. В современной геополитической реальности, где «отмена русской культуры» иницируется недружественными государствами, продвижение языка приобретает характер защиты национального суверенитета России. Попытки исключить русский язык из международного оборота, заменить его в образовательных и научных системах ряда стран направлены на ослабление влияния России, подрыв её историко-культурного авторитета. В этой ситуации системная работа по сохранению позиций русского языка за рубежом превращается в определенный элемент противостоящей дискриминационным практикам.

Подводя итог исследованию, отметим, что Россия активно развивает стратегическое партнёрство со странами глобального Юга, уделяя особое внимание историческим связям с Алжиром, где образование прошло через значительные изменения от колониального влияния Франции к арабизации и демократизации после независимости. Важную роль в этом процессе сыграли связи с СССР, ко-

торый поддерживал образование в Алжире, включая обучение на русском языке. Современные инициативы, такие как создание центров открытого образования и проект «Российский учитель за рубежом», направлены на популяризацию русского языка и культуры, что способствует укреплению позиций России на международной арене и поддержанию культурных связей с Алжиром.

ЛИТЕРАТУРА

1. Продвижение русского языка и российского образования в Африке в новых реалиях / И.А. Алешковский, Е.А. Борисенко, А.Т. Гаспаришвили, О.В. Крухмалева, Л.С. Москаленко, Н.Е. Савина // *Век глобализации*. — 2024. — № 2. — С. 65–79.
2. Большая советская энциклопедия: в 30 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. — Т. 24, кн. 1. Собаки – Струна. — Москва: Сов. энцикл., 1976.
3. Профессиональная компетентность учителя русского языка как иностранного в системе образования Алжира / под ред. А.А. Галиакберовой. — Набережные Челны: ФГБОУ ВО «НГПУ», 2023.
4. Гаврилюк О.А. Современные подходы к организации языковой подготовки для обеспечения интернационализации высшего медицинского образования // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2024. — Т. 15, № 6–1. — С. 167–180.
5. Жевлакович С.С. К вопросу о суверенизации национальной системы образования // *Психология и педагогика служебной деятельности*. — 2022. — № 3. — С. 127–135.
6. Ланда Р.Г. История Алжира. XX век. — Москва: Ин-т востоковедения РАН, 1999.
7. Лебедев В.Э. Региональное измерение этнокультурных феноменов современной Африки // *Современные исследования социальных проблем*. — 2021. — Т. 13, № 1–2. — С. 74–84.
8. Магсумов Т.А. Источники по истории российской средней профессиональной школы рубежа XIX–XX вв // *Вестник архивиста*. — 2012. — № 1. — С. 69–78.
9. Магсумов Т.А. Культурно-образовательная среда провинциального города в фокусе локальной истории: по страницам работ сочинских краеведов // *В мире научных открытий*. — 2013. — № 11(47). — С. 143–149.
10. Магсумов Т.А. Педагогическое образование в России: юбилейный номер к 50-летию педагогического факультета Набережночелнинского госпедуниверситета и 15-летию журнала // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2024. — Т. 15, № 5. — С. 7–16. — DOI 10.12731/2658–4034-2024-15-5SE-617.
11. Осипов Е.А. Советско-алжирские отношения в 1962–1971 гг. в контексте соперничества между Москвой и Парижем. По материалам РГАНИ и архива МИД Франции // *Genesis: исторические исследования*. — 2022. — № 11. — С. 9–21.
12. Петрик В.В. Высшее образование СССР как фактор укрепления международного сотрудничества в области подготовки специалистов (конец 50-х – начало 90-х гг. XX в.) // *Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика*. — 2007. — Вып. 7(70). — С. 132–137.
13. Профильная смена языкового лагеря для детей: актуальные направления работы / Т.А. Магсумов, А.М. Сафина, Н.Г. Маркова, А.М. Ганиева // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2022. — Т. 13, № 2–2. — С. 45–55.
14. Региональная правовая политика в сфере государственно-общественного управления образованием в России: управленческие модели Санкт-Петербурга и Республики Татарстан / К.Р. Кирушин, Т.А. Магсумов, Е.В. Коновалова, Р.З. Валиева // *Наука Красноярья*. — 2020. — Т. 9, № 2–4. — С. 55–63.
15. Садовникова М.Н., Рудометова А.Ю. Применение этнопедагогических традиций в современной образовательной политике КНР // *Russian Journal of Education and Psychology*. — 2024. — Т. 15, № 6–1. — С. 135–151. — DOI 10.12731/2658–4034-2024-15-6-625.
16. Семенова М.Ю. лингвистические аспекты глобализации в политико-экономическом контексте // *Современные исследования социальных проблем*. — 2018. — Т. 10, № 1–3. — С. 76–83.
17. Шведов А.А. Независимая Африка: внешнеполитические проблемы, дипломатическая борьба. — Москва: Политиздат, 1983.
18. Шулятева Э.В. Процессы языковой глобализации в контексте современной языковой политики Испании // *Современные исследования социальных проблем*. — 2023. — Т. 15, № 3. — С. 97–107.
19. Энциклопедический справочник «Африка»: в 2 т. / отв. ред. Ю.В. Бромлей. — Т. I. — Москва: Сов. энцикл., 1986–1987.
20. Aminov T.M. Pedagogical potential of muslim religious sources in overcoming physical and mental and psychological trials / T.M. Aminov, R.L. Sayakhov, T.A. B. Magsumov // *Espacios*. — 2018. — Vol. 39, No. 30.
21. Bisquerra C. «Les écoles indigènes» en Algérie à la fin du XIXe siècle: l'expérience des enseignants français et indigènes dans le Sud-Est algérien, 1895–1897 // *Histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde dans le bassin méditerranéen*. — 2001. — № 27. — Vol. 1.
22. Djebbar A. Le système éducatif algérien: miroir d'une société en crise et en mutation. — DOI: <https://doi.org/10.57054/codesria.pub.152>.
23. Kadri A. Instituteurs et enseignants en Algérie (1945–1978). — Paris: Karthala, 2014.
24. Kadri A., Ghouati A. Enseignants et instituteurs en Algérie: Les luttes enseignantes dans la décolonisation 1945–1965. — Rapport de recherche. — Institut Maghreb-Europe (Paris 8); UNSA Education, 2006.
25. Kateb K. Les séparations scolaires dans l'Algérie coloniale // *Insaniyat*. — 2004. — Pp. 65–100.
26. Katsakioris C. «L'Algérie et les pays de l'Est: coopération éducative et formation des étudiants, histoire et héritages» // *Cahiers du Monde Russe*. — 2022. — Vol. 63, № 3–4. — Pp. 743–766.
27. Magsumov T.A. Family and School in Russia at the Beginning of the 20th century: Attempts to Bridge the Gap // *European Journal of Contemporary Education*. —

2017. — Vol. 6, No. 4. — P. 837-846.
28. Magsumov T.A. Ideas and meanings of Symposium of historians of Russian education // Журнал Министерства народного просвещения. — 2015. — No. 4(6). — P. 143-145.
29. Magsumov T.A. Periodicals as a Source on the History of Secondary Vocational Schools of Late Imperial Russia // Журнал Министерства народного просвещения. — 2014. — No. 1(1). — P. 12-20.
30. Magsumov T.A. Statistic material as a source of education history // European Journal of Natural History. — 2011. — No. 4. — P. 27.
31. Sadeg M. Evolution du systeme educatif de l'Algérie de 1830 à 2012: origines historiques des disparites regionales // Revue des Sciences Commerciales et de Gestion. — 2014. — Vol. 10, No. 1. — Pp. 15-59.
32. Schulmann P. African student mobility: regional trends and recommendations for U.S. HEIs // World Education News & Reviews. — 2017. — URL: <https://wenr.wes.org/2017/03/african-student-mobility-insights-and-recommendation-for-u-s-heis> (дата обращения: 11.03.2025).
33. Chenntouf T. L'Algérie face a la mondialisation. — Dakar : CODESRIA, 2008.
34. Talib Kh. I. L'école algerienne au prisme des langues de scolarisation // Revue Internationale d'Education de Sévres. — 2015. — DOI: <https://doi.org/10.4000/ries.4493>.
35. Turin Y. Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale: Ecoles, medecines, religion, 1830-1880. — Paris : F. Maspero, 1971.

© Шакирова Лариса Рамилевна (lara.shakirova.2013@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ ЛЕКСИКИ ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКА В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Штатская Татьяна Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент,
Северо-Кавказский филиал, Российский государственный
университет правосудия имени В.М. Лебедева,
(г. Краснодар)
sophiat@list.ru

ON THE TEACHING OF LATIN LANGUAGE LEXIS IN A LAW UNIVERSITY

T. Shtatskaya

Summary: This article presents an attempt to develop and apply in practice methods of presenting and practicing lexical material, which, in our opinion, constitutes the novelty of the research. The development of new technologies for teaching Latin at a law school is carried out in order to find a model for organizing the educational process in the conditions of a limited amount of time for language training. The object of study in this article is the linguistic material characteristic of a professionally oriented style of speech, specific to the sublanguage of law, and relevant to professional speech as a special linguistic subsystem, which requires students to achieve a certain level of language competence.

Keywords: law, professional-oriented style, Latin terms, aphorisms, competence, international standard, methodology, and dictionaries.

Аннотация: В данной статье представлена попытка разработки и практического применения способов подачи и отработки лексического материала, в чем, на наш взгляд, заключается новизна исследования. Разработка новых технологий обучения латинскому языку в юридическом вузе осуществляется с целью поиска модели организации учебного процесса в условиях дефицита времени обучения языку. Объектом изучения в данной статье является языковой материал, характерный для профессионально-ориентированного стиля речи, специфичный для подязыка юриспруденции и актуальный для профессиональной речи как особой языковой подсистемы, что предполагает достижение студентами определенного уровня языковой компетенции.

Ключевые слова: юриспруденция, профессионально-ориентированный стиль, латинские термины, афоризмы, компетенция, международный стандарт, методика, словари.

Латинский язык относится к общеобразовательной гуманитарной дисциплине, входящей в международный стандарт юридического образования. Обучение латинскому юридическому языку в вузе основывается на компетентностном подходе, поскольку «компетенция – это нормативное требование к образовательной подготовке обучаемого, необходимое для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере» [1, с.85]. Дисциплина «Латинский язык» способствует формированию «...таких общепрофессиональных компетенций, как способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, способность владеть необходимыми навыками профессионального общения на иностранном языке» [2, с.210].

Разработка и представление некоторых авторских подходов в обучении латинскому языку в юридическом вузе, поиск моделей организации учебных занятий в условиях дефицита времени обучения языку явились целью данного исследования.

Постановка этой проблемы не нова, ее решением в своих научных работах занимались такие исследователи как Н.В. Сидакова, Т.А. Шепелева, И.В. Меланченко, А.А. Колобова, Н.Л. Кацман, Н.Л. Маршалок, А.Л. Алтонен и другие.

В данной статье акцент делается на разработке и практическом внедрении способов подачи и отработки лексического материала, поскольку, как известно, сло-

во занимает центральное положение в системе языка и на каком бы уровне не рассматривались языковые единицы, они в определенной степени связаны со словом. Поэтому лексическая работа пронизывает весь учебный процесс. Однако освоение юридической терминологии тесно связана с изучаемым на каждом занятии грамматическим материалом, с отработкой материала других языковых уровней.

Задача вводно-коррективного курса заключается в формировании у обучаемых представления о специфической сущности латинского языка, языка науки и культуры, письменных источников и документов, специальной фразеологии. Ведь именно древние римляне, носители этого языка, создали юридическую науку. К римскому праву так или иначе восходят все правовые системы в Европе. А латинская терминология легла в основу современных юридических словарей. К тому же «латынь исключительно важна для понимания процесса зарождения и формирования романо-германских языков, она в значительной степени повлияла на лексическую и грамматическую структуру русского языка» [3, с.4].

Как справедливо отмечает исследователь Н.В. Сидакова, изучение латинского языка находится в тесной связи с другими общеобразовательными дисциплинами «и не может быть изолировано от истории, культуры, филологии, точных наук и, безусловно, от живых иностранных языков» [4 с.141].

На начальном этапе обучения (ознакомительном) желательно использование таких приемов перевода как транслитерация. Эффективность использования транслитерационного приема перевода лексики объясняется тем, что студентам знакомы слова, написанные латиницей, так как они существуют в родном языке: *jurisprudencia, persōna, justitia, arbiter, tribunāl, curator, academia, professor, consilium, quōrum, censūra, consul, status*.

При этом одновременно приобретаются навыки адекватного произношения слов, делается акцент на фонетических особенностях отдельных звуков.

Поиск соответствий также характерен для начального этапа овладения латинским языком. Не маловажно помнить, что овладение лексическим материалом требует от студентов серьезного отношения к своим обязанностям, а от преподавателя – строго продуманной организации введения и закрепления лексики, а также эффективного контроля усвоения лексического материала. Работая с лексическими единицами латинского языка, студенты вольно или невольно ищут соответствующие единицы в родном языке. Как правило, это слова и выражения, которые либо когда-то были услышаны или прочитаны, либо существуют в обиходе, применяются в СМИ. Например: *de jure* - юридически; *de facto* - фактически; *post factum* - после случившегося; *post scriptum* - после написанного; *a priōri* - на основании ранее известного, из предшествующего; *persōna non grata* - нежелательная персона; *nota bene* - хорошо запомни; *casus belli* - повод к войне; *credo* - я верю; *status quo* - существующее положение; *alibi* - в другом месте.

Умелое применение сравнительных характеристик родного и изучаемого иностранного языка можно отнести к числу признанных приемов более осмысленного и глубокого овладения латинским языком. Он занимает достойное место наряду с беспереводным методом, отвечая естественной потребности человека новое сравнивать со старым, опираться в приобретении новых знаний на сравнение. На этом этапе студентам, уже обладающим определенными знаниями в области европейских языков, целесообразно предложить догадаться с опорой на свои знания о значениях предложенных слов: *commercium* – торговый оборот, *eruditus* – образованный, *expertus* – опытный, испытанный, *emancipatio* – эмансипация, освобождение детей от отцовской власти, *difficultas* – трудность, *intellectus* – интеллект, *debitor* – должник, *argumentum* – аргумент, *instrumentum* – орудие, документ, *edictum* – приказ, предписание, *instantia* – настойчивое ходатайство, *doctus* – ученый.

При изучении лексических и фразеологических единиц на основе сопоставительной методики необходимо обращать внимание на сходство и различие в способах

и средствах номинации, обнаруживаемые в сопоставляемых языках, благодаря чему запоминание облегчается и ускоряется. Применительно к латинскому языку представляется целесообразным обратить внимание студентов на слова женского рода с суффиксом *-tio*, который дал рождение словам в русском языке с суффиксом *-ция*. Поэтому студенты без труда найдут эквиваленты следующих слов: *praesumptio* – предположение, действующее до доказательства противного; *corruptio* – подкуп; *transactio* – мировая сделка; *reformatio* – преобразование; *intentio* – намерение в исковой форме; *inquisitio* – следствие, розыск; *deductio* – вывод; *exceptio* – исключение; *reparatio* – восстановление.

Для закрепления этого правила можно предложить выполнить следующее упражнение:

*Определите, от каких латинских слов образованы слова в русском языке: конституция, демонстрация, эмансипация, апелляция, диссертация, коррупция, акция, фикция, инквизиция, амбиция, конспирация, юрисдикция.

Не менее важно, как нам представляется, также использование словообразовательного анализа слова и семантических связей внутри лексического гнезда. Например, *lex, legis* (закон); *legātum* (завещательный отказ); *legitimus* (законный); *legitimatio* (узаконивание); *legislator* (законодатель); *legāre* (делать завещание).

Ius, iuris (право, суд); *iustus* (законный, справедливый); *iuris prudens* (правовед); *iurisdiction* (ведение судопроизводства); *iurātor* (присяжный); *iustitia* (законность, справедливость); *iurāre* (давать клятву). При выполнении подобных заданий рекомендуется пользоваться словарем.

Целесообразно, на наш взгляд, вносить в преподавание латинского языка элементы краткого исторического анализа, используя известные клишированные выражения или изречения выдающихся деятелей Римской империи по той или иной теме в связи с исторической ситуацией. При этом клише, имеющие глубокий жизненно-философский смысл, предпочтительно описывать в рамках лексикона, в тесной связи с ситуативными параметрами, как это предлагает теория фреймов. Такой подход значительно повышает интерес обучающихся к изучению латинского языка, расширяет их кругозор и способствует улучшению качества занятий. Например, студенты знакомятся с такими известными афоризмами как *pecunia non olet* – деньги не пахнут; *alea jacta est* – жребий брошен; *sapienti sat* – умному (мудрому) достаточно; *aquila non captat muscas* – орел не ловит мух; и затем студентам предлагается назвать ситуации, в которых они могли бы употребить эти выражения, объяснить их смысл. Анализ клише необходим для целей обучения, так как требует знания соответствующих условий употребления.

Как известно, самой информативной частью словарного состава профессионально-ориентированных текстов считаются термины. Они являются теми идеальными типами языкового выражения, к которым стремится профессиональный язык. «Благодаря однозначности, прикрепленности к определенной области научного знания, интернациональной основе и частой повторяемости, термины не должны были бы представлять особые трудности для понимания и освоения» [5, с.257].

«Свободное владение и грамотное применение латинской терминологии считается в среде юристов-международников одним из критериев уровня правовой культуры...Использование латинской терминологии заметно облегчает международное сотрудничество юристов» [6, с.204].

Несмотря на существующее и растущее число учебников, учебных пособий (авторы И.С. Розенталь и В.С. Соколов; Н.В. Маршалок и И.Л. Ульянова; А.А. Марцелли; Н.В. Афонасин; Е.А. Светилова; О.Л. Ахтерова и Т.В. Иваненко; С.Т. Жулай и Е.К. Куварова; М.Е. Зазорнова и И.Л. Ульянова; Д.С. Лоте; В.В. Барабаш и Э.Г. Куликова и другие) и словарей (В.А. Минасова и И.Ю. Губина; А.А. Колобкова; Ф.М. Дыдынский; В.П. Сомов; И.С. Розенталь; Н.В. Маршалок и И.Л. Ульянова и другие) по латинскому языку для юристов, определенные трудности при профессионально-ориентированном обучении вызывает отбор лексики ввиду того, что в разных программных модулях количество выделенных часов на аудиторные занятия сильно разнится. Для решения этой проблемы с использованием количественного метода приходится прибегать к составлению обычных и терминологических частотных словарей, соответствующих словарей - минимумов.

В качестве примера можно привести базовые термины и выражения в правоведении, применяемые студентами при написании статей, а также выбранные ими в свой словарь для заучивания: *corpus delicti*- состав преступления; *ius gentium*- международное право; *ius civile* – гражданское право; *ius privatum* – частное право; *pro bono publico* – ради общего блага; *testes muti* – немые свидетели; *pacta servanda sunt* – договоры следует выполнять; *actio personālis* – личный иск; *actio criminālis* – уголовный иск; *onus probandi* – бремя доказывания; *heres actu* – лицо, ставшее наследником по назначению покойного, сделанного им при жизни; *status civitātis* – статус гражданства; *lis alibi pendens* – тяжба, ведущаяся в другом месте; *culpa lata* – грубая вина; *dolus malus* – злой умысел; *testis unus – testis nullus* – один свидетель – не свидетель; *modus vivendi* – образ жизни; *ignorantia non est argumentum* – незнание – не довод; *comitas gentium*- международная вежливость; *habeas corpus* - должен иметь тело.

Авторами учебников по латинскому языку заучивание латинских выражений отмечается как «обязатель-

ный и наиболее важный элемент подготовки к практическому занятию, ведь латинский язык дал праву те термины и выражения, которые составляют основу международного языка юристов» [7, с.9].

Для активизации латинских терминов и афоризмов выполняются упражнения, типа представленных ниже:

*Найдите 10 латинских соответствий к следующим выражениям на русском языке:

1) пока дышу, надеюсь; 2) где закон, там наказание; 3) нежелательная персона; 4) суров закон, но он закон; 5) человеку свойственно ошибаться; 6) я запрещаю; 7) не смей ошибаться; 8) давать, делать, предоставлять; 9) суровое воспитание – лучшее; 10) через тернии к звездам.

a) *dura lex, sed lex*; b) *cogito ergo sum*; c) *veto*; d) *noli errāre*; e) *dare, facere, praestare*; f) *per aspera ad astra*; g) *eruditio aspera optima est*; h) *dum spiro spero*; i) *manus manum lavat*; j) *lex est rex*; k) *ubi lex, ibi poena*; l) *dum docemus discimus*; m) *errare humanum est*; n) *persona non grata*.

*Найдите эквиваленты русских пословиц из приведенных ниже латинских афоризмов: 1) сделал дело, гуляй смело; 2) повторение – мать учения; 3) что написано пером, не вырубить топором.

a) *in vino veritas*; b) *aut Caesar, aut nihil*; c) *repetitio est mater studiorum*; d) *fames atrium magister*; e) *otium post negotium*; f) *littera scripta manet*; g) *similis simili gaudet*.

*При помощи словаря найдите и выпишите выражения со словом *causa*, *ae*, *f* – судебное дело.

*В отрывок из предложенной речи адвоката вставьте уместные, на ваш взгляд, латинские афоризмы или крылатые выражения для придания ей экспрессии.

Разделяя мнение исследователя Т.А. Шепелевой отметим, что «систематическая и целенаправленная самостоятельная работа с источниками, словарями латинского языка, словарями латинских изречений и пословиц, тестами и грамматическими правилами» [8, с.65]. также является важным условием усвоения знаний по предмету.

Лексика, связанная с языком профессии юриста, всегда будет вызывать интерес у студентов-правоведов. Ее можно встретить при освоении предметов «Правовая аргументация», «Правовая риторика», «Ораторское искусство», а также в курсах специальных дисциплин, таких как «Международное публичное право», «Международное частное право», в решениях международных судов и трибуналов, в различных рабочих документах международных организаций. «В текстах международных документов латинские термины используются, как правило, без перевода, предполагается, что они общеизвестны и всем понятен их точный юридический смысл» [9, с.5].

Владение латинским языком юристами подразумевает «знание и уместное использование латинских крылатых выражений с целью подтверждения своей мысли, придания большей значимости суждениям... Владение латинскими юридическими терминами, лексико-грамматическими средствами, латинской афористикой рассматривается как показатель принадлежности к профессиональному сообществу, неотъемлемое условие

профессиональной компетенции» [2, с.209].

Таким образом, учитывая важность овладения студентами латинским языком, предложенные в статье элементы методики подачи лексического материала, не претендуя на полноту изложения, помогут будущим юристам освоить дисциплину «латинский язык» в рамках требуемой компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Хуторской А.В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. №12. С.85-91.
2. Колобова А.А. Учебный русско-латинский словарь юридических терминов и крылатых выражений: методический аспект // Педагогический журнал. 2019. Т.9. №3А. С.208-215.
3. Марцелли А.А. Латинский язык для юридических факультетов / А.А. Марцелли - Ростов н/д: Феникс, 2014. 287с.
4. Сидачева Н.В. Латинский язык как инструмент формирования профессиональной и межкультурной компетенции студентов-юристов в высшей школе // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т.5. №2(15). С.139-142.
5. Ясинская Л.Д., Сычева Т.В. Обучение языку специальности иностранных военнослужащих в военном вузе // Проблемы языковой подготовки студентов: подходы и перспективы / Материалы Международной научно-практической конференции (20-21 ноября 2008г.). Воронеж, 2008. С.256-259.
6. Маттила Х.Э.С. Латинские изречения и термины в современном юридическом словоупотреблении // *Ius antiquum*=Древнее право. 2006. №2(18). С.204-210.
7. Маршалок Н.В., Ульянова И.Л. Латинский язык для юристов: Учебник. М.: РГУП, 2017. 165с.
8. Шепелева Т.А. Обучение латинскому языку на юридическом факультете // Социально-политические науки. 2012. Вып.3. С.63-66.
9. Вылегжанин А.Н. Предисловие // Латинские термины в современном международном праве: латинско-русский, русско-латинский словарь. М.: Статут, 2015. 302с.

© Штатская Татьяна Викторовна (sophiat@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О РАСШИРЕННОЙ ТРАКТОВКЕ ПУНКТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗНАКА КОНЦА ТЕКСТА В РОССИЙСКОЙ ДЕЛОВОЙ ПРЕССЕ)

Абдурахманова Диана Залимовна

преподаватель, Южный федеральный университет,
(г. Ростов-на-Дону)
dianazalimovna@mail.ru

ON THE EXTENDED INTERPRETATION OF PUNCTUATION (ON THE MATERIAL OF THE END-OF-TEXT SIGN IN THE RUSSIAN BUSINESS PRESS)

D. Abdurakhmanova

Summary: The article analyzes the use of the end-of-text peripheral punctuation mark in the Russian business press ("Kommersant", "RBC", "Expert", "Monocle", "Forbes"). The features that distinguish the periphery of widely understood punctuation from its core are highlighted, and the effects associated with these features are described. The main functions complementing the basic punctuation function of the end-of-text sign are the function of individualization of the publication and the function of distinguishing journalistic materials from advertising. The analysis shows the significance for the printed text of the punctuation position of the end of the text, which, however, does not and is unlikely to lead to the formation of a common sign.

Keywords: punctuation, paragraphemics, semiotics of printed text, media language, media discourse, business press.

Аннотация: В статье на материале российской деловой прессы («Коммерсантъ», «РБК», «Эксперт», «Моноколь» и «Forbes») анализируется принадлежащий к периферии пунктуации знак конца текста. Выделяются признаки, отличающие периферию широко понимаемой пунктуации от ее ядра, и описываются связанные с этими признаками эффекты. Основными функциями, дополняющими базисную пунктуационную функцию данного языка, являются функция индивидуализации издания и функция ограничения собственно журналистских материалов от рекламных публикаций. Анализ показывает значимость для печатного текста пунктуационной позиции конца текста, которая, впрочем, не приводит и вряд ли в состоянии привести к формированию общего знака.

Ключевые слова: пунктуация, параграфемика, семиотика печатного текста, язык СМИ, медиадискурс, деловая пресса.

В отечественной лингвистике давно была высказана идея о том, что пунктуацию можно понимать как в узком, так и широком смысле. Абзацное членение текста, отбивки или пустые строки между частями текста, а также такие средства членения текста на главы, разделы и параграфы, как звездочки, черточки, линейки, относили к знакам препинания уже И.А. Бодуэн де Куртене [2, 238–239], Л.В. Щерба [11, 131], А.А. Реформатский [8, 214–215; 9, 108]. Например, А.А. Реформатский предлагал различать пунктуацию, то есть все, что «идет поверх букв и особых иероглифов», и знаки препинания, то есть «внеалфавитные черточки», размещаемые внутри строки [8, 214].

Сторонники широкого понимания пунктуации имеют и в наши дни, хотя их позиции различаются шириной охвата явлений, которые они относят к пунктуации. Например, Н.С. Валгина относит к знакам препинания только абзацный отступ [3, 240, 257]. Чрезвычайно широко понимал пунктуацию Б.С. Шварцкопф, который ставил в один ряд со знаками препинания многочисленные типографские средства — не только линейки, звездочки, отточия, но и, например, набор разрядкой, сплошными прописными, дефисно-послоговое написание и т.д. [11, с.

401]. Более или менее широкое понимание пунктуации представлено и в ряде других работ [1; 4–7]. В конечном счете, в соответствии с принадлежащей Л.Г. Ведениной формулой «Пунктуация = Текстоведение – Орфография» под пунктуацией может пониматься все, что не относится к орфографии, то есть любые свойства текста, включая варьирование шрифта и начертания букв [5, 95].

В данной работе будет рассмотрено естественное расширение пунктуационной системы за счет знака конца текста (иногда в комплексе с ним выступает знак продолжения текста, однако в силу органиченности объема данной работы анализировать его мы не будем). Исследование было выполнено на материале российской печатной деловой прессы — журналов «Коммерсантъ», «РБК», «Эксперт», «Моноколь» и «Forbes». Печатные версии этих изданий выбраны в силу того, что их верстка, требующая разбиения текстов между страницами одного объема, создает условия для введения знаков конца и продолжения текста. Дополнительным фактором введения этого знака является высокая семиотическая плотность печатного текста, совмещающего вербальную и невербальную информацию, а также характеризующегося высоким уровнем параграфического варьирования.

Несмотря на наличие дополнительных функций, о которых будет сказано позднее, пунктуационная природа знака конца текста вряд ли может быть поставлена под сомнение. Основными его функциями являются структурирование печатного текста и, как следствие, облегчение восприятия. При этом во всех известных нам случаях знак конца текста вписан в строку. В то же время этот знак принадлежит к периферии пунктуации, что проявляется в наличии у него ряда значимых черт.

1. Бросается в глаза, что пунктуация в собственном (традиционном) смысле слова отвечает преимущественно за организацию предложения, тогда как периферийные знаки пунктуационной системы функционируют на более высоких уровнях, то есть осуществляют организацию текста. Комплекс «прописная буква – знак конца предложения (точка, вопросительный или восклицательный знак, многоточие)» оформляет именно предложения, из которых складывается текст, и не выходит за эти пределы. Существуют более сложные пунктуационные комплексы, которые оформляют абзац, прямую речь (включая цитирование) и перечни. Такие структуры в силу их природы не могут строго ограничиваться одним предложением. В случаях, когда имеет место особо сильное смысловое и синтаксическое развертывание, цитаты и перечни сами могут члениться на абзацы. Тем не менее, эти структуры редко исчерпывают текст и, как правило, оказываются его частью.
2. Использование знаков и средств, относящихся к периферии пунктуации, на современном этапе (а скорее всего, и в принципе) не может быть формализовано и нормировано, а также объявлено обязательным. Формальные и смысловые критерии, на основании которых применяются периферийные пунктуационные средства, по сравнению с критериями постановки пунктуационных знаков в узком смысле слова являются гораздо более размытыми и неопределенными. Более того, использование таких знаков, несмотря на ее целесообразность, на практике является полностью факультативным.
3. Ненормируемость и неформализуемость периферийных средств пунктуации создает условия для появления «локальных», то есть привязанных к дискурсивному контексту средств или способов использования этих средств. На этот момент обращал внимание еще А. А. Реформатский, говоря об использовании различных типографских средств в контексте: в контексте конкретного (например, русского или немецкого) языка, в контексте книги определенного жанра (книга по математике, по физике, сборник лирических стихотворений), в контексте серии или библиотеки, в контексте отдельной книги или даже ее части [9, 95, 99]. К пунктуационным знакам в узком смысле такое ограничение за счет привязки к контексту — в наши дни

мы сказали бы дискурсивному контексту — вряд ли неприменимо, поскольку эти знаки являются универсальными, обязательными для всех сфер и форм применения языка.

4. Неопределенность и размытость правил применения периферийных пунктуационных знаков, а также необязательность их использования создают условия для особых эффектов, которые возникают в области этих знаков и средств. Одним из таких эффектов являются дополнительные функции, которыми эти знаки наделяются.

Последние два момента представляются связанными особенно тесно. Как показывает исследованный материал, одним из контекстов, в котором вводятся и функционируют периферийные пунктуационные средства, может быть **контекст дискурса издания** (газеты, журнала, интернет СМИ и т.д.). И именно в контексте дискурса конкретного издания у периферийных знаков пунктуации систематически возникает дополнительная коннотативная функция — **функция индивидуализации дискурса издания**. Кроме того, над данной функцией может надстраиваться **функция маркирования собственной публикации издания** в противовес публикации рекламного характера.

Уже сами по себе использование или неиспользование знаков конца текста могут рассматриваться как характерная черта дискурса издания, которая формирует его уникальный облик, как особый знак, выражающий тот факт, что данный текст принадлежит к дискурсу конкретного издания. Это обусловлено тем, что использование таких знаков не предусмотрено пунктуационными нормами и обычно является решением, принимаемым на уровне редакции. Поэтому само наличие таких знаков может восприниматься на фоне их отсутствия как отчетливый и значимый признак. В свою очередь, отсутствие таких знаков в конкретном издании на фоне других изданий также становится значимым, особенно если эти знаки систематически используются в большинстве изданий смежной тематики.

Впрочем, более существенной с точки зрения функции индивидуализации представляется конкретная форма, которую такие знаки получают, а также правила их использования. Индивидуализирующая функция у таких знаков в современном деловом дискурсе явно доминирует.

Прежде всего, следует выделить знаки-логотипы. Например, в русскоязычном журнале «Forbes» в качестве знака конца текста в разные годы использовался — и используется до настоящего времени — значок, состоящий из белой буквы *F* в черном круге или квадрате. Этот значок располагается сразу после пунктуационной графемы конца строки (то есть не выравнивается по правому краю, а потому в большей степени интегрирован в строку).

В других случаях отсылка к изданию не является столь же явной. В журнале «Эксперт» (до 2023 года) для этих целей использовались красный и серый квадраты, расположенные в правом конце строки. Эти знаки по-прежнему используются в журнале «Монокль», созданном представителями старой редакции журнала «Эксперт» после его реорганизации и в значительной степени сохраняющей дизайн старого журнала. В обновленном журнале «Эксперт» с 2023 года в качестве маркера конца текста стали использовать красную горизонтальную черту, аналогичную нижнему подчеркиванию, а впоследствии перешли к стилизованной закрывающей квадратной скобке красного цвета. Оба эти знака отчетливо отсылают к красной рамке вокруг названия — отличительной черте логотипа журнала «Эксперт», а также совпадают с использованием таких же скобок вокруг названий некоторых рубрик и некоторых заголовков. При этом речь идет о стилизованной скобке, которая несоразмерна размеру графем (больше их) и охватывает с двух сторон название целиком, даже если оно расположено на двух-трех строках, формируя вокруг текстовой информации неполный прямоугольник. Такое решение, несомненно, тяготеет к знаку-логотипу.

Модель, по которой строится знак конца текста, со временем может меняться. В качестве примера можно привести журнал «РБК», в котором на протяжении многих лет (с 2008 по 2012 гг.) использовался квадрат серого или оранжевого цвета, расположенный в крайней правой позиции последней строки, аналогичный знаку конца строки в журнале «Эксперт». Однако впоследствии этот знак был заменен на упрощенные черно-белые варианты логотипа группы компаний «РБК», то есть более индивидуализирующие знаки, — квадрат, разделенный по диагонали на два треугольника с закрашенной нижней частью (2013), черный квадрат, разделенный по диагонали белой линией (2014–2016), квадрат с белым фоном, разделенный по диагонали черной линией (2017). В последние годы журнал «РБК» от использования знака конца текста отказался.

Сходство знаков, использованных в журналах «Коммерсантъ», «Эксперт» и «Монокль», по всей видимости, можно интерпретировать как влияние практики одного издания на практику другого издания и даже возможность установления более универсального, общего для дискурсов разных СМИ знака конца текста. Впрочем, последняя возможность реализована не была, поскольку издания, работающие в общем сегменте деловой прессы, пошли по пути отчетливой индивидуализации таких знаков. Впрочем, даже если бы такой универсальный знак установился, его стабилизация была бы скорее случайной и качественно отличалась бы от стабилизации ядерных пунктуационных знаков, употребление и внешний вид которых строго нормированы.

Индивидуализация знака конца текста может осуществляться посредством выбора необычной формы, контрастной по отношению форме знаков, используемых другими изданиями. В журнале «Коммерсантъ Деньги» в качестве знака конца текста на протяжении многих лет используется круг. Этот круг может различаться диаметром, однако он заметно крупнее точки и ставится в центре строки (а не по ее нижней линии). До 2017 года использовался круг черного цвета, с 2017 года по настоящее время применяется красный круг.

Нельзя не отметить, что в анализируемом журнале этот круг интерпретируется как пунктуационный знак, а именно точка: при наличии круга точка в конце предложения часто не ставится, то есть интерпретируется как избыточная. Впрочем, такое пунктуационное оформление не является абсолютно последовательным, и нерегулярность в пропуске завершающей точки наблюдается даже в рамках одного выпуска журнала, что свидетельствует об отсутствии четких правил или их несоблюдении. Кроме того, имеется более слабый признак: круг как знак конца текста почти вплотную примыкает к последним графемам текста, а не помещается в крайней правой позиции абзаца, как квадрат в журналах «Эксперт» и «Монокль» (что довольно часто предполагает наличие пробелов между фактическим концом текста и знаком его конца). В обсуждаемом контексте представляется важным, что ни выбор знака, ни выбор его цвета не может быть очевидным образом связан с символами издательского дома «Коммерсантъ». При этом данный знак можно мотивировать как модификацию точки («жирная точка»), то есть обобщение и модификацию стандартного элемента письменного текста.

Обобщая сказанное, стоит вернуться к двойственному характеру периферийного пунктуационного знака конца текста, поскольку проанализированный материал подтверждает ожидания и гипотезы, которые были сформулированы нами изначально. С одной стороны, знаки конца текста в полной мере удовлетворяют пониманию пунктуационных знаков. В частности, не вызывает никаких сомнений, что данный знак играет существенную роль в структурировании текста (как отдельной публикации, так и текста издания) и облегчает восприятие текста читателем, то есть выполняет типичные функции пунктуационного знака. Знак конца строки даже соответствует определению знаков препинания у А.А. Реформатского, поскольку он интегрирован в строку. Впрочем, такая интеграция является неполной, поскольку стилистический контраст между шрифтом и знаком конца текста обычно присутствует, особенно если знак конца текста в той или иной степени повторяет логотип издания.

С другой стороны, использование знака конца текста демонстрирует некоторые специфические особенности, не позволяющие считать его пунктуационным знаком в

полном смысле слова.

- а) Знак конца текста имеет очевидную привязку к контексту печатной прессы. Целесообразность введения данного знака обусловлена прежде всего особенностями газетно-журнальной верстки, которая формируется под влиянием таких факторов, как экономия печатных площадей и высокая семиотическая плотность дискурса прессы, включающего не только собственно журналистские материалы, но и рекламу, которые, в свою очередь, интегрируют текстовую информацию и изображения. Уже в электронном деловом медиадискурсе необходимость в этом знаке отпадает, поскольку в электронной среде презентация текстов строится по принципу «один текст — одна страница».
- б) Как использование знаков конца текста, так и их конкретная форма в конечном счете зависят от издания и, в конечном счете, определяются соображениями индивидуализации. Единого знака конца строки не существует, хотя конкретные варианты обладают некоторыми общими признаками (прежде всего, частично интегрированы в типографскую строку). При этом знак конца строки унифицируется с другими графемами лишь отчасти. Частичная унификация проявляется в том, что знак имеет размер графемы (или близкий размер) и располагается в типографской строке. При этом в большинстве случаев знак выделен при помощи цвета. Иногда его располагают не вплотную к последним графемам абзаца, а в самом конце строки, так что между последними графемами и знаком конца текста образуется пустое пространство. Это противоречит принципу последовательного расположения любых графем, включая пунктуационные.
- в) Знаки конца текста демонстрируют изменчивость, иногда очень высокую, и следуют за изменениями в дизайне издания; издание может отказываться от практики их применения либо к этой практике возвращаться. Это свидетельствует о том, что

природа этих знаков в значительной степени является типографической (связанной с дизайном графико-текстовой составляющей издания), что, впрочем, не отменяет их пунктуационной функции. Использованию знаков также свойственна нерегулярность, которая проявляется на одном отрезке времени (в том числе в рамках одного номера). Такую нерегулярность можно объяснить тем, что они не подчиняются таким же жестким и однозначным правилам, как пунктуационные знаки в собственном смысле слова.

- г) Знаки конца текста нередко являются многофункциональными, выполняя не только функцию делимитации текста, но и функцию маркирования принадлежности текста к изданию, сходную со знаком копирайта. В связи с этим нельзя не отметить, что в рассмотренном материале рекламные материалы, в том числе скрытые, знаков конца текста (если они используются), характерных для издания, не содержат. Отказ от использования знаков конца текста в журнале «РБК» разграничение рекламных и собственно журналистских материалов усложняет.

Таким образом, несмотря на некоторую нерегулярность использования знака конца текста, а также разнообразие конкретных форм, которые этот знак принимает, нельзя отрицать, что сама позиция конца текста именно как пунктуационная позиция является для деловой печатной прессы значимой. Более того, явления, характерные для этого знака в печатной прессе, об этой значимости как раз свидетельствуют. Высокая регулярность использования знака конца текста позволяет видеть в нем периферийную пунктуационную единицу, план выражения которой характеризуется высокой дифференциацией — наличием синонимичных вариантов, преимущественно привязанных к дискурсам отдельных изданий и отягощенных функцией индивидуализации облика издания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андросова Ф.С. Пунктуационная система французского языка: история и современное состояние // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 5 (83). Ч. 2. С. 300–303.
2. Бодуэн де Куртене И.А. Знаки препинания // Избранные труды по общему языкознанию. Т. 2. М., 1963. С. 237–240.
3. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М.: Логос, 2003. 304 с.
4. Евтушенко Т.Г. Типографские средства как составляющая часть пунктуации современного русского научного текста // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 353. С. 13–16.
5. Ищук Е.Н. К вопросу о структуре современной пунктуационной системы // #ТОТСБОРНИК. Сборник научных трудов по материалам Тотального диктанта. Новосибирск: Фонд «Тотальный диктант»; Новосибирский государственный университет, 2017. С. 89–99.
6. Майзенгер Н.В., Максимова Т.Д. Графические средства оформления письменной речи в современном английском языке // Язык: Мультидисциплинарность научного знания. научный альманах. Вып. 5. Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2014. С. 55–62.
7. Меркулова И.Г. Семиотика, графика и высказывание в современной французской прозе. М.: ГАУГН, 2020. 158 с.
8. Реформатский А.А. О перекодировании и трансформации коммуникативных систем // Исследования по структурной типологии. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. С. 213–223.

9. Реформатский А.А. Техническая редакция книги. М.: Гизлегпром, 1933. 414 с.
 10. Шварцкопф Б.С. Пунктуация // Русский язык: энциклопедия / Под ред. Ю. Н. Караулова. М.: Дрофа, 1998. С. 400–401.
 11. Щерба Л.В. Теория русского письма. Л.: «Наука», 1983. 134 с.
-

© Абдурахманова Диана Залимовна (dianazalimovna@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫК И ДИСЦИПЛИНАРНОЕ ЗНАНИЕ: ТЕХНОЛОГИЯ CLIL В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ

Абрамова Виктория Сергеевна

кандидат филологических наук, доцент, Университет
МГУ-ППИ, (г. Шэньчжэнь, Китай);
доцент, Пермский государственный национальный
исследовательский университет
abramovavictoria@yandex.ru

LANGUAGE AND DISCIPLINARY KNOWLEDGE: APPLYING THE CLIL TECHNOLOGY TO ENGLISH LANGUAGE TEACHING FOR HISTORY STUDENTS

V. Abramova

Summary: This paper analyzes the application of Content and Language Integrated Learning (CLIL) technology to enhance professional foreign language communication among history students. The author provides a theoretical framework and proposes a practical system of exercises designed for discussing historical phenomena, which includes a five-stage lesson model (introduction, presentation, analysis, interaction, and reflection). The emphasis is placed on the use of authentic materials (research articles, video content) and digital teaching platforms. The results of the experimental training demonstrated a significant improvement in the students' communicative skills across various types of speech activity: speaking, listening, reading, and writing. The most notable outcomes were achieved in the acquisition of foreign language professional vocabulary and the development of skills for using digital resources to search for historical content.

Keywords: History education, the English language, the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach, foreign language professional communicative competence, specialized vocabulary.

Аннотация: Анализируется использование технологии предметно-языково-го интегрированного обучения (CLIL) для улучшения профессиональной иноязычной коммуникации у студентов, изучающих историю. Автор предлагает теоретическое обоснование и практическую систему упражнений, предназначенных для обсуждения исторических явлений, включая пятиэтапную модель урока (вводный, презентационный, аналитический, интерактивный и рефлексивный этапы). Акцент сделан на применении аутентичных материалов (научные статьи, видеоматериалы) и цифровых платформ для преподавания. Результаты опытного обучения продемонстрировали значительное улучшение коммуникативных навыков студентов в различных видах речевой активности: говорении, аудировании, чтении и письме. Наиболее заметные результаты достигнуты в области усвоения профессиональной лексики на иностранном языке и развития навыков работы с цифровыми ресурсами для поиска исторического контента.

Ключевые слова: историческое образование, английский язык, предметно-языковой интегрированный подход (CLIL), иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, специальная лексика.

Современные требования к подготовке историков предполагают не только обширные знания по предмету, но и умение владеть иностранным языком для международного научного общения. Знание иностранного языка становится ключевым условием для участия в глобальном академическом диалоге, поскольку публикации в зарубежных изданиях, выступления на международных конференциях и сотрудничество с коллегами из других стран требуют от историков высокого уровня *иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией*. Под *иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией* подразумевается умение специалистов эффективно работать в мультикультурной среде, используя профессиональную терминологию исторической науки, анализируя материалы на иностранном (английском) языке и представляя результаты своих исследований в международном формате [1, с. 36].

В условиях активного поиска наиболее эффективных образовательных технологий проблема совмещения изучения языковых аспектов с освоением профессиональных знаний продолжает сохранять свою актуальность.

Одним из перспективных решений в данном направлении представляется технология интегрированного обучения содержания и языка (Content and Language Integrated Learning, CLIL), предусматривающая одновременное освоение предметного материала и иностранного языка [10, с. 165]. Эффективность данного подхода была многократно подтверждена в различных сферах высшего образования, таких как экономика, технические науки и других [2, 3, 4, 9, 10, 21]. Существующие научные исследования, посвящённые применению CLIL при обучении студентов исторических направлений, носят либо общий методологический характер [20], либо сосредоточены преимущественно на теоретических аспектах интеграции английского языка и истории [5]. Поэтому **научная новизна** нашей работы заключается в создании и практической проверке целостной системы основанных на принципах технологии CLIL упражнений, а также в разработке пятиэтапной модели урока, способствующей развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у студентов-историков. Более того, в отличие от существующих научных трудов, предлагаемая модель адаптирована для российской си-

системы высшего образования и прошла апробацию с измеряемыми результатами.

Цель данной работы состоит в теоретическом анализе, создании и апробации системы упражнений, основанных на принципах технологии CLIL, с акцентом на развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов исторических направлений. **Объектом** исследования является процесс обучения будущих историков английскому языку для специальных целей, а **предметом** – совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов с применением технологии CLIL.

Эмпирическая основа работы представлена опытом преподавания курса «Иностранный язык в профессиональной деятельности (английский)» студентам направления «История» Пермского государственного национального исследовательского университета. Данный курс рассчитан на один учебный триместр и включает 42 часа аудиторных занятий и 66 часов самостоятельной работы.

Этапы исследования

1 этап (январь 2023 г. – сентябрь 2023 г.). Модель развития иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции с использованием технологии CLIL.

В рамках начального этапа исследования была разработана теоретическая основа и создан комплекс упражнений, специально адаптированный для студентов, изучающих историю. Опираясь на анализ научных исследований, посвящённых интегрированному обучению специальному предмету и языку [12, 13], мы уточнили содержание понятия иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции для студентов-историков, определили её структуру и условия для развития. В результате создана модель формирования данной компетенции у будущих специалистов-историков с использованием технологии CLIL. Модель состоит из трёх основных компонентов: *целевого, методико-содержательного и результативного.*

Целевой компонент предполагает разработку образовательных программ, основанных на Федеральных государственных образовательных стандартах, с учетом требований к профессиональной подготовке историков. Особое внимание уделяется владению специализированной лексикой и навыкам межкультурной коммуникации.

Методико-содержательный компонент охватывает подбор эффективных методов и принципов обучения, таких как активная вовлеченность обучающихся и обеспечение безопасной образовательной среды.

Результативный компонент включает определение

уровней и критериев для оценки сформированности компетенций. Среди них выделяются способности к анализу исторических текстов, участие в профессиональных дискуссиях, а также навыки представления научных исследований на английском языке.

Для апробации модели была разработана система упражнений, основанных на принципах технологии CLIL и вошедших в созданное автором учебно-методическое пособие «English for History Studies», предназначенное для студентов направления «История» [6]. Известные нам учебные пособия, предназначенные для обучения историков английскому языку [7, 8], сосредоточены главным образом на лексико-грамматических упражнениях без использования коммуникативных заданий, интерактивных форматов обучения (дебатов, ролевых игр) и аутентичных мультимедийных материалов и не предлагают системной модели совмещения языкового и предметного обучения. В то время как наше исследование представляет пятиэтапную модель урока на основе технологии CLIL, которая включает аутентичные материалы и предполагает развитие навыков критического мышления, презентации и межкультурной коммуникации.

Разработанные нами упражнения, включённые в учебное пособие, охватывают разделы и темы, предложенные студентам для изучения на специальных курсах по истории, среди которых: «History as a Field of Study», «Historical Periods», «Archaeology, Chronology & Chronicles», «Historical Figures, Events & Places». Цель всех разделов дисциплины заключается в том, чтобы объединить знания студентов в англоязычном дискурсе. Изучая материал, будущие историки совершенствуют навыки использования профессиональной терминологии и эффективных коммуникативных стратегий в своей сфере, а также знакомятся с разнообразными речевыми образцами и моделями поведения при взаимодействии. При создании системы упражнений были учтены ключевые принципы CLIL, а именно: реалистичный подход, многогранный характер обучения, акцент на активное участие студентов, обеспечение безопасной образовательной атмосферы и оказание необходимой поддержки в учебном процессе.

Упражнения созданы для обучающихся с уровнем владения языком A2–B1 по шкале CEFR и направлены на развитие основных речевых навыков в контексте изучения исторической науки. В качестве учебных материалов нами используются оригинальные источники, такие как статьи из журналов History Today, History, National Geographic, Live Science, Smithsonian magazine, Breaking News English, видеоконтент TED-Ed [11, 14, 15, 16, 17, 18, 19] и другие.

Мы организовали систему упражнений в 13 уроков, каждый из которых построен по пятиступенчатой схеме, адаптированной для исторического дискурса. Рассмотрим каждый из этапов.

1. *Вводный этап* предполагает актуализацию лексики посредством использования онлайн-ресурсов ("Take Basic World History Quiz Online: Do You Know Enough To Pass This Test?", "Click here <https://www.britannica.com/quiz/archaeology-great-discoveries-quiz> and take the quiz. Share the results in class") и грамматики через мозговой штурм ("Is there any universal historical periodization?", "What comes to mind when you think of the Middle Ages?"), визуализацию ("Look at the pictures below and describe them. What events or activities from the Modern Era can be associated with the pictures below?", "Look at the photos above. How many historical figures can you name? What do you know about them?") и работу с ключевыми понятиями ("What defines a civilization?", "What do archaeologists do?").

2. *Презентационный этап* состоит из анализа аутентичных текстов (научно-популярных и научных статей, монографий) и мультимедийных материалов (документальных фильмов, подкастов). Освоение оригинального текста реализуется в рамках единого алгоритма, охватывающего этапы дотекстовой подготовки, смыслового анализа в ходе чтения и рефлексии на основе послетекстовых заданий. Изучение новой лексики происходит в контексте. Вот несколько примеров заданий для обучающихся:

Task 7. Click on the following link to watch the video "Why is Herodotus Called 'The Father of History?': <https://ed.ted.com/lessons/why-is-herodotus-called-the-father-of-history-mark-robinson>

Task 8. Go to the following link: <https://ed.ted.com/lessons/why-is-herodotus-called-the-father-of-history-mark-robinson#review> and complete the quiz. Share your results in class.

Task 15. Read the text "Early Humans Used Fire a Million Years Ago" (April 4, 2012) and complete the tasks that follow it.

Task 4. Using the video text and the phrases for summarizing from <http://dinintohead.blogspot.com/2017/11/how-to-render-article.html> describe the Stone Age and its periods in 15-20 sentences.

3. *Аналитический этап* включает выполнение групповых проектов, сравнение исторических событий, написание аннотаций, эссе:

Write a 50-100 word abstract for the text "Early Humans Used Fire Million Years Ago" (April 4, 2012) provided above. Use the Abstract Worksheet along with standard phrases and clichés for abstract writing.

4. *Интерактивный этап* ориентирован на участие студентов в тематических кейсах, дискуссиях, дебатах, ролевых играх, а также на коммуникацию обучающихся и преподавателя. Студенты актуализируют полученные лексико-грамматические и профессиональные знания, совершенствуя при этом иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию. Приведём примеры упражнений, направленных на развитие критического мышления у обучающихся:

Task 7. DISCUSSION. Work in pairs and answer the questions with your partner.

1. During the Middle Ages, daily life differed significantly

for nobles and peasants/serfs. Why do you think the political (feudalism) and economic (manorial) systems that were established remained in place for such a long period? Explain your perspective.

2. During the Middle Ages, the Church held unprecedented power. Do you believe the Church had more influence over society, or did society exert greater influence over the Church? Support your answer with examples.

Task 12. DISCUSSION. Work in pairs and take it in turns to ask and answer the questions.

STUDENT A's QUESTIONS (Do not show these to student B)

1. What was life like 100,000 years ago?
2. How important is cave art and the drawings of early modern man?
3. What do know about Neanderthal man?

STUDENT B's QUESTIONS (Do not show these to student A)

1. What would it be like to hunt for your food every day?
2. How good is your hand-eye coordination?
3. What would you do if you went back 50,000 years in time?

5. *Рефлексивный этап* предполагает представление итоговых работ (тестов, эссе, презентаций, проектов), выполняемых студентами самостоятельно:

Home assignment. Task 2. Go to <https://www.history.com/news/chivalry-knights-middle-ages> and write an abstract for the text "Chivalry Was Established to Keep Thuggish, Medieval Knights in Check" (100-200 words). Use Abstract Worksheet as well as clichés and phrases for writing Abstracts.

Task 1. Select one news item from the archaeological news website <https://www.world-archaeology.com/category/news/>, summarize it, and create a PowerPoint presentation (3-4 slides, 3-4 minutes) using the provided "Vocabulary and Phrases for Making Presentations".

Представленная модель обеспечивает студентам возможность не только овладеть языком в контексте профессиональной среды, но и усовершенствовать критическое мышление, развить навыки анализа информации и улучшить умения межкультурного взаимодействия.

II этап (октябрь 2022 г. – декабрь 2022 г.). Первоначальный анализ. Оформление упражнений в проект учебного пособия.

На втором этапе исследования мы завершили разработку комплекса упражнений, построенных на технологии CLIL, и представили его в формате проекта учебно-методического пособия под названием "English for History Studies".

Одновременно с разработкой учебного пособия был проведён предварительный анализ уровня иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов второго курса, обучающихся по направлению «История». Для диагностики им было предложено подготовить устный доклад на английском языке с использо-

ванием презентации PowerPoint на одну из тем, связанных с их профессиональной дисциплиной.

Анализ презентаций выявил, что студенты сталкивались с существенными проблемами во время подготовки мультимедийных работ и их представления на английском языке в аудитории: ограниченным объёмом профессиональной лексики, недостаточными навыками использования речевых моделей для презентаций и дискуссий; частым переключением на русский язык при возникновении затруднений и другими.

Полученные результаты продемонстрировали важность применения разработанной нами системы упражнений, ориентированной на совершенствование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции. В результате анализа данных были внесены некоторые изменения в проект учебно-методического пособия, а именно: добавлены новые упражнения, направленные на устранение выявленных слабых сторон. Среди них:

- упражнения, способствующие увеличению профессионального словарного запаса;
- упражнения, направленные на развитие монологической речи с использованием готовых клише и речевых шаблонов;
- упражнения, помогающие отрабатывать ответы на вопросы в формате Q&A.

Таким образом, данный этап исследования не только способствовал систематизации учебных материалов, но и позволил выявить основные проблемы студентов, что стало отправной точкой для дальнейшей работы в рамках этапа опытного обучения.

Этап III (январь 2024 – май 2024). Реализация опытного обучения. Итоги тестирования экспериментальной модели.

В период с января по май 2024 года среди студентов второго курса направления «История» проводилось преподавание дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности (английский)» в формате опытного обучения с использованием технологии CLIL. Изучение дисциплины завершилось выполнением итогового зада-

ния, которое заключалось в создании цифровой истории на тему *“A Day in the Life of One of the Historical Figures”*. Студентам предстояло выполнить следующие задачи:

1. Выбрать историческую личность и описать её, используя Present Simple.
2. Раскрыть такие аспекты исторической фигуры, как её внешность, образ жизни, деятельность, а также охарактеризовать эпоху и окружение персонажа.
3. Использовать специализированную лексику по истории.
4. Создать цифровую презентацию с помощью инструментов (PowerPoint, Canva, Google Slides, Storybird, Keynote, Figma и др.).
5. Представить работу устно во время итогового занятия, соблюдая такие критерии оценки, как: структура, мультимедийность, логичность и связность изложения, языковая грамотность и презентационные навыки.

Результаты показали значительный рост коммуникативных навыков студентов, а именно: 1) у обучающихся повысилось владение иноязычной профессиональной лексикой и грамматикой английского языка; 2. студенты продемонстрировали умение логично излагать мысли и уверенно представлять материал, связанный с их профессиональной деятельностью; 3. навыки аудирования и говорения у студентов значительно улучшились за счёт интерактивной работы с историко-археологическим материалом.

Обучающиеся подчеркнули, что применение технологии CLIL на занятиях значительно способствовало их пониманию научных текстов по истории на английском языке, а также позволило увереннее обсуждать профессиональные темы (см. Рис 1.).

Технология CLIL доказала свою эффективность в развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов-историков, что подтверждается ростом баллов по всем критериям. Таким образом, технология CLIL выступает универсальным подходом к обучению студентов одновременно иностранному языку и специальному предмету, позволяя как совершенствовать языковые навыки, так и углублять знания по профильным предметам.

Критерий оценки	Средний балл (до обучения)	Средний балл (после обучения)	Прогресс (%)
Структура и содержание	3.2	4.5	40.6
Использование мультимедиа	2.8	4.3	53.6
Логичность и презентация	3.0	4.4	46.7
Язык и профессиональная лексика	3.1	4.6	48.4
Грамматика и произношение	3.3	4.5	36.4
Общий результат	3.1	4.5	45.2

Рис. 1. Результаты опытного обучения студентов-историков с использованием технологии CLIL

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриенко А.С. Компетентностный подход к обучению иностранному языку в системе профессиональной подготовки студентов неязыкового вуза: монография / А.С. Андриенко. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс». 2017. 96 с.
2. Бырдина О.Г., Юринова Е.А., Долженко С.Г. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов педагогического вуза посредством CLIL // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 7. С. 77–100.
3. Бырдина О.Г., Юринова Е.А. CLIL в высшем образовании: от теории к практике // Высшее образование в России. 2021. № 5. С. 45–52.
4. Григорьева К.С. Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL (на примере направления «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования»): автореф. дисс. ... к. пед. н. Казань. 2016. 24 с.
5. Гудкова С.А. Интеграция языка и содержания в обучении историков // Вестник МГУ. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 78–89.
6. Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности (английский): English for History Studies [Электронный ресурс]: учебно-методическое пособие / составитель В.С. Абрамова; Пермский государственный национальный исследовательский университет. Пермь. 2023. 4,91 Мб; 143 с.
7. Матяр Т.И. Изучаем историю по-английски [Текст] = Learning history in English: учебное пособие по английскому языку / Т.И. Матяр, Л.В. Новикова, О.В. Попкова; Владимирский гос. ун-т им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владивосток: ВлГУ. 2013. 133, [1] с.
8. Павлова О.Ю. Английский язык для студентов исторических факультетов: учебно-методическое пособие: на английском языке; поясн. записка и список литературы на русском языке / О.Ю. Павлова, А.В. Зырянова, Л.Ф. Велиева; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. [Челябинск]: Южно-Уральский научный центр РАО. 2022. 85 с.
9. Петрова Г.А. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов экономического профиля: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Петрова Галина Александровна; [Место защиты: Кузбас. гос. пед. акад.]. Новокузнецк. 2008. 23 с.
10. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В., Розанова Я.В. CLIL-практики в Томском политехническом университете: успехи и неудачи // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 8. С. 164–187.
11. Breaking News English Lessons [Electronic resource]. URL: <https://breakingnewsenglish.com/>.
12. Coyle D. Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2007. Vol. 10. No. 5. P. 543–562.
13. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press. 2012. 552 p.
14. History [Electronic resource]. URL: <https://www.history.com/>
15. History Today [Electronic resource]. URL: <https://www.historytoday.com/>
16. Live Science [Electronic resource]. URL: <https://www.livescience.com/history>.
17. National Geographic [Electronic resource]. URL: <https://www.nationalgeographic.com/>.
18. Smithsonian magazine [Electronic resource]. URL: <https://www.smithsonianmag.com/>.
19. Ted-Ed: Lessons Worth Sharing [Electronic resource]. URL: <https://ed.ted.com/lessons>.
20. Vega M. Teaching History Through English: A CLIL Approach. Cambridge: CUP. 2021. 176 p.
21. Vega M. & Moscoso M.L. Challenges in the Implementation of CLIL in Higher Education: From ESP to CLIL in the Tourism Classroom. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning. 2019. 12(1), pp. 144–176.

© Абрамова Виктория Сергеевна (abramovavictoria@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СПОСОБЫ ПРОЯВЛЕНИЯ РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ВИРТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ ТВИТТЕР

Белова Людмила Валерьевна

Аспирант, Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
belova.lv@inbox.ru

WAYS OF EXPRESSING VERBAL AGGRESSION IN VIRTUAL DISCOURSE OF THE SOCIAL NETWORK TWITTER

L. Belova

Summary: The article is devoted to the description of the ways of aggression revealed in the text messages of the Twitter social network. The linguistic means used by the authors to express verbal aggression are analyzed, the thematic features of aggressively directed messages are discussed, and the gender and age characteristics of communicants are compiled. The relevance of the study of speech aggression is dictated by the transformations of the communicative practices of virtual discourse, including the degradation of the norms of speech behavior, and the choice of aggression as the main communicative strategy.

