



ISSN 1680-1709 (print)
ISSN 2713-0630 (online)

ВЕСТНИК

**ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И.Я. ЯКОВЛЕВА**



ВЕСТНИК

ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА



ISSN 1680-1709 (print)

ISSN 2713-0630 (online)

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева»

**ВЕСТНИК
ЧУВАШСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

Научный журнал

**№ 2(131)
май – июнь 2026 г.**

Учредитель
Федеральное государственное
бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева»

Издается с ноября 1997 г.

Периодичность выхода –
4 номера в год

Зарегистрирован в Федеральной
службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77-58093 от 20.05.2014)

Включен в Перечень рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть
опубликованы основные
научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней
доктора и кандидата наук

Подписной индекс в каталоге
«Пресса России» 39898

Адрес издателя:
428000, г. Чебоксары,
ул. К. Маркса, 38

Адрес редакции:
428000, г. Чебоксары,
Президентский бульвар, 19А

Тел.: (8352) 22-28-71, доб. 1182

E-mail: redak_vestnik@chgpu.edu.ru
www: <http://vestnik.chgpu.edu.ru>

© Чувашский государственный
педагогический университет
им. И. Я. Яковлева, 2026

Главный редактор *В. Н. Иванов*, д-р пед. наук, профессор

Ответственный редактор *Л. Н. Улюкова*

Редакционная коллегия:

редакционный совет:

Адягаши К., д-р филол. наук, профессор (г. Дебрецен, Венгрия);
Автухович Т. Е., д-р филол. наук, профессор (г. Гродно, Беларусь);
Байрам Б., д-р филол. наук, доцент (г. Кыркларэли, Турция);
Болбас В. С., д-р пед. наук, профессор (г. Мозырь, Беларусь);
Дыбо А. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Катермина В. В., д-р филол. наук, профессор (г. Краснодар);
Кожанов И. В., д-р пед. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кусаль К. Ч., д-р филол. наук, профессор (г. Лодзь, Польша);
Луутонен Й., PhD, адъюнкт-профессор (г. Турку, Финляндия);
Мотова Г. Н., д-р пед. наук, доцент (г. Йошкар-Ола);
Мухтарова Ш. М., д-р пед. наук, доцент (г. Караганда, Казахстан);
Сааринен С., PhD, профессор (г. Турку, Финляндия);
Тер-Минасова С. Г., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Хрисанова Е. Г., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Шаклеин В. М., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);

члены редакционной коллегии:

Гурьев А. С., PhD, постдокторант (г. Женева, Швейцария);
Драндров Г. Л., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Дурмуш О., д-р филол. наук, доцент (г. Эдирне, Турция);
Жамсаранова Р. Г., д-р филол. наук, доцент (г. Чита);
Закиев М. З., д-р филол. наук, профессор (г. Казань);
Зиновьева Е. И., д-р филол. наук, профессор (г. Санкт-Петербург);
Иванова А. М., д-р филол. наук, доцент (г. Чебоксары);
Кельмаков В. К., д-р филол. наук, профессор (г. Ижевск);
Ломакина О. В., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Масалимова А. Р., д-р пед. наук, доцент (г. Казань);
Мудрак О. А., д-р филол. наук, профессор (г. Москва);
Мышкина А. Ф., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Пьянзин А. И., д-р пед. наук, профессор (г. Чебоксары);
Сарбаш Л. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Чебоксары);
Старыгина Н. Н., д-р филол. наук, профессор (г. Йошкар-Ола);
Фахрутдинова Г. Ж., д-р пед. наук, профессор (г. Казань);
Янурик С., PhD, старший преподаватель (г. Будапешт, Венгрия).

УДК 81'373.23:821.111(73+410)

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.001

М. А. Ананьина

ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АЛЛЮЗИВНЫХ АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина,
г. Екатеринбург, Россия*

Аннотация. В статье изложены результаты проведенного сопоставительного лингвокогнитивного исследования аллюзивных антропонимов на материале современной британской и американской литературы. Предметом являются аллюзивные антропонимические концепты-прототипы, актуализирующие наиболее существенные признаки референта аллюзивного антропонима. Обращение к изучению аллюзивных антропонимов позволяет выявить набор характеристик, к которым апеллируют репрезентируемые ими концепты, что является актуальным в лингвокультурном, прагматическом и переводческом аспектах.

В результате проведенного сопоставительного лингвокогнитивного анализа сделаны выводы об особенностях аллюзивных антропонимических концептов-прототипов в текстах современной британской и американской литературы. В этих текстах концепты профилируют признаки «известная личность» и «уверенный в себе злодей» («злой человек» у британских концептов). В соответствии с номинативной плотностью профилируемые признаки разделены на доминантные, средние и периферийные. Последние обладают самым большим разнообразием и вариативностью. Среди аллюзивных антропонимических концептов-прототипов выделены рекуррентные и многопризнаковые концепты. В текстах обеих культур обнаружены одинаковые аллюзивные антропонимы *Frankenstein*, *Sylvia Plath*, фокусирующие близкие, связанные с закрепленными в культуре характеристики.

Лингвокогнитивные различия обусловлены составом профилируемых признаков, их отнесенностью к выявленным слоям художественной антропосферы, большей долей национально-окрашенных аллюзивных антропонимических концептов в текстах американских авторов.

Ключевые слова: *аллюзивный антропонимический концепт, современная британская литература, современная американская литература, когнитивная поэтика, художественный концепт*

M. A. Ananyina

LINGUOCOGNITIVE FEATURES OF ALLUSIVE ANTHROPONYMIC CONCEPTS IN MODERN BRITISH AND AMERICAN LITERATURE

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia*

Abstract. This paper presents the findings of a comparative linguocognitive study of allusive an-
throponyms based on contemporary British and American literature. The study focuses on allusive an-
throponymic concept-prototypes which actualize the most salient characteristics of the allusive anthropo-
nym's referent. The study of allusive anthronyms provides an opportunity to identify the set of charac-
teristics pertinent to the concepts they represent. This issue is of significant relevance from cultural,
pragmatic, and translational perspectives.

As a result of a comparative linguocognitive analysis, features specific to allusive anthronymic
concept-prototypes in modern British and American literary texts were identified. In both types of texts,
the concepts profile the traits of "a well-known figure" and "a self-assured villain", with British concepts
also exhibiting the trait of "an evil person". Based on their nominative density, the profiled features were
classed into dominant, intermediate, and peripheral, the latter exhibiting the greatest variability. Among
the allusive anthronymic concept-prototypes, recurrent and multi-attributive concepts were identified.
The texts of both cultures were found to contain identical allusive anthronyms – *Frankenstein* and *Syl-
via Plath* which evoke similar characteristics associated with culturally embedded attributes.

The linguocognitive differences lie in the set of profiled features, their attribution to the identified
layers of the artistic anthrosphere, and a higher proportion of nation-specific concepts in the texts of
American authors.

Keywords: *allusive anthronymic concept, modern British Literature, modern American Litera-
ture, cognitive poetics, artistic concept*

Введение. Предметом наших изысканий стали аллюзивные антропонимические
концепты в художественных текстах современной британской и американской литерату-
ры. Работа выполнена в рамках когнитивной поэтики, начало которой было положено
в трудах Р. Цура, П. Стоквелла, А. Ричардсона, Е. Семино, М. Тернера, Ж. Фоконье и других
ученых в зарубежной лингвистике. Отмечается, что в последние годы когнитивная поэ-
тика расширила объект исследования, вышла за пределы очерченного, включив в сферу
интересов изучение ассоциаций, образов, эмоций, влияния социальных отношений на прагма-
тический эффект текстов. Лингвисты находят новые связи между когницией и данными
феноменами ([12], [18, с. 8]). Когнитивная лингвистика начинает тесно взаимодейство-
вать с когнитивной поэтикой, опираясь на основной постулат о связи смысла и знания,
опыта, когниции и языка [18, с. 8].

В отечественной лингвистике предшественниками когнитивной поэтики стали ра-
боты А. А. Потебни, посвященные исследованию психологических аспектов зарождения
художественного образа и связи авторского, читательского сознания с текстом. Позднее
многие вопросы подобного рода поэтики были исследованы в трудах Л. С. Выготского,
В. Шкловского, Ю. Н. Тынянова, М. М. Бахтина и др. Обзоры научных работ, преем-
ственность идей в развитии проблем когнитивной поэтики были предприняты Е. В. Лозин-
ской, Н. В. Володиной, И. В. Кононовой, Т. А. Пруцких, И. А. Тарасовой ([1], [4], [6], [7], [8]).
Установлено, что существует три направления перспективного развития данной науки, среди
которых моделирование авторской концептосферы, когнитивный анализ текстов и описание
когнитивных процессов при восприятии художественного текста реципиентом [8, с. 34].
Одним из главных принципов когнитивной поэтики является воплощенность сознания

(*The mind is embodied*), тесная связь когнитивного и чувственного, что обуславливает интеграцию когнитивной поэтики с психологией. Первая носит дескриптивный характер и становится методом исследования [18, с. 12].

Данная работа выполнена в рамках последних двух указанных направлений. В настоящее время в лингвистике встает вопрос о необходимости изучения мыслительных процессов, стоящих за процессом порождения и восприятия высказываний и текстов. Богатый материал в этом плане предоставляет художественный текст, благодаря своей относительной устойчивости, фиксированности, дающими возможность исследователю проанализировать когнитивные особенности на основе анализа контекстов, прагматических и психологических факторов создания текста. В стилистике тропы начинают рассматриваться с когнитивных позиций, в том числе в связи с введением термина художественного концепта. Доминантным структурообразующим признаком данного типа концепта считается эстетическая природа [1, с. 14]. Ментальная природа, языковое выражение и семантика концепта анализируются сквозь призму эстетической модальности. Н. В. Володина называет, наряду с прочими, персонажи русской (европейской, мировой) литературы, имена которых приобрели нарицательный смысл, например Наполеон, Отелло, Ромео, приоритетными художественными концептами [1, с. 14]. Такие концепты формируются авторами в художественной литературе на основе взаимодействия культурной традиции, творческой индивидуальности автора, его знаний о мире. Эти имена функционируют в художественном тексте в качестве антономасий, или аллюзивных антропонимов. Когнитивно-стилистическая природа аллюзивных антропонимов, когнитивно-семантический анализ их функционирования на основе взаимодействия ментальных пространств исследованы в работе О. В. Томберг, М. А. Ананьиной [9]. Концептуальная природа аллюзивного антропонима позволяет рассматривать данный феномен как репрезентант аллюзивного антропонимического концепта, актуализируемого в художественном тексте на основе метафорических и метонимических переосмыслений и связанного с привлечением фоновой информации в процессе его восприятия. Процесс восприятия и актуализации этих концептов зависит от их типа и профилирования определенных когнитивных признаков в контексте. Аллюзивный антропонимический концепт может выражать отдельные черты, зрительные, слуховые представления описываемого в произведении образа в соотношении с аллюзивным образом. Либо фокусируются понятийные, обобщенные свойства объекта аллюзивной референции. В ряде случаев аллюзивный антропонимический концепт апеллирует к первоначальному образу, стоящему за аллюзивным антропонимом, который лежит в основе аллюзивного концепта-прототипа. Тип концепта, актуализации его свойств зависит от контекста и обусловлен авторским замыслом. Аллюзивный антропонимический концепт может носить характер конкретно-чувственного представления (Гаргантюа, Чарли Чаплин), понятия (Дантов ад, стрела Купидона), прототипа (настоящий Макиавелли).

Цель исследования заключается в сопоставительном исследовании лингвокогнитивных особенностей аллюзивных антропонимических концептов-прототипов в современной британской и американской литературе.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена тем, что в настоящее время в центре внимания лингвистической науки находятся проблемы формирования смыслов в сознании человека. Изучение лингвокогнитивных особенностей аллюзивного антропонимического концепта предполагает не только наличие лингвокультурного комментария, но и позволяет изучить сложный комплекс взаимосвязанных смыслов, который может по-разному преломляться в разных культурах, оказывая влияние на тактики перевода на другие языки.

Кроме того, изучение концептов актуально с точки зрения рассмотрения кода культуры, поскольку аллюзивные антропонимические концепты являются трансляторами этих кодов, имеют национальную специфику. Данное исследование позволит выявить когнитивные

механизмы функционирования аллюзивных антропонимов, что может способствовать предотвращению коммуникативных неудач и установлению межкультурного взаимопонимания.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили тексты романов N. Hornby “A Long Way Down” (2005), Ph. Gregory “The Constant Princess” (2005), K. Ishiguro “Nocturnes” (2009), M. Haig “The Midnight Library” (2020), R. Rendell “Portobello” (2008), R. Winn “The Salt Path” (2018) и американских авторов D. Tartt “The Secret History” (1992), “The Little Friend” (2002), “The Goldfinch” (2013), P. Auster “The Book of Illusions” (2002).

В работе использованы: концептуальный и контекстуальный анализы, описание, метод когнитивной интерпретации, а также количественный и сопоставительный методы исследования.

Результаты исследования и их обсуждение. Художественные концепты характеризуются, с одной стороны, связью с национально-культурной картиной мира и традициями, имеющимися в языке и культуре, а с другой стороны, носят индивидуально-авторский характер. Им свойственна гибкость, подвижность, отсутствие жесткой детерминированности актуализируемых смыслов [3, с. 42]. Эта мысль подчеркивается в работе Н. С. Цветовой, которая считает, что данный тип концепта связан с родовой и общенациональной памятью, но обусловлен индивидуальными авторскими смыслами. Кроме того, художественный концепт обладает динамикой, проявляющейся на синхроническом и диахроническом уровнях [10, с. 27].

Аллюзивный антропонимический концепт обладает всеми этими особенностями. Мы провели сопоставительный анализ аллюзивных антропонимических концептов-прототипов на материале указанных художественных произведений. Он позволяет получить значимые выводы об индивидуально-авторской и культурной специфике концептов [4, с. 158]. Из текстов современной британской литературы отобрано 100 аллюзивных антропонимов-репрезентантов аллюзивных антропонимических концептов-прототипов, в текстах американских авторов – 68 языковых единиц.

Понятие прототипа тесно связано с процессами категоризации [2, с. 89]. Оно появилось в 70-е гг. XX в. в работах исследовательницы Э. Рош и затем развивалось в нескольких направлениях [2, с. 90]. Согласно приведенной теории, объект относится к определенной категории на основании речевой интерпретации признаков этого объекта. Предполагается, что есть ряд неотъемлемых признаков, являющихся для той или иной категории прототипическими. Данная теория опирается на особенности культуры и соотносится с ней. Было опровергнуто положение в классической теории категоризации о четкости границ категории [2, с. 91].

Прототип является наиболее типичным представителем объектов определенного типа, обладающих наиболее частотными инвариантными, ключевыми признаками [5, с. 67]. Аллюзивные антропонимические концепты способны профилировать в контексте признаки, соотносимые с другими объектами в тексте, причем эти признаки являются прототипическими, позволяющими отнести объект к категории – прототипу, вербализованному аллюзивным антропонимом. Например, в романе Н. Хорнби «Долгий путь вниз» Джесс рассуждает о музыкальной карьере, об ансамбле, который они могли бы создать с другими: “*He wasn’t **Ringo**, though. He was more **Paul**. Maureen was **Ringo**, except she wasn’t very funny. I was **George**, except I wasn’t shy, or spiritual*” [15, с. 27]. Выделенные аллюзивные антропонимы репрезентируют концепты-прототипы, имеются в виду члены популярной группы “The Beatles”, и каждому из своих знакомых Джесс приписывает роль – быть кем-то из музыкантов. Каждое из известных имен апеллирует к определенным когнитивным признакам, свойственным этим личностям, которые являются прототипами для героев романа. В контексте профилируется признак принадлежности к популярным музыкантам.

Мы проанализировали британские и американские аллюзивные антропонимические концепты-прототипы по номинативной плотности профилируемых признаков и пришли к выводу, что среди британских концептов наибольшей номинативной плотностью обладают признаки принадлежности к музыкантам (репрезентирован 21-м аллюзивным антропонимом), чувствительного человека, самоубийцы (14 аллюзивных антропонимов), философа (9 антропонимов).

В американских текстах наибольшей номинативной плотностью обладают признаки уверенного в себе злодея (12 имен) и известных личностей (7 имен). Можно заключить, что перечисленные признаки являются доминантными в художественной антропосфере, образуемой концептами-прототипами рассмотренных романов. Они в проанализированных текстах обеих литератур не совпадают.

Признаки среднего слоя в британских текстах включают принадлежность к писателям, поэтам (7 аллюзивных антропонимов), известной личности (5 аллюзивных антропонимов), красивой женщине-рассказчице (5 аллюзивных антропонимов), злого человека (4 аллюзивных антропонима) и телеведущим (3 аллюзивных антропонима).

В американских текстах средними являются когнитивные признаки авантюриста (4 имени), отравителей, преступников (4 имени), совестливого, тревожного (3 имени), умного (3 имени), отсталого (3 имени), стойкого (3 имени) человека.

Частично пересекаются доминантные признаки уверенного в себе злодея в американских текстах и злого человека в британских, однако во втором случае анализируемый признак характеризуется низкой номинативной плотностью – он представлен четырьмя именами – *Stalin*, *Hitler* [15, с. 24], *Blair's robot* [15, с. 105], *Hitler-style* [16, с. 130]. Эти личности являются известными диктаторами XX в. В американской литературе прототипы уверенных в себе злодеев репрезентированы следующими именами: *Satan* [21, с. 106], *Martin Borman* [21, с. 161], *Al Capone* [21, с. 507], *Frankenstein* [19, с. 391], *Israel Hands* [20, с. 546] и др. Эти имена обладают широким культурно-историческим диапазоном – отсылают к Библии, фашистским лидерам, герою-монстру из романа Мэри Шелли, жестокому пирату из «Острова сокровищ» Р. Л. Стивенсона.

Частично общим является признак принадлежности к известной личности, однако в британской литературе он составляет средний слой проанализированной антропосферы, а в американской – является доминантным. В текстах британских авторов этот когнитивный признак вербализован аллюзивными антропонимами *Beckhams*, *Elton John* [17, с. 58], *Jennifer Lopez* [15, с. 125], *Elvis*, *Princess Di* [15, с. 132]; в американских текстах – *Eddie Cantor*, *Fanny Brice*, *Irving Berlin*, *the Gershvins*, *the Marx Brothers* [11, с. 86], *Edith Wharton* [19, с. 19], *Charlie Chaplin* [19, с. 463]. Вторые отличаются выраженным национальным колоритом, поскольку прототипами известных людей выступают яркие и талантливые актеры, музыканты, композиторы, составившие «золотой фонд» американской развлекательной индустрии XX в. Эти прототипы относятся к мировой культуре, отличаются глобальной значимостью.

Периферийные признаки представлены 1–2 аллюзивными антропонимами в обоих типах текстов. Они являются самыми разнообразными и многочисленными. В американской литературе они составляют 24 когнитивных признака, в британской – 16. Периферийные признаки в первом случае являются более многочисленными.

Некоторые концепты-прототипы профилируют несколько признаков в текстах одной культуры. В британских таким концептом является концепт-прототип с номинантом *Tony Blair*, фокусирующий признак глупого человека и человека, наделенного властью ([15, с. 134], [15, с. 244]). Аллюзивный антропоним во втором случае является рекуррентным, повторяющимся два раза в тексте. К таким антропонимам относится концепт с номинантом *Voltaire: The Voltaire lookalike* [17, с. 37], *Julius Caesar*, *Tiberius* [17, с. 114], *Voltairean* [17, с. 134], *Voltaire* [14, с. 6]. Кроме того, повторяющимися являются концепты аллюзивных антропонимов *Cleopatra* и *Scheherazade* ([13, с. 159, 133], [14, с. 162]).

В текстах американских авторов концепт аллюзивного антропонима *Mary Poppins* актуализирует два разных признака: тип женского голоса и яркой женщины [19, с. 17, 375]). Рекуррентными являются концепты-прототипы аллюзивных антропонимов *the Borgias*, *Satan*, *Frankenstein*, *Lazarus*, *Brigid*, *Rip Van Winkle* ([21, с. 259, 281], [21, с. 106], [19, с. 707], [19, с. 62, 391, 507], [11, с. 179, 541], [11, с. 153, 179], [19, с. 18, 627]).

Концепты аллюзивных антропонимов *Frankenstein* и *Sylvia Plath* повторяются в текстах британских и американских авторов, профилируя разные признаки. *Frankenstein* в британской культуре фокусирует признак уродливого человека, а в американской – уверенного в себе злодея ([15, с. 236], [19, с. 62, 391, 507]). Концепт-прототип аллюзивного антропонима *Sylvia Plath* профилирует в британских текстах признак чувствительного человека, самоубийцы, а в американских – возлюбленной женщины-психопатки ([15, с. 147], [21, с. 60]). Все эти признаки закреплены в культуре, известны или ассоциативно выводимы из имеющихся знаний. В британской литературе зафиксирован аллюзивный антропоним *Byron*, который не был обнаружен в текстах американских авторов, однако концепт этого имени встречается в большой выборке британских и американских текстов XIX и XX вв. [22, с. 106].

Выводы. Мы проанализировали 100 аллюзивных антропонимических концептов-прототипов в текстах британских авторов (Н. Хорнби, М. Хэйга, Ф. Грегори, К. Исигуро, Р. Уинн, Р. Ренделл) и 68 аллюзивных антропонимических концептов-прототипов в романах американских писателей (Д. Тартт, П. Остера). Проанализированные концепты актуализируют в художественных текстах различные признаки на основе тех, которыми обладают первичные референты аллюзивных антропонимов. Эти признаки относятся к основным, закреплённым в лингвокультурологических словарях, или являются ассоциативно выводимыми из основных. Первичные образы, стоящие за аллюзивными антропонимами, могут рассматриваться в качестве прототипов описываемых объектов в художественных текстах на основе фокусируемых признаков. В зависимости от номинативной плотности признаки могут быть доминантными, средними и периферийными.

В проанализированных текстах американские аллюзивные антропонимические концепты-прототипы являются национально-окрашенными, содержат отсылки к личностям данной культуры. Соотношение доминантных и средних признаков различно, признаки принадлежности к известной личности и злым людям частично совпадают, они занимают разное место в зависимости от номинативной плотности в текстах британских и американских авторов. Среди аллюзивных антропонимических концептов-прототипов выделяются многопризнаковые, способные актуализировать несколько признаков в текстах одной культуры, а также повторяющиеся и актуализирующие один признак – рекуррентные. В литературах обеих культур выявлены концепты аллюзивных антропонимов *Frankenstein* и *Sylvia Plath*, профилирующие признаки, связанные с образом монстра в романе Мэри Шелли и деталями жизни и творчества одной из самых известных поэтесс и писательниц, ключевой фигурой исповедальной поэзии XX в.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина Н. В. Концепт в системе когнитивного литературоведения: опыт методологического подхода // Вестник РГГУ. Серия : История. Филология. Культурология. Востоковедение. – 2018. – № 2-1(35). – С. 9–19. – DOI 10.28995/2073-6355-2018-2-9-19. – EDN YVXKAY.
2. Губанова Л. Г., Самарина В. С. К вопросу о категоризации, категориях и прототипах (на примере английского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 4-2(70). – С. 89–91.
3. Катермина В. В., Иванова Ю. В. Языковое представление художественного субконцепта «детство» в произведениях Ч. Диккенса // Текст. Книга. Книгоиздание. – 2022. – № 28. – С. 40–49. – DOI 10.17223/23062061/28/3. – EDN ZQZLEG.
4. Кононова И. В., Пруцких Т. А. Лингвоконцептологические исследования художественного текста: эволюция теоретических и методологических подходов // ДИСКУРС. 2023. – Т. 9, № 3. – С. 150–164. – DOI 10.32603/2412-8562-2023-9-3-150-164.

5. Лобанов С. Д., Чугаева Т. Н., Вахотин А. А. «Априорные формы», «фреймы», «прототипы» в теории познания и перцептивной лингвистике // Вестник Пермского федерального исследовательского центра. – 2019. – № 1. – С. 64–71. – DOI 10.7242/2658-705X/2019.1.6. – EDN MAKLHF.
6. Лозинская Е. В. Когнитивное литературоведение: Авторы, методы, перспективы // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. – 2010. – № 1(21). – С. 192–225. – EDN MXSOFC.
7. Лозинская Е. В. Литература как мышление: Когнитивное литературоведение на рубеже XX–XXI веков : Аналитический обзор ; Центр гуманит. научн.-информ. исслед. отд. литературоведения. – М., 2007. – 158 с. – EDN MUJWYH.
8. Тарасова И. А. Когнитивная поэтика: предмет, терминология, методы. – М. : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2018. – 166 с. – DOI 10.12737/monography_5a0a9111f301b8.88351304. – EDN KUYTRI.
9. Томберг О. В., Ананьина М. А. Когнитивно-стилистические аспекты изучения аллюзивных антропонимов (на материале романа Д. Тартт «Тайная история») // Верхневолжский филологический вестник. – 2024. – № 2(37). – С. 185–198. – DOI 10.20323/2499-9679-2024-2-37-185. – EDN WBLHVE.
10. Цветова Н. С. Динамика художественного концепта звезда в прозе В. Астафьева // Филологический класс. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 27–35. – DOI 10.26170/2071-2405-2024-29-2-27-35.
11. Auster P. The Book of Illusions. – London : Faber and Faber, 2011. – 321 p.
12. Gavins J., Steen G. (ed.). Cognitive poetics in practice. – London : Routledge, 2003. – 185 p.
13. Gregory Ph. The Constant Princess. – London : Harper Collins Publishers, 2011. – 490 p.
14. Haig M. The Midnight Library. – Edinburgh : Canongate Books, 288 p.
15. Hornby N. A Long Way Down. – London : Penguin Books, 2014. – 259 p.
16. Ishiguro K. Nocturnes. Five Stories of Music and Nightfall. – London : Faber and Faber Limited, 2010. – 231 p.
17. Rendell R. Portobello. – London : Arrow Books, 2009. – 376 p.
18. Stockwell P. Cognitive poetics: An introduction. – Routledge, 2019.
19. Tarrt D. The Goldfinch. – London : Abacus books, 2014. – 867 p.
20. Tarrt D. The Little Friend. – London : Bloomsbury Publishing, 2005. – 564 p.
21. Tarrt D. The Secret History. – London : Penguin Books, 1993. – 629 p.
22. Winn R. The Salt Path. – UK : Penguin Books, 2019. – 275 p.