Keywords: communication, social networks, verbal aggression, online discourse, linguistic means.

Аннотация: Настоящая статья посвящена описанию способов проявления агрессии, выявленных в текстовых сообщениях платформы Твиттер. Анализируются языковые средства, используемые авторами для выражения речевой агрессии, обсуждаются тематические особенности агрессивно-направленных сообщений, составляется гендерная и возрастная характеристика коммуникантов. Актуальность исследования речевой агрессии продиктована трансформацией коммуникативных практик виртуального дискурса, включающих деградацию норм речевого поведения, выбор агрессии в качестве основной коммуникативной стратегии.

Ключевые слова: коммуникация, социальная сеть, речевая агрессия, виртуальный дискурс, языковые средства.

Развитие цифровых технологий способствовало перемещению различных аспектов социальной деятельности из физического пространства в виртуальную среду, что привело к преобразованию форм и особенностей межличностной коммуникации. Условия цифровой эпохи сформировали феномен, условно обозначаемый как «бессубъектные коммуникативные модели, где в роли профессионального создателя контента выступают рядовые пользователи» [6, с. 14].

В настоящее время социальные сети стали доминирующей коммуникативной средой, где межличностное взаимодействие основывается на фундаментальных принципах информационного общества: свобода выражения взглядов и убеждений; открытый доступ к информации различного содержания; цифровой обмен сообщениями между участниками коммуникации; минимальные социальные последствия за высказывания, противоречащие общепринятым нормам [4]. Конфронтация участников коммуникации ввиду отставания противоположных взглядов и убеждений неизбежно приводит к проявлениям вербальной агрессии.

Современная лингвистическая наука демонстрирует устойчивый исследовательский интерес к феномену речевой агрессии, изучаемому в контексте разнообразных коммуникативных сценариев. Показателем недостаточной разработанности данной проблемы служит суще-

ствование множества терминологических эквивалентов, включающих такие понятия как: языковая агрессия, речевая агрессия, вербальная агрессия, словесная агрессия, коммуникативная агрессия и язык вражды. Подобная терминологическая вариативность обуславливает существование различных методологических подходов к исследованию речевой агрессии и неоднозначность ее дефиниций.

Как отмечается в энциклопедическом словаре-справочнике «Культура русской речи», научное определение речевой агрессии, преимущественно интерпретирует данный феномен как лингвопсихологический. В рамках данного подхода психологическая трактовка агрессии переносится на сферу речевого поведения, при этом собственно лингвистический аспект ограничивается исключительно способами вербального выражения [3, с. 562–564]. С позиций коммуникативно-дискурсивной парадигмы явление речевой агрессии концептуализируется «как коммуникативная реальность, которая может существовать в рамках любого дискурса, независимо от его временных и национальных параметров, это конфликтное речевое поведение, которое способно спровоцировать масштабные социальные конфликты» [1, с. 85–86]. Согласно высказыванию исследователя Н.В. Никоновой, «в аспекте лингвистических исследований дифференциация видов речевой агрессии в большинстве случаев основывается на типологических особенностях лекси-

ческих и грамматических средств выражения речевой агрессии» [5, с. 415]. По мнению И.Г. Ищенко, «выбор языковых средств обусловлен речевыми интенциями говорящих» [2, с. 57]. В представленном исследовании мы придерживаемся концепции, согласно которой речевая агрессия является разновидностью деструктивного коммуникативного воздействия, целью которого выступает нанесение психологического ущерба адресату.

Исследование лингвистических средств, выступающих в качестве индикаторов агрессивного поведения, создает основу для комплексного изучения особенностей онлайн коммуникации в рамках виртуального дискурса. Настоящее исследование речевой агрессии приобретает **актуальность** в свете наблюдаемых трансформаций коммуникативных практик в виртуальной среде, заключающихся в деградации и нарушении норм речевого поведения, трансформации агрессии в доминирующую стратегию речевого взаимодействия и распространение языкового насилия.

Современные лингвистические исследования фиксируют распространение феномена речевой агрессии на все области и жанры коммуникативного взаимодействия, что обуславливает необходимость его анализа в различных типах дискурса. В настоящей статье речевая агрессия исследуется на языковом **материале** англоязычного виртуального дискурса в контексте онлайн коммуникации микроблоговой платформы Твиттер.

Виртуальный дискурс формирует сложноорганизованную языковую систему, ключевая особенность которой заключается в передаче информации через эмоционально-насыщенные текстовые единицы. Объединяющим фактором подобных сообщений служит концептуальное ядро, выражающее авторскую позицию или эмоциональное оценочное суждение о конкретных лицах, событиях или явлениях. Лингвистические продукты цифрового общения воплощают элементы индивидуального опыта и его когнитивной обработки. Эта характеристика делает сетевые сообщения релевантным материалом для коммуникативно-дискурсивного исследования, позволяя выявить авторскую картину мира, определить иллюкутивные цели высказываний и тем самым выявить проявление агрессии в тексте сообщения.

Цель настоящего исследования состоит в идентификации специфических способов проявления речевой агрессии, характерных для виртуального дискурса, и выявлении соответствующих языковых средств, применяемых участниками дискурсивного взаимодействия для демонстрации речевой агрессии. **Объектом** нашего исследования выступают англоязычные тексты микроблоговой платформы Твиттер, которые содержат агрессию.

Твиттер характеризуется публичностью и открыто-

стью текстовых сообщений, охватывающих широкий спектр тем и задействующих в коммуникации масштабный круг участников из разных стран, которые не обязательно являются носителями английского языка. Выбор данной платформы в качестве материала для анализа агрессивных проявлений определен именно открытостью для пользовательского просмотра и обсуждения таких текстов, в которых затрагиваются значимые, часто острые, для настоящего времени ситуации.

Подобный анализ предполагает применение интегративной методологии, принимающей во внимание специфические параметры дискурсивных универсалий цифровой среды, языковые особенности конфликтной коммуникации, а также социокультурные аспекты конфликтного процесса. В ходе исследования нами применялся комплекс общенаучных **методов** анализа эмпирического материала и специализированные методы лингвистического исследования, такие как конверсационный, контекстуальный анализ дискурса, методы лексического и синтаксического анализа.

В ходе исследования нами было выделено 1869 текстовых сообщений (твитов), содержащих проявления агрессии. Мы проанализировали лингвистические аспекты отобранных сообщений с учетом экстралингвистических условий коммуникации, обусловленных наиболее резонансными событиями, обсуждаемыми в социальной сети в период сбора данных с октября 2021 года по март 2024 года. Тексты сообщений виртуального дискурса, выделенные в ходе проведенного исследования, обладают единой коммуникативной интенцией: формирование у адресата ощущения тревоги, страха и демонстрация агрессивных, угрожающих намерений отправителя сообщения.

Результаты анализа сообщений свидетельствуют о том, что коммуниканты в виртуальном дискурсе социальной сети Твиттер выбирают в качестве основных способов проявления речевой агрессии, такие стратегии как:

1) угроза – 29,8% сообщений, 2) ирония – 14% сообщений, 3) оскорбление – 23,5% сообщений, 4) критика и осуждение – 20,9% сообщений и 5) субъективная эмоциональная оценка – 11,5% сообщений.

Как видим, наиболее часто используемым способом проявления агрессии в социальной сети Твиттер выступает угроза, и вторыми по распространенности формами речевой агрессии являются оскорбление и осуждение. На наш взгляд, при реализации коммуникативных целей говорящих ключевым детерминирующим фактором выступает субъективная интерпретация языковых средств самим адресатом.

В ходе анализа эмпирического материала нами выявлены лексические и грамматические средства, которые

наиболее часто используются в текстах сообщений, содержащих агрессию. Упомянутые средства присутствуют в каждом из пяти названных нами типов агрессивно-направленных сообщений, при этом каждое из проявлений агрессии обладает характерными средствами, которых насчитывается большинство.

1) Так, для сообщений с угрозой наиболее характерно использование менасивных глаголов в сочетании с глаголами желания и личными местоимениями. Таких сообщений нами выявлено 54,3%. Например: *I want to kill you all. Dreaming every day. Look out* [8].

Также достаточно часто авторы сообщений используют формы императива, с помощью которых выражают свое намерение переубедить адресата и агрессивно склонить его в сторону выполнения действий, желательных для говорящего, например: *Tell them and I will tell them you do bad things* [8]. При этом развитие систем отслеживания и блокировки агрессивно направленных сообщений в онлайн среде, в том числе и на платформе Твиттер, способствует тому, что коммуниканты все чаще прибегают к имплицитной форме проявления речевой агрессии. Об этом свидетельствует факт того, что нами выявлено лишь 25% прямых угроз и 75% косвенных.

В сообщениях, содержащих угрозы отмечается присутствие форм индикатива в будущем времени и условных предложений – 56,58% сообщений, поскольку говорящий всегда имеет в виду будущие нежелательные последствия для адресата при невыполнении поставленных в сообщении условий. Кроме того, угрозы содержат модальные глаголы, выражающие желательность, долженствование или разрешение (*will, would, must*) в сочетании с наречиями и наречными фразами (*really, of course, frankly* и др.) и прилагательными (*necessary, interesting, evident* и др.), что позволяет говорящему оказывать влияние на ценности и точку зрения адресата посредством угроз. Например: *If you don't stop, I will let you watch it for some time then you must get out of here* [8].

2) Для сообщений, содержащих иронию, характерно использование авторами прилагательных с положительной коннотацией, которая меняется на негативную в контексте конкретного сообщения и связанной с ним коммуникативной ситуации – 36,9% сообщений. Данное противоречие формирует ядро насмешки. Например: *You're so smart, why don't they appreciate your talents* [8]. Для выявления такой формы агрессии необходим подробный контекстуальный анализ с учетом экстралингвистических факторов.

В англоязычном коммуникативном пространстве ирония часто приобретает саркастическую окраску – 84,1% сообщений, трансформируясь в инструмент высмеивания неблагоприятных обстоятельств или индивидов, провоцирующих у говорящего негативные эмоциональ-

ные реакции, например ненависть, гнев, раздражение. Например: *From the moment we are born we are told we live in a free country. That's right i had to ask your permission* [8].

Подобные саркастические высказывания представляют собой завуалированные формы жестокости, что позволяет рассматривать их как агрессивные речевые акты, облаченные в юмористическую форму. Коммуниканты могут сознательно использовать сарказм для достижения целей унижения адресата и даже психологического насилия, например: *Wish I could just challenge you to a duel. Take you out with a single shot. Too bad I'm no shooter* [8].

Среди наиболее частотных языковых средств выражения агрессии в форме иронии нами отмечены существительные со значением уязвимых социальных групп – 15,7% сообщений; существительные, компонентом лексического значения которых является ненависть, насилие – 7,2% сообщений; экспрессивная сленговая, ненормативная и обценная лексика – 18,69% сообщений; наречия степени, образа действия, частотности (*most, too, really, just, perfectly, successfully, willfully, forever*) – 13% сообщений; аббревиатуры, акронимы, междометия (*wow, ahah, whoa, uh, aw, oh*) – 5,41% сообщений.

3) Оскорбительные агрессивные высказывания в коммуникативной практике платформы Твиттер выполняют манипулятивную функцию, направленную на формирование у адресата заданных говорящим установок. Например: *I am older than you and there is no need for your stupid opinion* [8].

Мы выделили характерные для сообщений с оскорблениями языковые средства, используемые авторами наиболее часто: табуированная и стилистически сниженная лексика, экспрессивные коллоквиальные существительные и прилагательные с негативной коннотацией (*looser, idiot, stupid*) – 12,8% сообщений; существительные, номинирующие лиц, демонстрирующих общественно порицаемые, негативные с социальной точки зрения взгляды, поступки, поведение (*bully, killer, harasser, fraud, smuggler, nazi, fascist, racist*) – 14,1% сообщений; номинации профессий, рода занятий, которые приобретают резко негативную коннотацию в переносном значении (*butcher, official, bureaucrat, tamer, handler, peasant*) – 8,9% сообщений; лексика, отсылающая к семантике животных (*cockerel, bellwether, cattle, mongrel, jackal, vixen, louse, gadfly*) – 10,4% сообщений; глаголы с семантическим значением унижения (*diminish, despise, disrespect, down-talk*), императивные конструкции и риторические вопросы – 23,7% сообщений.

4) В рамках виртуального дискурса социальной сети адресанты нередко прибегают к агрессивным стратегиям критики и осуждения, направленным на психологическое давление на других участников коммуникативного процесса. В столкновении противоположных позиций

коммуникантов, несогласие говорящего с точкой зрения оппонента часто выражается посредством резких оценочных суждений, категоричного отрицания альтернативных взглядов, эмоционально окрашенной реакции на действия или идеи адресата, например: *What you did is total wrong and has made us into who we are today and believe me when i say that you have a big bill that is paid* [8].

Наиболее частотные языковые средства выражения агрессии в форме критики и осуждения в сообщениях сети Твиттер это: глаголы с семантическим значением осуждения (*criticize, pick at, judge, blame, reprove*) в сочетании с наречиями степени и наречиями выражения мнения и усилительными наречиями (*seriously, really, highly, extremely, absolutely, totally*) – 27,9% сообщений; экспрессивные устойчивые выражения со значением недоверия; лексемы со значением стыд, гнев, презрение, разочарование (*shame, sadness, disgust, despair, anger, disappointment*) – 15,3% сообщений; глаголы с семантикой желания и лексемы со значением неправоты, ошибки (*mistake, wrong, error, delusion*) – 14,8% сообщений.

Выбирая критику своей речевой стратегией, субъект речи демонстрирует выраженную оппозиционную позицию по отношению к социальным группам, с которыми не ощущает свою идентичность. Данная стратегия проявляется через явное противопоставление говорящего и адресата по линии «мы» vs «они», намеренное вербальное дистанцирование от определенных социальных общностей (использование местоимений третьего лица вместо имен собственных). В данном контексте мы разделяем мнение исследователя В. Алораины о том, что «использование местоимений, относящихся к группе «своих» (например, «мы», «нас»), в сочетании с местоимениями, относящимися к группе «чужих» (например, «они», «их»), будет свидетельствовать о разделяющих или антагонистических настроениях» [7, с. 47]. Например: *You must send these scoundrels all back home we don't want them here in our country* [8].

Кроме того, резко негативные высказывания, содержащие отрицание и обесценивание, могут функционировать как имплицитное проявление критики и осуждения и позволяют говорящему выразить критику в форме несогласия с мнением оппонента, например: *Actually you're totally wrong and you're not at home in our country* [8].

5) Агрессивные сообщения характеризуются выраженной оценочной направленностью высказываний. В подобных коммуникативных ситуациях субъективная позиция адресанта реализуется посредством разноуровневых языковых средств (лексических, грамматических, стилистических), яркой образной экспрессии, эффективных стратегий вербализации стереотипных установок, конфликтогенных суждений, направленных на: подрыв авторитета собеседника и снижение его коммуникатив-

ной активности. Лингвистическая специфика подобных высказываний проявляется в вариативности способов выражения оценки – от прямых (эксплицитных) до косвенных (имплицитных) форм. Например: *These people used to create beautiful things. I mean actual wonders. Now they're complete shithheads* [8].

Среди основных языковых средств оценочности, используемых авторами сообщений, нами были выявлены: качественные прилагательные с компонентом оценки (*good, bad, beautiful, interesting, creative*) – 28,2% сообщений; определительные наречия со значением оценки – 9,4% сообщений; оценочные существительные (*problem, issue, complaint, disaster, accident, mess, trouble*) – 18,3% сообщений; жаргонные существительные (*crap, bullshit, shithhead, rubbish, trash, asshole, dumbass*) – 13,9% сообщений; глаголы, имеющие значение оценки – 10,7% сообщений.

Тем самым, именно эмоционально-оценочный компонент детерминирует процесс декодирования сообщения его получателем. Прибегая к агрессивным речевым актам, автор сознательно использует экспрессивно-эмоциональные оценочные языковые средства, создающие комплекс имплицитных коннотаций и вербализующие потенциально опасные намерения. Следует особо подчеркнуть, что процесс выражения оценочной позиции в онлайн среде носит принципиально интерсубъектный характер, что отражается в высокой степени субъективности авторов высказываний и явно выраженной эмоциональной оценке личности адресата или обсуждаемого предмета.

С целью получить более полные данные о способах проявления речевой агрессии в виртуальной среде, помимо языковых средств проявления агрессии, мы проанализировали тематику агрессивных сообщений, гендерные и возрастные характеристики их авторов. В результате, тематический срез вопросов, поднимаемых авторами сообщений, составил пять позиций: 1) миграционный кризис – 21 % сообщений, 2) полицейская жестокость – 18% сообщений, 3) социальное неравенство – 31 % сообщений, 4) расовые и религиозные разногласия – 16 % сообщений, 5) гендерное неравенство – 14% сообщений. Например, *Many women are actually seeking special favors, such as hiring policies that favour them over men, under the guise of asking for "equality"* [8].

Проведенный количественный анализ выявил существенные различия в частотности использования агрессивной коммуникации между представителями разных гендерных групп. Согласно полученным данным, текстовые сообщения с агрессивной направленностью авторов мужчин характеризуются более высокой частотностью экспрессивной лексики, преобладанием коллоквиальных языковых средств, ярко выраженной эмоциональной насыщенностью. В целом авторству пользователей мужчин принадлежит 68% агрессивных сообщений, а

женщинам – 32% соответственно. Эти результаты позволяют сделать вывод о гендерной обусловленности различий в реализации агрессивных речевых стратегий в виртуальном дискурсе.

Касательно возраста авторов сообщений, на основании анализа открытых профилей пользователей социальной сети, мы установили, что агрессивная стратегия наиболее распространена среди коммуникантов, находящихся в возрастном диапазоне от 26 до 35 лет – им принадлежит 37% отобранных нами сообщений, что противоречит распространенному представлению об агрессивности подростков и молодых людей от 18 до 25 лет, которые являются авторами лишь 14% сообщений, содержащих агрессию. Пользователи от 36 до 45 лет занимают второе место по степени агрессивности, их авторству принадлежит 28% сообщений. Описываемая тенденция, на наш взгляд, может быть связана с общей социальной, гражданской активностью людей зрелого возраста и распространенностью таких способов агрессии как угроза, оскорбление и критика, поскольку именно зрелым людям свойственно демонстрировать уверенность в собственной правоте и некоторую ригидность в вопросах пересмотра ценностей и мнений. Доля авторов агрессивных сообщений возраста старше 45 лет и моложе 18 составила 21% от общего числа отобранных нами сообщений, что подтверждает отмеченную тенденцию.

Таким образом, мы делаем **вывод**, что агрессивные речевые акты виртуального дискурса представляют собой сложное многофункциональное явление, сочетающее в себе элементы межличностного взаимодействия и массовой коммуникации. Реализуется комплекс коммуникативных задач, включающий уменьшение авторитета оппонента и его коммуникативного влияния (путем оценочных суждений), унижение адресата (при помощи

иронии и сарказма), демонстрацию негативного отношения (через оскорбления), снижение значимости позиции оппонента (посредством обесценивания и критики), указание на потенциальную опасность (через угрожающие высказывания).

Проведенный анализ англоязычного виртуального дискурса социальной сети Твиттер позволяет констатировать функционирование высокооценочных и экспрессивно насыщенных высказываний, имеющих характер угрозы, насмешки, оскорбления, осуждения, субъективной оценки, что свидетельствует об устойчивых пяти способах проявления агрессии и системном характере использования агрессивных речевых стратегий в среде онлайн коммуникации.

В результате исследования нами выявлены языковые средства, которые наиболее часто используются в текстах сообщений, содержащих агрессию, и характерны для каждого из пяти способов проявления агрессии, при этом каждое из них отмечено наиболее частотными языковыми средствами. Выявленные сообщения объединены такими темами, как миграционный кризис, полицейская жестокость, социальное неравенство, расовые и религиозные разногласия и гендерное неравенство. Среди авторов, прибегающих к речевой агрессии, выявлено преобладающее большинство мужчин, а самыми агрессивно-направленными возрастными группами в исследуемой коммуникативной среде являются авторы от 26 до 45 лет.

Нам представляется перспективным осуществить сравнительно-сопоставительное изучение проявления речевой агрессии в русском и английском языке, а также обратиться к материалам других популярных англоязычных и русскоязычных медиа платформ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронцова Т.А. Речевая агрессия в коммуникативнодискурсивной парадигме // Вестник Воронежского гос. унта. Серия: лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 1. С. 83–86.
2. Ищенко И.Г., Сечко Ю.С. Вербальная агрессия в англоязычном деловом дискурсе (на примере фильма «Glengarry Glen Ross») // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2023. Вып. 9, № 1. С.50–60.
3. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 562–564.
4. Кожемякин Е.А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2018. №2 (73). С. 13–21.
5. Никонова Н.В., Петрова А.С., Рашидова Д.Т. Речевая агрессия: формы и сферы бытования. Культурно-национальная специфика проявления // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, Вып. 2. С. 413–418.
6. Шилина М.Г. Интернет-коммуникация как фактор трансформации информационной сферы: автореф. ... дис. канд. филол. наук. Омск, 2014. 24 с.
7. Alorainy Wafa, Burnap Pete The enemy among us: detecting cyber hate speech with threats-based othering language embeddings // ACM Transactions on the Web. 2018. Vol. 9, No. 4. P. 39-65.
8. Twitter (Твиттер). URL: <https://x.com>.

© Белова Людмила Валерьевна (belova.lv@inbox.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПОЭМА А. ФАТАХОВА «ВОЙНА» КАК ЛИРИЧЕСКАЯ ЭПОПЕЯ

A. FATAKHOV'S POEM "WAR" AS A LYRICAL EPIC

A. Gasharova

Summary: This article analyzes a poem by Alibek Fatahov, whose work plays a key role in Lezghin national literature. We have undertaken a critical analysis of the definitions of the poem's genre proposed by other researchers and presented our own perspective on the issue, specifically based on the poem «War.» We have also attempted to demonstrate that this work was significantly influenced by the work of Vladimir Mayakovsky.

Keywords: lezghin literature, works of A. Fatahov, poem, lyrical epic.

Гашарова Аида Руслановна

кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук, (г. Махачкала)
aida.2015@yandex.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу поэмы Алибека Фатахова, творчество которого играет ключевую роль в лезгинской национальной литературе. Нами была предпринята попытка критического анализа определений жанровой специфики поэмы, предложенных другими исследователями и представили собственное видение проблемы. В частности, на основе поэмы «Война». Одновременно мы постарались доказать, что на это произведение существенное влияние оказало творчество В. Маяковского.

Ключевые слова: лезгинская литература, творчество А. Фатахова, поэма, лирическая эпопея.

Вклад в исследование творчества А. Фатахова в лезгинской прозе и поэзии внесли несколько поколений исследователей. Такой интерес объясняется той существенной ролью, которую А. Фатахов сыграл в истории лезгинской литературы. Исследователи в разные годы обращали внимание на различные аспекты творческого пути поэта. Естественно, степень и уровень их восприятия творчества А. Фатахова в какой-то степени детерминированы социально-идеологическими реалиями и политическим контекстом той или иной эпохи. Становится ясно, что в настоящее время назрела насущная необходимость систематизации научно-критических взглядов различных исследователей и оценка их вклада в исследование творчества А. Фатахова.

При близком знакомстве с жизненным и творческим путем А. Фатахова невольно возникает вопрос: а возможно ли это, чтобы за столь короткий срок, опущенный судьбой, человек смог столько сделать. И главное тут не количественный фактор, а художественный уровень и новаторство. При этом надо учесть, что 25 лет – это весь жизненный путь, творческий из них занимает от силы 10 лет. И это при том, что поэт не получил блестящего классического образования, у него не было образцов для подражания в родной литературе, не хватало ориентиров и устоявшихся традиций. И, тем не менее, А. Фатахов своим творчеством продемонстрировал, что это возможно и сомнений тут не должно быть.

Особое место в творчестве Алибека Фатахова занимает жанр поэмы. Здесь уместно отметить и замечание В.Г. Белинского по этому поводу: «Для того, чтобы быть поэтом, мало ума: нужно чувство и фантазия. Делать поэмы может всякий, творить – один поэт» [1, с. 232].

По верному утверждению Р.М. Кельбеханова: «А. Фатахов ввел в лезгинскую поэзию жанр поэмы и этим знаменовал качественно новый этап в ее развитии» [3, с. 28].

Перу А. Фатахова принадлежат такие поэмы, как «Война», «Ударник Гасан», «Эм-Тэ-Эс», «Горные разведчики», «Шаловливые дети» и другие.

Стадиально первой такой «честью» удостоивается поэма «Война», которую автор выделяет из общего ряда: «...остановимся на поэме «Война», которую поэт написал в 1932 году. Мы ее не назвали по простой причине: она среди поэм А. Фатахова стоит особняком и не является, на наш взгляд, удачей поэта» [3, с. 29–30].

По мнению Р.М. Кельбеханова, поэма «Война» А. Фатахова перекликается с дооктябрьской поэмой В. Маяковского «Война и мир»: «Картина войны, которую дает А. Фатахов, заставляет вспомнить картину войны из поэмы В. Маяковского» [3, с. 31].

Дальше следует сравнительный анализ этих двух произведений, итоги которого заставляют усомниться в правоте авторских выводов. Действительно, поэма В. Маяковского написана в 1916 году, А. Фатахов опубликовал свое произведение в 1932 году.

За прошедшие 16 лет мир претерпел большие изменения. Во-первых, в поэме В. Маяковского речь идет о войнах империалистических со всеми вытекающими отсюда последствиями: двоякая правда о войне (в широком и узком плане) осуждение войны как величайшего зла, противопоставление ухищрениям национал-патриотов интернационального единения – все это правильно подмечено автором. Но упущен такой немаловажный

факт: тема Маяковского – это рассказ по свежим фактам об ужасах войны, в то время как у А. Фатахова главным мотивом является напоминание тех ужасов, в свете событий тех лет, когда состояние мира в силу известных причин было чревато войной. Осуждая агрессивные намерения империалистических стран, показывая их неблагоприятные действия по подготовке к войне, поэт высказывает свою тревогу по этому поводу. Но самое главное, А. Фатахов идет дальше, что отмечается и самим Р.М. Кельбехановым: «Маяковский, как мы показали, давал свой положительный идеал будущего: свободный человек, государство без угнетения, интернациональное единение людей. Только пути к этому он не указал. А. Фатахов в своей поэме утверждает, что к счастливому будущему народы мира идут путем революционной борьбы, тем путем какой прошли российский рабочий и крестьянин» [3, с. 33].

Как отсюда видно, А. Фатахов решает поставленную такую проблему в другом ракурсе и на другом уровне, что, конечно же, не является признаком превосходства, просто каждый поэт отталкивался от конкретной исторической действительности.

Во-первых, картины войны, как правило, не отличаются большим разнообразием. Во все времена и у всех поэтов эти картины изобиловали такими атрибутами войны, как кровь, трупы, разрушения и т.д. Отличаются они только конкретными деталями и стилем повествования. Если же сравнить два отрывка, приведенных автором, нетрудно будет заметить, что о полном тождестве не может быть и речи. Картина В. Маяковского отличается детализацией, эффектом присутствия, выпуклостью изображения. У А. Фатахова всего этого нет.

Различается и стиль, в первую очередь, поэтический синтаксис. Причиной тому служит, как правильно отмечает Р.М. Кельбеханов, то, что А. Фатахов создавал произведение о войне, основываясь только на фактах истории. «Опыта свидетеля, участника, современника войны, какой был у Маяковского, у него не было» [4, с. 21].

Во-вторых, что касается темы: поэзия никогда не отличается слишком большим разнообразием тем. А тема войны и мира является довольно-таки распространенной. Поэтому повторение этой темы у А. Фатахова спустя почти два десятилетия после В. Маяковского ни о чем не говорит, т.е. это тот случай, когда «переключка» тем не приводит к нежелательному явлению, типа плагиата, подражания, заимствования и т.д.

Другое дело, что Р.М. Кельбеханов не согласен с идеей произведения: «Идею поэмы А. Фатахова можно выразить словами В. Маяковского: «Капитализм – враг, социализм – цель». Такая полярность, как мы уже хорошо знаем, несостоятельна.

На наш взгляд, идею можно выразить и по-другому, не прибегая к помощи строк В. Маяковского, но, если даже идея произведения заключается именно в этом, ничего зазорного в этом нет: о политических и идеологических пристрастиях не принято спорить (как и о вкусах) и несостоятельность социализма тоже не до конца и однозначно доказана.

Другое дело, художественные достоинства поэмы. Они, конечно же, оставляют желать лучшего, даже если есть немало строк, где автор продемонстрировал свое высокое художественное мастерство. Сами по себе, как известно, никакое количество мастерски написанных отдельных строк, не могут обеспечить произведению достаточный художественный уровень в целом. Агитационно-окрашенная, выдержанная в духе официальной идеологии, базирующаяся на общих суждениях и лозунгах, эта поэма, конечно же, не стала поэтической удачей А. Фатахова.

В целом следует отметить, что поэма «Война» представляет собой лирическую эпопею, где главное – это единство объективного изображения действительности с субъективным выражением авторских взглядов. В лирической эпопее, как правило, авторская позиция играет главную жанрообразующую роль. В авторском понимании соединяются история и современность.

Открытие же этого жанра поэмы принадлежит В. Маяковскому: «Лирическая эпопея – новый тип эпической поэмы, открытый В. Маяковским... К усилению субъективного начала в эпопее привела потребность в философском осмыслении действительности.

Лирическая эпопея – редкий жанр в современной поэзии» [2, с. 24].

Именно в этом использовании поэтического открытия В. Маяковского и нужно усматривать его влияние на А. Фатахова, именно это можно и нужно отметить. При этом важно помнить, что речь идет о влиянии, а не о подражании.

Таким образом, творчество А. Фатахова не раз вводилось в научный оборот, но многие из этих исследований не соответствуют требованиям сегодняшнего дня, потому что отличаются поверхностным анализом, субъективным подходом к изображаемому явлению. В них в основном затрагивают идейно-тематический аспект.

В своей работе мы также постарались рассмотреть неточности в определении жанровой специфики поэмы другими исследователями и высказали свою точку зрения по этому вопросу. В частности, мы постарались показать, что поэма «Война», в основном обделенная вниманием исследователей, а порой «отбрасываемая» как

не заслуживающее внимания, слабое произведение, в силу своих художественных достоинств, на самом деле является творческой удачей автора. Этому есть многие причины, главной из которых, как нам кажется, является то, что данная поэма относится к такому редкому жанру, как лирическая эпопея, где авторская позиция играет главную жанрообразующую роль. Именно в лирических обобщениях содержится основная идея про-

изведения, высказывается современная точка зрения на события.

В то же время мы стремились доказать, что влияние В. Маяковского в этом произведении связано в первую очередь с тем, что А. Фатахов использовал такое поэтическое открытие, принадлежащее Маяковскому, как жанр лирической эпопеи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белинский В.Г. Полное собрание сочинений. В 13 т. Т. 1.: Статьи и рецензии. М.: Акад. наук СССР, 1953. 574 с.
2. Жаков А.Г. Современная советская поэма. Минск: Издательство БГУ, 1981. 176 с.
3. Кельбеханов Р.М. Алибек Фатахов: Традиции и новаторство. Махачкала, 1995. 113 с.
4. Кельбеханов Р.М. Два крыла. Махачкала: ДГУ, 2002. 341 с.

© Гашарова Аида Руслановна (aida.2015@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ФЭНТЕЗИ

Завьялова Юлия Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент, Бюджетное
учреждение высшего образования Ханты-Мансийского
автономного округа – Югры Сургутский государственный
университет
zavyalova_yua@surgu.ru

PECULARITIES OF TRANSLATING REALIA (BASED ON THE MATERIAL OF FANTASY TEXTS)

Yu. Zavyalova

Summary: The article describes the methods of transmitting realia when translating from English into Russian. The texts of W. Le Guin's trilogy "A Wizard of Earthsea", translated by I.A. Togoeva and L.I. Lyakhova, are used as the material for the research. Review of the factual material in the texts under analysis shows that translation of realia employs such techniques as calquing, semi-calquing, and transliteration. The frequency of other translation techniques varies and depends on the individual characteristics of the translator.

Keywords: English, fantasy, realia, classification of realia, translation techniques.

Аннотация: В статье рассматриваются способы передачи англоязычных реалий на русский язык. В качестве материала исследования используются тексты трилогии У. Ле Гуин «Волшебник Земноморья», переведённые И.А. Тогоевой и Л.И. Ляховой. Анализ фактического материала показывает, что основными способами передачи реалий являются калькирование, полукалькирование и транслитерация, частотность остальных способов перевода варьируется и зависит от индивидуальных особенностей переводчика.

Ключевые слова: английский язык, фэнтези, реалья, типы реалий, способы перевода реалий.

В настоящее время фэнтези – один из самых популярных жанров. Он сформировался в первой половине 20-го века, однако интерес исследователей к фэнтези не ослабевает [3, 4, 10, 15]. В научной литературе вопрос о жанровой принадлежности фэнтези остается дискуссионным. В одних источниках указывается, что «фэнтези» относится к научной фантастике [11], в других источниках говорится о том, что «фэнтези» и научная фантастика объединяются в один жанр – фантастику [6]. А.Б. Ройфе, изучая категорию «фантастическое», выделяет «реалистическую», «эзотерическую» и «мифологическую» фантастику и относит фэнтези к последней [8, с. 3]. По мнению Е.А. Сафрон, фэнтези восходит к мифу, фольклорной волшебной сказке и рыцарскому роману, что и объясняет принадлежность фэнтези «к типу фантастики мифологической, истоками которой становятся архетипы мифологического сознания с ее ключевыми доминантами волшебного, чудесного, тотемистическими и анимистическими представлениями, но и специфической хронотопа, создающего в конечном итоге особую Вселенную» [9, с. 16].

Следует отметить, что в мире, созданным автором произведения, наличие волшебных существ, магии и предметов создают определенные трудности для переводчика. Переводчик должен не только понять замысел автора, но и передать его на язык перевода понятным для читателя образом.

Целью данной статьи является анализ способов перевода англоязычных реалий на русский язык на ма-

териале текстов трилогии У. Ле Гуин «Волшебник Земноморья», используемых переводчиками И.А. Тогоевой и Л.И. Ляховой.

Изучением природы реалии занимаются многие исследователи (Л.С. Бархударов, В.П. Берков, А.А. Реформатский, Г.Д. Томахин, А.В. Фёдоров), однако однозначного определения того, что такое «реалия» до сих пор нет. Наиболее точное отображение понятия реалии представлено в определении С. Влахова и С. Флорина, по мнению которых реалии называют объекты, характерные для жизни одного народа и чуждые другому; они не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, требуют особого подхода при переводе [2, с. 47].

На основе классификации В.С. Виноградова [1, с. 104] выявлены пять типов реалий, встречающихся в трилогии «Волшебник Земноморья»: ономастические реалии, реалии государственно-административного устройства и общественной жизни, этнографические и мифологические реалии, бытовые реалии, реалии мира и природы.

Группа ономастических реалий представлена именами людей, драконов, а также топонимы и гидронимы. В большинстве случаев при переводе имён переводчиками используют одинаковые способы перевода: *And if ever you need me, send for me, call on me by my name: Estarriol* [14]. – Если же я потребуюсь тебе, призови меня именем моим: *Эстарриол* [12]. – И, если я тебе понадоблюсь, пошли за мной. Или просто позови – по имени.

Меня зовут **Эстарриол** [13]. Как видно из примеров, оба переводчика передают имя «*Estarriol*» при помощи транскрипции.

Выявлены случаи, когда переводчики используют разные способы передачи имен: *Jasper took Ged to sit with a heavysset fellow called Vetch...* [14] Из фрагмента переведённого текста видно, что И.А. Тогоевой для передачи имени применяется транскрипция: **Джаспер** и **Гед** сели рядом с **плотно сбитым парнем по имени Ветч...** [12]. Л. И. Ляхова в своём переводе предлагает другие варианты передачи данных имён, в частности функциональные аналоги: **Яхонт** усадил **Гед**а с **коренастым крепким парнем по имени Боб...** [13]. Можно предположить, что таким образом Л.И. Ляхова обращает внимание читателя на социальные различия между двумя персонажами. По сюжету *Jasper* хвастается тем, что является сыном очень состоятельного в мире Земноморья человека, в то время как *Vetch* – обычный сын торговца. В «Большом толковом словаре русского языка» существительное «*яхонт*» описывается следующим образом: «Яхонт – старинное название некоторых драгоценных камней (рубина, реже сапфира и др.)» [5]. Имя «Боб», как известно, является одним из самых распространённых имён в англоязычной среде.

При переводе имени в приведенном ниже примере И.А. Тогоева выбирает транслитерацию, в то время как Л.И. Ляхова отдаёт предпочтение функциональному аналогу: *...and Yarrow's tapestry-loom ...* [14] – *... ткацкий станок Ярроу...* [12]. – *...ткацкий станок, где Ива ткала красивые гобелены* [13]. Несмотря на то, что «*yarrow*» в качестве имени нарицательного переводится как «*тысячелистник*», переводчик выбирает другое растение в качестве имени. Такая замена, возможно, связана со следующими характеристиками внешнего вида персонажа: «*...very slight and slender*».

Топонимы переданы при помощи транслитерации: *Those are four great lands that lie between the Northern and the Eastern Reaches: Karego-At, Atuan, Hur-at-Hur, Atnini* [14]. – Основу её составляли четыре больших острова, расположенных между **Северным и Восточным Пределами: Карего-Ат, Атуан, Гур-ат-Гур и Атнини** [12]. – В неё входили четыре больших острова, лежащие между **Северным и Восточным Просторами: Карего-Ат, Атуан, Хур-ат-Хур и Атнини** [13]. Следует обратить внимание на то, что при переводе реалии *Hur-at-Hur* наблюдаются различия в передаче английской буквы «Н», так как помимо её перенесения в русский язык при помощи русской «Х» в переводческой практике также существует перенос английской «Н» в русскую «Г».

Гидронимы в обоих текстах переводов передаются с помощью калькирования, например: *The island of Gont, a single mountain that lifts its peak a mile above the stormracked Northeast Sea...* [14] – *Остров Гонт – это, по сути дела,*

одиноко стоящая гора, вершина которой издали видна над бурными водами Северо-Восточного моря [12]. – *Остров Гонт, на целую милю вознесший над истерзаным штормами Северо-Восточным морем остроко-нечную вершину своей единственной горы...* [13].

Кроме калькирования переводчики используют полукалькирование: *...they raised the high sail and ran south-westward over the Gontish Sea* [14]. – *...они подняли дополнительный верхний парус и взяли курс на юго-запад через Гонтийское море* [12]. – *...они подняли верхний парус и поплыли на юго-запад по волнам Гонтийского моря* [13]. Название моря «*the Gontish Sea*» образовано от названия острова «*the island of Gont*», которое в свою очередь было транслитерировано.

В рамках группы реалий государственно-административного устройства и общественной жизни выявлены наименования государственных институтов, звания и титулы, должности и профессии. При передаче наименований государственных институтов у обоих переводчиков наблюдается сходство: *He stood in the innermost room of the House of the Wise...* [14] – *Гед находился сейчас в самом сердце этого Дома Мудрецов...* [12]. – *Он стоял в самой сокровенной части Дома Мудрых...* [13]. В обоих случаях реалия передаётся при помощи калькирования, однако полное совпадение в переводах реалий отсутствует. В переводе И.А. Тогоевой второй элемент реалии выражен с помощью существительного, а в переводе Л.И. Ляховой – с помощью прилагательного.

В следующих фрагментах представлено также почти полное совпадение при переводе наименования государственного института, которое передано на русский язык посредством полукальки. При переводе первого элемента реалии Л.И. Ляхова так же, как и в оригинале, использует капитализацию, одно из графических стилистических средств выразительности. Такой подход к переводу элемента *Дом* позволяет читателю воспринимать имя нарицательное одной из составляющих имени собственного: *On the quays and in the House of the Sea-Guild he asked of ships...* [14] – *На набережной и в доме Морской Гильдии он поспрашивал насчёт корабля...* [12] – *И на пристани, и в Доме Морской Гильдии он расспрашивал, нет ли корабля...* [13]

При переводе титулов оба переводчика выбирают калькирование, однако первый переносит последний элемент реалии с помощью сложносоставного существительного, а второй – при помощи прилагательного с существительным. Стоит отметить, что в переводе Л.И. Ляховой элемент *High* опускается, что, на наш взгляд, обосновывается личными предпочтениями переводчика: *...who is now the High Priestess of the Godking...* [14] – *... теперь Верховная Жрица Короля-Бога...* [12] – *... теперь Жрица Божественного Короля...* [13]

При передаче должностей и профессий используют различные способы, например: ...**the Master Herbal** tended the wounds he had on his face and throat and shoulder. Реалии переведены в первом случае полукалькой ...и **Мастер Травник** обработал рваные раны у него на лице, на шее и на плечах. [12], во втором – контекстуальным переводом, т. к. по сюжету во время уроков с **the Master Herbal** волшебники узнают больше о целебных свойствах различных трав ..., и **Учитель Целения** обработал раны на лице, на горле и на плече [13].

В примере “Or they will take him as **windbringer**” [14] реалия **windbringer** переводится И.А. Тогоевой как **заклинатель погоды**: Они охотно наймут вашего ученика как **заклинателя погоды** [12]. **Windbringers** в мире Земноморья – это волшебники, которые, работая на кораблях, управляют ветрами. Они также могут работать на фермах и при помощи своих магических способностей защищать урожай от разрушительного воздействия погоды. **Windbringer** может не только наколдовать ветер, когда это необходимо, но и снизить его воздействие на окружающую среду – в таком контексте буквальный перевод со словом **bring** т. е. «приносить» неуместен. Таким образом, реалия передана с помощью контекстного перевода. Л.И. Ляхова в своём переводе выбирает тот же способ передачи реалии на русский язык, однако элемент **wind** переводит буквально, не прибегая к его родо-видовой замене: – Или, – добавил он, его возьмут как **заклинателя ветров** [13].

При переводе реалий, обозначающих этнические общности, а также их представителей, переводятся обоими переводчиками с помощью калькирования: “We are **the Children of the Open Sea.**” [14] – «Мы – **Дети Открытого Моря**» [12]. – «Мы – **дети Открытого Моря**» [13]. Как видно из предложенных вариантов перевода, реалия переведена с помощью буквального перевода каждого из элементов, один из которых является существительным **дети**, а другой – топонимом. Однако между данными вариантами видна разница в оформлении реалии. И.А. Тогоева так же, как и автор оригинального произведения, выделяет элемент **Дети** при помощи такого графического стилистического средства выразительности как капитализация. Таким образом, элемент **дети** из разряда нарицательных существительных переходит в разряд имён собственных. Все элементы реалии воспринимаются русскоязычным читателем как единое целое и, следовательно, отражаются в сознании как общепринятое обозначение для данной этнической общности. В переводе Л.И. Ляховой капитализация первого элемента реалии отсутствует, что, на наш взгляд, не позволяет русскоязычному читателю воспринимать людей, называющих себя **детьми Открытого Моря** как представителей одной этнической общности. В таком случае словосочетание приобретает более метафоричное значение и может служить для обозначения любых людей, относящих себя к данному сообществу.

При переводе этнических общностей используется полукалькирование: He pulled his hood up over his head, took up his staff and bag, and followed **the Osskilian** through the streets of the town and upward into the snowy hills [14]. – Он накинул капюшон, взял в руку посох, в другую – сумку с книгами и двинулся следом за **осскильцем** по улицам города и дальше, куда-то в горы, покрытые снегом [12]. – Поэтому Гед надвинул на голову капюшон, взял в руки мешок, жезл и пошёл вслед за **осскильцем** – сначала по улочкам города, потом дальше, к смутно видневшимся в отдалении холмам [13]. В данном случае первый элемент переведён транслитерацией, так как образован от топонима **Osskil**. Суффикс **-ian** передаёт этническую принадлежность.

Божественные существа переданы обоими переводчиками с помощью калькирования: In summer we drift south upon the great current until we see **the Great Ones**, the grey whales, turning northward [14]. – Всё лето мы плывём по их воле, пока не увидим, как **Великие** – большие серые киты – поворачиваются на север [12]. – Летом мы дрейфуем на юг с этим большим течением, пока не встречаем **Великих** – серых китов [13].

Различия в передаче божеств на русский язык также прослеживаются: And the child is made known to **the Godking** in Awabath, and brought here to her Temple and instructed for a year... [14] – Её отвозят в Авабатх и показывают **Королю-Богу**, а потом возвращают в Храм и обучают в течение года... [12] – Тогда следует сообщить об этом ребёнке **Божественному Королю**, который царствует в Авабате, а детей доставить в Храм и наставлять в течение одного года [13]. В данном случае оригинальная реалия является сложным существительным. В переводе И.А. Тогоевой сохраняется оригинальная структура реалии и каждый из её элементов передаётся на русский язык буквально. Как видно из примера, в своём переводе И.А. Тогоева меняет элементы реалии местами. На наш взгляд, изменение порядка элементов произошло по причине благозвучия. Л.И. Ляхова при переводе данной реалии прибегает к передаче оригинального сложного слова при помощи сочетания «прилагательное + существительное», сохраняя при этом оригинальный порядок элементов реалии.

В группе бытовых реалий выявлены уникальные бытовые реалии напитки, музыкальные инструменты, народные праздники и игры.

Рассмотрим, каким образом переведено название напитка в следующем примере: He was sitting with eight or nine of the villagers, drinking **hurbah-berrywine**, a thin and bitter vintage [14]. В переводе И.А. Тогоевой наблюдается несколько особенностей: во-первых, переводчик сохраняет оригинальную реалию путём транскрипции; во-вторых, используется существительное **винцо**, которое является разговорной формой слова **вино**. Таким образом, перевод приобретает стилистическую окраску.

ску: Он сидел с местными жителями – их было человек восемь или девять – и потягивал здешнее **винцо из ягод урбы**, слабенький горьковатый напиток [12]. Л. И. Ляхова передает элемент *berrywine* с помощью нейтрального варианта *вино из ягод*, следовательно, такой перевод лишён стилистической окраски. Элемент реалии *hurbah* заменяется существительным *шелковица*, которое выступает в качестве функционального аналога: Он сидел вместе с восьмью или девятью поселянами и пил **вино из ягод шелковицы** – слабое и отдающее горечью [13].

Для перевода музыкального инструмента оба переводчика выбирают полукальку: *A great Taonian harp stood in one corner of the main room, and Yarrow's tapestry-loom in another, its tall frame inlaid with ivory* [14]. В одном из углов гостиной стояла большая **таоническая арфа**, а на другом – ткацкий станок Ярроу, высокая рама которого была украшена слонов костью [12]. – В главной комнате один угол занимала большая **таоническая арфа**, другой – ткацкий станок, где Ива ткала красивые гобелены [13]. Таоническая арфа (*Taonian harp*) является уникальным для мира Земноморья музыкальным инструментом. Она изготавливается на острове Таон, который славится своим отличным музыкальным образованием и, как следствие, блестящими певцами. Реалия переведена при помощи полукальки именно потому, что первый элемент частично транслитерируется за счёт того, что он образован от топонима.

Реалия, обозначающая народный праздник, переведена обоими переводчиками путём буквального перевода составляющих её элементов, т.е. с помощью калькирования: ...and returned sometimes to Roke for the Winter Festival or **the Long Dance** in summer [14]. – ... и приезжал порой на Рок, чтобы принять участие в зимнем празднике Солнцеворота или в **Долгом Танце** – летом [12]. – ... поэтому время от времени навещал остров Рок, чтобы принять участие в зимнем празднике Солнцеворота или в **Долгом Танце** летом [13].

В названиях различных сказаний и легенд о героях прошлого в мире Земноморья входит слово *deed*. Например, *Deed of Ged, the Deed of the Young King, the Deed of Enlad, the Deed of Hode* [14]. Таким образом, первый элемент реалии передан при помощи различных вариативных соответствий, таких как *подвиг*, *деяние* и т.д., а второй элемент – при помощи транслитерации, так как он является именем какого-либо героя: ...began to sing **the long Deed of Erreth-Akbe** [14]. В переводе Л.И. Ляховой реалия передана с помощью полукальки. Следует отметить, что в переводе данной реалии добавляется поясняющее существительное *песнь*, стилистически окрашенный элемент, который в русской традиции перевода может подчёркивать принадлежность подобных произведений к народному эпосу. По такому же принципу из существующих литературных произведений переводятся, например, такие названия как 'Das Nibelungenlied' – «Песнь о Нибелунгах»

или 'La Chanson de Roland' – «Песнь о Роланде»: ...завели длинную песнь «**Деяния Эррет-Акбе**» ... [13]. Представленный выше фрагмент оригинального текста И.А. Тогоевой переведен описательным переводом: ...запели **героическую песнь о деяниях Эррет-Акбе** [12].

Игры, существующие в мире Земноморья, переводятся различными способами: *At the end of summer the work was slackened somewhat, so there was more time for sport: spell-boat races down in the harbor, feats of illusion in the courts of the Great House* [14]. И.А. Тогоева использует разные способы для передачи двух реалий: в первом случае применяется описательный перевод, во втором – контекстуальный: К концу лета, правда, занятия несколько утратили свою интенсивность, стало оставаться больше времени для досуга. Ученики развлекались **гонками на заколдованных шлюпках** в заливе, устраивали **состязания иллюзионистов** во внутренних дворах Большого Дома... [12]

Рассмотрим перевод второй реалии подробнее. Англо-русский словарь В. К. Мюллера предлагает следующие словарные соответствия, к слову, *feat*: «подвиг», «мастерство, искусство» [7, с. 682]. Так как понятия «состязание» и «подвиг» имеют схожесть в семантике, а именно подразумевают под собой проявление таких качеств как сила, выносливость, а также демонстрацию высокого уровня развития навыков, можно заключить, что перевод реалии *feats of illusion* является контекстуальным. Стоит также отметить и то, что при переводе данной реалии наблюдается метонимическое преобразование, заключающееся в замене явления *illusion* обозначением человека, который способствует возникновению данного явления *иллюзионист*.

Перейдем к рассмотрению фрагмента перевода Л.И. Ляховой. В первом случае применяется калькирование. Так как в оригинале реалия выражена атрибутивной группой, перевод элементов начинается с конца: сначала переводится определяемое существительное, а затем остальные элементы сочетания. Стоит отметить, что элемент *spell-boat* в оригинале является сложносоставным словом, которое на русский язык передаётся прилагательным и существительным. Вторая реалия передана на русский язык с помощью описательного перевода: К концу лета строгий режим учёбы был несколько ослаблен, и ученики больше занимались играми на открытом воздухе. Они устраивали у пристани **гонки заговорённых лодок**, во дворах Большого Дома **состязались в сотворении самой великолепной иллюзии**... [13]

Среди реалий мира и природы в трилогии «Волшебник Земноморья» встречаются названия вымышленных животных, а также растений.

Название животных, проживающих на территории Земноморья, переведены с помощью транслитерации:

This is only a harrekki, have you no harrekki on Gont? [14] – *Но это же только харрекки!* [12] – *Так это же харрекки!* [13]

При переводе растений переводчиками используются транскрипция и функциональный аналог: *It was low and dusky, windowless, fragrant with herbs that hung drying from the cross-pole of the roof, mint and moly and thyme, yarrow and rushwash and paramal, kingsfoil, clovenfoot, tansy and bay* [14]. В своём переводе И.А. Тогоева использует транскрипцию, а также добавляет словосочетание *волшебная трава*, акцентируя внимание читателей на том, что данная реалья характерна именно для мира, созданного У. Ле Гуин:... *Избушка ... пропахла травами, которые пучками были развешаны на просушку ... : мята, волшебная трава моли, тимьян, тысячелистник, «куриная слепота», водосбор, какие-то водоросли, «дьявольское копытце», пижма и лавровый лист ...* [12] В варианте перевода Л.И. Ляховой реалья мира фэнтези заменяется той реальей, которая существует на самом деле, таким образом, в данном случае речь идёт об использовании переводчиком функционального аналога: ... *трав, развешанных для просушки по балкам и стропилам крыши: мяты, укропа...* [13]

Анализ реалий мира Земноморья и их способов перевода показал, что для передачи реалий используются

следующие переводческие трансформации: калька, полукалька, транслитерация, семантический неологизм, родовая замена, функциональный аналог, описательный и контекстуальный переводы. Как показывает статистический анализ использования переводческих трансформаций, И.А. Тогоева применяет при переводе реалий кальку (26,3%), полукальку (19,1%), транслитерацию (11,5%), описательный перевод (8,3%), контекстуальный перевод (8,3%), транскрипцию (8,3%), семантический неологизм (6,6%), функциональный аналог (6,6%) и родовую замену (5%). У Л.И. Ляховой использование трансформаций распределено следующим образом: калька (25,9%), полукалька (20,9%), транслитерация (15%), функциональный аналог (11,6%), контекстуальный перевод (8,3%), родовая замена (5,9%), семантический неологизм (5%), описательный перевод (4,1%), транскрипция (3,3%).

Подводя итог, можно сказать, что при переводе реалий в англоязычных текстах жанра фэнтези на русский язык наиболее частотными способами перевода являются калькирование, полукалькирование, а также транслитерация. Остальные способы перевода (транскрипция, семантический неологизм, функциональный перевод, описательный и контекстуальный перевод) также применяются, однако частотность их применения варьируется и зависит от индивидуальных особенностей переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В.С. Виноградов. – М.: Изд-во Института общего среднего образования РАО, 2001. – 221с.
2. Влахов С. Непереводимое в переводе: монография / С. Влахов, С. Флорин – М.: Высшая школа, 1986. – 341 с.
3. Грязнова А.Т. Вербально-образная картина мира русских художественных нереалистических текстов: автореф-т дис. ... доктора филол. наук: 5.9.5 / Анна Тихоновна Грязнова; [Место защиты: ФГБОУ ВО Московский педагогический государственный университет]. – Москва, 2023. – 39 с.
4. Гусейнова И.А. Жанры, меняющие мир и нас. Тривиальный дискурс. Ретродетектив / И.А. Гусейнова, Е.Ф. Косиченко. – М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2018. – 158 с.
5. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-tolkovyy-slovar> / (дата обращения: 10.05. 2025).
6. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А.Н. Николюкина. Институт научн. информации по общественным наукам РАН. – М.: НПКи «Интелвак», 2001. – 1600 с.
7. Мюллер В.К. Самый полный англо-русский русско-английский словарь / В.К. Мюллер. – М.: Изд-во АСТ, 2022. – 800 с.
8. Ройфе А.Б. Фантастическое как категория культуры XX в.: дис. канд-та фил. наук: 24.00.01 / Августа Борисовна Ройфе; [Место защиты: Инст-т географии Росс. академии наук (РАН)]. – Санкт-Петербург, 2002. – 150 с.
9. Сафрон Е.А. Поэтика городского фэнтези в русской литературе XX — начала XXI веков: автореф-т дис. ... доктора филол. наук: 10.01.01 / Елена Александровна Сафрон; [Место защиты: ННГУ им. Н.И. Лобачевского, НГПУ им. К. Минина, МГУ им. Н.П. Огарева]. – Саранск, 2021. – 34 с.
10. Травкин С.В. Языковые маркеры жанровой принадлежности текста (на материале романов фэнтези): автореф-т дис. ... канд-та филол. наук: 10.02.12 / Станислав Владимирович Травкин; [Место защиты: ФГБОУ ВО МГЛУ]. – Москва, 2019. – 24 с.
11. Хацкевич Ю.Г. Новейший словарь иностранных слов и выражений: словарь / Ю.Г. Хацкевич. – М.: Межиздат, 2007. – 973 с.
12. Ле Гуин У. Волшебник Земноморья: романы, рассказы / Урсула Ле Гуин; пер. с англ. И. Тогоевой. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2023. – 640 с.
13. Ле Гуин, У. Волшебник Земноморья; Могилы Атуана: пер. с англ. Л. Ляховой. – Ижевск: РИО «Квест», 1993. – 376 с.
14. Le Guin, U. A Wizard of Earthsea [Электронный ресурс]. URL: <https://libcat.ru/knigi/fantastika-i-fjentezi/fentezi/347221-ursula-le-guin-a-wizard-of-earthsea.html> (дата обращения: 10.05. 2025).
15. Wolfe, G. Fantasy from Dryden to Dunsany / G. Wolfe // The Cambridge Companion to Fantasy Literature. – Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2012. – P. 5–20.

© Завьялова Юлия Анатольевна (zavyalova_yua@surgu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО КОНЦЕПТА «MADE IN ITALY» В ИТАЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ВИДЕОРОЛИКАХ ИТАЛЬЯНСКИХ ПРОИЗВОДИТЕЛЕЙ ПРОДОВОЛЬСТВЕННЫХ ТОВАРОВ

LINGUISTIC REPRESENTATION
OF THE LINGUACULTURAL CONCEPT
"MADE IN ITALY" IN ITALIAN-LANGUAGE
COMMERCIALS BY ITALIAN FOOD
PRODUCERS

**Zh. Kuzminykh
N. Krasilnikova
A. Patrusheva**

Summary: The article analyzes the structural and semantic components of the linguocultural concept «Made in Italy» in contemporary Italian-language advertising discourse, namely «product quality», «Italian origin», and «preservation of production traditions and ancestral expertise». The research material consisted of advertising videos by Italian food producers. Through the analysis of the selected videos' texts, key verbal means of representing the identified components of the «Made in Italy» concept in Italian food advertising were identified.

Keywords: advertising discourse, linguocultural concept, national mentality.

Кузьминых Жанна Олеговна

кандидат педагогических наук, доцент, Поволжский
государственный технологический университет,
(г. Йошкар-Ола)

kuzminyhzo@volgatech.net

Красильникова Надежда Валентиновна

кандидат педагогических наук, доцент, Марийский
государственный университет, (г. Йошкар-Ола)

krasilnikovanv@gmail.com

Патрушева Анастасия Николаевна

ТРЭВЕЛ ЛАЙН СИСТЕМС, (г. Йошкар-Ола)
gla-re@yandex.ru

Аннотация: В статье проанализированы структурно-семантические компоненты лингвокультурного концепта «Made in Italy» в современном италияязычном рекламном дискурсе, а именно: «качество продукции», «итальянское происхождение» и «сохранение традиций производства и опыта предшествующих поколений». Материалом исследования послужили рекламные видеоролики итальянских производителей продовольственных товаров. В результате анализа текстов видеоматериалов были выявлены основные вербальные способы репрезентации вышеуказанных компонентов концепта «Made in Italy» в итальянской рекламе продовольственных товаров.

Ключевые слова: рекламный дискурс, лингвокультурный концепт, национальный менталитет.

В эпоху стремительного развития цифровых технологий беспрецедентные преобразования претерпевает и рекламная индустрия благодаря новым возможностям для сбора и анализа огромных данных, персонализации контента, создания все новых рекламных платформ для привлечения аудитории. Реклама сегодня охватывает практически все сферы социального взаимодействия, подстраиваясь под потребности людей и оказывая на них запланированное рекламодателем воздействие за счет использования множества различных форматов, включая видео, аудио, графику и интерактивные элементы. Вместе с тем речевое воздействие по-прежнему является важнейшей неотъемлемой частью рекламного дискурса, что обуславливает значимость изучения его принципов, механизмов и инструментов в эпоху цифровых трансформаций.

Важно отметить, что рекламный дискурс как часть речевой коммуникации является культурно-маркированным феноменом той или иной лингвокультуры и представляет большой интерес для современных исследова-

ний в русле антропоцентричной парадигмы. Одним из видов рекламы, тесно связанных с культурой и ценностными ориентирами конкретной страны, являются рекламные промо-ролики продовольственных товаров, произведённых местными компаниями. В современном мире пища – это не только одна из базовых потребностей человека, но и важнейшая составляющая любой этнической культуры, источник изучения истории народа и механизмов трансляции культурного наследия, общечеловеческих и национальных ценностей. Именно рекламный дискурс, представленный рекламными роликами продовольственных товаров национальных и региональных производителей, ярко транслирует лингвокультурные концепты, анализ вербальной и невербальной реализации которых позволяет исследовать национальную картину мира.

Лингвистические и экстралингвистические средства выражения лингвокультурных концептов в рекламных роликах продуктов питания изучались учёными в рамках анализа русскоязычного [10] и англоязычного реклам-

ного дискурса [4,7]. При этом современный италияязычный рекламный дискурс в лингвокультурологическом аспекте применительно к рекламе продовольственных товаров, до сих пор не получил детального научного осмысления. Одним из концептов, представляющих особый интерес с точки зрения изучения итальянского менталитета, является концепт «Made in Italy». Выявление способов вербализации этого концепта в италияязычном рекламном дискурсе на примере рекламных видеороликов итальянских производителей продовольственных товаров является целью настоящего исследования.

В качестве основных методов и подходов исследования для достижения указанной цели были выбраны методы дискурс-анализа и сплошной выборки, метод концептуального и лингвокультурологического анализа, количественная обработка полученных данных и их лингвистическая интерпретация. Материалом исследования послужили тексты видеозаписей 53 современных рекламных роликов итальянских брендов продовольственных товаров.

Прежде всего, следует отметить, что особое внимание при изучении рекламного дискурса с позиций лингвокультурологического подхода уделяется исследованию механизмов ценностно-смыслового структурирования рекламного дискурса ввиду того, что текст рекламы всегда апеллирует к аксиологической структуре личности [5, с. 52].