Статья поступила в редакцию 02.12.2025

REFERENCES

1. Volodina N. V. Koncept v sisteme kognitivnogo literaturovedeniya: opyt metodologicheskogo podhoda // Vestnik RGGU. Seriya : Istoriya. Filologiya. Kul'turologiya. Vostokovedenie. – 2018. – № 2-1(35). – С. 9–19. – DOI 10.28995/2073-6355-2018-2-9-19. – EDN YVXKAY.
2. Gubanova L. G., Samarina V. S. K voprosu o kategorizacii, kategoriakh i prototipah (na primere anglijskogo yazyka) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2017. – № 4-2(70). – С. 89–91.
3. Katermina V. V., Ivanova Yu. V. Yazykovoe predstavlenie hudozhestvennogo subkoncepta «detstvo» v proizvedeniyah Ch. Dikkensa // Tekst. Kniga. Knigoizdanie. – 2022. – № 28. – С. 40–49. – DOI 10.17223/23062061/28/3. – EDN ZQZLEG.
4. Kononova I. V., Pruckih T. A. Lingvokontseptologicheskie issledovaniya hudozhestvennogo teksta: evolyuciya teoreticheskikh i metodologicheskikh podhodov // DISKURS. 2023. – Т. 9, № 3. – С. 150–164. – DOI 10.32603/2412-8562-2023-9-3-150-164.
5. Lobanov S. D., Chugaeva T. N., Vahotin A. A. «Априорные формы», «фреймы», «прототипы» в теории познания и перцептивной лингвистике // Вестник Пермского федерального исследовательского центра. – 2019. – № 1. – С. 64–71. – DOI 10.7242/2658-705X/2019.1.6. – EDN MAKLHF.
6. Lozinskaya E. V. Kognitivnoe literaturovedenie: Avtory, metody, perspektivy // Chelovek: obraz i sushchnost'. Gumanitarnye aspekty. – 2010. – № 1(21). – С. 192–225. – EDN MXSOFC.
7. Lozinskaya E. V. Literatura kak myshlenie: Kognitivnoe literaturovedenie na rubezhe XX–XXI vekov : Analiticheskij obzor ; Centr гуманит. научн.-информ. issled. otd. literaturovedeniya. – М., 2007. – 158 с. – EDN MUJWYH.
8. Tarasova I. A. Kognitivnaya poetika: predmet, terminologiya, metody. – М. : Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Nauchno-izdatel'skij centr INFRA-M», 2018. – 166 s. –DOI 10.12737/monography_5a0a9111f301b8.88351304. – EDN KUYTRI.
9. Tomberg O. V., Anan'ina M. A. Kognitivno-stilisticheskie aspekty izucheniya allyuzivnyh antroponimov (na materiale romana D. Tarrt «Tajnaya istoriya») // Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik. – 2024. – № 2(37). – С. 185–198. – DOI 10.20323/2499-9679-2024-2-37-185. – EDN WBLHVE.
10. Cvetova N. S. Dinamika hudozhestvennogo koncepta zvezda v proze V. Astaf'eva // Filologicheskij klass. – 2024. – Т. 29, № 2. – С. 27–35. – DOI 10.26170/2071-2405-2024-29-2-27-35.

11. Auster P. The Book of Illusions. – London : Faber and Faber, 2011. – 321 p.
12. Gavins J., Steen G. (ed.). Cognitive poetics in practice. – London : Routledge, 2003. – 185 p.
13. Gregory Ph. The Constant Princess. – London : Harper Collins Publishers, 2011. – 490 p.
14. Haig M. The Midnight Library. – Edinburgh : Canongate Books, 288 p.
15. Hornby N. A Long Way Down. – London : Penguin Books, 2014. – 259 p.
16. Ishiguro K. Nocturnes. Five Stories of Music and Nightfall. – London : Faber and Faber Limited, 2010. – 231 p.
17. Rendell R. Portobello. – London : Arrow Books, 2009. – 376 p.
18. Stockwell P. Cognitive poetics: An introduction. – Routledge, 2019.
19. Tarrt D. The Goldfinch. – London : Abacus books, 2014. – 867 p.
20. Tarrt D. The Little Friend. – London : Bloomsbury Publishing, 2005. – 564 p.
21. Tarrt D. The Secret History. – London : Penguin Books, 1993. – 629 p.
22. Winn R. The Salt Path. – UK : Penguin Books, 2019. – 275 p.

The article was contributed on December 2, 2025

Сведения об авторе

Ананьина Марина Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6233-5311>, ananinama@yandex.ru

Author Information

Ananyina, Marina Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of German Philology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6233-5311>, ananinama@yandex.ru

Е. Д. Горячева

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРСУБЪЕКТИВНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению роли интерсубъективности в организации интертекстуальности и – шире – прецедентности художественного дискурса. Художественный дискурс, изучаемый с позиций интерсубъективности, предстает как соотношение авторского замысла и рецептивно-интерпретативной деятельности читателя. Актуальность исследования определяется важностью обоснования когнитивно-прагматического статуса интерсубъективности в функционировании прецедентных феноменов в художественном дискурсе, который трактуется как диалогическое взаимодействие автора и читателя, что способствует возникновению интерпретативной поливариативности при акцентировании на центральных для автора смыслах эстетической коммуникации. Материалом исследования является текст романа Дж. Харрис «Джентльмены и игроки» в оригинале и переводе Т. В. Старостиной; методы исследования составляют целостный комплекс, в котором приоритетны сравнительно-сопоставительный метод, метод анализа и синтеза, коммуникативно-прагматический и дискурсивный анализ, филологическая интерпретация. В ходе исследования установлено, что реализация интерсубъективности в художественном дискурсе возможна только при наличии у читателя достаточных фоновых знаний для распознавания и декодирования прецедентных феноменов. Прецедентные феномены характеризуются синтезом когнитивного и прагматического компонентов, уточняя эстетические смыслы в тексте романа Дж. Харрис «Джентльмены и игроки», участвуя в формировании образов персонажей, и влияют на декодирование читателем характеров героев и событийности в семантическом пространстве художественного дискурса.

Ключевые слова: *художественный дискурс, интерсубъективность, прецедентный феномен, интертекстуальность, фоновые знания, рассказчик*

E. D. Goryacheva

PRECEDENT PHENOMENA IN THE SPACE OF INTERSUBJECTIVITY OF LITERARY DISCOURSE

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. The article examines the role of intersubjectivity in the organization of intertextuality and – more broadly – precedence in literary discourse. Literary discourse studied from the standpoint of intersubjectivity appears as the correlation of the author's intent and the receptive-interpretive activity of the reader. The relevance of the study is determined by the importance of substantiating the cognitive and pragmatic status of intersubjectivity in the functioning of precedent phenomena in literary discourse, which is interpreted as a dialogical interaction between the author and the reader, which contributes to the emergence of interpretive polyvariability while emphasizing the central meanings of aesthetic communication for the author. The material for the study is the text of J. Harris's novel "Gentlemen and Players" in the original and T. V. Starostina's translation; the research methods constitute a holistic complex in which the comparative-contrastive method, the method of analysis and synthesis, communicative-pragmatic and discursive analysis, and philological interpretation are prioritized. The study established that the realization of intersubjectivity in literary discourse is possible only if the reader has sufficient background knowledge to recognize and decode precedent phenomena. Precedent phenomena are characterized by a synthesis of cognitive and pragmatic components, clarifying aesthetic meanings in the text of J. Harris's novel "Gentlemen and Players", contributing to the formation of character images and influencing the reader's decoding of the characters' personalities and the events within the semantic space of literary discourse.

Keywords: *literary discourse, intersubjectivity, precedent phenomenon, intertextuality, background knowledge, narrator*

Введение. Многоаспектность понятия *дискурс* создает определенные трудности в изучении этого сложного феномена, которые одновременно определяют и эвристические перспективы дискурсивных исследований. Актуализируя взаимодействие участников определенной сферы деятельности, дискурс формирует ее вербальное пространство, результатом чего является текст или совокупность текстов.

Дискурс, трактуемый М. Фуко весьма широко в параметрах исторической реконструкции условий развития теорий и знаний вообще, является совокупностью «анонимных, исторических, детерминированных всегда временем и пространством правил» [23, с. 11], причем такие правила обуславливают собственно воздействие высказывания в конкретном географическом, экономическом, социальном, языковом контексте. Конечная совокупность правил, по которым организуются высказывания в языке, определяет и саму вербализацию представлений, ограничивая их бесконечную множественность [22, с. 28].

Дискурс не герметичен, он находится в постоянном взаимодействии с другими дискурсами как в синхронической, так и в диахронической плоскости [16], что обуславливает возникновение и функционирование интердискурсивности. Впервые теория интердискурсивности была обоснована М. Пеше, который считает основным ограничением продуцирования дискурса социально-исторический контекст, при этом текст приобретает какое-либо значение только при его соответствии тем условиям, в которых он создается, а нечто подразумеваемое, имплицитное является частью дискурса, не будучи фиксированным в тексте [22].

Изучение художественного текста не только как герметичного по своим характеристикам феномена, но и как условия порождения художественного дискурса, обуславливает усиливающийся интерес к механизмам диалогического взаимодействия автора и читателя, которые в условиях эстетической коммуникации становятся адресантом и адресатом эстетического высказывания соответственно. Понимаемый как общее для автора и читателя семиотическое пространство, дискурс закономерно опирается на интертекстуальность и интертекст как основополагающие компоненты такого пространства. Новые смыслы в художественном тексте возникают в процессе интертекстуальной игры с элементами других текстов, при этом обеспечение тексто- и смыслообразования может происходить и в процессе реализации интердискурсивности, которая направлена на «переключение» читателя «на другую систему знания, кодов и другой тип мышления в сознании реципиента» [24, с. 228].

Сознание читателя воспринимает различные интертекстуальные включения, участвуя тем самым в «разгерметизации текста» [24] и – шире – осуществляя процесс интересубъективности, реализуемый при опоре на фоновые знания участников эстетической коммуникации. Можно с уверенностью говорить об обусловленности семантико-когнитивной связности дискурса теми фоновыми знаниями, которые являются общими для участников коммуникации, что в наибольшей степени характеризует художественный дискурс как процесс диалогического взаимодействия автора и читателя. Очевидно, что интертекстуальность, которая может быть маркирована в текстово-дискурсивном пространстве различными прецедентными феноменами, способна формировать в том числе и интердискурсивность.

Проблематика настоящего исследования обуславливается усиливающимся интересом лингвистов к проявлению взаимодействия дискурса с лингвокультурным пространством, в котором определяющее значение имеют фоновые знания участников коммуникации. Прецедентные феномены характеризуются важными для эстетической коммуникации функциями, объединяя когнитивный и смысловой компоненты. Художественный дискурс в параметрах интересубъективности должен быть осмыслен с позиций корреляций

читательского восприятия и авторского замысла, что не исключает, даже при совпадении общего культурного опыта и фоновых знаний, «эффекта обманутого ожидания», отвечающего авторской интенциональности.

Цель исследования заключается в обосновании коммуникативно-прагматического статуса прецедентных феноменов, детерминированного в художественном дискурсе облигаторным характером его intersubjectивности.

Задачи исследования определяются его целью: описание многоуровневых корреляций интердискурсивности и intersubjectивности в художественном текстово-дискурсивном пространстве; определение функциональной роли интенциональности в реализации intersubjectивности художественного дискурса; установление лингвистических механизмов, направленных на фокусирование intersubjectивной природы прецедентных феноменов в романе Дж. Харрис «Джентльмены и игроки».

Актуальность исследуемой проблемы. Интердискурсивность является объектом изучения целого ряда гуманитарных наук – от философии, социологии и культурологии до искусствознания, литературоведения и лингвистики, при этом эффективные подходы к ее анализу опираются на постулаты концепций языка, текста, дискурса и интертекста Э. Бенвениста [3], М. М. Бахтина [2], Ю. М. Лотмана [11], но наибольшее влияние на формирование методологического инструментария оказывает концепция дискурса, выдвинутая и обоснованная М. Фуко [22].

Все категории дискурса в различной степени intersubjectивны, поскольку intersubjectивность является одним из конституентов сознания. Участвуя в формировании картины мира, intersubjectивность способствует корректной интерпретации центральных концептов конкретной культуры благодаря тому, что обеспечивает функционирование релевантных конкретному историческому периоду и культуре механизмов обработки знаний. Современные исследования дискурса характеризуются многоаспектностью: в частности, они направлены как на выяснение междисциплинарной парадигмы теории дискурса [4], так и на установление лексико-грамматических способов, обуславливающих собственно диалогическую природу дискурсивной деятельности [8]. Кроме того, особое значение в отношении художественного дискурса приобретает категория ирреальности [5], которая разнопланово структурирует планы повествования и образ самого рассказчика (нарратора) [14].

Актуальность исследования обуславливается необходимостью выяснения роли intersubjectивности в процессе реализации прецедентных феноменов в художественном дискурсе, что закономерно «разгерметизирует» текст, создавая значимые перспективы для его функционирования как диалогического взаимодействия автора и читателя, актуализируя множественность интерпретаций и одновременно фокусируя внимание адресата эстетического сообщения на важных для декодирования авторского замысла смыслах.

Материал и методы исследования. Материал исследования – текст романа Дж. Харрис «Джентльмены и игроки» в оригинале [26] и переводе [21] (первая публикация – 2005), в котором методом направленной выборки выделены микро- и макроконтексты, репрезентирующие прецедентные феномены. Методы исследования включают сравнительно-сопоставительный метод, метод анализа и синтеза, коммуникативно-прагматический и дискурсивный анализ, филологическую интерпретацию, позволяя выявить и описать intersubjectивность художественного дискурса.

Результаты исследования и их обсуждение. Коррелятивные связи дискурса и текста актуализируют проблематику сходства и различия категорий, формирующих текстово-дискурсивное пространство на основании вербализации языковой картины мира и presupпозиций адресанта и адресата, которые создают основания коммуникации как таковой. Для текстоцентрического подхода наиболее важной признана текстово-дискурсивная категория диалогичности в ее классическом постулировании М. М. Бахтиным [2], в число

категорий также включены целостность и дискретность, информативность и референциальность, интерактивность и интерсемиотичность. Для дискурсоцентрического подхода приоритетными являются дискурсивные категории, среди которых выделяют конститутивные, жанрово-стилистические, семантико-прагматические и формально-структурные [6, с. 241].

Среди категорий, участвующих в формировании текстово-дискурсивного пространства, одно из центральных мест занимает интердискурсивность, сложным образом коррелирующая с интертекстуальностью и интермедиаальностью, что обуславливает внимание современной лингвистики к их критериальной дифференциации, типологии интердискурсивности, к изучению интердискурсивности как принципа структурирования дискурса и/или текста, в том числе способов маркирования интердискурсивности, а также к установлению параметров авторской эстетической стратегии в координатах художественного направления, определенного этапа развития культуры и пр. [9], [10], [12], [15], [17], [19], [24]. М. Пеше применяет в отношении интердискурсивности «автоматический анализ дискурса» [28, с. 16], доказывая, что «всякий дискурс – в силу того, что существует и функционирует в системе других дискурсов – отражает в своем “телесном” составе, в репертуаре своих, в том числе возможных, высказываний, – другие и многие дискурсы, и следы этих отражений мы обнаруживаем в текстах» [13, с. 267–268]. Диалогические дискурсивные отношения, которые возникают в коммуникации «в результате совмещения базового дискурса и свойственных ему лингвистических характеристик с дополнительными инодискурсивными маркерами» [19, с. 21], образуют когнитивно-прагматическое пространство интердискурсивности.

Фундаментом интердискурсивности и важнейшим свойством дискурса является интерсубъективность, которую трактуют как «общность структур психики, мыследеятельности, опыта и результатов познания различных субъектов, обеспечивающая возможность взаимопонимания и социокультурной идентификации личности» [25]. Интерсубъективность представляет собой результат коммуникативного взаимодействия, манифестированный в социально трансформируемых типических структурах сознания и поведения участников общения [27].

Открытость текста определяется интерсубъективностью, т. к. особые его компоненты (аллюзии, афоризмы и цитаты, реминисценции и пародии) способны формировать и поддерживать интертекстуальные и интердискурсивные связи. Эти значимые для открытости текста компоненты функционируют в прецедентном культурном пространстве, реализуя интертекстуальные связи лингвистическими средствами. И. В. Арнольд именует их интертекстемами [1, с. 25]. Прецедентные тексты являются источниками интертекста; это познавательно и эмоционально значимые для конкретной личности тексты, известные ее окружению, в том числе современникам и предшественникам, «обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [7, с. 105]. Г. Г. Слышкин отмечает необходимость учета цельности, связности прецедентного текста, а также его ценностной значимости для конкретной культурной группы [18, с. 29].

Сознанию присуща интенциональность, обуславливающая для субъекта значимость объекта: «всякий интенциональный опыт <...> имеет свой “интенциональный объект”, то есть свое объективное значение <...> иметь значение, мыслить “о чем-то” – кардинальное свойство всякого сознания» [27, с. 261–262]. Сознание обретает значения в процессе реализации интенциональности, что определяет ориентацию личности в мире. Именно интенциональность сознания придает коммуникативным категориям дискурса интерсубъективный характер.

Взаимный обмен опытом, являющийся центральной функцией интерсубъективности, с наибольшей интенсивностью реализован в диалогической коммуникации, характеризующейся особой интенциональностью. Отметим, что такой обмен вполне могут характеризовать и отсроченность самого диалогического взаимодействия, и неосознанность.

Художественный дискурс всегда intersubjectивен, однако актуализация диалогичности эстетической коммуникации происходит не на всех уровнях текстово-дискурсивного пространства. И в этом отношении прецедентные феномены, реализуя интердискурсивность, являются доминантами intersubjectивности, поскольку вне их корректного декодирования значимая часть эстетической информации, адресованной автором читателю, оказывается невостребованной и не участвует в реализации авторского замысла.

Прецедентные феномены в художественном дискурсе особым образом ориентируют читателя в процессе конструирования художественной реальности на основании авторского замысла. Однако авторский замысел не может существовать абсолютно изолированно от того, насколько адекватна будет ему рецептивно-интерпретативная деятельность адресата. Прецедентные феномены, ориентированные особым образом на продуцирование прагматически маркированных микро- и макроконтестов, должны быть декодированы в соответствии с авторским представлением о предполагаемом читателе и тех пресуппозициях, которые характеризуют читательскую когницию.

В анализируемом нами тексте романа Дж. Харрис «Джентльмены и игроки» прецедентные феномены участвуют как в создании образов антагонистов-нарраторов, организующих повествование, так и в развитии событийности. Об одном нарраторе читатель знает, что это преподаватель латыни в привилегированной школе Сент-Освальд Рой Стрейтли, о другом рассказчике читатель не знает ничего, т. к. его личность скрыта, и достоверно неизвестен даже его пол. Нарратив, транслируемый от лица обоих рассказчиков, характеризуется наличием определенного набора прецедентных феноменов, при этом в случае Роя Стрейтли бесспорны предпочтения в выборе вида прецедентных феноменов, актуализирующих intersubjectивность как внутри персонажной системы, так и в отношениях «автор – читатель». Анализ переводческих стратегий не являлся одной из задач в проведенном исследовании, стоит отметить, что обращение к переводу романа Дж. Харрис неслучайно: посредством применения сравнительно-сопоставительного метода и коммуникативно-прагматического анализа можно сделать определенные выводы о переводческих стратегиях, что в целом является косвенным результатом изучения прецедентных феноменов в художественном дискурсе.

Главы, актуализирующие повествование от лица Роя Стрейтли, содержат разнообразные микро- и макроконтесты, в которых прецедентные феномены становятся доминантами организации художественного дискурса, поскольку ориентируют читателя в процессе воссоздания образа этого героя не только как преподавателя латыни в привилегированной школе, который заведомо должен иметь очень качественное классическое образование, но и как человека, развитого разносторонне, интересного и уравновешенного собеседника с безупречным чувством юмора и отличающегося самоиронией. Так, в следующем макроконтесте “since the first day back I’ve had the feeling that someone was watching me, closely and without kindness. I imagine Caesar must have felt the same when the Ides of March came around” [26] / «С первого дня триместра возникло ощущение, будто за мной кто-то следит, пристально и с недобрыми намерениями. Наверное, так же себя чувствовал и Цезарь, когда настали мартовские иды» [21] обращает на себя внимание сравнение Роем Стрейтли собственных чувств с эмоциональным состоянием Цезаря, которому прорицатель, по сведениям Плутарха, предрек смерть в мартовские иды и который все же был убит Гаем Кассием Лонгином и Марком Юнием Брутом именно в этот день, 15 марта, который изначально отмечался римлянами как начало Нового года и был посвящен чествованию богини Анны Перенны. В тексте перевода особо обращает на себя внимание стремление сохранить значение целого, чему способствует во многом стратегия переадресации, направленная на коррекцию коммуникативной направленности высказывания (I imagine / Наверное). Очевидно, что intersubjectивность художественного дискурса может быть реализована только в случае, если читатель обладает достаточными знаниями

для декодирования прецедентной ситуации с тем, чтобы проецировать ее на состояние самого нарратора.

Объективируя связи конкретного текста с другими текстами и/или напоминая о фиксируемом в культурном пространстве образе, интертекстуальность выступает основой для выявления корреляции авторского замысла в целом или отдельного компонента художественной реальности и такого образа, который способен на основании интертекстуальных связей получить новую интерпретацию [20]. Эта новая интерпретация является результатом взаимодействия сознания с текстом, что обусловлено имманентными этой семиотической системе свойствами, прежде всего ее диалогичностью. Генерация новых смыслов текста возникает в случае, если читательское восприятие деавтоматизировано за счет распознавания интертекста и прецедентности как более масштабного и сложного явления.

Так, например, в следующем текстовом фрагменте примечательно прецедентное высказывание, которое, бесспорно, представляет собой интертекстему, обладающую обширным прагматическим потенциалом: “The fees won’t go up,” said Scoones, forgetting his need for peace and quiet. “We’d lose half the pupils if we did that. There’s other grammar schools, you know. Better than this one, if truth be told.” “There is a world elsewhere,” I quoted softly” [26] / – Плату не повысят, – вмешался Скунс, забыв о жажде тишины и покоя. – Если мы это сделаем, то потеряем половину учеников. Вы же знаете, что есть и другие школы, и, по правде говоря, получше нашей. – «Нет, не сошелся клином свет на Риме», – тихо процитировал я [21]. Рой Стрейтли весьма к месту цитирует фразу из трагедии У. Шекспира «Кориолан» (в переводе текста романа использован перевод О. Сороки), маркируя свое ироничное отношение, с одной стороны, к излишней эмоциональности своего приятеля, с другой, самоиронию, в рамках которой есть и имплицитная отсылка к тому предмету, который он преподает, – к латинскому языку. Прецедентное высказывание как интертекстема, безусловно, апеллирует к интересубъективности: вне декодирования высказывания как цитаты из знаменитой шекспировской трагедии невозможно восприятие иронической оценочности персонажа, к тому же переводчик получает возможность осуществить импрессивную эквивалентность вне стратегий доместикации и форенизации, что возможно за счет обширного коммуникативно-прагматического потенциала прецедентных феноменов.

Интертекстуальные включения и прецедентные феномены способствуют активизации внимания адресата эстетического сообщения, акцентируют его восприятие целостного текстового пространства и отдельных его компонентов с тем, чтобы декодирование такого сообщения было корректным и успешным. Автор и его текст всегда ориентированы на диалог с читателем: «...в процессе создания текста писатель одновременно из огромного числа потенциально данных ему материалов (традиции, ассоциации, предшествующее собственное творчество, тексты окружающей жизни и пр.) создаёт некоторый канал, через который пропускает возникающие в его творческом воображении новые тексты, проводя их через пороги трансформаций и увеличивая их смысловую нагрузку <...> Читатель повторяет этот процесс в обратном направлении, восходя от текста к замыслу» [11, с. 120]. «Толерантное» приращение смысла [11, с. 120] обуславливается асимметричным характером взаимодействия автора и читателя, что в целом актуализирует интертекстуальность и интердискурсивность как важнейшие категории текста, обуславливаемые интересубъективностью художественного текстово-дискурсивного пространства.

В текстово-дискурсивном пространстве не все дискурсы равноправны, находясь зачастую в отношениях подчинения или противоречия. Реконтекстуализация текста обеспечивает транслирование текста в иной, изначально не связанный с этим текстом дискурс, что обуславливает появление интердискурсивных связей. Так, например, в следующем фрагменте отметим музыкальный термин *sotto voce* (букв. с ит. ‘вполголоса’): «“Headmaster, I believe you may have misread that last item. The Classics office is still in use. It is most

certainly not defunct. And neither am I,” I added sotto voce, with a glare at the Germans» [26] / «— Господин директор, мне кажется, вы неверно прочли последний пункт. Кабинет кафедры классики используется по назначению. Он ни в коем случае не бывший. Так же, как и я, — добавил я sotto voce, кинув взгляд на немцев» [21]. Термин, который употребляет Рой Стрейтли, неслучаен: это не просто фраза, сказанная шепотом, но высказывание, которое выделяется своим драматизмом и глубиной на фоне сказанного обычным тоном. Основной целью приема sotto voce является создание атмосферы доверительности и сдерживаемого чувства на основании драматического контраста в отношении общего фона высказывания. Для Роя Стрейтли очень неприятно ощущение постепенной утраты значимости его предмета, классического для всех привилегированных школ, и поэтому передача кабинета, в котором он преподает латынь, в ведение кафедры немецкого языка является для него поистине драматической ситуацией, требующей соответствующих выразительных средств. Очевидно, что интерсубъективность как одна из ведущих прагматических целей прецедентных феноменов становится возможной лишь при опоре на фоновые знания читателя как адресата эстетической коммуникации и равноправного участника художественного дискурса.

Выводы. Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам. Интерсубъективность определяет в разной степени характеристики всех категорий дискурса, поскольку является одним из конституентов сознания. Именно интерсубъективность позволяет корректно интерпретировать концепты конкретной культуры, участвуя в формировании картины мира, национальной и индивидуально-авторской. Обеспечивая функционирование прецедентных феноменов в художественном дискурсе, интерсубъективность способствует открытости текста, что, в свою очередь, обеспечивает диалог автора и читателя в процессе эстетической коммуникации, продуцируя художественный дискурс.

Интертекстуальные и интердискурсивные связи, объективируемые в художественном тексте, возникают благодаря интерсубъективности, однако текстовые единицы, обеспечивающие функционирование интертекстуальности и интердискурсивности, могут функционировать только в пространстве культуры, которое по своей природе прецедентно. Объединяя когнитивный и прагматический компоненты художественного дискурса, прецедентные феномены во многом обуславливают множественность интерпретаций художественных смыслов.

В тексте романа Дж. Харрис «Джентльмены и игроки» прецедентные феномены целенаправленно функционируют в семантическом пространстве художественного дискурса как диалогического взаимодействия автора и читателя, участвуя в формировании образов персонажей и оказывая влияние на декодирование читателем характеров героев и событийности. Для Роя Стрейтли, одного из нарраторов романа Дж. Харрис, свойственен определенный репертуар коммуникативно-прагматических средств реализации интерсубъективности, среди которых прецедентным феноменам принадлежит одна из центральных ролей. Интерсубъективность прецедентных феноменов в этой нарративной зоне актуализирована как в самой системе персонажей, так и в отношениях «автор — читатель». Благодаря прецедентным феноменам в высказываниях этого персонажа само воссоздание образа читателем получает возможность корректной реализации. Интерсубъективность в этом романе осуществляется как эстетическая коммуникация автора и читателя при апеллировании к фоновым знаниям читателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика. Интертекстуальность. — СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 1999. — 156 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М. : Искусство, 1986. — 444 с.
3. Бенвенист Э. Общая лингвистика: Пер. с фр. / Под ред., с вступ. статьей и коммент. Ю. С. Степанова. — М. : Прогресс, 1974. — 446 с.

4. Венедиктова Т. В. Филология sub specie communicationis: в поиске «сопряжений» // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2024. – № 6. – С. 120–130. – DOI 10.55959/MSU0130-0075-9-2024-47-06-8
5. Дружинин А. С., Лаврова Н. А. Почему прошлое ирреально и что ирреального в прошлом: когнитивный аспект типологической взаимосвязи категорий ирреалиса и прошедшего времени глагола // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2024. – № 87. – С. 23–54. – DOI 10.17223/19986645/87/2
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
7. Караулов Ю. Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М. : Русский язык, 1986. – С. 105–123.
8. Козеренко А. Д., Крейдлин Г. Е. Фразеология молчания: держать язык за зубами // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2023. – № 4. – С. 21–36. – DOI 10.55959/MSU0130-0075-9-2023-47-04-2
9. Колобова К. С. Интердискурсивная природа произведения Г. Грасса «Мое столетие» // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 2017. – Вып. 39. – С. 157–162.
10. Кремнева А. В. Интертекстуальность, интердискурсивность, интермедальность: точки соприкосновения // Филология и человек. – 2017. – № 2. – С. 57–70.
11. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. – СПб. : Азбука, 2015. – 416 с.
12. Олишко Н. С. Интердискурсивность как категория постмодернистского письма // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 15. – С. 95–104.
13. Пеше М. Прописные истины. Лингвистика, семантика, философия // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. – М. : Прогресс, 1999. – С. 267–268.
14. Рощина О. С. Нарратор в романе Е. Водолазкина «Соловьев и Ларионов» // Сибирский филологический журнал. – 2020. – № 1. – С. 192–198. – DOI 10.17223/18137083/70/15
15. Сачава О. С. Интердискурсивность: синхрония и диахрония // Язык. Текст. Дискурс. – 2011. – № 9. – С. 76–83.
16. Серю П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. Французская школа анализа дискурса. – М. : Прогресс, 1999. – С. 12–53.
17. Силантьев И. В. Газета и роман: Риторика дискурсных смещений. – М.: Языки славянской культуры, 2006. (Смоленск : Смоленская обл. тип. им. В. И. Смирнова). – 222 с.
18. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М. : Academia, 2000. – 141 с.
19. Соколова О. В. Типология дискурсов активного воздействия: поэтический авангард, реклама и PR. – 2-е изд. – М. : Гнозис, 2014. – 304 с.
20. Супрун А. Е. Текстовые реминисценции как языковое явление // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С. 17–29. – URL : <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/1995-6/17-29?ysclid=mn0c9j9rk9130885819>
21. Харрис Дж. Д. Джентльмены и игроки / Пер. с англ. Т. В. Старостиной. – URL : <https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/419804-dzhoann-harris-dzhentlmeny-i-igroki-litres.html#text>
22. Фуко М. Археология знания / Пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А. С. Колесникова. – СПб. : ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга, 2004. – 416 с.
23. Чернявская В. Е. Дискурс как объект лингвистических исследований // Текст и дискурс : проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. – СПб. : СПбГУЭФ, 2001. – С. 11–22.
24. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. – М. : Либроком, 2009. – 248 с.
25. Brinck I. Intersubjectivity and intentional communication. – URL : https://www.academia.edu/887480/Intersubjectivity_and_intentional_communication
26. Harris J. Gentlemen and Players. – URL : https://royallib.com/book/Harris_Joanne/gentlemen_and_players.html?ysclid=mmggjcuw5w833412533
27. Husserl E. Cartesian Meditations: an introduction to phenomenology. – The Hague, Boston, London : Martinus Nijhoff Publishers, 1970. – 175 p.
28. Pêcheux M. Language, Semantics and Ideology. – London : Macmillan, 1982. – 244 p.

Статья поступила в редакцию 01.04.2026

REFERENCES

1. Arnol'd I. V. Stilistika. Intertekstual'nost'. – Spb. : Izd-vo Sankt-Peterb. un-ta, 1999. – 156 s.
2. Bahtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. – M. : Iskustvo, 1986. – 444 s.
3. Benvenist E. Obshchaya lingvistika: Per. s fr. / Pod red., s vstup. stat'ej i komment. Yu. S. Stepanova. – M. : Progress, 1974. – 446 s.
4. Venediktova T. V. Filologiya sub specie communicationis: v poiske «sopryazhenij» // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. – 2024. – № 6. – S. 120–130. – DOI 10.55959/MSU0130-0075-9-2024-47-06-8

5. Druzhinin A. S., Lavrova N. A. Pochemu proshloe irreal'no i chto irreal'nogo v proshlom: kognitivny aspekt tipologicheskoy vzaimosvyazi kategorij irrealisa i proshedshego vremeni glagola // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – 2024. – № 87. – S. 23–54. – DOI 10.17223/19986645/87/2
6. Karasik V. I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. – Volgograd : Peremena, 2002. – 477 s.
7. Karaulov Yu. N. Rol' precedentnykh tekstov v strukture i funkcionirovanii yazykovoj lichnosti // Nauchnye tradicii i novye napravleniya v prepodavanii russkogo yazyka i literatury. – M. : Russkij yazyk, 1986. – S. 105–123.
8. Kozerenko A. D., Krejdlin G. E. Frazeologiya molchaniya: derzhat' yazyk za zubami // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. – 2023. – № 4. – S. 21–36. – DOI 10.55959/MSU0130-0075-9-2023-47-04-2
9. Kolobova K. S. Interdiskursivnaya priroda proizvedeniya G. Grassa «Moe stoletie» // Inostrannye yazyki: lingvisticheskie i metodicheskie aspekty. – Tver' : Tverskoj gos. un-t, 2017. – Vyp. 39. – S. 157–162.
10. Kremneva A. V. Intertekstual'nost', interdiskursivnost', intermedial'nost': tochki soprikosnoveniya // Filologiya i chelovek. – 2017. – № 2. – S. 57–70.
11. Lotman Yu. M. Vnutri myslyashchih mirov. – Spb. : Azbuka, 2015. – 416s.
12. Oliz'ko N. S. Interdiskursivnost' kak kategoriya postmodernistskogo pis'ma // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – № 15. – S. 95–104.
13. Peshe M. Propisnye istiny. Lingvistika, semantika, filosofiya // Kvadratura smysla. Francuzskaya shkola analiza diskursa. – M. : Progress, 1999. – S. 267–268.
14. Roshchina O. S. Narrator v romane E. Vodolazkina «Solov'ev i Larionov» // Sibirskij filologicheskij zhurnal. – 2020. – № 1. – S. 192–198. – DOI 10.17223/18137083/70/15
15. Sachava O. S. Interdiskursivnost': sinhroniya i diahroniya // Yazyk. Tekst. Diskurs. – 2011. – № 9. – S. 76–83.
16. Serio P. Kak chitayut teksty vo Francii // Kvadratura smysla. Francuzskaya shkola analiza diskursa. – M. : Progress, 1999. – S. 12–53.
17. Silant'ev I. V. Gazeta i roman: Ritorika diskursnykh smeshenij. – M.: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2006. (Smolensk : Smolenskaya obl. tip. im. V. I. Smirnova). – 222 s.
18. Slyshkin G. G. Lingvokul'turnye koncepty precedentnyhtekstov v soznanii i diskurse. – M. : Academia, 2000. – 141 c.
19. Sokolova O. V. Tipologiya diskursov aktivnogo vozdejstviya: poeticheskij avangard, reklama i PR. – 2-e izd. – M. : Gnozis, 2014. – 304 s.
20. Suprun A. E. Tekstovye reminiscencii kak yazykovoe yavlenie // Voprosy yazykoznaniiya. – 1995. – № 6. – S. 17–29. – URL : <https://vja.ruslang.ru/ru/archive/1995-6/17-29?ysclid=mn0c9j9rk9130885819>
21. Harris Dzh. Dzhentl'meny i igroki / Per. s angl. T. V. Starostinoj. – URL : <https://libcat.ru/knigi/proza/sovremennaya-proza/419804-dzhoann-harris-dzhentl'meny-i-igroki-litres.html#text>
22. Fuko M. Arheologiya znaniya / Per. s fr. M. B. Rakovoj, A. Yu. Serebryannikovoj; vstup. st. A. S. Kolesnikova. – Spb. : IC «Gumanitarnaya Akademiya»; Universitetskaya kniga, 2004. – 416 s.
23. Chernyavskaya V. E. Diskurs kak ob'ekt lingvisticheskikh issledovanij // Tekst i diskurs : problemy ekonomicheskogo diskursa : sb. nauch. st. – Spb. : SPbGUEF, 2001. – S. 11–22.
24. Chernyavskaya V. E. Lingvistika teksta: Polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost'. – M. : Librokom, 2009. – 248 s.
25. Brinck I. Intersubjectivity and intentional communication. – URL : https://www.academia.edu/887480/Intersubjectivity_and_intentional_communication
26. Harris J. Gentlemen and Players. – URL : https://royallib.com/book/Harris_Joanne/gentlemen_and_players.html?ysclid=mmggjcuw5w833412533
27. Husserl E. Cartesian Meditations: an introduction to phenomenology. – The Hague, Boston, London : Martinus Nijhoff Publishers, 1970. – 175 r.
28. Pêcheux M. Language, Semantics and Ideology. – London : Macmillan, 1982. – 244 p.

The article was contributed on April 1, 2026

Сведения об авторе

Горячева Елена Дмитриевна – кандидат филологических наук, заведующий кафедрой английского языка гуманитарных факультетов Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия, <http://orcid.org/0000-0002-5881-7166>, edgoryacheva@sfedu.ru

Author Information

Goryacheva, Elena Dmitrievna – Candidate of Philology, Head of the Department of English of Humanities, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, <http://orcid.org/0000-0002-5881-7166>, edgoryacheva@sfedu.ru

УДК 81'373.46:[070.4:621.039.58]

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.003

Р. В. Даутова

СПЕЦИФИКА НАРРАТИВНО-КОМПОЗИЦИОННОЙ СТРАТЕГИИ ЛОНГРИДОВ О ТЕХНОГЕННОЙ КАТАСТРОФЕ НА ЧЕРНОБЫЛЬСКОЙ АЭС

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена проблеме нарративно-композиционных стратегий лонгридов о техногенной катастрофе. Освещение аварии на Чернобыльской АЭС в СМИ рассматривается в контексте медийной репрезентации прошлого, что сопряжено с рискогенностью публичной истории в цифровой среде. Актуальность исследования заключается в том, что тема техногенных и природных катастроф является одной из значимых для человечества, поэтому обращение журналистов к данной проблематике в Интернете требует комплексного изучения исследователями. Нами были разобраны шесть лонгридов газет «Коммерсантъ», «Комсомольская правда», «Аргументы и факты» и Информационного агентства России «ТАСС». В исследовании использованы следующие методы: контент-анализ (для выявления средств конструирования нарратива) и дискурс-анализ композиционно-нарративной стратегии, включающей стилистические приемы и художественно-выразительные средства подачи текста. По результатам работы сделаны выводы, что формат лонгрида в репрезентации техногенной катастрофы усиливает текстовое повествование с помощью продуманной структуры, режиссуры, а также мультимедийных элементов. В лонгриде как гибридном формате сочетаются элементы очерка, интервью, расследования и комментария. Медиа-фрейминг бедствий, изложенный в личных историях, усиливает эмоциональное воздействие проектов. Уникальность каждого лонгрида определяется его композиционно-нарративной стратегией, которая формируется с помощью языковых, структурных, визуальных и мультимедийных инструментов.

Ключевые слова: *техногенная катастрофа, Чернобыльская АЭС, медийная история, цифровая среда, лонгрид, нарратив, стратегия*

R. V. Dautova

SPECIFICITY OF THE NARRATIVE-COMPOSITIONAL STRATEGY OF LONGREADS ABOUT THE MAN-MADE DISASTER AT THE CHERNOBYL NUCLEAR POWER PLANT

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. This article examines the narrative and compositional strategies of longreads about man-made disasters. Media coverage of the Chernobyl Nuclear Power Plant accident is examined in the context of media representation of the past, which is associated with the riskiness of public history in the digital environment. The relevance of this study lies in the fact that the topic of man-made and natural disasters is one of the most significant for humanity, therefore, journalists' treatment of this issue online requires a comprehensive study by researchers. The study analyzed the longreads from the newspapers *Kommersant*, *Komsomolskaya Pravda*, and the Russian News Agency TASS. The research methods employed content analysis (to identify narrative construction tools) and discourse analysis of the compositional-narrative strategy, including stylistic devices and artistic and expressive means of text presentation. The study concluded that the longread format, in representing a man-made disaster, enhances the textual narrative through a well-thought-out structure, direction, and multimedia elements. The longread, as a hybrid format, combines elements of an essay, interview, investigation, and commentary. Media framing of disasters which is told through personal stories enhances the emotional impact of projects. The uniqueness of each longread is determined by its compositional and narrative strategy, which is formed using linguistic, structural, visual, and multimedia tools.

Keywords: *man-made disaster, Chernobyl Nuclear Power Plant, media story, digital environment, longread, narrative, strategy*

Введение. Тема настоящего исследования сфокусирована на нарративно-композиционной стратегии лонгридов о техногенной катастрофе в Чернобыльской АЭС. Это потребовало изучения научной литературы различных медианаправлений.

Освещение техногенных и природных катастроф в СМИ рассматривается учеными с разных сторон. Это и вопросы информационной безопасности, социальной ответственности и этики журналиста ([8], [10], [14]), и специфика отдельных практик подачи трагического нарратива, например, в новостях ([1], [17]). В особую группу можно выделить труды, посвященные проблематике репрезентации чрезвычайных происшествий ([4], [9], [11]).

Стоит отметить большое внимание зарубежных ученых к психологическому аспекту журналистской деятельности по освещению природных и техногенных катастроф. В проанализированных нами исследованиях рассматриваются два вида проблем: 1) реакция аудитории на шокирующие кадры, которая зависит от культурно-исторического контекста, что требует от журналистов внимательного отношения к чувствам зрителей и поиска человеческих подходов в работе с трагической проблематикой; 2) состояние самих журналистов, работающих в зоне бедствия и получающих психологическую травму. С использованием метода интервью учеными были изучены психологическое состояние журналистов при освещении землетрясений в Гаити, Чили, урагана Харви, а также возможные посттравматические последствия такой работы ([19], [20], [21]).

Отдельное внимание нами уделено анализу историографии, посвященной современным форматам подачи материала подобной тематики в медиа. Одной из востребованных стратегий рассказывания трагических историй считается мультимедийный лонгрид. В определении этой дефиниции среди теоретиков до сих пор нет единогласия. Так, Д. Ю. Кульчицкая и А. А. Галустян пишут, что «это журналистское произведение, в основу которого заложен длинный текст, сопровождаемый насыщенным аудиовизуальным рядом» [6, с. 9]. По мнению М. И. Шостак, это «наглядная новость», отличающаяся от обычной новости размером, наполнением и композиционным построением [15]. А. Золотухин и Ю. Мажарина сравнивают лонгрид с жанром очерка: это «длинные истории, исследующие глубокие закономерности общественных процессов, включая бытие отдельной личности, человека» [3, с. 93]. Д. В. Шпилева считает лонгрид не отдельным жанром, а способом структурирования и подачи материала с помощью мультимедийных элементов [16].

Д. Кульчицкая акцентирует внимание на мультимедийной природе формата: текст лонгрида обладает «модульностью, интерактивностью, гипертекстуальностью, неиерархичностью, комбинацией целого ряда знаковых систем для комплексного воздействия на пользователя» [5, с. 101]. Мультимедийные лонгриды строятся по законам драматургии (от экспозиции и завязки через развитие сюжета с кульминацией к развязке и эпилогу), представляют собой сложноорганизованное мультимедийное «полотно» (включающее видео- и аудио-, в том числе запускающиеся в режиме автостарта, фото, инфографику, интерактивные элементы) [13]. По мнению ученых, формат лонгридов близок к документальному кино не только по причине использования похожих технологий (сценарная основа, приемы режиссуры, средства художественной выразительности), но и потому, что лонгриды требуют от читателя сосредоточенного потребления, ярко демонстрируя тенденцию «замедления» журналистики [18]. По мнению Л. Ю. Романенко, мультимедийность органична «человеческому восприятию и сознанию, которые по сути своей тоже являются “мультимедийными”» [12, с. 123].

Важнейшей характеристикой формата мультимедийного лонгрида, как отмечает М. Н. Булаева, является его тематическая направленность. Представляет интерес разработанная ученым классификация тем лонгридов: исследование процесса, явления; расследования;

путешествия, экспедиции; исторические события; ЧП, катастрофа, происшествие; история отдельной личности. Такой подход к выбору тематической направленности мультимедийного лонгрида определяет его востребованность и релевантность [2].

Можно сделать вывод, что во всех медиаисследованиях подчеркивается возрастание ответственности журналистов в интерпретации и выборе форм подачи трагических событий для массовой аудитории. Актуальность научных трудов данной проблематики так или иначе касается выявления не столько эффективных, сколько гуманных и эмоционально воздействующих нарративных стратегий СМИ на основе изучения журналистской практики.

Цель нашего исследования – выявить специфику нарративно-композиционной стратегии лонгридов, посвященных техногенной катастрофе на Чернобыльской АЭС.

Актуальность исследуемой проблемы. История освещения аварии Чернобыльской АЭС, произошедшей 40 лет назад, складывается из разных периодов – от сознательно-го замалчивания масштабов трагедии в советских СМИ до документально-исторических реконструкций работы ликвидаторов аварии, имеющих место в СМИ последних десятилетий. Боевые действия в районе Запорожской АЭС во время СВО актуализировали данную тему в международном публичном пространстве под углом недопустимости повторения подобной трагедии.

Авария на Чернобыльской АЭС является сферой эмоционального и психологического напряжения российского общества, стимулируя журналистику к поиску новых подходов к столь острой теме. Журналисты, предлагая аудитории новые, ранее неизвестные факты и документы о значимом событии, выступают в качестве публичных историков, что значительно увеличивает степень их ответственности перед обществом.

Одна из особенностей публичной истории – это широкий спектр способов представления исторического знания, в том числе его медийная репрезентация [7]. Последние годы эксперты указывают на серьезные проблемы, которые возникают при обращении цифровых медиа к историческому материалу: таблоидизация истории, которая проявляется в усилении иллюстративности и снижении качества материала, его упрощение и «облегчение», нередко развлекательный и скандальный характер. По мнению некоторых ученых, усвоение медийных версий прошлого в определенной мере приводит к рискогенности публичной истории в цифровой среде [9]. Тема техногенных и природных катастроф в силу своей значимости для человечества не имеет срока давности, поэтому активное обращение медиасферы к рассматриваемой проблематике в Интернете требует комплексного изучения исследователей.

Материал и методы исследования. В рамках настоящего исследования нами проанализированы шесть наиболее ярких кейсов журналистских проектов, посвященных Чернобыльской трагедии – это лонгриды, созданные в разные годы творческими коллективами газет «Коммерсантъ», «Комсомольская правда» и Информационного агентства России «ТАСС». Использована методика анализа лонгридов, предложенная Д. Ю. Кульчицкой и А. А. Галустяном [6], однако мы дополнили ее таким критерием контент-анализа, как количество видео, а также рассмотрели в качестве мультимедийных элементов не только фотографии и видеоматериалы, но и схемы, рисунки, инфографику. В связи с этим данные по критерию «Общее количество мультимедийных элементов» в нашем исследовании отличаются от данных, приведенных в исследовании Д. Ю. Кульчицкой и А. А. Галустяна.

Основные методы исследования – контент-анализ, направленный на выявление объективных параметров конструирования нарратива, посвященного трагедии, и дискурс-анализ композиционно-нарративной стратегии, включающий стиливые приемы и художественно-выразительные средства подачи текста, которые, безусловно, влияют на эмоциональный фон. При осуществлении контент-анализа мы опирались на следующие критерии: жанровое своеобразие, структура публикации, длина текста, комплекс мультимедийных элементов, стиль изложения, характер нарратива.

Результаты исследования и их обсуждение.

Кейс 1. *«Земля отчуждения. Чернобыль и его окрестности после аварии»* (Kommersant.ru).

Данный лонгрид был опубликован 26 апреля 2014 г. в день 28-летия аварии [22]. Напомним: контент-анализ этого проекта впервые проведен Д. Ю. Кульчицкой и А. А. Галустяном [6]. В нашем исследовании мы уточнили следующие важные моменты: жанр лонгрида, композиция проекта, стилевые и языковые приемы, что позволило выявить специфику нарративно-композиционной стратегии проекта.

В основе сюжета публикации лежит *дорога-путешествие*. Главная цель журналистов состояла в том, чтобы показать аудитории труднодоступные места, связанные с аварией, куда зрители и читатели вряд ли поехали бы сами. Композиция проекта построена по принципу «от прошлого к настоящему» – от истории Чернобыля как географического места и создания там АЭС, от дня аварии до последствий катастрофы для населенных пунктов и их жителей.

Лонгрид состоит из четырех взаимосвязанных частей, которые выстраиваются в линейную структуру (таблица 1). Повествование о поездке на атомную станцию в Чернобыль изложено в хронологическом порядке. Например, раздел «Реактор» разделен на подглавки «Как развивалась авария», «Ликвидация последствий аварии». Кроме этого, в анализируемом разделе присутствуют дополнительные «окна», в которых выложены документы – схема разреза по главному корпусу АЭС, карта «Куда дошла радиация», видеореконструкция саркофага компании МАММОЕТ и т. д.

Стоит отметить, что текст изложен литературным языком, который характеризуется сочетанием публицистического и научного стилей, отсутствием эмоционально-окрашенной лексики. Эмоциональное воздействие достигается с помощью фотографий, запечатлевших помещения социальных объектов – кабинеты бывшей больницы, комнаты детского сада, классы школы, корпуса детского лагеря отдыха. Читатель видит запустение и необратимые разрушения. Впечатление дополняется видом разбросанных детских игрушек, пыльных учебников, сломанных кроваток. Фотографии, следующие друг за другом, создают у читателя эффект присутствия.