Для усиления воздействия на потребителя любая реклама, в частности реклама продовольственных товаров, использует социокультурные элементы, такие как национально-культурные концепты, прецедентные явления и национальные стереотипы. Общеизвестно, что обращение к культурной памяти целевой аудитории – действенный инструмент для стимулирования потребителей к приобретению рекламируемой продукции. Именно поэтому изучение рекламного дискурса как отражения культурных ценностей предполагает выявление в нем значимых лингвокультурологических категорий, таких как апелляции к актуальным ценностям определенного языкового сообщества [1].

В процессе изучения рекламного дискурса в аспекте его аксиологических характеристик необходимо изучить, каким образом и в какой степени социокультурные и национально-исторические факторы оказывают влияние на динамику развития ценностной картины лингвокультуры. При ознакомлении с рекламным сообщением человек формирует к нему определенное ценностное отношение, присваивает ему различные смыслы, что в конечном итоге объединяется в базовые концепты рекламного дискурса. В зависимости от того, в какой лингвокультуре происходит рекламная коммуникация, как целевая аудитория оценивает рекламное сообщение,

ключевые концепты могут вербализоваться разными способами. Это дает основание утверждать, что при анализе рекламного дискурса, представляющего культурно-специфичную ценностную структуру, важно выявить и изучить лингвокультурные концепты, которые формируют ценностно-смысловое пространство рекламного дискурса, охарактеризовать лингвокультурную специфику этих концептов и способы их языковой репрезентации.

«Концепт» является одним из базовых терминов категориального аппарата лингвокультурологии. Д.С. Лихачев понимал концепт как «своего рода алгебраическое выражение значения, которым человек оперирует в своей письменной речи» [3, с. 280]. Вопросам изучения концептов посвящены работы Ю.С. Степанова, который рассматривает концепты с позиции лингвокультурологии и пишет, что «концепт – это как бы сгусток культуры сознания человека, это то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, а с другой стороны концепт – это то, посредством чего человек, не творец культурной ценности, сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на неё» [9, с. 769].

Содержание концепта может значительно отличаться в зависимости от того, в какой культуре этот концепт сформировался. Однако для всех концептов характерно выполнение определенных функций, а именно «структурирование знаний и выполнение роли единиц мыслительного процесса» [8, с. 88]. Кроме того, концепты могут отражать различные типы знаний, что делает актуальным вопрос определения типологии концептов.

В настоящем исследовании концепты рассматриваются с точки зрения их принадлежности к определенной группе. С этой точки зрения концепты классифицируются как универсальные и национальные, индивидуальные и групповые (возрастные, родовые, профессиональные и т.д.) [6, с. 193]. Концепты национальной концептосферы, в свою очередь, подразделяются на исконные и заимствованные концепты. В зависимости от того, насколько актуальны изучаемые концепты, они могут быть ведущими и второстепенными. Концептосфера народа представляет собой совокупность всех национальных концептов [6, с. 194].

Данное исследование посвящено изучению языковой реализации исконного национального концепта «Made in Italy», отражающего место происхождения и производства продукции, а также символизирующего надежность и лидерство в дизайне и качестве. Он апеллирует к эксклюзивному итальянскому производству и итальянскому стилю жизни [11].

Согласно словарю Треккани, словосочетание «Made in Italy» («Сделано в Италии») трактуется как средство обозначения международной специализации итальян-

ской производственной системы в так называемых «традиционных» секторах производства [16]. Этот феномен зародился во второй половине XX века и стал своего рода синонимом качества, стиля, безупречности и до сих пор активно используется производителями для продвижения итальянской продукции. Продукция с лейблом «Made in Italy» широко известна как в самой Италии, так и за ее пределами. Зарубежные потребители отмечают не только высокое качество этой продукции, но и присущую ей определенную эмоциональную составляющую, ассоциацию с уникальным стилем жизни [14]. Это вызывает интерес исследователей к изучению данного феномена, к попыткам определить и описать это явление.

Выражение «Made in Italy» получило широкую известность не только в Италии, но и по всему миру, став синонимом понятий «высокий уровень качества производства», «размеренный образ жизни», «исконно итальянский продукт» [15]. Италия стала ассоциироваться с несколькими сферами производства, в которых она достигла высокого уровня качества. Эти сферы носят название «Quattro A» («Четыре А») - «Alimentazione» (еда), «Abbigliamento e moda» (одежда и мода), «Arredamento» (мебель и предметы интерьера), «Automazione e meccanica» (автоматизация и механика) [12, с. 102]. Все это делает понятие «Made in Italy» сложным и многогранным явлением, которое требует изучения с разных сторон.

Безусловно, прежде всего концепт «Made in Italy» подразумевает отсылку к стране происхождения продукции, но при этом те семантические поля, которые входят в состав концепта, значительно расширяют представление о продукции. Принято считать, что Италия и товары, произведенные в этой стране, тесно связаны с богатой историей и культурой, монументальной архитектурой, непревзойденным вкусом, многовековым искусством. Основной характеристикой «исконно итальянского продукта» является его высокое качество, что на итальянском языке звучит как «lavoro ben fatto» (работа, выполненная на высочайшем уровне) [15].

Так, например, М. Беттиол в своих работах называет феномен «Made in Italy» «культурным производством», поскольку сама традиция производства в Италии связана с основополагающими элементами продукции высочайшего качества [12, с. 109]. Такого же мнения придерживается в своих работах С. Пеллегрини, который утверждает, что именно сочетание истории, искусства, культуры, традиций, окружающей среды в полной мере характеризуют «итальянский характер», и эти компоненты сами по себе являются репрезентантами итальянской продукции [13, с. 9].

Таким образом, становится очевидным, что уникальная взаимосвязь итальянской культуры и самоидентич-

ности сделала продукты, произведенные в Италии, столь исключительными в мировом масштабе.

Д. Бардони также описывает концепт «Made in Italy» как нечто большее, чем просто место происхождения продукции и характеризует его как синоним лидерства, качества и надежности. Что-то вроде бренда, который сразу напоминает эксклюзивный образ итальянского производства, творчество итальянских предпринимателей и итальянский образ жизни [11].

При изучении языковой реализации концепта «Made in Italy» в италоязычных рекламных видеороликах итальянских производителей продовольственных товаров авторы опирались на алгоритм, разработанный Х.М. Кадачиевой и А.Б. Абдулкадыровой для анализа ценностной концептосферы британских СМИ [2, с. 635]. Предложенный алгоритм состоит из следующих шагов: выявление набора ключевых слов текста; выявление повторяющихся слов, сопряженных парадигматически и синтагматически с ключевыми словами; определение лексического репрезентанта текстового концепта; анализ лексического состава текста с целью выявления слов одной тематической области с разной степенью экспрессивности; выявление ценностных компонентов концепта текста; обобщенное описание ценностного концепта на основе изученных медийных текстов [2, с. 635].

Учитывая представленные выше характеристики концепта «Made in Italy», были выделены его основные компоненты: **качество продукции, итальянское происхождение, сохранение традиций производства и опыта предшествующих поколений.**

В результате лингвопрагматического анализа выбранных для исследования рекламных видеороликов продовольственных товаров, произведенных в Италии, были выделены основные категории указанных выше компонентов концепта «Made in Italy». Каждая из этих категорий вербализуется различными средствами, более подробное описание которых представлено далее. Всего в проанализированных текстах было выявлено 149 случаев вербализации концепта.

В рекламе продовольственных товаров **качество продукции** является одним из ключевых аспектов, который помогает привлечь внимание потенциальных покупателей и убедить их в необходимости приобретения товара.

Особое отношение производителей к качеству продукции выражается в демонстрации внимательного подхода компании к выбору качественного сырья для своей продукции, высокого уровня организации процесса обработки и производства, к взаимодействию со своими потребителями.

Рассмотрим, каким образом в рекламе вербализуется идея **качества используемого сырья**. Прежде всего, это достигается за счет использования существительных, обозначающих сырье для последующего производства продукта, в сочетании с лексемами со значением «высокое качество» или прилагательным «buono» (хороший) в превосходной степени – 18 случаев (12,1%): «scegliamo il tonno migliore, lo lavoriamo a mano con cura, amore e pazienza come una volta» (Мы выбираем *лучшего тунца*, обрабатываем его вручную с заботой, любовью и терпением, как и раньше). Фраза передает идею о том, что компания очень серьезно подходит к выбору тунца для производства и использует исключительно отборное сырье. Другой пример, в котором подчеркивается качество сырья, звучит следующим образом: «fatto con latte italiano di alta qualità» (изготовлено из *высококачественного итальянского молока*). Производитель детского питания акцентирует внимание на том, что оно изготавливается именно из итальянского молока высочайшего качества. Та же мысль прослеживается в ряде других примеров: «dei migliori grani del mondo» (из *лучших зерен* в мире), «un aceto di mele giovane» (уксус из *молодых яблок*), «dal grano macinato fresco nel nostro mulino» (из *свежемолотого* на нашей мельнице зерна), «con il buon cotto di alta qualità» (из *качественно приготовленного* (про мясо)).

Немаловажную роль в вербализации качества используемого сырья играют лексемы, описывающие **натуральность используемых ингредиентов**, производство продукции по самым высоким стандартам. «Натуральность» подразумевает использование природных, «органических» ингредиентов и отсутствие искусственных добавок в продукте. Она также может означать, что продукт произведен без использования химических или генетически модифицированных компонентов. Такой эффект достигается благодаря использованию существительных, обозначающих объекты природы, глаголов, обозначающих процесс рождения, наполнения натуральными компонентами, прилагательных и причастий, семантически апеллирующих к натуральности. Всего было выявлено 15 случаев (10,1%) апелляции к натуральности используемого сырья.

Рассмотрим примеры реализации эффекта натуральности в рекламных роликах: «scorre in Toscana filtra lenta tra rocce e secolare si arricchisce di minerali che le donano un gusto» (течет в Тоскане и *медленно фильтруется среди многовековых скал, обогащаясь минералами*, придающими ей аромат). В этой рекламе минеральной воды производитель подчеркивает, что вода стекает среди многовековых гор, обогащается минералами, что вызывает ассоциации с натуральностью и свежестью продукта.

Апелляция к натуральности ингредиентов основана на идее, что природа является источником здоровья и

красоты, поэтому продукты, произведенные с использованием натуральных ингредиентов, являются более полезными и качественными. Так в примере «sono nato qui direttamente dalla mele di alta qualità, le nostre cento per cento italiane fresche e maturate al sole» (я родился здесь напрямую из *высококачественных* яблок, наших стопроцентно итальянских *свежих и созревших на солнце* яблок) производитель делает отсылку к стране произрастания сырья, а также подчеркивает, что яблоки созрели под солнцем, а значит это сочные и сладкие фрукты, которые получают свой неповторимый вкус и аромат благодаря длительному пребыванию на солнце. Созревшие под воздействием тепла и света они накапливают максимальное количество питательных веществ и витаминов.

В других рекламных роликах также используются лексемы семантического поля «натуральность», описывающих ингредиенты: «solo con ingredienti tutti naturali» (только с *натуральными ингредиентами*). Другой пример встречается в рекламе кофе, где производитель называет его «другом природы»: «caffè Borbone amico della natura» (кофе Борбон – друг природы).

Как показывает анализ лингвистических средств, отражающих натуральность сырья, производители стремятся создать имидж бренда, который заботится о здоровье потребителей, а также, что немаловажно, проявляет **заботу об окружающей среде**. Это не только привлекает внимание потенциальных покупателей, но и вызывает уважение к компании. Кроме того, экологически чистые продукты ассоциируются с высоким качеством. В текстах рекламных видеороликов было выявлено 8 случаев (5,4%) использования лексем, отсылающих к идее об экологически чистом производстве: «sono tutti da agricoltura sostenibile» (все они получены при ведении *экологически чистого сельского хозяйства*); «tonno da pesca sostenibile» (*тунцом, добытом экологически чистым способом*); «un mondo dove sostenibilità è sinonimo di eccellenza» (мир, в котором *устойчивость является синонимом совершенства*), «le prime capsule Lavazza a zero impatto di CO2» (первые капсулы Lavazza с *нулевым выбросом CO2*).

Следующей составляющей качества рекламируемой продукции является то, как производитель транслирует потребителям информацию об **организации процесса обработки сырья и производства продукции**. Для этого используются глаголы, вербализующие бережное приготовление и обработку продукта, а также лексемы, описывающие внимательное, заботливое отношение к этим процессам – 11 случаев (7,4%): «Scegliamo il tonno migliore, lo lavoriamo a mano con cura, amore e pazienza come una volta» (Мы выбираем *лучшего тунца*, обрабатываем его вручную с заботой, любовью и терпением, как и раньше); «C'è il pane che prima va impastato così e poi così calmaste e poi così e così. Quello che deve lievitare len-

tamente e quello che va tagliato prima di essere infornato» (Есть хлеб, который сначала нужно *замесить* так, потом так, а потом вот так. Есть хлеб, который должен *медленно подниматься*, а есть такой, который нужно *разрезать* перед *выпеканием*); «*un formaggio con buchi è fatto a mano da secoli nello stesso posto*» (сыр с дырками веками *изготавливается* здесь *вручную*); «*l'essiccazione lenta a bassa temperatura ne conserva il sapore e caratteristiche nutrizionali*» (*медленная сушка при низкой температуре* сохраняет его вкус и питательные характеристики).

Как видно из приведенных примеров, для итальянских производителей важно подчеркнуть, насколько бережно они относятся к производству своей продукции. Имеет значение каждое действие: то, как замешивается хлеб, как долго и при каких температурах сушится зерно, как готовится сыр. Все это влияет на качество итогового продукта, поэтому производители стремятся донести до своих потребителей информацию о каждом этапе производственного цикла.

Транслируя идею о высоком качестве, производители также описывают **высокие качественные характеристики готового продукта** - 20 случаев вербализации (13,4%). Например, чтобы усилить воздействие на потребителя, используются прилагательные, подчеркивающие качественные физические свойства и высокие вкусовые характеристики продовольственных товаров, которые сохраняются даже во время использования их в приготовлении блюд. Это вновь создает у потенциальных покупателей уверенность в том, что они получат продукт высочайшего качества.

Показательны следующие фрагменты, иллюстрирующие вербализацию данного компонента концепта «Made in Italy»: «*una pasta dalla perfetta tenuta in cottura*» (макароны *не разварятся во время приготовления*); «*l'essiccazione lenta a bassa temperatura ne conserva il sapore e caratteristiche nutrizionali e la tenuta in cottura è perfetta*» (*медленная сушка при низкой температуре* сохраняет его вкус и питательные характеристики, которые *идеально сохраняются при готовке*); «*la nostra nuova pasta più corposa, ancora più buona*» (наша новая, *более насыщенная и еще более вкусная* паста). Описывая состав продукта, производители демонстрируют, что их продукт соответствует требованиям потребителей, делают этот продукт более понятным для покупателя, что помогает привлечь их внимание и повлиять на решение о покупке. В примере ниже производитель не только описывает состав конфет, перечисляя ингредиенты, но и использует эпитет «драгоценная золотая обертка», что создает у слушателя образ эксклюзивности и роскоши: «*una nocciola intera e un morbido ripieno in uno scrigno croccante con granella e cioccolato in un prezioso incarto dorato*» (*целый фундук и мягкая начинка в хрустящей обертке с крошкой и шоколадом в драгоценной золотой обертке*).

В рекламе Lavazza производитель описывает получаемый в результате варки кофе с помощью следующих прилагательных: «*vedi come il caffè scende piano, intenso, corposo*» (Вы видите, как кофе льется *медленно, какой он интенсивный и насыщенный*). В другой рекламе кофе производитель делает акцент на том, что их кофе, приготовленный самостоятельно, так же хорош, как в баре: «*prova Crema Fredda caffè Borbone buona come al bar*» (попробуйте кофе Бурбон, такой же *вкусный, как в баре*).

Рассмотрим следующий аспект концепта «Made in Italy» – **итальянское происхождение**, который одновременно выражает как принадлежность к стране, так и принадлежность к региону. Италия – это страна, в которой каждый регион имеет свои уникальные продукты и традиции, которые могут быть ассоциированы с концептом «Made in Italy». В проанализированных текстах встретилось 4 случая (2,7%) **упоминания конкретного региона производства продукции**. Так, в рекламе минеральной воды Acqua Panna говорится «*scorre in Toscana*» (она *течет в Тоскане*), в рекламе пасты – «*macinato fresco nel nostro mulino di Salerno*» (свежемолотая на нашей *мельнице в Салерно*). Использование названий городов и регионов в итальянской рекламе позволяет подчеркнуть качество и аутентичность продукции, создать ассоциации с определенным стилем или образом жизни.

Помимо определенного региона происхождения и производства продукции компании зачастую подчеркивают **принадлежность рекламируемого товара Италии в целом**. В данном случае используется лексема *italiano* (итальянский) и количество ее использования составляет 29 случаев (19,3%). Одним из способов вербализации этой идеи является выражение «*cento per cento italiano*» (стопроцентно итальянский); «*cento per cento grano italiano*» (стопроцентно итальянское зерно), «*cento per cento mele italiane*» (стопроцентно итальянские яблоки). Это еще раз подчеркивает то, что продукция, произведенная в Италии, обладает высоким качеством, благодаря традициям и заботе. Также производители используют лексему «*italiano*» в словосочетаниях с другими прилагательными или существительными: «*molto italiani*» (поистине итальянские), «*un successo italiano*» (итальянский успех), «*l'orzo italiano*» (итальянский ячмень), «*i valori italiani*» (итальянские ценности), «*il gusto italiano*» (итальянский вкус), «*un'emozione italiana*» (итальянская эмоция), «*la poesia italiana del cioccolato*» (итальянская поэзия шоколада), «*nocciole italiane*» (итальянский фундук), «*il grande cioccolato italiano*» (замечательный итальянский шоколад).

Наравне с итальянским происхождением большую роль в продвижении продукции играет демонстрация **сохранения традиций производства и опыта предшествующих поколений** – 44 случая (29,5%). Традиции

в итальянской кухне играют ключевую роль и имеют глубокие исторические корни. Большое место в формировании традиций итальянской кухни принадлежит семейной культуре. Приготовление еды является важной частью семейной жизни в Италии, рецепты передаются из поколения в поколение. Это делает итальянскую кухню аутентичной и богатой на традиции.

Аспект сохранения традиций производства и опыта предшествующих поколений реализуется в рекламных текстах с помощью использования лексемы «tradizione» (традиция), а также существительных и прилагательных с семантикой аутентичности, неповторимости, подлинности – 21 случай употребления (14,1%). Приведем лишь несколько примеров: «*nella tradizione autentica*» (согласно настоящей итальянской традиции), «*scegliere il Grana Padano significa abbracciare i valori italiani la maestria, la tradizione, la generosità*» (выбор Grana Padano означает принятие итальянских ценностей, таких как *мастерство, традиции и щедрость*), «*l'olio genuino*» (подлинное масло), «*vero philadelphia*» (настоящая филаделфия), «*siamo quell'odore vero*» (мы – тот самый настоящий запах), «*buonissimi in tutte le ricette unici*» (вкусные во всех уникальных рецептах), «*sono passati gli anni, ma quella ricetta non è mai cambiata*» (прошли годы, но *этот рецепт никогда не менялся*).

Для вербализации идеи **принадлежности к истории** производители используют числительные, обозначающие количество лет существования компании, технологии, рецепта, а также числительных, указывающих на количество рецептов – 11 случаев (7,4%): «*da più di duecento anni* ti facciamo compagnia tutte le mattine» (вот уже *более двухсот лет* мы составляем вам компанию на завтрак), «*da cinque generazioni* abbiamo a cuore la stessa cosa: la qualità» (на *протяжении пяти поколений* мы заботимся об одном и том же – о качестве), «*sono passati gli anni, ma quella ricetta non è mai cambiata*» (*прошли годы*, но этот рецепт никогда не менялся), «*con più di centocinquanta anni* di esperienza alle spalle» (с *более чем ста пятидесятилетним* опытом). В рекламе хлеба производитель акцентирует внимание на том, как много видов хлеба существует в Италии: «Da Nord a Sud In Italia ci sono *oltre duecento tipi* di pane. Alcuni pensano ne esistano *più di cinquecento* e addirittura c'è chi dice di aver contato *mille forme diverse*» (С севера на юг в Италии *более двухсот видов* хлеба. Некоторые думают, что их *более пяти-сот*, а есть даже такие, которые говорят, что насчитали *тысячу различных форм*).

Помимо использования числительных, указывающих на продолжительность существования компании или традиции, производители употребляют существительные и прилагательные, семантика которых апеллирует к **воспоминаниям, памяти, сравнению настоящего с прошлым** – 12 случаев (8,1%). Вот несколько примеров,

как это вербализуется в рекламе: «*e scopri anche il gusto di una volta*» (а также откройте для себя *вкус прошлого*), «*lo lavoriamo come una volta*» (обрабатываем его *как и раньше*), «*le radici profonde ci legano alla terra*» (*глубокие корни* привязывают нас к земле), «*i ricordi che ci uniscono*» (воспоминания, которые нас объединяют), «*la memoria tramandare una vecchia storia*» (*память, передающая старую историю*).

Таким образом, в структуре концепта «Made in Italy», представленного в италияязычных рекламных видеороликах итальянских производителей продовольственных товаров, было выделено три основных структурно-семантических компонента: качество продукции и сырья, итальянское происхождение, сохранение традиций производства и опыта предшествующих поколений. Каждый из выделенных компонентов подразделяется на более узкие подкатегории, которые, в свою очередь, вербализуются в рекламных видеороликах с помощью различных лексических средств. Результаты анализа выбранных видеороликов свидетельствуют о следующем.

1. В текстах рекламных роликов производители чаще всего апеллируют к качеству производимой продукции – 72 случая (48,3%). Среди них наиболее частотны случаи употребления лексем, семантически направленных на демонстрацию высоких качественных характеристик используемого сырья.
2. Вторым по частотности структурно-семантическим компонентом концепта «Made in Italy» является аспект сохранения традиций производства и опыта предшествующих поколений – 44 случая (29,5%). В данном контексте наибольшую долю занимает использование лексемы «tradizione», существительных и прилагательных с семантикой аутентичности, неповторимости, подлинности – 21 случай апелляции (14,1%).
3. Несмотря на то, что наименее частотным компонентом концепта «Made in Italy» выступает апелляция к итальянскому происхождению продукции – 33 случая (22,1%), значительную его долю составляют случаи вербализации через лексему «italiano» (итальянский) – 29 случаев (19,5%), которая является самой часто употребляемой лексемой среди всех способов вербализации анализируемого концепта.

Таким образом, использование в рекламном дискурсе языковых средств, вербализующих лингвокультурные концепты, позволяет итальянским рекламодателям донести до потребителя в своей стране и за рубежом такое информационное сообщение, посредством которого успешно реализуются цели как функциональной, так и имиджевой рекламы товаров. Изучение данных концептов позволяет выявить их связь с национальной культурой общества и изучить механизмы формирования ценностно-смыслового пространства рекламного дискурса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова С.В. Лингвокультурология: проблемы, поиски, решения / С.В. Иванова, З.З. Чанышева. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 366 с.
2. Кадачиева Х.М. Ценностная концептосфера современных британских СМИ / Х.М. Кадачиева, А.Б. Абдулкадырова // Фундаментальные исследования. Филологические науки. – 2014. – № 12 (часть 3). – С. 635–639.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология. – М., 1997. – С. 280–287.
4. Никишкова М.С. Лингвокультурный гастрономический код в англоязычной потребностной коммуникации / М.С. Никишкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 12 (42): в 3-х ч. – Ч. II. – С. 124–132.
5. Павлов С.Г. Лингвоаксиологическая модель человека: научно-методический аспект / С.Г. Павлов // Вестник Минского университета. – 2013. – № 2. – С. 52–60.
6. Плотникова С.Н. Концепт и концептуальный анализ как лингвистический метод изучения социального интеллекта / С.Н. Плотникова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. – 2012. – № 25 (18). – С. 193–200.
7. Пожидаева Е.В. Концепт «Продукты питания» в англоязычной картине мира: лингвокультурологический и лингвокогнитивный подходы / Е.В. Пожидаева // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2013. – №1 (39). – С. 286–295.
8. Попова З.Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2006. – 226 с.
9. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Академический Проект, 2004. – 992 с.
10. Стрижкова О.В. Сопоставительный анализ выражения лингвокультурного аспекта в русскоязычном и англоязычном рекламном дискурсе / О.В. Стрижкова // Вестник ЧелГУ. – 2011. – №25. – С. 158–163.
11. Bardoni D. Made in Italy normativa: tutto ciò che bisogna sapere sul marchio Made in Italy / D. Bardoni. – URL : <http://www.marialauraberlinguer.com/made-in-italynormativa-diritti-sanzioni/> (дата обращения 10. 04.2025 г.).
12. Bettiol M. Raccontare il Made in Italy: un nuovo legame tra cultura e manifattura / M. Bettiol. – Venezia: Marsilio Editori s.p.a. – 2015. – 117 p.
13. Pellegrini S. Il marketing del Made in Italy / S. Pellegrini. – Roma : Armando Editore, 2016. – 134 p.
14. Temperini V. The Brand Made in Italy: A Critical Analysis. Management Studies / V. Temperini, G. L. Gregori, P. Palanga. – 2016. – URL: https://www.researchgate.net/publication/287127237_The_Brand_Made_in_Italy_A_Critical_Analysis (дата обращения 14. 05.2025 г.).
15. Tendenze online [сайт]. – URL: <https://tendenzeonline.info/articoli/2017/02/10/censis-leemozione-come-essenza-del-made-italy/> (дата обращения 16. 04.2025 г.).
16. Treccani, il portale del sapere [сайт]. – URL: https://www.treccani.it/enciclopedia/made-in-italy_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/ (дата обращения: 14.05.2025 г.).

© Кузьминых Жанна Олеговна (kuzminyhz@volgatech.net), Красильникова Надежда Валентиновна (krasilnikovanv@gmail.com),
Патрушева Анастасия Николаевна (gla-re@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ ХАНТЫЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Лельхова Федосья Макаровна

Кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник, Обско-угорский институт прикладных исследований и разработок, (г. Ханты-Мансийск)
lelhovafm@yandex.ru

ON THE FUNCTIONING OF MILITARY VOCABULARY OF THE KHANTY LANGUAGE IN THE MEDIA

F. Lelkhova

Summary: The article examines the lexical units used to describe military conflicts in the media, related to the military sphere and used in the media in the Khanty language. The principles and features of the translation of military vocabulary of the Khanty language from newspaper journalistic texts are analyzed. The purpose of the work is to analyze military vocabulary to identify the features of its functioning in journalistic and literary texts of the Khanty language.

The study used newspaper articles in the Khanty language, «Khanty Yas, Ljukh Avt», which reflect military events. The main research method, based on the goals and objectives of the study, is the analysis of dictionary definitions and the method of structural-semantic analysis. Additionally, the study employs the method of continuous sampling, descriptive analysis, statistical analysis, and comparative analysis.

This work is devoted to the study of the problem of translating military terminology. The relevance of the chosen research topic lies in the fact that military vocabulary has not been studied based on newspaper articles in the Khanty language. In addition, the study of military terminology is relevant due to its intensive development in the context of modern technological progress, as well as the importance of issues related to the military sphere. In the media published in the Khanty language, lexemes and combinations belonging to various groups of military vocabulary are used: names of military units, names of military ranks and positions, names of military personnel, names of weapons, elements of weapons, equipment, names of protective means, names of items of clothing and footwear of military personnel. Many borrowed words of military vocabulary is realized in the language, native vocabulary is used mainly in the name of weapons. When it is necessary to depict aggressive actions or groups of people, metaphorization is used.

Keywords: Khanty language, military vocabulary, mass media, journalistic texts, newspaper Khanty yasyn — Khanty Word, Ljukh avt.

Аннотация: В статье рассматриваются лексические единицы, используемые для описания военных конфликтов в СМИ, связанные с военной сферой и употребляемые в средствах массовой информации на хантыйском языке. Анализируются принципы и особенности перевода военной лексики хантыйского языка из газетных публицистических текстов. Цель работы – анализ военной лексики для выявления особенностей ее функционирования в публицистических и художественных текстах хантыйского языка. Для исследования привлекались публикации материалов газет на хантыйском языке «Ханты ясӑн — Хантыйское слово, Луж авт», отражающие военные события. Основным методом исследования, обусловленным целями и задачами работы, является анализ словарных дефиниций, метод структурно-семантического анализа. Кроме того, в данной работе использованы также метод сплошной выборки, описательный метод, статистический и сопоставительный методы. Данная работа посвящена исследованию проблемы перевода военной терминологии. Актуальность избранной темы исследования заключается в том, что военная лексика не рассматривалась на материале газетных статей хантыйского языка. Кроме того, обращение к исследованию военной терминологии актуально в связи с её интенсивным развитием в условиях современного технического прогресса, а также значимостью вопросов, относящихся к военной сфере. В средствах массовой информации, издаваемых на хантыйском языке, используются лексемы и сочетания, относящиеся к различным группам военной лексики: наименования воинских подразделений, названия военных званий и должностей, наименования военнослужащих, название оружия, элементов вооружения, техники, наименования защитных средств, названия предметов одежды и обуви военнослужащих. Большое количество заимствованных слов военной лексики реализуется в языке, исконная лексика используется, в основном, в названии оружия. При необходимости изображения агрессивных действий или групп людей применяется метафоризация.

Ключевые слова: хантыйский язык, военная лексика, средства массовой информации, публицистические тексты, газета Ханты ясӑн — Хантыйское слово, Луж авт.

Введение

На современном этапе язык средств массовой информации представляет собой динамичный и быстро развивающийся объект исследования. Он является зеркалом, отражающим новые тенденции в развитии языковой ситуации, чутко реагирует на изменение социальных настроений в обществе, на прогресс в научно-техническом оснащении информационно-коммуникативных контактов как во внутриэтническом, так и межэтническом простран-

стве [1, с. 118]. Средства массовой информации играют огромную роль в формировании общественного мнения и субъективного восприятия тех или иных политических и военных событий. Анализируя использование военной терминологии в языке средств массовой информации, интересно наблюдать, как пресса, освещая военные события, и иные акции, имеющие сходный характер, например, в сфере межэтнических отношений – может пользоваться или не пользоваться военной терминологией, замещая военные термины другими лексическими средствами [2, с. 6].

В современных средствах массовой информации употребляются разнообразные по тематике термины, среди которых, в силу текущей геополитической ситуации, военная терминология приобретает особую значимость. Этот процесс непосредственно связан с использованием военных терминов для освещения международных событий, в том числе и вооруженных конфликтов. Благодаря своей значимости и численности военные термины прочно вошли в лексический состав каждого языка, образовав собой отдельный пласт. Обращение к исследованию лексики военной сферы актуально в связи с тем, что в современной прессе регулярно употребляется в многообразии контекстов и находится в состоянии интенсивного развития в условиях современного мира. Цель статьи – выявить актуальную для современного коммуникативного пространства военную лексику и охарактеризовать ее с точки зрения типологии специальных единиц и тематической классификации. Актуальность темы обусловлена тем, что большая часть составляющих её наименований постепенно переходит в пассивное употребление, вместе с реалиями уходит в прошлое, забывается, переходит в разряд архаизмов и историзмов, исчезают и их названия. В связи с этим своевременный сбор и фиксация всех лексических единиц указанной области, их систематизация, историко-генетический анализ, оценка семантико-функциональных особенностей в современном языке приобретают актуальное значение. Системное исследование военной лексики, особенно её исторической, исконной части, представляющей собой один из самых древних лексических пластов, имеет не только историко-лексикологическую, но и очевидную историко-культурную значимость.

Обзор литературы

Интересным для исследования военной и промысловой тематики являются материалы финского этнографа Ууно Таави Сирелиуса, собранные во время экспедиции к осякам. Особенность записей Сирелиуса – это большая точность описаний, обстоятельность и стремление к полноте в понимании культуры народа. Исследователем зафиксированы множество названий видов различных оружий, стрел и их разновидностей (rõdšk'än 'ружьё', kot-joŋol' 'ручной лук', oŋtuh 'копье', at-joŋol' 'самострел' [3].

В мансийском языке выявлена военная терминология, используемая в героических песнях и сказаниях народа из книги «Именитые богатыри Обского края. Военная лексика тематически систематизирована по трём группам: названия доспехов воинов, названия оружий и их составляющих, средства передвижения и названия их частей. Автор выделяет 26 лексических единиц, они «представляют из себя иллюстративный материал при воспроизведении картины минувших эпох. т. к. заключают в себе оригинальные знаки духовной и материальной культуры. Их изучение даёт ценные теоретические зна-

ния о динамике языковой системы, а их ретрансляция оказывает существенное влияние на развитие языка [4].

К проблеме функционирования и перевода военных терминов в средствах массовой информации (в современном коммуникативном пространстве) обращались в своих работах следующие современные исследователи: Бидеркесен Д., Агеева Ю.В., Голованова Е.И., Чеботарёва В.В., Бойко Б.Л., Егоровой О.В., Васюк В.В., Хандобина А.Е., Вороной В.В., Бутузова Т.В., Ле Ань Ван, Федотова Н.В., Желтухина М.Р., Магомадова Т.Д. [5-15]. В статье Е.И. Головановой рассматриваются особенности функционирования в современных медийных текстах специальной лексики, характерной для профессиональной коммуникации военнослужащих, а также лексики, связанной с формированием положительного или негативного образа противоборствующих сторон в связи с проведением специальной военной операции [7]. Работа В.В. Чеботаревой освещает особенности функционирования военной терминологии в языке СМИ, проблемы понимания этих терминов. Правильный перевод терминов, обладающих несколькими значениями, зависит от контекста, в котором употреблена лексема. Метафоричность, по мнению автора, является одной из особенностей текстов о военных конфликтах и боевых действиях, так как тексты прессы выполняют эмфатическую функцию [9]. Д. Бидеркесеном проведено изучение особенностей функционирования военной лексики в языке современных российских СМИ на материалах Российского агентства международной информации «РИА Новости» [6].

Материалы и методы исследования:

Источниками исследования послужили публицистические тексты из газет на хантыйском языке «Ханты ясанг», «Лух авт», публикации на военную тематику, освещающие события 2022–2025 гг., связанные с проведением специальной военной операции. К анализу привлекались публикации за период с 2020 по 2025 год. В работе использовались методы отбора словарного материала, выделения семантических групп, метод семантического анализа, а также описательный, сравнительный и сопоставительный методы.

Результаты исследования и их обсуждение

Объектом исследования является лексика хантыйского языка из статей военной тематики. Данные статьи отличаются наличием большого количества терминов, и поэтому возникает необходимость в описании способов и особенностей их перевода. К военной лексике относят все слова и сочетания, которые обозначают военные понятия. То есть это слова, которые имеют связь с вооруженными силами, военным делом, оружием, войной и подобным. Сюда относят научно-технические термины, употребление которых

связано с военными понятиями». Военная терминология регулярно употребляется в многообразии контекстов и находится в состоянии интенсивного развития в условиях современного технического прогресса. Во время войны военные термины становятся общепотребительными. Это объясняется тем, что слова, описывающие боевую деятельность, употреблялись повсеместно: в газетах, в журналах, в радиопередачах; они стали частью жизни каждого обычного человека и вышли за рамки ограниченного словоупотребления». В лексике военной тематики современного хантыйского языка все более широкое распространение получают в средствах массовой информации заимствования из русского языка. Так, широко применяются слова, называющие военнотружеников, воинские звания и должности: стрелок, внутренней войскайт тахи. *Олнэйн стрелок щирн вўсы, щэлта «старший стрелок» щира павэтысы. Пушкан эвэлт эсэлыты рядовой хуята вэс* 'Был рядовым автоматчиком'. *Павел ван пухл ищиты дэля янхэс, радиста вэс. Омск воша юхтэс, тэта связиста вэндтылэс. Мўн така эвэллўв – мўн солдатлўв йилпа нух пилэйт! Дэль хэрэт эвэлт юхи юхтэм отырат-вэртэт эхат па щи колхозэн рэпитты пилэйт. 1942-мит олн Вулаң Отечественной дэля мэйсэс, моторизированной войскайт хуца служитэс. Ащэм Ленинградской фронтэйн 59 стрелковой полк 35 стрелковой дивизия тэ хийн дэлясэс, сапёра вэс. Германия мўвн служитэс, ефрейтора йис. Дэльн лейтенант щирн вэлмэлн...стрелковой батальон кэца дэнькэр хэя йис. Щэта ма разведкайн служитлум.*

К исконным словам, обозначающим воинские формирования и части, названия военных подразделений относятся *дэль хэр* 'фронт, битва', в. *дэл тэхи*, все остальные слова являются заимствованными, в современных публицистических статьях используется и слово фронт. *Лўв кимит Белорусской фронтэйн, дэв дивизиял па хон пэляк Германия мўв Берлин хон вош пўнэйн вэс. в. Ос мэхулэ – нинтин лэуэлэтэн, дивизионный газета нипик тэхтэ китлэх*. – А за что – прочитаете сами, посылаем страничку из дивизионной газеты. *Ленинград пўнэйн сапёрной рота тэхийн 340 полк 56 дивизия хуца дэлясэс* В газетах, выпускаемых на хантыйском языке у слов *тэхи* 'место', *пирката* 'бригада', *нэл* 'стрела' появляется новая семантика: *тэхи* 'часть'. *пирката* 'батальон, взвод', *нэл* 'пуля, снаряд'. *Дэль хэрн хэнтылўв па вухэлылўв ванкўты стрелковой, снайперской па артиллерийской тэхета дэлясты вўйлэсийт* 'На фронте наши ханты и манси чаще всего воевали в стрелковых, снайперских и артиллерийских частях'. *Тэм пирката солдатэйт «Вяземской» немпи воздушнодесантной операцияйн дэлясэйт* 'Этот батальон солдат в «Вяземской» воздушно-десантной операции сражался'. *Лўв бронетанковой пушкан эвэлт немэщ танкэйт пэлы нэл эсэс* 'Он из бронетанкового оружия выпускал снаряды (стрелял) по немецким танкам'. *Нэлына хэйэм* 'Пуля попала'.

В средствах массовой информации используют в основном исконную лексику, характерную для лексем, обозначающих «оружие» и их составные части, боевое снаряжение, наряду с ними употребляемы и заимствования. *Ружьё – в. пэчкэйн, ш. пўшкан, кэйт тўрпи пўшкан – двустольное ружьё; стрела – в. пэх, нёл, лук – в. эхэл, ш. йохэл; сабля, меч – в. 1) кэчки, 2) нэрэх сын. алты кеши; копье, кинжал – в. пал (пулэм моё копье, мой кинжал), винтовка – в. винтэвкэ, штык, автомат, патрон – в. нял, ш. пэтрин, с. пэтрин; порох – в. сэлэ. с. сэлэля, с. нэви сэлэля 'бездымный порох', в. сэлэ пут 'пороховница', пэтроны кырэх 'патронташ', пистон 'капсюля', пуля – в. олнэ пул, ш. пуля, нёл, дробь – в. нял сем, с. нёл, ай нёл, энэл нёл, в. тэвэр 'осколок', к. снаряд пўл 'осколок снаряда', к. мина щўнк 'мина', бомба, пушка – в. топ, сын. пўшкан, гранат 'граната', фугас и др. В работе Сирелиуса У.Т. представлены составные части ружья (40 наименований), лука, самострелов, копья (9 наименований) на вавоном диалекте. Отдельно выделены различные виды стрел самострелов на промысловых животных: *k'ölevl hál, k'ölevl pos* 'стрела самострела на выдру', *töuyur hál* 'стрела самострела на зайца'. Выделяются виды стрел: *purhál* 'стрела с длинным, четырёхгранным, заострённым наконечником', *veli-läyte-hál* 'стрела на оленя', *väsäy-hál* 'стрела на утку', *löv* 'стрела с вильчатым наконечником', *puh / röh* 'стрела с шаровидным наконечником', *loh-puh* 'стрела с шаровидным наконечником для охоты на утку', *väsäk-läytä-löv* 'стрела с вильчатым наконечником' [3].*

Наименования военных наград в хантыйском языке следующие, в современной прессе используются, чаще всего, заимствованные слова: *мевэл пос* 'орден, медаль' (букв.: нагрудный знак), *медаль, металь* 'медаль', *орден, ортен* 'орден', *нэм* 'звание' и др. к. *Така дэлясмаз пэта «Вурты звезда» орден, «За Победу над Германией» мевэл посэйт холумтэс* 'За отважный героизм получил награды орден Красной Звезды, медаль «За Победу над Германией». «Орден Отечественной войны» кимит степень па Жуков нэмпи медальн мэсы 'Ему вручили орден Отечественной войны второй степени и медаль имени Жукова'. *Тэта лўв иса дэль олэйтн йэма рэпитэс, щи пэта мевэл посэйт па ишэкты непэйт тэйл. в. Мэхэллнэ ос медаль тэолэхэл* 'На груди красовалась медаль'. «*Ти медаль «Отвага мэхэллнэ» Юхур ил котэл вэхэл, – аным лэхэс кэн'чыхэл* «Эту медаль «За отвагу» Юхур получил на днях, – писал товарищ отца. сын. *Мэвлэл хэца металь дэ вёрлэл* 'На груди красовалась медаль'. *Ар мевэл пос тэйс* 'Много медалей у него было'.

Важную роль в формировании военной терминологии играет метафоризация. Метафоры используются в качестве усиления эмоционального воздействия на читателя. Военная метафора возникает при уподоблении одного явления другому на основе семантической близости состояний, свойств и действий, актуализируемых в военной сфере, характеризующих эти явления [15]:

Перна посэу амь кўльа пушканём сáма постáты питлүм
'Буду метко попадать в фашистскую свастику'.

Выводы

В современной прессе активно используется военная лексика. Чаще всего она отмечается в публикациях на военную тему – о войне, военных противостояниях. Востребованными оказываются слова и выражения

практически всех лексико-тематических групп военных слов: наименования военнослужащих, названия воинских подразделений и военных званий, названия одежды, обуви и головных уборов военнослужащих и т. д. Военная лексика придаёт публикациям такого характера точность, способствует передаче военной атмосферы, трансформирует стилистическую окраску текста, так как военная лексика терминологического плана имеет официально-деловой оттенок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Уткина А.Ф. Функционирование сложноподчиненных предложений с изъяснительными придаточными в современном удмуртском языке (на материале публицистических текстов) // Вестник угроветения. 2024. Т. 14. № 1 (56). С. 117–127.
2. Бокова М.М., Беляев С.В. К проблеме функционирования военных терминов в средствах массовой информации. Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2016;(5):2–9.
3. Сирелиус У.Т. Путешествие к хантам / Перевод с нем. и публикация д-ра ист. наук Н.В. Лукиной. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2001. 344 с.
4. Динисламова С.С. Военная лексика в мансийских героических песнях и сказаниях // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2025. Т. 16. № 2.
5. Бидеркесен Д., Агеева Ю.В. Функционирование военной лексики в языке СМИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 1 (26). С. 35–38.
6. Бидеркесен Д. Функционально-стилевая характеристика военной лексики русского языка (на материале текстов СМИ) // Филология и культура. Philology and culture. 2020. № 1 (59). С. 27–32.
7. Голованова Е.И. Специальная лексика военной сферы в современном коммуникативном пространстве // Лингвистика и образование. 2024. Т. 4. № 2. С. 37–45.
8. Голованова Е.И. Военная лексика и лексика войны в современном медийном пространстве // Когнитивные исследования языка. 2023. № 4 (55). С. 302–305.
9. Чеботарёва В.В. Особенности функционирования английских военных терминов в языке средств массовой информации Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. № 2. С. 183–189.
10. Бойко Б.Л. Интенсивность семантики военной лексики в текстах СМИ (сопоставительный аспект) // Вестник адъюнкта. Электронный научный журнал <https://vestnik-adyunkta.ru/soderzhanie-zhurnala/arkhiv-vypuskov/16-novij-vypusk/26-intensivnost-semantiki-voennoj-leksiki>
11. Егорова О.В., Васюк В.В., Хандобин А.Е. Военная терминология в текстах СМИ: специфика перевода // Современное педагогическое образование. 2023. № 7. С. 239–242.
12. В.В. Вороной, Т.В. Бутузова Анализ военной лексики в новостях на русском, английском и французском языках на примере канала «евроньюс» // Язык и культура. Сборник статей XXVIII международной научной конференции (25–27 сентября 2017 г.) Томск, Издательский дом томского государственного университета. 2018. С. 129–133.
13. Ле Ань Ван К вопросу о заимствовании в русской военной терминологии (на материале текстов СМИ) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. 2019. № 9. С. 146–150.
14. Федотова Н.В. Специфика употребления военной метафоры в спортивном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 2–2 (80). С. 378–383.
15. Желтухина М.Р., Магомадова Т.Д. Лексико_фразеологическая специфика военной метафоры в современной прессе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 1. С. 39–49.

© Лельхова Федосья Макаровна (lelhova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЫ (НА ПРИМЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ»)

Макарова Ольга Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент, Тюменский
государственный медицинский университет
otakarova1980@mail.ru

Галямова Флора Азатовна

Преподаватель, Тюменский государственный
медицинский университет
floreika_ok@mail.ru

STRUCTURAL AND SEMANTIC TECHNIQUES OF CREATING INTERNET ADVERTISING (ON THE EXAMPLE OF THE SOCIAL NETWORK "VKONTAKTE")

**O. Makarova
F. Galyamova**

Summary: The relevance of the work is due to the widespread use of advertising in all spheres of human activity, including social networks, one of which is «VKontakte». Using the continuous sampling method, 148 advertising texts from the VKontakte service were studied, survey data from 70 respondents were obtained. It was found that advertising messages on this platform have the following features: implementation of the function of communication with the consumer, recording of his interest, the presence of interaction between the creators of advertising, creolization of the text, its interactivity. The survey showed that most often respondents notice advertising in social networks, the main feature of which is the form of advice from an ordinary user, although an intriguing headline often serves as an incentive to read the text. It has been proven that within the virtual advertising field the blog genre dominates, including techniques of intimacy, self-presentation, and reducing the distance with the consumer.

Keywords: advertising text, social network, Internet advertising, creolized text, multimodality, VKontakte, interactivity.

Аннотация: Актуальность работы обусловлена широким распространением рекламы во всех сферах жизнедеятельности человека, включая социальные сети, одной из которых является «ВКонтакте». Методом сплошной выборки исследовано 148 рекламных текстов из сервиса «ВКонтакте», получены данные опроса 70 респондентов. Выяснили, что рекламные сообщения на данной платформе имеют особенности: реализацию функции общения с потребителем, фиксацию его заинтересованности, наличие взаимодействия создателей рекламы, креолизированность текста, его интерактивность. Опрос показал, что чаще всего респонденты замечают рекламу именно в соцсетях, главной особенностью которой является форма совета обычного пользователя, хотя стимулом к прочтению текста зачастую выступает интригующий заголовок. Доказано, что в рамках виртуального рекламного поля доминирует жанр блога, включающий приемы интимизации, самопрезентации, сокращения дистанции с потребителем.

Ключевые слова: рекламный текст, социальная сеть, «ВКонтакте», интернет-реклама, креолизированный текст, полимодальность, интерактивность.

Введение

В эпоху информационных технологий социальные сети стали одним из эффективных источников продвижения продуктов и услуг. Реклама в социальных сетях отличается от других видов объявлений и является интегративным текстом, открывающим новые формы социального взаимодействия, что обуславливает необходимость изучения существующих методов интернет-дискурса. Актуальность темы обусловлена необходимостью понимать специфику рекламного текста в цифровой среде, реализация которого представлена, в том числе, такой масштабной и популярной платформой для коммуникации, развлечения и продвижения чего-либо, как российский проект «ВКонтакте».

Цель работы – выявить основные инструменты конструирования рекламного текста на примере социальной сети «ВКонтакте».

Задачи исследования: определить черты рекламного текста в сервисе «ВКонтакте»; описать актуальные инструменты воздействия интернет-рекламы в социальной сети на вербальном и невербальном уровнях; систематизировать результаты опроса «Реклама в соцсетях».

Объектом данного исследования является текстовая реклама в социальных сетях, выполняющая функции и источника общения.

Объектом пристального внимания современных исследователей являются различные аспекты функционирования социальной сети «ВКонтакте». Сегодня изучают репрезентацию культурных смыслов и моделей потребления на базе интерфейса данной сети [Щекотуров, 2018]; выявляют типологические особенности пользователей сети, составляют их социальные портреты [Ушкин, 2022.; Smirnov, 2016]; выявляют прагматические и стилистические особенности текста рекламы в социаль-

ной сети [Бронникова, 2024]. Исследователями рекламы: С.В. Ильинским [Ильинский, 2002], А.Я. Чернушевич [Чернушевич, 2022], Макаровой О.В. [Макарова, 2018] и др. - изучены виды объявлений, их особенности, описаны перспективы использования интернет-ресурсов для распространения информации. Однако лингвистический потенциал анализа рекламы в социальных сетях еще не полностью исчерпан.

Методом сплошной выборки было исследовано 148 рекламных постов из сервиса «ВКонтакте» за 2024 год, также получены данные опроса 70 респондентов. Помимо реактивных методов, использованы стилистический, семантико-синтаксический, качественный и количественный анализ данных, а также метод включенного наблюдения.

Вербальные и невербальные средства интернет-рекламы

Современная реклама представляет собой отдельный вид текста, при этом существующие базовые классификации уже не позволяют учитывать все многообразие и специфичность этого типа объявлений. Вслед за А.В. Платоновой [Платонова, 2019] перечислим основные критерии классификации современной рекламы: 1) по способу подачи информации: в виде социологического опроса, в котором непреднамеренно, «случайно», называют товар и его качества; в форме предложения о бесплатной раздаче сопутствующих недорогих товаров; 2) по способу психологического воздействия: за счет использования телефонии, когда, прерывая разговор по телефону, звучит аудиореклама товара, или посредством навязчивого образа, типа «25 кадра»; 3) по способу модернизации классических методов: в виде кросс-рекламы - через баннеры, на специализированном ресурсе или при помощи вирусного маркетинга как варианта интернет-рекламы по типу сарафанного радио; 4) по способу внедрения в интернет-ресурсы: через онлайн игру, адресную рассылку.

Большинство рекламных постов являются лаконичными, так как пользователи соцсетей предпочитают поверхностное чтение, в быстром темпе. На наш взгляд, продвижение товаров в интернете соотносимо с понятием «клиповое мышление». Авторы текстов используют клишированные конструкции, не требующие глубокого анализа ввиду их высокой частотности и понятности: *Целевые клиенты для вашего интернет-магазина; Промокод 5 000 Р — на первую рекламную кампанию; Продавайте больше товаров с «...»*

Специфика рекламы «ВКонтакте» заключается не только в распространении информации о продукте/услуге, но и в организации общения. На данной платформе покупателю предоставлена возможность решить

несколько задач: задать вопрос, уточнить стоимость товара, посмотреть отзывы, фото и т.д. Так, на иллюстрации ниже продемонстрирована реклама, включающая интерактивный инструмент - кликабельное слово «Связаться», нажав на которое адресат будет перенаправлен в чат с продавцом или чат-ботом, удерживающим потенциального покупателя (Рис.1). Текст рекламы отличается языковым минимализмом: включает всего два атрибута - эмоционально-оценочный (сборка *классная*) и утилитарный (*крепкая кухня*), остальные субъективные характеристики представлены имплицитно: *напрямую из цеха* (значит – без посредников), *без накруток* (значит – дешевле). Текст написан разговорным стилем с целью сокращения дистанции между коммуникантами: *цена на ваши квадраты, накрутки, классный*. Высказывания являются краткими, предложения - нераспространёнными, что способствует формированию образа деловой компании. Важными компонентами аргументации в пользу данного поставщика мебели являются визуализация в форме включения объемной иллюстрации, демонстрация точных расчетов (высота/длина шкафов), актуализация зрительных образов (форма, цвет объекта, его размер).

Это — крепкие кухни напрямую из цеха. По ценам без накруток. Сборка классная. Чтобы узнать цену кухни на ваши квадраты за 2 минуты, нажмите «Связаться».

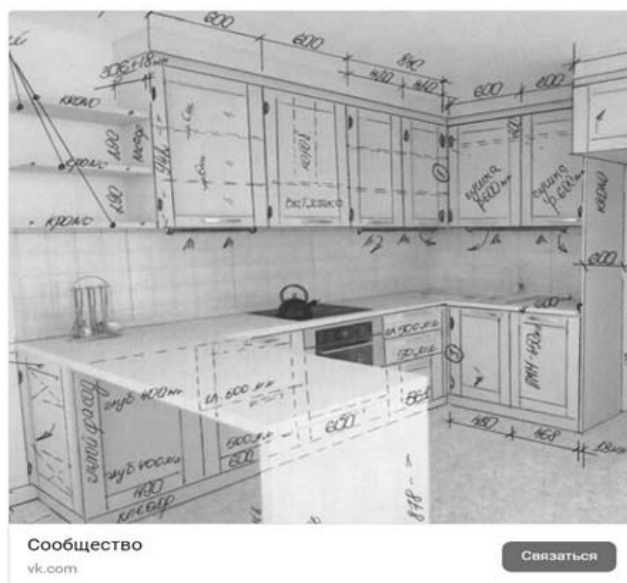


Рис. 1. «Реклама компании по производству корпусной мебели»

Вслед за Г. Крессом и Т. Ван Леувеном [Kress, Leeuwen, 2001] полагаем, что анализ мультимодального текста, к которому можно отнести рекламу в интернете, необходимо осуществлять как на вербальном, так и невербальном уровнях. Поэтому изучение сетевой коммуникации осуществляется не только с точки зрения лингвистических модусов, но и других каналов – аудиовизуальных, пространственных, которые в совокупности с языком являются «катализатором

полноценного восприятия реципиентом транслируемой информации» [Сорокина, 2017, с. 169]. Несмотря на различные трактовки относительно степени значимости средств различной модальности, мы согласны с мнением авторов (Кибрик, Фёдорова, 2018; К. О'Халлоран, 2011), считающих, что все средства передачи информации играют одинаково важную роль в формировании общего замысла и стратегии воздействия на адресата. Целостный характер восприятия мира обусловлен когнитивными механизмами работы сознания и связан с социально-культурным контекстом, в котором осуществляется коммуникация.

Так, актуализация зрительного канала на примере интернет-рекламы в сети «ВКонтакте» представлена не только в форме фото и иллюстраций, но и посредством включения других визуальных компонентов рекламы: различных символов, «эмодзи» (Рис. 2, 3):

Еще одним значимым компонентом рекламы в сети «ВКонтакте» является прием конкретизации, или включения точных цифр, необходимых потенциальным кли-

ентам: *С. А. стал партнером Тюменского реалити-шоу «На СТАРТап», в котором начинающие предприниматели получают от инвесторов 2 000 000Р.*

Поток рекламных сообщений на платформе «ВКонтакте» осуществляется автоматически при малейшем интересе пользователя: лайке, реакции, репосте. Сеть фиксирует реакцию адресата и предлагает объявление, или таргетированную рекламу, правила распространения которой изучены Кухаренко Ю.С. [Кухаренко, 2018].

Среди популярных интерактивных инструментов выделяется включение кликабельных клавиш, обусловленное степенью известности бренда. Если компания еще не имеет авторитета на рынке, то используется клавиша «Связаться»; если фирма узнаваема, то в рекламе содержится клавиша «Купить» (Рис 4.):

Определить степень известности бренда, его продукции, как отмечает Л. Борисова [Борисова, 2018], сегодня позволяют различные инструменты социального прослушивания, которые активно используются для оценки



Рис. 2. «Реклама ортопедических матрасов»



Рис. 3. «Реклама букетов из конфет»

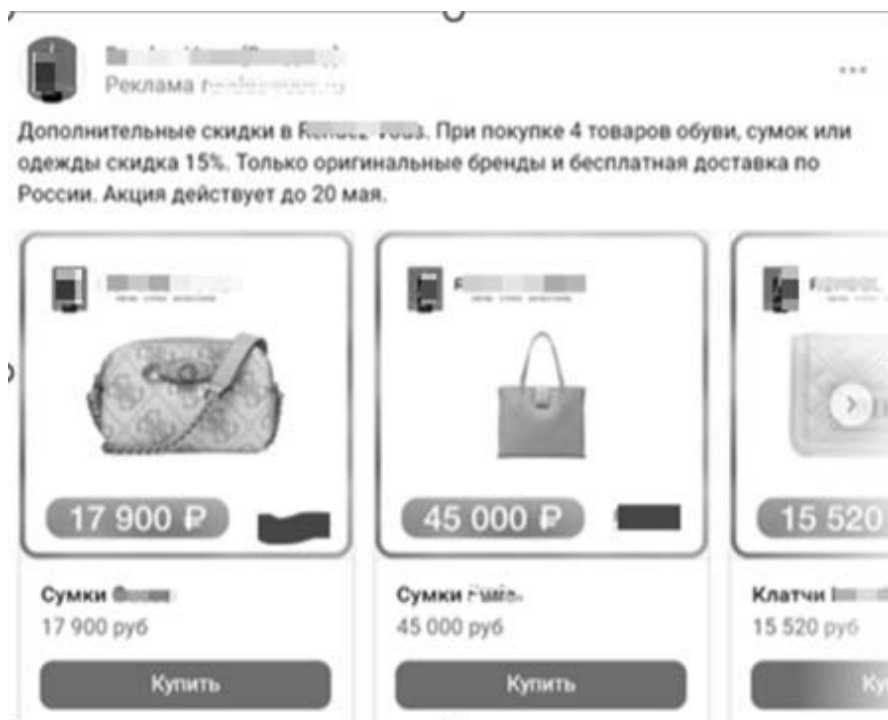


Рис. 4. «Реклама сумок»

восприятия компании на рынке.

Распространённым способом интеракции в рекламе являются хэштеги, способствующие облегчению поиска пользователями определенной информации, связанной с рекламируемым товаром или услугой. В частности, локальные хэштеги связаны с продвижением услуг на территории определенного региона: «В Лабитнангской городской больнице появился новый вид профилактических медицинских обследований. Теперь жители могут пройти бесплатную диспансеризацию для оценки репродуктивного здоровья... #ИнформажентствоЛ...#диспансеризация» [//].

Блоггинг как определенная жанровая разновидность зачастую является важным инструментом рекламы в данной соцсети. Текст характеризуется интимизацией сообщения, наличием интриги (Рис. 5):

Привлекательность данного поста формируется за счёт включения экзотизма *моти* («японская разновидность теста для сладкой выпечки»). Снова обращает на себя внимание синкретизм инструментов для формирования эффективности рекламного текста в сети: актуализация объекта вкусового восприятия, визуализация (за счёт эмодзи, лайков), ориентация на доверительный разговор с потребителем (*Друзья, доброго вам утра ... мне просто не терпится с вами поделиться...*).

Ряд рекламных постов соответствует жанру репортажа и опирается на схему «что произошло? где? когда». Такой текст выступает как косвенный речевой акт,

в котором повествование выполняет перлокутивную функцию (Рис. 6).

Некоторые сообщения построены по принципу предъявления простых логических задач, ответы на которые являются для креатора абсолютно очевидными. В частности, на рисунке 7 представлена реклама суши, текст которой включает одно высказывание, имплицитно отсылающее к поиску ответов на вопросы: почему – в *понедельник?* почему *только одна мысль?* почему *мысль только о вкусном?* При этом понятен акцент автора на вкусовом атрибуте: утоление голода стоит на 1 месте по шкале физиологических потребностей человека.

Анализ текстов рекламных сообщений «ВКонтакте» свидетельствует о простой подаче информации, наличии призыва к действию, включению восклицательных конструкций и императивов. Рекламные тексты характеризуются разделением текста на абзацы, использованием прописанного алгоритма действий потребителя, неожиданными лексическими и грамматическими формами: *В нашей ... gallery состоится долгожданный artist talk с Надеждой Бей*. Включение варваризмов способствует особой привлекательности текста, кроме этого, слоганы, сформулированные в виде кредо, имеют воздействующий характер на адресата: *!Бойся, но всё равно иди !, Можно учиться на пятерки, но ничему не научиться, не увлечься и стать обычным человеком, который бежит в колесе дом-работа-пятерка-бристоль-Новый год*. Данный текст опирается на такие значимые для современного человека ценности, как наличие увлечений,

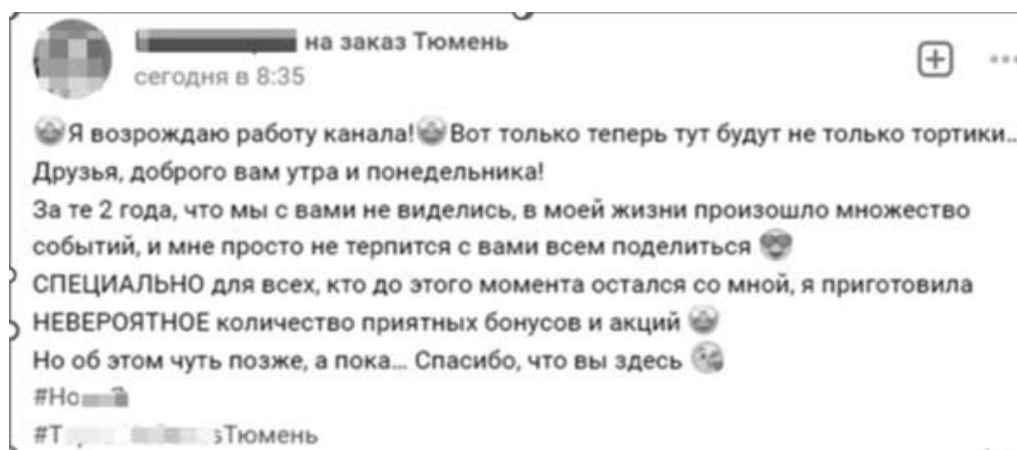


Рис. 5. «Реклама тортов и моти»

Красота, стиль, мода - все это стало лейтмотивом прекрасного вечера на Патриарших! Beauty Night Out в рамках проекта "Лето в Москве. Мода и красота" прошел феерично! А ... готовят для нас еще множество мероприятий!

Рис. 6. «Реклама модельного агентства»

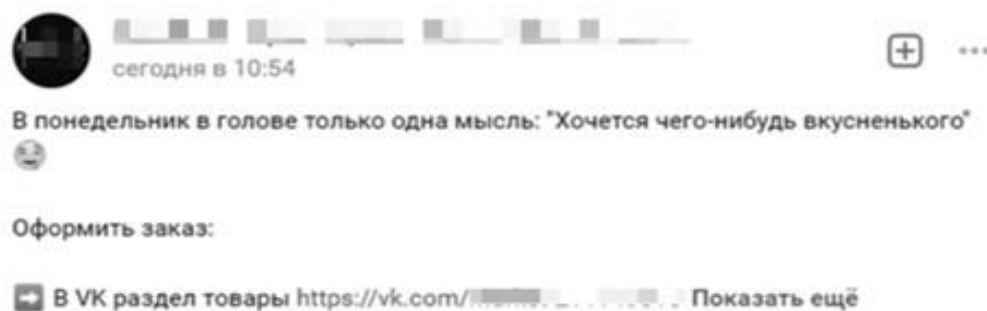


Рис. 7. «Реклама магазина по продаже суши»

стремление к получению образования и изучение иностранного языка, формирование уникального образа жизни, наполненной не только домашними обязанностями, рабочими делами, походами по магазинам возле дома, но и празднованием известных событий. Социально-культурные коды, на базе которых построен данный текст, пронизывают его смысловую структуру.

Заголовки в форме риторического вопроса призывают покупателя прочитать информацию в тексте рекламы: *Кто сможет в срочном порядке изготовить кухню за 10 дней? - Компания «...» изготавливает кухню за 10–14 дней в Екатеринбурге. Как нам это удастся? — Это внедрение японской системы качества 5s... В тексте рекламы представлены аргументы, объясняющие преимущества этой компании с применением методов диалогизации, вопросно-ответной формы.*

Другим эффективным инструментом воздействия на адресата является обещание получить бонусы, подарки и различные блага при условии приобретения рекламного продукта. Например: 1) *Дарим 5 мест на обучение по дизайну интерьера. Посмотрите на свой дом глазами настоящего профи в дизайне* (реклама курсов дизайна); 2) *В Тюмени проходят бесплатные мастер-классы по вокалу. Приглашаем всех желающих попробовать себя в роли певца (певицы). Регистрируйся бесплатно по кнопке «Открыть»* (реклама курсов по вокалу); 3) *Хотите кухню за 10 дней? Нажмите кнопку «связаться», ответьте на 4 вопроса и узнайте цену + забронь скидки 25% на кухню вашей мечты.*

8 из 10 кухонь у нас заказывают по рекомендациям знакомых.

Потому что:

- Наша цель: помочь сделать правильный выбор, а не продать;
- Честный расчет. Предварительная цена = цена на замере.
- Работаем 13 лет. (Реклама компании по изготовлению мебели).

Так, в тексте рекламы № 3 содержится информация не только о бонусах, но и важных характеристиках объекта, представленных не в виде оценочных определений, а с

учётом особой структуры текста, в котором используются синтаксические средства воздействия: риторические вопросы, императивные конструкции в форме советов, парцелляция, неполные предложения; графические средства: +, =, конкретизация: *скидка - 25%, работаем 13 лет* и др. Концептуальное поле, воссоздаваемое на базе данного микротекста, включает ключевые категории, имеющие отношение к базовым потребностям человека и его ценностям, актуализация которых в тексте рекламы репрезентируется посредством включения таких оборотов, как «кухня за 10 дней» (категория *быстро*), «кнопка Связаться» (категория – *диалог, контакт*), «забронь скидки» (категория *дешевле*), «по рекомендациям» (категория *доверие*), «цель – помочь...» (категория *помощь*), «честный расчет» (категория *правда*), «работаем 13 лет» (категория *опыт*).

Некоторая фамильярность в обращении к адресату, использование формы на *ты* в совокупности с визуальным средством – изображением – способствуют привлечению внимания к тексту, несмотря на его незначительный размер в сравнении с иллюстрацией (Рис.8). Прием контраста размера текста и картинки, интригующее высказывание побуждают адресата пройти по кликабельной клавише и найти ответ на вопрос: что предлагает рекламодаатель?



Рис. 8. «Реклама услуг по созданию портрета»

Технологические инструменты, связанные с автоматическим расчетом стоимости услуги, предоставляют дополнительную информацию об объекте рекламы, способствуя повышению уровня информативности текста, например: *Переходи по ссылке, чтобы рассчитать стоимость портрета за 1 минуту: <http://vk.me/....>*

Результаты опроса «Реклама в социальной сети «ВКонтакте»»

Обозначенные выше эффективные средства интернет-рекламы на материале социальной сети «ВКонтакте» подтверждаются результатами проведенного опроса 70 пользователей данной сети посредством гугл-формы. Исследование показало, что социальная сеть «ВКонтакте» является достаточно популярной среди разных возрастных групп: 49% - пользователи от 13 до 18 лет; 23,8% - от 18 до 25 лет; 19% - от 40 лет.

85,3% респондентов отметили, что основной поток рекламы наблюдают в социальных сетях, и всего 8,8% смотрят рекламу по ТВ.

На вопрос о частоте просмотра рекламных объявлений только 17,1% опрошенных ответили - «каждый день», 43,9% информантов - «редко», 39% респондентов не просматривают рекламу. Однако пользователи сети отметили, что реклама в ней появляется независимо от желания людей. При этом условием чтения текста является интригующий заголовок, как считают 50% респондентов.

Опрос подтвердил также мысль о том, что пользователи соцсети взаимодействуют с объявлением. Часть респондентов - 14,6% - ставит лайки, задает вопросы - 4,9% в общем чате или лично продавцу, и никак не взаимодействуют с рекламой «ВКонтакте» - 61% опрошенных.

Заключение

Функционирование социальных сетей происходит в «новых» обстоятельствах, которые нужно учитывать креаторам при создании рекламы. Спецификой социальной сети «ВКонтакте» как одного из популярных источников распространения рекламной информации являются аспекты общения, в процессе которого покупатель может лучше узнать о товаре/услуге, а продавец - глубже разобраться в целевой аудитории, и аспект сотрудничества различных компаний.

Главной чертой рекламы в социальной сети можно назвать целостность, когда креатор создает не только текст, включая в него эффективные средства воздействия, но и учитывает ряд других - невербальных, в том числе интерактивных инструментов, таких как: включение хэштегов, лайков, ссылок, эмодзи, кликабельных клавиш.

Анализ рекламы в социальной сети является многоаспектным: включает как изучение разноуровневых языковых средств воздействия, так и выявление дискурсивных, полимодальных особенностей. Так, в рамках сети «ВКонтакте» частотными являются жанр обещания, жанр блога, включающий интригующий компонент, приемы интимизации, сокращения дистанции с потребителем, иногда - жанр репортажа.

Изучение текстовых средств воздействия рекламного текста представлено в работе на разных уровнях языка. Так, лексический уровень текста характеризуется разговорными словами (накрутки, классный, забронь), экзотизмами (моти), варваризмами. Яркой грамматической особенностью является минимальное использование оценочных прилагательных и преобладание глагольных словоформ, среди которых доминируют императивы (нажмите, получите, узнайте). Глагольный характер текстов позволяет описать процесс, имеет нарративную природу, что отличает интернет-рекламу от текстовой, в которой преобладает описание как функционально-смысловой тип. Синтаксис большинства рекламных сообщений характеризуется использованием неполных, односоставных и нераспространенных предложений, что способствует формированию лаконизма текста, его доступности для понимания, в том числе за счет включения клишированных фраз. Несмотря на минимализм текстовой части в большинстве рекламных объявлений, используются такие средства речевой выразительности, как: композиционные приемы и особое оформление абзацного отступа; логические задачи; риторические вопросы, парцелляция, метафоро-метонимические переносы, эпитеты, фигуры контраста и приемы идеологизации.

На невербальном уровне популярными приемами воздействия в интернет-рекламе можно назвать визуализацию, конкретизацию в виде включения цифр и других графических символов, хотя зачастую креаторы используют актуализацию аудиальных и вкусовых модусов.

Анализ интернет-рекламы как мультимодального текста сопровождается обязательным комментарием в аспекте социально-культурных особенностей. Без обращения к репрезентации концептуального поля невозможно не только правильно интерпретировать текст рекламы, но и создать его. Исследование показало, что в рекламном тексте представлена регулярная актуализация следующих концептов: ОТДЫХ, РАБОТА, ДОМ, СЕМЬЯ, ДЕНЬГИ.

В статье не только представлен анализ рекламного текста, но и осуществлен опрос, результаты которого свидетельствуют о значимости такого источника рекламы, как посты в социальной сети «ВКонтакте» - 85,3% респондентов видят такую рекламу, однако читают ее только 50% пользователей, и никак не реагируют на

рекламу после прочтения - 61% опрошенных. В связи со сказанным, отметим, что не все инструменты воздействия являются популярными у адресатов (в частности, хэштеги – 2% переходят по ним далее). Несмотря на использование рекламодателями современных интерактивных инструментов, ориентацию на гетерогенность текста, использование средств различных знаковых систем, его лаконизм, эффективность поста в данной

социальной сети, на наш взгляд, является невысокой. Полагаем, что это может быть обусловлено развитием клипового мышления, поверхностным восприятием информации, большим потоком сообщений. Наиболее привлекательными становятся тексты, созданные по принципу контраста (текста – изображения) или нарушения логического суждения – того, что побуждает обратить внимание на объект рекламы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Л.А. Тематическое моделирование и лингвистический анализ текстовых сообщений в социальной сети для информационно-аналитической поддержки логистического бизнеса / Л.А. Борисова, Ю.И. Костюкевич // Бизнес-информатика. – 2024. – Т. 18. – № 2. – С. 35–47. – DOI 10.17323/2587-814X.2024.2.35.47.
2. Бронникова О.В. Мультимодальные средства репрезентации прагматического потенциала в рекламном дискурсе / О.В. Бронникова, А.С. Головкин // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – Т. 22. – № 1. – С. 132–144. – DOI 10.25205/1818-7935-2024-22-1-132-144.
3. Ильинский С.В. Энциклопедический словарь PR и рекламы. / С. В. Ильинский. // Часть 1. PR. Реклама. Маркетинг. – Москва, 2002. – 72 с.
4. Кибрик А.А., Федорова О.В. К вопросу о структуре мультимедийного дискурса / А.А. Кибрик, О.В. Федорова // Образы языка и зигзаги дискурса: сборник научных статей к 70-летию В.З. Демьянкова. – М.: Культурная революция, 2018. – С. 180–191.
5. Кухаренко Ю.С. Особенности распространения рекламных сообщений в социальных сетях (на примере социальной сети «ВКонтакте») / Ю.С. Кухаренко // Знак: проблемное поле медиаобразования. – 2018. – № 1(27). – С. 171–177.
6. Макарова О.В. Особенности современной интернет-коммуникации (на материале языков форумов) / О.В. Макарова // Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков: материалы международной научно-практической конференции. – Омск: Омская юридическая академия, 2018. – С. 156–160.
7. Платонова А.В. Виды, значение и эффективность современной рекламы / А.В. Платонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 65–1. – С. 210–212.
8. Сорокина Ю.В. Понятие мультимодальности и вопросы анализа мультимодального лекционного дискурса / Ю.В. Сорокина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 10 (76) - Ч. 1. – С. 168–170.
9. Ушкин С.Г. Протестные группы в социальной сети «ВКонтакте»: кластеризация пользователей и их типологические особенности / С.Г. Ушкин, И.В. Сапон // Научный результат. Социология и управление. – 2022. – Т. 8, № 2. – С. 97–111. – DOI 10.18413/2408-9338-2022-8-2-0-8.
10. Чернушевич А.А. Стилистические особенности рекламного текста / А.А. Чернушевич // Молодой ученый. – 2022. – № 21 (416). – С. 386–388.
11. Щекотуров А.В. Интерфейс социальных сетей как репрезентация культурных смыслов / А.В. Щекотуров // Слово.ру: балтийский акцент. – 2018. – Т. 9. – № 4. – С. 43–53. – DOI 10.5922/2225-5346-2018-4-4.
12. Kress G., Leeuwen T.V. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. / G. Kress, T.V. Leeuwen. – London: Edward Arnold, 2001. – 152 p.
13. O'Halloran K.L. Multimodal Discourse Analysis. Continuum Companion to Discourse Analysis. Ed. By Hyland K. and Paltridge B. / K.L. O'Halloran. –US: Continuum International Publishing Group, 2011. – P. 120-137.
14. Smirnov I. In Search of Lost Profiles: The Reliability of VKontakte Data and Its Importance for Educational Research / I. Smirnov, E. Sivak, Ya. Kozmina // Educational Studies. Moscow. – 2016. – No. 4. – P. 106-122. – DOI 10.17323/1814-9545-2016-4-106-122.

© Макарова Ольга Владимировна (omakarova1980@mail.ru), Галямова Флора Азатовна (floreika_ok@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РОССИЙСКОГО ТЕКСТОВОГО ЖАНРА «ОБЪЯВЛЕНИЕ ОБ ОТБОРЕ НА СТИПЕНДИАЛЬНУЮ ПРОГРАММУ»

STRUCTURAL-SEMANTIC AND COMMUNICATIVE-PRAGMATIC FEATURES OF THE RUSSIAN TEXT GENRE "ANNOUNCEMENT OF SELECTION FOR A SCHOLARSHIP PROGRAM"

**A. Milostivaya
I. Makhova**

Summary: The aim of this article is to identify the structural-semantic and communicative-pragmatic parameters of the genre "Scholarship Program Application Announcement", which is present in Russian linguistic culture. The empirical material is a sample of texts from the website "Interobrazovanie". The study concludes that scholarship program application announcements converge on scientific-educational, official-business, and advertising-informational discourses. This determines such structural-semantic features of this genre as prescriptive-evaluative modal tone, the richness of scientific-educational and administrative-legal terminology, and advertising vocabulary promoting the attractive terms of scholarship provision. During research reflection on the communicative-pragmatic characteristics of the genre under consideration, a heterogeneous structure of narrative subjects was revealed: addresser-intermediary (on behalf of the true addresser) – addressee-intermediary (on behalf of the true addressee).

Keywords: text genre, term, scientific and educational discourse, official and business discourse, advertising, and information discourse.

Милостивая Александра Ивановна

доктор филологических наук, доцент, Российский
государственный аграрный университет – Московская
сельскохозяйственная академия имени К.А. Тимирязева
amilostivaya@inbox.ru

Махова Ирина Николаевна

кандидат филологических наук, доцент, ООО «Авеллум»,
(г. Ставрополь)
zheltova.ira71@mail.ru

Аннотация: Целью статьи является выявление структурно-семантических и коммуникативно-прагматических параметров жанра «Объявление об отборе на стипендиальную программу», который присутствует в российской лингвокультуре. Эмпирическим материалом является выборка текстов рассматриваемого жанра с сайта «Интеробразование». В результате исследования сделан вывод о конвергенции научно-учебного, официально-делового и рекламно-информационного дискурсов в объявлениях об отборе на стипендиальную программу, что детерминирует такие структурно-семантические особенности данного жанра, как прескриптивно-оценочную модальную тональность и насыщенность текста научно-учебными и административно-правовыми терминами, а также рекламной лексикой, информирующей о привлекательных условиях стипендиального обеспечения. В ходе исследовательской рефлексии над коммуникативно-прагматическими характеристиками рассматриваемого жанра выявлена гетерогенная структура субъектов повествования: адресант-посредник (от имени истинного адресанта) – адресат-посредник (от имени истинного адресата).

Ключевые слова: текстовый жанр, термин, научно-учебный дискурс, официально-деловой дискурс, рекламно-информационный дискурс.

В современной лингвистической парадигме на передний план выходит принцип антропоцентризма, который детерминирует трактовку «текстовой коммуникации как интеракции системы и среды» [4, с. 40]. Подобная направленность лингвистических штудий способствует тому, что структурно-семантические особенности вербальных макрознаков рассматриваются во взаимосвязи с их коммуникативно-прагматическим персуазивным потенциалом, что свидетельствует об актуальности данного исследования.

Описанная выше синергия структурно-семантического и коммуникативно-прагматического ракурса рассмотрения текстовых коммуникативных феноменов неизбежно порождает интерес к анализу различных жанров, локализованных в пространстве как фикци-

онального, так и институционального дискурсов. При этом особой релевантностью с позиции актуальных векторов развития лингвистического знания обладает рассмотрение тех текстовых жанров, в которых имеет место конвергенция различных дискурсов. К их числу, бесспорно, принадлежит исследуемый в данной статье российский текстовый жанр «Объявление об отборе на стипендиальную программу», где пересекаются и конвергентно взаимодействуют такие дискурсивные типы, как научно-учебный, официально-деловой и рекламно-информационный. Описанная конвергентная полидискурсивность избранного в настоящей статье текстового жанра обуславливает актуальность исследования в контексте развития лингвоэпистемы последних лет. Следует отметить, что рассматриваемый в данной статье российский текстовый жанр «Объявление об отборе на стипен-

диальную программу» впервые становится объектом комплексной структурно-семантической и коммуникативно-прагматической рефлексии, что свидетельствует о научной новизне нашего исследования.

Вначале обратимся к анализу теоретико-лингвистических исследований, посвященных структурно-семантической и коммуникативно-прагматической интерпретации смежных дискурсов и текстотипов с тем, чтобы выявить их прагматически детерминированные персуазивные доминанты, релевантные для нашего обладающего конвергентным статусом материала. С официально-деловым стилем рассматриваемый в данной статье материал сближает частотное употребление «стереотипных когнитивных структур – устойчивых, сориентированных на социально значимый стандарт конвенциональных способов кодирования и хранения информации» [1, с. 18]. Именно данные структуры, как представляется, проявляются как в композиционно-фреймовом оформлении российского текстового жанра, так и в выборе официально-деловых терминов и клишированных выражений, маркирующих письменную речь представителя российского органа управления в научно-образовательной сфере. Подобный «социально-нормированный смысл» [1, с. 18] эксплицирует тональность должностования в процессе следования определенным инструкциям, которое являет собой условие подачи потенциальным кандидатом заявки на получение стипендии.

В статье А.П. Циклаури рассматривается сходный с объектом нашего исследования текст «Объявление о конкурсах грантов Австрийского научного фонда», который трактуется исследователем как конвергентная производная научного и официально делового дискурсов [10, с. 273]. По мнению автора данного исследования, компоненты каждого из перечисленных дискурсивных типов манифестируются в лексике (научные термины, общенаучная и общетехническая лексика, слова-организаторы научной и технической мысли / термины и аббревиатуры официально-делового стиля, номенклатурная лексика, номилирующая акторов официально-деловой коммуникации) и грамматике (пассивные конструкции, сложноподчиненные предложения, присущие как официально-деловому, так и научному дискурсу) [10, с. 276-277].

В публикации Н.В. Денисовой обсуждается синергия научного, образовательного и рекламного дискурсов на материале широкого спектра в научно-образовательной сфере. Автор данной статьи фокусирует свой исследовательский интерес на рекламных буклетах университетов, официальной информации с вузовских сайтов, а также на ряде текстов грантовых программ для преподавателей студентов [2, с. 10]. При этом связь указанных текстов с рекламным дискурсом базируется на их оперативной

доминирующей коммуникативной интенции, побуждающей к учебе в том или ином учебном заведении или участии в грантовом конкурсе [2, с. 11], а также на использовании эпитетов с высшей степенью интенсивности позитивной оценки (**выдающиеся выпускники, передовой технический вуз страны**) [3, с. 12]. С научно-образовательным дискурсом рассмотренный в анализируемой публикации материал связывает использование средств экспликации когнитивной информации (лексики из сферы образования и науки) [2, с. 12]. В рассматриваемой статье отмечается также двойственная социальная роль описываемых акторов: преподаватель / агент и студент / клиент, что, по мнению автора статьи, свидетельствует о присутствии в рассматриваемых текстотипах элементов деловой коммуникации [2, с. 13]. Приведенные выше выводы релеванты с позиции нашего исследования, однако мы, в отличие от Н.В. Денисовой, фокусируем свой университет не на интеракции университета/преподавателя/агента и студента/клиента, а на коммуникативном взаимодействии грантодателя и студента/преподавателя/ научного сотрудника как грантополучателя.

Цель данного исследования – выявление структурно-семантических и коммуникативно-прагматических параметров жанра «Объявление об отборе на стипендиальную программу», функционирующего в российском социокультурном пространстве. В роли изучаемого материала задействованы пять текстов [5; 6; 7; 8; 9] за 2024-2025 гг., которые размещены в сети «Интернет» на сайте «Интеробразование», где публикуются официальные анонсы Министерства науки и высшего образования Российской Федерации о стипендиях для зарубежных стажировок студентов, научных и научно-педагогических работников. В качестве метода исследования в статье использован структурный и герменевтический анализ текстов-репрезентантов рассматриваемого жанра, а также был применен фреймовый анализ, который представляется целесообразным задействовать в ходе прагмалингвистической интерпретации представленной в рассматриваемых текстах когнитивной информации [3, с. 30].

Как показали наши наблюдения над эмпирикой, построение фреймовой модели повествование начинается с эксплицитного маркирования участников коммуникативного действия. В соответствии со структурой деловой корреспонденции, в объявлении об отборе на стипендиальную программу указывается адресат когнитивной и оперативной информации «*Руководителям образовательных организаций высшего образования и научных организаций*» [5; 6; 7; 9]. Особенностью данного коммуникатора является его посреднический функционал, т.к. указанные выше должностные лица выступают в роли адресата письма, но не целевой группы для получения стипендии рассматриваемого типа, являющейся в рассматриваемой коммуникативной ситуации истинным адресатом вербального сообщения.

После указания адресата-посредника осуществляется номинация адресанта, который, как и адресат, имеет посреднический функционал. В его роли выступает Департамент международного сотрудничества Министерства науки и высшего образования Российской Федерации [5; 6; 7; 9]. Указанному структурному подразделению российского ведомства посредническая роль приписывается на том основании, что оно выполняет функцию ретранслятора информации о той или иной стипендиальной программе, источником которой является истинный адресант коммуникативного действия, который взаимодействует с истинным адресатом объявления о стипендиальной программе. В проанализированных документах в качестве истинных адресатов, предлагающих стипендиальное финансирование, выступают Колумбийский институт образовательных кредитов и технических исследований за рубежом (далее – ICETEX) [8] или Министерства образования и правительства тех стран, которые являются местом обучения или реализации научного проекта при получении стипендии [5; 6; 7; 9]. Тем самым, рассматриваемом российском текстовом жанре объявления об отборе на стипендиальную программу реализуется особая модель прагматически детерминированной интеракции участников коммуникативного действия, которая может быть обобщена в виде следующей модели: адресант-посредник (выступающий от имени истинного адресанта) – адресат-посредник (выступающий от имени истинного адресата).

В качестве фреймового слота, номинирующего обстоятельство коммуникативного действия, связанные с ответом на вопрос «Почему возможно коммуникативное взаимодействие между адресантом-посредником и адресатом-посредником?», выступает структурно-семантический блок рассматриваемого текстотипа под названием «Правовое основание», например: *Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования от 9 ноября 2006 года* [5].

Такой компонент фреймовой модели российского текстового жанра «Объявление об отборе на стипендиальную программу», как «Номинации документов для подачи заявки на стипендию» имплицитно конвергентную отнесенность рассматриваемого жанра к научно-учебному и официально-деловому дискурсам. Эти документы номинируют такие термины полидискурсивной природы, как анкета в системе стипендий Правительства Китая, документ об образовании и (или) о квалификации и приложение к нему, аттестат о присвоении ученого звания (при наличии), справка о периоде обучения, справка с места работы, нотариально заверенный перевод, выписка из зачетной книжки, сертификат HSK /справка об уровне владения китайским языком, справка об отсутствии судимости [5], справка с факультета университета

о количестве ECTS баллов, мотивационное письмо [8; 9], эссе с информацией о целях обучения [6]. Отсылку к научно-учебному и официально-правовому дискурсу осуществляют также задействованные в рассматриваемом текстовом жанре терминологические единицы, характеризующие уровни образования, которые присутствуют в рамках академической мобильности по указанным в объявлениях стипендиальных программах. Сюда относятся два вида обучения: *программы, предполагающие присвоение степени (бакалавриат, магистратура, докторантура)* [5; 6; 7; 8; 9] и *программы не предполагающие присвоение степени (программы стандартной стажировки, программы повышения квалификации в форме стажировки)* [5; 9].

Маркеры рекламно-информационного дискурса манифестируются, в первую очередь, посредством подробного информирования о привлекательных условиях стипендиального обеспечения: *освобождении от платы за обучение, бесплатном месте в общежитии или субсидии на проживание, ежемесячной стипендии, комплексном медицинском страховании* [5; 6; 7; 8; 9].

Фреймовый слот «Атрибуты коммуникативного действия» связан в рассматриваемом российском текстовом жанре с аксиологически детерминированной спецификацией описания особенностей конкурсного отбора. Во всех рассмотренных объявлениях о стипендиальных программах указываются основные даты подачи конкурсной документации и образовательные программы, на которые можно подавать заявки. Однако в документах ряда стран присутствуют аддитивные требования к квалификации соискателей, обусловленные национально-культурно маркированными аксиологическими особенностями. Так, в частности, в комплекте документов для колумбийской стипендии имеется ряд дополнительных требований к заявителям, связанных с неблагоприятной криминогенной обстановкой в данной стране. Исходя из данных соображений, от успешного стипендиата требуется **«НЕ участвовать в незаконной деятельности, связанной с отмыванием денег и финансированием терроризма»** [8].

Кроме того, колумбийский вариант объявления о стипендии эксплицитно указывает такие аксиологически маркированные критерии, как гендерное равенство (женщины получают на 10 % больше конкурсных баллов) и принцип взаимности на основе сотрудничества для страны происхождения (заявители из стран-партнеров получают на 10 % больше конкурсных баллов) [8]. Также поддерживается подача заявки в университеты малых колумбийских городов (за это дается 20 дополнительных конкурсных баллов) [8].

Важным элементом российского текстового жанра «Объявление об отборе на стипендиальную програм-

му», обусловленным его связью с официально-деловым дискурсом, является прескриптивно-оценочная модальная тональность, эксплицируемая посредством модальных глаголов с семантикой долженствования. Довольно часто она усиливается при помощи наречий-интенсификаторов прескриптивности, к примеру, «обязательно»: *Информация о необходимости подготовительного курса по вьетнамскому языку **должна быть обязательно отображена*** (Выделение жирным шрифтом присутствует в документе. – А.М., И.М.) в продолжительности обучения в анкете кандидата для вьетнамской стороны... [7]. Модальность возможности в рассматриваемом текстовом жанре присутствует исключительно по отношению к деятельности образовательной организации из принимающей страны, например: *Дополнительно монгольские университеты **могут проводить** вступительные испытания для рекомендованных Минобрнауки России кандидатов* [6].

Таким образом, российский текстовый жанр «Объявление об отборе на стипендиальную программу» обладает как структурно-семантическими, так и коммуникативно-прагматическими особенностями. В коммуникативно-прагматическом ракурсе для данного жанра релевантна гетерогенная структура участников речевого акта, которая может быть схематизирована в следующей

форме: адресант-посредник (выступающий от имени истинного адресанта) – адресат-посредник (выступающий от имени истинного адресата). В структурно-семантическом плане анализируемый текстовый жанр характеризуется конвергенцией терминологии научно-учебного, официально-делового и рекламно-информационного дискурсов. Кроме того, в объявлении об отборе на стипендиальную программу присутствуют аксиологически маркированные номинации фреймового слота «Атрибуты коммуникативного действия» и прескриптивно-оценочная модальная тональность, выражаемая в тексте модальными глаголами с семантикой долженствования и интенсифицирующими их наречиями.

Перспективой исследования, представленного в данной статье, является приложение разработанного в ее рамках теоретико-методологического инструментария к исследованию других текстовых жанров как в официально-деловом (законодательные акты, судебные решения, уставы различных учреждений), так и в научно-образовательном (нормативно-правовые документы о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий, академическое резюме, рекламные буклеты вузов) дискурсе. Кроме того, актуальным представляется рассмотрение фреймовой структуры указанных дискурсов в социокультурном и нормативно-правовом контексте различных государств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бутакова Л.О. Когнитивное, семантическое и смысловое пространства официально-деловых текстов / Л.О. Бутакова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2014. – № 4 (23). – С. 17–28.
2. Денисова Н.В. Рекламные тексты в научно-образовательной сфере (к проблеме междискурсивных взаимодействий) / Н.В. Денисова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 302. – С. 10–13.
3. Милостивая А.И. К вопросу о роли когнитивных параметров текста в его прагмалингвистической интерпретации / А.И. Милостивая // Германистика: состояние и перспективы развития: Тезисы докладов Международной конференции. – М.: Изд-во МГЛУ, 2004. – С. 29–30.
4. Милостивая А.И. Приложение системно-синергетических концепций к исследованию текста / А.И. Милостивая // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 10 (34). – С. 40–44.
5. Письмо Минобрнауки России от 02.11.2024 № МН-12/2972. Об участии в программе «Стипендия Правительства Китая» (тип «А») [Электронный ресурс] // Интеробразование [официальный сайт] [2024]. – URL: <https://mobility.ined.ru/academicmobility/programs> (дата обращения: 10.09.2025).
6. Письмо Минобрнауки России от 04.06.2025 № МН-12/1429. Об участии в стипендиальной программе Правительства Монголии [Электронный ресурс] // Интеробразование [официальный сайт] [2025]. – URL: <https://mobility.ined.ru/academicmobility/programs> (дата обращения: 10.09.2025).
7. Письмо Минобрнауки России от 16.05.2025 № МН-12/1246. Об участии в стипендиальной программе Правительства Вьетнама [Электронный ресурс] // Интеробразование [официальный сайт] [2025]. – URL: <https://mobility.ined.ru/academicmobility/programs> (дата обращения: 10.09.2025).
8. Письмо Минобрнауки России от 16.06.2025 № МН-12/1520. О стипендиях Колумбии [Электронный ресурс] // Интеробразование [официальный сайт] [2025]. – URL: <https://mobility.ined.ru/academicmobility/programs> (дата обращения: 10.09.2025).
9. Письмо Минобрнауки России от 21.05.2025 № МН-12/1270. Об участии в стипендиальной программе Правительства Республики Сербии [Электронный ресурс] // Интеробразование [официальный сайт] [2025]. – URL: <https://mobility.ined.ru/academicmobility/programs> (дата обращения: 10.09.2025).
10. Циклаури А.П. Объявление о конкурсах грантов как результат конвергенции научного и официально-делового стилей / А.П. Циклаури // Изоморфные и алломорфные признаки языковых систем: Сборник статей по материалам VII ежегодной научно-практической конференции «Университетская наука – региону». – Ставрополь: Параграф, 2019. – С. 273–278.

© Милостивая Александра Ивановна (amilostivaya@inbox.ru), Махова Ирина Николаевна (zheltova.ira71@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЭНИГМАТИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ И ТЕКСТ

Павлова Полина Анатольевна

аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, (г. Санкт-Петербург)
pavlova-p@mail.ru

ENIGMATIC SITUATION AND TEXT

P. Pavlova

Summary: This article considers the structure of a specific communicative situation of an enigmatic text production – the enigmatic situation. By analysing the compositional and structural characteristics along with the semantic organisation of enigmatic texts, the following components of the enigmatic situation are established: an addresser and an addressee, both of whom carry special pragmatic functions of a riddler and a guesser, cultural code, background knowledge and life experience of the communicants, a coded object, the image of which is verbalised in an enigmatic text consisting of a question and an answer part. Based on the results of enigmatic texts research, the term «enigmat» is introduced to clarify the terminology. The term refers to the answer part of the enigmatic text, following the logic of naming the coded object (enigmat) and question part of the text (enigmator). The material of the study comprised riddles in the German language.

Keywords: enigmatic text, enigmatic situation, enigmator, enigmat, enigmant.

Аннотация: В данной статье рассматривается структура специфической коммуникативно-речевой ситуации порождения энигматического текста – энигматической ситуации. Путем анализа композиционно-структурных характеристик и смысловой организации энигматического текста устанавливаются следующие ее компоненты: адресант и адресат с особыми прагматическими функциями загадчика и отгадчика, культурный код, фоновые знания и жизненный опыт коммуникантов, кодируемый объект реальной действительности, образ которого вербализуется с помощью энигматического текста, состоящего из вопросной и ответной частей. На основании результатов исследований энигматических текстов с целью уточнения терминологического аппарата по аналогии с терминами «эниigmat» и «энигматор», которые соотносятся с кодируемым объектом и вопросной частью энигматического текста, вводится термин «эниigmat», обозначающий ответную часть текста. Материалом исследования послужили немецкоязычные тексты загадок.

Ключевые слова: энигматический текст, энигматическая ситуация, энигматор, эниigmat, эниigmat.

Введение

Проблема ситуации порождения энигматического текста принадлежит к актуальным проблемам современной лингвистики текста. В первую очередь это обусловлено тем, что энигматические тексты представляют собой достаточно большой и неоднородный класс текстов, внутри которого можно выделить мало- и крупноформатные тексты. К малоформатным относятся тексты загадок, кроссвордов, шарад и другие, подробно проанализированные во многих исследованиях: Денисова (2008), Селиванова (2019), Струкова (2024). Крупноформатные энигматические тексты включают как тексты естественной (протоколы судебных заседаний, профессиональные задачи для студентов-юристов), так и художественной коммуникации (детективные романы), энигматическая природа которых изучена не так подробно. Однако такие тексты также обладают серьезным энигматическим потенциалом, поскольку в их основе лежит особая ситуация порождения текста, опосредованная энигмой, хотя они и находятся ближе к периферии класса, чем, например, загадки. Последние, благодаря их приближенности к прототипическому энигматическому тексту, являются наиболее подходящим материалом для предварительного исследования ситуации порождения энигматических текстов.

Исследования энигматики в современной лингвистике характеризуются применением множества подходов к изучению энигматических текстов. Так, например,

можно выделить структурный аспект в исследованиях Е.А. Денисовой (2008) и Т.В. Струковой (2024), которые описывают части текста загадки. Во многих исследованиях представлен функциональный аспект, например у Н.Г. Титовой (2012), изучающей загадку в рамках сказочного дискурса. С позиций семантики и прагматики энигматические тексты изучает К.А. Новикова (2023; 2024). Когнитивное исследование энигматического дискурса представлено в работе Е.А. Селивановой (2014). Теоретический материал, полученный в ходе многолетней работы лингвистов в этой области, демонстрирует тесную взаимосвязь свойств энигматического текста, выявленных в ходе его многоаспектного исследования, и позволяет говорить о том, что реализация энигматического текста происходит в пределах особой ситуации, которую можно также обозначить как энигматическую.

Рассмотрение энигматической ситуации требует опоры, с одной стороны, на понятие «коммуникативно-речевой ситуации», а с другой – на понятие текста. Как известно, коммуникативная ситуация включает собственно лингвистические (текстовое высказывание) и экстралингвистические компоненты (адресант, адресат, цель общения, канал связи и т.д.). Исходя из этого, не подлежит сомнению, что как коммуникативно-прагматические, так и композиционно-речевые характеристики любого текста, в том числе энигматического, диктуются особенностями той коммуникативной ситуации, в которой он реализуется.

Методология

Цель исследования заключается в определении структуры энигматической ситуации и уточнении терминов, которые стали общеупотребительными в работах исследователей энигматических текстов. В качестве материала исследования выступают тексты из электронного сборника немецкоязычных загадок. Выбор данного вида текста обусловлен тем, что загадки наиболее близки к прототипической форме энигматического текста, поэтому особенности энигматической ситуации будут продемонстрированы именно на примере загадок.

В работе использовались такие методы исследования, как метод сплошной выборки для отбора языкового материала, метод контекстуально-интерпретационного и лингвостилистического анализа текста, используемые для выявления структурно-композиционных и смысловых особенностей энигматических текстов, и метод дискурс-анализа, позволивший охарактеризовать энигматические тексты в ситуации их реализации.

Результаты

Композиционно-структурные характеристики энигматического текста.

Исследователи загадки, к ним принадлежат, среди прочих, А.Н. Журинский (1989), С.Я. Сендерович (2008), Е.А. Денисова (2008), подчеркивают композиционно-смысловую двучастность ее текстового целого – особенность, которая лучше всего демонстрирует влияние коммуникативной ситуации на текстовую структуру. Рассмотрим это на примере:

*Wer läuft mit dem flinksten um die Wette
Und liegt zur selbigen Zeit im Bette?
Wer ist bald hier und ist schon bald dort
Und bleibt doch stets an dem selbigen Ort? – Fluss [14].*

*Кто бежит с быстрейшим наперегонки
И в то же время лежит на ложе?*

Кто скоро будет здесь и скоро уже там,

И все же остается на том же месте? – Река (здесь и далее – букв. пер. автора статьи – П.П.).

Текст загадки состоит из вопросной и ответной частей, и обе эти части являются обязательными прототипическими компонентами текстовой структуры, поскольку отсутствие любой из них лишает текст смысловую целостности. Коммуникативно-речевая ситуация, в которой рождается и существует загадка, предполагает, что адресант текста задает вопрос, и ожидает ответа адресата.

Поэтому текст загадки можно представить как диалогическое вопросно-ответное единство с четко закрепленным за коммуникантами порядком реплик:

инициирующая реплика-стимул загадчика и ответная реплика-реакция потенциального реципиента-отгадчика.

Изначально тексты загадок функционировали исключительно в устной коммуникации, но при фиксации загадок в письменной форме, например, в сборниках загадок или на специализированных сайтах, части текста графически отделяются друг от друга: текст отгадки может быть помещен в скобки, перевернут или скрыт.

Рассмотрим более редкий пример:

*Was ist zerstört zugleich und aufgerichtet,
Sorgsam bewahret und zugleich vernichtet? – Unbekannt.
Anmerkungen: Ruine? [14].*

Что разрушено и в то же время воздвигнуто?

Бережно хранится и в то же время уничтожено? – Неизвестно.

Примечания: Руины?

Тексты некоторых загадок могут быть представлены только вопросной частью, при этом было бы неверно утверждать, что такие тексты не являются двухчастными. Несмотря на то, что ответная часть текста отсутствует, лакуна заполняется комментарием unbekannt, а иногда и предложением возможной отгадки. Однако, это лишь формальное указание на обязательное наличие в смысловой структуре текста его второй части, которая существует вне зависимости от того, смог ли адресат текста найти ответ на вопрос. Иными словами, ответ на вопрос всегда предполагается – образ загаданного объекта действительности прагматически заложен в вопросной части текста, поэтому вопросная часть не могла бы существовать без ответной в его целостной структуре.

Итак, композиционно-смысловые особенности текста загадки отражают условия специфической коммуникативно-речевой ситуации, а именно имманентного диалога между коммуникантами, направленного на установление контакта и достижение взаимопонимания путем кодирования и декодирования образа реального объекта через текст.

Смысловая организация энигматического текста

Глубинная смысловая структура энигматического текста напрямую соотносится с обозначенной выше интенцией адресанта. Эта интенция осложняется целями *ориентации текста на процесс познания мира и развития познавательных способностей реципиента и на психологическое удовлетворение обеих сторон коммуникации* в ходе двухвекторного процесса коммуникации, который заключается в креативном кодировании и декодировании объекта реальной действительности. Условно две эти цели можно обозначить как *познавательно-развивающую* и *эмоционально-развлекательную*.

Для реализации этих целей выстраивание текстового целого подразумевает выбор адресантом таких средств, которые позволяют установить и поддержать контакт с адресатом и обеспечить протекание общения в игровой форме. В первую очередь это обеспечивают внутри текстовые логико-семантические связи:

*Was ist unsichtbar, jedoch überall,
hat keine Füße und ist doch schnell wie der Schall,
hat viele Zungen, in denen es spricht,
jedoch niemals ein Gesicht? – Echo [14].*
*Что невидимо, но находится повсюду,
Не имеет ног, но быстро как звук,
Имеет много языков, на которых оно говорит,
Но никогда не имеет лица? – Эхо.*

Текст этой загадки построен с помощью риторической фигуры противопоставления, коммуникативно-прагматический эффект которой усиливается использованием семантико-синтаксического параллелизма (*ist unsichtbar – jedoch überall; hat keine Füße – ist doch schnell; hat viele Zungen – jedoch niemals ein Gesicht*) и негаторов (*un-, kein, niemals*). Контактуюстанавливающую функцию выполняет вопросительное предложение, а также рифма и ритмическая организация, которые облегчают адресату восприятие текста на слух в ситуации устного общения.

Игровой потенциал текста раскрывается благодаря стилистическим приемам олицетворения (*hat viele Zungen*), метафорического сравнения (*schnell wie der Schall*), а также другим элементам, создающим прагматическое напряжение текста. Например, кодируя образ эха, адресант прибегает к приему ложной подсказки, когда использует слово *Zungen* метафорической функции. Контекст (*in denen es spricht*) подсказывает адресату, что это слово использовано в значении «система знаков, используемых для коммуникации между людьми», но синтаксически предложение построено так, что первичный образ отгадываемого объекта адресат формирует согласно синтагме *hat viele Zungen*, которую он соотнесет с предшествовавшей отрицательной частью перечислительного ряда *hat keine Füße*. Основанием для этого служит и синтаксический параллелизм в первой половине текста загадки, и принадлежность слов *Zungen* и *Füße* к семантическому полю «части тела». Поэтому с высокой вероятностью изначально адресат интерпретирует слово *Zungen* как имеющее значение «часть тела». На это указывает и последняя часть предложения с отрицанием (*jedoch niemals ein Gesicht*), семантически противопоставленная предыдущему фрагменту. Слово *Gesicht* скорее противопоставляется слову *spricht*, так как описываемый признак – возможность говорить при отсутствии лица. Но это слово также имеет значение «часть тела» и, согласно синтактико-смысловой структуре предложения, фрагменты *hat viele Zungen* и *jedoch niemals ein Gesicht* тоже контрастируют друг с другом по смыслу.

Динамическое описание загадываемого объекта в сочетании с синтаксическим параллелизмом тоже способствует возникновению напряжения, поскольку создает циклический ритмический рисунок, который нарушается в третьей строке (*in denen es spricht*), и придает тексту эмоционально-наглядную экспрессивность. Отличие в синтаксической и ритмической организации служит семантическим сигналом для адресата обратить внимание на актуальное членение предложения, где рема, вводимая противопоставлением, содержит ключ к разгадке.

Автору и реципиенту энигматического текста предписаны дополнительные прагматические функции. Речемыслительная деятельность автора осложнена вследствие присущей ему ментальной и коммуникативно-прагматической функции загадчика: ему необходимо определить загадываемый объект, выявить его наиболее характерные особенности, переосмыслить их так, чтобы связь с объектом сохранялась, но не была явной, и облечь это в лингвокреативную контекстуально-речевую форму, обеспечивающую контакт с читателем. Реципиент же стимулируется к лингвокреативному процессу декодирования в соответствии со стоящей перед ним, как перед отгадчиком, целью. В случае неудачи он не выполняет предписанный ему правилами коммуникативно-речевой ситуации и требованиями жанра прагматический акт и остается неудовлетворенным, потому что, не дав ответа на загадку, не реализовал свою позицию полноценного участника «энигматического диалога».

Экстралингвистические компоненты, включенные в ситуацию порождения энигматического текста, охватывают, кроме описанных выше ролей коммуникантов, их целей и функций, также и их жизненный опыт, культурный код и фоновые знания. Большим значением для коммуникативного успеха здесь обладает их объем, достаточный для кодирования и декодирования объекта действительности, и фактор их соответствия у обоих вступающих в энигматический диалог:

*Welche Uhr ist gut gemacht,
aber nutzt nicht in der Nacht? – Sonnenuhr [14].*
*Какие часы хорошо сделаны,
Но не используются ночью? – Солнечные часы.*

Представленная загадка может показаться достаточно простой для декодирования, так как отгадка частично называется адресантом в кодирующей части текста (*Uhr*). Но если представить такую коммуникативную ситуацию, где адресат текста не обладает необходимыми знаниями об устройстве солнечных часов и часов вообще (например, в том случае, если адресат – ребенок раннего возраста), то он не сможет выполнить функцию отгадчика и, как следствие, диалог в рамках данной коммуникативно-речевой ситуации не будет завершен.

Итак, поскольку за порождением энигматического

текста стоит специфический вид ситуации с рядом облигаторных коммуникативно-прагматических параметров, представляется возможным ввести понятие «энигматической ситуации» – коммуникативно-речевого контекста, формируемого прагматическими антропоцентрическими полюсами загадчика и отгадчика, «поисковые» речемыслительные действия которых обуславливают абсолютную диалогическую природу энигматического текста как коммуникативного события. Энигматическую ситуацию и ее компоненты можно представить следующим образом: адресант-загадчик передает адресату-отгадчику информацию о кодируемом объекте при помощи энигматического текста, который состоит из вопросной и ответной частей, репрезентирующих образ кодируемого объекта в текстовой форме. Непосредственное влияние на процессы кодирования адресантом-загадчиком и декодирования адресатом-отгадчиком оказывают жизненный опыт каждого коммуниканта, их фоновые знания и культурный код.

На данном этапе изучения энигматических текстов существует еще один вопрос, принципиально важный для понимания параметров энигматической коммуникативно-речевой ситуации. Так, рассматривая структуру энигматического текста на примере загадок и кроссвордов, Е.А. Денисова определяет его как «сложный знак», который включает три компонента: кодирующую часть текста – «энигматор», отгадку или имя и загаданный объект действительности – «энигмат». Энигмат понимается автором как означаемое, денотат загадки, а энигматор и отгадка, воспринимаемые как части целого, формируют собственно энигматический текст и мыслятся как означающее денотата. По мнению Е.А. Денисовой, разграничение терминов «энигмат» и «отгадка» необходимо, поскольку как одному энигматору, так и одной отгадке может соответствовать больше одного энигмата [2, с. 16]. Продемонстрируем это на примерах:

*Ein Vorhang aus Luft und Duft gewoben,
und wie der Wind geschwind zerstoßen. – Nebel oder Parfümwolke [14].*

*Занавес, сотканный из дымки / аромата,
И рассеивающийся быстро как ветер. – Туман или облако духов.*

В данном примере описание объекта энигматором допускает наличие двух отгадок (*Nebel oder Parfümwolke*). Кроме сходства основания для метафорического переноса (*Vorhang*) и сравнения (*wie der Wind geschwind zerstoßen*) этому способствует полисемия слова *Duft*, которое адресат может воспринимать либо в значении «запах, аромат», либо в значении «туман, дымка» с поэтическим оттенком.

*Sie bringt Zeitungen die Peinlichkeit,
Jahr um Jahr fliegt sie ganz weit
und macht sich auch auf Straßen breit. – Ente.*

Anmerkungen: 1. Falschmeldung; 2. Vogelart; 3. Auto (Ci-

troen 2CV) [14].

*Она приносит газетам неприятности,
Год за годом она летает довольно далеко
И красуется на улицах – Утка.*

Примечания: 1. Ложное сообщение; 2. Вид птиц; 3. Машина (Citroen 2CV).

В этом примере загадки каждая строка энигматора описывает разные кодируемые объекты, объединенные общим для них названием, то есть за одной отгадкой стоят три разных энигмата. Такие загадки представляют собой отдельный вид энигматических текстов, построенных на основании омонимии.

Далее, тем же автором при описании кроссворда как энигматического текста «объяснительная часть» все еще определяется как энигматор, а «искомое слово» – уже как «энигмат» [2, с. 127, 179], в то время как обе эти части представляют статью кроссворда на текстовом уровне и являются означающим кодируемого объекта. По этой причине складывается впечатление, что использованный ранее термин «отгадка» подменяется термином «энигмат».

Неясность терминологии, предложенной Е.А. Денисовой, обнаруживается, как представляется, и у других исследователей энигматических текстов. Так, М.В. Волкова обозначает термином «энигмат» и «загаданный объект», и «закодированное слово» [1, с. 58-59], а К.А. Новикова применяет этот термин как синоним «загаданного объекта» [5, с. 156] и «отгадки» или «ответной части» загадки [7, с. 3604; 6, с. 99].

В связи с обозначенной проблемой, считаем целесообразным наряду с терминами «энигматор» и «энигмат» ввести термин «энигмант», опираясь на то, что существительные на *-ант* называют лица или предметы, характеризующиеся отношением к явлению, названному мотивирующим словом (в данном случае – словом «энигма») [4, с. 266]. Введение этого термина позволяет, во-первых, избежать неточности в определении частей энигматического текста, а, во-вторых, придает большее единство всему терминологическому аппарату, необходимому для научной интерпретации энигматической ситуации и энигматического текста. В предлагаемой логике под энигматом понимается кодируемый объект действительности, то есть означаемое или денотат энигматического текста, а термины «энигматор» и «энигмант» номинируют части энигматического текста как целостного означающего, где энигматор – это кодирующая (вопросная) часть, а энигмант – кодируемая (ответная) часть текста, или отгадка.

Выводы

В результате исследования была установлена структура энигматической ситуации, включающая адресанта-

загадчика и адресата-отгадчика, коммуникативные роли которых осложнены посредством дополнительных прагматических установок коммуникантов на кодирование и декодирование; культурный код, жизненный опыт и фоновые знания коммуникантов, конгруэнтность которых в рамках энигматической ситуации является необходимым условием для коммуникативного успеха; энигмат, кодируемый адресантом-загадчиком и декодируемый адресантом-отгадчиком; энигматический текст, представляющий образ энигманта в вербальной форме и состоящий из двух частей: энигматора и энигманта.

Термин «энигмант», вводимый вместе с термином «энигматическая ситуация», дополняет систему терми-

нологии, традиционно используемую в работах исследователей энигматических текстов. Кроме того, данный термин позволяет избежать неточности, вызванной смещением фокуса с реального кодируемого объекта на отгадку как его вербальное выражение, и, как следствие, непоследовательного употребления термина «энигмат».

Поскольку материал данного исследования представлен исключительно малоформатными энигматическими текстами загадок, целесообразным представляется применение результатов данной работы для дальнейшего изучения особенностей энигматической ситуации, в которой реализуются крупноформатные энигматические тексты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова М.В. Загадка и кроссворд как типы текста: семантический и прагматический аспекты (на материале немецкого языка): дис. ... канд. филолог. наук. Смоленск, 2011. 167 с.
2. Денисова Е.А. Структура и функции энигматического текста (на материале русских загадок и кроссвордов): дис. ... канд. филолог. наук. М., 2008. 226 с.
3. Журицкий А.Н. Семантическая структура загадки: неметафорические преобразования смысла. М.: Наука, 1989. 128 с.
4. Лопатин В.В., Улуханов И.С. Словарь словообразовательных аффиксов современного русского языка. М.: Азбуковник, 2016. 812 с.
5. Новикова К.А. К вопросу о трактовке понятия «энигматический текст» в лингвистических исследованиях // Германистика в современном научном пространстве: материалы VI Междунар. научн.-практ. конф., Краснодар, 07 февраля 2020 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2020. С. 155–159.
6. Новикова К.А. Структура энигматического текста: субъектно-адресатный аспект // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2023. N 2. С. 98–108.
7. Новикова К.А. Маркеры интертекстуальности как средство выражения адресованности немецкоязычных авторских энигматических текстов конца XVIII – начала XX в. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. N 11. С. 3604–3609. doi:10.30853/phil20220617.
8. Новикова К.А. Энигматические тексты Ф. Шиллера: структурно-семантический аспект // Язык и литература в синхронии и диахронии: материалы Междунар. научн. конф., Краснодар, 20 ноября 2023 года. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. С. 206–214.
9. Селиванова Е.А. Когниция и вербализация парадоксальности в русских кроссвордах // Язык. Текст. Дискурс. 2019. N 17. С. 155–169.
10. Селиванова Е.А. Энигматический дискурс: вербализация и когниция. Черкассы: Изд-во Ю. Чабаненко, 2014. 224 с.
11. Сендерович С.Я. Морфология загадки. М.: Языки славянской культуры, 2008. 133 с.
12. Струкова Т.В. Энигматические жанры русской поэзии в периодических изданиях первой четверти XIX века // Ученые записки Орловского государственного университета. 2024. N 4(105). С. 227–232.
13. Титова Н.Г. Доминантная функция загадки в русском и английском «сказочном» дискурсе // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В.И. Вернадского. 2012. N 1(37). С. 319–324.
14. Website von Angela und Otto Janko [Электронный ресурс]. URL: <https://www.janko.at/> (дата обращения: 28.09.2025).

© Павлова Полина Анатольевна (pavlova-p@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ЛИНГВОАКСИОСФЕРА В БРИТАНСКОМ ДИСКУРСЕ СПОРТИВНОГО КОММЕНТАРИЯ

Пак Леонид Евгеньевич

Кандидат филологических наук, доцент, Владивостокский
государственный университет
Leonid.pak@vvsu.ru

INDIVIDUAL AND SOCIAL LINGUAXIOSPHERE IN BRITISH SPORTS DISCOURSE

L. Pak

Summary: The aim of this study is to identify and systematize the content of the elements of the linguistic axio-sphere of society, a fragment of which is reflected in the British sports commentary discourse. The novelty of the research lies in the examination of personal and social axiological dominants through the example of sports commentary discourse. The material for the study consists of transcripts of sports commentaries selected from Formula 1 race broadcasts on the specialized British channel Sky Sports F1. The main methods of the present article are the method of linguistic-axiological analysis and discourse analysis. Definitions of the concepts "social linguistic axio-sphere," "individual linguistic axio-sphere," and "individual value trajectory" are clarified. A conclusion is drawn on the interrelation and mutual influence of the social and individual linguistic axio-spheres. The individual linguistic axio-spheres of British sports commentators are analyzed and compared. As a result, a fragment of the linguistic axio-sphere of the modern British linguo-cultural community, reflected in sports commentary discourse, is constructed. The core zone of this fragment is formed by such value dominants as personal achievements, fairness, victory, and skill/professionalism. The near-core zone includes struggle/competition, courage/risk, and historical continuity. The open periphery encompasses the following axiological orientations: national pride/national prestige, safety, and tactical/strategic thinking.

Keywords: linguistic axiology, linguistic axio-sphere, social linguistic axio-sphere, individual linguistic axio-sphere, individual value trajectory, axiological dominant, evaluative vector, sports discourse, sports commentary discourse.

Аннотация: Цель исследования заключается в выявлении и систематизации содержательного наполнения элементов лингвоаксиосферы социума, фрагмент которой отражен в британском дискурсе спортивного комментария. Новизна работы заключается в исследовании личностных и социальных аксиологических доминант на примере дискурса спортивного комментария. Материалом исследования послужили стенограммы спортивных комментариев, отобранные из трансляций по автогонкам Формулы 1 специализированного британского канала Sky Sports F1. Основные методы настоящей статьи – метод лингвоаксиологического анализа и дискурс-анализ. Уточняются определения понятий «социальная лингвоаксиосфера», «индивидуальная лингвоаксиосфера», «индивидуальная ценностная траектория». Делается вывод о взаимосвязи и взаимовлиянии социальной и индивидуальной лингвоаксиосфер. Проанализированы и сопоставлены индивидуальные лингвоаксиосферы спортивных комментаторов Великобритании. В результате конструируется фрагмент лингвоаксиосферы современного британского лингвокультурного сообщества, отраженный в дискурсе спортивного комментария. Ядерную зону фрагмента выстраивают такие ценностные доминанты как «личные достижения», «справедливость», «победа», «мастерство\профессионализм». Ценностные доминанты приядерной зоны: «борьба\конкуренция», «смелость\риск», «историческая преемственность». Открытая периферия включает следующие аксиологические ориентиры: «национальная гордость\престиж страны», «безопасность», «тактическое\стратегическое мышление».

Ключевые слова: лингвоаксиология, лингвоаксиосфера, социальная лингвоаксиосфера, индивидуальная лингвоаксиосфера, индивидуальная ценностная траектория, аксиологическая доминанта, оценочный вектор, спортивный дискурс, дискурс спортивного комментария.

Настоящее исследование посвящено лингвоаксиологическому исследованию британского спортивного дискурса.

Научные работы, посвященные проблематике аксиологических исследований, отсылают к нескольким перспективным направлениям. Исследуется социальная и личностная иерархия ценностей, формирующих аксиосферу. Работа О.Н. Арестовой об уровне эмоционального благополучия и строении иерархии личностных ценностей раскрывает особенности их соотношения. Автор выявляет как эмоциональное состояние человека связано с расстановкой приоритетов – акцентом на здоровье, семью и творчество [1]. По мнению С.М. Юсуповой национальные особенности влияют на иерархию соци-

альных ценностей, что может быть продемонстрировано в результате анализа их смысловых оттенков [17]. Интересным представляется исследование, отражающее иерархии жизненных ценностей подростков, в котором описываются социальные и гендерные особенности ценностных ориентиров [15].

Другое направление исследований отсылает к вопросам культурной обусловленности ценностной репрезентации. Статья О.В. Николаевой представляет интерес для специалистов в области лингвокультурологии, лингвоаксиологии и паремиологии, так как выявляет взаимосвязь языка и культуры в актуализации ценностей. В работе проводится лингвоаксиологический анализ этнических паремий, направленный на выявление

ценностных ориентиров, отраженных в фольклорных высказываниях народов Полинезии. Постулируется общность глубинной аксиологии данных народов, что объясняется через общность происхождения и ранней истории всех полинезийских культур [8]. Исследователь-лингвист Н.Ю. Нелюбова устанавливает культурно-обусловленные различия ценностных доминант паремий как типологических маркеров этнокультур. Выводится дихотомия «коллективистская культура» (тувинская и русская) и индивидуалистская культура (французская) [7]. Тезис о том, что аксиологические доминанты выполняют многокомпонентную функцию в межличностном дискурсе выдвигают Ю.С. Старостина, И.В. Чекулай, О.Н. Прохорова. Авторы выделяют пять функций в рамках системно-функциональной аксиологической карты: социально-регулятивная, мотивационная, культурно-интегративная, структурообразующая и прагмааксиологическая [14]. В исследовании, посвященном культуре как фактору формирования жизненных ценностей, описывается влияние культурных традиций на жизненные ценности студентов, устанавливается, что структура ценностных ориентиров глубоко детерминирована особенностями социокультурной среды [3].

Следующим направлением научных изысканий в пределах заданной проблематики является изучение аксиологии лингвистических средств выражения оценки. Исследуются языковые механизмы передачи оценки в текстах научно-исторического жанра. Автор выделяет лексические (оценочная лексика, эпитеты), морфологические (оценочные суффиксы) и синтаксические (оценочные конструкции, вводные слова) средства [11]. П.И. Кондратенко рассматривает языковые средства интенсификации и деинтенсификации оценочных суждений в научно-экспертной коммуникации. Анализируется функционирование маркеров вежливости, смягчения критики и корректного выражения отрицательной оценки [2]. По мнению С.Т. Нефедова, система оценочных высказываний служит индикатором не только отношения к объекту, но и самоидентификации субъекта. Автор выделяет маркеры персонального и институционального стилей, а также культурных установок говорящего [6]. Уделяют внимание аксиологическим особенностям экспрессивной лексики, эмоциональных метафор, гипербола и иронии Л.А. Пасечная и В.Е. Щербина. Авторы постулируют анонимность интернет-среды как фактор, способствующий прямоте и эмоциональной насыщенности оценок в онлайн-коммуникации [10].

Ряд работ в области научного осмысления спортивного дискурса определяют его как актуальный объект комплексных и аспектных исследований. Формируются классификации видов и жанров зрелищных представлений в спортивном дискурсе с анализом различных форм представления спортивных событий в медиа, включая прямые трансляции, репортажи и аналитические программы [13]. Спорт рассматривается как пространство

для формирования коммуникативного взаимодействия в обществе. Авторы анализируют, как традиционные и современные практики внедрения цифровых технологий влияют на способы общения людей [16]. Изучаются основные способы и приемы работы спортивного журналиста над медиатекстом. Особое внимание уделяется региональному аспекту спортивной журналистики [4]. Следует отметить незначительное количество работ по лингвоаксиологии спортивного дискурса, среди которых можно отметить статью «Коммуникативные доминанты спортивного интернет-дискурса о фигурном катании», в которой кратко характеризуются ценностные ориентиры, отраженные в текстах болельщиков и спортивных обозревателей [5], а также работу «Языковая репрезентация оценки в блэндах на примере спортивного дискурса», в которой проводится семантический и прагматический анализ языковых средств, с выявлением их роли в выражении оценки и эмоциональной окраски [9].

Актуальность

Актуальность проведенного исследования заключается прежде всего в том, что его методология соответствует уровню развития современной науки о языке. Лингвоаксиологические исследования занимают важное место в отечественной и зарубежной лингвистике, отражая интерес научного сообщества к изучению ценностных ориентиров, актуализированных в языке и обеспечивая теоретическую базу для комплексного изучения взаимодействия языковых средств и аксиологических категорий. Кроме того, спортивная коммуникация, как уникальное дискурсивное явление, репрезентирует не только особенности спортивного мира, но и широкий набор общественно значимых вопросов: политических, гендерных, культурных. Дискурс спортивного комментария как часть спортивного дискурсивного пространства выступает в качестве площадки, в рамках которой речь спортивных комментаторов весьма приближена к нормам повседневного общения, что позволяет выделить актуальный фрагмент аксиосферы британского социума, репрезентированный в массовой коммуникации. Следует отметить, что исследование ценностей на материале различных типов дискурсов может способствовать развитию лингвоаксиологии как научного направления, которое пока не обладает устойчивой терминологической и методологической базой, и позволяет заполнить существующие лакуны в представлениях о структуре и функциях аксиосферы в языковом сознании.