Таблица 1 – «Земля отчуждения»

Жанр	Путевой очерк
Длина текста	4559 слов
Количество частей	4
Общее количество мультимедийных элементов	174
Количество видео	7
Использование параллакс-эффекта	да

Таким образом, с помощью мультимедийных элементов показана атмосфера различных мест, находящихся недалеко от АЭС (Припять, МТС Копачи, детский лагерь «Измрудный», Куповатое). Мультимедийный комплекс состоит из 174 элементов (у Д. Ю. Кульчицкой и А. А. Галустяна – 33). Впервые в российской медийной практике использован параллакс-эффект. Текст, насыщенный эксклюзивными данными, интервью, фотографии (167), документы, схемы и инфографика, видео с различных ракурсов (7), 3D-панорама – все это погружает читателя в материал так же, как если бы он смотрел документальный фильм.

Кейс 2. *«Чернобыльская трагедия: как это было», «Люди вернутся в Чернобыльскую зону через 21 тысячу лет», «Черная боль»* («Комсомольская правда»).

Газета «Комсомольская правда» подготовила несколько лонгридов на данную тему, посвящая каждый проект отдельному аспекту (таблица 2).

Таблица 2 – Лонгриды газеты «Комсомольская правда»

Критерии	«Чернобыльская трагедия: как это было»	«Люди вернутся в Чернобыльскую зону через 21 тысячу лет»	«Черная боль»
Жанр	Расследование, воспоминания	Очерк, интервью	Интервью
Длина текста	2847 слов	2847 слов	4878 слов
Количество частей	11	11	8
Количество мультимедийных элементов	14	55	14
Количество видео	Нет	1	Нет
Использование параллакс-эффекта	Нет	Да	Нет

Лонгрид *«Чернобыльская трагедия: как это было»* опубликован 31 мая 1992 г. [27]. Главная ценность материала заключается в том, что его авторы, С. Горбенко и Ф. Артеменко, являются непосредственными участниками ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС. Вступление к публикации написано от их лица: *«Эти наши чернобыльские воспоминания – не только стремление вспомнить историю случившейся более 30 лет назад катастрофы, но и желание преклонить голову перед людьми, которые вынесли на своих плечах ту страшную беду...»*.

Структура лонгрида, по классификации М. Н. Булаевой, построена как журналистское расследование [3]. Композиция состоит из 11 взаимосвязанных частей: *«Смертельный рентген»*, *«История беды»*, *«Почему произошел взрыв?»*, *«Математическая модель процесса развития аварии»*, *«Рукотворное горе»* и др. Стоит отметить, что в проекте поминутно реконструированы события, детали трагического дня. Многие данные носят эксклюзивный характер, например, математическая модель процесса развития аварии, подготовленная группой ученых страны для совещания экспертов МАГАТЭ с выводами и комментариями, цифры по первым потерям и жертвам: 31 человек погиб, 237 первоначально госпитализированы с острой лучевой болезнью – спасатели, пожарные, работники станции и др.

Мультимедийный комплекс не столь богат, как в предыдущем проекте. Он состоит в основном из фотографий разных лет (12 фото). Видеоматериалы отсутствуют. В числе основных нарративов, передающих трагедию, можно назвать метафоры (*«бездна исчезнувшего главного зала IV энергоблока»*, *«рукотворное горе»*, *«черный ветер»*, *«ветер был «палачом Планеты»*); эмоционально окрашенные конструкции, которые выразительно передают опасный уровень радиации и высокую степень трагичности (*«вынесли на своих плечах ту страшную беду»*, *«безымянный автор одного из самых страшных античеловеческих преступлений XX века»*, *«запредельно смертельный уровень проникающей радиации»*), технические аспекты аварии; события, описанные через конкретные человеческие судьбы.

Последняя глава называется *«Не лишайте меня счастья»*, в ней приведены выдержки из писем тех, кто обращался с просьбой отправить их на ликвидацию последствий аварии: *«Самоотверженность наших людей в борьбе с катастрофой давала толчок к соучастию, желанию тысяч людей приехать в «зону» на ЧАЭС... и помочь»*. Материал завершается призывом авторов вспомнить всех, кто участвовал «в укрощении страшной Чернобыльской аварии, в защите людей от распространения радиации, загрязнения и заражения десятков и сотен тысяч километров нашей земли», таким образом закрывая повествование.

Рассмотрим еще два специальных проекта «Комсомольской правды», посвященных Чернобыльской трагедии – *«Люди вернутся в Чернобыльскую зону через 21 тысячу лет»* (апрель, 2016) и *«Черная боль»* (апрель, 2025). Основу этих лонгридов составляют интервью: в первом случае корреспонденты ставят цель рассказать, что сегодня происходит на отселенных территориях Беларуси и как восстановилась жизнь в пострадавших

районах Гомельской области, и беседуют об этом с представителями местной администрации, учеными Полесского государственного радиационно-экологического заповедника и обычными жителями, во втором случае ведут разговор с участником ликвидации последствий аварии.

В лонгриде *«Люди вернутся в Чернобыльскую зону через 21 тысячу лет»* журналистов Я. Коробатова и М. Фролова [23] текст выполняет главную роль, определяя основные смысловые акценты уже с журналистского вступления: *«... по дороге в так называемую “глубокую зону” натываемся на остов здания начальной школы. Стекла выбиты, перекошенные створки дверей висят на одной петле. Облупившиеся зеленые стены классов снизу доверху расписаны старательным ученическим почерком. В мире не так много мест, где люди пытаются вступить в переписку с судьбой. Можно вспомнить фасад Рейхстага в Берлине или Стену плача в Иерусалиме. Для чернобыльских детей “стеной плача” стали школьные коридоры. “Мы вернулись в родную школу!” – написали мелом Валя и Наташа Тишкевич в 1993 году. “Любим и помним”, – добавили позже сестры Кузьменковы».*

В основе сюжета – дорога-путешествие, во время которого журналисты встречаются с разными людьми и берут у них интервью. Структура повествования линейная.

Эмоциональная заряженность проекта передается через названия частей: *«Идиллия полураспада»*, *«Зона долгожительства»*, *«Привет из Фукусимы»*, *«Вся правда о двухголовых мутантах»*, *«Чернобыльские яблоки снова в цене»*. Заголовки, эпатирующие неоднозначностью смысла, усиливают ощущение опасности предпринятого авторами путешествия.

В данном проекте большая часть мультимедийного комплекса состоит из фотографий (54), которые носят репортажный характер, иллюстрируя текст. Формат видео представлен в виде самостоятельного мини-фильма под названием *«Чернобыльские джунгли. Зона отчуждения ЧАЭС через 30 лет после аварии»* (хронометраж составляет 4 минуты 26 секунд).

В основе проекта *«Черная боль»* лежит интервью с генерал-лейтенантом в отставке Е. Маховым, который принимал участие в ликвидации последствий аварии [25]. Уже со вступительных строк военный корреспондент «Комсомольской правды» В. Баранец настраивает читателей на трагическую тональность и эксклюзивность предлагаемого материала: *«У каждого был свой Чернобыль, у каждого осталась своя память о тех черных днях. Многие успели рассказать о том, что видели и чувствовали. Но в сотни раз больше таких чернобыльцев, которые уже никогда и ничего не расскажут... И тем дороже нам воспоминания оставшихся в живых».*

В данной публикации медиа-фрейминг бедствия сосредоточен на личной истории Е. Махова, служившего тогда членом Военного Совета – начальником политуправления Прикарпатского военного округа. Он рассказывает, откуда и когда поступила к нему информация об аварии, как организовывалась работа военных, какие военные части там были дислоцированы, каким образом солдаты пытались спастись от высоких доз радиации, стресса и т. д.

Публикация разбита на восемь частей: *«Боевая тревога»*, *«Под грифом «секретно»*, *«Смертельное облако»*, *«Самогоном по нейтронам»*, *«Радиоактивная глупость»*, *«Докажите, что вы ликвидатор»*, *«Над кратером беды»*, *«Без паники!»*. Мультимедийный комплекс состоит из старых фотографий с места события (11), в том числе личных документов и фото из архива генерала Е. Махова. Стоит отметить хорошо продуманные, смелые и порой провокационные вопросы военкора В. Баранца, которые помогли раскрыть личность героя и непростую тему разговора. Приведем несколько примеров: *«Евгений Николаевич, когда разговор заходит о Чернобыле, о генералах, которые участвовали в ликвидации аварии, а тем более – политработниках, то частенько в народе можно слышать: “Они же солдат бросали в пекло, а сами подальше от него втихаря водку*

пьянствовали!”. “Что Вы на это скажете?”, “В то время в армии ходили слухи, что некоторые высокие начальники (особенно московские), не выезжая в Чернобыль, просили привезти им командировочные предписания со штампом отметки горисполкома Припяти. Это правда?”, “И как же шла борьба с пьянством в «зоне»?». Текстовая часть лонгрида достаточно объемна (4878 слов), но благодаря интересным ответам героя читается легко. Использование нарративной стратегии сторителлинга (подробный рассказ героя, включающий описание событий и конкретных встреч с другими людьми, пересказ диалогов) помогает создать драматическое напряжение, расширяя эффект присутствия и вовлечения читателя в нарратив.

В характеристике языковых и стилистических средств, использованных в лонгридах «Комсомольской правды», стоит отметить такие общие черты, как сочетание публицистического и разговорного стилей, использование эмоционально окрашенных прилагательных трагической тональности, выразительных метафор (*расползание радиационного облака, пролитое чернильное пятно, радиоактивная глупость, бедные деревеньки, брошенные хаты, огненное жерло, булькающий реактор. грозящая опасность, тяжёлая обязанность и опасность*). Определенный темпоритм текста задается с помощью коротких абзацев и четкой структуры, разбития на части, использования цитат и прямой речи, что не только облегчает восприятие проекта в целом, но и придает ему динамику, усиливая художественную и эмоциональную выразительность.

Кейс 3. «Чернобыль. Мифы и факты», «Реальность и мифы об аварии на Чернобыльской АЭС» (Тасс.ру).

В данном кейсе мы объединили два проекта информационного агентства «ТАСС», изданных в разные годы (таблица 3). Стоит отметить, что на формат этих лонгридов повлияла специфика ведущего российского информационного агентства, поэтому основная цель этих проектов заключалась в раскрытии неизвестных широкой аудитории фактов и разъяснении сформировавшихся в обществе мифов, касающихся аварии на ЧАЭС и ее последствий.

Таблица 3 – Лонгриды ИА «ТАСС»

Критерии	«Чернобыль. Мифы и факты»	«Реальность и мифы об аварии на Чернобыльской АЭС»
Жанр	Факты с комментарием	Факты с комментарием
Длина текста	4069 слов	2614 слов
Количество частей	2	8
Количество мультимедийных элементов	49	17
Количество видео	нет	нет
Использование параллакс-эффекта	да	да

Так, в лонгриде «**Чернобыль. Мифы и факты**» главный акцент сделан на самой катастрофе и ее последствиях, приводится много эксклюзивных данных о спасательных операциях и людях, участвовавших в них [26]. Текст изложен нейтральным, документальным стилем.

Материал структурно делится на две большие части: «**Факты**» и «**Мифы об аварии**». Первая часть обозначена несколькими реперными точками: «*Самая крупная катастрофа в истории мирного атома*», «*Тассовцы в Чернобыле*», «*Походы в ад*», «*Укрытие под угрозой*». Имеет место «многооконная» подача материала: кроме основного текста даются вырезки с мнениями ученых и специалистов по проблемам развития мирного атома, безопасности для человека – академиков В. Легасова и С. Беляева, главного конструктора ЦНИИ РТК Е. Юревича, доктора медицинских наук, профессора А. Гусковой и др.

Вторая часть предваряется вступлением, в котором авторы обозначили основную проблему, которую они хотели бы решить в проекте – сократить разрыв между научным знанием о последствиях аварии и общественным мнением о ней. Рассматриваются шесть мифов, сформировавшихся в обществе после катастрофы в Чернобыле. Информация в этой части разделена на небольшие подглавки, в которых параллельно с темой аварии объясняются явления, важные для понимания случившегося на Чернобыльской АЭС.

Например, **Миф 1. «Авария оказала катастрофическое влияние на здоровье от десятков тысяч до сотен тысяч людей»**. Здесь подробно разъясняется, что такое радиоактивность и в чем заключается различие единиц кюри, беккерель и зиверт, приводится отрывок из доклада Всемирной организации здравоохранения за 2006 г. по поводу опасности радиации: *«Высокая доза радиации, которую обычно получает пациент в результате компьютерной томографии всего тела, приблизительно эквивалентна суммарной дозе, накопленной за 20 лет жителями слабозараженных районов после Чернобыльской аварии»*.

Миф 2. «Генетические последствия аварии на ЧАЭС для человечества ужасны». В проект включены мнения на этот счет известного российского ученого в области безопасности ядерных технологий Р. Арутюняна, доктора сельскохозяйственных наук В. Глазко и др.

Мультимедийный комплекс изучаемого лонгрида представлен в основном большим количеством фотографий (49), ценность которых заключается не только в мастерстве их авторов, но и в обстоятельствах их создания. Они сделаны фотокорреспондентами ТАСС непосредственно на месте аварии и во время работ по ликвидации последствий. Сегодня эти снимки – уникальные артефакты истории. Также использованы материалы ИБРАЭ РАН, данные ВОЗ и Научного комитета по действию атомной радиации ООН, материалы книги «На всю оставшуюся жизнь» Росэнергоатома, журнала «Химия и жизнь».

Проект **«Реальность и мифы об аварии на Чернобыльской АЭС»**, опубликованный в 2021 г., продолжает тему мифов Чернобыля, расширяя их количество до восьми [24]. Каждый миф рассматривается в отдельной части, и здесь же предлагаются подлинные факты, обозначенные в тексте как «реальность». Стиль и формат проекта имеет сходство с предыдущим лонгридом, однако объем текста почти в два раза меньше, как и количество мультимедийных элементов.

Основная идея изложена в следующем отрывке: *«Человечество выучило уроки Чернобыля. Полученные знания и сделанные выводы позволили усовершенствовать практически все системы атомных станций. ЧАЭС не стала вехой, остановившей развитие ядерных технологий, но изменила их вектор. И теперь для атомщиков всего мира безусловный приоритет – это безопасность АЭС»*. В защиту безопасного мирного атома в материале приведены в большом количестве научные сведения, например, Система безопасности современных АЭС, Схема эволюции концепции безопасности АЭС и т. д. Оба проекта выполняют информационную, просветительскую и социальную функции.

Выводы. По результатам проведенного нами исследования мы пришли к выводу, что на формат и содержание лонгридов об аварии на Чернобыльской АЭС влияет концепция СМИ. Проекты, по классификации М. Н. Булаевой, строятся в основном как: расследования обстоятельств катастрофы; путешествия или экспедиции; рассказ об историческом событии, к которому сформировался перманентный интерес в стране и в мире; истории отдельных личностей.

Данный вывод коррелирует и с точкой зрения зарубежных медиаисследователей, подразделяющих освещение бедствий на три уровня: последствия, фактическое освещение и драматизация. Проанализированные нами лонгриды подтверждают нарративную стратегию: их авторы или детально реконструируют историю развития аварии, или описывают ее последствия, или драматургически выстраивают повествование о судьбах ликвидаторов и жителей пострадавших территорий. Формат лонгрида позволяет усилить текстовое повествование с помощью продуманной структуры и режиссуры, а также различных мультимедийных элементов документальной природы, что роднит его с документальным кино.

В лонгриде могут сочетаться элементы очерка, интервью, расследования и комментария, что дает основание считать данный формат гибридным и определяет выбор композиционно-нарративной стратегии проектов.

Лонгриды, посвященные катастрофе на Чернобыльской АЭС, демонстрируют вариативный характер использования нарративных решений: строгое следование хронологии событий («Земля отчуждения») и концепции публикации («Чернобыль. Мифы и факты», «Реальность и мифы об аварии на Чернобыльской АЭС»), комбинирование мультимедийных средств и текста (во всех проектах в той или иной мере), активное использование художественно-выразительных возможностей сторителлинга («Черная боль», «Люди вернутся в Чернобыльскую зону через 21 тысячу лет»).

В числе основных нарративов лонгридов о Чернобыльской трагедии можно назвать эмоционально окрашенные прилагательные трагической тональности, выразительные метафоры, технические аспекты аварии; историческую и коллективную память о предыдущих событиях и события, описанные через конкретные человеческие судьбы. Набор групп лексики зависит от цели публикации и аудитории СМИ, выбора жанрового и стилизового решения, что наглядно демонстрируют нам разные нарративные стратегии, использованные, например, в проектах изданий «Комсомольская правда» и «Аргументы и факты».

Действенным художественно-выразительным приемом лонгрида является медиафрейминг бедствий, сосредоточенный на личных историях, которые значительно расширяют эффект эмоционального воздействия. Можно утверждать, что тексты рассмотренных нами лонгридов создавались не просто для чтения, а для достижения понимания, переживания и соучастия. В случаях, когда текст характеризовался эмоциональной сдержанностью и был нейтрален по стилю, эмоциональное воздействие достигалось с помощью мультимедийных средств.

Таким образом, результаты исследования выявили специфику нарративно-композиционной стратегии лонгридов о техногенной катастрофе на Чернобыльской АЭС и показали, что в лонгридах, посвященных данной теме, усиление иллюстративности не является фактором «облегчения» материала и не снижает его качества. Текст не только не упрощается, но и требует вдумчивого потребления и погружения читателя в материал. Уникальность каждого лонгрида лежит в его композиционно-нарративной стратегии, которая формируется с помощью языковых, структурных, визуальных и мультимедийных инструментов. Совокупность этих средств, а также доминирование одних над другими и создает оригинальное повествование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсентьева Г. Л., Даутова Р. В., Аишур Х. Ю. Медиадискурс природной катастрофы в нарративных стратегиях радио и телевидения: землетрясение в Турции и Сирии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. – 2025. – Т. 30, № 4. – С. 874–886. – DOI 10.22363/2312-9220-2025-30-4-874-886.
2. Булаева М. Н. Тематическая направленность как определяющий компонент мультимедийного лонгрида // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 11(89). – С. 9–13. – DOI 10.30853/FILNAUKI.2018-11-1.1.
3. Золотухин А., Мажарина Ю. Лонгрид, сноуфолл, мультимедийная история – как новые вершины журнализма? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия «Филология. Журналистика». – 2015. – № 2. – С. 93–96.
4. Королева М. Н. Парайнформационные приемы и стратегии СМИ в освещении катастроф природного характера // Меди@льманах. – 2020. – № 1. – С. 68–78. – DOI 10.30547/mediaalmanah.1.2020.6878.
5. Кульчицкая Д. Ю. Мультимедиа и СМИ // Вопросы теории и практики журналистики. – 2012. – № 2. – С. 100–105.
6. Кульчицкая Д. Ю., Галустян А. А. Лонгриды в онлайн-СМИ: особенности и технология создания. – М. : Аспект Пресс, 2018. – 80 с.
7. Матусевич О. А. Публичная история: вызов профессиональным историкам или ответ на кризис исторической науки? // Труды БГТУ. – 2019. – № 1. – С. 108–111.
8. Мельникова А. В. Проблема освещения информации о ЧС в России: эффект «вторично пострадавшего» телезрителя // Социология. – 2018. – № 1. – С. 211–215.

9. Никулич Ю. В. Рискогенность публичной истории в цифровой среде (на примере российского видеоблогинга 2020-х гг.) // Цифровая социология (Digital Sociology). – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 11–20. – DOI 10.26425/2658-347X-2023-6-3-11-20.
10. Панченко Н. Н. Правда и искренность в экологичной / неэкологичной коммуникации // Научный диалог. – 2012. – № 12. – С. 124–135.
11. Перова А. Е. Роль СМИ в освещении „новых“ экологических катастроф: нарративы и риски // Коммуникология. – 2017. – Т. 5, № 5. – С. 46–58. – DOI 10.21453/2311-3065-2017-5-5-48-58.
12. Романенко Л. Ю. Мультимедийная история как оригинальная форма повествования в современной культуре: музыкально-компьютерные и визуальные сетевые технологии // Научное мнение. – 2014. – № 11. – С. 117–124.
13. Симакова С. И., Енбаева А. П., Исакова Т. Б. Мультимедийный сторителлинг – теоретическое осмысление // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. – 2019. – Т. 1, № 1(28). – С. 222–230.
14. Шайхутдинова Л. С. Социальная ответственность средств массовой информации в современных условиях // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 12-3. – С. 206–208.
15. Шостак М. И. Новости прессы: заметки, репортажи, интервью. – М. : МедиаМир, 2013. – 197 с.
16. Шпилева Д. В. Лонгрид как актуальный журналистский метод подачи информации // Медиа среда. – 2019. – № 15. – С. 103–107.
17. Antunes M. N., da Silva Pereira S., Zêzere J. L., Oliveira A. E. Disaster journalism in print media: analysis of the top 10 hydrogeomorphological disaster events in Portugal, 1865–2015 // International Journal of Disaster Risk Science. – 2022. – № 13(2). – P. 521–535. – DOI 10.1007/s13753-022-00425-2.
18. Drok N., Hermans L. Is there a future for slow journalism? [Электронный ресурс] // Journalism Practice. – 2016. – Vol. 10, Iss. 4. – DOI 10.1080/17512786.2015.1102604.
19. Dworzniak-Hoak G. Emotional Labor During Disaster Coverage: Exploring Expectations for Emotional Display // Journalism Practice. – 2020. – Pract. 16. – P. 1–19. – DOI 10.1080/17512786.2020.1816858.
20. Englund L., Johannesson K. B., Arnberg F. K. Reporting under extreme conditions: journalists' experience of disaster coverage // Frontiers in Communication. – 2023. – Vol. 8 – P. 1–19. – DOI 10.3389/fcomm.2023.1060169.
21. Puente S., Pellegrini S., Grassau D. Journalistic challenges in television coverage of disasters: lessons from the February 27, 2010, earthquake in Chile // Comunicacion y Sociedad. – 2013. – Vol. 26(4). – P. 103–125. – DOI 10.15581/003.26.36062.

ИСТОЧНИКИ ПРИМЕРОВ

22. Земля отчуждения [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.kommersant.ru/projects/chernobyl?ysclid=mlwqjh1j17618615384> (дата обращения: 08.02.2026).
23. Люди вернутся в Чернобыльскую зону через 21 тысячу лет [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.kp.ru/best/msk/Polesie/> (дата обращения: 08.02.2026).
24. Реальность и мифы об аварии на Чернобыльской АЭС [Электронный ресурс]. – URL : <https://tass.ru/spec/chernobyl35?ysclid=mlwqolb83653262625> (дата обращения: 08.02.2026).
25. Черная боль [Электронный ресурс]. – URL : https://www.kp.ru/best/msk/black_pain/ (дата обращения: 08.02.2026).
26. Чернобыль. Мифы и факты [Электронный ресурс]. – URL : <https://tass.ru/spec/chernobyl?ysclid=mlwqq2wbk75924833> (дата обращения: 08.02.2026).
27. Чернобыльская трагедия: как это было [Электронный ресурс]. – URL : https://www.kp.ru/best/msk/chernobyl_tragedy/?ysclid=mlwqljf9bt601843583 (дата обращения: 08.02.2026).

Статья поступила в редакцию 27.02.2026

REFERENCES

1. Arsent'eva G. L., Dautova R. V., Ashur H. Yu. Mediadiskurs prirodnoj katastrofy v narrativnyh strategiayah radio i televizionnogo zemletryaseniya v Turcii i Sirii // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. – 2025. – Т. 30, № 4. – С. 874–886. – DOI 10.22363/2312-9220-2025-30-4-874-886.
2. Bulaeva M. N. Tematicheskaya napravlennost' kak opredelyayushchij komponent mul'timedijnogo longrida // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2018. – № 11(89). – С. 9–13. – DOI 10.30853/FILNAUKI.2018-11-1.1.
3. Zolotuhin A., Mazharina Yu. Longrid, snoufol, mul'timedijnaya istoriya – kak novye vershiny zhurnalizma? // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filologiya. Zhurnalistika». – 2015. – № 2. – С. 93–96.
4. Koroleva M. N. Parainformacionnye priemy i strategii SMI v osveshchenii katastrof prirodnogo haraktera // Medi@l'manah. – 2020. – № 1. – С. 68–78. – DOI 10.30547/mediaalmanah.1.2020.6878.
5. Kul'chickaya D. Yu. Mul'timedia i SMI // Voprosy teorii i praktiki zhurnalistiki. – 2012. – № 2. – С. 100–105.
6. Kul'chickaya D. Yu., Galustyan A. A. Longridy v onlajn-SMI: osobennosti i tekhnologiya sozdaniya. – М. : Aspekt Press, 2018. – 80 s.
7. Matusevich O. A. Publchnaya istoriya: vyzov professional'nyh istorikam ili otvet na krizis istoricheskoy nauki? // Trudy BGTU. – 2019. – № 1. – С. 108–111.

8. Mel'nikova A. V. Problema osveshcheniya informacii o CHS v Rossii: effekt «vtorichno postradavshogo» telezritelya // Sociologiya. – 2018. – № 1. – S. 211–215.
9. Nikulich Yu. V. Riskogenost' publichnoj istorii v cifrovoj srede (na primere rossijskogo videobloginga 2020-h gg.) // Cifrovaya sociologiya (Digital Sociology). – 2023. – T. 6, № 3. – S. 11–20. – DOI 10.26425/2658-347X-2023-6-3-11-20.
10. Panchenko N. N. Pravda i iskrennost' v ekologichnoj / neekologichnoj kommunikacii // Nauchnyj dialog. – 2012. – № 12. – S. 124–135.
11. Perova A. E. Rol' SMI v osveshchenii „novyh“ ekologicheskikh katastrof: narrativy i riski // Kommunikologiya. – 2017. – T. 5, № 5. – S. 46–58. – DOI 10.21453/2311-3065-2017-5-5-48-58.
12. Romanenko L. Yu. Multimedijnaya istoriya kak original'naya forma povestvovaniya v sovremennoj kul'ture: muzykal'no-komp'yuternye i vizual'nye setevye tekhnologii // Nauchnoe mnenie. – 2014. – № 11. – S. 117–124.
13. Simakova S. I., Enbaeva A. P., Isakova T. B. Multimedijnij storitelling – teoreticheskoe osmyslenie // Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva. – 2019. – T. 1, № 1(28). – S. 222–230.
14. Shajhutdinova L. S. Social'naya otvetstvennost' sredstv massovoj informacii v sovremennyh usloviyah // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. – 2016. – № 12-3. – S. 206–208.
15. Shostak M. I. Novosti pressy: zametki, reportazhi, interv'yuu. – M. : MediaMir, 2013. – 197 s.
16. Shpileva D. V. Longrid kak aktual'nyj zhurnalistskij metod podachi informacii // Mediasreda. – 2019. – № 15. – S. 103–107.
17. Antunes M. N., da Silva Pereira S., Zêzere J. L., Oliveira A. E. Disaster journalism in print media: analysis of the top 10 hydrogeomorphological disaster events in Portugal, 1865–2015 // International Journal of Disaster Risk Science. – 2022. – № 13(2). – P. 521–535. – DOI 10.1007/s13753-022-00425-2.
18. Drok N., Hermans L. Is there a future for slow journalism? [Elektronnyj resurs] // Journalism Practice. – 2016. – Vol. 10, Iss. 4. – DOI 10.1080/17512786.2015.1102604.
19. Dworznik-Hoak G. Emotional Labor During Disaster Coverage: Exploring Expectations for Emotional Display // Journalism Practice. – 2020. – Pract. 16. – P. 1–19. – DOI 10.1080/17512786.2020.1816858.
20. Englund L., Johannesson K. B., Arnberg F. K. Reporting under extreme conditions: journalists' experience of disaster coverage // Frontiers in Communication. – 2023. – Vol. 8 – P. 1–19. – DOI 10.3389/fcomm.2023.1060169.
21. Puente S., Pellegrini S., Grassau D. Journalistic challenges in television coverage of disasters: lessons from the February 27, 2010, earthquake in Chile // Comunicacion y Sociedad. – 2013. – Vol. 26(4). – P. 103–125. – DOI 10.15581/003.26.36062.

SOURCES OF EXAMPLES

22. Zemlya otchuzhdeniya [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.kommersant.ru/projects/chernobyl?ysclid=mlwqjh1j17618615384> (data obrashcheniya: 08.02.2026).
23. Lyudi vernutsya v Chernobyl'skuyu zonu cherez 21 tysyachu let [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.kp.ru/best/msk/Polesie/> (data obrashcheniya: 08.02.2026).
24. Real'nost' i mify ob avarii v Chernobyl'skoj AES [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://tass.ru/spec/chernobyl35?ysclid=mlwqqlb83653262625> (data obrashcheniya: 08.02.2026).
25. Chernaya bol' [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.kp.ru/best/msk/black_pain/ (data obrashcheniya: 08.02.2026).
26. Chernobyl'. Mify i fakty [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://tass.ru/spec/chernobyl?ysclid=mlwqq2wbk75924833> (data obrashcheniya: 08.02.2026).
27. Chernobyl'skaya tragediya: kak eto bylo [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.kp.ru/best/msk/chernobyl_tragedy/?ysclid=mlwqljf9bt601843583 (data obrashcheniya: 08.02.2026).

The article was contributed on February 27, 2026

Сведения об авторе

Даутова Резида Вагизовна – доктор исторических наук, заведующий кафедрой телепроизводства и цифровых коммуникаций Казанского федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0783-6674>, RVagiz@yandex.ru

Author Information

Dautova, Rezida Vagizovna – Doctor of History, Head of the Department of Television Production and Digital Communications, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0783-6674>, RVagiz@yandex.ru

В. П. Зайцева

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВ НАРОДОВ РОССИИ
КАК ИНСТРУМЕНТ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
(НА ПРИМЕРЕ ЧУВАШСКОГО ЯЗЫКА: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ)**

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Цифровая эпоха наряду с рисками исчезновения естественных языков открывает и новые возможности для их поддержания. Целью научной статьи стало рассмотрение основных тенденций цифровизации национальных языков России, а также опыта и продвижения цифровых инноваций для сохранения и развития чувашского языка. Несомненность актуальности выбранной темы подтверждают инициатива ЮНЕСКО «Международное десятилетие языков коренных народов», законодательные меры и объявление 2026 г. годом единства народов России. Для достижения результатов применены методы описательного, аналитического, сравнительного, количественного и качественного анализа в области математической, компьютерной, цифровой лингвистики. Приводятся примеры практик реализации цифровых проектов и научных трудов языковой цифровизации страны.

В статье описывается, что цифровизация чувашского языка проявляется сегодня в разных направлениях, касающихся лексики, грамматики, образования и коммуникации. Опыт вхождения языка в процесс оцифровки рассматривается в четырех аспектах. Первый аспект цифровизации связан с приведением результатов научных исследований по математической, компьютерной и прикладной лингвистике применительно к чувашскому языку. Во втором аспекте рассматривается работа филологов, программистов и энтузиастов по созданию лингвистических корпусов чувашского языка и их роль в разных контекстах. Третий аспект ориентирован на множество сайтов, цифровых ресурсов, онлайн-платформ и сервисов на чувашском языке, функционирующих в сети Интернет и имеющих определенное значение в языковой политике республики. В четвертом аспекте акцентируется внимание на государственные программы и проекты, направленные на поддержание языкового многообразия и культурного наследия. Также рассматриваются перспективные направления цифровизации чувашского языка с использованием искусственного интеллекта, нейросетевых моделей, мехатроники, геймификации, технологий виртуальной и дополненной реальности. Вывод акцентирован на создание некой цифровой экосистемы для продвижения чувашского языка, позволяющей занять ей определенную языковую нишу в цифровом мире.

Ключевые слова: *цифровизация, языки народов России, чувашский язык, сохранение, развитие, опыт, перспективы*

V. P. Zaytseva

**DIGITALIZATION OF THE LANGUAGES OF THE PEOPLES OF RUSSIA
AS A TOOL FOR PRESERVATION AND DEVELOPMENT
(USING THE EXAMPLE OF THE CHUVASH LANGUAGE:
EXPERIENCE AND PROSPECTS)**

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The digital era, along with the risks of the disappearance of natural languages, opens up new opportunities for their preservation and development. The purpose of this study is to examine the trends of digitalization of Russia's national languages, as well as the experience and promotion of digital innovations for the preservation and development of the Chuvash language. The relevance of this topic is

confirmed by the UNESCO initiative “International Decade of Indigenous Languages”, legislative measures, and the declaration of 2026 as the Year of Unity of the Peoples of Russia. To achieve this, descriptive, analytical, comparative, quantitative, and qualitative methods in mathematical, computational, and digital linguistics were applied. The examples of digital project implementation practices and research papers on the country's linguistic digitalization are provided.

The article describes how the digitalization of the Chuvash language is currently manifesting itself in various areas, including vocabulary, grammar, education, and communication. The language digitalization is examined from four perspectives. The first aspect of digitalization is related to the presentation of the results of scientific research in mathematical, computational, and applied linguistics as applied to the Chuvash language. The second aspect examines the work of philologists, programmers, and enthusiasts in creating linguistic corpora of the Chuvash language and their role in various contexts. The third aspect focuses on the numerous websites, digital resources, online platforms, and services in the Chuvash language operating online and playing a certain role in the Republic's language policy. The fourth aspect focuses on state programs and projects aimed at maintaining linguistic diversity and cultural heritage. Promising areas for the digitalization of the Chuvash language using artificial intelligence, neural network models, mechatronics, gamification, and virtual and augmented reality technologies are also considered. The conclusion emphasizes the creation of a digital ecosystem for the promotion of the Chuvash language, allowing it to occupy a specific linguistic niche in the digital world.

Keywords: *digitalization, languages of the peoples of Russia, Chuvash language, preservation, development, experience, prospects*

Введение. Сегодня цифровые технологии активно внедряются во все сферы деятельности человека, в том числе и в область языка и коммуникации. Данное проявление мы видим в цифровой трансформации письменной и разговорной речи, в изменении способов коммуникации через мессенджеры, в лингвистических исследованиях и активном использовании современных технологий в обучении языкам. Вместе со всеми преимуществами цифровых инструментов для языков народов возникает проблема угрозы их исчезновения, но в то же время цифровизация открывает новые пути для их сохранения и развития, что стало темой нашего исследования.

Россия является одной из многонациональных стран мира, где проживают более 190 народов, имеющих свой язык и культуру. Поэтому сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов в нашей стране остается одной из важных задач государственной политики.

Целью нашего исследования является рассмотрение основных тенденций цифровизации национальных языков России; анализ проделанной в данном направлении работы в Чувашской Республике, масштабирования опыта, продвижения цифровых инноваций и дальнейших перспектив использования цифровых инструментов для сохранения и развития чувашского языка.

Актуальность исследуемой проблемы. По данным Роостата, на 2024 г. в Российской Федерации проживает 146,5 млн. человек (80 % русских и примерно 20 % от общего числа жителей составляют представители других национальностей); насчитывается большое количество этнических групп, среди которых можно выделить татар, чувашей, чеченцев, армянов, казахов и т. д. Для поддержания этнической и культурной идентичности народов и укрепления их единства, многообразия в нашей стране периодически принимаются законодательные меры, проводятся различные мероприятия в сфере образования, культуры и общественной деятельности. В соответствии с недавним Указом Президента РФ от 11.07.2025 г. № 474 «Об утверждении Основ государственной языковой политики Российской Федерации» сохранение, развитие и поддержка русского языка, государственных языков республик и других языков народов России становится основной целью. Нельзя не упомянуть инициативу ЮНЕСКО «Международное десятилетие языков коренных народов» (2019 г.), которая возглавляет глобальные усилия по привлечению

внимания мировой общественности к критическому положению языков коренных народов всего мира [15]. Правительством России в рамках данного десятилетия в 2022 г. также был утвержден комплексный план мероприятий на десять лет, одним из направлений которого является цифровизация (представление языков в сети Интернет, разработка систем машинного перевода, распознавания и синтеза речи на национальных языках) [12]. Объявление 2026 г. Годом единства народов России также сориентировано на укрепление этнокультурного обмена между народами страны и дальнейшего развития ее языкового многообразия. Все вышеперечисленное подтверждает актуальность темы нашего исследования.

Материал и методы исследования. Теоретико-методологической основой исследования выступили различные типы источников и материалов на мировом, российском и региональном уровнях. Использованы научные труды в области математической, компьютерной, цифровой лингвистики; онлайн-ресурсы по поддержке, сохранению и развитию языков народов России; корпусные материалы и программные продукты. Исследование проводилось на материале чувашского языка как представителя языков народов России, находящихся в зоне активного воздействия цифровизации. Для достижения поставленной цели применены методы описательного, аналитического, сравнительного, количественного и качественного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение. Общая тенденция цифровой трансформации общества сегодня кардинально влияет на лингвистику, филологию и соответственно на функционирующие естественные языки. По результатам исследований ЮНЕСКО (как одно из последствий цифрового механизма и усиления позиций крупных языков в России), 136 языков находятся в опасности исчезновения, которые условно делятся на «мертвые», «в критическом состоянии» и «в серьезной опасности» [14]. Для сохранения, развития, популяризации языкового и культурного наследия в цифровом мире важным фактором является присутствие языка в глобальной сети Интернет, в поисковых системах и мобильных приложениях. На государственном уровне языковое многообразие России поддерживается различными законодательными документами, где определяются основные задачи языковой политики и поддерживается многообразие языков. Также имеются федеральные, региональные целевые программы, направленные на сохранение, изучение, развитие и популяризацию языков народов России. В работе по поддержке родных языков с помощью цифровых инструментов активно принимают участие различные коммерческие и некоммерческие организации. Одним из таких примеров является Интернет-проект «Малые языки России», который содержит материалы о структуре и функционировании малых языков нашей страны. Вопрос-ответная система «А ги» на языке манси является одним из ярких примеров существования языка малых коренных народов, его звучания в цифровой среде. Целью проекта «Аяна» стало сохранение языкового наследия коренных малочисленных народов Севера, а ключевым результатом – разработка роботизированного переводчика, доступного в мобильных приложениях. Практика разработки умной колонки «Һомай», говорящей на башкирском языке, показывает, как голосовые помощники могут войти в повседневную практику, делая родной язык естественным средством общения с технологиями.

Немаловажную роль в цифровизации языков также играют научные труды, некоторые из которых перечислены в данной статье. Учеными Н. В. Кондратьевой, Н. И. Пушкиной отмечается, что цифровая реальность накладывает свои ориентиры на языковое строительство и формирует новые языковые практики [9]. Н. М. Данилова подчеркивает, что в цифровизации языков могут быть и риски, такие как потеря аутентичности и искажение культурно-языковых особенностей народа [3]. Е. М. Будянской, А. П. Евстигнеевой проанализированы платформы для хранения и анализа языковых материалов, описаны примеры онлайн-инструментов, позволяющих разрабатывать образовательные ресурсы

для изучения определенного языка [2]. Также в исследованиях отмечается, что мониторинг реализации образовательно-языковой политики по сохранению и развитию родных языков и культур в регионах страны помогает определить конкретные перспективные линии развития образовательной языковой политики [4].

Цифровизация чувашского языка, как и других языков в России, проявляется сегодня в разных направлениях, касающихся лексики, грамматики, образования и коммуникации. Появляются сленговые выражения, новые слова и термины в чувашской лексике, используются сокращения, упрощаются грамматические конструкции предложений, меняются орфография и пунктуация. Например, современный молодежный сленг включает в себя выражения, как «*Лайк паратӑн*» («ставлю лайк»), «*Чатта калас*» («общаться в чате»), «*Рофл ту*» («смеяться, шутить»). Появление новых слов и терминов связано в основном с цифровыми технологиями, культурой и социальной сферой: «*Социалла*» («социальная сеть»), «*Мобилла*» («мобильный телефон»), «*Фейк*» («ложь, обман») и т. д. В молодежной переписке встречаются и сочетания чувашских и русских элементов, как «*спс*» («спасибо»), «*ок*» («хорошо»), «*пжс*» («пожалуйста»). Вместо традиционного порядка слов SOV на чувашском языке «*Эпӗ Шупашикарта пурӑнатӑн*» в цифровой среде начинает использоваться SVO «*Эпӗ пурӑнатӑн Шупашикарта*» («Я живу в Чебоксарах»). Для выделения ключевой информации определенное слово начинает выноситься в начало предложения: «*Яла эпӗ каятӑн*» («Я поеду в деревню»). В неформальной переписке часто можно заметить упрощение (замену) чувашских букв «*ӑ*», «*ӕ*», «*ç*», «*ӳ*» на «*а*», «*е*», «*с*», «*у*». В коротких сообщениях также можно наблюдать отсутствие знаков препинания внутри и (или) в конце предложения.

В цифровых условиях начинают широко использоваться новые технологии в обучении чувашскому языку. Нельзя не упомянуть разработку Е. А. Ильиной, Т. В. Денисовой, А. Д. Ахвандеровой, В. В. Денисовой трехуровневой дидактической модели для изучения чувашского языка, которая включает мотивационный, обучающий и коммуникативный уровни с использованием цифровых инструментов [8].

В данной статье мы рассмотрим опыт цифровизации чувашского языка как представителя одного из языков народов России в целях его сохранения, развития и популяризации в четырех различных аспектах.

1 аспект. Научные исследования по математической, компьютерной и прикладной лингвистике применительно к чувашскому языку. Исследование чувашского языка рядом ученых с помощью математико-статистического аппарата и технологий сконцентрированы на изучении структуры самого языка, анализе лексических особенностей, а также использовании ИТ-инструментов для его сохранения, развития и популяризации. К основным направлениям исследований такого рода мы относим частотный анализ чувашского языка, концепции создания машинного фонда, разработку различных моделей и систем для анализа и обработки чувашских текстов. Выделим ряд ученых, внесших своими научными работами большой вклад в цифровизацию чувашского языка. В 2000 г. В. П. Зайцева впервые провела исследование частотности употребления слов в различных типах чувашских текстов с использованием математико-статистических методов и компьютерных технологий; создала частотные словари для художественных, газетных текстов и детской литературы; затронула вопрос о создании машинного фонда чувашского языка [7]. Совместная работа В. П. Желтова и П. В. Желтова о принципах формирования национального корпуса чувашского языка, его архитектуре, структуре и назначению стал прочным фундаментом по его созданию, позволяющим сохранять и изучать чувашскую речь в цифровой среде [5]. Немаловажную роль сыграли Л. М. Борисова, А. Р. Губанов, А. М. Иванова, определившие на материале чувашского языка лингвоментальные модели, которые могут стать этнокультурными идентификаторами в виртуальной реальности, что поможет в создании качественных машинных переводов с чувашского языка на другие и наоборот [1].

2 аспект. Работа по созданию лингвистических корпусов. Создание лингвистического корпуса чувашского языка представляет также важный этап в процессе цифровизации. Ключевую роль в программной реализации корпуса чувашского языка и размещении в сети Интернет сыграл Н. Плотников, являющийся главным редактором чувашского народного сайта. Электронная база данных (<https://ru.corpus.chv.su/>), получившая свое начало в 2016 г., включает в себя тексты разнообразных жанров и стилей (с 1906 г. по сей день) и помогает языковедам изучать особенности чувашского языка в разных контекстах. Также в 2026 г. при Чувашском государственном институте гуманитарных наук появился второй вариант электронного корпуса чувашского языка (<https://chuvkorporus.ru/>), выступающий в роли многофункциональной платформы, объединяющей филологию, культурологию и технологии. Данная база помогает исследовать грамматические, лексические и стилистические особенности чувашского языка, проводить сравнительно-исторические исследования и создавать автоматизированные словари и учебные приложения.

3 аспект. Создание сайтов, цифровых ресурсов, онлайн-платформ и сервисов на чувашском языке. Этот аспект играет также одну из важных ролей в цифровизации чувашского языка в целях его сохранения, развития и популяризации. Веб-сайты, отражающие элементы этнокультурного наследия чувашского языка, мы разбили на пять кластеров: 1) официальный интернет-портал ЧР; 2) веб-сервисы чувашских общественных объединений; 3) веб-представительства организаций; 4) интернет-издания; 5) цифровые ресурсы [6]. Одним из основных сайтов в продвижении чувашского языка в сети Интернет является «Чăваш халăх сайчĕ». В глобальном пространстве функционируют также открытые учебные курсы, такие как «Изучаем язык» (Чувашский народный сайт), «Чувашский язык» (ЧГУ им. И. Н. Ульянова), «Аван-и» (Школа родных языков) и т. д. Такие площадки для публикации цифрового контента, как «Учим чувашский язык», «Чăваш чĕлхи онлайн клубĕ», «Янăра, чăваш чĕлхи!», являются каналами оперативного языкового контента, популяризации чувашского языка, привлечения к его изучению и формирования позитивного отношения к нему. Электронные словари и онлайн-переводчики («Электронлă сăмахсар», «Атăл.Тăлмач», Яндекс-переводчик с включением в свой сервис чувашского языка) способствуют формированию языковой компетенции и системы, необходимой для устойчивого развития чувашского языка в современных условиях. Сетевые группы типа «Чăвашла вĕренетпĕр», «Лĕпĕш», «Чувашский мир» создают устойчивую виртуальную коммуникативную языковую среду для повседневного использования чувашского языка носителями. Целью создания в виртуальном пространстве региональных сообществ («Эпир пулнă, пур, пулатпăр», «Чăвашсем пурте пĕрле», «Эпир Чăвашсем!!!») является также сохранение языка, культуры и традиций чувашского народа [13]. Мобильные приложения («Учим чувашский», «Русско-чувашский разговорник», «Русско-чувашский словарь») способствуют демократизации языкового образования, делая его доступным для широкого круга пользователей всех возрастов.

4 аспект. Участие в программах и проектах по сохранению и развитию языков. Государственная языковая политика представляет собой комплекс мер, направленных на поддержание языкового многообразия и культурного наследия народов России. Основными направлениями деятельности государства в поддержке сохранения, развития и популяризации языков народов страны являются:

- **Федеральные программы** («Реализация государственной национальной политики», «Русский язык», «Культура России»; «Программа поддержки языков коренных народов России»). Они направлены на поддержание не только русского языка, но и языков других народов России, в том числе и чувашского. Важную роль также играют региональные инициативы Чувашской Республики, которые обеспечивают дополнительное финансирование на сохранение чувашской культуры и языка.

- **Национальные проекты** («Образование», «Цифровая культура»). Включают в себя обучение на родном (чувашском) языке в школьных и вузовских программах, модернизацию культурной сферы России (в том числе Чувашии) с использованием цифровых технологий; создание виртуальных площадок для ознакомления с языком, культурой и достижениями народного творчества; оцифровку книжных фондов.

- **Федеральные образовательные рабочие программы.** В 2025 г. разработано сорок новых федеральных рабочих программ по родным и государственным языкам республик России для их изучения в общеобразовательных учреждениях. Эти инициативы, созданные с учетом современных методик с использованием цифровых инструментов и онлайн-сервисов, должны сохранить и популяризировать языки народов России, в том числе и чувашский.

- **Государственная программа «Сохранение, изучение и развитие чувашского языка»**, разработанная правительством Чувашии для сохранения родного языка в цифровую эпоху, направлена на необходимость не только сохранения национальной культуры, но и ознакомления всех жителей мира с культурным наследием чувашей с помощью цифровых форм и методов [10].

- **Мероприятия по проведению Международного десятилетия языков коренных народов.** В соответствии с комплексным планом в Чувашской Республике в период 2022–2032 гг. запланированы мероприятия в сферах образования, науки, культуры. В периферии цифровизации акцентировано внимание на развитии электронного корпуса чувашского языка, разработке онлайн-курса «Чувашский язык для начинающих» и создании электронного диалектологического атласа чувашского языка [11].

- **Проекты по цифровизации языков** в сотрудничестве с компаниями. Одним из таких ярких примеров является интеграция чувашского языка в сервисы Яндекса, включая «Переводчик», «Поиск», «Клавиатуру». В 2024 г. компания в результате сотрудничества с Чувашским государственным институтом гуманитарных наук начала использовать нейросети для обработки чувашской речи, благодаря чему пользователи сейчас могут применять голосовой ввод для набора чувашского текста и получения перевода. Все эти инновационные проекты помогают стать чувашскому языку сегодня более доступным для пользователей независимо от их уровня владения языком. Немаловажным проектом для популяризации чувашского языка является старт обучения в 2025 г. компанией Сбер нейросети «ГигаЧат» материалам на чувашском языке, включающим информацию о языке, истории и культурных традициях чувашского народа, переданных российской онлайн-энциклопедией РУВИКИ. Данный стартап является началом нового пути – генерирования «цифровым собеседником» качественных текстов на чувашском языке.

Перспективы цифровизации чувашского языка связаны с дальнейшими научными исследованиями в области цифровой лингвистики применительно к чувашскому языку для его внедрения в системы искусственного интеллекта с созданием в последующем чат-бота, ИИ-помощника, умной колонки, говорящих и отвечающих на чувашском языке. Данная работа потребует создания обширного корпуса чувашской речи и обучения специализированных нейросетевых моделей. Продолжение углубления процессов цифровизации в чувашский язык также связано с созданием образовательных интерактивных платформ с использованием мехатроники, геймификации, искусственного интеллекта, технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR). Среди перспективных направлений можно назвать разработку и внедрение систем для адаптивного обучения чувашскому языку.