Новизна

Новизна работы заключается в исследовании личностных и социальных аксиологических доминант на примере дискурса спортивного комментария. На базе проведенного анализа конструируется фрагмент актуальной лингвоаксиосферы британского лингвокультурного сообщества.

Цель

Цель исследования заключается в выявлении и систематизации содержательного наполнения элементов лингвоаксиосферы социума, фрагмент которой отражен в британском дискурсе спортивного комментария.

Материалом исследования послужили стенограммы спортивных комментариев, отобранные из трансляций (28 трансляций длительностью 56 часов) по автогонкам Формулы 1 специализированного британского канала Sky Sports F1 с комментариями Алана Макниша, Алекса Жака, Джолиона Палмера, Дэвида Кулхарда, Дэвида Крофта и Гарри Бенджамина.

Объектом исследования является британский дискурс спортивного комментария.

Предмет исследования – социальный и личностный аспекты лингвоаксиосферы, фрагмент которой актуализирован в дискурсе спортивного комментария Великобритании.

В качестве основных методов настоящей статьи выбраны методы лингвоаксиологического анализа и дискурс-анализа. Кроме того, использованы методы статистического анализа больших языковых моделей.

Результаты исследования

Проанализировав теоретические источники по основным направлениям, касающимся проблематики данного исследования, под социальной лингвоаксиосферой мы понимаем иерархически организованную ценностную систему, отраженную в языке и актуализированную в дискурсивно-коммуникативном пространстве социума.

Индивидуальная лингвоаксиосфера – это иерархически организованная индивидуальная система ценностей, репрезентированная в языковой деятельности конкретного человека и формирующаяся под воздействием как личного жизненного опыта, так и социокультурных норм.

Индивидуальная ценностная траектория – это динамика формирования, трансформации и реализации личностных ценностных ориентиров в процессе жизнедеятельности индивида, отражаемая в его речевых практиках и коммуникативных предпочтениях.

Индивидуальная и социальная лингвоаксиосферы представляют собой взаимовлияющие динамические системы. С одной стороны, набор личностных ценностных доминант формируется в значительной степени под воздействием ценностных ориентиров, доминирующих в определенном социуме. С другой стороны, социальная лингвоаксиосфера изменяется тогда, когда произойдет

сдвиг в статистически значимом количестве индивидуальных ценностных траекторий.

Таким образом, чтобы сконструировать фрагмент лингвоаксиосферы современного британского лингвокультурного сообщества, отраженный в дискурсе спортивного комментария нужно провести лингвоаксиологический анализ индивидуальных лингвоаксиосфер спортивных комментаторов и сопоставить полученные результаты.

Алгоритм исследования предполагал выполнение нескольких последовательных этапов. На первом этапе анализа проводится изучение лингвистического выражения ценностных ориентиров, актуализированных в оценочных высказываниях спортивных комментаторов. Второй этап предполагал выявление индивидуальных ценностных доминант, выстроенных оценочными векторами. На третьем этапе, при сопоставлении личностных ценностных доминант британских спортивных комментаторов был сконструирован фрагмент британской социальной лингвоаксиосферы с тремя зонами: ядерной, приядерной и периферийной.

В ходе исследования были изучены 6 индивидуальных лингвоаксиосфер. Для примера представим результаты анализа индивидуальной аксиологической траектории спортивного комментатора Формулы 1 Дэвида Крофта. Структурно-содержательные особенности его личностной лингвоаксиосферы наглядно прослеживаются в оценочных высказываниях, используемых при комментировании. После проведения лингвоаксиологического анализа была выявлена следующая иерархия ценностных ориентиров: 1) личные достижения; 2) справедливость; 3) победа; 4) репутация; 5) борьба/конкуренция; 6) мастерство; 7) тактическое мышление; 8) национальная гордость/престиж страны.

Доминирующее место в иерархии индивидуальной лингвоаксиосферы данного спортивного комментатора занимает ценностный ориентир «*личные достижения*»:

«*Pierre Gasley's best start of the year is encouraging for Alpine as he seeks his first points of the campaign*» (Лучший старт года для Пьера Гасли вселяет оптимизм в Альпин, ведь он стремится набрать первые очки в сезоне) [18].

«*First time in the top five for Kimi Antonelli in Formula 1 qualifying*» (Кими Антонелли впервые в топ-5 в квалификации Формулы-1) [18].

«*Hadjar having a party around the streets of Monaco at the moment! It could not have worked out better but when you qualify fifth as a rookie in the principality and your teammate is behind... It's great!*» (Хаджар сейчас словно устраивает праздник на улицах Монако! Лучше и быть не могло: когда дебютант квалифицируется пятым в княжестве, а напарник позади... Это здорово!) [18].

В приведенных примерах ценностный ориентир вы-

ражается оценочным вектором «*персональный рекорд*» (внимание акцентируется на лучшем результате в карьере или сезоне: «*best start*», «*first time in the top five*», «*rookie qualifies fifth*»). Дэвид Крофт более сосредоточен на личных достижениях и прогрессе пилотов, а не на командных результатах. Он конструирует нарратив через истории успеха, в которых значима эмоциональная экспликация индивидуальных результатов, которые являются лучшими или произошли в первый раз. Таким образом, ценностный ориентир «*личные достижения*» отражает индивидуалистический способ познания и восприятия окружающего мира, в котором успех спортсмена измеряется его личным ростом и умением выделиться в статистике.

Данный ценностный ориентир весьма важен в личностных лингвоаксиосферах других британских комментаторов, при этом он может быть реализован другими оценочными векторами. Для сопоставления рассмотрим оценочные высказывания Джолиона Палмера:

«*Hamilton under pressure but he gets through, and he gets eighth position*» (Хэмилтон под давлением, но он справляется и выходит на восьмое место) – [Sky Sports] [18].

«*That was a pressure lap and a pressure lap delivered for George Russell*» (Это был круг под давлением – и Джордж Расселл его идеально выполнил) – [18].

«*Norris is the closest he's ever been and this time he's got the inside line*» (Это был круг под давлением – и Джордж Расселл его идеально выполнил) [18].

Для Джолиона Палмера аксиологическая доминанта «*личные достижения*» актуализируется через оценочный вектор «*стойкость под давлением*» (акцент на успешных действиях именно тогда, когда цена ошибки максимальна). Спортивный комментатор строит нарратив сквозь призму преодоления трудностей и внутренней силы. Минута максимального напряжения в ходе отрезка трансляции становится кульминацией, где раскрывается личность пилота. Достижения равны не просто победам, а умению побеждать в сложнейших условиях, что приближает персональный дискурс комментатора к героическому повествованию.

Ценностный ориентир «*справедливость*» занимает второе место в структуре индивидуальной лингвоаксиосферы Дэвида Крофта:

«*He holds Lando to the outside and then he's just naturally heading to the grass, I mean Max could be a lot kinder to Lando to be fair. He could drive towards the white line and open the door for Norris*» (Он вытесняет Ландо на внешнюю траекторию, и тот фактически оказывается на траве. Честно говоря, Макс мог бы быть гораздо корректнее с Ландо. Он мог бы сместиться к белой линии и оставить пространство для Норриса) [18].

«*I don't think the penalty before was very fair*» (Я не думаю, что предыдущий штраф был справедливым) [18].

В данном случае, оценочный вектор можно обозначить как «*честная борьба*» (подчеркивается корректность взаимодействия участников спортивного состязания и уважение к сопернику). Дэвид Крофт оценивает происходящее на спортивной арене не только с позиции спортивного результата, но и с точки зрения этического поведения участников («*I mean Max could be a lot kinder*»). Для него важен не только результат, но и то, каким образом он был достигнут. Внутри его аксиологической системы честная борьба и уважение к сопернику – ключевые маркеры профессионализма.

Одним из ведущих ценностных ориентиров в индивидуальной лингвоаксиосфере данного комментатора также является «*победа*»:

«*Piastri sees the checkered flag! First time Oscar Piastri wins the Bahrain Grand Prix*» (Пиастри видит клетчатый флаг! Впервые в карьере Оскар Пиастри побеждает в Гран-при Бахрейна!) [18].

«*For the second time this season, Lando Norris is a Grand Prix winner! for the first time ever in Monaco, it's Lando Norris heading to the top step of the podium!*» (Во второй раз в этом сезоне Ландо Норрис становится победителем Гран-при! И впервые в истории – в Монако! Ландо Норрис поднимается на верхнюю ступень пьедестала!) [18].

Оценочный вектор, актуализирующий данную ценностную доминанту («*триумф в соревновании*»), выстраивает спортивный комментарий так, чтобы момент финиша гонки или окончания одного из сегментов квалификации становился эмоциональной вершиной повествования. Успех персонализируется, победа приписывается конкретному спортсмену и преподносится как личное достижение, при том, что в автогонках это всегда результат командной работы.

Интересно отметить, что ценностный ориентир «*победа*» также значим в иерархии ценностей спортивного комментатора Гарри Бенджамина, но выражается другим оценочным вектором – «*превосходство над соперником*»:

«*Charles Leclerc scores Ferrari's first podium finish of the season, but it's Piastri who improves from the front row to the win*» (Шарль Леклер приносит Феррари первый подиум в сезоне, но победу одерживает Пиастри, стартовавший с первого ряда) [18].

«*Oscar Piastri wins the Saudi Grand Prix to beat Max Verstappen by 2.8 seconds*» (Оскар Пиастри выигрывает Гран-при Саудовской Аравии, опередив Макса Ферстаппена на 2,8 секунды) [18].

«*Max Verstappen is on pole position! He's stolen another one from the grasp of McLaren and beaten Oscar Piastri by 0.01 of a second after a miserable time in Bahrain. Return of the Max*» (Макс Ферстаппен на поул-позиции! Он снова вырвал ее у Макларена, опередив Оскара Пиастри всего на 0,01 секунды после неудачного уик-энда в Бахрейне. Возвращение Макса!) [18].

Для спортивного комментатора ценность победы отождествляется с тем фактом, что гонщик сумел опередить соперника, а не просто достичь первой позиции. Нарратив строится на сюжете противостояния, что придает комментариям драматический оттенок. Внимание частотно фокусируется на разнице в результатах («*beat Max Verstappen by 2.8 seconds*», «*beaten Oscar Piastri by 0.01 of a second*»), что показывает масштаб усилия и важность отрыва. Победа – это не абстрактный успех, а доказательство превосходства в конкретном спортивном противостоянии, что, в глазах комментатора, ставит «спортивную дуэль» на ключевое место в гонке.

К менее значимым ценностным ориентирам относится «*национальная гордость\престиж страны*» (оценочный вектор: «*символ национального успеха*»):

«*There's never been an **Australian driver** on pole position for the Australian grand Prix, can he change all of that? He can!*» (Никогда еще австралийский гонщик не стартовал с поула на Гран-при Австралии. Сможет ли он это изменить? Да, сможет!) [18].

Для спортивного комментатора важнее успех гонщика как индивидуума, нежели как представителя своей страны (личностные ценности преобладают над коллективно-национальными). Высказывания, актуализирующие аксиологическую доминанту «*национальная гордость\престиж страны*» носят эпизодический характер, выполняют функцию усиления драматургии момента, что активизирует внимание зрителя, но при этом не становится главным смысловым фокусом спортивного комментария.

Таким образом, проведя лингвоаксиологический анализ 6 индивидуальных лингвоаксиосфер спортивных комментаторов и, усложнив данную исследовательскую схему подробным сопоставительным анализом, мы сконструировали фрагмент лингвоаксиосферы современного британского лингвокультурного сообщества, отраженный в дискурсе спортивного комментария.

Ядерную зону фрагмента выстраивают такие ценностные доминанты как «*личные достижения*», «*справедливость*», «*победа*», «*мастерство\профессионализм*». Ценностные доминанты приядерной зоны: «*борьба\конкуренция*», «*смелость\риск*», «*историческая преемственность*». Открытая периферия включает следующие аксиологические ориентиры: «*национальная гордость\престиж страны*», «*безопасность*», «*тактическое\стратегическое мышление*».

Заключение

В данной работе были выявлены и систематизированы структурно-содержательные элементы лингвоаксиосферы социума, фрагмент которой отражен в британском дискурсе спортивного комментария.

Ядерная зона фрагмента социальной лингвоаксиосферы фиксирует ценности «*личных достижений*», «*справедливости*», «*победы*», «*мастерства\профессионализма*». «*Личные достижения*» отражают индивидуалистическую составляющую британской культуры, в рамках которой персональный успех рассматривается как показатель ценности человека. «*Справедливость*» коррелирует с национально-культурным концептом «*fair-play*», является значимой составляющей спортивной этики и моральной традиции Великобритании. «*Победа*» и «*мастерство\профессионализм*» ключевые критерии оценки спортсмена в ходе прямой трансляции, на которых строится кульминационная часть спортивного нарратива.

В приядерной зоне обнаруживаются такие ценностные ориентиры как «*борьба\конкуренция*», «*смелость\риск*», «*историческая преемственность*». Конкуренция и напряженное противостояние не всегда заканчиваются победой, придавая динамику комментарию, в то время как комментатор обращается к языковым средствам выражения данных ценностей, чтобы усилить драматизм момента. «*Смелость\риск*» высвечивают самоотверженность и харизму спортсмена, хотя в рамках британской культуры риск зачастую оценивается прагматично (оправдывается, если ведет к успеху). «*Историческая преемственность*» – важный элемент британской культурной идентичности (уважение к традициям, рекордам, династиям), при этом она чаще актуализируется при комментировании крупных международных соревнований.

Периферийная зона содержит такие аксиологические доминанты как «*национальная гордость\престиж страны*», «*безопасность*», «*тактическое\стратегическое мышление*». «*Национальная гордость*» в рамках британского спортивного комментария выражена имплицитно: акцент в большей степени делается на личных заслугах, чем на коллективных. «*Безопасность*» не часто становится фокусом оценочных высказываний, кроме случаев травм и опасных инцидентов. «*Тактическое\стратегическое мышление*» – ценится, но воспринимается как вспомогательный элемент, который зритель видит через призму мастерства (ядерная зона фрагмента), а не как самостоятельную цель.

Таким образом, данное исследование вносит определенный вклад в формирование жанровой и культурно-специфической модели лингвоаксиосферы, где выявляется иерархия ценностных доминант, обусловленная как лингвокультурной спецификой, так и функциональной природой дискурса спортивного комментария. Перспективой дальнейших научных изысканий в данной области может быть привлечение нового эмпирического материала для моделирования фрагментов лингвоаксиосферы социума в дискурсах других типов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арестова О.Н., Митина О.В., Чукарин А.В. Уровень эмоционального благополучия и строение иерархии личностных ценностей // Вопросы психологии. – 2021. – № 3 (67). – С. 85–94.
2. Кондратенко П.И. (Де)интенсификаторы оценок на службе вежливой научно-экспертной коммуникации: лингвокультурные особенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2023. – № 1 (20). – DOI: 10.21638/spbu33.2023.103.
3. Латыпов И.А. Культура как фактор формирования жизненных ценностей российских студентов и студентов из Узбекистана // Вестник Института социологии. – 2018. – № 1 (24). – С. 155–170.
4. Мальцева И.А. Специфика работы спортивного журналиста над текстом: основные проблемы и перспективы (региональный аспект) // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2022. – № 2 (38). – С. 209–216.
5. Малышева Е.Г. Коммуникативные доминанты спортивного интернет-дискурса о фигурном катании // Вестник Томского государственного педагогического университета. Филология. – 2024. – № 1. – С. 112–121.
6. Нефедов С.Т. Язык оценок: что говорят оценки об оцениваемом субъекте // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2022. – № 4 (19). – С. 821–838.
7. Нелюбова Н.В. Аксиологические доминанты паремий как типологические маркеры тувинской, русской и французской этнокультур // Новые исследования Тувы. – 2022. – № 1. – С. 146–163. – DOI: 10.25178/nit.2022.1.10.
8. Николаева О.В. Аксиологические аспекты семантики полинезийских этнических паремий // Дальневосточный филологический журнал. – 2023. – № 1 (1). – С. 3–12.
9. Овсянникова М.А. Языковая репрезентация оценки в блэндах на примере спортивного дискурса // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Лингвистика. – 2022. – № 3. – С. 45–53.
10. Пасечная Л.А., Щербина В.Е. Способы выражения оценки в интернет-комментариях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2020. – № 9 (152). – С. 87–92.
11. Райскина В.А. Средства выражения оценочности в современном научно-историческом дискурсе // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2021. – № 2 (42). – С. 75–83. – DOI: 10.25688/2076-913X.2021.42.2.08.
12. Рындина А.С. Истоки теории ценностей в социологии и направления ее развития // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2021. – № 3 (21). – С. 590–609. – DOI: 10.22363/2313–2272-2021-21-3-590-609.
13. Сергеев С.А. Виды и жанры зрелищных представлений спортивного дискурса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория и практика журналистики. – 2023. – № 2. – С. 67–75.
14. Старостина А.М., Рупасова М.Ю. Функциональная карта аксиологических доминант в пределах англоязычного дискурсивно-коммуникативного пространства // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – № 4 (21). – С. 184–189. – DOI: 10.18287/2542–0445-2021-27-4-184-189.
15. Ульянина О.А., Радчикова Н.П., Борисенко Е.В., Хайрова З.Р. Психодиагностика ценностных ориентаций подростков: результаты стандартизации методики «Иерархия жизненных ценностей» Г.В. Резапкиной // Социальная психология и общество. – 2023. – № 3 (14). – С. 154–172. – DOI: 10.17759/sps.2023140310.
16. Чернышев В.П., Чернышева Л.Г., Бобина О.Н., Кондратюк И.В., Лысенко О.А. Физическая культура и спорт как нестандартный аспект формирования коммуникативного пространства в современном обществе // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2021. – № 6. – С. 43–47.
17. Юсупова С.М. Иерархия жизненных ценностей во фразеологическом пространстве (на материале английского языка) // Язык и культура (Tomsk State University Journal of Philology). – 2021. – № 53 – С. 133–144.
18. Sky Sports – Access mode: <https://www.skysports.com/watch/sky-sports-f1> (accessed 29.06.2025).

© Пак Леонид Евгеньевич (Leonid.pak@vvsu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ АКТОВ В СФЕРЕ БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА

FEATURES OF TRANSLATION OF LEGAL AND REGULATORY ACTS IN THE FIELD OF ACCOUNTING

**T. Pankova
L. Son
I. Bagdasarova
Ju. Beliaeva**

Summary: The purpose of article is to reveal the peculiarities of vocabulary in the field of accounting, and to generalize and systematize the difficulties of the English-Russian translation of highly specialized terms in the field of economic knowledge. The article examines the distinctive characteristics of vocabulary in the field of accounting and examines the issues of «quality» and «multiplicity» of translation. The practical importance of this article is the possibility of improving the quality of translation in the field of accounting.

Keywords: vocabulary in the field of accounting, English-Russian translation, «quality» of translation, highly specialized vocabulary, nonequivalent vocabulary, «multiplicity» of translation.

Панкова Татьяна Николаевна

Кандидат филологических наук, доцент, Воронежский государственный университет
pankova@rgph.vsu.ru

Сон Людмила Петровна

Доктор филологических наук, профессор, Национальный исследовательский университет Московский Энергетический Институт
luciason@mail.ru

Багдасарова Илона Юрьевна

Старший преподаватель, Московский политехнический университет
Университет мировых цивилизаций
имени В.В. Жириновского
artameli@mail.ru

Беляева Юлия Александровна

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный аграрный университет
juliebeliaeva@yandex.ru

Аннотация: Целью данной работы является раскрытие особенностей лексики в области бухгалтерского учета, а также обобщение и систематизация трудностей англо-русского перевода узкоспециальных терминов в исследуемой сфере экономических знаний. В статье рассматриваются отличительные характеристики лексики в сфере бухгалтерского учета в рамках содержания нормативно-правовых актов, а также исследуются вопросы «качества» и «множественности» перевода. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности повышения качественного уровня переводческой деятельности в соответствии с содержанием нормативно-правовых актов бухгалтерского учета.

Ключевые слова: лексика в сфере бухгалтерского учета, англо-русский перевод, «качество» перевода, «множественность» перевода, узкоспециализированная лексика, безэквивалентная лексика.

Переводческая деятельность является главным инструментом интеграции двух языковых культур. Узкая специализация исходного материала предполагает возникновение определенных трудностей с осуществлением англо-русского перевода, что оказывает существенное влияние на его качество. Однако осуществление именно такого узкоспециального перевода представляет интерес для пользователей данной информации, что обусловлено происходящими в мире процессами глобализации.

Рассматривая в качестве объекта исследования экономический вокабуляр, следует уделить особенное внимание узкоспециальной лексике в области бухгалтерского учета [12]. Данная предметная область отличается наиболее специфичной терминологией и представляет

интерес, прежде всего, в результате интеракции процессов внедрения в практику российского бухгалтерского учета положений Международных стандартов финансовой отчетности (МСФО, Internal Financial Reporting Standards) [11]. Применение МСФО позволяет представить бухгалтерскую (финансовую) отчетность российских организаций в форме, которая является наиболее доступной для зарубежных инвесторов [9, 10]. В результате происходит существенное расширение круга заинтересованных пользователей информации, которая содержится в бухгалтерской (финансовой) отчетности. Кроме того, внедрение МСФО под влиянием всеобщих процессов глобализации приводит к возникновению в российском учете множества новых терминологических структур. Целью данного исследования является раскрытие особенностей лексики в области бухгалтерского учета

та, а также формирование обобщенного представления о трудностях англо-русского перевода узкоспециальных терминов в исследуемой сфере экономических знаний.

Важным аспектом перевода узкоспециальной лексики в области бухгалтерского учета с английского языка на русский, на наш взгляд, является необходимость исследования влияния менталитета российских специалистов, которые выступают основными потребителями переводимой информации. Прежде всего, следует обратить внимание на то, что определяющее значение в российской практике имеет налоговый учет. Стремление сократить налоговое бремя превалирует над составителями отчетности, из-за чего происходит искажение информации в публикуемых формах бухгалтерской (финансовой) отчетности. Следствием искажений является потеря аналитичности информации, как для внутренних, так и для внешних пользователей. Различия в требованиях бухгалтерского и налогового учета из-за угрозы штрафных санкций или контрольных мероприятий со стороны фискальных органов приводят к тому, что зачастую российские бухгалтеры, пренебрегая требованием рациональности ведения учета, строят работу с целью максимального сближения с требованиями Налогового кодекса. Главным преимуществом этого нормативного документа является четкая регламентация порядка ведения налогового учета. Именно поэтому одной из характеристик российского специалиста является его потребность в четко регламентированном документе, обладающим существенной долей конкретизации в области спорных вопросов. Как следствие специальный англо-русский перевод должен базироваться на максимально детализированном и точном отражении смысловой нагрузки исходного текста. В противном случае велика вероятность возникновения противоречий.

Четкая регламентация порядка ведения бухгалтерского учета является своего рода «фундаментом» для достоверного отражения фактов хозяйственной деятельности организации. Данный аспект обеспечивается тем, что правила ведения бухгалтерского учета предписаны законодательной базой. Именно поэтому лексика в сфере бухгалтерского учета отличается жесткой структурой, клишированностью и тавтологичностью, что также объясняется тем, что определенный отпечаток на языковые нормы бухгалтерского учета накладывают особенности юридической лексики, так как правила ведения бухгалтерского учета формируются в нормативно-правовых актах. Именно поэтому лексика в исследуемой сфере отличается строгостью выражения мысли, беспристрастной констатацией и полной безличностью изложения.

Рассмотрим особенности лексики в сфере бухгалтерского учета более подробно. Её жесткая структура обусловлена необходимостью однозначной трактовки. Так, например, ряд положений по бухгалтерскому учету

(ПБУ) содержит список критериев отнесения различных объектов учета к конкретному их виду, исключая возможность невыполнения одного из них. В более широком смысле жесткая структура может быть рассмотрена с точки зрения общей структуры большинства ПБУ. Так, ПБУ 6/01 «Учет основных средств» и ПБУ 14/2007 «Учет нематериальных активов» содержат условия признания объекта, порядок формирования первоначальной стоимости, способы начисления амортизации, порядок проведения переоценки, порядок раскрытия в бухгалтерской отчетности [2, 3, 4].

Клишированность лексики бухгалтерского учета подразумевает, например, употребление в начале большинства ПБУ фразы: «*Настоящее Положение устанавливает...*». Также в части определения фактической себестоимости объекта в зависимости от способа поступления в организацию приводятся абсолютно идентичные клишированные формулировки в ПБУ 5/01 «Учет материально-производственных запасов», ПБУ 6/01 «Учет основных средств», ПБУ 14/2007 «Учет нематериальных активов»: «*Фактическая себестоимость ..., внесенных в счет вклада в уставный (складочный) капитал организации, определяется исходя из их денежной оценки, согласованной учредителями (участниками) организации, если иное не предусмотрено законом*» [2, 3, 4].

Приведенная структура позволяет выделить еще одну особенность лексики в сфере бухгалтерского учета – наличие уточнений в скобках. Для представления выявленной особенности можно привести следующие примеры: «*бухгалтерская (финансовая) отчетность, по каждой группе (виду) активов, по договору дарения (безвозмездно), фактическая (первоначальная) стоимость*». Такая особенность позволяет достичь однозначной трактовки различных понятий благодаря тому, что уточнением в скобках подчеркивается их синонимичная структура. Однако существует ряд примеров, когда в скобках отражается антоним. Так, отчет о финансовых результатах демонстрирует эту особенность в полной мере: «*Все показатели финансовых результатов должны подразумевать как прибыль, так и убыток, поэтому строки отчета представлены следующими показателями: валовая прибыль (убыток), прибыль (убыток) от продаж, прибыль (убыток) до налогообложения, чистая прибыль (убыток), базовая прибыль (убыток) на акцию, разводненная прибыль (убыток) на акцию*». Часто в тексте ПБУ можно встретить следующие антонимичные конструкции: *наценка (скидка), сумма дооценки (уценки), расходы (доходы), постоянное налоговое обязательство (актив)*. Такая отличительная черта позволяет избежать излишней детализации и дает возможность определить сущность противоположного по смыслу термина путем раскрытия скобок.

Примером тавтологичности бухгалтерской лексики

могут являться следующие термины: «счета рабочего плана счетов», «Положение по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в Российской Федерации», «организация бухгалтерского учета организации». Данная особенность, на наш взгляд, является результатом того, что порядок и правила ведения бухгалтерского учета содержатся в составе нормативно-правовых актов, написанных юридическим языком, который призван избегать полисемии и употребления слов в переносном значении.

Также в качестве лексической особенности специального языка в области бухгалтерского учета можно выделить наличие сокращений. Например: ПБУ (Положение по бухгалтерскому учету), МСФО (Международные стандарты финансовой отчетности), НИОКР (научно-исследовательские и опытно-конструкторские разработки), ФИФО (First-in, First-out Costing), FFC (калькуляция себестоимости по методу), EBITDA (Earnings before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization) — прибыль до вычета процентов, налогов, обесценения активов и амортизации. Аббревиатуры бухгалтерской лексики представляют собой уже устоявшиеся в профессиональной коммуникации конструкции, которые позволяют сделать текст менее громоздким [2, 3, 4].

Из всего вышеизложенного следует, что особенности лексики бухгалтерского учета продиктованы необходимостью её четкой и однозначной трактовки. При этом обозначенная проблема обостряется в условиях российской ментальности. Безусловно, это накладывает отпечаток на требования к качеству англо-русского перевода.

Категория «качество перевода» изучается профессиональными переводчиками с разных точек зрения. Сдобников В.В., Петрова О.В. в своих исследованиях рассматривают проблему оценки качества перевода. Различные специалисты в области теории перевода выделяют множество оценочных терминов. Среди них можно выделить «адекватность», «эквивалентность», «полноценность», «равноценность», «реалистичность». Зачастую в качестве основных критериев выделяется адекватность и эквивалентность перевода. Отметим, что адекватным переводом считается перевод, в котором воспроизводится функциональная доминанта исходного сообщения в соответствии с коммуникативной интенцией отправителя исходного сообщения. То есть перевод должен оказывать на получателя сообщения воздействие равноценное тому, которое оказывает текст оригинала на носителя языка. Эквивалентным является перевод, который обеспечивает максимальную лингвистическую близость текста перевода к тексту оригинала [6]. Так как узкоспециальная лексика выступает средством коммуникации профессиональных бухгалтеров, адекватный и эквивалентный перевод способен оказать существенное влияние на результаты их профессиональ-

ной деятельности. Результат перевода может считаться адекватным и эквивалентным только в том случае, если он будет содержать сопоставимые термины, которые доступны для понимания получателю сообщения.

Как было отмечено выше, в настоящее время наблюдается процесс внедрения положений международных стандартов финансовой отчетности в российские стандарты бухгалтерского учета. В результате такой интеграции у российских специалистов возрастает потребность в изучении зарубежных источников экономической литературы, статей научно-популярных изданий, исследований зарубежных авторов. Следует отметить, что для рядового бухгалтера такая потребность обусловлена тем, что процесс внедрения положений МСФО в российский бухгалтерский учет вызывает появление новых терминов, изучение сущности которых представляется возможным только благодаря использованию зарубежных источников.

Итак, мы определили, что в целях соблюдения требования адекватности и эквивалентности узкоспециального перевода необходимо достичь сопоставимости уже существующей терминологии с зарубежной, что позволит сделать итоговый текст максимально доступным к пониманию заинтересованным специалистом. Для отражения практической стороны выдвинутых тезисов рассмотрим некоторые практические примеры.

Англо-русский словарь Multitran предлагает в качестве перевода слова «goodwill» в сфере бухгалтерского учета следующие варианты: *гудвилл; цена фирмы; деловая репутация организации; нематериальные активы* [8]. Англо-русский словарь Abbyu Lingvo предлагает в качестве перевода в экономической сфере следующие варианты: *гудвилл; нематериальные активы; неосознанный капитал* [7]. Как мы видим, представленные варианты перевода являются абсолютно разноплановыми. Вариант перевода «гудвилл» осуществлен с помощью применения известного метода перевода безэквивалентной лексики транслитерирование и транскрипция [5]. Однако пункт 42 Положения по бухгалтерскому учету «Учет нематериальных активов» (ПБУ 14/2007) устанавливает понятие деловой репутации как «разницы между покупной ценой, уплачиваемой продавцу при приобретении предприятия как имущественного комплекса, и суммой всех его активов и обязательств» [2]. Таким образом, в российском учете существует эквивалент понятия «goodwill», поэтому при переводе данного термина в соответствующем контексте следует употреблять вариант перевода «деловая репутация организации».

В качестве следующего примера рассмотрим словосочетание «deferred tax». Англо-русский словарь Multitran предлагает в качестве перевода следующие варианты: *отсроченный налог; отложенный налог; отсроченное*

налогообложение; налоги будущих периодов [8]. Англо-русский словарь Abbyu Lingvo предлагает в качестве перевода в экономической сфере следующий вариант: *отсроченный налог* [7]. Безусловно приведенные варианты являются синонимичными. Однако для того, чтобы заинтересованный в изучении переведенного материала специалист мог максимально быстро вникнуть в суть сообщения, необходимо придерживаться понятийного аппарата российских стандартов бухгалтерского учета. Так, пункт 9 Положения по бухгалтерскому учету «Учет расчетов по налогу на прибыль организаций» (ПБУ 18/02) содержит определение отложенного налога на прибыль [3]. Таким образом, аналогом понятия «*deferred tax*» в российской практике является понятие «*отложенный налог на прибыль*», именно поэтому при осуществлении перевода необходимо использовать данный вариант.

Перейдем к изучению перевода термина бухгалтерской лексики «*transaction*». Англо-русский словарь Multitran предлагает следующие варианты перевода: *хозяйственная операция; финансовая операция; акт хозяйственной деятельности; экономическая операция* [8]. Англо-русский словарь Abbyu Lingvo» предлагает в качестве перевода в экономической и юридической сфере следующие варианты: *сделка; трансакция; торговая операция* [7]. Статья 3 Федерального закона «О бухгалтерском учете» N 402-ФЗ вводит понятие «*факт хозяйственной жизни*», определяя его как «*сделку, событие, операция, которые оказывают или способны оказать влияние на финансовое положение экономического субъекта, финансовый результат его деятельности и (или) движение денежных средств*» [1]. Такая трактовка может

быть выражена одним из предложенных вариантов, однако, на наш взгляд, при осуществлении финансово-грамотного перевода в сфере бухгалтерского учета термин «*transaction*» следует переводить как «*факт хозяйственной жизни*».

Обобщение предложенных к рассмотрению примеров обращает внимание на множественность англо-русского перевода. Синонимичный характер вариантов перевода в идентичном контексте, на наш взгляд, связан, прежде всего, с семантическим полем. Безусловно, кроме приведенных проблем перевода, существует огромное множество аналогичных примеров. Общий посыл заключается в том, что адекватность и эквивалентность перевода во многом зависит от степени владения переводчиком терминологией в сфере бухгалтерского учета. Перевод нормативно-правовых актов в сфере бухучета имеет ряд отличительных характеристик, связанных с высокой точностью, весомой юридической значимостью и принципиальной необходимостью соблюдения терминологии. В результате проведенного исследования можно сделать вывод, что владение узкоспециальной лексикой, изучение её особенностей и исследование менталитета получателя сообщения способствуют существенному снижению степени влияния множественности перевода на его качество. Использование узкоспециальной лексики представляет собой новую форму языка, которым пользуются специалисты данной области. Высокое качество перевода бухгалтерских текстов позволяет получателю сообщения не задумываться над способом выражения мыслей, а сосредоточиться на сути исследуемого вопроса.

ЛИТЕРАТУРА

1. О бухгалтерском учете: федер. закон Рос. Федерации от 06 дек. 2011 г. № 402-ФЗ: (ред. от 23 мая 2016 г.) // Консультант Плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=198265.htm> (дата обращения: 25.06.2025).
2. Положение по бухгалтерскому учету «Учет нематериальных активов» (ПБУ 14/2007): приказ Минфина Рос. Федерации от 27 дек. 2007 г. № 153н: (ред. от 16 мая 2016 г.) // Консультант Плюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=199488#0> (дата обращения: 7.07.2025).
3. Положение по бухгалтерскому учету «Учет расчетов по налогу на прибыль организаций» (ПБУ 18/02): приказ Минфина Рос. Федерации от 19 нояб. 2002 г. № 114н: (ред. от 06 апр. 2015 г.) // Консультант Плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=179209.htm> (дата обращения: 25.06.2025).
4. Положение по ведению бухгалтерского учета и бухгалтерской отчетности в Российской Федерации: приказ Минфина Рос. Федерации от 29 июля 1998 г. № 34н: (ред. от 24 дек. 2010 г.) // Консультант Плюс. URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=111058.htm> (дата обращения: 7.06.2025).
5. Попова Е.Е. Безэквивалентные термины и их передача при переводе специальных текстов / Е.Е. Попова, М.Ю. Семенова // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – № 2. – С. 36–45. – DOI 10.15593/2224-9389/2016.2.4. – EDN WCYNMB.
6. Сдобников В.В. Теория перевода: учебник для студентов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков / В.В. Сдобников, О.В. Петрова. – М.: АСТ: Восток–Запад, 2007. – 448 с.
7. Электронный словарь «Abbyu lingvo». URL: <http://www.lingvo.ua/ru> (дата обращения: 25.02.2024).
8. Электронный словарь «Мультитран». URL: <http://www.multitran.ru> (дата обращения: 25.02.2024).
9. Alhalalmeh A.H., Al-Tarawneh A., Al-Badawi M. Navigating the Complexities of Translation Studies in the Legal Field // From Machine Learning to Artificial Intelligence: The Modern Machine Intelligence Approach for Financial and Economic Inclusion. – Cham: Springer Nature Switzerland, 2025. – С. 1-12.
10. Gafarova Z.Z. Legal Linguistics as a Distinct Field of Research // Spanish Journal of Innovation and Integrity. – 2025. – Т. 38. – С. 249-253.

11. Global Standards for the world economy «IFRS». URL: <http://www.ifrs.org> (дата обращения: 25.02.2024).
12. Zhang Z. et al. Understand Layout and Translate Text: Unified Feature-Conductive End-to-End Document Image Translation // IEEE Transactions on Pattern Analysis and Machine Intelligence. – 2025.

© Панкова Татьяна Николаевна (pankova@rgph.vsu.ru) Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru),
Багдасарова Илона Юрьевна (artameli@mail.ru), Беляева Юлия Александровна (juliebeliaeva@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ ЯЗЫКОВЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ ЗАПРОСОВ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ МОТИВАЦИОННЫХ ПИСЕМ ТУРЕЦКИХ АБИТУРИЕНТОВ В НИУ «МЭИ»)

Плотников Максим Анатольевич

старший преподаватель, Национальный
исследовательский университет Московский
энергетический институт
maximpl2012@yandex.ru

ANALYSIS OF LINGUISTIC REPRESENTATIONS OF REQUESTS BY FOREIGN STUDENTS (BASED ON MOTIVATION LETTERS OF TURKISH APPLICANTS TO "MPEI")

M. Plotnikov

Summary: The article focuses on the analysis of self-presentation strategies in motivation letters written by Turkish students applying to the National Research University "Moscow Power Engineering Institute" ("MPEI") within the framework of the Akkuyu Nuclear Power Plant project. The study aims to identify representative linguistic constructions and pragmatic attitudes reflecting the applicants' academic goals and cultural orientations. The influence of national and cultural factors on language choice is considered. The article offers a classification of lexico-syntactic and pragmalinguistic features of the texts. The research is based on more than one hundred letters submitted in 2025.

Keywords: motivation letter, self-presentation, pragmalinguistics, academic writing, cultural specificity, intercultural communication.

Аннотация: Статья посвящена анализу языковых стратегий самопрезентации в мотивационных письмах турецких студентов, поступающих в НИУ «МЭИ» в рамках проекта АЭС «Аккую». Исследование направлено на выявление репрезентативных речевых конструкций и прагматических установок, отражающих академические и культурные ориентиры заявителей. Учитывается влияние национально-культурных факторов на выбор языковых средств репрезентаций. Представлена классификация лексико-синтаксических и прагмалингвистических особенностей текстов. Работа основана на материале более ста писем, поданных в 2025 году.

Ключевые слова: мотивационное письмо, самопрезентация, прагмалингвистика, академическое письмо, культурная специфика, межкультурная коммуникация.

Введение

Цель нашего исследования – выявить и описать языковые стратегии, посредством которых иностранные студенты формулируют свои учебные и профессиональные запросы при поступлении в российский вуз (на примере НИУ «МЭИ»). *Задачи* исследования заключаются в следующем: 1) охарактеризовать типовые структуры мотивационных писем и анкет, используемых иностранными абитуриентами; 2) определить прагматические установки, реализуемые в тексте посредством речевых актов и тематических доминант; 3) выделить лингвистические маркеры целеполагания, самоидентификации, мотивации и ожиданий заявителей; 4) систематизировать частотные языковые конструкции, применяемые для выражения мотивации, целей, самоописания и профессиональных намерений; 5) проследить влияние институционального контекста (в частности, участия в проекте АЭС «Аккую») на речевые стратегии и тематическое наполнение текстов.

Актуальность исследования определяется необходимостью комплексного анализа языковых стратегий, применяемых иностранными абитуриентами при фор-

мулировании академических целей и ожиданий в мотивационных письмах. С учётом роста международной академической мобильности и расширения программ академического обмена, важность выявления лингвистических и социокультурных закономерностей, лежащих в основе речевого поведения иностранных студентов, значительно возрастает.

Настоящая работа направлена на анализ языковой репрезентации прагматических и социокультурных установок, отражённых в мотивационных письмах. Материалом исследования выступают более ста писем, написанных претендентами в 2025 году. В центре внимания настоящего исследования находятся языковые стратегии самопрезентации, применяемые в мотивационных письмах турецких абитуриентов, подающих документы на обучение в Национальный исследовательский университет «МЭИ» в рамках международного проекта АЭС «Аккую». Эти письма выполняют не только информативную, но и репрезентативную функцию: заявитель стремится сформировать благоприятный образ, обосновать мотивацию и продемонстрировать соответствие академическим требованиям принимающей стороны.

Научная новизна заключается в системном лингвистическом и прагмалингвистическом анализе мотивационных писем турецких студентов, поступающих в российский технический университет. Она также определяется выявлением репрезентативных языковых конструкций с учётом культурно-специфических факторов, отражающих ценностные ориентиры, коммуникативные стратегии и риторические модели, характерные для турецкой академической традиции. Особое внимание уделяется взаимодействию языковых форм с социокультурным контекстом проекта «Аккую», что ранее не становилось предметом лингвистического анализа.

Анализ подобных текстов позволяет выявить устойчивые речевые модели, характерные для самопрезентации, и оценить влияние национально-культурных факторов на выбор языковых средств. В контексте межкультурной коммуникации это особенно актуально: мотивационное письмо – это одновременно и индивидуальное высказывание, и жанрово обусловленный текст, подчинённый культурным и институциональным нормам.

В качестве *материала исследования* послужили мотивационные письма турецких граждан, поданных в НИУ «МЭИ» в рамках подготовки специалистов для атомной станции «Аккую». Всего было проанализировано свыше 100 писем, представленных в приемную комиссию в 2025 году на английском и турецком языках. Критерии отбора включали: актуальность (заявки текущего года), принадлежность к официальному институциональному дискурсу (обращения в приёмную комиссию), наличие репрезентативных речевых стратегий, отражающих прагматические цели и культурную специфику высказывания.

Каждое письмо рассматривалось как коммуникативное действие, направленное на презентацию субъекта в академическом пространстве. В качестве единиц анализа выделялись ключевые прагмалингвистические элементы: речевые маркеры цели, обоснование выбора университета и страны, формы выражения личной, академической и профессиональной идентичности. Также анализировались языковые средства выражения мотивации, культурные отсылки, интонационно-риторические средства и дискурсивная структура текстов.

Теоретическая база исследования опирается на интеграцию положений дискурс-анализа, прагматики, прагмалингвистики, а также современных теорий академического письма и межкультурной коммуникации. Такой подход позволяет комплексно интерпретировать стратегии самопрезентации, характерные для мотивационных писем иностранных студентов.

В рамках дискурс-анализа ключевую роль играют труды Т.А. ван Дейка [2], рассматривающего дискурс как многоуровневое социально-когнитивное образова-

ние, в котором текст структурируется в зависимости от когнитивных моделей и социального контекста. Его социокогнитивная модель позволяет проанализировать мотивационные письма как форму институционального дискурса, где языковые выборы определяются образовательной и культурной спецификой. Подход критического дискурс-анализа, разработанный Н. Фэйрклафом [17], акцентирует внимание на том, как через язык воспроизводятся иерархии власти и социальные ожидания, что важно для понимания прагматической направленности текстов абитуриентов. В отечественной лингвистике значительный вклад в развитие дискурс-анализа внесли В.И. Карасик [4] и Е.С. Кубрякова [10], подчеркивающие связь дискурсивных практик с когнитивными механизмами и социокультурной спецификой коммуникации.

Концепция жанрового анализа Дж. Суэйлса [24] даёт основание рассматривать мотивационное письмо как жанрово закреплённую форму академического письма со стандартными структурными компонентами: введение, обоснование выбора профессии и учебного заведения, описание профессиональных целей и заключение. С позиций отечественного жанрового подхода можно отметить труды Н.Д. Арутюновой [1], рассматривающей жанры как отражение типовых коммуникативных сценариев и интенций.

Теория связности и когезии текста, изложенная в работах Р. де Бугранда и В. Дресслера [16], обеспечивает методологию выявления текстообразующих маркеров, отвечающих за логическую и прагматическую целостность письма. С российской стороны важным ориентиром являются исследования Т.М. Николаевой [9] и И.Р. Гальперина [3], акцентирующих внимание на структурно-семантических и функциональных аспектах связности текста.

Прагматический аспект исследования строится на теории речевых актов Дж. Остина [15] и Дж. Серля [22], где мотивационное письмо может рассматриваться как совокупность перлокутивных актов, направленных на убеждение адресата в целесообразности зачисления заявителя. Существенное значение имеет теория прагматики С. Левинсона [20], а также теория релевантности Д. Спербера и Д. Уилсона [23], объясняющая выбор языковых средств с позиции максимизации релевантности для адресата. В русле отечественной лингвистической традиции важным теоретическим основанием служат исследования И.П. Сусова [12], последовательно раскрывающего природу речевых актов и коммуникативных интенций, а также труды М.Н. Кожинной [5], посвящённые вопросам функциональной стилистики и специфике академического письма в системе научной коммуникации.

В межкультурном и межкультурном контексте исследования ценными являются разработки Г. Каспер и Ш.

Блюм-Кулки [19] по интеръязыковой прагматике, выявляющие особенности речевого поведения и стратегий в письменной коммуникации на иностранном языке. Отечественные исследования в этой области представлены работами И.А. Стернина [11], посвящёнными анализу социокультурных аспектов коммуникативного поведения и межкультурной адаптации речевых стратегий.

Особый вклад в исследование академического письма и самопрезентации вносит Кен Хайланд [18], который анализирует взаимодействие автора и читателя через призму метадискурсивных стратегий. Кристин Тарди [25] исследует процесс формирования жанровой компетенции у студентов, осваивающих академическое письмо на английском языке как на иностранном, что особенно важно при анализе мотивационных писем. Пол Мацуда [21] подчеркивает влияние первого языка и культурных моделей на академическое письмо на английском языке. В российской научной традиции проблематика академического письма и дискурсивной идентичности развивается в работах В.Е. Чернявской [13], В.В. Красных [6] и Т.В. Шмелёвой [14], акцентирующих внимание на особенностях научного дискурса, стратегиях самопрезентации и языковом оформлении авторской позиции.

Таким образом, представленная теоретическая основа позволяет рассматривать мотивационные письма турецких студентов как тексты, в которых переплетаются жанровые особенности, прагматические стратегии и социокультурные коды. Это создаёт основания для системного анализа самопрезентации в академическом контексте.

Результаты исследования

Анализ 137 мотивационных писем турецких студентов, поступивших в НИУ «МЭИ» в рамках проекта АЭС «Аккую», позволил выделить совокупность устойчивых языковых и прагмалингвистических стратегий, направленных на формирование образа компетентного, мотивированного и культурно адаптированного заявителя. В ходе исследования особое внимание уделялось лингвостилистическим, структурно-грамматическим и прагматическим особенностям текстов, репрезентирующих академическую мотивацию и профессиональные намерения. Объём писем варьировался от 1200 до 2500 знаков, что в среднем соответствует стандартным требованиям, предъявляемым к мотивационным письмам в российских вузах, хотя официально установленных нормативов по объёму в рамках МЭИ не фиксируется.

Возрастной диапазон претендентов составлял от 20 до 28 лет. Примерно 70% заявителей имели профильное техническое образование, связанное с энергетикой, инженерными дисциплинами или смежными специальностями. Оставшаяся часть обладала базовым образо-

ванием в области естественных наук или прикладной математики.

Прежде всего, мотивационные письма демонстрируют устойчивую структурную композицию, соответствующую жанровой норме [8; 21]: вступительное самоопределение, аргументация выбора страны и университета, описание образовательного и профессионального бэкграунда, формулировка целей и завершение вежливой декларацией. На грамматическом уровне особенно частотны инфинитивные конструкции с предикатами, маркирующими направленность действия: *to contribute, to study, to develop myself, to gain knowledge*. Эти формулы используются преимущественно в утвердительных высказываниях, подчеркивающих активную позицию заявителя. Сочетание инфинитива с модальными глаголами (*I aim to, I want to, I would like to*) демонстрирует осознанное формулирование собственных целей и намерений в контексте планирования и достижения результата, что соответствует институциональным ожиданиям жанра [17; 19]. Заметное место занимают и формулы академической вежливости (*I would like to express my interest, It is an honor to apply*), отражающие знание и соблюдение норм институционального этикета. Речевые маркеры намерения и целеполагания, такие как *I am determined to contribute, I envision myself working at, My long-term goal is*, структурируют текст вокруг чётко выраженной академической мотивации.

Не менее выразительным оказывается лексико-семантический уровень письма: претенденты используют клишированные формулы (*disciplined, motivated, responsible*), «*I am highly motivated to study at MPEI*», «*I have always been passionate about engineering*», «*My goal is to contribute to the development of nuclear energy*», но также вводят риторически более сложные конструкции (*I see engineering as both my identity and contribution to society*), что усиливает индивидуальность и насыщенность аргументации [4; 6].

Помимо этого, они используют оригинальные самопрезентационные стратегии, включающие метафорические выражения: «*Engineering is the compass of my life*», «*Engineering is not only a science, it is my language of understanding the world*», «*Energy is the invisible force that powers not only machines, but human progress*», «*A reactor is like a heart – silent, essential and precise*». На фоне стандартных формул, таких как «цель – мотивация – перспектива», значительная часть заявлений выходит за рамки формального жанра [3; 20].

Отдельную группу лексических средств составляют выражения с высокой эмоциональной насыщенностью, придающие письмам личностный тон: «*This opportunity means everything for my future, This program is the turning point of my professional life, I see MPEI not just as a university, but as a milestone in my journey*». Такие элементы усиливают

эффект самопрезентации, формируя образ кандидата не как безликой единицы отбора, а как субъекта с собственной историей, ценностями и ожиданиями [5; 7].

В этом контексте особенно продуктивно использование формул саморефлексии: *I was born in Mersin, the city of Akkuyu, I failed once, but I learned resilience* или *I was not accepted the first time, but I improved myself and returned stronger*, что подчёркивает способность кандидатов к самоанализу и росту, а также формулировки, демонстрирующие интеграцию знаний из разных профессиональных областей (*I combine thermodynamics with AI modeling*) [19; 22].

Кроме того, встречаются конструкции, в которых обоснование выбора строится не через формальные аргументы, а опирается на личный опыт или мировоззренческий контекст: *I grew up near the Akkuyu construction site. Watching it grow became part of my childhood – that's why I want to be part of its future*. Здесь причинно-следственная связь выражается через нарративный элемент, усиливающий убедительность [2; 6].

Представленные письма имеют ряд структурных сходств, однако каждое из них отличается по содержательной направленности и выбору тематических акцентов. Одним из ключевых прагматингвистических компонентов мотивационного письма выступает обоснование выбора учебного заведения, страны, специальности и профессионального вектора. Этот элемент напрямую связан с прагматической задачей письма – убедить адресата в осознанности и целесообразности выбора [8; 21]. Аргументация оформляется с помощью специальных языковых маркеров, указывающих на причину или цель: *because, since, as well as, in order to, due to, for this reason* и др. На синтаксическом уровне преобладают сложноподчинённые конструкции и адвербиальные вставки вроде *this is why, that's why, the reason is that*, которые позволяют логически структурировать текст и повысить его аргументационную силу [20; 23].

Рассмотрим характерный пример:

I chose Russia because of its leading role in nuclear science and its strong cooperation with Turkey.

Здесь сочетание *because of* маркирует причинно-следственную связь, а последующая часть предложения оформляет независимое логическое обоснование мотивационного выбора.

В других письмах используется структура с уточняющей вставкой:

My interest in thermal physics grew significantly after my internship – that's why I want to study heat engineering at MPEI.

Здесь выражение *that's why* сигнализирует переход от личного опыта к формулированию целевой установки.

Особо часто встречаются обоснования, построенные по типу «цель → аргумент → подтверждение». Например:

Joining MPEI will allow me to work on real projects in nuclear safety. This is important for me because I want to help ensure Turkey's energy independence. Такое обоснование демонстрирует сразу несколько функций: мотивацию, аргумент и ценностную установку.

Около 60% абитуриентов строят мотивацию вокруг темы ядерной энергетики как приоритетного направления национального развития Турции. Более 40% заявителей прямо упоминают участие или стремление принять участие в проекте «Аккую», что подчёркивает значимость социополитического контекста как фактора, влияющего на языковую репрезентацию целей. В качестве примера можно привести высказывание одного из заявителей: *"I want to contribute to Turkey's nuclear independence by joining Akkuyu NPP as a specialist in reactor cooling systems"*. Применение подобных формулировок демонстрирует осознанность выбора направления обучения и профессиональной самореализации, а также подчёркивает интеграцию индивидуальных целей с национальными задачами. Этот вывод соотносится с положениями Е.С. Кубряковой [10], согласно которым текст выполняет репрезентативную функцию, отражая индивидуальные ценности автора в сопряжении с общественными и культурными приоритетами.

С прагматингвистической точки зрения, заявители активно используют разнообразные стратегии речевого действия, направленные на достижение убедительности, соответствие академическим ожиданиям и демонстрацию культурной адаптивности. Наиболее частотными являются: а) акты самообоснования через образовательный и профессиональный опыт, б) декларации будущих намерений в рамках проектов национального значения, в) вежливая апелляция к ценностям принимающей стороны. Часто встречаются культурно-ориентированные обращения, подчеркивающие уважение к российской образовательной системе: *MPEI represents not only academic excellence but also a tradition of scientific rigor I admire, I chose Russia because of its legacy in nuclear technology and fundamental physics*. Важную роль в мотивационных письмах играют элементы «языковой лояльности» в понимании Л.П. Крысина [7], подразумевающие положительное отношение к изучаемому языку и готовность использовать его в значимых сферах коммуникации. Примеры подобных высказываний: *I started learning Russian on my own to better integrate into academic life, Understanding Russian culture is essential to becoming a successful engineer at Akkuyu*. Подобные конструкции отражают не только функциональную направленность текста, но и высокий уровень осознанности заявителей в вопросах межкультурной коммуникации [6].

Не менее заметны патриотические и гражданские

мотивы: *I want to support Turkey's sovereignty through energy independence, My dream is to serve my country by joining Akkuyu NPP, By becoming a nuclear engineer, I will contribute to the strategic partnership between Turkey and Russia.*

Некоторые письма содержат отсылки к культурной идентичности и региональной принадлежности претендента: *Being from Mersin, the city of Akkuyu, I feel a personal connection to this project, I want to represent my region in one of the most significant energy initiatives of our country.*

Из 137 мотивационных писем 27 принадлежали женщинам-претенденткам (около 20% выборки). Их тексты не ограничиваются воспроизведением жанровых шаблонов, а отличаются социально-ориентированным содержанием. В их письмах чаще акцентируются темы устойчивого развития, международного научного обмена, социальной пользы инженерии. Например, в одном из писем утверждается: *As a female engineer, I see energy not only as a technical discipline, but as a tool for equality and sustainability.* В другом подчеркивается стремление не только учиться, но и вдохновлять других женщин в научной сфере: *Joining this program means becoming a role model for young girls in my hometown who want to study engineering.* Их тексты также чаще содержат рефлексивные оценки: *Through volunteering and STEM workshops, I discovered that science and empathy are not mutually exclusive.* Это указывает на более широкое понимание профессиональной идентичности, выходящей за рамки технической специализации. В лингвистическом плане письма претендентов-женщин нередко отличаются более развернутой аргументацией, логической связностью и точностью в формулировке цели, что согласуется с данными об особенностях аргументативных стратегий в академическом дискурсе [4]. Анализ мотивационных писем показал, что важным элементом речевой стратегии заявителей становится выражение следствия – логического вывода или действия, обусловленного ранее заявленными фактами, мотивацией или биографией. В большинстве случаев такие конструкции оформляются на английском языке при помощи связок *therefore, thus, as a result, so, consequently, that is why, for this reason* и других аналогов союзов следствия.

Например, в письме встречается связка:

I completed an internship in nuclear safety. As a result, I decided to specialize in this area at MPEI.

Здесь вторая часть высказывания оформляет логическое следствие, вытекающее из опыта.

В других случаях следствие вводится через синонимичные выражения:

I have always been interested in thermal engineering. That is why I applied for the Heat and Power Program.

или

My participation in robotics competitions showed me the

power of interdisciplinary knowledge – therefore, I chose mechatronics.

Таким образом, в текстах формируется семантическая связь «основание → вывод», типичная для аргументативных дискурсов.

Некоторые письма используют цепочку причин и следствий, выстраивая логический прогресс мотивации, как, например:

Since I studied Russian during high school, I can easily adapt to the environment in Moscow. Thus, I will be able to focus more on research activities and academic growth.

Здесь *thus* функционирует как коннектор результата, маркируя логический переход от предпосылки к ожидаемому следствию.

Интересен также случай мотивационного усиления через повтор:

I believe that science is the basis of peace. For this reason, I want to work in nuclear diplomacy. For this reason, I chose MPEI.

В этом примере сознательное повторение усиливает эмоциональную и логическую убедительность, превращая обоснование в форму убеждения.

Таким образом, как и в формальных дискурсах (например, научных текстах или аналитических статьях), каузальные структуры в мотивационных письмах играют ключевую роль в выстраивании логики самообоснования. Они формируют не только аргументационную рамку, но и риторическую идентичность заявителя как рационального, мотивированного и культурно осведомленного субъекта, выступая одновременно прагматическими средствами убеждения и организации дискурса [2; 5; 6].

Такие конструкции играют важную роль не только в текстовой связности, но и в репрезентации мыслительной структуры заявителя: они показывают, что мотивация не случайна, а вытекает из опыта, ценностей, убеждений и объективных обстоятельств. Следствие в мотивационных письмах – это не просто грамматическая категория, а средство демонстрации зрелости, последовательности и логичности мышления, что особенно ценно для академического дискурса [2; 6; 7].

Заключение

Целью настоящей публикации являлось выявление и описание лингвистических и прагмалингвистических особенностей, характерных для текстов мотивационных писем иностранных абитуриентов, подающих документы на обучение в российский технический вуз. Исследование было сосредоточено на анализе речевых стратегий самопрезентации, актуализирующих академические цели, ценностные установки и культурные ориентации заявителей.

Анализ материала, включающего 137 мотивационных писем, позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Мотивационное письмо представляет собой структурированное академическое высказывание, в котором прагматические установки реализуются через устойчивые языковые модели – цели, аргументы, следствия и самоидентификацию.
2. В структуре письма ключевую роль играют причинно-следственные связи, выраженные с помощью коннекторов, модальных конструкций, инфинитивных оборотов, логических и эмоциональных маркеров.
3. Использование языковых средств выражения причинно-следственных отношений усиливает аргументативную убедительность, делает обоснование более прозрачным и способствует поддержанию логической связности высказывания.
4. Конструкции выражения следствия позволяют автору подчеркнуть логическую последовательность и показать, что мотивация органично вытекает из его личного опыта и убеждений.
5. Гендерный аспект также играет важную роль: письма женщин отличаются комплексной аргументацией, ориентацией на ценности устойчивого развития, социальной ответственности и инклюзивности.
6. На прагмалингвистическом уровне мотивацион-

ные письма представляют собой риторически оформленное речевое действие, направленное на установление доверия, выражение культурной лояльности и соответствие академическому контексту приёмной комиссии.

Таким образом, анализ мотивационных писем показал, что языковая репрезентация прагматических установок и профессиональных намерений осуществляется через комбинацию клишированных академических формул, персонализированных элементов, междисциплинарных связей и культурных отсылок. На уровне текста формируется сложная прагмалингвистическая система, обеспечивающая когерентность, культурную адаптивность и аргументативную убедительность заявителя в процессе академической самопрезентации.

Полученные результаты подтверждают, что тексты мотивационных писем иностранных студентов являются не только жанром академического дискурса, но и важным полем реализации когнитивных, культурных и языковых стратегий. Перспективным направлением представляется дальнейшее изучение межъязыковых различий в построении мотивационного дискурса, а также расширение анализа за счёт писем заявителей из других культурных регионов и языковых традиций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – 1990. – С. 136–137.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 288 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 131 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2002. – 477 с.
5. Кожина М.Н. Функциональная стилистика / М.Н. Кожина // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): Словарь-справочник. Электронное издание / Сибирский федеральный университет; Под редакцией А.П. Сковородникова. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2014. – С. 724–726.
6. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
7. Крысин Л.П. Очерки по социоллингвистике. – М.: ФЛИНТА, 2021. – 360 с.
8. Кубракова Н.А. Мотивационное письмо как жанр академического дискурса (на материале английского языка) // Жанры речи. – 2019. – № 2 (22). – С. 119–125.
9. Николаева Т.М. О чём рассказывают нам тексты? – М.: Языки славянских культур, 2012. – 324 с.
10. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
11. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие / И.А. Стернин. – Москва: Российская государственная библиотека, 2001. – 252 с.
12. Сусов И.П. Теория речевых актов. – М.: URSS, 2003. – 208 с.
13. Чернявская В.Е. Лингвистическая экспертиза текста. – М.: Флинта, 2014. – 240 с.
14. Шмелёва Т.В. Русская речевая культура. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
15. Austin J.L. How to Do Things with Words. – Oxford: Clarendon Press, 1962. – 166 p.
16. Beaugrande R. de, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. – London: Longman, 1981. – 286 p.
17. Fairclough N. Language and Power. – London: Longman, 1989. – 226 p.
18. Hyland K. Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing. – London: Longman, 2000. – 211 p.
19. Kasper G., Blum-Kulka S. Interlanguage Pragmatics. – Oxford: Oxford University Press, 1993. – 253 p.
20. Levinson S.C. Pragmatics. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983. – 420 p.
21. Matsuda P.K. Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective // Kroll B. (ed.). Exploring the Dynamics of Second Language Writing. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – P. 15–34.