Выводы. Государственная политика нашей страны направлена на укрепление единства нации и поддержание языков и культурного наследия. В процессе цифровизации языков народов страны для продолжения их жизни в глобальном цифровом мире участвуют государственные организации, коммерческие и некоммерческие компании, сообщества,

неравнодушные языковые активисты, цифровые лингвисты, IT-специалисты. Цифровая трансформация чувашского языка, как и языков других народов России, охватывает все больше федеральных, национальных, региональных научных, образовательных, культурных проектов и технологических решений для его сохранения, развития и популяризации. Также мы считаем, что для продвижения чувашского языка важно создание некой цифровой экосистемы, содержащей качественные, научно обоснованные цифровые продукты и позволяющей занять ей определенную языковую нишу в цифровом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Л. М., Губанов А. Р., Иванова А. М. Особенности реализации лингвоментального моделирования мира в информационной среде (на материале русского и чувашского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18, Вып. 9. – С. 3729–3736.
2. Будянская Е. М., Евстигнеева А. П. Итоговые документы, подготовленные в ходе научно-исследовательской работы «Разработка теоретических принципов и практических аспектов сохранения и возрождения языков России»: 6. Описание методик создания ориентированных на языковые сообщества онлайн-инструментов поддержки языков [Электронный ресурс]. – URL : https://iling-ran.ru/languages_of_russia/2022_stage2/Report-2022_6.pdf (дата обращения: 26.02.2026).
3. Данилова Н. М. Применение цифровых технологий для сохранения языков и культур народов России: возможности и риски // Власть. – 2025. – Т. 33, № 6. – С. 131–139.
4. Дугарова Т. Ц., Боргояков С. А., Ермошкина Е. М., Цыбаева Л. А., Ооржак А. А., Дамдинов Б. А. Сохранение и развитие языков народов России: проблемы и перспективы // Вестник Вятского государственного университета. – 2020. – № 3(137). – С. 76–87.
5. Желтов В. П., Желтов П. В. Средства разработки интернет-портала национального корпуса чувашского языка // Программные системы и вычислительные методы. – 2019. – № 1. – С. 42–50.
6. Зайцева В. П. Интернет-пространство как средство сохранения и развития этнической культуры // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева – 2022. – № 2(115). – С. 185–191.
7. Зайцева В. П. Исследование частотности употребления слов в различных типах чувашских текстов : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.06. – Чебоксары, 2000. – 138 с.
8. Ильина Е. А., Денисова Т. В., Ахвандерова А. Д., Денисова В. В. Цифровизация как фактор сохранения чувашского языка: анализ образовательных ресурсов и проектирование дидактической модели // Вестник Чувашия государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 4(129). – С. 105–113.
9. Кондратьева Н. В., Пушкина Н. И. Функционирование финно-угорских языков Российской Федерации в эпоху цифровизации // Вестник угроведения. – 2022. – Т. 12, № 2. – С. 377–385.
10. Подпрограмма «Сохранение, изучение и развитие чувашского языка» государственной программы Чувашской Республики «Развитие культуры» [Электронный ресурс]. – URL : http://elbib.nbchr.ru/lib_files/0/kchy/kchy_0_0000320.pdf (дата обращения: 26.02.2026).
11. Распоряжение Кабинета Министров Чувашской Республики от 13 февраля 2022 г. № 792-р «Об утверждении плана мероприятий по проведению в 2022–2032 годах в Чувашской Республике Международного десятилетия языков коренных народов» [Электронный ресурс]. – URL : <https://chuvashia-gov.ru/doc/64634> (дата обращения: 26.02.2026).
12. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 9 февраля 2022 г. № 204-р «Об утверждении плана основных мероприятий по проведению в 2022–2032 годах в Российской Федерации Международного десятилетия языков коренных народов» [Электронный ресурс]. – URL : <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-09022022-n-204-r-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 26.02.2026).
13. Ягафова Е. А. Этническая идентичность в глобальной сети: чувашские группы в социальной сети «Одноклассники» // Социально-экономический и гуманитарный журнал. – 2023. – № 4. – С. 241–250.
14. Atlas of the World's Languages in Danger. – Paris : UNESCO, 2010. – 218 p.
15. Global action plan of the International Decade of Indigenous Languages (2022–2032). – Paris : UNESCO, 2021. – 56 p.

Статья поступила в редакцию 12.03.2026

REFERENCES

1. Borisova L. M., Gubanov A. R., Ivanova A. M. Osobennosti realizacii lingvomental'nogo modelirovaniya mira v informacionnoj srede (na materiale russkogo i chuvashskogo yazykov) // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2025. – Т. 18, Вып. 9. – С. 3729–3736.

2. Budyanskaya E. M., Evstigneeva A. P. Itogovye dokumenty, podgotovlennyye v hode nauchno-issledovatel'skoj raboty «Razrabotka teoreticheskikh principov i prakticheskikh aspektov sohraneniya i vozrozhdeniya yazykov Rossii»: 6. Opisanie metodik sozdaniya orientirovannykh na yazykovye soobshchestva onlajn-instrumentov podderzhki yazykov [Elektronnyj resurs]. – URL : https://iling-ran.ru/languages_of_russia/2022_stage2/Report-2022_6.pdf (data obrashcheniya: 26.02.2026).
3. Danilova N. M. Primenenie cifrovyykh tekhnologiy dlya sohraneniya yazykov i kul'tur narodov Rossii: vozmozhnosti i riski // *Vlast'*. – 2025. – T. 33, № 6. – S. 131–139.
4. Dugarova T. C., Borgoyakov S. A., Ermoshkina E. M., Cybaeva L. A., Oorzhak A. A., Damdinov B. A. Sohranenie i razvitiye yazykov narodov Rossii: problemy i perspektivy // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2020. – № 3(137). – S. 76–87.
5. Zheltov V. P., Zheltov P. V. Sredstva razrabotki internet-portala nacional'nogo korpusa chuvashskogo yazyka // *Programmnye sistemy i vychislitel'nye metody*. – 2019. – № 1. – S. 42–50.
6. Zajceva V. P. Internet-prostranstvo kak sredstvo sohraneniya i razvitiya etnicheskoy kul'tury // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva* – 2022. – № 2(115). – S. 185–191.
7. Zajceva V. P. Issledovanie chastotnosti upotrebleniya slov v razlichnykh tipakh chuvashskikh tekstov : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.06. – Cheboksary, 2000. – 138 s.
8. Il'ina E. A., Denisova T. V., Ahvanderova A. D., Denisova V. V. Cifrovizatsiya kak faktor sohraneniya chuvashskogo yazyka: analiz obrazovatel'nykh resursov i proektirovanie didakticheskoy modeli // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2025. – № 4(129). – S. 105–113.
9. Kondrat'eva N. V., Pushkina N. I. Funkcionirovanie finno-ugorskiykh yazykov Rossijskoj Federatsii v epohu cifrovizatsii // *Vestnik ugrovedeniya*. – 2022. – T. 12, № 2. – S. 377–385.
10. Podprogramma «Sohranenie, izuchenie i razvitiye chuvashskogo yazyka» gosudarstvennoj programmy Chuvashskoj Respubliki «Razvitiye kul'tury» [Elektronnyj resurs]. – URL : http://elbib.nbchr.ru/lib_files/0/kchy/kchy_0_0000320.pdf (data obrashcheniya: 26.02.2026).
11. Rasporyazhenie Kabinet Ministerov Chuvashskoj Respubliki ot 13 fevralya 2022 g. № 792-r «Ob utverzhdenii plana meropriyatij po provedeniyu v 2022–2032 godakh v Chuvashskoj Respublike Mezhdunarodnogo desyatiletiya yazykov korennykh narodov» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://chuvashia-gov.ru/doc/64634> (data obrashcheniya: 26.02.2026).
12. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 9 fevralya 2022 g. № 204-r «Ob utverzhdenii plana osnovnykh meropriyatij po provedeniyu v 2022–2032 godakh v Rossijskoj Federatsii Mezhdunarodnogo desyatiletiya yazykov korennykh narodov» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-09022022-n-204-r-ob-utverzhdenii/> (data obrashcheniya: 26.02.2026).
13. Yagafova E. A. Etnicheskaya identichnost' v global'noj seti: chuvashskie gruppy v social'noj seti «Odnoklassniki» // *Social'no-ekonomicheskij i gumanitarnyj zhurnal*. – 2023. – № 4. – S. 241–250.
14. Atlas of the World's Languages in Danger. – Paris : UNESCO, 2010. – 218 p.
15. Global action plan of the International Decade of Indigenous Languages (2022–2032). – Paris : UNESCO, 2021. – 56 p.

The article was contributed on March 12, 2026

Сведения об авторе

Зайцева Вера Петровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры информатики и технологий Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9840-9717>, kurev@yandex.ru

Author Information

Zaytseva, Vera Petrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Computer Science and Technology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9840-9717>, kurev@yandex.ru

И. Ф. Залялетдинов

АВТОРСКИЕ НЕОЛОГИЗМЫ В АНГЛИЙСКОЙ ФЭНТЕЗИ-ЛИТЕРАТУРЕ И СПЕЦИФИКА ИХ ПЕРЕВОДА НА ФРАНЦУЗСКИЙ И ИСПАНСКИЙ ЯЗЫКИ

Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия

Аннотация. Статья посвящена вопросам изучения авторских неологизмов в фэнтези-литературе и анализу их передачи во французском и испанском переводах произведений Дж. Роулинг. Автором рассматривается один из основополагающих вопросов современной лингвистики и теории перевода – проблема функционирования и перевода неологизмов в литературном произведении. Актуальность исследуемой работы обусловлена тем, что в настоящее время вопрос корректности перевода авторских неологизмов не имеет окончательного решения. Целью исследования является анализ эффективности передачи авторских неологизмов разными способами перевода. Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые на материале французского и испанского языков описаны и систематизированы основные особенности интерпретации авторских неологизмов в романах Дж. Роулинг – произведениях жанра фэнтези. Основные методы исследования в статье – метод сплошной выборки, метод классификации, описательный метод. В результате исследования были выявлены ключевые тенденции перевода авторских неологизмов и установлены основные закономерности выбора стратегии перевода в зависимости от реализации интенции автора. С точки зрения языка основополагающим элементом выступает этимология неологизма, тогда как прагматический компонент лексической единицы является важным экстралингвистическим фактором. Особое внимание уделяется значению авторских неологизмов и их функционированию в контексте художественного произведения, что в большинстве случаев оказывает влияние на выбор языковых средств как во французском, так и в испанском переводе.

Ключевые слова: *неологизмы, фэнтези-литература, переводимость, эффективность перевода, стратегия перевода, способ перевода, безэквивалентная лексика*

I. F. Zalyaletdinov

AUTHOR'S NEOLOGISMS IN FANTASY LITERATURE AND THE SPECIFICS OF THEIR TRANSLATION INTO FRENCH AND SPANISH

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

Abstract. The article is dedicated to the author's neologisms in fantast literature and the analysis of their transferring in French and Spanish translations of J. K. Rowling's works. The article examines one of the fundamental issues of modern linguistics and theory of translation – the problem of the functioning and translation of neologisms in a literary work. The purpose of this study is to analyze the effectiveness of the transfer of culturally marked lexical units through different translation methods. The scientific novelty of the study consists in the fact that, for the first time, the main characteristics of the author's neologisms interpretation in J. K. Rowling's fantasy works are described and systematized. As a result of the research, key trends in the translation of author's neologisms were identified and the main patterns of choosing a translation strategy were established depending on the implementation of the author's intention. From the point of view of language, the fundamental element is the etymology of a neologism, while the pragmatic component of a lexical unit is an important extralinguistic factor. Special attention is paid to the meaning of author's neologisms and their functioning within the context of an artistic work, which in most cases influences the choice of linguistic means in both French and Spanish translations.

Keywords: *neologisms, fantasy literature, translatability, translation effectiveness, translation strategy, translation method, non-equivalent lexis*

Введение. В лингвистической науке не существует устоявшейся понятийно-терминологической единицы, позволяющей дать наименование лексическим единицам художественного произведения, придуманным самим автором. Ученые-лингвисты используют довольно широкий перечень неравнозначных понятий: «окказионализм», «неологизм», «авторский неологизм», «художественный неологизм», «потенциальное слово» и др. [9, с. 207]. Исследователи обращают свое внимание на то, что основополагающей целью создания и введения в канву художественного произведения авторского неологизма является реализация коммуникативной функции лексической единицы. Неологизм представляет собой результат творческой деятельности автора, направленный на передачу художественного образа. Однако в самой форме неологизма может содержаться семантический компонент, необходимый для понимания не только отдельно взятого образа, но и контекста произведения в целом [5, с. 61]. В данном случае перевод невозможен с опорой исключительно на языковой компонент и требует особых переводческих решений.

Если рассматривать неологизм в рамках произведения литературы, то он перестает быть сугубо лингвистической единицей, а становится элементом художественной действительности произведения. Можно утверждать, что в этом случае авторский неологизм приобретает черты реалии и уже немислим вне контекста данного произведения [1, с. 29]. В фэнтези-литературе неологизмы участвуют в номинации магических существ и волшебников, то есть являются антропонимами, магических предметов и заклинаний, различных мест и локаций вселенной произведения. Как правило, новые слова сконструированы согласно принятым в языке лингвистическим моделям и морфологически ничем не отличаются от иных лексических единиц.

Проблема теоретического осмысления перевода культурно маркированных единиц остро возникла в начале XX столетия. Одним из ее пионеров был А. В. Федоров [8 с. 78], разработавший постулаты, которые должны были лечь в основу общих тенденций и закономерностей перевода. Тем не менее, несмотря на создание теории перевода и ее утверждения как науки, ученый считал, что перевод неологизмов и реалий не укладывается в рамки теории и требует нестандартных решений. Более развернутое и детальное объяснение понятию «нестандартного решения» применительно к художественному переводу удалось дать другому ученому-лингвисту – Я. И. Рецкеру. Согласно мнению ученого, точность перевода выходит далеко за рамки нахождения формального эквивалента и представляет собой более сложный феномен [7, с. 39]. Так, существуют вариантные и контекстуальные соответствия. Вариантное соответствие допускает наличие нескольких релевантных альтернатив перевода авторских неологизмов, что подтверждается множественными примерами разной передачи одного оригинального неологизма в переводах разных издательств. Что касается контекстуального перевода, то в этом случае перевод реализуется с опорой на контекст и не может быть использован при иных переводческих решениях. Другую группу составляют переводческие трансформации, благодаря которым удастся избежать буквального перевода и приспособить его к нормам принимающего языка. На примере теории Я. И. Рецкера мы видим, что не существует одного варианта при переводе, как и не может быть заведомо неверного перевода, поскольку контекст и экстралингвистический компонент оказывают большое влияние на итоговый вариант перевода.

В современной теории перевода не раз высказывалось мнение о причислении авторских неологизмов к разряду безэквивалентной лексики, что объяснялось двумя основополагающими факторами. Лингвистический фактор неперевода утверждался учеными-лингвистами в связи с невозможностью нахождения эквивалента в переводном языке из-за различий между языком перевода и языком оригинала [3, с. 20]. Словацкий ученый-лингвист А. Попович определяет сущность лингвистической неперевода как ситуацию, когда языковые элементы оригинального произведения не могут быть заменены по причине несовпадения, имеющего место быть между их денотативной и коннотативной

функциями [6, с. 102]. Тем не менее, согласно мнению А. Поповича, гораздо более весомым препятствием в передаче авторских неологизмов является культурная непереводаемость, предполагающая невозможность перевода из-за отсутствия в принимающей культуре реалий, концептов, культурно маркированных элементов исходного языка.

В данной статье на примере авторских неологизмов цикла произведений о Гарри Поттере анализируется степень формальной и художественной эквивалентности.

Целью нашего исследования является определение степени соответствия при передаче авторских неологизмов оригинального произведения средствами переводного языка.

Достижение вышеуказанной цели предполагает последовательное решение следующих задач:

- отобрать и систематизировать авторские неологизмы в оригинальных произведениях Дж. К. Роулинг и их переводах на французский и испанский языки;
- определить основные стратегии передачи авторских неологизмов во французском и испанском переводах и установить степень эффективности переводческих решений.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена тем, что в настоящее время не имеет окончательного решения вопрос корректности перевода авторских неологизмов. Особый интерес данная проблематика представляет в связи с корреляцией между языком и культурой и все более растущим влиянием экстралингвистического компонента на семантическую составляющую неологизма в рамках художественного произведения.

Материал и методы исследования. Материалом исследования послужил корпус авторских неологизмов оригинальных произведений о Гарри Поттере (125 единиц) и их франкоязычных и испаноязычных вариантов. Теоретическая база исследования представлена трудами понятийно-терминологического характера в области теории перевода ([7], [8], [10], [2]) и прикладными исследованиями в сфере перевода авторских неологизмов и реалий ([1], [5], [3]).

В работе использовались следующие методы исследования: метод сплошной выборки; метод классификации, позволивший упорядочить неологизмы по группам (антропонимы, зоонимы, топонимы, наименования артефактов); описательный метод, необходимый для установления общих тенденций авторских неологизмов и их функционирования в художественном произведении; метод сравнительного анализа оригинала и перевода.

Практическая значимость данной статьи определяется тем, что собранный материал, сформулированные выводы и изученные классификации могут быть применены при разработке практических занятий и лекций по общей и сопоставительной лингвистике и лингвокультурологии. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке переводчиков художественной литературы, составлении словарей по французскому и испанскому языкам.

Результаты исследования и их обсуждение. Проблема интерпретации авторских неологизмов является одной из первостепенных в теоретической лингвистике. Неологизм представляет собой соединение трех элементов: 1) самого неологизма, внешней формы слова, благодаря которой раскрывается звуковая оболочка лексической единицы; 2) объекта, скрывающегося за данным наименованием; 3) экстралингвистической действительности, содержащейся в самом неологизме и способствующей его семантическому потенциалу. Каждый неологизм обладает высокой степенью информационной наполненности, которая выражается в различных сведениях о месте, времени действия, отсылках к иным культурно маркированным элементам. Подобное явление носит название интертекстуальности, которая выражается в том, что автор намеренно выстраивает связь между своим произведением и другими художественными текстами или в целом со всем содержанием культурного наследия человечества [4, с. 15]. Немаловажную роль играет стратегия, которой следует переводчик. Стратегия доместикации способствует лингвистической и культурологической адаптации оригинального неологизма, тогда как форенизация сохраняет лексические структуры первоисточника и сводит к минимуму возможные переводческие трансформации [2, с. 48], [10, с. 32].

Методом сплошной выборки нами было проанализировано 125 авторских неологизмов оригинального текста и их переводы на французский и испанский языки. Семантически были выделены четыре группы неологизмов: антропонимы, зоонимы, топонимы и наименования артефактов:

1) Антропонимы: **Harry Potter** (англ.) – **Harry Potter** (фр., исп.); **Hermione Granger** (англ.) – **Hermione Granger** (фр., исп.); **Ron Weasley** (англ.) – **Ron Weasley** (фр., исп.); **Severus Snape** (англ.) – **Severus Rogue** (фр.) – **Severus Snape** (исп.); **Rolanda Hooch** (англ.) – **Rolanda Bibine** (фр.) – **Rolanda Hooch** (исп.); **Alastor Moody** (англ.) – **Alastor Maugrey** (фр.) – **Alastor Moody** (исп.); **Poppy Pomfrey** (англ.) – **Papoula Pomfresh** (фр.) – **Papoula Pomfrey** (исп.) и др. Имена главных героев, учеников чаще всего являются семантически нейтральными, тогда как в именах преподавателей Хогwartса содержится отсылка к их роду деятельности или чертам их характера. Во французском переводе ярко выраженный семантический компонент оригинала в большинстве случаев сохраняется, однако может передаваться не буквально, а благодаря контекстуальному переводу, тогда как в испанской версии произведений антропонимы, как правило, сохраняют оригинальную форму.

2) Зоонимы: **Scabbers** (англ.) – **Croûlard** (фр.) – **Scabbers** (исп.); **Buckbeak** (англ.) – **Buck** (фр.) – **Buckbeak** (исп.); **Nogtail** (англ.) – **Licheur** (фр.) – **Colagancho** (исп.); **Skinwalkers** (англ.) – **Change – Peau** (фр.) – **Cambiapeles** (исп.); **Fluffy** (англ.) – **Touffu** (фр.) – **Fluffy** (исп.) и др. Структура зоонимов базируется, в первую очередь, на внешнем виде самих волшебных существ. Зачастую лексическая единица состоит из нескольких слов, что позволяет одновременно емко и исчерпывающе дать внешнюю характеристику животного. Во французском и испанском переводах зоонимов сохраняется тенденция к передаче сложных слов благодаря калькированию, во французской версии книг также наблюдается копирование фонетического аспекта некоторых неологизмов за счет аллитерации.

3) Топонимы: **Room of Requirement** (англ.) – **Salle sur demande** (фр.) – **Sala multi-propósitos** (исп.); **Great Hall** (англ.) – **Grande Salle** (фр.) – **Gran Comedor** (исп.); **Burrow** (англ.) – **Terrier** (фр.) – **La Madriguera** (исп.); **Gringotts** (англ.) – **Gringotts** (фр.) – **Gringotts, el banco mágico** (исп.); **Grimmauld Place** (англ.) – **Square Grimmauld** (фр.) – **Grimmauld Place** (исп.) и др. Что касается топонимов, то они могут быть как односложными, так и словосочетаниями, состоящими из ядерного слова, обозначающего место (**room, hall, place**) и зависимого элемента, его характеризующего. Как во французском, так и испанском переводах данная тенденция сохраняется.

4) Наименования артефактов: **The Elder Wand** (англ.) – **La Baguette de Sureau** (фр.) – **Varita de Saúco** (исп.); **Pensive** (англ.) – **Pensine** (фр.) – **Pensadero** (исп.); **Whomping Willow** (англ.) – **Le Saule Cogneur** (фр.) – **Sauce Boxeador** (исп.); **Invisibility Cloak** (англ.) – **La Cape d'Invisibilité** (фр.) – **Capa de Invisibilidad** (исп.) и др. В оригинальном произведении названия артефактов не обладают единой системой словообразования. Названия некоторых артефактов, магических предметов образуются с учетом их функциональной составляющей, что отражается благодаря калькированию как во французском, так и испанском переводах. Названия других артефактов образованы за счет метафоры, объясняющей суть того или иного неологизма. В силу различной интерпретации и зависимости от контекста художественного произведения наименования артефактов данного вида передаются благодаря контекстуальному переводу.

Далее проанализируем несколько наиболее лингвистически интересных, с нашей точки зрения, примеров неологизмов и опишем переводческие решения:

а) **Neville Longbottom** (англ.) – **Neville Longdubat** (фр.) – **Neville Longbottom** (исп.). В оригинальной версии данного имени по причине многозначности слова **bottom** трактовка самого образа является разнообразной: от негативной, идущей от значения слова **bottom** – *дно, зад*, до глагола **to bottom** – *копать вглубь, доискиваться до истины*. Во французском переводе в качестве второго корневого существительного используется слово

bat – *бита*, а фамилия полностью переводится как *длинная бита*. Данная фамилия – один из примеров переосмысления оригинального образа, так как сам Невилл в произведении является неуклюжим и неуверенным, тогда как во французском наименовании он представлен как отважный и воинственный. Это переводческое решение осуществлено в рамках стратегии доместикации, подтверждающей тот факт, что любая передача экстралингвистической информации и ее адаптация в переводе не обходится без семантических или коннотативных потерь. Что касается испанского перевода, то он выполнен при помощи побуквенной передачи.

б) **Muggle** (англ.) – **Moldu** (фр.) – **Muggle** (исп.). Другим немаловажным неологизмом цикла произведений о Гарри Поттере является обозначение людей, лишенных способностей волшебников. Английский неологизм происходит от глагола **to mug** – *обманывать, одурачивать*, тогда как французское наименование восходит к словосочетанию **mou de bulbe** – буквально *мягко в голове*, обозначающему простофилю или тугодума. В данном примере речь идет о контекстуальном переводе, так как словосочетание **mou de bulbe** представляет собой пейоратив, пример обценной лексики, что придает экспрессивность наименованию, а значит, он не является нейтральным для франкоязычного читателя. В испанской версии книги передача данного неологизма осуществляется в рамках стратегии форенизации благодаря побуквенной передаче. Несмотря на то, что теряется семантический компонент первоисточника, само название в испанском переводе представлено как типично английский феномен, который отсутствует в испанской картине мира.

в) **Mrs. Norris** (англ.) – **Mrs. Teigne** (фр.) – **Señora Norris** (исп.). В данном примере речь идет о кошке Аргуса Филча, которую в английской версии книги зовут **Mrs. Norris**. Данное имя является семантически нейтральным и более подходящим для человека. Во французской версии книг эквивалентом этого зоонима служит имя **Mrs Teigne**. Лексическая единица **Teigne** во французском языке означает *лишай, парша*, что создает отрицательную коннотацию персонажу книги. Опора на контекст при переводе позволяет повысить экспрессивность и увеличить семантическую плотность неологизма благодаря использованию экстралингвистической информации. Что касается испанского эквивалента зоонима, то он в целом сохраняет форму оригинала, однако вместо типичного английского обращения **Mrs.** фигурирует испанское **Señora**, что, тем не менее, не соответствует стратегии доместикации, так как семантический компонент зоонима в испанском переводе остается непрозрачным для реципиента.

г) **Pensive** (англ.) – **Le Pensive** (фр.) – **Pensadero** (исп.). В английской версии произведения каменный сосуд, сохраняющий воспоминания, именуется **Pensive**. Само слово восходит к французскому глаголу **penser** со значением *думать*, суффикс *-ive* позволяет определить объект как материальный. В силу того, что глагол с данным корнем не используется в английском языке, то сам неологизм обретает возвышенный регистр. Несмотря на то, что во французской версии название полностью сохраняет первоначальный вид, основной стратегией является доместикация, которая позволяет без использования переводческих трансформаций передать суть описываемого явления. При переводе на испанский язык А. Роусон учитывает лексико-морфологическую структуру наименования и передает неологизм с опорой на эквивалентный глагол в испанском языке **pensar** – **Pensadero**. Однако в испанском языке данный глагол не принадлежит высокому регистру и со стилистической точки зрения не тождественен оригинальному наименованию.

д) **Shell** (англ.) – **Coquille** (фр.) – **Concha** (исп.). Передача односложных топонимов как во французском, так и в испанском переводе осуществляется с опорой исключительно на оригинальную лексическую единицу без использования контекста художественного произведения. Название дома молодоженов Билла Уизли и Флер Делакур **Shell** – *ракушка* оправдано его удаленностью от городской среды и замкнутостью жилища. Использование калькированного перевода как во французской, так и испанской версии книг позволяет

добиться аналогичного прагматического эффекта в переводе и минимизировать семантические потери.

Выводы. Таким образом, подводя итоги настоящего исследования, можно сделать следующие выводы:

- во-первых, авторские неологизмы произведения фэнтези-литературы формируют разветвленную систему, включающую антропонимы, зоонимы, топонимы, наименования артефактов, которые обладают сильным лексико-семантическим потенциалом;
- во-вторых, основными стратегиями передачи авторских неологизмов являются форенизация и доместикация, первая из которых позволяет сохранить оригинальное наименование без существенных изменений в силу его морфологической и семантической прозрачности для читателя, тогда как стратегия доместикации является одним из распространенных способов адаптации неологизма. В испанском переводе преобладает форенизация – благодаря данной стратегии было передано 89 авторских неологизмов, тогда как на долю форенизации во французском переводе приходится всего 58 единиц.
- в-третьих, эффективность перевода зачастую определяется переосмыслением оригинального наименования, нахождением нового образа, который являлся бы более понятным для читателя принимающей культуры. Испанский перевод соответствует стратегии форенизации, что способствует сохранению аутентичности оригинального произведения, однако не позволяет раскрыть семантический компонент авторских неологизмов. Что касается французского перевода произведений, то он выполнен в рамках стратегии доместикации. Данные переводческие решения обладают более высокой степенью эффективности с точки зрения визуализации образа авторского неологизма и позволяют раскрыть его суть даже без опоры на контекст произведения.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблематики выделим, в первую очередь, исследование и описание иных видов безэквивалентной лексики и реалий фэнтези-литературы. Неизбежно встает вопрос о возможности перевода культурно маркированных единиц и их существования вне пространства художественной действительности, то есть проблема апеллирования названий. В рамках художественного произведения актуальной является тема соотношения формального облика и семантического статуса авторского неологизма и необходимости его интерпретации в языке перевода, т. е. непосредственного творчества переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева А. В. Конвергентно-дивергентные характеристики романского пласта в языке русской художественной литературы XIX–XXI вв. : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.20. – Чебоксары, 2019. – 410 с.
2. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение : учебное пособие. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
3. Катфорд Дж. К. Лингвистическая теория перевода. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 208 с.
4. Максимычева М. С. Интертекстуальность романов Бернхарда Шлинка «Внучка» и «Поздняя жизнь» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2025. – № 4(129). – С. 13–21. – DOI 10.37972/chgpu.2025.129.4.002
5. Попова Т. В., Рацибурская Л. В., Гузунова Д. В. Неология и неография современного русского текста : учебное пособие. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 165 с.
6. Попович А. Проблемы художественного перевода. – М. : Высшая школа, 1980. – 199 с.
7. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика : очерки лингвистической теории перевода. – М. : Международные отношения, 1974. – 216 с.
8. Федоров А. В. Основы общей теории перевода. – М. : Высшая школа, 1983. – 303 с.
9. Ярошенко П. Н. Авторские неологизмы научно-фантастического романа У. Гибсона «Мона Лиза Овердрайв» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 17, вып. 7. – С. 2105–2110.
10. Venuti L. The Translator's Invisibility: a history of translation. – London ; New York : Routledge, 1995. – 366 p.

Статья поступила в редакцию 23.05.2026

REFERENCES

1. Ageeva A. V. Konvergentno-divergentnye harakteristiki romanskogo plasta v yazyke russkoj hudozhestvennoj literatury XIX–XXI vv. : dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.20. – Cheboksary, 2019. – 410 s.
2. Komissarov V. N. Sovremennoe perevodovedenie : uchebnoe posobie. – M. : ETS, 2002. – 424 s.
3. Katford Dzh. K. Lingvisticheskaya teoriya perevoda. – M. : Editorial URSS, 2004. – 208 s.
4. Maksimychева M. S. Intertekstual'nost' romanov Bernharda Shlinka «Vnuchka» i «Pozdnyaya zhizn'» // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. 2025. – № 4(129). – S. 13–21. – DOI 10.37972/chgpu.2025.129.4.002
5. Popova T. V., Raciburskaya L. V., Gugunava D. V. Neologiya i neografiya sovremennogo russkogo teksta : uchebnoe posobie. – M. : Flinta : Nauka, 2011. – 165 s.
6. Popovich A. Problemy hudozhestvennogo perevoda. – M. : Vysshaya shkola, 1980. – 199 s.
7. Recker Ya. I. Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika : ocherki lingvisticheskoy teorii perevoda. – M. : Mezhdunarodnye otnosheniya, 1974. – 216 s.
8. Fedorov A. V. Osnovy obshchej teorii perevoda. – M. : Vysshaya shkola, 1983. – 303 s.
9. Yaroshenko P. N. Avtorskie neologizmy nauchno-fantasticheskogo romana U. Gibsona «Mona Liza Overdrayv» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. – 2024. – T. 17, vyp. 7. – С. 2105–2110.
10. Venuti L. The Translator's Invisibility: a history of translation. – London ; New York : Routledge, 1995. – 366 p.

The article was contributed on May 23, 2026

Сведения об авторе

Залялетдинов Ильнур Фаридович – аспирант кафедры европейских языков и культур Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0009-8982-5546>, ilnurzalialetdinov@yandex.ru

Author Information

Zalyaletdinov, Ilnur Faridovich – Post-graduate Student at the Department of European Languages and Cultures, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0009-8982-5546>, ilnurzalialetdinov@yandex.ru

УДК 811.112.2'38(436):32

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.006

О. Ю. Кириллова¹, Н. С. Кириллова², А. С. Пушкин¹

**КОНСТРУИРОВАНИЕ ПОЛИТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВ
В АВСТРИЙСКОМ ПРАВОПОПУЛИСТСКОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РИТОРИКИ Г. КИКЛЯ
В РАМКАХ «ПОЛИТИЧЕСКОЙ ПЕПЕЛЬНОЙ СРЕДЫ» 2024–2025 гг.)**

¹*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

²*Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются лингвопрагматические механизмы формирования политических образов в современном австрийском политическом дискурсе, сфокусированном на специфическом феномене «политической пепельной среды». На материале публичного выступления лидера партии FPÖ Герберта Кикля на собрании однопартийцев 2024–2025 гг. анализируются языковые средства, обеспечивающие репрезентацию образов народа, лидера, партии и политических оппонентов. Особое внимание уделяется метафорическим конструкциям, бинарным противопоставлениям и прагматическим стратегиям эмоциональной мобилизации, самовосхваления, а также инвективным стратегиям, фреймам делегитимации и персонифицированной иронии, посредством которых политик формирует негативные образы оппонентов и позитивный образ собственного политического лагеря.

Актуальность работы обусловлена как возрастающим интересом к политической коммуникации, так и недостаточной изученностью лингвистических стратегий австрийских политиков в контексте феномена «политической пепельной среды». Данное социокультурное явление сочетает элементы неформального внутрипартийного взаимодействия и ироничной коммуникативной агрессии в адрес политических оппонентов. Исследование направлено на изучение того, как ритуальные формы модифицируют стандартные популистские приемы, позволяя транслировать радикальные взгляды в социально приемлемом формате.

Для решения поставленного вопроса применялись методы лингвостилистического, прагматического и дискурс-анализа, направленные на выявление и систематизацию языковых средств и речевых стратегий.

Результаты исследования демонстрируют ряд закономерностей в конструировании образов ключевых участников политического процесса. Показано, что дискурсивные практики Г. Кикля соответствуют типологическим характеристикам правопопулистского дискурса Европы и служат формированию коллективной идентичности через морализаторство и усиление конфликтного поля.

Ключевые слова: *политический дискурс, «политическая пепельная среда», семантико-прагматический анализ, популизм, FPÖ, Австрия, метафора, ирония, сатира, политический образ*

O. Yu. Kirillova¹, N. S. Kirillova², A. S. Pushkin¹

**CONSTRUCTION OF POLITICAL IMAGES
IN AUSTRIAN RIGHT-WING POPULIST DISCOURSE
(BASED ON THE RHETORIC OF H. KICKL
IN THE CONTEXT OF THE “POLITICAL ASH WEDNESDAY” OF 2024–2025)**

¹*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

²*I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia*

Abstract. The article examines the linguistic-pragmatic mechanisms of political image formation in contemporary Austrian political discourse, focusing on the specific phenomenon of the “Political Ash

Wednesday". Based on the material of the public speech by FPÖ party leader Herbert Kickl at the party meetings in 2024 and 2025, the article analyses the linguistic means used to represent the images of the people, the political leader, the party and political opponents. Particular attention is paid to metaphorical constructions, binary oppositions, and pragmatic strategies of emotional mobilisation and self-praise, as well as invective strategies, frames of delegitimation, and personified irony, through which politicians form negative images of their opponents and positive images of their own political camp.

The relevance of this work is determined both by the growing interest in political communication and by the insufficient study of the linguistic strategies of Austrian politicians in the context of the phenomenon of the "Political Ash Wednesday". This sociocultural phenomenon combines elements of informal intra-party interaction and ironic communicative aggression directed at political opponents. The study aims to examine how ritual forms modify standard populist techniques, enabling the transmission of radical views in a socially acceptable format.

To address the research question, methods of linguo-stylistic analysis, pragmatic analysis, and discourse analysis were employed, aimed at identifying and systematizing linguistic means and speech strategies.

The results of the study demonstrate a number of patterns in the construction of images of key participants in the political process. It is shown that H. Kickl's discursive practices correspond to the typological characteristics of right-wing populist discourse in Europe and serve to shape collective identity through moralising and intensifying conflict.

Keywords: *political discourse, "Political Ash Wednesday", semantic-pragmatic analysis, populism, FPÖ, Austria, metaphor, irony, satire, political image*

Введение. Современный австрийский политический дискурс характеризуется высокой степенью поляризации и возрастанием роли популистских нарративов ([5], [10]). В этих условиях политики активно используют речевые стратегии, направленные на создание устойчивых образов, способных структурировать определенное восприятие политической реальности и мобилизовать электорат [4]. Формирование политических образов – народа, лидера, партии и оппонентов – выступает ключевым инструментом борьбы за власть.

Авторы коллективной монографии о культурно-маркированной лексике политического дискурса Германии анализируют традиционный для общественно-политической жизни страны жанр, получивший название «политическая пепельная среда» [12]. Этот дискурс представляет собой неформальные выступления политических лидеров в Пепельную среду – последний день карнавала (масленицы) и начало Великого поста. Подобно ритуалу посыпания пеплом, призванному стимулировать обращение к божественному, речь лидера партии функционирует как инструмент, направленный на формирование и укрепление у аудитории политической идентичности.

В силу общих религиозных и историко-культурных традиций такое же важное политическое значение этот вид дискурса с 1990-х гг. приобрел и в Австрии. В ходе выступлений перед однопартийцами австрийские политики затрагивают актуальные для общества темы и роль партии в политической жизни страны. Для Австрийской партии свободы (FPÖ) – это ключевое ежегодное событие, где Герберт Кикль является одним из его ведущих идеологов и спикеров. Его программная и часто провокационная риторика служит типичным образцом популистского дискурса.

Цель данной статьи – провести комплексный лингвопрагматический анализ языковых средств и дискурсивных стратегий, используемых Г. Киклем для репрезентации ключевых политических образов. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: выявить и систематизировать ключевые политические образы, представленные в риторике «политической пепельной среды» Г. Кикля; проанализировать механизмы метафоризации, противопоставления, эмоционализации и аксиологической маркированности при формировании политических образов; определить прагматический потенциал эмоционально-оценочных дискурсивных стратегий, используемых в ходе «политической пепельной среды» для конструирования привлекательного образа правопопулистского дискурса.

Теоретической основой настоящего исследования послужили работы по дискурсивным стратегиям конструирования образа [14], метафорическому моделированию ([1], [2], [13]), лингвостилистическим особенностям дискурса ([8], [9], [12]), идеологическому анализу дискурса [3] с учетом уникального характера коммуникативного события ([12], [17]).

Актуальность исследуемой проблемы. Несмотря на растущее количество исследований в области политической коммуникации, детальный анализ семантико-прагматических средств репрезентации образа в австрийском политическом дискурсе в столь специфическом культурном контексте, как «политическая пепельная среда», остается недостаточно изученным. Этот культурный фон создает особую прагматическую установку, при которой политическая коммуникация приобретает выраженную эмоциональную и оценочную окраску, а вербальные средства направлены на мобилизацию, консолидацию и, в некоторой степени, моральное очищение или переформатирование общественного сознания. В условиях высокой конкуренции и необходимости привлечения внимания избирателей политики активно используют разнообразные языковые средства для формирования желаемых образов – как собственных, так и своих оппонентов, что позволяет понять механизмы манипулятивного воздействия и формирования электоральных предпочтений.

В научном плане исследование восполняет лауну в изучении того, как карнавално-игровые традиции создают специфическую среду для легитимации агрессивной риторики. В социально-политическом аспекте работа актуальна в связи с устойчивым электоральным успехом FPÖ и необходимостью понимания механизмов ее коммуникативного воздействия. Исследование новейших материалов (2024–2025 гг.) позволяет выявить современные дискурсивные стратегии в период обострения социально-политических кризисов в Европе, зафиксировать языковые реакции на текущие вызовы.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили выступления в «политическую пепельную среду» 2024 и 2025 гг. лидера Австрийской Партии Свободы (FPÖ) Герберта Кикля, которые демонстрируют ярко выраженную образность, опору на фреймы социальной угрозы, деградации политической элиты и спасительной функции собственной партии. Методологическую основу анализа составляют дискурс-анализ, семантический анализ метафор, эпитетов и антитетических конструкций; прагматический анализ речевых актов мобилизации и делегитимации; элементы когнитивной лингвистики.

Результаты исследования и их обсуждение. «Политическая пепельная среда» – особый жанр в австрийской и немецкой политической культуре. Традиционно она является площадкой для демонстративно острой критики, где допускается языковая агрессия и театральность, рассчитанная на живую реакцию зала и последующее тиражирование в медиа ([12], [17]). Эти жанровые особенности становятся ключом к интерпретации риторики Г. Кикля, которая выходит за рамки допустимого, заменяя нормы сдержанной парламентской речи карнавальными приемами: гиперболой, уничижительными сравнениями, дерзкими метафорами, разоблачительными формулами и экспрессивной самоидентификацией.

В условиях предвыборного 2024 г. выступление Г. Кикля преследует мобилизационную цель склонить «молчаливое большинство» голосовать за FPÖ, представить свою партию как единственную альтернативу политическому картелю – „Einheitsparteien“, который якобы скоординированно действует против FPÖ, маргинализировать оппонентов (особенно правящую партию ÖVP). Центральным элементом данного дискурса является радикальная поляризация, в рамках которой политическая реальность сводится к бинарной оппозиции «народ – элиты», «нормальность – аномалия», «правота – заблуждение».

Образ народа в его обращении выстраивается как центральный субъект политического действия. Метафора „*dieses Volk – ... ein gutmütiger, ganz starker Riese*“ [15] наделяет его антропоморфными и этическими характеристиками. Эпитеты *gutmütig*, *stark* формируют позитивную оценку, подчеркивая моральное превосходство и внутренний потенциал

народа. Глаголы с семантикой насилия и давления *buseriert, ärgert, traktiert, quält, provoziert* служат для создания образа систематического угнетения, которому народ подвергается со стороны власти. Г. Кикль представляет народ одновременно как жертву и как потенциальную силу радикальных политических перемен. Подобная двойственность усиливает мобилизационный эффект и оправдывает протестные настроения народа. Собственную позицию лидер выстраивает как позицию политика, представляющего не просто большинство, а молчаливое большинство („*wir sind dort, wo die schweigende Mehrheit ist*“ [15]), т. е. игнорируемое, угнетенное и лишенное голоса. Это создает образ несправедливого политического порядка, которое он призван исправить. Концепты *schweigende Mehrheit, gesunder Hausverstand* и *Normalität*, основанные исключительно на интуитивно-моральном суждении, функционируют как ключевые маркеры коллективной идентичности.

Образ Г. Кикля формируется через сочетание самоиронии, харизматического лидерства, нарратива преследуемого героя и мессианской миссии. Репликой „*ich darf noch legal zu euch sprechen, ich darf noch kandidieren... nur gewinnen darf ich nicht*“ [15] политик позиционирует себя как фигуру, находящуюся под давлением системы, что усиливает его символическую связь с «угнетаемым» народом. Многократный повтор „*wir sind normal*“, „*wir sind die Mitte*“ действует по принципу самовнушения, что соответствует описанным И. А. Стерниным механизмам речевого воздействия [11]. Интертекстуальная вставка из популярной англоязычной песни „*Kickl here, Kickl there, Kickl everywhere*“ [15] выполняет функцию медиализации образа лидера, превращает его в узнаваемый символ. Одновременно это подчеркивает его центральное место в политическом пространстве и усиливает эффект присутствия. Отдельного внимания заслуживает стратегия демонстративной эффективности и решительности: „*bei mir dauert es keine 6 Minuten, bis das erledigt ist*“ [15]. Гиперболизированное противопоставление собственной способности к быстрым действиям и неэффективности оппонентов – „*6 Jahre hat er sich dafür vorgenommen*“ [15] – формирует образ лидера как антипода бюрократической медлительности.

Высказывание „*das soll ja oft wie Wunder wirken*“ [15] апеллирует к религиозному образу чуда и придает предстоящему политическому событию исключительный характер. Дальнейшее развитие этого мотива проявляется в лексемах *Erneuerung* и *Neustaat*: „*wir arbeiten an dieser Erneuerung, wir arbeiten an diesem Neustaat, an diesem Neustaat für Österreich*“ [15]. Они семантически указывают на создание нового политического порядка. Подобное позиционирование соотносится с архетипическим образом спасителя, который приходит в момент кризиса, разрушает старое и устанавливает новое и прекрасно вписывается в пафос «политической пепельной среды».

Особо значимой для формирования образа спасителя является метафора защиты: „*wenn die ÖVP behauptet, ich bin ein Sicherheitsrisiko, dann bin ich in Wahrheit der Schutzpatron der österreichischen Bevölkerung und der Polizisten*“ [15]. Г. Кикль позиционирует себя не просто как политик, а как фигура, охраняющая народ от внешних и внутренних угроз. Обвинения в адрес лидера в экстремизме переосмысливаются как доказательство его принадлежности к «истинному центру», что усиливает эффект моральной и политической исключительности: „*wenn die ÖVP hinausposaunt, ich bin rechtsextrem, dann heißt das im Klartext: ich bin Punkt genau in der Mitte der Gesellschaft*“ [15]. Инверсия обвинений как доказательство избранности традиционно присутствует в мессианских нарративах и усиливает виктимизационный компонент образа. Дополнительным элементом мессианского образа является то, что спасение страны связывается с приходом конкретной фигуры: „*die gehen, wenn ich komme*“ [15]. Подобное утверждение усиливает харизматический эффект образа Г. Кикля.

Политика FPÖ противопоставляется «изысканным», но оторванным от жизни дискурсам элит. Метафора „*politische Hausmannskost*“ выполняет сразу несколько функций. Во-первых, она сближает лидера с аудиторией. Во-вторых, вводит оценку: „*schmeckt*

ausgezeichnet“, тем самым переводя политические идеи в сферу телесного, интуитивного восприятия. Апелляция к исторической преемственности реализуется через обращение к фигуре Йорга Хайдера, лидера Партии свободы в 1986–2000 гг.: „*hier heute geht's uns so als FPÖ, wie es damals dem Jörg Haider gegangen ist*“ [15]. Партия представляется как субъект, регулярно подвергающийся несправедливым нападениям, выстраивается оппозиция «мы правы – они неправы»: „*wir sind es, die Recht haben*“, „*die Einheitspartei – die hat Unrecht*“ [15]. Лексема *Einheitspartei* функционирует как обобщение политических оппонентов и представляет их как монолитную, недемократичную силу. Ироническое описание *nur bunter und vielköpfiger* усиливает эффект дискредитации, подчеркивая мнимую плюралистичность при внутренней идеологической однородности.

Особое внимание заслуживает риторический парадокс: „*der gesunde Verstand ... schon auf der Liste der gefährlichen Begrifflichkeiten*“ [15]. Здесь также используется стратегия инверсии, при которой позитивно нагруженные концепты *gesunder Hausverstand, gutes Bauchgefühl, normales Empfinden*, якобы преследуемые оппонентами, усиливают образ абсурдности и репрессивности политических сил. Кульминацией этого тезиса становится перечисление понятий, которые объявляются «правоэкстремистскими индикаторами»: *Hausverstand, normal, Heimatliebe, Schutz der eigenen kulturellen Identität, sichere Grenzen*. Приведенное перечисление выполняет функцию риторического нагнетания и демонстрирует, по логике оратора, масштаб идеологического искажения. Особый саркастический эффект достигается через включение бытовых и культурных маркеров: *Kameradschaft, Treue, Fleischessen, die Bundeshymne in der ungedenderten Variante*. Высказывание „*alles verdächtig, alles gefährlich, alles rechtsextrem ... sowas nennt man framing*“ [15] демонстрирует осознанную границу между «реальностью» и ее интерпретацией, навязываемой оппонентами. Тем самым Г. Кикль позиционирует себя как разоблачитель манипулятивных механизмов, используемых политическими и медийными элитами против его партии.

Метафора заточения: „*in der Kiste einkasteln*“ [15] репрезентирует фрейминг как акт пространственного ограничения, лишаяющего Партию свободы продвижения и самовыражения. Данный образ формирует у аудитории ощущение несправедливого давления. В результате критика оппонентов переосмысливается не как легитимная политическая оценка, а как инструмент контроля и подавления, формируется четкая бинарная модель: «мы» – носители нормальности, традиции и здравого смысла; «они» – элиты и медиа – симбиоз, криминализирующий базовые ценности. Эта модель закрепляет образ FPÖ как последнего оплота «нормальной» австрийской идентичности, как единственного легитимного представителя и защитника народа. Высказывание „*das ist bei uns auch ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den anderen Parteien*“ [15] подчеркивает исключительность партии по отношению к другим политическим силам.

Метафора энергетического источника „*Kraft und Energieort, Energiequell*“ [15] для описания «политической пепельной среды» создает образ FPÖ как пространства народной силы. Эта энергия, по утверждению оратора, необходима для того, чтобы „*dieses Land wieder in die richtige Richtung zu bewegen*“ [15], что закрепляет за партией миссию национального спасения. Г. Кикль, пародийно адаптируя классическую шекспировскую цитату, превращает ее в политический лозунг: „*sein oder nicht sein für die Freiheit/ sein oder nicht sein für den Wohlstand/ sein oder nicht sein für die Sicherheit/ sein oder nicht sein für die Normalität/ sein oder nicht sein für das freie Wort*“ [15], чтобы создать ощущение экзистенциальной угрозы и подчеркнуть жизненную необходимость голосования за FPÖ на предстоящих выборах.

Пользуясь форматом «политической пепельной среды», Г. Кикль сознательно выстраивает свою риторику на грани политического высказывания, сатиры и полемического афоризма, что позволяет ему одновременно привлекать внимание широкой аудитории и мобилизовать сторонников через ощущение интеллектуального превосходства и «разоблачения»

оппонентов. В терминах политической лингвистики речь идет о стратегии символического доминирования, при которой юмор и ирония используются как инструменты дискредитации и одновременно как маркеры «своего круга» ([13], [14]). Фраза „*Wir sind nicht rechtsextrem, wir haben nur extrem oft recht*“ [15] в этом контексте выступает не случайным каламбуром, а проявлением ораторской стратегии политика. Г. Кикль использует каламбур, основанный на полисемии и словообразовательной мотивации прилагательного *extrem*. Если *rechtsextrem* функционирует как политически и идеологически нагруженный термин, обладающий в современном немецкоязычном общественно-политическом дискурсе устойчивой негативной коннотацией, то во втором компоненте та же корневая морфема *extrem* переосмысливается, приобретая значение наречия степени, лишённого политической семантики. Г. Кикль разрывает составное слово *rechtsextrem* на две части и переупаковывает его, так что под *recht* подразумевается «правота», под *extrem* – «очень, исключительно» и, используя фонетическое совпадение слов, превращает негативный ярлык в позитивное качество. Структурная симметрия создает лаконичный, почти афористичный ритм и делает высказывание легко воспроизводимым и пригодным для политического брендинга. Повторение утверждения „*wir haben recht gehabt in allen Fragen*“ [15] закрепляет образ FPÖ как силы, обладающей исторической легитимностью.

Делегитимация же оппонентов происходит за счет противопоставления: власть действует в интересах „*einer kleinen Clique*“ [15], тогда как FPÖ стремится обеспечить безопасность, свободу и благосостояние „*möglichst vielen Leuten*“ [15]. Конфликт переводится в плоскость морального противостояния между большинством и узкой элитой. FPÖ позиционирует себя как сила, действующая в интересах максимального числа граждан и обеспечивающая *Sicherheit, Schutz, Lebensqualität, Freiheit und Wohlstand*. Данный перечень ценностей выстраивает иерархию приоритетов, в которой безопасность и защита предшествуют свободе, что типично для правопопулистского дискурса. Политические оппоненты в риторике Г. Кикля часто лишены индивидуализации и представлены в обобщённом, деперсонализированном виде: „*die Herrschaften in der Regierung*“ [15]. Подобная номинация несет иронически-пренебрежительный оттенок и усиливает дистанцию между «элитой» и народом. Космические метафоры „*erste österreichische bemannte Weltraummission*“ и „*wir schießen diese ganze Partie zum Mond*“ [15] представляют собой гиперболизированный образ радикального устранения действующей политической элиты. Такая юмористически-агрессивная метафорика снижает формальную жесткость высказывания, но одновременно усиливает его экспрессивный потенциал.