22. Searle J.R. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language. — Cambridge: Cambridge University Press, 1969. — 203 p.
 23. Sperber D., Wilson D. Relevance: Communication and Cognition. — Oxford: Basil Blackwell, 1986. — 265 p.
 24. Swales J.M. Genre Analysis: English in Academic and Research Settings. — Cambridge: Cambridge University Press, 1990. — 260 p.
 25. Tardy C.M. Building Genre Knowledge. — West Lafayette: Parlor Press, 2009. — 332 p.
-

© Плотников Максим Анатольевич (maximpl2012@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ РЕЦЕПЦИЯ НАУЧНЫХ ВЗГЛЯДОВ ЭПОХИ В «ЗАТЕРЯННОМ МИРЕ» А. КОНАНА ДОЙЛА

THE LITERARY REFLECTION OF CONTEMPORARY SCIENTIFIC THOUGHT IN A. CONAN DOYLE'S "THE LOST WORLD"

**D. Portnyagin
V. Balakhonova**

Summary: The article analyzes the reception of the Victorian era's scientific paradigm through the lens of Arthur Conan Doyle's novel *The Lost World*. It examines how scientific debates of the period are reflected in the work's artistic structure, primarily through the character of Professor Challenger. Particular attention is paid to the semiotics of the isolated plateau as a space of arrested evolution and to the paleontological reconstructions linked to the author's personal interest in British fossil discoveries. The study also reveals the synthesis of scientific and imperial discourses embodied in the figure of the scientist-explorer. Ultimately, the article demonstrates how Doyle's novel serves as a stage for a complex dialogue between the scientific knowledge and cultural imagination of its time.

Keywords: Arthur Conan Doyle, *The Lost World*, Darwinism, professor Challenger, science fiction, Victorian literature.

Портнягин Дмитрий Валерьевич

кандидат филологических наук, доцент, Курганский
государственный университет
portdim73@mail.ru

Балахонова Вера Анатольевна

кандидат биологических наук, доцент, Курганский
государственный университет
balachonovava@mail.ru

Аннотация: Статья посвящена анализу рецепции научной парадигмы в викторианскую эпоху на материале романа Артура Конана Дойла «Затерянный мир». Исследуется, как научные дискуссии находят отражение в художественной структуре произведения, прежде всего в образе профессора Челленджера. Особое внимание уделяется семиотике изолированного плато как пространства законсервированной эволюции и палеонтологическим реконструкциям, связанным с личным интересом автора к британским ископаемым находкам. В работе также раскрывается синтез научного и имперского дискурсов, воплощенный в фигуре ученого-первопроходца. В итоге статья демонстрирует, как роман Дойла становится площадкой для сложного диалога между научным знанием и культурным воображением его времени.

Ключевые слова: Артур Конан Дойл, «Затерянный мир», дарвинизм, профессор Челленджер, научная фантастика, викторианская литература.

Викторианскую эпоху, современником которой являлся Артур Конан Дойл (Doyle, 1859–1930) научная парадигма оказала существенное воздействие на формирование интеллектуального климата. В частности, сложно обнаружить представителя британского общества того периода, чья система взглядов осталась бы совершенно не затронутой распространением эволюционного учения. Для пытливого сознания молодого Дойла, получавшего медицинское образование, данная теория приобретала особое значение, поскольку представляла собой не просто очередную научную гипотезу, но воплощала принципиально новый подход к познанию, бросавший вызов традиционным авторитетам в исследовании проблем генезиса органической жизни. В автобиографическом произведении *“Memories and Adventures”* (1924) Дойл, ретроспективно оценивая студенческий период, отмечает: “It is to be remembered that these were the years when Huxley, Tyndall, Darwin, Herbert Spencer and John Stuart Mill were our chief philosophers, and that even the man in the street felt the strong sweeping current of their thought, while to the young student, eager and impressionable, it was overwhelming” [8, p. 26].

Исследовательская проблематика сохраняла свою значимость в культурном багаже Артура Конана Дойла и после завершения им медицинского образования,

получив многоплановое воплощение в его литературном творчестве. Наиболее репрезентативным текстом в данном случае выступает его дебютный роман в жанре научной фантастики *“The Lost World”* (1912). В рамках настоящей статьи предпринимается попытка анализа академических концепций, представленных в указанном произведении, посредством изучения художественной функции и концептуализации персонажей, семиотики географического пространства, репрезентации палеонтологических реконструкций в образах динозавров. Анализ указанных элементов проводится в корреляции с научными парадигмами и дискуссиями, характерными для естествознания конца XIX — начала XX столетия. Особое внимание уделяется тому, каким образом художественное осмысление эволюционных идей в романе отражает сложный диалог между научным знанием и культурным воображением эпохи.

С самого начала повествования в романе *“The Lost World”* актуализируется научная проблематика, занимающая центральное место в художественной структуре произведения. Профессор Челленджер, выполняющий роль учёного протагониста, позиционируется как авторитетный представитель зоологической науки своего времени, о чём свидетельствуют его публикации, в частности работа *“Outlines of Vertebrate Evolution”* [7, p. 21]. В

процессе нарративного развёртывания сюжета журналист Эдвард Мэлоун, выступающий в роли рассказчика, устанавливает, что текущие изыскания учёного сосредоточены на полемике вокруг концепций Вейсмана и Дарвина. Знакомство с научной статьёй *"Weissmann versus Darwin"* [Ibid., p. 25] позволяет Мэлоуну реконструировать обстоятельства публичной лекции Челленджера, сопровождавшейся академическим скандалом, во многом инспирированным эмоционально насыщенной манерой презентации профессора. Инкорпорация в нарратив фигур Дарвина (Darwin, 1809-1882) и немецкого зоолога Вейсмана (Weismann, 1834-1914) (транскрибированного Дойлом с орфографической неточностью, но сохраняющего концептуальную узнаваемость) в качестве центральных элементов научной полемики выполняет двоякую функцию: осуществляет проспекцию последующего развития исследовательской тематики в романе и одновременно репрезентирует эпистемологический статус дарвиновской теории в научном дискурсе раннего XX столетия.

Профессор Челленджер у Дойла демонстрирует выражённую критическую позицию по отношению к теории зародышевой плазмы Вейсмана. Научные детали не имеют определяющего значения для понимания «Затерянного мира» — в отличие от традиций «жесткой» научной фантастики конца XX века — выполняя прежде всего характерологическую функцию, подчеркивая научную компетентность как автора, так и главного героя. Тем не менее, включение различных представителей биологии в нарратив «Затерянного мира» обладает более глубокой семиотической функцией, нежели простое упоминание авторитетных имен. Роберт Фрейзер, в частности, интерпретирует референцию к Вейсману в качестве нарративного предвосхищения сквозной темы дегенерации, получающей развитие в романе [10, p. 69–70]. Данный аналитический подход позволяет рассматривать научные аллюзии не как статичный элемент фонового знания, но как динамичный компонент поэтики, участвующий в формировании основных мотивно-тематических комплексов произведения. Челленджер отождествляет себя с Дарвином, о чем свидетельствуют его громкие заявления: *"You persecute the prophets! Galileo, Darwin, and I!"* [7, p. 76], произносимые в защиту своих научных теорий от предполагаемого невежества публики. Для Челленджера научная деятельность приобретает характер революционного действия, эмоционально заряженного процесса. Его бескомпромиссная манера изложения отчасти реминисцентна о Т.Г. Гексли (Huxley, 1825-1895) — последовательном защитнике дарвиновской теории, получившем прозвище *"Darwin's Bulldog"* [6], — которым Дойл восхищался в студенческие годы [19, p. 50].

Впоследствии Мэлоун присоединяется к экспедиции Челленджера в затерянный мир, расположенный

на загадочном южноамериканском плато. К началу XX столетия неизведанные регионы на карте мира стали исключительной редкостью. Как отмечает редактор газеты Мэлоуна, *"The big blank spaces in the map are all being filled in, and there's no room for romance anywhere"* [7, p. 19]. В 1910 году Дойл высказал схожую мысль в своей речи в Royal Societies Club, задавшись вопросом о том, *"where the romance writer was to turn when he wanted to draw any vague and not too clearly defined region"* [4]. Внутренние области Африки, Южная Америка и арктические регионы всё ещё сохраняли на мировой карте определённые «белые пятна» и поэтому оставались излюбленным фоном для приключенческой литературы той эпохи: романов Хаггарда (Haggard, 1856-1925) *"King Solomon's Mines"* (1885) [11] и *"She: A History of Adventure"* (1886) [12], Фрэнка Савилля (Savile, 1865-1950) *"Beyond the Great South Wall: The Secret of the Antarctic"* (1901) [18] и др. В контексте «Затерянного мира» наиболее интересный роман, действие которого происходит в Южной Америке, — это, вероятно, *"The Devil-Tree of El Dorado"* (1897) Френсиса Аткинса (Фрэнка Обри) (Atkins, 1847-1927) [2], где в качестве сеттинга затерянного мира используется загадочное горное плато (гора Рорайма как потенциальное Эльдorado), включающее доисторических людей и гигантское плотоядное дерево-монстр.

Помимо предоставления «белых пятен» на карте, которые могли быть заполнены воображением писателя, Южная Америка обладала неоспоримой научной релевантностью, в особенности в контексте зоологических исследований. Регион служил естественной лабораторией для ведущих учёных эпохи — Чарльза Дарвина, Альфреда Рассела Уоллеса (Wallace, 1823–1913) и Генри Уолтера Бейтса (Bates, 1825–1892), чьи полевые изыскания на континенте привели к фундаментальным открытиям в понимании биологических механизмов. Артур Конан Дойл не просто учитывал этот историко-научный контекст, но стратегически выстраивал преемственность между реальными естествоиспытателями и вымышленной экспедицией профессора Челленджера. В нарративной логике романа предшественники-натуралисты оставили нерешенные исследовательские задачи, что концептуально оправдывает научную миссию Челленджера как продолжение их работы. Значимо, что маршрут к затерянному миру был обнаружен протагонистом именно в ходе этой «вторичной» экспедиции, что подчеркивает диалектическую связь между академическим знанием и случайным открытием в процессе научного поиска: *"In the first place, you are probably aware that two years ago I made a journey to South America — one which will be classical in the scientific history of the world? The object of my journey was to verify some conclusions of Wallace and of Bates, which could only be done by observing their reported facts under the same conditions in which they had themselves noted them. If my expedition had no other results, it would still have been noteworthy, but a curi-*

ous incident occurred to me while there which opened up an entirely fresh line of inquiry" [7, p. 45].

Роман А. Конана Дойла акцентирует внимание читателя на том, что значительная часть биологических открытий XIX столетия была получена в ходе сложных и сопряжённых с риском полевых изысканий. Успешное осуществление подобных исследований требовало от учёного личных качеств, соответствующих идеалу «имперского героя» – мужества, стойкости и моральной принципиальности. Таким образом, в произведении происходит синтез двух ключевых дискурсов викторианской эпохи: имперской идеологии, прославляющей экспансию и покорение неизведанных территорий, и научной романтики, поэтизирующей процесс познания: "...both Summerlee and Challenger possessed that highest type of bravery, the bravery of the scientific mind. Theirs was the spirit which upheld Darwin among the gauchos of the Argentine or Wallace among the head-hunters of Malaya" [Ibid., p. 116-117].

Путем апелляции к научному авторитету Дарвина и Уоллеса, чья исследовательская деятельность, подобно экспедиции Челленджера, протекала в условиях дикой природы, Дойл актуализирует тезис о реальности феномена ученого-первопроходца. Писатель аргументирует, что его главный герой не является литературной фикцией, а имеет исторические прототипы. Для этих ученых служение науке и получение нового знания представляло собой комплексное испытание, требующее мобилизации как физических, так и интеллектуальных ресурсов.

В данном контексте фамилия профессора может считаться «говорящей». *Challenger* в произведениях Дойла функционирует как характерный антропоним, семантика которого актуализируется через научную деятельность персонажа, полевые исследования и конфронтацию с академическим сообществом. Наличие ономастической аллюзии к исторической экспедиции на *HMS Challenger* (1872–1876), фундаментальной для становления океанографии, подкрепляется биографическим контекстом: один из участников данной научной миссии, Чарльз Уайвилл Томсон (Thomson, 1830–1882), входил в число университетских преподавателей Дойла [16, p. 4]. При этом прототипическую основу персонажа составил физиолог Уильям Резерфорд (Rutherford, 1839–1899), чьи внешние характеристики (массивное телосложение, борода) и коммуникативные особенности (мощный голос, прямолинейность) были транслированы на литературный образ [Ibid., p. 5]. В современном литературоведении укрепилась также концепция, интерпретирующая Челленджера как одно из *alter ego* самого автора [5, p. 139] [17, p. 129], что подтверждается сравнительным анализом его личной переписки и мемуаров [19, p. 276], фиксирующим особую эмоциональную вовлеченность Дойла в развитие этого персонажа в противовес его известному равнодушию к Шерлоку Холмсу.

В 4-й главе Челленджер с благодарностью упоминает своего друга: "This is an excellent monograph by my gifted friend, Ray Lankester!" [7, p. 52]. Научные воззрения Эдвина Рея Ланкестера (Lankester, 1847–1929) находят отражение в его монографии "Extinct Animals" (1905), где он, в частности, предпринимает попытку этиологического анализа причин вымирания отдельных биологических видов, в том числе динозавров: "Very probably this small size of the brain of great extinct animals has to do with the fact of their ceasing to exist. Animals with bigger and ever-increasing brains outdid them in the struggle for existence" [13, p. 209]. В художественном произведении Дойла данная теоретическая позиция находит воплощение в научной дискуссии, которую ведут персонажи Челленджер и Саммерли. Предметом их полемики становится анализ причин тотального исчезновения динозавров за пределами ограниченного ареала плато: "Both were agreed that the monsters were practically brainless, that there was no room for reason in their tiny cranial cavities, and that if they have disappeared from the rest of the world it was assuredly on account of their own stupidity, which made it impossible for them to adapt themselves to changing conditions" [7, p. 221]. В соответствии с данной концепцией, плато в романе Дойла представляет собой не зону приостановления действия эволюционных законов, а ареал, где биологическая эволюция оказалась законсервированной вследствие стабильности условий окружающей среды в этой изолированной экосистеме. Парадоксальным образом, ряд элементов в романе опровергает тезис о полностью статичной среде плато. Особое значение имеют факты существования человекообразных обезьян и индейских племен, чье антропогенное воздействие на экосистему невозможно игнорировать. Более того, из повествования становится известно, что многие игуанодоны "were kept as tame herds by their owners" [Ibid., p. 272], что свидетельствует о зарождении элементов человеческого доминирования. Тем не менее, представляется, что баланс сил между различными видами на плато оставался относительно стабильным вплоть до вторжения экспедиции Челленджера, которое и привело к разрушению хрупкого равновесия.

Показательно, что факт отсутствия динозавров на территории Англии интерпретируется в нарративе как веское подтверждение эволюционной модели. Данный вывод возникает в момент осознания исследователями, что обнаруженные на плато существа соответствуют ископаемым останкам, известным по британским палеонтологическим находкам, как-то демонстрирует пример игуанодона: "Iguanodons, ' said Summerlee. 'You'll find their footmarks all over the Hastings sands, in Kent, and in Sussex. The South of England was alive with them when there was plenty of good, lush greenstuff to keep them going. Conditions have changed, and the beasts died. Here it seems that the conditions have not changed, and the beasts have lived" [Ibid., p. 173]. Указанная аналогия яв-

ляется методологически оправданной, если принять во внимание лидирующую роль Великобритании в становлении палеонтологии как научной дисциплины на протяжении XIX столетия. Пионерские открытия Мэри Эннинг (Anning, 1799–1847) в Лайм-Реджисе (1820-е годы) создали фундамент для последующих исследований доисторических рептилий. В данном контексте знакомство персонажей Дойла с мезозойской фауной не носит характера абсолютного открытия, а отражает глубокий личный интерес автора к древней истории Британских островов. Историческая проблематика всегда занимала значимое место в творчестве писателя, что особенно наглядно проявилось в его историко-приключенческих произведениях. Однако в начале XX века его научные интересы сместились в область палеонтологии и изучения динозавров [15, р. 327] [3]. «Затерянный мир» хронологически не был первым произведением Дойла, в котором появляется доисторическое существо, неожиданно возникающее в современном мире. В его рассказе «The Terror of Blue John Gap» (1910) английскую сельскую местность терроризирует исполинский пещерный медведь, чье существование и природа в итоге получают эволюционную трактовку. Согласно биографическим данным, увлечение Конан Дойла палеонтологическими находками зародилось в период его обучения в школе, где он регулярно сталкивался с ископаемыми материалами из раскопок близлежащих локаций [14, р. 560]. По мнению Батори и Сарджента, именно обнаружение в 1909 году следов игуанодона в местности Хай-Уилд в Кроуборо (Сассекс) привлекло внимание сэра Артура Конана Дойла и послужило стимулом к созданию «За-

терянного мира» [3, р. 13]. Писатель заказал даже гипсовые слепки этих окаменелых следов для своего дома в Сассексе и использовал фотографию подобного отпечатка игуанодона в качестве иллюстрации к роману [ibid., р. 15–17]. В произведении Челленджер сразу же узнаёт уилденские отпечатки при их обнаружении на плато [7, р. 169] и устанавливает их связь с британскими исследованиями доисторической фауны. Характерно, что первоначальный трепет персонажей Дойла быстро сменяется систематическим анализом, что позволяет предположить: целью научно-приключенческого повествования Челленджера является в первую очередь поиск новых знаний, где древних чудовищ следует изучать, а не уничтожать. Благоговейный трепет, который скульптурные и графические изображения динозавров вызывали у викторианской публики [1], в романе Дойла сменяется экзистенциальным ужасом. Доисторические создания не осознают своей предполагаемой эволюционной неполноценности и вполне могут включить британских джентльменов в свой пищевой рацион. Отсутствие развитого головного мозга делает динозавров в романе практически неуязвимыми, а современное британское оружие, покорившее коренные народы империи, оказывается бесполезным против древних ящеров. Смертельная опасность, исходящая от доисторических существ, придает произведению элементы саспенса и готического кошмара. Однако благодаря изобретательности и помощи аборигенов европейские путешественники выживают в юрском мире, что символически подтверждает теорию «лестницы существ» в эволюционной интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aquino L. How the Public Reacted When Dinosaur Were First Revealed. [Электронный ресурс] // dino-world.com [сайт]. [2025] URL: <https://dino-world.com/how-the-public-reacted-when-dinosaurs-were-first-revealed-2-19168/> (дата обращения 07.10.25).
2. Aubrey F. The Devil-Tree of El Dorado: A Novel. NY: New Amsterdam Book Company; L.: Hutchinson & Co, 1897. 440 p.
3. Batory D.R., Sarjeant W.A.S. Sussex Iguanodon Footprints and the Writing of The Lost World / D.D. Gillette, M.G. Lockley (Eds.) // Dinosaur Tracks and Traces. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. P. 1-18.
4. Commander Peary on His Expedition // The Times (4 May 1910). P. 10.
5. Coren M. Conan Doyle. L.: Bloomsbury, 1996. 246 p.
6. Desmond A.J. Thomas Henry Huxley: British biologist. [Электронный ресурс] // www.britannica.com [сайт]. [2025] URL: <https://www.britannica.com/biography/Thomas-Henry-Huxley> (дата обращения 07.10.25).
7. Doyle A.C. The Lost World. L.; NY; Toronto: Hodder and Stoughton, 1912. 350 p.
8. Doyle A.C. Memories and Adventures. Boston: Little, Brown and Co., 1924. 450 p.
9. Doyle A.C. The Terror of Blue John Gap // A.C. Doyle. Tales of Terror and Mystery. Naples Florida: Trident Press International, 2001. (Classics of Mystery and Suspense). P. 53-70.
10. Fraser R. Victorian Quest Romance: Stevenson, Haggard, Kipling, Conan Doyle. Oxford: Oxford University Press, 1998. (Writers and Their Work). 93 p.
11. Haggard R.H. King Solomon's Mines. NY: Longmans, Green and Co., 1920. 274 p.
12. Haggard R.H. She: A History of Adventure. L.: Longmans, Green and Co., 1888. 277 p.
13. Lankester E.R. Extinct Animals. L.: Archibald Constable & Co., Ltd, 1909. 331 p.
14. Lellenberg J., Stashower D., Foley C. Arthur Conan Doyle: A Life in Letters. L., NY, Toronto, Sydney and New Dehli: Harper Perennial, 2008. 726 p.
15. Lycett A. The Man Who Created Sherlock Holmes: The Life and Times of Sir Arthur Conan Doyle. NY, L., Toronto, Sydney: Free Press, 2008. x, 558 p., [16] p. of plates.
16. Orel H. (Ed.) Sir Arthur Conan Doyle: Interviews and Recollections. NY: St. Martin's Press, 1991. xvii, 278 p.
17. Pearsall R. Conan Doyle: A Biographical Solution. NY: St. Martin's Press, 1977. vii, 208 p.

18. Savile F. Beyond the Great South Wall: The Secret of the Antarctic. NY: New Amsterdam Book Company, MCMI. 322 p.
19. Stashower D. Teller of Tales: The Life of Arthur Conan Doyle. NY: Henry Holt and Co., 1999. xv, 472 p.
-

© Портнягин Дмитрий Валерьевич (portdim73@mail.ru), Балахонова Вера Анатольевна (balachonovava@mail.ru).
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

О СПОСОБАХ ГЛАГОЛЬНОГО ОТРИЦАНИЯ В АЛТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

ON THE METHODS OF VERBAL NEGATION IN THE ALTAI LANGUAGE

B. Sanalova

Summary: The article analyzes the ways of verbal negation in the Altai language. The author examines the analytical expression of verbal negation, affixed verbal forms, and characterizes the meanings expressed by these forms. Furthermore, analytical constructions with components of affix negation are viewed in the article.

Keywords: verb, negation category, affix negation, analytical construction, analytical form.

Саналова Байару Борисовна

Кандидат филологических наук, старший научный сотрудник, НИИ алтаистики им. С.С. Суразакова, (г. Горно-Алтайск)
sbayaru@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются способы глагольного отрицания в алтайском языке. Автор рассматриваются аналитическое выражение отрицания глаголов, аффилированные глагольные формы, и характеризуются выражаемые этими формами значения. Кроме того, рассматриваются аналитические конструкции, каждый из компонентов которых может принимать аффикс отрицания.

Ключевые слова: глагол, категория отрицания, аффикс отрицания, аналитическая конструкция, аналитическая форма.

Отрицание является малоизученной категорией в тюркских языках. Почти во всех грамматиках по данному вопросу содержатся лишь краткие сведения. Редко в грамматиках в разделе «Морфология» отрицанию посвящают отдельные параграфы. Например, в «Грамматике алтайского языка» [1, с. 218–220] категория отрицания отдельным параграфом рассматривается как одна из грамматических категорий глагола; в «Грамматике тувинского языка» [2, с. 294–296] имеется параграф «Отрицательная форма глагола». В грамматиках других языков, в частности в «Грамматике хакасского языка» [3], в «Грамматике современного якутского языка» [4], в «Грамматике киргизского языка» [5] отрицательные формы рассматриваются лишь в рамках рассмотрения временных форм изъявительного наклонения и в других косвенных наклонениях. Между тем отрицание является в тюркских языках универсальной языковой категорией и получает то или иное формальное выражение.

В алтайском языке нет специальных исследований, посвященных проблеме категории отрицания. Но немало важных вопросов относительно отрицания в алтайском языке нашли отражение в работе А.Т. Тыбыковой «Исследования по синтаксису алтайского языка. Простое предложение» [6] в параграфе об утвердительных и отрицательных предложениях. Кроме того, вопрос об отрицании в алтайском языке наряду с другими тюркскими языками Южной Сибири рассматривается в сборнике избранных трудов М.И. Черемисиной «Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем» [7]. В указанной работе автором анализируются аналитические способы выражения отсутствия и отрицания в тюркских языках Южной Сибири.

Целью данной статьи является анализ способов глагольного отрицания в алтайском языке. Мы попытаемся

показать возможные способы глагольного отрицания, в том числе аналитическое выражение, аффилированные глагольные формы, используемые в алтайском языке, и охарактеризовать выражаемые этими формами смыслы.

Своеобразие глагольной категории отрицания заключается в том, что она охватывает все без исключения глагольные формы, спрягаемые и неспрягаемые. Основным способом выражения отрицания в тюркских языках, в частности в алтайском, является глагольный морфологический показатель **=БА**, который используется во всей глагольной парадигме, присоединяясь к любым финитным и инфинитным формам. Например: *Ўренчи артык эрмек айтпады* (ЧЧ, М, 67) 'Уренчи лишнего слова не сказала'; *Ўйди калас өткүрбеске, бис көзнөктөр жүнүп баштадыс* 'Чтобы не тратить зря время, мы решили начать мыть окна'; *Јанба деп, јайнап албас, келбе деп, кезедип болбос* (СМ, ЧЧ, 4) 'Нельзя умолять, говоря не возвращаясь домой, нельзя грозить (пальцем), говоря не приходи'; *Керек дезе ого јанып барып келерге удурат та ије бергилебеген* (СС, У, 101) 'Ему навстречу даже коня не отправили, чтобы съездить домой'.

Отрицание будущего времени выражается аффиксом **=БАС**: *Лакап ўзўги јок ый-сыгыт баштаган. Эркететсем – јөпсинбес, јайказам – токтобос* (ИС, ТҮКА, 8) 'Лакап безостановочно начал плакать. Нежу – не соглашается, качаю – не останавливается'; *Онын јогын да сескилебес болор...* 'Наверное, [они] и его отсутствие не заметят...'; *Уулчагым келбес болор* 'Сыночек мой, наверное, не придет'.

Согласно Черемисиной М.И. «Положение негативно-го аффикса непосредственно перед позицией аффикса времени-наклонения свидетельствует о высокой грамматичности тюркского глагольного отрицания, которое является здесь морфологической категорией глагольного словоизменения» [7, с. 535].

В структуре простой глагольной словоформы место отрицания однозначно определено, вносимое им значение понятно, и поэтому в сфере простых глаголов сложных проблем с отрицанием не возникает. Сложнее дело обстоит с аналитическими конструкциями (далее – АК), каждый из компонентов которых может принимать аффикс отрицания. В АК представлены два разных показателя: глагольный аффикс отрицания =**БА**, который присоединяется к служебному компоненту в составе АК, и отрицательное деепричастие на =**БАЙ**, оформляющее знаменательный глагол.

По нашим наблюдениям, наличие отрицательного аффикса в составе знаменательного глагола, предопределяет отрицание самого названного им действия: *ук=пай кал* – ‘не расслышать’, *көр=бөй сал* – ‘не увидеть’, *ал=бай кал* – ‘не взять’, *кыйгыр=бай бар* – ‘перестать кричать’, *бичи=бей бар* – ‘перестать писать’.

Бандиттерле кожо борбай артып кал дезем, болбой салды, канайдайын мен оны? (ЧЧ, М, 14) ‘На мои уговоры остаться и не ходить вместе с бандитами он не согласился, что мне с ним делать?’; *Тегерик ай кунбадышта сүүри кырлардын баштарыла та не де керегинде куучындажып, кабыра кучактажып турала, көрүнбей калды* (СМ, ЧЧ, 8) ‘Круглая луна, о чем-то разговаривая, обнимаясь с острыми вершинами гор на западной стороне, исчезла’. *Бойынын жеринин улузын да таныбай барган* (СС, У, 104); ‘То ли стал не узнавать своих земляков’.

В АК со вспомогательным глаголом *сал* – ‘класть’ аффикс отрицания может присоединять и служебный компонент: *Турага от салып салбаган* ‘В доме печь не затопил’; *Балага акча артырып салбаган* ‘Ребенку денег не оставил’.

Отрицательный аффикс в составе вспомогательного глагола соотносится с грамматическим значением, которое выражается этим глаголом, в частности, акциональным значением или модальной характеристикой: *кычырып бол* – ‘смочь прочитат’ – *кычырып бол=бо* – ‘не смочь прочитат’; *садып ал* – ‘купить’ – *садып ал=ба* – ‘не покупать’; *эдип көр* – ‘попробовать сделать’ – *эдип көр=бө* – ‘не попробовать сделать’; *бичип кой* – ‘написать’ – *бичип кой=бо* – ‘не написать’; *болужуп бер* – ‘помочь’ – *болужуп бер=бе* – ‘не помочь’.

Күрүмдер кой-мал корондоп койбозын, калак (ЛК, М, 106) ‘Не дай боже, плуты еще овец отравят’; *Теерменче башту, теертпекче жүстү Мундузак мени тудуп болбос...* (ЧЧ, М, 5) ‘Мундузак, с головой с мельницу, с лицом с лепешку, не сможет поймать меня...’.

Для АК с бытийными глаголами (*јат* – ‘лежать’, *јүр* – ‘жить, ходить’, *тур* – ‘стоять’, *отур* – ‘сидеть’) наиболее характерна аспектуальная семантика. Например: *Мен ого бүтней жадым* ‘Я ему не доверяю’; *Ол эзезинин айлына барбай турган* ‘Он не ходит домой к сестре’; *Улус төгүндебей жүр*

‘Не обманывай людей’; *Бир эмеш унчугушпай отурдылар* (АА, А, 219) ‘Некоторое время молчали’; *Ол калага барбай јат* ‘Они не едут в город’. Во всех этих примерах отмечается длительное или постоянное отсутствие действия, названного знаменательным глаголом; длительность и постоянство выражает вспомогательный глагол.

Вспомогательные глаголы *јат* – ‘лежать’, *отур* – ‘сидеть’, кроме того, при отрицательном знаменательном глаголе выражают отсутствие действия в определенный момент времени: *Мен аайлабай отурум* ‘Я не понимаю (сейчас, в данный момент)’; *Мен уйуктабай жадым* ‘Я не сплю (в данный момент)’.

В ряде случаев в АК с бытийными глаголами служебный компонент способен сохранять свое исходное лексическое значение. В таких случаях аффикс отрицания несет в себе вспомогательный глагол. Например: *Јаман көрбө, бүгүнгү јаражай, Јанына јарамзып, јалынып турбазым* (АА, ТК, 141) ‘Не относись ко мне плохо, сегодняшняя красавица, Не буду с тобой стоять рядом, угодничая, умоляя [тебя]; *Сен чилеп, ол газетти он јылга кемирген болзо, менин карындажым сенин алдына мынайып кызылып-кычылып отурбас эмей* (АА, ККО, 375) ‘Если бы как ты десять лет грыз бы газету, мой брат так бы не сидел перед тобой, испытывая нужду’; *Ол амырап јатпаган, энезине болушкан* ‘Он не лежал и отдыхал, а помогал матери’; *Олор соодонып јүрбегендер, тўни-тўжи иштегендер* ‘Они не жили, развлекаясь, а днем и ночью работали’.

Также в алтайском языке в сфере глагольного отрицания можно рассматривать аффикс причастия =**ГАЛАк**, обозначающий не законченное действие. Форма на =**ГАЛАк** подробно описана в «Грамматике алтайского языка [2017]». Во всех своих функциях (финитной и инфинитной) данная форма выражает действие, которое еще не совершилось, но ожидается. Например: *Аймоного болуш сурап бичиген письмозына каруузын эмдиге алгалак* (ЛК, М, 114); ‘На письмо с просьбой о помощи, которое написал в районо, ответа до сих пор еще не получил’; *Онын мендеп брааткан кереги – магазин јабылгалакта, ичкери карарып турган јуртка кун ашкалакта капшай ла једип алары* (ЛК, М, 18) ‘Его спешка заключается в том, чтобы скорее успеть добраться до впереди чернеющего села, пока солнце не зашло, пока магазин не закрылся’.

Кроме того, в системе глагольного отрицания в алтайском языке выделяются аналитические формы, которые выражаются сочетанием причастной формы на =**ган** с предикатами отсутствия *јок* ‘нет’ и *эмес* ‘не’: =**ГАН јок**, =**ГАН эмес** и =**Ар эмес**, состоящая из причастной формы на =**Ар** и предиката *эмес* ‘не’. Форма =**ГАН јок** употребляется очень редко, в основном в разговорной речи жителей некоторых сел Шебалинского и Чемальского районов Республики Алтай. Например: *Ол келген јок* ‘Он не пришел’; *Ол айылды тос казаала јакшы бүркеген де,*

жылуулап **јапкан** да **жок** болгодый (БА, УУОӢ, 56) 'Он, наверное, не хорошо покрыл юрту берестой, не утеплил ее и не покрыл'; **Удаган жокто** ло байагы артынып экелген уур бөктөргөзін, база ла байагызы чылап ла, озор экү тендележи, чала сүүртеген айас ыкчаган-үшкүрген белетеп алган јери јаар мылырт эттире чачкылап ийдилер (КТ, КЈ, 8) 'Долго не задерживаясь, свою тяжелую тороку, притащившую на себе давеча, снова так же, как и давеча, они вдвоем, взяв с двух сторон, как бы волоча, кое-как бросили в приготовленное место'.

В аналитических формах, выраженных сочетанием причастий на **=ГАН** и на **=АР** с отрицательной частицей **эмес** 'не', в частице **эмес** 'не' следует отметить имплицитно включенную экспрессивную семантику (возмущение, осуждение и т.д.), предполагающую возможное продолжение суждения. Ср.: *Ол балдарын чыдатпаган* 'Он не воспитывал своих детей' / *Ол балдарын чыдаткан эмес* 'Он ведь не воспитывал своих детей'. В первом примере с глаголом в отрицательной форме на **=БА** обозначается простая констатация факта, т. е. простое отрицание, во втором случае частица **эмес** 'не' привносит в предложение экспрессивный оттенок возмущения или осуждения, предполагающий возможное продолжение предложения. Для подтверждения приведем другие подобные примеры: *Кышкыда бистин јерге кош экелер эмес* (ЛК, МЈ, 28) 'Зимой в нашу местность ведь не будут возить груз'; *Эмди Тожлаков Ленанын јаткан аймагында комсомолдын качызы болуп иштеп јат деп угулган, је Лена ого туштаарга аймактын тӱс јеринде болгон эмес* (ЛК, МЈ, 116) 'Слух прошел, что Тожлаков работает секретарем комсомола в районе, где живет Лена, но Лена, чтобы встретиться с ним, ведь не была в районном центре'.

Частица **эмес** 'не' при глаголе в форме на **=ГАН**, кроме того, может выражать осуществление одним лицом одного и другого действия. В таких случаях в предложении, как правило, наличествует усилительная частица **јаныс ла** 'только'. Например: *Ол јаныс ла јакшы үренип турган эмес, спортто до бийик једимдер алынган* 'Он не только хорошо учится, но и в спорте достиг больших успехов'.

Предикат **эмес** 'не' может сочетаться и с отрицательной формой глагола. По словам Черемисиной М.И., «Удвоение отрицания, «отрицание отрицания», как всегда влечет за собой смену отрицательного значения утвердительным, одновременно резко усиливая описанную выше экспрессию напоминания об известном собеседнику факте или обстоятельстве» [с. 559].

Акам балдарына болушпаган эмес 'Мой брат помогал своим детям (букв. 'не не помогал')'; *Ол јурттын администрациязына баштанбаган эмес* 'Ол обращался в администрацию села (букв. 'не не обращался')'.

Двойное отрицание, кроме того, может выражаться и в

составе АК: *Ол оныла киного барганда эмезе оромло тегин ле базып јүргенде, улус кийнинен көрүп, нени де айдыжып туратанын Бежети көрбӱй калбады* (СС, У, 107) 'Бежети заметил, что, когда он вместе с ней шел по улице в кино, люди, смотря в след, о чем-то шептались' (букв. 'не не заметил').

Утвердительное значение может выражать также форма отрицательного деепричастия на **=БАЙ**. Например: *Мен сени тын эр деп билип, нӱкӱрим деп каруузып айдып турбай* (АА, ТК, 318) 'Я ведь говорю [это], зная, что ты отличный мужик, с теплотой относясь к тебе, как к другу'; *О-о, јакшы уул турбай, тен шуулада кечир ийди* (АА, КА, 29) 'О-о, оказывается [ведь], хороший парень, прямо с ветерком переправил'.

Таким образом, мы рассмотрели возможные средства выражения глагольного отрицания. Мы показали, что основным способом глагольного отрицания является глагольный морфологический **=БА**. В сферу рассмотрения глагольного отрицания втягиваются, кроме того, причастный аффикс **=ГАЛАК** и аналитические формы **=ГАН јок**, **=ГАН эмес**, **=АР эмес**. Форма **=ГАН јок** употребляется в основном в разговорной речи. В аналитических формах с предикативным словом **эмес** 'не' компонент **эмес** добавляет в общую семантику отрицания экспрессивный оттенок.

В АК представлены два разных показателя: глагольный аффикс отрицания **=БА**, который присоединяется к служебному компоненту в составе АК, и отрицательное деепричастие на **=БАЙ**, оформляющее знаменательный глагол.

Считаем, что вопрос о категории отрицания, не только о глагольной, а вообще очень интересен и актуален. Следует отметить, что относительно данного вопроса действуют определенные закономерности, которые подлежат глубокому изучению и требуют специального исследования. Считаем, что на данном этапе наши наблюдения позволили восстановить какую-л. общую картину относительно глагольного отрицания.

Обозначение текстового источника

- АА А – А. Адаров. Амаду. – Горно-Алтайск, 1964.
 АА ТК – А. Адаров. Таш Кезер. – «Алтын-Туу» деп чүмдү бичик базар байзын. Улалу, 2009.
 БА УУОӢ – Б. Алтайчинов. Улу Улагаш ла онын ойи. – Горно-Алтайск, 2004.
 ИС ТҮКА – И. Сабашкин. Турна үни көндүгер алдында. – Горно-Алтайск, 1984.
 КТ КЈ – К. Тӱлӱсов. Кадын Јаскыда. – Горно-Алтайск, 1985.
 ЛК МЈ – Л. Кокушев. Мечин јылдыс. – Горно-Алтайск, 2013.
 СС У – С. Суразаков. Улалу. – Горно-Алтайск, 2018.
 СМ ЧЧ – С. Манитов. Чалдыкпас чечектер. – Горно-Алтайск, 1982.
 ЧЧ М – Ч. Чунижеков. Мундузак. – Горно-Алтайск, 1962.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика современного алтайского языка. Морфология. – Горно-Алтайск, 2017.
2. Грамматика тувинского языка. – М., 1961.
3. Грамматика хакасского языка /Под. Ред. Н.А. Баскакова. – М.: Изд-во «Наука», 1975.
4. Грамматика современного литературного якутского языка. Фонетика и морфология / Под ред. Е.И. Коркиной и др. – М.: Наука, 1982.
5. Грамматика киргизского языка. Фонетика и морфология. – Фрунзе: Изд-во: «Илим», 1987.
6. Тыбыкова А.Т. Исследования по синтаксису алтайского языка. – Новосибирск: Изд-во Новосибирского университета, 1991.
7. Черемисина М.И. Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем. – Новосибирск: Наука РАН, 2004.

© Саналова Байару Борисовна (sbayaru@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАСЕМАНТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЛЮТТОНИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ В ПРОЗЕ О. ГЕНРИ

Стародубцева Елена Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, (г. Москва)

eastarodubtseva@fa.ru

LINGUOSTYLISTIC AND PRAGMOSEMANANTIC ASPECTS OF GLUTTONIC IMAGERY IN O. HENRY'S PROSE

E. Starodubtseva

Summary: This paper explores the linguostylistic and pragmosemantic dimensions of food-related imagery in O. Henry's short fiction, aiming to uncover the deeper narrative, emotional, and stylistic roles played by culinary motifs. Rather than treating gastronomic references as incidental or merely decorative, the study argues that they are embedded within the very structure of O. Henry's storytelling, functioning as integral components of character development, thematic construction, and communicative intent.

The originality of the article lies in its interdisciplinary methodological framework, which integrates tools of stylistic analysis—such as narrative perspective, metaphorical structures, and rhythmic texture—with pragmosemantic inquiry into how food serves as a vehicle for social meaning and interpersonal exchange. While O. Henry's use of irony, sentiment, and urban realism has been widely acknowledged, the present study brings a new focus by examining how alimentary language operates both as a stylistic marker and as a pragmatic medium for signaling identity, emotion, and relational dynamics within the fabric of city life. Through detailed textual analysis of the selected stories the article demonstrates that culinary references in O. Henry's prose function as points of narrative synthesis, where humor, emotional undercurrents, and social observation converge. Food is shown not only as a metaphor and stylistic embellishment but also as a performative utterance and a symbolic currency, reflecting tensions between solitude and intimacy, deprivation and generosity, performance, and sincerity. The study concludes that O. Henry's gastronomic imagery is not peripheral but foundational to both his literary style and his humane vision of everyday urban existence.

Keywords: stylistics, pragmosemantics, imagery, sociocultural analysis, O. Henry.

Аннотация: В данной статье рассматриваются лингвостилистические и прагмасемантические аспекты глютонической образности в малой прозе О. Генри. Цель исследования – выявить, каким образом мотивы, связанные с пищей, становятся средствами передачи сюжетных смыслов, стилистической экспрессии и социально-эмоционального содержания. Показано, что гастрономические образы в текстах писателя не выполняют декоративную функцию, напротив, они являются структурно и семантически значимыми элементами повествования.

Новизна работы заключается в комплексном методологическом подходе, сочетающем лингвостилистический анализ с акцентом на образную систему и прагмасемантическое прочтение, ориентированное на коммуникативные и социальные функции пищевых метафор. В то время как юмор и сентиментальность О. Генри неоднократно становились предметом исследований, в данной статье предпринимается оригинальная попытка показать, что гастрономическая лексика функционирует одновременно как стилистический приём и как речевое действие, особенно в контексте городской повседневности, классовых взаимодействий и межличностных ритуалов.

Анализ, основанный на внимательном прочтении отобранных рассказов, демонстрирует, что гастрономические мотивы у О. Генри выступают точками смысловой концентрации, в которых пересекаются ирония, эмоция и социальный комментарий. Пища в его прозе функционирует как метафора, как речевой акт и как эмоциональный эквивалент, воплощая ключевые для писателя противопоставления: одиночество и сопричастность, бедность и щедрость, иллюзия и традиция. Статья показывает, что кулинарная образность у О. Генри не только формирует его художественный стиль, но и отражает гуманистическое видение повседневной городской жизни.

Ключевые слова: стилистика, прагмасемантика, образность, социокультурный анализ, О. Генри.

Введение

Настоящая статья решает несколько взаимосвязанных исследовательских задач, направленных на осмысление сложной роли гастрономических образов в малой прозе О. Генри. Во-первых, предпринимается попытка классифицировать формы и функции кулинарной образности на материале избранных рассказов. Во-вторых, исследуются языковые и стилистические механизмы, с помощью которых упоминания еды приобретают выразительность и эстетическую значимость.

В-третьих, проводится прагмасемантический анализ пищевых образов, показывающий, что они функционируют не только как элементы описания, но и как акты коммуникации, включённые в социальный, эмоциональный и культурный контекст.

С методологической точки зрения исследование опирается на междисциплинарный подход, объединяющий приёмы лингвостилистического анализа с прагмасемантической интерпретацией. Первый позволяет рассматривать структурные и выразительные особен-

ности кулинарной лексики в тексте, второй выявлять её коммуникативную роль с учётом интенций говорящего, имплицатур и социальной функции.

Для предметного анализа были отобраны рассказы «Черствые булки» (*Witches' Loaves* / collection of stories "Sixes and Sevens" <https://www.gutenberg.org/ebooks/2851>) и «Два джентльмена на День благодарения» (*Two Thanksgiving Day Gentlemen* / collection of stories "The Trimmed Lamp, and Other Stories of the Four Million" <https://gutenberg.org/ebooks/3707>). При выборе текстов учитывались как тематическая значимость, так и стилистическая плотность. В каждом из них пища играет не просто роль антуража, но становится композиционно и семантически важным элементом. Кроме того, они представляют различные модусы прозы О. Генри от иронического сентиментализма до социальной сатиры и городской романтики, тем самым образуя репрезентативное поле для стилистического анализа.

Особую ценность работе придаёт тот факт, что «Черствые булки» и «Двое джентльменов в День благодарения» не относятся к числу наиболее известных рассказов писателя. В отличие от «Даров волхвов» или «Последнего листа», они гораздо реже попадают в поле академического анализа, что открывает возможность для оригинального интерпретативного подхода и расширения исследовательской перспективы.

С лингвостилистической точки зрения внимание уделялось явным лексическим единицам, связанным с едой, ингредиентами, приёмами приготовления, а также метафорическим употреблением соответствующей лексики. Анализировались синтаксические конструкции, интонационные маркеры, фигуры речи (ирония, гипербола, контраст), используемые при описании сцен, связанных с пищей.

С функциональной точки зрения пищевые образы рассматривались сквозь призму прагмасемантики: как они выражают эмоциональные состояния, выстраивают отношения между персонажами, формируют социальные и культурные смыслы, участвуют в идеологической структуре повествования. Подобный подход обеспечил как чёткость рамок анализа, так и гибкость интерпретации, позволяя выявить, каким образом гастрономические образы в прозе О. Генри достигают своей нарративной и стилистической эффективности.

Теоретическая база настоящей статьи опирается на ряд авторитетных исследований, каждое из которых вносит вклад в методологию, концептуальный аппарат или интерпретационные подходы, применяемые к анализу гастрономической образности в прозе О. Генри. Принципы прагматики Г.Н. Лича [Leech, 2014] используются для интерпретации пищевых упоминаний как

речевых актов, учитывая прагматические категории вежливости, иронии и коммуникативной кооперации. Когнитивно-лингвистический подход, изложенный в работе Эванса и Грина [Evans & Green, 2006], даёт основания рассматривать пищу как метафорическую область, тесно связанную с эмоциями, социальной идентичностью и межличностными отношениями.

Современные русскоязычные исследования придают более прикладной и конкретизированный характер изучению гастрономического дискурса. Так, работы Борисовой и Ермаковой [2025] демонстрируют возможности лингвостилистического анализа на материале пищевой образности, а исследование Пруво, Бузиновой и Седых [2019] предлагает семиотическую модель, трактующую гастрономию как культурный код. В трудах Ивановой [2022] и Ольянич [2015] акцент сделан на риторических и дискурсивных аспектах кулинарной лексики — подход, созвучный настоящему исследованию, в котором пищевые мотивы рассматриваются как элементы стилистической выразительности и коммуникативной стратегии. Наконец, исследования Захарова [2008], Ундрицовой [2015] и Ермолаева [2022] способствуют более глубокому пониманию понятий «глуттонического дискурса», интеркультурных кодов питания и институционализированных пищевых практик. Эти концепции особенно важны для интерпретации культурных подтекстов, заложенных в городской прозе О. Генри, где пища становится частью социального взаимодействия, эмоционального обмена и художественной структуры.

Результаты и обсуждение

Рассказ О. Генри "Witches' Loaves", известный в русском переводе как «Чёрствые булки» (буквально «Ведьмины булки»), представляет собой яркий пример того, как пищевые образы приобретают многослойную художественную и смысловую нагрузку. Казалось бы, незначительная бытовая деталь - покупка ржаных булок - становится в рассказе центральным глуттоническим образом, через который раскрываются характеры героев, их мотивации, внутренние переживания и комическое несоответствие ожиданий с реальностью.

Главная героиня, мисс Марта Мичем, старая девица и хозяйка булочной, в течение двух лет наблюдает за немногословным посетителем, пожилым господином, покупающим по две черствые ржаные булки. Образ этих булок символизирует рутинность, аскетизм, умеренность, как в питании, так и в чувствах. При этом в воображении героини хлеб превращается в романтический медиум, она наделяет покупателя чертами утончённого, образованного джентльмена и выстраивает вокруг простой покупки целый мир надежд, догадок и ожиданий. Здесь наблюдается чёткая прагмасемантическая функция глуттонического образа: булка выступает не только

как предмет потребления, но и как знак, маркер потенциальной близости и привязанности.

Когда мисс Марта, надеясь улучшить рацион любимого клиента, вкладывает в булки масло, всё рушится. Оказывается, мужчина не поэт и не философ, а чертёжник, использующий хлеб для стирания чернил. Это сюжетное «откровение» обнажает иронический пласт повествования, в котором пища оказывается не соединяющим элементом, а причиной конфликта и разочарования. При этом сам эпизод продажи булок с маслом вместо сухих приобретает семиотическую глубину, нарушенная привычка разоблачает иллюзию и разрушает хрупкую симпатию.

Стилистически рассказ наполнен тонким юмором, аллюзиями на сентиментальные мотивы викторианской прозы и одновременно пародийным отношением к ним. О. Генри, как обычно, использует ироническую стилизацию, и пищевые образы у него включаются в более широкий контекст ожидания старой девы, её романтические фантазии, общественные нормы, стереотипы.

Таким образом, в *“Witches’ Loaves”* глуттонические образы, в первую очередь, черствые булки, выполняют сразу несколько функций: сюжетную (катализатор событий), прагматическую (средство коммуникации и непонимания), оценочную (отражение мечтаний и их краха), ироническую и символическую. Они материализуют напряжение между реальностью и воображением, между бытовым и эмоциональным, между формой и содержанием.

В финале рассказа булка перестаёт быть знаком любви и превращается в символ комического недоразумения, что соответствует общей философии О. Генри: под маской романтизма скрыта ирония жизни, а в хлебе можно найти не только пищу, но и сюжетную и семантическую «закваску».

Рассказ «Черствые булки» демонстрирует, как в художественной прозе пищевые образы могут служить не только фоном повествования, но и носителями глубинных смыслов, эмоциональных акцентов и стилистической иронии. В этом произведении О. Генри, как и в других своих рассказах, использует глуттоническую образность в качестве инструмента сюжетного развития, комического эффекта и раскрытия характеров.

В рассказе О. Генри «Два джентльмена в День благодарения» гастрономический образ функционирует не просто как культурный мотив, но как насыщенный прагмасемантический инструмент, кодирующий традицию, социальные роли и ироничное расхождение между ожиданием и реальностью. Как и во многих городских новеллах автора, пища здесь приобретает значение, выходящее далеко за рамки питания, она становится языком благотворительности, ритуала, обмана и хрупкого человеческого достоинства.

Сюжет строится вокруг ежегодной встречи бездомного Стаффи Пита и некоего безымянного «старого джентльмена», который на протяжении девяти лет угощает его обедом в День благодарения. Этот ритуал, поданный как зарождающаяся «американская традиция», вращается вокруг семантики праздничной трапезы, выступающей одновременно как буквальное событие и как символический акт. О. Генри нарушает привычные модели дарения, в результате оба участника оказываются в ситуации физического и морального дискомфорта, кульминацией которого становится трагикомическая инверсия: Стаффи чуть не умирает от переизбытка, а старик - от голода, поскольку отдаёт последние средства ради сохранения внешней формы традиции.

Уже в экспозиции рассказа читатель сталкивается с расширенной метафорой Дня благодарения как национального института. Автор иронически обыгрывает американское историческое сознание: «Иногда мы слышим какие-то разговоры о пуританах, но, честно говоря, никто толком не помнит, кто они такие» (*We hear some talk of the Puritans, but don't just remember who they were.*), тем самым подрывая серьёзность официального ритуала. Стилистика рассказа намеренно разговорная и дистанцированная, насыщенная иронией, что создаёт критическую дистанцию между повествователем и торжественностью праздничного контекста.

Гастрономическая лексика занимает центральное место в построении образной системы текста. Описание пищевого «подвига» Стаффи Пита изобилует наименованиями блюд, что одновременно вызывает комический эффект и подчёркивает физическое страдание героя: «...начав с устриц и закончив сливовым пудингом, он, как ему казалось, успел съесть всю индейку, все печёные картошки, весь салат из курицы, весь тыквенный пирог и всё мороженое, что было на всем белом свете» (*...beginning with oysters and ending with plum pudding, and including (it seemed to him) all the roast turkey and baked potatoes and chicken salad and squash pie and ice cream in the world*). Полисиндетон («и... и... и...») и гиперболический оборот «на всём белом свете» создают стилистическую перегрузку, имитируя избыточность самой еды. Эта лексическая аккумуляция выполняет не столько описательную, сколько драматургическую функцию: акт еды превращается в форму страдания, а не удовольствия.

Кульминация рассказа выражается в парадоксальной инверсии гостеприимства: кормящий голодает, накормленный страдает от переизбытка. Возникает то, что можно назвать гастросимволическим парадоксом, акт еды, в своей символической функции, не сближает, а приводит к краху. Автор тем самым критикует превращение сострадания в ритуал, а ритуала в социальную капитализацию.

Заключение

Анализ рассказов «Черствые булки» и «Два джентльмена в День благодарения» позволяет выявить многоуровневое функционирование гастрономических образов в прозе О. Генри, выходящее далеко за рамки описательной или реалистической функции. Глуттоническая образность у писателя выполняет одновременно лингвостилистическую и прагматическую роль, формируя особый тип повествовательной выразительности, где пища становится не просто предметом потребления, но знаковым средством коммуникации, ритуалом и социальным маркером.

Стилистически пищевые сцены насыщены гиперболой, иронией, полисиндетоном и лексическим накоплением, что создаёт гротескный, а порой трагикомический

эффект. Однако за комическим фасадом скрываются глубокие смысловые пласты: пища становится способом выражения эмоционального состояния, социального статуса, внутреннего конфликта и морального выбора.

В прагматическом аспекте глуттонические образы функционируют как речевые акты, они маркируют благодарность, жертвенность, притворство, вежливость и стремление сохранить лицо. В обоих рассказах акт еды, будь то булки из пекарни или праздничный обед в честь Дня благодарения, превращается в символическое взаимодействие, в котором герои борются за сохранение достоинства, взаимности и иллюзии порядка в мире, где человеческие связи часто нестабильны и уязвимы. Через еду О. Генри рассказывает истории не о голоде, а о человеческих отношениях с их притворствами, жертвами, надеждами и иронией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е.Б., Ермакова Е.А. Англоязычная версия гастрономического путеводителя по Казани как объект лингвостилистического исследования // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2025. Т. 31, №1. С. 170-175. doi: 10.18287/2542-0445-2025-31-1-170-175
2. Ермолаев В.А. Гастрономический код как фактор межкультурной коммуникации // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. №60. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gastronomicheskiy-kod-kak-faktor-mezhkulturnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 16.07.2025).
3. Захаров С.В. Лингвостилистика англосаксонской институциональной глуттонии: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Волгоград, 2008. 20 с. URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01004157118.pdf
4. Иванова К.П. Лингвориторическое исследование семиотического пространства гастрономического дискурса // Антропоцентрические науки в образовании. 2022. С. 102–105.
5. Олянич А.В. Гастрономический дискурс // Дискурс-Пи. 2015. С. 157–160. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gastronomicheskiy-diskurs/viewer> (дата обращения: 16.07.2025).
6. Прюво Ж., Бузинова Л.М., Седых Н.В. Гастрономический дискурс Франции: опыт лингвостилистического анализа // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. 2019. Т. 5, №1. С. 27-39. DOI: 10.18413/2313-8912-2019-5-1-0-3 URL: https://rli.ru/journal/annotation/1649/?utm_source=chatgpt.com. (дата обращения: 16.07.2025).
7. Ундрицова М.В. Глуттонический дискурс: лингвокультурологические, когнитивно-прагматические и переводческие аспекты: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / М.: Высшая школа перевода, 2015. 21 с. URL: https://esti.msu.ru/netcat_files/userfiles/Files/science/diss/avtoreferat_undritsova.pdf?ysclid=md65z4i0b124160446 (дата обращения: 16.07.2025).
8. Evans V. and Green. M. Cognitive Linguistics. An Introduction. Edinburgh University Press Ltd, 2006. 830 p. URL: https://www.brsu.by/sites/default/files/englang/Distance/strizhevich_evans_green_-_cognitivelinguistics-anintroduction.pdf (дата обращения: 16.07.2025).
9. Leech G.N. Principles of Pragmatics. Longman Linguistics Library. London and New York. Routledge Taylor & Francis Group, 2014. 244 p.

© Стародубцева Елена Алексеевна (easterodubtseva@fa.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СТРУКТУРА И ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ КНИГИ БАДРУТДИНА МАГОМЕДОВА «ОБОРВАННОЕ СТРЕМЯ»

STRUCTURE AND ARTISTIC-IDEOLOGICAL PECULIARITIES OF BADRUTDIN MAGOMEDOV'S BOOK "THE TORN STRAP"

A. Sultanmuradov

Summary: This article analyzes the structural and ideological-artistic features of the book «The Broken Bridle» by the Kumyk author Badrutdin Magomedov, written in the late 20th to early 21st century, dedicated to the memory of the renowned Hungarian Turkologist, Doctor of Philological Sciences, and Professor István Kongur (Konyra) Mandoki. The focus is on how Magomedov, known primarily to literary scholars and enthusiasts as a talented and original poet, also emerges in several other roles in the analyzed work: as a prose writer, journalist, linguist, and folklorist.

Keywords: Turkic, Kumyk, Hungarian, creativity, poet, literature, structure, image, journey.

Султанмуратов Агарагим Магомедович

кандидат филологических наук, доцент, Дагестанский
федеральный исследовательский центр Российской
академии наук
ansaraga@mail.ru

Аннотация: В статье анализируются структурные и идейно-художественные особенности книги кумыкского автора конца XX – начала XXI веков Бадрутдина Магомедова «Оборванное стремя», посвященной памяти известного венгерского ученого-тюрколога, доктора филологических наук, профессора Иштвана Конгура (Конюра) Мандоки. Обращается на то, что Б. Магомедов, известный знатокам и ценителям художественной словесности, прежде всего, как талантливый и самобытный поэт, в анализируемой книге предстает и в несколько иных качествах: как прозаик, журналист, лингвист, фольклорист.

Ключевые слова: тюркский, кумыкский, венгерский, творчество, поэт, литература, структура, образ, путешествие.

Бадрутдин Магомедов (Бадрутдин) – один из ярких представителей кумыкской литературы второй половины XX – начала XXI вв. Первые его стихи были опубликованы еще в начале 60-х годов минувшего столетия на страницах кумыкских периодических изданий, а первый сборник стихов на родном – кумыкском языке «Доля моя» («Ирисим») был издан в 1968 году. В последующие годы увидели свет более двух десятков поэтических, прозаических книг кумыкского автора, изданных на родном и русском языках в разных издательствах Махачкалы, Москвы, Анкары, Будапешта.

К творчеству Бадрутдина в разное время обращались и дали высокую оценку известные критики, литературоведы, собраты по перу.

В предисловии к книге кумыкского поэта «Меж двух миров» известный русский поэт и переводчик, лауреат Государственной премии СССР (1986) А.П. Межиров пишет: «Мудрость и красота прежней народной поэзии согрели строки современного поэта (Бадрутдина А.С.), не помешав им чутко улавливать новизну жизни. Ничего специально нового в них вроде бы и нет. Но посмотришь и видишь: похожего не встречал» [1, с. 7].

«В манере работы Бадрутдина есть нечто от кузнеца, неотлучно находящегося у горнила: ни изнурительная жара, ни неутоленная жажда, ни духота не ослабляют его

страсть к труду, – пишет Народный писатель Дагестана К.И. Абуков. – Так и Бадрутдин с монашеским терпением, самоотреченно, из дня в день куёт свои не так легко поддающиеся отделке строки и стихи, поэмы, тематические циклы – свою, ни на кого не похожую Поэзию, которую убежденно пишу с большой буквы!» [2, с. 435–436].

Высокую оценку творчеству кумыкского писателя дает литературовед, М.А. Гусейнов: «...он (Бадрутдин А.С.) является одним из самых талантливых кумыкских поэтов конца XX – начала XXI столетий. Он был автором, преисполненным художественных исканий, нацеленным на новаторские решения... Оригинальность поэта проявлялась как в содержании текстов, проблематике, так и в поэтике. Лучшим произведениям Бадрутдина свойственны выходы за грани привычного видений явлений, мастерское использование матафор, сравнений, символов» [3, с. 310].

Дагестанский поэт, прозаик, переводчик, критик, публицист М.Ш. Муслимова отмечает: «Я не могу назвать других авторов, с которыми можно сравнить Бадрутдина по потрясающей реалистичности и одухотворенности портретов своих земляков, односельчан, по узнаваемости в них простоты и величия народа, по таланту отношения к людям» [4, с. 195].

В 2008 году вышел сборник произведений Бадрутдина под названием «Оборванное стремя» («Узьюлген

оьзенги»), посвященный светлой памяти известного венгерского ученого-тюрколога, доктора филологических наук, профессора Иштвана Конгура (Коныра) Мандоки – к слову сказать, и близкого друга самого автора.

Знатокам и ценителям художественной словесности Бадрутдин известен, прежде всего, как талантливый и самобытный поэт. Но в книге «Оборванное стремя» он предстает не только в привычном для своих читателей амплуа – как поэт, но и в несколько иных качествах – как прозаик (очерки, дневниковые, путевые записи), журналист (интервью), лингвист (весьма неординарные соображения относительно происхождения отдельных кумыкских слов), фольклорист (оригинальные, меткие наблюдения по некоторым проблемам кумыкской фольклористики). В книге Бадрутдина содержатся кумыкские фольклорные тексты, исторические справки, многочисленные фотоиллюстрации, карты. Все это весьма органично вписывается в четко выстроенную ее структуру, удачно дополняет представленные в нем художественные и иные тексты и создает для них достаточно яркий фон.

«Оборванное стремя» Бадрутдина состоит из восьми разделов, каждый из которых имеет свое название: 1) «Каждый мой шаг ступал в вашу сторону...» («Гьар абатым сизге таба геле эди...»), 2) «Звон стремени» («Оьзенгини зенги»), 3) «Ребенок, родившийся с коренным зубом» («Азув тиш булан тувган яш»), 4) «Светильник моей надежды» («Умутумну шамчырагы»), 5) «Шаги, ступающие в вечность» («Даимликге алынаган абат»), 6) «Жемчужные зернышки, возвращенные к нам» («Бизден гетип, бизге кьайтган танажар бюртюклер»), 7) «Переводы из Шандора Петефи» («Шандор Петефиден таржумалар»), 8) «Ступив на тропу истории» («Тарихни сокьмагына тыюп»). Все разделы книги, за исключением седьмого («Переводы из Шандора Петефи»), состоящий всего из 7 страниц, довольно объемны – от 43 до 74 страниц.

Перед каждым разделом книги помещены эпиграфы, указывающие на тему, которая затрагивается в разделе, раскрывает его основную идею, а в некоторых случаях выражает собственную авторскую позицию. В качестве эпиграфов в трех случаях использованы поэтические строки из разных произведений самого Бадрутдина (ко 2, 3 и 4 разделам), строки из кумыкской казачьей песни (к 5 разделу), слова известного венгерского востоковеда, лингвиста, тюрколога Ю. Немета (к 6 разделу), четверостишие национального поэта Венгрии, революционера-демократа Ш. Петефи (к 7 разделу), двестишие классика кумыкской литературы Й. Казака (к 8 разделу).

Все же автор «Оборванного стремени», отдавая дань глубокого уважения своему незабвенному другу, в качестве первого эпиграфа в самом начале книги, перед первым ее разделом, помещает четверостишие именно И. Конгура, написанного им на кумыкском языке, кото-

рым владел блестяще:

*Илгьам алып оьзге бары тиллерден,
Излейгеним таза кьумукъ тил эди.
Элчи болуп айлансам да эллерден,
«Гьар абатым сизге таба геле эди...» [5, с. 3].
Вдохновившись всеми другими языками,
Искал я чистый кумыкский язык.
Хоть посланником я и объездил страны,
«Каждый мой шаг ступал в вашу сторону...».*

С первых же страниц Бадрутдин приступает к раскрытию основного замысла своей книги: «Моя задача заключалась в том, чтобы во время моего первой поездки собрать, где это возможно, новые штрихи к образу нашего друга (И. Конгура – А.С.), которым мы не успели насытиться, собрать от близких его друзей тайны, связанные с его жизнью и попытаться систематизировать их. Эти материалы, которыми я располагал, дополнял своими душевными муками, радостью, печалью, наблюдениями, тем, что пропустил через себя» («Мени аслу мурадым – кьайсы якьдан алып да кьурдашыбызны биз гьёруп-тоуп битмеген келпетине янгы накъышлар, яшавуну сырларын кьыдырып, шу мен чыкьган биринчи сапарымда ону ювукьдан таныйган сырдашларындан эшитгенимни-гьёргенимни бир ерге жыймакь, ёрукьга салмакь эди. Шо аз-кёп менде бар маълуматлагъа оьзюмню юрек гьыслеримни, сююнчюм булан дертимни, эс этгенимни, сезгенмни де кьоша юрюдюм» [6, с. 6–7]).

Второй и третий разделы книги «Оборванное стремя» можно было бы объединить условно под общим названием «Путешествие Бадрутдина в Венгрию. Причем второй раздел связан с событиями, которые происходили в только в Будапеште – столице Венгрии. География же третьего раздела в этом отношении весьма обширна. Это такие города и села Венгрии, как Карцаг (родной город И. Конгура), Кунмадареш, Татарери, Тисаорш, Нотувань, Тисафюред, Кишуйсалаш, Дебрецен, Туркеве, Куншентмиклош). В оба раздела книги включены разные по форме и содержанию материалы, прямо или косвенно имеющие отношение к И. Конгуру: путевые заметки, сновидения, встречи, интервью. Что касается интервью, то Бадрутдин это делает с огромной любовью и весьма профессионально (заметим, что после окончания Высших литературных курсов при Литературном институте им. М. Горького он некоторое время работал редактором кумыкского вещания Дагестанского гостелерадиокомитета). В качестве собеседников и респондентов автор встретился со многими людьми, имевшими самое разное отношение к И. Конгуру: родственники (Эржебет Мандоки, Роза Мандоки – родные сестры; Иштван Кресан – двоюродный брат; Юлианна Сарка – двоюродная сестра), близкие друзья (Кунковач – этнограф; Агости Габор – профессор; Янош Говари – государственный секретарь МИД Венгрии; Кёрменди Лайош – писатель, ученый; Лайош Таламас – художник, скульптор), коллеги (профессор Кара Дёрт – профессор, заведующий кафедрой, руководитель научного отдела, где работал И. Конгур; Жужа Какук и Да-

вид Геза – профессора тюркской филологии Будапештского университета), общественные и творческие деятели, ученые, преподаватели (Юлия Барта – сотрудница музея города Карцага; Йожеф Торнай – председатель Союза писателей Венгрии; Иштван Салаи – учитель русского языка; Ковач – переводчик и музыкант; Эржебет Вискелети – переводчик, преподаватель латинского, французского, русского языков гимназии; Янош Кун – мэр города Кишуйсалаш; Красимира – молодая гагаузская ученая, преподаватель болгарского и современного греческого языков; Ю. Орши – доктор исторических наук, профессор, директор исторического музея; Имре Башки – ученый-тюрколог).

Встречаются среди собеседников Бадрутдина и самые обычные, простые люди. Это коневод Йозеф Шари и старый священник. Они оба, казалось бы, не имеют непосредственного отношения к И. Конгуру. Но небольшая заметка на 51 странице книги под названием «Оседлали мы красивые кони-скакуны» («Аргъумакъ атив атлар миндик биз») снимает все вопросы и сомнения читателя на этот счет. Как становится ясным из ее содержания, И. Конгур в юношеском возрасте, оказывается, в течение нескольких лет работал берейтором (специалистом, обслуживающим лошадей) в спортивной школе своего родного города Карцага. Обратимся к небольшому отрывку из названной заметки, который наглядно демонстрирует, с какой огромной любовью относился герой книги к лошадям: «На ладони руки, которая была в два раза больше моей (Бадрутдина А.С.), он показывал мне следы, шрамы, оставшиеся от веревки... «Нет красивее животного, чем лошадь, но вспотевшая лошадь еще красивее», – говорил Конгур» («Мени бир кьолум чакъы эки гелеген кьолуну аясында ол магъа аркъандан кьалгъан гьызланы, белгилени гёрсете эди... «Атдан атив жан болмас, амма атны терлегени бирден-бир атив», – дей эди Кьонгур» [7, с. 51]).

Со старым священником автор книги случайно познакомился на одной выставке работ художника из Карцага. В ходе непринужденной беседы выясняется, что священник считает себя потомком куманов. Он читает Бадрутдину молитву «Отче наш» на куманском языке. Бадрутдин поместил данную молитву в своей книге на трех языках: русском, куманском и кумыкском (очевидно, в своем переводе).

Некоторые из венгерских собеседников настолько впечатлили автора книги, что он, помимо обычных замечаний о них, интервью, создает еще великолепные стихотворения-посвящения. Так, стихотворение «Короткое счастье на длинной улице» («Узун орамда кьысгъа насип»), состоящее из 28 четверостиший, посвящено переводчику, преподавателю латинского, французского, русского языков гимназии города Карцага Эржебет Вискелети. Как становится очевидным из содержания произведения, за короткий период встречи кумык Бадрутдин стал испытывать к куманке Эржебет чувства, которые не назовешь только деловыми. Для наглядности приведем одно лишь

четверостишие из данного стихотворения, написанного в лучших традициях кумыкских песен-частушек.

*Къабу ел болуп гирип
Гъакъылына-оюна,
От салма гелгенми эдинг
Къуман кьызыны боюна?! [8, с. 51]*
Словно восточный ветер,
Охватив думы девушки-куманки,
Не для того ли приходил ты,
Чтобы зажечь огонь в ее сердце?!

Четвертый раздел «Оборванного стремени» состоит исключительно из поэтических произведений автора, в которых затрагивается ряд вопросов, связанных с куманами, мадьярами, тюрками, кумыками в разрезе важнейших исторических событий. Эпиграф (четверостишие самого Бадрутдина) к данной главе, на наш взгляд, предельно лаконично передает то, насколько кумыкский автор увлечен этой проблемой.

*Дунай бойгъа гиччи сокъмакъ салгъанман,
Тамурларын излеп уллу тухумну.
Бир тамаша эркин болуп кьалгъанман,
Мажар тюшлер безейгенли юхумну... [9, с. 197]*
Проложил я тропинку к дунайским краям,
В поисках корней большого рода.
Удивительная свобода овладела мною,
Как стали мадьярские видения украшать мой сон...

Данный раздел также вобрал в себя ряд произведений, посвященных И. Конгуру. Каждый из них достоин отдельного литературоведческого исследования. Но, учитывая ограниченные рамки нашего исследования, обратимся только к одному из них – стихотворению «Конгур мой ушел...» («Кьонгурум гетди...»), написанному под воздействием кумыкских плачей. Произведение имеет не совсем стандартную для кумыкского стихосложения форму – оно написано в форме трехстиший. Каждое трехстишие завершается рефреном «Конгур мой ушел...» («Кьонгурум гетди...»), то есть той самой строкой, которая и взята в качестве названия стихотворения. Обращает на себя внимание аффикс принадлежности -ум, присоединенный к собственному имени Конгур. Данный аффикс использован Бадрутдином для усиления передачи особых, искренних, дружеских чувств к своему лирическому герою.

*Йылкы табулум бёлюнген,
Къыпчакъ айгъырым скурюнген –
Кьонгурум гетди... [10, с. 229]*
Табун лошадей мой разобщен,
Кипчакский конь мой споткнулся –
Конгур мой ушел...

Так получилось, что земная жизнь И. Конгура оборвалась на кумыкской земле. Он скоропостижно скончался в 1992 году во время очередной своей поездки в Республику Дагестан, куда был приглашен руководством Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы.

В пятый раздел своей книги Бадрутдин включил материалы, связанные с трагическими событиями тех дней, автобиографию И. Конгура, а также стихи и заметки, посвященные ему. Здесь же даны его мудрые изречения, которые звучат как заветы. К слову сказать, одна из заметок, помещенная в книгу, автором которого является известный фольклорист, доктор филологических наук, профессор А.М. Аджиев, так и называется: «Назидания, ставшие заветами» («Васиятгъа айлангъан насигъатлар»). Обратимся к одному из таких назиданий великого ученого: «Мы разобщены, хоть теперь мы обязаны объединиться... Да не иссохнет корень нашей полыни! Пусть наполнятся водой следы от копыт наших лошадей!» («Биз яйылгъанбыз, энни сама да жыйылма герекбиз... Бизин ювшанны тамуру къурумасын! Атларыбызны туякъ гъызлары кёл-кёл болсун!» [11, с. 249].

Известно, что одним из учителей и наставников И. Конгура был Юлиус Немет – известный венгерский востоковед, лингвист, тюрколог, действительный член Венгерской академии наук, автор первой турецкой грамматики, целого ряда научных трудов по истории тюркских диалектов и языков, древней истории Венгрии и вопросам венгерского языкознания. В 1910 году он в научную командировку на Кавказ, побывал и в Кумыкии. Во время той командировки венгерский исследователь собрал обширный фольклорный материал кумыков (пословицы, поговорки, загадки, лирические, казацкие, эпические песни), произведения классиков кумыкской литературы Ырчи Казака и Магомед-Эфенди Османова. По возвращению на родину Ю. Немет подготовил и издал «Кумыкско-балкарско-немецкий словарь», основательную научную статью «Образцы из литературы кумыков». В шестом разделе «Оборванного стремени» даются материалы кумыкских ученых Г.М.-Р. Оразаева, К.М.-С. Алиева, посвященные научной деятельности Ю. Немета, а также некоторые фольклорные и литературные тексты, собранные им во время названной кавказской экспедиции.

Бадрутдин всегда славился тонким ценителем словесного искусства. Во время поездки в Венгрию его восхити-

ло творчество национального поэта Венгрии, революционера-демократа Шандора Петёфи, в судьбе которого он обнаружил немало сходного с судьбой кумыкского поэта Ырчи Казака. Бадрутдин пишет: «Во время венгерской поездки мне посчастливилось увидеть места, где Петёфи родился, рос, творил, воевал. В его славном образе я увидел судьбу всего венгерского народа» («Мажарстан сапарымда магъа Петёфи тувгъан, оьсен, йырлагъан, дав этген ерлени гёрме насип болду. Ону макътавлу келпетинде мен бютюн мажар халкъны къысматын гёрдюм» [12, с. 249]). В седьмой раздел книги Бадрутдин включил пять стихотворений венгерского поэта на кумыкский язык в своем переводе. Разделу он предпослал небольшую статью, в которой в предельно лаконичной форме, эмоционально выражает свое отношение к Ш. Петёфи.

Восьмой, заключительный раздел книги Бадрутдина носит историко-эпистолярный характер. Здесь содержатся высказывания известных ученых по древней истории гуннов, мадяров и тюрков, а также письма автора книги, И. Конгура и др.

Бадрутдин встречался с Иштваном Конгуром сравнительно недолго и с перерывами. Тем не менее, эта недолгая дружба вдохновила писателя на книгу с внушительным объемом в 432 страницы. При написании своей книги он подошел к личности И. Конгура не только как друг, пишущий воспоминания о друге, но и как писатель, создающий художественный образ.

Поступательное развертывание биографии И. Конгура перемежается в книге лирическими отступлениями в форме замечательных стихотворений самого Бадрутдина, некоторые из которых были написаны уже в первые дни после безвременной кончины дорогого ему человека под сильным впечатлением от утраты.

Созданный Бадрутдином образ Иштвана Конгура Мандоки выражает восприятие постсоветской кумыкской интеллигенцией человека, который рассказал об огромном тюркском мире, богатстве и потенциале тюркских языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Межиров А.П. Прозрачный дух поэзии / Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. Махачкала: ГАОУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – 480 с.
2. Абуков К.И. В мундире ему будет тесно... Штрихи к творческому портрету / Бадрутдин. Меж двух миров: Поэзия, проза, публицистика. Махачкала: ГАОУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2013. – 480 с.
3. Гусейнов М.А. Кумыкская поэзия: от «оттепели» до «перестройки» (1956 – 1990-й гг.). Махачкала: ИЯЛИ ДФИЦ РАН, 2023. – 324 с.
4. Муслимова М.Ш. «Творчество есть по сути молитва. Звонкие мечты Бадрутдина Магомедова / Союз российских писателей. Дагестанское отделение. Персоналии, творчество, отзывы. Махачкала: ГАОУ РД «Дагестанское книжное издательство», 2023. – 248 с.
5. Бадрутдин. Оборванное стремя: Очерки. Стихи, Путевые заметки. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2008. – 432 с. На кум. яз.

© Султанмуратов Агарагим Магомедович (ansaraga@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ДАСТАН «ЛЕЙЛИ И МЕДЖНУН» ФИЗУЛИ И АБДУЛГАЛИМА ИБРАГИМОВА (ДЖЕНГУТАЙСКОГО) КАК ОБРАЗЕЦ АДАПТИРОВАННОГО ПЕРЕВОДА ПРОИЗВЕДЕНИЙ ВОСТОЧНОЙ КЛАССИКИ НА КУМЫКСКИЙ ЯЗЫК

DASTAN "LEYLI AND MAJNUN" BY FIZULI AND ABDULGALIM IBRAGIMOV (DZHENGUTAI) AS A MODEL OF ADAPTED TRANSLATION OF WORKS OF EASTERN CLASSICS INTO THE KUMYK LANGUAGE

**A. Sultanmuradov
Z. Abutalimova**

Summary: This article analyzes the dastan "Leyli and Majnun" by the renowned Kumyk poet Abdulgalim Ibragimov (Dzhengutay), a prominent figure in the enlightenment movement in Dagestan during the early 20th century. His work is based on the lyrical-epic poem of the outstanding representative of 16th-century Azerbaijani literature, Muhammad Fuzuli. The paper emphasizes certain characteristic ideological and aesthetic features of the Kumyk version of the work, such as the principles of realistic literature—social and historical conditioning of the main character; the presence of dastan characteristics (the alternation of prose and poetry); resonance with the pressing issues of its time, leading to profound reflections on the most urgent questions of life; the inclusion of the author's «intervention», integrating his voice into the characters' discussions and the overall narrative; and a commitment to a deep exploration of the psychology of the characters.

Keywords: dastan, adapted translation, Muslim East, Kumyk, enlightenment, literature, work, hero, image.

Султанмуратов Агарагим Магомедович

кандидат филологических наук, доцент,
Дагестанский федеральный исследовательский
центр Российской академии наук
ansaraga@mail.ru

Абуталимова Зиярат Бийсолтановна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Дагестанский государственный университет»

Аннотация: В статье анализируется дастан «Лейли и Меджнун» известного кумыкского поэта, одного из активных деятелей просветительского движения Дагестана начала XX века Абдулгалима Ибрагимова (Дженгутайского), который создал свое произведение на основе лиро-эпической поэмы выдающегося представителя азербайджанской литературы XVI века Мухаммеда Физули. Сделан акцент на некоторые характерные идейно-эстетические признаки кумыкской версии произведения, такие, как наличие принципов реалистической литературы – социальной и исторической обусловленности характера главного героя; наличие признаков дастанного произведения (чередование прозы и поэзии); созвучность проблемам своей эпохи, направленность к глубоким раздумьям о самых злободневных вопросах жизни; наличие авторского «вмешательства», включение своего голоса в рассуждения героев и в общий ход повествования; стремление к глубокому раскрытию психологии персонажей.

Ключевые слова: дастан, адаптированный перевод, мусульманский Восток, кумыкский, просветительство, литература, произведение, герой, образ.

Тюркоязычные народы Северного Кавказа, в том числе и кумыки, издревле были приобщены к словесной культуре мусульманского Востока, среди них имело широкое распространение выдающиеся памятники восточной классики. В самом начале XX века, в связи с зарождением книгоиздательского дела в Дагестане, этот процесс переходит на качественно новый уровень. У истоков национального книгопечатания Дагестана стоял известный кумыкский ученый, писатель, просветитель Абусуфьян Акаев. По существу, он был идеологом публикаций книг на родных языках. Будучи учащимся медресе в аварском селении Согратль, еще в молодые годы, он познакомился с Магомед-Мирзой Мавраевым из Чоха (другого аварского селения), обучавшемся вместе с ним. Заметив в нем человека предприимчивого, А. Акаев сагитировал его заняться книгоиздательской деятельностью. Поездка в Бахчисарай,

приобретение типографского станка при помощи известного просветителя, общественного деятеля Исмаилбека Гаспринского послужили началом успешной деятельности этого тандема в области издания печатной продукции на языках народов Дагестана.

Благодаря именно подвижническим усилиям М.-М. Мавраева (создателя типографии) и А. Акаева (идейного вдохновителя), активизируется осуществление переводов произведений восточной классики на кумыкский язык, с последующим их изданием. Так, сам Абусуфьян Акаев переводит дастаны «Юсуф и Зулейха», «Тахир и Зухра», Абдулгалим Ибрагимов (Дженгутайский) – «Лейли и Меджнун», Шихаммат-кади Байболатов (из Эрпели) – легенды и рассказы о религиозных войнах арабских халифов, НухайБатырмурзаев – рассказы о Синдбаде-мореходе из «Тысячи и одной ночи» и др.

Издание «Лейли и Меджнуна» Абдулгалима Ибрагимова (Дженгутайского) на кумыкском языке было осуществлено в 1915 году в городе Темир-Хан-Шуре в типографии вышеупомянутого М.-М. Мавраева. Абдулгалим является одним из деятелей просветительского движения Дагестана начала XX века. Помимо «Лейли и Меджнуна» он издал в той же типографии несколько книг, предназначенных для мектебов: «Облегченная азбука для мектебов» («Мактап учун тынч алиплер») в трех изданиях (1913, 1914, 1915 гг.), «Уроки по шариату» («Шариат дарслары» – 1915 г.), «История пророков» («Пайхамбарланы тавариhi» – 1913/4 г.). Абдулгалимом также был осуществлен перевод известного на мусульманском Востоке дастана «Асли и Керем», но он так и остался неизданным. Отметим, что представители духовенства автора кумыкской версии «Лейли и Меджнуна» нарекли «Абдулгалимом без религии» («динсиз Абдулгалим»). А. Ибрагимов (Дженгутайский) прожил недолго после издания главного своего произведения. Страдая от неизлечимой болезни, он закончил жизнь самоубийством.

По мнению кумыкских исследователей С.М.-С. Алиева, З.Н. Акавова и других, А. Ибрагимов (Дженгутайский) свою версию «Лейли и Меджнуна» создал на основе произведения выдающегося представителя азербайджанской литературы Физули (Мухаммеда ибн Сулеймана; в другой транскрипции – Мехмеда бин Сулеймана или Магомеда Сулейманаоглы Физули – 1495-1556 гг.).

Общеизвестно, что Физули преимущественно был поэтом лирического плана. Всего им написано 16 произведений на азербайджанском, персидском и арабском языках. Поэт прекрасно разбирался в тюркской, османской и чагатайской литературной традициях. Из этих 16 произведений два являются переводными, остальные – авторскими. В поэтическом наследии Физули подавляющее большинство произведений составляют газели. В своих газелях автор сумел отразить недовольство, переживания и чаяния широких слоев народа, претерпевших разорение, гнет, нищету, голод в результате междоусобных войн и борьбы между турецкими и персидскими феодалами за гегемонию на Ближнем Востоке. Он страстно негодовал против непрерывных грабительских опустошающих войн, проклиная их виновников – шахов и султанов. Наиболее ярко это отражено в газели «Да прогорит пусть торжество господства».

В своих художественных произведениях Физули резко бичевал религиозное духовенство. Все несчастья своей эпохи поэт усматривал в дрязгах и авантюрах лицемерного духовенства. Он квалифицировал муридбазов и кази как поработителей, угнетателей народа, как паразитов, грабивших народ. В произведении «Книга жалоб» («Шикаятнаме») поэт дал критику существующего строя, вскрывая и разоблачая его пороки, грабеж, взяточничество, подхалимство и разбазаривание народ-

ных средств, весь государственный механизм – начиная мелким вилайетским чиновничеством, кончая высшей придворной аристократией.

«Опиум и вино» («Бенгвебаде») и «Спор плодов» («Собхатуль-асмар») стали первыми эпическими составляющими творчества Физули. В первом («Опиум и вино») автор предостерегает здоровых, которые в поисках убежища от зла и неприятностей могли бы обратиться к опиуму. Всем строем своей жизнелюбивой поэзии поэт отстаивает право человека, на счастье, в этом мире. В таком ключе следует воспринимать и аллегорию «Сагинане», где о человеческих пороках ведут разговор музыкальные инструменты. Аллегорический ряд образов и сравнений, представленный в том числе и в таких его произведениях, как «Гуляка и отшельник» («Ринду Захид») и «Здоровье и болезнь» («Саххат ве мераз»), как бы вписываются в пути развития мировой литературы.

По мнению большинства исследователей, вершиным явлением творчества Физули является лирико-эпическая поэма «Лейли и Меджнун» (1536–37 гг.). Продолжая и обновляя традиции своих предшественников, особенно классика персидской поэзии Низами Гянджеви, первого написавшего в 1188 году поэму на основе древней арабской легенды, он сумел создать оригинальную поэму, тесно связанную с азербайджанским устно-поэтическим творчеством. Однако, в отличие от Низами, Физули вставил в свое творение лирические стихотворения (22 газели, 2 морабба, и 2 монаджата), которые, с одной стороны, гармонично вписываются в художественную ткань произведения, а с другой стороны, не утрачивают своей самостоятельности.

Кумыкский «Лейли и Меджнун» А. Ибрагимова (Дженгутайского) отличается от азербайджанского варианта Физули некоторыми характерными идейно-эстетическими признаками:

1. Наличие принципов реалистической литературы – социальной и исторической обусловленности характера главного героя (Меджнуна)

Как уже отмечалось нами выше, в начале XX века наблюдается небывалая активность в деле осуществления переводов классических произведений литературы мусульманского Востока на кумыкский язык. Следует отметить, что в северокавказской литературоведческой науке имеют место самые различные интерпретации литературно-художественной ситуации, связанной с процессом нового воспроизведения указанных произведений. Так, исследователь балкарской литературы З.Х. Толгуров, видит в этом процессе «ренессанскую» концепцию в системе просветительства «мусульманской реформации» [5: 56–96]. Исследователь же кумыкской ли-

тературы С.М.-С. Алиев склонен рассматривать данный процесс «вне поэтики просветительского реализма» [2: 85–92]. «При чтении повести «Лайла и Мажнун» («Лейли и Меджнуна» – А.С.) Абдулгалима Дженгутайского, – пишет С.М.-С. Алиев, – на первый план выступает как раз та самая «духовность», те самые качества, которые вырабатывались реалистической литературой. Писатель в основу своего произведения берет принцип самоорганизующегося, саморазвивающегося характера» [2: 87]. По справедливому замечанию исследователя З.Н. Акавова, «концептуальное различие учеными литературных явлений одного идейно-художественного порядка прежде всего свидетельствует о многослойности, синкретической многоплановости самого художественного метода искусства слова, искусства образостроения, что является достаточно убедительным подтверждением образования новой эстетической системы как некоего конгломерата, союза различных литературных направлений и течений – реализма, джадидизма, просветительства и т.д.» [1: 169–170]. Всем своим содержанием «Лейли Меджнун» А. Ибрагимов (Дженгутайский) отвергает морализаторство, свойственное просветительской литературе, выдвигает иные принципы подхода к вопросу о личности, показывает невозможность решить общественные проблемы исключительно поучениями и назиданиями, утверждает, что каждый человек живет по собственным законам, по законам его внутреннего мира.

2. Наличие признаков дастанного произведения (чередование прозы и поэзии)

Повествовательная, событийная часть кумыкского варианта «Лейли и Меджнуна» дается в прозе, а диалоги героев, передача их внутреннего мира – в стихотворной форме. Кумыкский текст насквозь пронизан стихами, многие из которых могут быть рассмотрены как оригинальные произведения его автора. Причем в стихотворной части текста А. Ибрагимовым (Дженгутайским) одинаково успешно используются семисложный и одиннадцатисложный размеры. Обратимся к одному из наиболее ярких стихотворных примеров кумыкского текста, эпизоду, когда Кайс (Меджнун) вместе со своим отцом оказывается у мусульманской святыни – Каабы, куда он явился по совету близких, дабы получить излечение от тяжелейшего недуга – неземного любовного страдания. Герой произведения обращается ко Всевышнему с мольбой, но отнюдь не для того, чтобы Тот излечил его, а, наоборот, чтобы подверг еще большим страданиям и испытаниям.

*Благодарен судьбе своей я, Разимен шу гьалыма,
Не хочу уважения и почета. Сюймейменабур-сыйны.
Не смогу оставить это дело, Буишниболманкьоюп,
От того что я сын князя. Уланымандепбийни.
ОГосподь, сожги меня Я Рабби, гюйдюр мени
Огнем любви. И сделай так, Сюювню оту булан,*

*Чтобы с каждым днем я исхудал Гюн сайын аздыр мени
Горем, что от Лейли. Лайланы дерти булан.
Пусть постигнут разные беды Тюрлю балагьлар гелсин
Каждую часть тела моего, Чархымны гьар санына,
Так чтобы ветер мог унести Ел учуруп элтердей
К любимой моей! Жан досумну янына!*

3. Созвучность проблемам своей эпохи, направленность к глубоким раздумьям о самых злободневных вопросах жизни

А. Ибрагимов (Дженгутайский) дает известному и распространенному сюжету о двух влюбленных неожиданную трактовку. Как справедливо отмечает исследователь С.М.-С. Алиев, «он (А. Ибрагимов (Дженгутайский) – А.С.) вдохнул в него современную жизненную философию, сделал созвучным проблемам своей эпохи, законам развития родной литературы, и весь ход традиционного повествования направил по новому руслу – к глубоким раздумьям о самых злободневных вопросах жизни: о духовной свободе, о старом поколении, о счастье молодых – словом, учил читателей осмысливать вопросы жизни в свете реальной действительности» [2: 92]. В произведении достаточно много явных и скрытых мостиков к нравам своей эпохи, и делается это вполне сознательно, без нарушения художественной ткани сюжета о любви. Это особенно отчетливо видно в образно-поэтической структуре произведения. Здесь читатель обнаруживает две явно противопоставленные друг другу силы: с одной стороны – старый, угасающий мир, а с другой стороны – новый, рождающийся мир.

4. Наличие авторского «вмешательства», включение своего голоса в рассуждения героев и в общий ход повествования

Очень часто, повествуя о скитаниях своего героя – Меджнуна, кумыкский писатель как бы включает свой голос и в рассуждения персонажей, и в общий ход повествования. При этом ход сюжетного развития произведения никак не нарушается. В такого рода авторских рассуждениях легко угадываются мысли о нравах эпохи описываемых событий. Так, например, в начале своего произведения А. Ибрагимов (Дженгутайский), рассуждая людях, сеющих раздор, отмечает: «В мире немало нечестивых, жестоких людей, которые мучают человека, злорадствуют, вбивая клин между двумя любящими. Такие подлые люди при каждом удобном случае стремятся сеять раздор, разлад. Несколько таких людей пришли к отцу Лейли и начали выдавать себя за правдолюбивых» («Гишини инжитип, эки сюйгенни бир-биринден айырып кьуванагъан кьылыкъсыз, зулмучу адамлар да дьуньяда аз тьюгьдюр. Олай нас адамлар бир онгай тапгъандокъ, питне-пасатлыкъ салма чалышалар. Шолай адамлардан бир нечелери Лайланы атасына гелип, гертичилер болуп гьорюндюлер» [3: 57]). Или же обратимся к месту, где речь

идет об учителе Кайса: «Учителем сына князя (Кайса – А.С.) был известный в тех краях самый великий ученый. <...> Воспринимал уроки учителя всей душой (буквально – «с ушами души»), однажды усвоенное он не забывал повторять неоднократно. И учитель, заметив старания и способности Кайса, уделял ему особое внимание, старался больше заниматься с ним» («Бийни уланын охутагъан молласы о арада инг уллу алим эди. <...> Молласы береген дарсны жан къулагъы булан тынглай, бир англагъанын яхшы кюйде такрар эте эди. Муну булай дарсгъа иштагълы болгъаны тамаша эди ва гъакъыллы болуп, бир билген дарсны тез-тез уйренегенин гѳрген молласы Къайсны башгъа яшлардан айры тута, ону охутмагъа артыкъ къаст эте эди» [3: 54]). В данном эпизоде нетрудно увидеть самого Абдулгалима – составителя одной из первых кумыкских азбук (вышеупомянутой «Облегченной азбуки для мектебов»), учителя-просветителя, ратовавшего за обучение детей по новой методике светским наукам (усулу-джадид).

5. Стремление к глубокому раскрытию психологии персонажей.

Сохранив традиционный восточный сюжет, кумык-

ский автор стремился как можно глубже раскрыть психологию человека, прибегая при этом к авторскому «вмешательству», художественному подтексту, умелому, мастерскому использованию иносказания. «Все произведение как бы соткано из психологической прозы, философской поэтической поэмы и лирических излияний героев», – утверждает С.М.-С. Алиев. А. Ибрагимов (Дженгутайский) постарался как можно глубже раскрыть внутренний мир героя, его психологию. Именно по этой причине кажется, что кумыкский писатель свел почти на нет идеи суфизма и пантеизма восточной классической литературы. «Лейли и Меджнун» А. Ибрагимова (Дженгутайского) отличается жизненностью, правдой чувства и правдой действительности.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что рассмотренные характерные идейно-эстетические признаки «Лейли и Меджнуна» А. Ибрагимова (Дженгутайского) наглядно демонстрируют объективное соотношение данного произведения с духовными запросами своей эпохи – начала XX века, свидетельствуют о явлении, которое стало возможным в кумыкской литературе в новый, не просветительский этап ее развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акавов З.Н. Диалог времен. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1996.
2. Алиев С.М.-С. Дорога в современность. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 1977.
3. Ибрагимов (Дженгутайский) А. Лейли и Меджнун // Литературный Дагестан. Махачкала, 1988. №№ 1–3. На кумык.яз.
4. Кумыкские писатели IX–XXI вв. Справочник. Махачкала: Дагестанское книжное издательство, 2014.
5. Толгуров З.Х. Движение балкарской поэзии. Проблемы развития балкарской литературы (20–50-е годы). Нальчик, 1984.

© Султанмурадов Агарагим Магомедович (ansaraga@mail.ru), Абуталимова Зиярат Бийсолтановна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНТРОПОНИМИЧЕСКИЙ БРЕНД В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ЛАНДШАФТЕ

Ткаченко Ольга Анатольевна

кандидат филологических наук, Новгородский
государственный университет им. Ярослава Мудрого,
(г. Великий Новгород)
olga.tkachenko88@mail.ru

ANTHROPONOMICAL BRAND IN THE GERMAN-LANGUAGE POLITICAL LANDSCAPE

O. Tkachenko

Summary: This article examines one popular type of personified brand: the anthroponymic brand. It notes the high communicative and differentiating potential of brands whose names use an anthroponym. Using the material of political brands of modern Germany and Austria, an attempt was made to reveal their pragmatic and communicative effectiveness. It has been shown that anthroponymic brands are underrepresented in Germany and, as a result of such naming, act more like anti-brands, since the tragic consequences of the formation of an ideology around the cult of personality still prevail in the collective memory. Anthroponymic brands are widely represented in the Austrian political landscape. It is noted that, despite the shared National Socialist past with Germany, this naming model is very effective and productive in the Austrian party system, as it meets the needs of the electorate for modern party models against the backdrop of a loss of trust in traditional parties.

Keywords: anthroponym, anthroponymic brand, name of a political party, nominative strategy, Germany, Austria.

Аннотация: В статье рассматривается один из популярных видов персонифицированных брендов — антропонимический бренд. Отмечается высокий коммуникативно-дифференцирующий потенциал брендов, в наименовании которых используется антропоним. На материале политических брендов современной Германии и Австрии предпринята попытка раскрыть их прагматико-коммуникативную эффективность. Показано, что антропонимические бренды в Германии мало представлены и в результате такого нейминга выступают скорее как антибренды, поскольку в коллективной памяти еще сильно преобладают трагические последствия формирования идеологии вокруг культа личности. В австрийском политическом ландшафте антропонимические бренды представлены широко. Отмечено, что, несмотря на общее с Германией национал-социалистическое прошлое, эта модель наименования весьма эффективна и продуктивна в партийной системе Австрии, поскольку отвечает потребностям электората в современных партийных моделях на фоне утраты доверия к традиционным партиям.

Ключевые слова: антропоним, антропонимический бренд, имя политической партии, номинативная стратегия, Германия, Австрия.

Концепция персонификации брендов, позволяющая отождествлять их с людьми и/или переносить на них человеческие качества, стремительно проникает в различные сферы деятельности человека, поскольку через персонифицированные бренды наиболее эффективно удастся добиться индивидуальности бренда, которая способна выполнять функцию мощного дифференциатора в условиях высокой конкуренции. Кроме того, такие бренды, как правило, привлекают внимание аудитории, запоминаются, что также способствует выстраиванию более эффективной коммуникации с адресатом.

Очевидно, что выражение индивидуальности бренда осуществляется преимущественно на языковом уровне: с использованием лексического вокабуляра, характеризующего личность человека. Как отмечается в исследовании [1], бренд может быть описан с помощью демографических признаков, к которым относятся пол и возраст, образ жизни или черты личности.

Другим популярным приемом выражения индивидуальности в бренде является использование антропонима. Так, фамилии и имена основателей предприятий и компаний, исторических личностей, просто вымышлен-

ные имена активно участвуют в создании номинативной части бренда. При этом следует отметить, что в качестве антропонима могут выступать не только официальные имена, но и прозвищные наименования и псевдонимы. В работе [4] предлагается именовать такие бренды антропонимическими. Автор исследования определяет антропонимический бренд как «образ, ассоциированный с человеческим индивидуумом и его антропонимом, выраженный через персонификацию, идентификацию и индивидуальность» [4, с. 53]. Подчеркивается, что антропонимический брендинг является высшей формой персонификации.

Антропонимический брендинг следует рассматривать как стратегический процесс, в котором определенный бренд ассоциируется с конкретной личностью с целью достижения определенных прагматических целей. Так, в работе [8] отмечается, что бренды, названные в честь производителя, обычно привлекают внимание потребителя количеством коннотаций, связанных с традицией, качеством, надежностью и мастерством. Кроме того, антропонимические бренды способны создать благоприятный эмоциональный контекст, связанный с положительной репутацией конкретного человека

– лучшей гарантией качества продукта [3]. Коммуникативная функция также реализуется через бренд такого типа: отождествление бренда с конкретной личностью повышает эффективность коммуникации – носитель бренда тем самым берет на себя личную ответственность перед реципиентом за качество продукта и/или предоставляемых услуг, а также формирует в сознании реципиента определенный образ человека, к которому он испытывает эмоции.

Следует отметить, что исследования персонификации бренда путем создания антропонимического бренда в основном направлены на коммерческие бренды, для которых такой тип персонифицированного брендинга весьма эффективен. Что касается антропонимических политических брендов, то нам не удалось обнаружить работы, в которых подобные бренды становились объектом исследований, что делает обращение к этому вопросу особенно значимым. Нам видится важным в рамках настоящего исследования взглянуть на концепцию создания антропонимических брендов в сфере политики с позиции их эффективности. В качестве материала исследования выбраны персонифицированные наименования политических партий современной Германии и Австрии, поскольку обоим государствам свойственна многопартийная система, кроме того, на протяжении десятилетий исторически их связывали тесные политические отношения.

Традиционно политический брендинг в современном научном дискурсе рассматривается главным образом как деятельность, направленная на продвижение политических акторов на электоральном рынке – как политических партий [7], так и политических лидеров [17]. Как правило, в основе бренда становится знак. В качестве такого знака может выступать название или логотип политической партии, а также фигура, олицетворяющая особую конфигурацию конкретных политических реализаций и т.п. Помимо выполнения идентифицирующей и дифференцирующей функций, такой знак должен мотивировать на определенные действия, такие как поддержка власти, намерение голосовать за соответствующего кандидата, объединение вокруг политической партии, лидера и т.д. Кроме того, политические бренды могут оказывать психоэмоциональное воздействие на аудиторию.

Но возникает вопрос: отвечает ли этим задачам антропонимический политический бренд? Отметим, что, к примеру, в соответствии с пунктом 2 статьи 6 федерального закона «О политических партиях» РФ предусмотрено, что в наименовании политической партии не допускается использование наименований органов государственной власти и органов местного самоуправления, а также имени и (или) фамилии гражданина [6]. Однако в 2023 году группа парламентариев от ЛДПР

выступила с инициативой предоставить политическим партиям такую возможность с целью использовать в наименовании ЛДПР фамилию и имя ее лидера – Владимира Вольфовича Жириновского [2]. Таким образом, сильная политическая фигура бывшего лидера партии трансформировалась в бренд партии, позволивший ей прочно занять свою нишу в отечественном политическом пространстве. Включение антропонима в именную часть бренда безусловно здесь отвечает стратегии персонификации бренда. Отметим, что законопроект по настоящий день находится на рассмотрении.

Однако, как было отмечено выше, наше внимание в рамках настоящей работы сосредоточено на немецкоязычном политическом пространстве, в частности – германском и австрийском, где законодательство не устанавливает подобных ограничений. Так, весьма резонансным событием в политическом ландшафте Германии стало создание политической партии Сары Вагенкнехт. Напомним, что политик Сара Вагенкнехт после выхода из партии «Левые» анонсировала организацию своей партии – *Bündnis Sahra Wagenknecht – Für Vernunft und Gerechtigkeit* («Альянс Сары Вагенкнехт – за разум и справедливость»). Подробный анализ стратегии имяобразования новой партии ФРГ проведен нами в работе [5]; в рамках этого исследования мы остановим свое внимание лишь на включении в партийное наименование имени лидера нового политического объединения – Сары Вагенкнехт. Отметим, что ранее в 2020 году немецкий политик Юрген Тоденхёфер зарегистрировал под своим именем партию *Team Todenhöfer – Die Gerechtigkeitspartei*. После анонсирования официального имени медиа и электорат окрестили его партию как *One-Man-Partei*. Однако реакция на этот нейминг была сравнительно сдержаннее. Тогда как включение имени Сары Вагенкнехт в состав партийного наименования было воспринято медиа и публикой весьма эмоционально. Вышли публикации с заголовками: *Ein Ego allein ist noch keine Partei* [12], *Kritik aus der Linken: Wagenknechts Ego-Trip ist verantwortungslos* [11], *Meinung: Das Ego und die Sache mit dem Erfolg in Solo-Karriere Wagenknecht* [13] и др.

Германский политический советник Йоханнес Хиллье подчеркнул, что здесь речь идет скорее о гиперперсонификации политического бренда, которая в долгосрочной перспективе может привести к проблемам: *Es handelt sich um eine Personality-Partei, die von einem Medienhype lebt. Der Name der Partei steht stellvertretend für die Hyperpersonalisierung... Eine Partei, die von einer Person abhängt, kann nicht dauerhaft überleben. Die Hyperpersonalisierung der Wagenknecht-Partei könnte schon bald zum Problem werden* [16].

Изучение реакции германской аудитории на имя партии Сары Вагенкнехт в опросе „*Wie steht ihr zu dem Namen der Partei BSW?*“ на одном из крупных немецкоязычных порталов [18] показало, что взгляды аудитории расхо-

дятся, однако большая часть сходится во мнении относительно эгоистично-авторитарной установки нового объединения и низкой эффективности выбранного имени. Кроме того, интернет-аудитория предложила партии именоваться *BoSW* (*Bündnis ohne Sarah Wagenknecht* и *BEOSW*) или *Bündnis Endlich-Ohne-Sahra Wagenknecht*; подобные альтернативные народные имена также выражают критику эгоцентричного политического бренда. Важно отметить, что граждане Германии неоднократно демонстрировали интерес к номинативной части партийного бренда, а также лингвокреативные навыки по созданию номинативной части политического бренда.

Выбор номинативной стратегии с включением своего имени в название партии политик объяснила чисто прагматическими задачами: *Und ich glaube, mit mir verbindet man auch bestimmte Inhalte, bestimmte Positionen. Und dafür steht die Partei. Und das wollen wir mit dem vorläufigen Namen zum Ausdruck bringen* [10]. Кроме того, Сара Вагенкнехт неоднократно высказывалась о смене имени партии в будущем на более нейтральное, вероятно, принимая во внимание негативную реакцию медиа и электората.

Опыт современной Германии, отмеченный лишь двумя антропонимическими партийными брендами, свидетельствует о малой эффективности выбранной стратегии нейминга, что во многом может быть объяснено осмыслением тяжелого политического прошлого страны, в котором культ личности привел к катастрофическим последствиям как внутри страны, так и за ее пределами. Современное немецкое общество критически настроено в отношении влиятельных политиков, вокруг которых сконцентрировано слишком много власти. Так, германский политик Бернхард Зутнар высказал мнение, что основание партии Сары Вагенкнехт, открыто репрезентирующей культ личности, стало еще одним опасным шагом на адаптационном пути к авторитарному будущему. Раньше невозможно было бы представить партию, названную в честь ее лидера, поскольку это противоречит демократическим принципам: *Ich halte das von Personenkult geprägte Unternehmen BSW für einen weiteren sehr gefährlichen Schritt der Gewöhnung an eine autoritäre Zukunft... Jetzt gibt es auch in Deutschland eine Partei, die sich nach einer einzigen Person benennt. Das war bisher undenkbar. Nicht vorstellbar, dass sich die CDU als „Konrad-Adenauer-Union“ oder die CSU als „Team Franz-Josef Strauß“ präsentiert hätte* [15].

Таким образом, в германском политическом ландшафте антропонимические партийные бренды приобретают форму скорее антибрендов с сильным дискредитирующим потенциалом в результате общественного страха повторения печального исторического опыта выстраивания идеологии вокруг культа личности.

На этом фоне интересно взглянуть на партийную си-

стему другого немецкоязычного государства – Австрии – с позиции антропонимической номинативной стратегии. В австрийской партийной системе наблюдается устойчивый тренд формирования политического бренда на основе антропонима – имени лидера. При этом отмечается отказ именоваться традиционным понятием «партия», отдавая предпочтение современному партийному термину *Liste* (список). Так, к парламентским выборам в 2017 году четыре из десяти кандидатов выдвинули свои списки, в наименовании которых были включены их личные имена: *Jetzt – Liste Pilz*, *Die Liste Roland Düringer – Meine Stimme gilt*, *Freie Liste Österreich & FPS Liste Dr. Karl Schnell* (FLÖ), *Liste Sebastian Kurz – die neue Volkspartei* (ÖVP). Австрийский политический обозреватель Петер Фильцмайер объясняет подобную тенденцию тем, что в Австрии партийная модель представления интересов электората отдельными политиками не вызывает такого сильного эмоционально-негативного отклика в обществе, как в Германии в отношении культа личности. Несмотря на общее национал-социалистическое прошлое, большинство австрийцев после Второй мировой войны приняли доктрину жертвы, подчеркивая свой статус невольных жертв фашистского режима, а не соучастников преступлений Третьего рейха. Кроме того, подобные тенденции свидетельствуют не просто о трансформации традиционной партийной системы, сколько об утрате доверия к партиям. Согласно опросу 2013 года после выборов в Национальный совет две трети респондентов считают, что партии не представляют интересы своих избирателей, а лишь стремятся к власти [14]. Таким образом, новая модель формирования партийного бренда отвечает потребностям современного австрийского общества в новой модели защиты и представления интересов электората. Отметим, что большинство из рассматриваемых антропонимических партийных наименований построены по одной ономастической модели:

термин (указатель на организационно-правовую форму объединения) + **антропоним** + **лозунг**:

Liste Sebastian Kurz – die neue Volkspartei (ÖVP)

Liste Fritz Dinkhauser, FRITZ

Team Stronach für Österreich, Stronach

Jetzt – Liste Pilz

Die Liste Dr. Martin – Für Demokratie, Kontrolle, Gerechtigkeit

Die Liste Roland Düringer – Meine Stimme gilt

Freie Liste Österreich & FPS Liste Dr. Karl Schnell (FLÖ)

Следует отметить, что в партийной системе современной Германии также наблюдается тенденция отказа именоваться «партией». Отмечается замена термина *Partei* на альтернативные понятия (союз, движение, альянс и др.): **Allianz** für Menschenrechte, Tier- und Naturschutz Tierschutzallianz, **Bewegung** für Wandel und Fortschritt, **Bündnis** für Innovation & Gerechtigkeit; либо полный отказ от указания на организационно-правовую форму объединения: *Neue Demokratie*, *Wir Bürger*, *Zukunft* и др.

Итак, концепция персонификации брендов применима и к сфере политики. Так, анализ антропонимических партийных брендов Австрии и Германии с позиции их эффективности выявил общую тенденцию отказа именовать себя партиями, что связано в первую очередь с деструктуризацией когнитивного образа «политическое объединение есть партия»: быть партией непрестижно и малоэффективно в борьбе за власть, а также утратой доверия к традиционным партиям как институтам, представляющим интересы граждан. Что касается использования антропонима в наименовании партий, то, несмотря на общие исторические вехи Австрии и Германии в сфере политики, антропонимический партийный бренд

в Германии вызывает резкую волну критики в медиа и у электората, воспринимается как зарождающийся виток культа личности в стране, который неуклонно может вновь привести Германию к деструктивным последствиям. Тогда как в Австрии антропонимическая номинативная стратегия может рассматриваться как весьма эффективная, поскольку пользуется популярностью среди учредителей партийных движений, а также отвечает потребностям современного общества в новых партийных моделях на фоне утраты доверия к старым партиям. Таким образом, осмысление политического прошлого страны формирует также номинативные предпочтения в выборе партийного бренда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аакер Д. Создание сильных брендов. М.: Издательский Дом Гребенникова, 2008.
2. В Госдуму внесли законопроект о возможности указывать фамилии и имена в названиях партий [Электронный ресурс] // ТАСС. 2023. URL: <https://tass.ru/politika/17976873> (дата обращения: 21.03.2025).
3. Давыденко Е.А., Ковтунов А.Ф. Новый подход к классификации антропонимических брендов // Маркетинг и маркетинговые исследования. 2013. № 2 (104). С. 104–110.
4. Ковтунов А.Ф. Феномен антропонимического бренда // Известия Санкт-Петербургского государственного экономического университета. 2011. № 3. С. 52–55.
5. Ткаченко О.А. Кризис нейминга в германском партийном аппарате: на примере новой партии Сары Вагенкнехт // Политическая лингвистика. 2024. № 3 (105). С. 123–131.
6. Федеральный закон о политических партиях [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102071991> (дата обращения: 10.03.2025).
7. Busby R., Cronshaw S. Political Branding: The Tea Party and Its Use of Participation Branding // Journal of Political Marketing. 2015. Vol. 14. No. 1–2. P. 96–110.
8. Danesi M. What's in a brand name? A note on the onomastics of brand naming // Names. 2011. Vol. 59. № 3. P. 175–185.
9. Gesetz über die politischen Parteien (Parteiengesetz) [Электронный ресурс] // Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. URL: <https://www.gesetze-im-internet.de/partg/BJNR007730967.html> (дата обращения: 10.02.2025).
10. Görmann M. Droht Wagenknecht ein Desaster? Neue Partei kriegt „nicht mehr als 3 Prozent“ [Электронный ресурс] // Derwesten. 2023. URL: <https://www.derwesten.de/politik/wagenknecht-partei-afd-umfrage-bsw-id300756189.html> (дата обращения: 25.03.2025).
11. Lange S. Kritik aus der Linken: „Wagenknechts Ego-Trip ist verantwortungslos“ [Электронный ресурс] // Augsburger Allgemeine. 2023. URL: <https://www.augsburger-allgemeine.de/politik/wagenknecht-kritik-aus-der-linken-wagenknechts-ego-trip-ist-verantwortungslos-id68260646.html> (дата обращения: 21.03.2025).
12. Lehning T. Ein Ego allein ist noch keine Partei [Электронный ресурс] // MDR. 2023. URL: <https://www.mdr.de/nachrichten/deutschland/politik/unter-der-lupe-wagenknecht-partei-chancen-risiken-100.html> (дата обращения: 24.03.2025).
13. Leitner G. Meinung: Das Ego und die Sache mit dem Erfolg und Solo-Karriere Wagenknecht [Электронный ресурс] // SWR. 2023. URL: <https://www.swr.de/swraktuell/das-ego-und-die-sache-mit-dem-erfolg-zweiminuten-kolumne-100.html> (дата обращения: 24.03.2025).
14. Liste Ich und die Parteien der anderen [Электронный ресурс] // Der Standard. 2017. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000065971997/liste-ich-und-die-parteien-der-anderen> (дата обращения: 20.08.2025).
15. Personenkult – ein Weg in den Autoritarismus [Электронный ресурс] // Ökologiepolitik. 2024. URL: <https://www.oekologiepolitik.de/2024/08/23/personenkult-ein-weg-in-den-autoritarismus/> (дата обращения: 22.07.2025).
16. Personenkult um Sahara Wagenknecht: Das macht sie so erfolgreich (und gefährlich) [Электронный ресурс] // Watson.ch. 2023. URL: <https://www.watson.ch/international/analyse/959351343-personenkult-um-sahra-wagenknecht-das-macht-sie-so-erfolgreich> (дата обращения: 21.07.2025).
17. Speed R., Butler P., Collins N. Human branding in political marketing: applying contemporary branding thought to political parties and their leaders // Journal of Political Marketing. 2015. Vol. 14. № 1–2. P. 129–151. doi: 10.1080/15377857.2014.990833
18. Wie steht ihr zu dem Namen der Partei BSW [Электронный ресурс] // Gutefrage. URL: <https://www.gutefrage.net/frage/wie-steht-ihr-zu-dem-namen-der-partei-bsw> (дата обращения: 21.07.2025).

© Ткаченко Ольга Анатольевна (olga.tkachenko88@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РОЛЬ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ В СТРУКТУРЕ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

THE ROLE OF PRAGMATIC FACTORS IN THE STRUCTURE OF POLITICAL DISCOURSE

G. Khorokhorina
Yu. Vorobyev
L. Son
M. Brisker
T. Matvienko

Summary: The article examines the role of pragmatic factors in the structure of political discourse. Based on the analysis of a corpus of texts (official speeches, parliamentary debates, interviews, and media publications), the main communicative strategies and tactics aimed at persuasion and influence on the audience are identified. Special attention is paid to pragmatic categories of modality, implicature, and presupposition, as well as to genre-specific differences in the realization of political communication. The results of the study demonstrate that pragmatic factors not only determine the structural organization of political discourse but also ensure its effectiveness as a means of shaping public opinion and legitimizing power. The theoretical significance of the research lies in clarifying the mechanisms of pragmatic means, while its practical value is seen in the possibility of applying the findings to the analysis of political rhetoric and communication technologies.

Keywords: political discourse, pragmatics, communicative strategies, implicature, modality, presupposition, speech influence, public opinion.

Хорохорина Галина Анатольевна

Кандидат исторических наук, доцент, Российский
биотехнологический университет, (г. Москва)
galina_rgsu@mail.ru

Воробьев Юрий Алексеевич

Кандидат филологических наук, доцент, Академия ФЦИН
России, (г. Рязань)
jurij.worobjow@yandex.ru

Сон Людмила Петровна

Доктор филологических наук, профессор, Национальный
исследовательский университет МЭИ, (г. Москва)
luciason@mail.ru

Брискер Мария Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент, Оренбургский
государственный университет
blackorchid777@rambler.ru

Матвиенко Татьяна Игоревна

Кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский
филиал Военного учебно-научного центра
Военно-Воздушных сил Военно-Воздушная академия
имени профессора Жуковского и первого
космонавта Ю.А. Гагарина
mvtaty@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается роль прагматических факторов в структуре политического дискурса. На основе анализа корпуса текстов (официальные выступления, парламентские дебаты, интервью и публикации в СМИ) выявлены основные речевые стратегии и тактики, направленные на убеждение и воздействие на аудиторию. Особое внимание уделено прагматическим категориям модальности, имплицитности и пресуппозиции, а также жанровым различиям в реализации политической коммуникации. Результаты исследования показывают, что прагматические факторы не только определяют структурную организацию политического дискурса, но и обеспечивают его эффективность как средства формирования общественного мнения и легитимации власти. Теоретическая значимость работы заключается в уточнении механизмов функционирования прагматических средств, практическая — в возможности их применения при анализе политической риторики и технологий коммуникации.

Ключевые слова: политический дискурс, прагматика, речевые стратегии, имплицитность, модальность, пресуппозиция, речевое воздействие; общественное мнение.

В условиях современного информационного общества политический дискурс занимает особое место в системе социального взаимодействия. Его значимость определяется не только функцией передачи информации, но и способностью формировать общественное мнение, влиять на ценностные установки и определять траекторию общественно-политических процессов. Политическая коммуникация выступает не

только средством репрезентации власти, но и инструментом стратегического воздействия, в котором языковые и внеязыковые средства служат реализации прагматических целей.

Актуальность исследования определяется возрастающей ролью прагматических факторов в анализе политического дискурса. Традиционно внимание лингвистов

было сосредоточено на семантическом и структурном уровнях высказывания; однако в современных условиях именно прагматика — то есть учет интенций говорящего, адресованности высказываний, стратегий речевого воздействия и ситуативного контекста — становится ключом к пониманию эффективности политической коммуникации.

Политический дискурс, будучи институционально обусловленным, всегда строится в ситуации асимметричного взаимодействия [9], где особую роль играют такие прагматические параметры, как адресность [1, с. 363], модальность [16, с. 173], пресуппозиции, имплицитность и речевые стратегии убеждения [17, с. 150]. Их системное рассмотрение позволяет выявить механизмы речевого воздействия и объяснить динамику восприятия политических текстов различными аудиториями.

Таким образом, исследование прагматических факторов в структуре политического дискурса представляется актуальным как с теоретической точки зрения — для углубления понимания природы политической коммуникации, — так и с практической — для анализа речевых технологий, используемых в современных политических процессах.

Проблематика политического дискурса на протяжении последних десятилетий занимает значительное место в отечественной и зарубежной лингвистике. В рамках дискурс-анализа политическая коммуникация рассматривается как особый тип институционального дискурса, характеризующийся стратегичностью, институциональной обусловленностью и высокой степенью прагматической направленности [8; 9].

В зарубежной традиции одним из ключевых исследователей политического дискурса является Т. ван Дейк, предложивший когнитивно-дискурсивный подход к анализу власти и идеологии в языке. Его работы акцентируют внимание на роли когнитивных структур и стратегий манипуляции в политическом дискурсе [20]. Анализ прагматических аспектов политической речи представлен также в исследованиях Н. Фэрклоу, который рассматривает дискурс как социальную практику, где языковые средства тесно связаны с идеологией и властными отношениями [18].

В отечественной лингвистике значительный вклад в изучение политического дискурса внесли В.И. Карасик, В.Е. Чернявская, А.П. Чудинов и др. [3; 10; 11; 12]. Так, В.И. Карасик рассматривает политический дискурс в рамках концепции институциональной коммуникации, выделяя его цели, жанры и ключевые стратегии воздействия [3]. А.П. Чудинов акцентирует внимание на метафорической репрезентации политической реальности, рассматривая метафору как инструмент концептуализа-

ции и прагматического воздействия [12]. В.Е. Чернявская подчеркивает связь политического дискурса с медийным пространством и отмечает важность интертекстуальности и диалогичности в его структуре [10; 11].

Отдельного внимания заслуживают исследования прагматических категорий в политической речи. Работы О.С. Иссерс и Е.И. Шейгал посвящены описанию речевых стратегий и тактик, используемых в публичной коммуникации, а также выявлению прагматических маркеров, позволяющих политическому субъекту оказывать воздействие на адресата [2; 13; 14]. В то же время одним из ключевых прагматических параметров коммуникации считается категория информативности, связанная с целями воздействия на аудиторию [4, с. 152; 6, с. 264].

Современные исследования прагматических факторов рассматривают такие аспекты политического дискурса как риторические стратегии [1, с. 365], использование метафор [6, с. 264; 15, с. 146] и развитие языковой личности [7; 19, с. 114].

Важным направлением исследований является изучение манипулятивных приёмов в политическом дискурсе. Так, Ю.А. Шеховская и соавторы рассматривают метафору как ключевой инструмент воздействия и манипуляции, подчёркивая её когнитивный и прагматический потенциал. Подобные исследования показывают, что манипулятивные стратегии опираются не только на семантику, но и на скрытые прагматические механизмы [6, с. 264].

Особую ценность представляют исследования языковых стратегий манипуляции в российском политическом дискурсе, где выявляются конкретные приёмы речевого влияния. Работы расширяют представление о прагматических ресурсах языка и показывают, что политический дискурс выступает как пространство активной реализации стратегий убеждения и скрытого воздействия [17, с. 150].

Исходя из вышесказанного, анализ современной научной литературы позволяет выделить несколько направлений в изучении политического дискурса: когнитивно-дискурсивное, критико-дискурсивное и прагматико-коммуникативное. При этом именно прагматический аспект представляется наиболее продуктивным для выявления стратегий речевого воздействия и механизмов формирования общественного мнения, что определяет актуальность настоящего исследования.

Эмпирическую базу исследования составили тексты политического дискурса, отобранные из выступлений официальных лиц, стенограмм парламентских дебатов, предвыборных программ, а также публикаций в ведущих российских и зарубежных СМИ (2020–2024 гг.). В качестве дополнительного материала использовались

интервью и пресс-конференции политических деятелей, представленные в открытом доступе [5]. Такой корпус текстов позволяет проследить специфику функционирования прагматических факторов в различных жанрах политической коммуникации.

Методологическая основа исследования опирается на комплексный подход, сочетающий элементы прагмалингвистического анализа, дискурс-анализа и когнитивно-семантического метода. Прагмалингвистический анализ использовался для выявления интенций адресанта, стратегий и тактик речевого воздействия, а также прагматических маркеров (апелляции, имплицитные смыслы, речевые акты). Дискурс-анализ применялся для рассмотрения политических текстов как элементов институциональной коммуникации, в которых языковые единицы соотносятся с социальным и идеологическим контекстом. Когнитивно-семантический метод позволил выделить концептуальные структуры, лежащие в основе метафоризации и фреймирования политической реальности. Количественный метод (контент-анализ) использовался для систематизации и сопоставления частотности прагматических средств, применяемых в различных жанрах политического дискурса.

Применение данных методов в комплексе дало возможность рассмотреть политический дискурс не только как совокупность языковых средств, но и как коммуникативную практику, ориентированную на достижение определённого прагматического эффекта.

Анализ собранного корпуса политических текстов показал, что прагматические факторы играют ключевую роль в структурировании политического дискурса и определяют его воздействующий потенциал.

Во-первых, было установлено, что в политической коммуникации доминируют речевые стратегии убеждения и воздействия, среди которых наиболее частотными являются:

- апелляция к ценностям и коллективным представлениям («народ», «будущее», «безопасность»). Например: «Наш народ заслуживает стабильного и безопасного будущего» (из предвыборного выступления);
- стратегия позитивного самопредставления и негативной характеристики оппонента: «Мы предлагаем реальные решения, тогда как наши оппоненты ограничиваются пустыми обещаниями»;
- использование метафорических моделей, формирующих образ политической реальности: «Экономика — это двигатель страны, и мы не позволим ему остановиться».

Во-вторых, значимую роль играют прагматические категории модальности и имплицитности. Политические высказывания часто строятся на основе предположений,

эвфемизмов и пресуппозиций, что позволяет формировать у адресата ощущение «самоочевидности» утверждений. Так, в речи о международных отношениях встречается утверждение: «Очевидно, что стабильность в регионе невозможна без нашей активной позиции» — данное высказывание содержит скрытую пресуппозицию о ведущей роли говорящего субъекта.

В-третьих, выявлено, что жанровое разнообразие политического дискурса напрямую влияет на выбор прагматических средств. В официальных выступлениях преобладают директивные и декларативные речевые акты («Мы должны объединить усилия»), в то время как в интервью и дискуссиях акцент смещается на экспрессивные и аргументативные конструкции («Разве можно игнорировать такие вызовы?»).

В-четвёртых, контент-анализ показал, что наиболее частотными средствами прагматического воздействия являются: модальные конструкции («мы должны», «необходимо», «возможно»); маркеры апелляции к адресату («дорогие друзья», «уважаемые коллеги»); риторические вопросы как способ усиления воздействия.

Дополнительно анализ выявил тенденцию к использованию контрастных конструкций как приёма усиления аргументации: «Мы строим — они разрушают; мы предлагаем диалог — они создают конфронтацию». Подобные высказывания способствуют поляризации восприятия и закрепляют положительный образ говорящего субъекта.

Также зафиксированы многочисленные случаи применения инклюзивного «мы», которое создаёт эффект единства власти и народа: «Мы вместе справились с вызовами». Такой приём является важным прагматическим инструментом конструирования коллективной идентичности.

Наконец, особое значение имеет контекстуальная обусловленность прагматических средств. Одни и те же языковые конструкции могут приобретать различные прагматические эффекты в зависимости от коммуникативной ситуации (например, призыв «Мы должны действовать решительно» в предвыборном выступлении приобретает мобилизационный характер, а в контексте международных переговоров — декларативный).

Проведённое исследование подтвердило ключевую роль прагматических факторов в формировании структуры политического дискурса. Анализ корпуса текстов показал, что политическая коммуникация не ограничивается передачей информации: её доминирующей функцией является стратегическое воздействие на адресата.

Во-первых, выявлено, что использование речевых стратегий убеждения — апелляции к ценностям, позитивного самопредставления, метафоризации политической реальности — позволяет адресанту конструировать

определённое видение действительности и формировать доверие у аудитории. Данные результаты согласуются с наблюдениями Т. ван Дейка о когнитивно-дискурсивных механизмах манипуляции, а также с исследованиями А.П. Чудинова, фиксирующими значимость метафорических моделей в политической риторике.

Во-вторых, особую значимость приобретают прагматические категории модальности, имплицитности и пресуппозиции, обеспечивающие «скрытую» форму воздействия. Подобная стратегия позволяет не навязывать позицию напрямую, а формировать у аудитории впечатление её самоочевидности, что подтверждает выводы Е.И. Шейгал и О.С. Иссерс о том, что эффективность политической коммуникации во многом обусловлена использованием косвенных и имплицитных средств.

В-третьих, результаты показали зависимость выбора прагматических средств от жанровой специфики: в официальных речах преобладают директивные и декларативные конструкции, в публичных интервью и дебатах — аргументативные и экспрессивные. Такой жанровый сдвиг отражает гибкость политического дискурса и его

способность адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям.

Сравнение полученных данных с существующими исследованиями позволяет утверждать, что прагматический подход не только уточняет механизмы функционирования политического дискурса, но и раскрывает его институциональную природу. Прагматические факторы выступают не изолированными элементами, а системными механизмами, обеспечивающими эффективность политической коммуникации.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что системный анализ прагматических факторов в политическом дискурсе способствует более глубокому пониманию стратегий речевого воздействия и механизмов формирования общественного мнения. Практическая значимость работы заключается в возможности применения выявленных закономерностей при анализе политической риторики, медийных текстов и при разработке технологий политической коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дьяченко Т.А. Риторические стратегии в англоязычных текстах политического дискурса / Т.А. Дьяченко // Современное педагогическое образование. — 2023. — № 10. — С. 363–367. — EDN VZRKYB.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. — Издание 6-е, дополненное. — Москва: Издательство ЛКИ, 2012. — 299 с. — ISBN 978-5-382-01331-2. — EDN UFDXFD.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. — Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена», 2002. — 477 с. — ISBN 5-88234-552-2. — EDN UGQAMP.
4. Категория информативности политической речи / С.С. Усов, О.В. Стрижкова, А.С. Калинина [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2024. — № 1–1. — С. 152–155. — DOI 10.37882/2223–2982.2024.01.29. — EDN TEJCZL.
5. Комсомольская правда [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.kp.ru/>. — Дата обращения: 02.08.2025.
6. Метафора как инструмент манипуляции в политическом дискурсе / Ю.А. Шеховская, С.С. Усов, Л.Ф. Абсалямова [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2025. — № 4. — С. 264–269. — DOI 10.37882/2223–2982.2025.04.49. — EDN RTZNEW.
7. Развитие языковой личности в профессиональном дискурсе / Х.А. Альбу-Али, М.С. Аникина, И.С. Бедрина [и др.]. — Екатеринбург: ООО «Типография для Вас», 2022. — 344 с. — ISBN 978-5-6048120-5-1. — EDN YSKUVO.
8. Речевые способы манипулятивного воздействия в политическом дискурсе / Н.Л. Харченко, И.Ю. Багдасарова, Н.С. Луценко [и др.] // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2022. — № 12. — С. 201–205. — DOI 10.37882/2223–2982.2022.12.35. — EDN ULQDMX.
9. Сидоров Е.В. Онтология дискурса / Е.В. Сидоров; Е.В. Сидоров. — Изд. 2-е. — Москва: URSS, 2009. — 228 с. — ISBN 978-5-397-00072-7. — EDN QUDUWD.
10. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия / В.Е. Чернявская. — Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2006. — 136 с. — ISBN 5-89349-987-5. — EDN RWLPMR.
11. Чернявская В.Е. Интертекстуальность и интердискурсивность / В.Е. Чернявская // Текст - Дискурс - Стил. Коммуникации в экономике: сборник научных статей / ответственный редактор В.Е. Чернявская; Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет экономики и финансов, 2003. — С. 23–42. — EDN TLBZEJ.
12. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) / А.П. Чудинов; Уральский государственный педагогический университет. — Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2001. — 238 с. — ISBN 5-7186-0277-8. — EDN QCNXBJ.
13. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса / Е.И. Шейгал; Е.И. Шейгал. — Москва: Гнозис, 2004. — ISBN 5-7333-0144-9. — EDN QODCTF.
14. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: специальность 10.02.00 «Языкознание»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Шейгал Елена Иосифовна. — Волгоград, 2000. — 431 с. — EDN NLROTZ.
15. Шеховская Ю.А. Соматическая метафора (на материале английского и испанского языков) / Ю.А. Шеховская, А.В. Перетяtko // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. — 2019. — Т. 25, № 2. — С. 146–152. — DOI 10.18287/2542–0445-2019-25-2-146-152. — EDN ZZNEBD.
16. Шеховская Ю.А. Спортивные издания в медийном пространстве коммуникации / Ю.А. Шеховская // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2019. — № 2. — С. 173–176. — EDN CZWMMU.

17. Языковые стратегии манипуляции в политическом дискурсе современной России / И.Н. Оривенко, Л.Ф. Абсалямова, Ю.А. Шеховская, Д.В. Воротников // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции, Москва, 25 октября 2024 года. — Москва: Издательство АНО ДПО «Центр развития образования и науки», 2024. — С. 150–157. — |EDN MRCOJJ.
18. Fairclough N. Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. — London: Longman, 1995. — 265 p.
19. Fedotova A.V. Teaching legal discourse as a basis for the formation of intercultural communicative competence / A.V. Fedotova, N.V. Yalaeva // Problems of Modernization of Modern Higher Education: Linguistic Aspects. Linguo-methodological problems and trends in teaching foreign languages in a non-linguistic university: материалы VIII Международной научно-методической конференции, Омск, 20 мая 2022 года. — Омск: Омский автобронетанковый инженерный институт, 2022. — Р. 114–117. — EDN HBKUDP.
20. Van Dijk T.A. Discourse as Structure and Process. — London: Sage, 1997. — 320 p.

© Хорохорина Галина Анатольевна (galina_rgsu@mail.ru), Воробьев Юрий Алексеевич (jurij.worobjow@yandex.ru),
Сон Людмила Петровна (luciason@mail.ru), Брискер Мария Васильевна (blackorchid777@rambler.ru),
Матвиенко Татьяна Игоревна (mvtaty@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ТЕРМИНООБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ БРИТАНСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ ОБРАЗОВАНИЯ И МЕДИЦИНЫ)

Цверкун Юлия Борисовна

Кандидат филологических наук, Московский
государственный институт международных отношений
(университет), Одинцовский филиал
y.cverkun@odin.mgimo.ru

Самохвалова Елизавета Вадимовна

Московский государственный институт международных
отношений (университет), Одинцовский филиал
e.samokhvalova@my.mgimo.ru

TERM FORMATION FEATURES IN THE MODERN BRITISH MEDIA DISCOURSE (ON THE BASIS OF EDUCATION AND MEDICAL LEXICAL UNITS)

**Yu. Tsverkun
E. Samokhvalova**

Summary: The research is devoted to a study of branch term formation features in the modern British media discourse. The authors analyze term formation features based on education and medical lexical units used in the news articles from the Guardian. The examples of medical and education terms formed by terminologization, transterminologization, terminological derivation, and borrowing. The proposed framework may be useful for studying and teaching lexicology, terminology, sociolinguistics, media stylistics, and media discourse studies. The research findings may contribute to compiling special dictionaries and glossaries of education and medical terms.

Keywords: term, education term, medical term, media discourse, term formation.

Аннотация: Данная работа посвящена изучению особенностей терминообразования отраслевых терминов в современном британском медиадискурсе. Авторы выявляют данные особенности на материале терминов медицины и образования, функционирующих в новостных статьях британской газеты The Guardian. В статье приводятся примеры медицинских терминов и терминов образования, образованных путем терминологизации, транстерминологизации, терминологической деривации и заимствования из других языков. Основные положения и выводы исследования могут быть применены в научной и педагогической деятельности при рассмотрении вопросов лексикологии, терминоведения, медиастилистики, медиадискурсологии, а также при составлении специальных словарей и глоссариев терминов образования и медицины.

Ключевые слова: термин, термин образования, термин медицины, медиадискурс, терминообразование.

Введение

Медиадискурс по теме образования и здравоохранения является важным инструментом информирования широкой общественности о тенденциях и изменениях в образовании, о проблемах здоровья, новейших научных исследованиях и актуальных вопросах медицины. Динамичное развитие таких сфер, как образование и медицина, приводит к появлению новых терминов и понятий, которые необходимо донести до широкой аудитории. Отметим также, что специфика отраслевой терминологии нередко усложняет восприятие специальной лексики людьми без специализированного образования. В связи с этим изучение особенностей отраслевых терминов, в частности образования и медицины, в англоязычном медиадискурсе приобретает особую актуальность, поскольку помогает понять, каким образом данные терминологические единицы адаптируются для широкой публики, и каковы стратегии их интерпретации.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к специальной лексике, активно функционирующей в англоязычном медиадискурсе, а также не-

обходимостью выявления её структурно-семантических особенностей в условиях интенсивного распространения информации об образовании и здравоохранении в современном медиадискурсе.

Целью исследования является выявление особенностей терминообразования терминов сферы образования и медицины в современном англоязычном медиадискурсе. Объектом исследования являются термины образования и медицины в современном англоязычном медиадискурсе. Предметом исследования являются особенности терминообразования данных терминов в современном англоязычном медиадискурсе.

Материалом исследования послужили около 300 медицинских терминов и 180 терминов образования, отобранных из англоязычных статей британской газеты *The Guardian*. Отбор осуществлялся методом сплошной выборки с целью обеспечить репрезентативность материала для анализа особенностей терминообразования.

В качестве методов исследования в данной статье использовались метод сплошной выборки, метод анализа

словарных дефиниций, лексико-семантический анализ, словообразовательный анализ, элементы количественного анализа.

Отраслевая терминология становилась объектом исследования в трудах отечественных и зарубежных лингвистов. Так, в монографии В.А. Иконниковой и Ю.Б. Цверкун представлена авторская концепция лингвокультурологического терминоведения и положения теории культурного компонента значения терминологических единиц на материале англоязычных терминологий и терминосистем, характеризующихся конвенциональностью: терминологии и терминосистем юриспруденции, системы образования, религии, истории России и ряда других [1]. В статье В.А. Иконниковой определены ключевые термины современных нейролингвистических исследований, описана авторская методика отбора ключевых русскоязычных терминов нейролингвистики, представленных на онлайн платформе, формулируется авторская рабочая дефиниция термина «нейролингвистика» [2]. В работе М.И. Андреевой и А.А. Закировой представлен семантический, лексический и дистрибутивный анализ англоязычной медицинской хирургической терминологии [6]. С.Г. Джабраилова и Т.В. Лукоянова Анализируют англоязычные медицинские термины с точки зрения семантики [10]. Влияние различных социальных и культурных феноменов на сферу образования и соответствующую терминологию рассматривается в работах Ю.Б. Цверкун [4; 5].

Научная новизна проведенного исследования заключается в вовлечении в область лингвистического научного анализа нового материала исследования, включающего медицинские термины и термины сферы образования, функционирующие в новостных статьях издания *The Guardian* о медицине и образовании в период с февраля по июнь 2025 года.

Основные результаты

Актуальность лингвистического анализа функционирования специальной лексики в англоязычном медиадискурсе определяется необходимостью адаптации специализированных понятий к условиям массовой коммуникации. Отраслевая терминология, в частности медицинской области и сферы образования, представляет собой одну из наиболее формализованных и структурно устойчивых лексических систем, в то время как медиадискурс функционирует как динамичное, многоуровневое речевое пространство, ориентированное на широкий круг реципиентов. Следовательно, пересечение этих систем — терминологии и медиадискурса — требует особого внимания с точки зрения языковых механизмов, обеспечивающих доступность, точность и выразительность научного содержания.

Поскольку в данной статье рассматриваются особенности терминообразования терминов медицины и образования, поясним, что анализ терминообразовательных особенностей осуществляется с опорой на классификацию, разработанную А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, Н.В. Васильевой, согласно которой существует три механизма терминообразования [3, с. 194]:

1. *Терминологизация* — переход общепотребительного слова в разряд терминов, при котором происходит переосмысление значения, включая семантическую конверсию, к которой примыкает и *транстерминологизация*, т.е. перенос готового термина из одной дисциплинарной области в другую, при этом термин может стать межотраслевым омонимом.
2. *Терминологическая деривация* — разновидность словообразовательной процедуры, отличающаяся от стандартного словообразования выбором специфических терминоэлементов и композиционных моделей. Данный способ терминообразования характеризуется искусственной, специально направленной модельностью.
3. *Заимствование* — включение термина из другого языка с сохранением или частичной спецификацией его дефиниционных признаков, сопровождаемое фонетико-морфологической адаптацией. Авторы классификации отмечают, что термины, в отличие от общеязыковой лексики, обладают высокой степенью однозначности, системности и семантической строгости, выполняя главным образом номинативную и когнитивную функции, исключая экспрессивность и стилистическую вариативность, что делает данный пласт лексики особенно значимым в научной и медицинской коммуникации, где особенно важна точность передачи понятийного содержания [3]. При этом именно в медиадискурсе происходит трансформация терминологических единиц — их семантическое смягчение, пояснение или переосмысление — для обеспечения их доступности широкой аудитории. В этой связи изучение и анализ терминов как переходных единиц между научным и популярным дискурсом становятся особенно значимыми.

Рассмотрим механизм **терминологизации**. Примерами медицинских терминов, образованных данным способом, являются *miscarriages*, *pregnancy problems*, *pumping blood*, *stillbirth*. Итак, проанализируем термин *miscarriages*. Первоначально лексическая единица *miscarriage* использовалась в общепотребительном значении *неудача* или *срыв*, однако в медицинском контексте данная единица приобрела значение — *самопроизвольное прерывание беременности на ранних сроках*. Такое сужение значения и закрепление за термином строго определённой дефиниции свидетельствует о процессе семантической конверсии.

Примерами терминов образования, полученных в результате терминологизации являются *mainstream*, *rector*, *college*, *truant*. Итак, обратимся к этимологии единицы *mainstream*. Данная лексическая единица образована словосложением *main* (adj.) + *stream* (n.) и с 1660 г. использовалась в значении *основной поток реки*. Далее в результате метафоризации данная единица стала употребляться в значении *главное направление, господствующие взгляды* (1831 г.) [11]. Однако в результате терминологизации в сфере школьного образования Англии и Уэльса единица *mainstream* приобрела следующее значение: *определенный тип школ в государственном секторе, финансируемых органами местного управления* [13]. Важным выводом является то, что терминологизация в современном англоязычном медиадискурсе сопровождается не только формальной адаптацией лексических единиц, но и их институционализацией, а также семантической специализацией, обеспечивающей точность и информативность профессионального общения.

Следующим механизмом терминообразования является **транстерминологизация**. К данному типу относятся следующие термины, использующиеся в статьях на медицинскую тематику в современном англоязычном медиадискурсе: *stem cell transplant*, *embryology*, *genetically matched donor*, *immunogenetics*, *cellular therapy*, *toxic chemicals*, *endocrine-disrupting chemicals*.

Итак, терминосочетание *stem cell transplant* изначально сформировалось в рамках клеточной биологии, где *stem cell* (*стволовая клетка*) обозначает *недифференцированную клетку, способную к самообновлению и превращению в различные типы клеток*. В сочетании с *transplant* (*трансплантация*) термин приобрёл новое значение в медицинском дискурсе, обозначая *процедуру пересадки стволовых клеток для лечения онкологических и иммунных заболеваний*. Следовательно, рассматриваемый термин перешёл из лабораторной научной сферы в клиническую практику, расширив своё значение и сферу употребления.

В терминологии образования примерами терминов, полученных в результате транстерминологизации, являются следующие: *diocese*, *congregation*, *bricks and mortar*, *halo effect*. Итак, термин *halo effect* (*гало-эффект; эффект ореола*) был заимствован в сферу образования из психологии, где использовался для обозначения *когнитивного искажения, результата воздействия общего впечатления о чём-либо (явлении, человеке, вещи) на восприятие его частных особенностей*. В терминологии образования используется для обозначения *результата влияния общего впечатления преподавателя об учащемся на оценивание его успеваемости* [13]. В состав анализируемого терминосочетания входит единица *halo* (*ореол, сияние*), которая используется для сравнения вышеописанного влияния общего впечатления на оце-

нивание частных способностей учащегося с сиянием вокруг головы святых на иконах, озаряющим лик. Таким образом, транстерминологизация представляет собой продуктивный способ адаптации терминов в современном англоязычном медиадискурсе. Общей чертой таких лексических единиц является переход из одной научной области в другую с сохранением основной формы, но с частичной или полной переориентацией смыслового содержания.

В результате **терминологической деривации** образованы следующие медицинские термины: *human embryo research*, *heart defects*, *embryo development*, *recurrent miscarriages*, *Human Fertilisation and Embryology Authority (HFEA)*, *congenital diseases*, *treatment options*, *stem cell-based embryo models*, *embryo-like structures*. Приведем также примеры терминов образования, полученных терминологической деривацией: *Scottish Executive Education Department*, *programme manager*, *preliminary examinations*, *Scarlet Day*, *digital education*, *Certificate of Higher Education*, *civic university*, *domestic bursar*, *bridging course*, *catchment area*, *associate principal*, *access funds*, *assistant chief inspector*.

Завершающим механизмом терминообразования является **заимствование**. Примерами медицинских терминов в данном случае являются *spina bifida*, *embryology*, *foetus*, *pre-eclampsia*, *cancer*, *immunogenetics*, *haematology*. Так, термин *spina bifida* представляет собой заимствование из латинского языка, где *spina* означает *позвоночник*, а *bifida* — *расщеплённый*. Термин заимствован в английский язык в неизменённой форме, т.е. является неассимилированным, и обозначает *врождённый дефект развития спинного мозга, при котором не происходит полного закрытия нервной трубки*. Используется в нейрохирургии, педиатрии и пренатальной диагностике.

В терминологии образования неассимилированными заимствованиями являются *cum laudi*, *curriculum*, *syllabus*, *tabula rasa*, *viva voce*. Так, термин *viva voce* представляет собой латинское выражение, которое буквально переводится «*живым голосом*». Данный термин появился в Средние века и обозначал способ оценивания знаний в обучении врачей. В современной британской терминологии образования данный термин используется в значении *устный экзамен* [13].

Заклучим, что заимствование является одним из ключевых и наиболее устойчивых способов формирования медицинской терминологии и терминологии образования в английском языке. Основным источником таких заимствований традиционно выступают латинский и греческий языки, что обусловлено исторической преемственностью медицинской науки и академического стиля. Заимствованные термины широко распространены в академическом, клиническом и образовательном дискурсе, играя важную роль в интернационализации науч-

ного знания и обеспечении единообразия понятийного аппарата в рамках глобальной коммуникации.

Анализ медицинских терминов показал, что наиболее продуктивным способом терминообразования в рамках исследуемого корпуса является терминологическая деривация, на долю которой приходится около 56 % от общего числа терминов. Вторым по частоте способом стала транстерминологизация (28 %), отражающая активное заимствование терминов из смежных дисциплинарных областей. Заимствование из других языков, сопровождаемое морфолого-фонетической адаптацией, составляет 10 %. Наименее продуктивным оказался способ терминологизации, доля которого составила лишь 6 %, что обусловлено более ограниченным количеством

общеупотребительных слов.

В результате анализа терминов образования было выявлено, что наиболее продуктивным способом терминообразования согласно классификации А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, Н.В. Васильевой является терминологическая деривация – 61%, терминологизация – 24%, транстерминологизация – 10%, заимствование – 5%.

Итак, в совокупности все три механизма отражают системный, многоуровневый характер формирования отраслевой терминологии, в частности медицины и образования, где каждая единица подчинена задачам точной, однозначной и доступной передачи специализированной информации в условиях стремительно развивающейся науки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иконникова В.А. Лингвокультурологические исследования англоязычных отраслевых терминологий и современные технологии в лингвистике / В.А. Иконникова, Ю.Б. Цверкун. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2021. – 188 с. – ISBN 978-5-4365-8164-4. – EDN AJDNGU.
2. Иконникова В.А. Терминологии новых областей научного знания: перспективы и вопросы (на материале терминов нейролингвистики) / В.А. Иконникова // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 2–2. – С. 406–420. – DOI 10.31862/2073–9613-2024-2-406-420. – EDN WFCIMK.
3. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: вопросы теории / отв. ред. Т. М. Канделаки. — 6-е изд. — М.: Книжный дом «Либроком», 2012. — 248 с.
4. Цверкун Ю.Б. Культура отмены в высшем образовании США и Канады (терминологический аспект) / Ю.Б. Цверкун // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 283–287. – DOI 10.24412/1991–5497-2023-5102-283-287. – EDN RGPPXD.
5. Цверкун Ю.Б. Современные тренды и антитренды в среднем и высшем образовании США (терминологический аспект) / Ю.Б. Цверкун // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 445–449. – DOI 10.24412/1991–5497-2024-4107-445-449. – EDN UCNXTB.
6. Andreeva M.I. Contextual and semantic specifics of English medical surgical terminology / M.I. Andreeva, A.A. Zakirova // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – No. 2. – P. 45–54. – DOI 10.15593/2224–9389/2023.2.4. – EDN QGCOYD.
7. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. – Cambridge Dictionaries Online. URL: dictionary.cambridge.org/ (дата обращения: 30.07.2025)
8. Collins English Dictionary. URL: [collinsdictionary.com](https://www.collinsdictionary.com/) (дата обращения: 30.07.2025)
9. Dictionary of British Education. 3rd Revised / ed. by Peter Gordon and Denis Lawton. – London: Taylor & Francis Ltd, 2005. 304 p. URL: <https://saidnazulfikar.files.wordpress.com/2008/04/dictionary-of-british-education.pdf> (дата обращения: 30.07.2025).
10. Dzhabrailova S.G. Medical terminology as an object of study / S.G. Dzhabrailova, T.V. Lukoyanova // Гуманитарные исследования. – 2022. – No. 4(84). – P. 25–27. – EDN ZDERFA.
11. Online Etymology Dictionary. URL: <https://www.etymonline.com/> (дата обращения: 30.07.2025).
12. The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/uk> (дата обращения: 30.07.2025).
13. Wallace S. A Dictionary of Education. 2nd Edition. Oxford: Oxford University Press, 2015. 368 p.

© Цверкун Юлия Борисовна (y.cverkun@odin.mgimo.ru), Самохвалова Елизавета Вадимовна (e.samokhvalova@my.mgimo.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АВТОНОМНОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО НАРРАТИВА: КОНСТРУИРОВАНИЕ ДИСКУРСА ЦЕРКОВНОЙ НЕЗАВИСИМОСТИ В «ПОВЕСТИ ВРЕМЕННЫХ ЛЕТ»¹

Чан Юйкай

кандидат филологических наук, постдокторант,
Пекинский университет
chang.yukai2015@yandex.ru

Ма Цзинян

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
Китайский нефтяной университет (Хуадун)
majingyang@mail.ru

AUTONOMOUS EXPRESSION OF HISTORICAL NARRATIVE: CONSTRUCTION OF THE DISCOURSE OF ECCLESIASTICAL INDEPENDENCE IN THE TALE OF BYGONE YEARS²

**Chang Yukai
Ma Jingyang**

Summary: The article examines the problem of the formation of the religious and cultural autonomy of Ancient Rus' in «The Tale of Bygone Years.» Using narrative analysis, the study identifies strategies employed by the Orthodox clergy to construct an independent discourse. It is proven that, despite an outward commitment to Christianity, the text contains a hidden distancing from Byzantine authority. This is manifested in the legend of the Apostle Andrew, the pragmatic depiction of the baptisms of Olga and Vladimir, and the preservation of elements of pagan ethics. The chronicle's narrative served as a tool for asserting Rus's religious and political subjectivity.

Keywords: historical narrative, narrative analysis, The Tale of Bygone Years, religious autonomy, national identity, cultural syncretism.

Аннотация: В статье на материале «Повести временных лет» исследуется проблематика становления религиозно-культурного суверенитета Древней Руси. Применяется метод нарративного анализа для реконструкции дискурсивных стратегий, направленных на конструирование церковной независимости. В работе установлено, что при внешнем соблюдении православного канона текст содержит имплицитные стратегии дистанцирования от византийского религиозно-политического авторитета. Данный тезис подтверждается интерпретацией ключевых исторических эпизодов. Делается вывод об инструментальной функции летописного нарратива в утверждении религиозно-политической субъектности Руси.

Ключевые слова: исторический нарратив, нарративный анализ, Повесть временных лет, религиозная автономия, национальная идентичность, культурный синкретизм.

В 988 г. от Рождества Христова великий князь Киевской Руси Владимир ввел христианство в качестве государственной религии, тем самым инициировав многовековой процесс глубокого взаимодействия и синтеза между древнерусской народностью и христианской цивилизацией. Данный судьбоносный исторический процесс оказал неизгладимое воздействие на формирование духовного мира русского народа. Однако характер взаимодействия религиозного и национального начал отнюдь не сводился к простому, одностороннему принятию и ассимиляции. Внутри этого сложного диалога содержалась настойчивая, непрекращающаяся попытка древнерусского общества отстоять свою самостоятельность на уровне религиозного самосознания. Детальный анализ ключевого источника «Повести временных лет» (далее —

«Повесть») позволяет выявить и исследовать проявления этой глубокой активности древнерусского народа в процессе усвоения христианства. Хотя текст «Повести» был составлен духовенством Русской Православной Церкви, его нарративная ткань содержит скрытые элементы сомнения и даже сопротивления религиозному авторитету Византии. От стратегических соображений прагматического характера, сопровождавших крещение княгини Ольги, до сугубо практического подхода великого князя Владимира при выборе государственной веры — все эти моменты с очевидностью демонстрируют последовательные усилия древнерусских правителей, направленные на сохранение независимости национального вероисповедания даже в процессе принятия новой религии. Эта настойчивая тяга к религиозной самостоятельности

¹ Исследование выполнено в рамках гранта «Исследование национального характера через призму древнерусской литературы: источниковедение текста» (номер проекта: GZC20240054); гранта «Исследование русского национального характера в контексте философии сверхчеловека» (номер проекта: 2024KJE004).

² The research was conducted under the grant "Study of National Character Through the Prism of Old Russian Literature: Textual Source Studies" (Project Number: GZC20240054); and the grant "A Study of the Russian National Character from the Perspective of the Philosophy of the Superman" (Project Number: 2024KJE004).

глубоко укоренена в фундаментальных чертах национального характера древнерусской народности. Как точно подметил философ Н.А. Бердяев, русскому народу имманентно присуща двойственность, сочетающая в себе восточные и западные черты. Подобное уникальное геокультурное положение, с одной стороны, стимулировало активное усвоение элементов иноземных цивилизаций, а с другой — неизменно способствовало сохранению интенсивного чувства субъектности на протяжении всего этого процесса.

После Крещения Руси в 988 г. возникает закономерный вопрос: насколько эффективным оказалось усвоение христианства древнерусским обществом? Была ли реализована изначально декларируемая идея религиозной автономии? Каково было подлинное отношение Руси как к самой христианской вере, так и к Византийской церкви, выступавшей в роли ее проводника? На эти сложные вопросы «Повесть» дает определенные, хотя и не лежащие на поверхности, ответы. Однако для их обнаружения недостаточно поверхностного прочтения текста; требуется кропотливая работа по выявлению в деталях нарратива свидетельств борьбы древнерусского народа за независимость своего вероисповедания. Настоящая статья ставит своей целью, опираясь на скрупулезный анализ текста «Повести», исследовать механизмы, посредством которых древнерусский народ в процессе принятия христианства стремился к обретению религиозной самостоятельности и конструированию автономного дискурса веры.

Авторство первоначального текста «Повести временных лет» традиционно приписывается монаху Киево-Печерской лавры Нестору Летописцу. Однако завершение этого масштабного летописного свода стало результатом коллективных усилий множества древнерусских церковных деятелей, трудившихся над ним на протяжении длительного времени [1, с. 5–20]. Следовательно, с высокой степенью обоснованности можно утверждать, что «Повесть» представляет собой памятник, отражающий коллективное сознание и консенсус православного духовенства Древней Руси. Именно в этом произведении нашли свое выражение — пусть и опосредованное — ключевые для древнерусских церковных кругов проблемы: восприятие соотношения привнесенного христианства и автохтонного «старого мира», процессы религиозной самоидентификации, а также неизбежные конфликты между иноземными социальными представлениями и местными традиционными устоями.

На поверхностном уровне «Повесть временных лет» безусловно представляет собой произведение, написанное с последовательно христианских позиций. Она полностью интерпретирует происхождение Руси через призму христианской космогонии, открывая основной текст прямым библейским нарративом. История Ноева

ковчега представлена как подлинная хроника, а древнерусская народность возводится к Иафету (Яфету) — библейскому сыну Ноя. Согласно «Повести», после Потопа Иафету достались северные и западные земли мира, охватывающие большую часть Европы к северу от линии от современной Испании до Ирана. Славяне же, согласно летописной генеалогии, происходят от потомков Иафета — нориков, расселившихся по Восточной Европе и разделившихся на чехов, сербов, моравов, русов и другие племена. Однако Русь обладала и собственным автохтонным пластом религиозных верований. До Крещения 988 г. господствующей формой сознания было язычество. Важно подчеркнуть: древнерусское язычество не являлось единой религией в строгом смысле. Ему были чужды унифицированная догматика, единый ритуал и централизованная иерархия. По сути, это был конгломерат разнородных, но не антагонистичных верований, порожденных представлениями о природе.

Сосуществование на Руси этих двух систем верований — язычества и христианства — неизбежно порождало глубинные противоречия в общественном сознании. Как происходило усвоение христианства? Каковы были его особенности? Разные группы имели свое видение. Взгляд церковной среды, создавшей «Повесть», наиболее полно отражен в ее описании этого процесса. Принятие христианства Русью неминуемо вело к конфликту с языческим миропорядком. И «Повесть» наглядно демонстрирует этот конфликт мировоззрений. Противопоставление «языческого старого мира» и «христианского нового мира» после Крещения — сквозная тема летописи. Этот конфликт проявляется на двух уровнях:

1. Индивидуальный: Личная трансформация конкретных персонажей (напр., княгини Ольги).
2. Социальный: Изменения в сознании и практике общества после 988 г.

Эти уровни неразрывно связаны между собой в тексте Повести: сдвиги в общественном сознании ярче всего раскрываются через призму личных судеб.

Следует вновь подчеркнуть, что процесс создания «Повести временных лет» явился плодом коллективных усилий множества православных церковных деятелей Древней Руси. Именно эта соборность творчества превращает летопись в уникальный документ, кристаллизующий общие идеологические установки древнерусского церковного сословия. Важно понимать: «Повесть» не является строго документальной хроникой, фиксирующей лишь достоверные факты. Поступки её персонажей далеко не всегда отражают реальные исторические события [2, с. 25–36; 3, с. 26; 4, с. 305–313; 5, с. 5–25]. Однако устойчивые модели поведения ключевых персонажей (особенно положительных героев русской стороны), а также глубинные мотивации их поступков, несомненно, отражают коллективные представления и подсознатель-

ные устремления самих создателей летописи. Через эти смысловые константы летописцы — сознательно или нет — транслировали читателю определенные системные идеи. Подобная трансформация мировоззрения и составляет предмет дальнейшего анализа.

Апостол Андрей: Обход византийского посредничества

Уже в рассказе «Повести» об апостоле Андрее Первозванном прослеживается скрытая тенденция к утверждению религиозной самостоятельности Руси. Хотя историческая достоверность самого предания о путешествии Андрея по русским землям вызывает сомнения [2, с. 25–36; 3, с. 26], сам факт его создания, распространения и принятия церковной средой, а также его смысловая нагрузка являются ключом к пониманию религиозного менталитета древнерусского духовенства.

Повествование о святом Андрее помещено авторами в самую начальную, мифологизированную часть летописи, лишенную точных хронологических ориентиров. Такой намеренный хронотоп (помещение в «неподдающуюся проверке» эпоху) создает эффект вневременности и неопровержимости. Это может служить важной цели: предотвратить возможные контраргументы о более раннем присутствии иных христианских миссионеров. Деяния Андрея, связанные с Русью, изложены лаконично и обладают четкой символической направленностью, концентрируясь на трех ключевых событиях:

1. Пророчество о Киеве: На холмах у Днепра апостол предрекает возникновение великого города, закладывая тем самым сакральные основания будущей столицы Руси;
2. Освящение банного обряда: В Новгороде, наблюдая за местным обычаем париться в бане, Андрей провозглашает его действие, удивительно схожее с христианским таинством крещения («омовения»). Этим устанавливается глубинная связь между древней славянской культурной практикой и сутью христианского обряда;
3. Апостольский маршрут: Путь Андрея пролегает через ключевые центры будущей Руси — от южного Киева до северного Новгорода, символически охватывая благословением всю её центральную территорию.

Каждый из этих пунктов несет важную идеологическую нагрузку: (1) Пророчество о Киеве служит религиозной легитимацией города как духовного и политического центра, а также предвосхищает будущее Крещение; (2) Сближение банного ритуала с крещением представляет собой попытку ассимиляции местной традиции в христианский контекст, подчеркивая изначальноную предрасположенность славян к новой вере; (3) Наконец, маршрут апостола символизирует непосредственную связь всей

Русской земли с первоисточником христианства — самими апостолами, минуя византийское посредничество. В совокупности эти три элемента создают мощный нарратив: христианство на Русь пришло не через Византию как вторичного передатчика, а было предуказано непосредственно апостолом — учеником Христа. Тем самым утверждается, что Русь — земля, изначально избранная для христианства, чьи исконные культурные коды обладали удивительным созвучием с основами христианского учения задолго до официального Крещения.

Княгиня Ольга: Воплощение старого мира на пороге нового

Для воплощения многогранных и подчас абстрактных противоречий, присущих эпохе перехода от старого языческого миропорядка к новому христианскому, фигура княгини Ольги, супруги киевского князя Игоря, выступает в «Повести» как глубоко символический и репрезентативный образ. Примечательно, что после пространного изложения мифологических сюжетов о происхождении человечества и Руси, летопись первой подробной индивидуальной историей излагает именно повествование об Ольге. Ее статус уникален и многозначен: «Повесть» однозначно идентифицирует ее как первую крещеную правительницу Руси. Что касается ее реального политического веса, то, вопреки мнениям некоторых историков, сводившим ее роль к положению вдовы-аристократки в скромном уделе, Ю.И. Афанасьев на основе детального источниковедческого анализа убедительно доказывает, что Ольга исполняла функции полноценного регента при малолетнем сыне Святославе, управляя всей Киевской Русью [6, с. 70–77]. Следовательно, даже с исторической точки зрения, ее действия отражали в значительной степени коллективные тенденции и вызовы древнерусского общества, оказывая на его развитие огромное, порой определяющее влияние. Противоречия переходной эпохи нашли свое концентрированное выражение именно в решениях и судьбе Ольги, что и объясняет пристальное внимание летописцев к этой фигуре.

Авторы «Повести» посвящают значительный объем текста анализу эволюции Ольги — как в ее вере, так и в поступках — после трагической гибели князя Игоря. Ключевым поворотным пунктом этой эволюции становится ее личное крещение. Хотя Ольга жила в середине X в. и скончалась до официального Крещения Руси в 988 г., факт ее личного принятия христианства и связанная с этим поездка в Константинополь занимают в летописном нарративе центральное место. Однако летопись начинает рассказ об Ольге не с крещения, а с жестокой и кровавой мести древлянам за убийство мужа. В 6453 г. (945 г. н. э.) Игорь был предательски убит древлянами (племенем «живущих в лесах») во время полюдья. Пользуясь малолетством наследника Святослава, древлян-

ский князь Мал не только предложил Ольге стать его женой, но и отправил в Киев наглый «посольский» отряд. Ольга, проявив исключительное самообладание и политическую хитрость, скрыла гнев, сделала вид, что принимает предложение, и затем, в ходе трех последовательных актов возмездия, уничтожила сначала послов (закопав живьем), затем знатных древлян (сожгли в бане под предлогом оказания почестей), и, наконец, воинов на тризне по Игорю (изрублены дружинниками). Но месть Ольги на этом не закончилась. Ее войско осадило столицу древлян Искоростень. Столкнувшись с упорным сопротивлением, Ольга прибегла к новой гениальной и беспощадной уловке: потребовав в качестве дани с каждого двора по воробью и голубю, она приказала привязать к птицам тлеющую паклю и отпустить их. Птицы, вернувшись в гнезда под соломенными крышами домов, подожгли весь город. Ворвавшиеся в охваченный огнем и хаосом Искоростень русские дружинники довершили разгром, сравнив город с землей и обратив уцелевших жителей в рабство.

В этом пространном и детальном описании Ольга предстает как властная и решительная правительница, мгновенно принявшая на себя бремя власти и отмищения. Однако летописец видит в этих событиях не только демонстрацию политической воли, но и ярчайшее воплощение суровой этики кровной мести, лежавшей в основе языческого «старого мира» [7, с. 280–283; 8, с. 419–430]. Ее действия здесь абсолютно соответствуют нормам и ценностным ориентирам дохристианского славянского общества, где такой принцип являлся краеугольным камнем социальной справедливости и порядка [9, с. 286–308]. Именно этот архетипический образ языческой княгини-мстительницы и подвергнется в дальнейшем летописном повествовании глубокой, хотя и не лишенной внутренних противоречий, трансформации.

Трансформация Ольги: Противоречия в принятии Русью христианства

Решающее превращение Ольги происходит в 6463 г. (955 г. н. э.) во время ее визита в Царьград (Константинополь), где она принимает крещение. Однако описание этого судьбоносного события в «Повести временных лет» окрашено явной иронией и почти фарсовыми тонами. Мотивация Ольги представлена отнюдь не как духовное прозрение или государственная необходимость, а как хитроумный тактический ход для избегания личной угрозы: византийский император Константин VII Багрянородный вознамерился силой взять ее в жены. Желая отказать, но не спровоцировать конфликт с могущественной империей, Ольга заявляет, что как язычница не может вступить в брак с христианином, и просит самого императора стать ее крестным отцом. После совершения обряда крещения Ольга использует новый юридически-канонический аргумент: раз император лично

крестил ее и нарек дочерью (духовной), то он становится ее кумом (крестным отцом), а брак между кумом и кумой строго запрещен церковными канонами: *Како мя хощеши поняти, а крѣстивъ мя самъ и нарекъ мя дщерь? А въ крѣстьянѣхъ того нѣсть закона, а ты самъ вѣси*. Таким образом, Ольга ловко выходит из опасной ситуации, обретая христианский статус и благополучно возвращаясь в Киев.

Ключевой символический момент заключается в единственной фразе, которую Ольга произносит во время самого таинства крещения, когда патриарх наставлял ее в основах веры: *Молитвами твоими, владыко, да съхранена буду отъ сѣти неприязненны*. Эта фраза приобретает глубокий подтекст в контексте повествования. Будучи первой подробно описанной и высокопоставленной русской христианкой [10, с. 200–207; 11, с. 60–69], чье крещение должно было бы изображаться как торжественное и сакральное событие, летопись фактически снижает его значение до уровня «избавления от ловушки». В этой лаконичной молитве зашифрована двойственность: обращение *Молитвами твоими, владыко* формально выражает упование на Бога, но слова *отъ сѣти неприязненны* (от сѣти вражией/дьявольской) недвусмысленно намекают на то, что саму византийскую императорскую власть Ольга (а через нее — и летописец) воспринимает как дьявольскую ловушку. Это — скрытое, но мощное выражение презрения к греческому церковно-политическому авторитету.

Этот эпизод особенно показателен, учитывая контекст создания «Повести». Как отмечалось ранее, это произведение, созданное в лоне Русской Православной Церкви, начинается с откровенно христианской космогонии и приписывается монаху-летописцу Нестору, а его редакторы также были церковными деятелями [12, с. 30–35]. Тем парадоксальнее, что первый детально описанный акт крещения ключевой русской фигуры представлен как прагматичная уловка, а византийский император — символ христианской власти — низведен до роли обманутого преследователя или даже инструмента в руках мудрой княгини. Эта тенденция находит прямое подтверждение в более поздней записи «Повести» под 6479 г. (971 г. н.э.), где греки (византийцы) характеризуются предельно емко и негативно: *суть бо грѣци мудри и до сего дни (ибо греки льстивы/лживы и по сей день)*.

История Ольги, таким образом, это не просто рассказ о личном обращении, а глубоко политизированный нарратив, отражающий сложную игру между Киевской Русью и Византией, ее «религиозной метрополией». Политический подтекст этого сюжета заключается в демонстрации того, как Русь, принимая новую веру, стремилась контролировать ее влияние на формирование своего национального самосознания и социальных институтов, не допуская полного подчинения византий-

скому диктату. Светские правители Руси (в лице Ольги, а затем и Владимира) осознанно пытались направлять процесс христианизации, что было хорошо понятно и зафиксировано церковными книжниками, создававшими «Повесть».

Политическая мудрость Ольги, столь ярко проявившаяся в физическом противостоянии с древлянами в рамках языческой парадигмы, находит свое продолжение и в интеллектуальном противоборстве с представителем нарождающегося христианского мира — византийским императором. Описание того, как она переиграла могущественного василевса на его же поле, используя его же религиозные нормы, служит мощным сигналом решимости Киевской Руси отстаивать свою честь, достоинство и интересы во взаимоотношениях с Византией. Подобный нарратив красноречиво свидетельствует о сложном, амбивалентном отношении Древней Руси к византийскому наследию: это было отношение притяжения и ученичества, но одновременно — настороженности и стремления к независимости.

Борьба за веру при официальной смене религии: Прагматизм в религиозном выборе

В научной среде существуют различные точки зрения на крещение Ольги: одни исследователи (как А.А. Шахматов) рассматривают его как первый этап христианизации Руси [13, с. 527–536], другие трактуют его как сугубо личный акт. Однако как исторические свидетельства, так и текст «Повести» единодушно указывают на то, что в данный период христианство не получило массового распространения в древнерусском обществе. А.В. Петров, детально анализируя контекст, склоняется к мнению, что визит Ольги в Царьград носил характер частного предприятия [10, с. 200–207]. Ученый аргументирует это тем, что в условиях господства языческих норм («старого мира») женщина, даже выступая регентом, вряд ли обладала полнотой власти, сопоставимой с авторитетом покойного супруга. Косвенным подтверждением данной позиции служит фрагментарность описания административной деятельности Ольги в «Повести» в течение первого десятилетия ее регентства (6453/945–6463/955 гг.). Помимо мести древлянам и константинопольского визита, летопись упоминает лишь несколько эпизодов, а период 6456–6462 гг. и вовсе представляет собой хронологический вакуум. Этот пробел — независимо от того, объясняется ли он реальным ограничением политического влияния Ольги или избирательным подходом позднейших летописцев — объективно свидетельствует о ее неравном статусе по сравнению с князьями-мужчинами.

«Повесть» далее наглядно демонстрирует живучесть языческого мировоззрения даже в княжеской среде на примере сына Ольги, великого князя Святослава Игоревича. Он не только решительно отверг христианство,

но и отказался от даже формального крещения по политическим мотивам, заявив: *А дружина ся тому смеяти начать (Как же я один приму иную веру? Дружина моя станет смеяться)*. Этот страх насмешки со стороны языческой дружины красноречиво свидетельствует о силе традиционных устоев. Еще более показателен эпизод 6479 г. (986 г. н. э.), описывающий балканскую кампанию Святослава и его конфликт с Византией. «Повесть» не фиксирует ни малейших признаков религиозного трепета перед Константинополем как *священным градом*. Захватив богатый дунайский город Переяславец, Святослав, *возгордившись победою*, немедленно, без стратегической подготовки, решает штурмовать византийскую столицу. Русское войско, поддерживая князя, проявляет не страх, но языческую удаль и бесстрашие: *другая города разбивая, иже стоять пусты и до днешнего дне*. При этом воины демонстрируют практическую хитрость при выборе послов: *послаша лѣньшии мужи къ цесареви*. Это свидетельствует о полном отсутствии в сознании военной элиты Руси представления о Византии как о духовной метрополии. Для летописца (и, вероятно, самих современников) Византия оставалась прежде всего политическим соперником и источником богатств, а не сакральным центром. Социально-идеологические предпосылки для признания византийского религиозного верховенства в эпоху Святослава отсутствовали.

Исторически сложилось, что именно при великом князе Владимире, в 988 г., произошло событие, известное как «Крещение Руси» — насильственное введение христианства в качестве государственной религии Киевской Руси. Реформа носила сверхусиленный, директивный характер. «Повесть» уделяет этому периоду значительное внимание, хотя и умалчивает о прямых мотивах Владимира. Примечательно, однако, что критерии, по которым князь оценивал предлагаемые религии, поражают своим откровенным практицизмом и утилитарностью.

Так, в 6494 г. (986 г. н.э.) при встрече с мусульманскими проповедниками Владимира привлек описанный ими загробный мир, полный чувственных наслаждений. Однако, узнав о необходимости обрезания (физическая боль и увечье), запрете на свинину и, что особенно важно, на употребление вина, князь немедленно и категорично отверг ислам. Его аргумент предельно ясен и основан на национальных традициях: *Руси веселье питье, не можем безъ того быти*. Удовольствие от питья возведено здесь в ранг культурной константы, неприкосновенной для иноземных запретов.

Далее прибыли посланцы Рима (западного христианства). Они начали с резкого осуждения языческих верований, презрительно назвав славянских богов *а бози ваши — древо суть*. Владимир, демонстрируя поразительное равнодушие к оскорблению национальных святынь, немедленно перевел разговор в сугубо практи-

ческую плоскость: *Кака есть заповѣдь ваша?* Услышав о необходимости соблюдать посты, князь мгновенно утратил интерес и повелел римлянам удалиться.

Иудейские проповедники, прибывшие следом, попытались дискредитировать христианство, чтобы высказать свою веру. Однако Владимир абсолютно игнорировал теологические споры, задав свой неизменный практический вопрос о сути их заповедей. Узнав о запретах на свинину и вино, а также об обрезании, Владимир язвительно отметил отсутствие у иудеев собственного государства и также отказался от дальнейших переговоров. Этот отказ подчеркивает политический прагматизм князя: религия народа, лишённого территориального суверенитета, не могла восприниматься как основа для сильного государства.

Последними к Владимиру прибыли греческие миссионеры (представители восточного, византийского христианства). Их подход оказался более тонким и эффективным. Вместо немедленного погружения в богословские тонкости, они начали с критики бытовых и нравственных аспектов конкурирующих религий, обличая мусульман в нечистоте при бытовой жизни, а иудеев — в жестокости и даже принуждении женщин к разврату. Подобные аргументы, апеллирующие к общечеловеческим представлениям о порядке и морали, нашли живой отклик у Владимира. «Повесть» отмечает: *Си слышавъ, Володимиръ плюну на землю, рекъ: Нечисто есть дѣло.* Лишь завладев вниманием и сочувствием князя, греческий философ перешел к позитивной части — изложению основ христианского вероучения. Однако сделал он это не через сухие догматы, а через мастерски изложенные, связные библейские истории, превратившие сложные теологические концепции в увлекательное повествование. Этот нарративный метод оказался успешным: Владимир проявил живой интерес, задавая вопросы по ходу рассказа: *Что ради съ на кресте умре? и Что есть крещенье?* Философ, используя сократический метод (побуждая к вопросам для лучшего усвоения), дал символично-исторические объяснения: крест уподобляется дереву, от плода которого согрешили Адам и Ева, и через которое теперь дается искупление; крещение водой уподобляется очистительным водам потопа времен Ноя, смывающим грехи и дающим новое рождение. Таким образом, через диалог и образы, греку удалось заложить основы христианского мировоззрения в сознание князя.

Процесс религиозной проповеди по своей сути является столкновением культур, импортом иноземной традиции, вступающей в конфликт с местной. В данном случае мы видим сложную игру между Владимиром, олицетворяющим традиционные ценности и прагматизм Руси, и греческим философом, представляющим духовный и культурный авторитет Византии. Контекст конца X в. определял потребности сторон: Византия стремилась

к религиозно-политической экспансии [14; 15, с. 9–15], Русь же нуждалась в мощной идеологической скрепе для укрепления государственности. Однако в ходе этого диалога Русь в лице Владимира продемонстрировала не просто пассивное принятие, а активный, критический отбор, руководствуясь прежде всего практическими соображениями о государственной пользе и культурной совместимости.

Несмотря на возникший интерес к христианству, Владимир не удовлетворился ролью пассивного реципиента. Он решил активизировать свою позицию в этой геополитической игре. Об этом красноречиво свидетельствует событие 6496 г. (988 г. н. э.), описанное в «Повести»: без видимых внешних причин Владимир внезапно предпринимает военный поход против Византии, осаждает и захватывает стратегически важный крымский город Херсонес. Князь лично руководит операцией и последующими переговорами с побежденными византийцами. Его цель была исключительно прагматичной и конкретной: женитьба на сестре византийских императоров Василия II и Константина VIII, царевне Анне. Столкнувшись с военным поражением, византийцы вынужденно согласились на этот брак, получив от Владимира лишь обещание принять крещение. Таким образом, само Крещение Руси предстает в летописи не как акт духовного обращения, а как условие выгодного политического договора, достигнутого силой оружия и дипломатическим нажимом. Владимир добился своего, сохранив инициативу и контроль над процессом принятия новой веры.

Незавершенная трансформация ценностных установок

Неполнота смены старых и новых воззрений после принятия христианства отчетливо проявляется в тексте «Повести», где языческие традиции отнюдь не были искоренены. Так, в 6504 г. (996 г. н. э.), когда в Русской земле умножились разбои, христианское духовенство увещивало князя Владимира отвергнуть традиционную меру наказания — взыскание виры, призывая карать преступников согласно христианским установлениям. Однако под влиянием старейшин, олицетворявших традиционные родовые структуры, и их убеждений, Владимир сохранил практику вирных взысканий. В сфере реального общественного строя и господствующих ценностных ориентиров «Повесть» не отражает полной трансформации от архаичных воззрений языческого старого мира к христианским идеалам.

Подобных примеров немало; даже на уровне морали христианство не укоренилось глубоко. Русьская знать зачастую руководствовалась архаичной логикой возмездия по принципу «старого мира». Напр., в 6522 г. (1014 г. н.э.) Владимир, лишь из-за отказа сына, новгородского

князя Ярослава, вносить положенную дань, снарядил рать против собственного сына. Ярослав же, дабы противостать отцу, не погнушался призвать иноплеменное войско. В 6575 г. (1067 г. н. э.) русский князь Всеслав развязал усобицу. Три сына Ярослава — Изяслав, Святослав и Всеволод — выступили против него. Однако, овладев Менском, братья учинили кровавую резню над мирным населением. В этой брани понесли тяжкие потери обе стороны; для всей Руси же это стало очередным актом братоубийственной вражды, когда гибли свои же и страдали безвинные русичи.

Совокупность этих описаний рисует уникальную историческую картину принятия христианства на Руси: живой процесс, сплетенный из политических расчетов, военных столкновений, конфликта и компромисса старых и новых воззрений. Подобное повествование убедительно свидетельствует, что русский народ в процессе усвоения греко-христианской цивилизации неизменно сохранял ярко выраженное национальное самосознание и взвешенно-критическую позицию.

Заключение

Подводя итоги вышеизложенному, систематический анализ «Повести временных лет» позволяет настоящей исследованию выявить следующее: в ходе историче-

ского процесса принятия христианства русский народ продемонстрировал глубокое культурное самосознание и развитую субъектность. Обращение Руси к христианству отнюдь не являлось простым пассивным восприятием или подражанием, но представляло собой уникальный путь, характеризующийся активным усвоением византийско-христианской цивилизации при последовательном стремлении отстоять независимость своей веры и культурную самобытность. Используя стратегии исторического нарратива, «Повести временных лет» имплицитно, но недвусмысленно выражает стремление Руси к дистанцированию от византийского авторитета и утверждению собственной автономии в религиозной и политической сферах. Подобная установка — «принимать, не слепо подражая», укорененная в национальном характере, — не только определила уникальность процесса христианизации Руси, но и оказала глубокое влияние на раннее формирование русской национальной идентичности, предоставив ключевую историческую ремарку для понимания глубинных основ русской духовной культуры, где синтезируются синкретичность (способность к слиянию) и автономность. Настоящее исследование, осуществив скрупулезный разбор этого ключевого источника, углубляет научное понимание механизмов функционирования национального самосознания в процессе ранней локализации (адаптации к местным условиям) христианства на Руси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лихачев Д.С., Романов Б.А. Повесть временных лет, пер. со старославянского Д.С. Лихачева, ред. Б.А. Романова, М.; Л.: АН СССР, 1968.
2. Демин А.С. Художественные миры древнерусской литературы, М.: Наследие, 1993.
3. Демин А.С. О типе литературного творчества создателей «Повести временных лет», в: Герменевтика древнерусской литературы, Сборник 10, М.: Наследие, 2000, С. 18–43.
4. Кузьмин А.Г. Индикты начальной летописи (к вопросу об авторе Повести временных лет), в: Славяне и Русь, М.: Наука, 1968, С. 305–313.
5. Толочко А.П. История Российская Василия Татищева: источники и известия, М.: Новое литературное обозрение; Киев: Критика, 2005.
6. Афанасьев Ю.И. Образ княгини Ольги в «Повести временных лет» (Взгляд из Гдовского уезда), Псков. Научно-практический, историко-краеведческий журнал, 2024, № 1, С. 70–77.
7. Рыбаков Б.А. Язычество древних славян, М.: Наука, 1981.
8. Топоров В.Н. Святость и святые в русской духовной культуре, Т. 1, М.: Гнозис; Школа «Языки русской культуры», 1995.
9. Аничков Е.В. Язычество и Древняя Русь, М.: Индрик, 2003.
10. Петров А.В. К вопросу о крещении княгини Ольги, Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения, 2020, т. 25, № 1, С. 200–207.
11. Полное собрание русских летописей Т. 1: Лаврентьевская летопись, СПб.: Тип. Э. Праца, 1846, С. 60–69.
12. Шахматов А.А. Разыскания о древнейших русских летописных сводах, СПб.: тип. М.А. Александрова, 1908.
13. Георгиева Т.С. Культура России и русское православие, М.: Крафт, 2012.
14. Никольский Н.М. История русской церкви, М.: Изд-во АСТ, 2004.

© Чан Юйкай (chang.yukai2015@yandex.ru), Ма Цзинянь (majingyang@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

Abdurakhmanova D. – Lecturer, Southern Federal University, Rostov-on-Don

Abramova V. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Shenzhen MSU-BIT University, Shenzhen, China; Associate Professor, Perm State National Research University

Abutalimova Z. – Dagestan Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

Agafonova N. – Assistant, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Agrasheva O. – Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University, Saransk

Aksenov V. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky

Andreev A. – Deputy Director, Educational and Training Center, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education MIREA - Russian Technological University, Moscow

Arkhipova S. – Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Saransk

Artemenko B. – Candidate of Sciences in Biology, Associate Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Bagdasarova I. – Senior Lecturer, Moscow Polytechnic University, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky

Balakhonova V. – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Kurgan State University

Beliaeva Ju. – Senior Lecturer, St. Petersburg State Agrarian University

Belova L. – Postgraduate student, Belgorod State National Research University

Bernshtein M. – Candidate of economic sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow

Brisker M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Orenburg State University

Bugreeva A. – Teacher, Financial University, Moscow

Our authors

Chang Yukai – Candidate of Philological Sciences, Postdoctoral Researcher, Peking University (Beijing)

Danilova E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Dildina N. – Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

Dorokhov V. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University

Dushkina A. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyev, Saransk

Ershov M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, State University of Humanities and Social Studies, Kolomna

Galyamova F. – Teacher, Tyumen State Medical University

Gasharova A. – Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences, Makhachkala

Igumnov E. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, St. Petersburg State University of Veterinary Medicine

Katanaeva O. – Post-graduate Student, Moscow Pedagogical State University; Methodist, Moscow City University

Khorokhorina G. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Russian Biotechnological University, Moscow

Kidysyuk A. – Financial University under the Government of the Russian Federation

Kishkinova O. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Kodama Naoko – Assistant, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Krasilnikova N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Mari State University, Yoshkar-Ola

Kravtsova V. – Postgraduate Student, Federal State Budgetary Educational Institution Higher Education, Starobilsk Faculty (Branch), Luhansk State Pedagogical University

Kutlikova I. – Senior Lecturer, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Kuzminykh Zh. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola

Kuzoyatova M. – Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseyov, Saransk

Lelkhova F. – Candidate of Philology, Leading Researcher, Ob-Ugric Institute of Applied Research and Development, KhantyMansiysk

Levitskaya I. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University

Liseikina O. – Senior Lecturer, Moscow State Academy of Veterinary Medicine and Biotechnology named after K.I. Scriabin

Ma Jingyang – Candidate of Philological Sciences, Lecturer; China university of Petroleum (East China)

Makarova O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Tyumen State Medical University

Makhova I. – Candidate of Philology, Associate Professor, LLC "Avellum", Stavropol

Matvienko T. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Chelyabinsk branch of Military Educational and Scientific Centre of the "Air Force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and the first cosmonaut Y.A. Gagarin"

Melnikova A. – Yaroslavl State Technical University

Melnikova K. – Candidate of Philology, Yaroslavl State Technical University

Mikhailova M. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Astrakhan State Medical University

Milostivaya A. – Doctor of Philology, Associate Professor, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Mindlin Yu. – Candidate of economic sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology named after K.I. Scriabin

Pak L. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Vladivostok State University

Pankova T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Voronezh State University

Patrusheva A. – Travel Line Systems, Yoshkar-Ola

Pavlova P. – postgraduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg

Paymakova E. – Candidate of Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia. Patrice Lumumba, Moscow

Pianov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Kemerovo State University

Plotnikov M. – Senior lecturer, National Research University Moscow Power Engineering Institute

Portnyagin D. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kurgan State University

Remizova M. – Senior lecturer, Financial University under the Government of the RF, Moscow

Sakovich N. – Doctor of technical sciences, associate professor, Bryansk State Agrarian University

Samokhvalova E. – Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Federation Foreign Affairs Ministry, Odintsovo Branch

Sanalova B. – Candidate of Philological Sciences, Senior Researcher, S.S. Surasakov scientific-research Institute of Altaistic, Gorno-Altai

Sarkisova D. – Assistant, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Semenkova T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Municipal Autonomous Educational Institution Gymnasium No. 42

Shakirova L. – Director of the Institute of Continuing Professional Education, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University

Sharova A. – Assistant, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Shtatskaya T. – Candidate of Philology, Associate Professor, North Caucasus Branch of the Russian State University of Justice named after V.M. Lebedev (Krasnodar)

Smirnov A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering

Son L. – Doctor of Philological Sciences, Professor, National Research University MPEI, Moscow

Sotnikov E. – Applicant, Ufa University of Science and Technology

Starodubtseva E. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

Sultanmuradov A. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences

Tavberidze D. – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia. Patrice Lumumba, Moscow

Tkachenko O. – Candidate of Philology, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University, Veliky Novgorod

Tkachenko V. – Methodologist, Postgraduate Student, Institute of Pedagogy and Psychology of Education Moscow City Pedagogical University

Tsverkun Yu. – Candidate of Philological Sciences, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Federation Foreign Affairs Ministry, Odintsovo Branch

Tyurin A. – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

Verezubova N. – Candidate of economic sciences, associate professor, Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology named after K.I. Scriabin

Vorkina K. – Candidate of Cultural Studies, Associate Professor, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia

Vorobyev Yu. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Academy of the Federal Penal Service of the Russian Federation, Ryazan

Yakovleva O. – Candidate of Agricultural Sciences, Associate Professor, K.I. Skryabin Moscow State Academy of Veterinary Medicine, and Biotechnology

Zavyalova Yu. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Budgetary Institution of Higher Education of Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra Surgut State University

Zvyagintseva E. – Associated professor, Financial University under the Government of the Russian Federation

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).