Для создания карикатурного образа политических оппонентов Г. Кикль обращается также к сатирической номинации оппонентов, ироническим или уничижительным обозначениям. Так, Карл Нехаммер, который в 2024 г. еще занимал пост федерального канцлера, обозначается как „*Ronald McDonald der Österreichischen Volkspartei*“ и „*Karl der letzte Nehammer*“ [15]. Подобная номинация переводит фигуру главы правительства в область массовой культуры и исторического фарса. Аналогичным образом конструируются образы других политических акторов: *die Coronakaro, die Lady Gaga der österreichischen Innenpolitik, Corona Flex* (министр по вопросам Европейского союза и конституции Австрии Каролина Эдтштадлер), *der feine Herr Graf* с уточнением *mit degenerierten Chromosomen* (бывший министр иностранных дел А. Шалленберг), *gefährliche Giftschlange* (министр внутренних дел Г. Карнер), *Geisel der Grünen* (бывший министр и нынешний Председатель Национального совета Австрии В. Сobotка). Подобные номинации выполняют функцию символического понижения статуса. Политик перестает быть носителем власти и превращается в объект сатиры, шоу или биологической угрозы. Особо значима трансформация партийного названия *Österreichische Volkspartei* в *Österreichische Verräterpartei*. Подобный прием лишает партию права репрезентировать народ уже на уровне номинации и переопределяется через концепт *Verrat*. Использование этого же концепта в высказываниях „*Bündnis der*

Volksverräter“ и „*diese Feigheit ist verräterisch*“ [15] закрепляет бинарную оппозицию «народ – предатели», являющуюся базовой для популистского мировидения и переводящую политическое противостояние в морально-этическую плоскость ([3], [5]).

Следующая стратегия дискредитации заключается в объяснении политических позиций оппонентов через их психологическую или психофизиологическую несостоятельность. Так, в отношении канцлера Нехаммера используется формула: „*Normales nennt rechtsextrem ... der Grund dafür ist klar – Angst und Psychopharmaka*“ [15], завершаемая псевдосочувственным пожеланием „*eine gute Besserung*“. Фраза „*da braucht jemand dringend Hilfe*“ [15] выполняет функцию псевдодиагноза. Подобная риторика переводит политический конфликт в медицинский регистр, лишая оппонента статуса здравомыслящего субъекта.

Высказывание „*Die ÖVP ist die Partei, die alles kopiert und nichts kapiert*“ [15] представляет собой лаконичную формулу клеймения, построенную на рифмованной паронимии *kopiert – kapiert*. Тем самым образ ÖVP редуцируется до механического ретранслятора чужих идей. Аналогичным образом характеризуется лидер SPÖ Андреас Баблер через описание его выступлений как „*politisches Stottern*“ и разговорный термин для обозначения людей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности *Zappel-Philipp*, что вновь переводит конфликт из политической сферы в область индивидуальных недостатков.

Для усиления эффекта дискредитации оппонентов Г. Кикль прибегает к метафорике, заимствованной из естественных наук и биологии. Показателен образ Баблера как политического феномена, который „*rückstandslos verglüht ist, bevor er überhaupt Feuer gefangen hat*“ [15]. Создание иронического квазитермина *Babler-Effekt* закрепляет этот образ в псевдонаучной форме. Карьера политика представляется как физически невозможный процесс – «выгорание без горения», что подразумевает отсутствие энергии, содержания и результата. Особо показательной является развернутая религиозно-мифологическая аллегория, также связанная с фигурой Андреаса Баблера. Образ, создаваемый лексемами *neuer Erlöser, Heiland der Sozialdemokratie, neuer Sonnenkönig* строится на намеренном гиперболическом возвышении, чтобы подвергнуть в дальнейшем ироническому разрушению. Характеристика – *sozialistisches more of the same* – фиксирует ключевой тезис о том, что SPÖ предстает как воспроизводство устаревших доктрин. Метафора *braver Ministrant für die ÖVP* окончательно закрепляет образ зависимости и подчиненности. Экспрессивная инвектива „*ihr linken Schreibtisch Rambos*“ [15] основана на оксюморонном сочетании. Лексема *Rambos*, ассоциируемая с агрессивной маскулинностью и физической силой, в сочетании со словом *Schreibtisch* формирует образ показной воинственности. Тем самым «левые» репрезентируются как риторически агрессивные, но фактически неспособные к реальному действию акторы. Партия «Зеленых» получает клеймо *aussterbende Spezies*, а внутрипартийные процессы SPÖ – через метафору супервулкана: „*wie der Yellowstone Nationalpark mit diesem riesigen Vulkan*“ [15]. Подобные образы формируют представление о неизбежности распада и политической истощенности оппонентов.

Образ политической системы и медиа как «властного картеля» реализуется через лексемы *Einheitspartei, dieses Machtkartell, medial-politischer Komplex*. Особо показательна метафора «две стороны одной медали»: „*die einen lügen wie gedruckt und die anderen drucken die Lügen*“ [15]. В ней политики и медиа предстают как элементы единой системы производства лжи. Упоминание *Mainstream Medien* и *Fake News* в данном контексте закрепляет образ медиапространства как идеологически ангажированного и враждебного. Развернутая метафора „*Herzschrittmacher, Sauerstoffzelt, Defibrillator und Rollator in einem*“ [15] представляет медиа как искусственную систему жизнеобеспечения власти. Все упомянутые акторы включаются в одну категорию *billige Jakobs*, что отсылает к библейскому мотиву продажи первородства и усиливает семантику предательства и корысти. Стратегия дискредитации Г. Кикля распространяется не только на партийно-политических оппонентов, но и на фигуры символической власти. Характерным примером является переформулирование слов

федерального президента: „*die Erfolgsgeschichte ... mit der Tinte der Neutralität geschrieben*“ на „*Neutralitätstintenkiller*“ [15]. Созидательная метафора письма трансформируется в образ уничтожения, а президент включается в ряд политиков, которые хотят переписать историю. Аналогично Австрия описывается не как суверенное государство, а как „*Filialbetrieb der Europäischen Union*“. В результате происходит символическая деконструкция государства – хранители нейтралитета, демократии и суверенитета интерпретируются как их разрушители, что соответствует популистской логике моральной монополизации политического представительства [5].

В совокупности приведенные приемы формируют образ правящего политического класса как морально скомпрометированного, болезненного и исторически обреченного, что подготавливает почву для правопопулистского лидера в роли единственной «жизнеспособной» альтернативы. Как указывает И. А. Стернин, подобная стратегия речевого воздействия подготавливает адресата к принятию радикальной альтернативы, т. к. лишает существующий порядок не только легитимности, но и права на продолжение существования [11].

В послевыборный 2025 г. в условиях неудачи на пути к канцлерству Г. Кикль выстраивает риторику, направленную не на признание поражения, а на его интерпретацию как этапа стратегического движения к власти. При этом образ народа в риторике политика формируется как морально правое, страдающее, но сохраняющее оптимизм сообщество, находящееся в оппозиции к политическим элитам. В обращении Г. Кикля народ представлен как жертва ошибочной политики: *immer weiter weg von der eigenen Bevölkerung; was dieses Land schon alles überstanden hat*; носитель здравого смысла: *Normalität, Sicherheit*; объект социальной несправедливости, поскольку ресурсы направляются «чужим»: „*Herzen auf für unsere Österreicher ... statt Türen auf in Sozialsystem ... für Tausende Scheinasylanten*“ [16]. Народ репрезентируется через инклюзивные местоименные формы *wir, uns, unsere Österreicher* и эмоционально окрашенные номинации *liebe Freunde, wir lassen uns unseren Optimismus und die gute Stimmung nicht verderben*. По В. И. Карасику, подобная модель «мы–дискурса» выполняет функцию ценностной консолидации, формируя коллективную идентичность на основе общих эмоций и оценок ([6], [7]). Примечательно, что народ в дискурсе Г. Кикля представлен как аудитория, включающая как сторонников, так и противников: „*Anhänger, aber natürlich auch etliche Gegner; freue mich immer, wenn die Gegner zuschauen*“ [16]. Использование инклюзивного *wir* и прямое упоминание «врагов» в позитивном контексте выполняет двойную функцию. С одной стороны, говорящий демонстрирует уверенность и отсутствие страха перед критикой. С другой – он символически утверждает свою харизму как способность «обращать в истинную веру» оппонентов: „*dem Teufel noch ein paar Seelen entreisen kann*“ [16]. Религиозно-метафорическая лексика *Teufel, Seelen* усиливает образ политического лидера как миссионера, ведущего борьбу за «истинное» понимание реальности. Фраза „*Freund und Feind durch Ried vereint*“ [16] репрезентирует Г. Кикля как фигуру, способную выступить в роли общенационального арбитра и объединителя, преодолевающего традиционные политические расколы. Рид, как сакральное для Партии свободы место проведения «политической пепельной среды», служит идеальной сценой для такого посыла.

Интересной особенностью риторики политического лидера является одновременное использование самоиронии и самовозвеличивания. Отвечая на обвинения в неспособности к диалогу, Г. Кикль заявляет: „*Sie sagen, dass ich kein Brückenbauer bin, beweise bei jeder Veranstaltung das Gegenteil*“; „*Ich glaube, ich bin der geborene Diplomat und höflich bin ich auch noch*“ [16]. Он репрезентирует себя как дипломата и мостостроителя, как народного канцлера (*der Weg frei für einen Volkskanzler*), как харизматичного спасителя, способного направить врагов на истинный путь. Данные высказывания носят нарочито ироничный характер, что снижает пафос и делает образ лидера более «человечным», сохраняя при этом претензию на политическую зрелость. Использование термина *Volkskanzler* актуализирует

популистскую оппозицию «народ – элита» и закрепляет за Г. Киклем роль единственного легитимного выразителя народной воли.

Стратегия самопрезентации политика также делает упор на его личные качества – принципиальность, честность и неподкупность, что противопоставляется образу «продажных» политиков истеблишмента: „wir ... ein Rückgrat haben und keinen Gartenschlauch“; „war ich nicht bereit ... in diesen sauren Kanzlerapfel zu beißen; in diesen vergifteten Kanzlerapfel hineinzubeißen; stehe ... als starker und stolzer Oppositionsführer und nicht als kastrierte Kanzler-Marionette der Österreichischen Volkspartei“ [16]. Телесные, вкусовые метафоры формируют яркую эмоциональную картину. Лексема *ehrlich* приобретает в его выступлении статус ключевого маркера самопрезентации: „ich bin immer ehrlich zu euch; da wird Klartext geredet; ehrlich verhandeln, ehrlich regieren“ [16]. Как отмечает Е. И. Шейгал, апелляция к честности является центральным маркером популистской саморепрезентации, противопоставляемой элите [14]. Особое место в создании собственного образа занимает рефрейминг поражения: „Projekt der Volkskanzlerschaft ist nur verschoben und nicht aufgehoben“; „doch nicht Kanzler – noch nicht Kanzler“ [16]. Замена одного слова наделяется символическим смыслом – поражение интерпретируется как временная неудача, а не как финал. Это усиливается метафорой спортивного и телесного движения, которые подчеркивают образ динамичного лидера: „der Schritt zurück ... nur der erste Schritt von einem verlängerten Anlauf mitten hinein ins Bundeskanzleramt“ [16].

Партия FPÖ в анализируемом дискурсе редко называется напрямую, однако ее образ формируется имплицитно как единственная реальная альтернатива «системе». Ключевыми чертами образа партии выступают рост и успех: *unsere Aktien sind im Steigen*; готовность к выборам: *wir sind für alles gerüstet*. Экономическая метафора роста, согласно А. П. Чудинову, выполняет функцию рационализации выбора, усиливает образ динамики, спроса и успеха [13].

Наиболее развернуто и радикализированно в выступлении перед однопартийцами представлен образ политических оппонентов: медиасистема, прежде всего ORF, политические элиты и правящая коалиция. СМИ номинируются как *Systemmedien* и представлены как обслуживающий механизм власти, а не как независимый институт: „die probieren ja jetzt, den Stocker schön zu schreiben“ [16], как источник цензуры и утраты суверенитета: „aus free speech wird hate speech“ [16].

В риторике Г. Кикля доминирует стратегия радикальной делегитимации действующей власти, которая реализуется через метафорические конструкции, инвективную лексику и сатирическое переосмысление политической истории Австрии. Федеральных канцлеров политик превращает в карикатурные образы: „Kanzler Alfred Grusenbauer ... ein ganz ganz dicker Freund vom Rene Benko (обанкротившийся австрийский инвестор в сфере недвижимости); Kanzler Kern: das war die Prinzessin auf der Erbse, Ausgabe SPÖ; Graf Bobby von und zu Schallenberg; jetzt ... einen Bundeskanzler ohne Wähler, ohne Heu und ohne Haus“ [16]. Историческая память в данном случае используется для демонстрации «череды ошибок», которые «страна уже пережила» под руководством прежних политических партий и лидеров: „was dieses Land schon alles überstanden hat“ [16].

В своей риторике Г. Кикль характеризует правящую коалицию как ситуативный альянс, используя такие окказионализмы, как *Antikicklkoalition*, *Austriaverliererampel*. Он прибегает к игре слов *diesen Mix aus Marx und Murx* и описывает ее через метафору патологических отношений: „keine Dreiecksbeziehung, kein flotter Dreier, sondern eine Zwangsehe“ [16]. Дискредитация оппонентов достигается также за счет зооморфных и физиологических метафор: „Esel ... verirrt sich ... in die Bundesregierung“; „Legebatte ... legen sie uns die faulen Eier“; „diese linken Vögel fliegen mir wie die Motten dem Licht“; „der sitzt dort nicht wegen seinem Hirn, sondern wegen seinem Hintern“ [16]. Таким образом, политические противники изображаются как существа, лишённые способности к рациональному

поведению. Согласно Э. В. Будаеву, такие метафоры выполняют функцию интеллектуальной дискредитации, снижая когнитивный статус оппонента ([1], [2]). Образ правящей коалиции (Ampel) и политического курса последовательно конструируется также через метафору пути и тупика: *ein einziger Irrweg; hinein in jede Sackgasse; die sind im Sinkflug; am Gängelband der Europäischen Union*, а также метафору технической неисправности: *diese Ampel einen Kurzschluss hat; konstruktionsbedingt eingebauten Fliehkräfte dieses ganze Werkel zerreißen*, что позволяет представить власть как плохо спроектированный механизм, лишенный устойчивости и неизбежно обреченный на поломку. В когнитивной модели «политика как путь» метафоры маркируют власть как субъекта, утратившего ориентацию и ведущего страну к катастрофе ([9], [12]).

Ключевым элементом дискредитации политических оппонентов вновь становится сатирическая номинация: *die Natobeate; die Parlamentsguvernante; unsere AustroBerbock* (министр иностранных дел Австрии Беате Майнль-Райзингер), *Türsteher vorm Leichenkeller der ÖVP* (министр внутренних дел Г. Карнер), *zwei waschechte Kommunisten* (лидер SPÖ и вице-канцлер Андреас Баблер и министр финансов Маркус Мартербауэр), *die Dancingqueen, Dancing Star der Grünen* (Ева Малишник), сокращенное имя с уничижительным оттенком *Andi*, *ein totaler Choleriker* (Андреас Баблер), *selbsternannte Eliten, Loser in Rot und in Schwarz, in Grün und in Rosarot*.

В «политическую пепельную среду» насмешка является для Г. Кикля одним из ключевых инструментов подрыва политического авторитета. Ироничное использование разговорной лексемы *paletti*: *„im Großen und Ganzen ist ja alles paletti“* [16] выполняет функцию демаскировки – внешний успех представляется как симуляция благополучия. Уменьшительно-ласкательные формы *„Reförmchen dort, ein paar kleine Änderungen in den Fußnoten auf der anderen Seite“* [16] служат инструментом дискредитации управленческих практик.

Формат «политической пепельной среды» позволяет политику не только использовать иронию, но и апеллировать к народному фольклору: *„die Sicherheitspolitik der Österreichischen Volkspartei ist zum Krenreiben“* [16], шутливому рифмованному тосту как форме народной политической поэзии: *„Die Beate und der Christian/ die bandeln mit dem Andian/ es folgt daraus, was folgen muss/ ein Elend bis zum Überdruß,/ doch Österreich weiß eins gewiss, dass Zucker nichts von Dauer ist/ was für ein wunderbarer Toast/ zerbeißen es einfach – Prost!“* [16].

Политический курс правящей коалиции изображается как «движение в неверном направлении». Многократный анафорический повтор слова *Stichwort*, *immer weiter weg* и градация выполняют функцию эмоционального нагнетания и создают эффект экзистенциальной угрозы: *„Stichwort völlig verkehrte Coronapolitik/ Stichwort völlig verkehrte Kriegstreiberei/ Stichwort völlig verkehrter Klimakommunismus und Stichwort eine völlig verkehrte Asylpolitik; immer weiter weg vom Frieden/ immer weiter weg vom Wohlstand/ immer weiter weg vom Wachstum/ immer weiter weg von der Normalität/ immer weiter weg von der Sicherheit und ... immer weiter weg von der eigenen Bevölkerung hinein in jede Sackgasse“* [16]. Такая риторика реализует модель тотальной делегитимации, в которой кризис охватывает все уровни – от политики и экономики до ценностей и идентичности. Это подготавливает аудиторию к идее необходимости полной смены политического курса и носителей власти.

Выводы. Феномен «политическая пепельная среда» представляет собой гибрид ритуала, массового политического перформанса и жанра политической сатиры, для которого характерны коллективная идентификационная функция, сплочение сторонников через эмоциональный подъем, драматизация политических процессов и публичное обесценивание оппонентов. Переворачивание социальных и политических ролей, противопоставление «низов» и «верхов», телесная и языковая инверсия являются смысловым ядром «политической пепельной среды» как части карнавальной культуры. Г. Кикль как шут, говорящий правду, и одновременно новый «король» толпы, на время низвергает правящую элиту. Внимание с «благородного» лица переносится на части тела ниже пояса.

Анализ риторики Г. Кикля позволяет заключить, что карнавально-игровые традиции создают условия для легитимации агрессивной правопопулистской риторики. Используя иронию и насмешку, политик сознательно искажает стандартный официальный тон политических выступлений, усиливая эмоциональное воздействие на аудиторию и формируя эффект разоблачения политической реальности. Применяемые языковые средства выполняют двойную функцию: с одной стороны, они формируют устойчивые негативные образы медиа, правящих партий и отдельных политических фигур, с другой – укрепляют коллективную идентичность сторонников партии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасимов В. И. Идеология и дискурс в работах Т. А. Ван Дейка (реферативный обзор) // Политическая наука. – 2003. – № 4. – С. 73–84.
2. Будаев Э. В. Зооморфные метафоры как средство дегуманизации образа белорусской милиции в российских СМИ // Язык и культура. – 2022. – № 60. – С. 8–21.
3. Будаев Э. В. Метафора в политической коммуникации. – М. : ФЛИНТА, 2008. – 248 с.
4. Демьянков В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. – 2002. – № 3. – С. 31–44.
5. Капитонова Н. К., Магадеев И. Э., Печатнов В. О. и др. Правый популизм: глобальный тренд и региональные особенности. – М. : МГИМО. Университет, 2020 – 402 с.
6. Карасик В. И. Дискурс // Социальная психоллингвистика. – М. : Лабиринт, 2007. – С. 162–196.
7. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М. : Гнозис, 2004. – 476 с.
8. Кириллова О. Ю., Кириллова В. Ю., Алексеев Б. Н. Стилистические особенности синтаксиса и композиции в притчах австрийских писателей // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2017. – № 3-2(95). – С. 74–80.
9. Кириллова О. Ю., Николаева Н. В. Метафора в языковой картине мира Роберта Вальзера // Современные тенденции филологического исследования текста в контексте межкультурного взаимодействия : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2024. – С. 345–350.
10. Попова О. В. Политическая идентификация в условиях трансформации общества. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2002. – 257 с.
11. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж : Истоки, 2001. – 227 с.
12. Чигашева М. А., Елизарьева М. А., Ларина Т. С., Крячкова А. П. Культурно-маркированная лексика политического дискурса Германии. – М. : Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2021. – 203 с.
13. Чудинов А. П. Политическая лингвистика. – М. : Флинта, 2012 – 256 с.
14. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – Волгоград, 2000. – 196 с.
15. Aschermittwochrede von FPÖ-Chef Herbert Kickl [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.puls24.at/video/puls-24/aschermittwochrede-von-fpoe-chef-herbert-kickl/v1appl06dn51c> (дата обращения: 10.12.2025).
16. Aschermittwochrede von FPÖ-Chef Herbert Kickl [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.kleinezeitung.at/innenpolitik/19437934/kickls-abrechnung#> (дата обращения: 10.12.2025).
17. Wasner B. Politischer Aschermittwoch [Электронный ресурс]. – URL : https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Politischer_Aschermittwoch (дата обращения: 10.12.2025).

Статья поступила в редакцию 17.12.2025

REFERENCES

1. Gerasimov V. I. Ideologiya i diskurs v rabotah T. A. Van Dejka (referativnyj obzor) // Politicheskaya nauka. – 2003. – № 4. – S. 73–84.
2. Budaev E. V. Zoomorfnye metafory kak sredstvo degumanizacii obraza belorusskoj milicii v rossijskikh SMI // Yazyk i kul'tura. – 2022. – № 60. – S. 8–21.
3. Budaev E. V. Metafora v politicheskoy kommunikacii. – M. : FLINTA, 2008. – 248 s.
4. Dem'yankov V. Z. Politicheskij diskurs kak predmet politologicheskoy filologii // Politicheskaya nauka. – 2002. – № 3. – S. 31–44.
5. Kapitonova N. K., Magadeev I. E., Pechatnov V. O. i dr. Pravyy populizm: global'nyj trend i regional'nye osobennosti. – M. : MGIMO. Universitet, 2020 – 402 s.
6. Karasik V. I. Diskurs // Social'naya psiholingvistika. – M. : Labirint, 2007. – S. 162–196.
7. Karasik V. I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. – M. : Gnozis, 2004. – 476 s.
8. Kirillova O. Yu., Kirillova V. Yu., Alekseev B. N. Stilisticheskie osobennosti sintaksisa i kompozicii v pritchah avstrijskikh pisatelej // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2017. – № 3-2(95). – S. 74–80.

9. Kirillova O. Yu., Nikolaeva N. V. Metafora v yazykovoj kartine mira Roberta Val'zera // *Sovremennye tendencii filologicheskogo issledovaniya teksta v kontekste mezhkul'turnogo vzaimodejstviya* : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2024. – S. 345–350.
10. Popova O. V. Politicheskaya identifikaciya v usloviyah transformacii obshchestva. – SPb. : Izd-vo SPb-GU, 2002. – 257 s.
11. Sternin I. A. Vvedenie v rechevoe vozdejstvie. – Voronezh : Istoki, 2001. – 227 s.
12. Chigasheva M. A., Elizar'eva M. A., Larina T. S., Kryachkova A. P. Kul'turno-markirovannaya leksika politicheskogo diskursa Germanii. – M. : Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii, 2021. – 203 s.
13. Chudinov A. P. Politicheskaya lingvistika. – M. : Flinta, 2012 – 256 s.
14. Shejgal E. I. Semiotika politicheskogo diskursa. – Volgograd, 2000. – 196 s.
15. Aschermittwochrede von FPÖ-Chef Herbert Kickl [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.puls24.at/video/puls-24/aschermittwochrede-von-fpoe-chef-herbert-kickl/v1appl06dn51c> (data obrashcheniya: 10.12.2025).
16. Aschermittwochrede von FPÖ-Chef Herbert Kickl [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.kleinezeitung.at/innenpolitik/19437934/kickls-abrechnung#> (data obrashcheniya: 10.12.2025).
17. Wasner B. Politischer Aschermittwoch [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.historisches-lexikon-bayerns.de/Lexikon/Politischer_Aschermittwoch (data obrashcheniya: 10.12.2025).

The article was contributed on December 17, 2025

Сведения об авторах

Кириллова Ольга Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3761-6039>, kirillowa@bk.ru

Кириллова Наталья Станиславовна – магистрант факультета иностранных языков Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-6103-0892>, kirillova.01@bk.ru

Пушкин Александр Сергеевич – магистрант факультета истории, филологии, управления и права Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0008-8330-2456>, 2001.sanya@mail.ru

Author Information

Kirillova, Olga Yuryevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of European Languages and Linguodidactics, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3761-6039>, kirillowa@bk.ru

Kirillova, Natalya Stanislavovna – Master's Degree Student, Faculty of Foreign Languages, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-6103-0892>, kirillova.01@bk.ru

Pushkin, Aleksandr Sergeevich – Master's Degree Student, Faculty of History, Philology, Management and Law, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0008-8330-2456>, 2001.sanya@mail.ru

УДК 811.163'373.613:641.5

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.007

И. В. Кузнецова

ОРИЕНТАЛИЗМЫ, СВЯЗАННЫЕ С ПИЩЕЙ, В ЮЖНОСЛАВЯНСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматриваются фразеологизмы и паремии с компонентом-ориентализмом пищевой тематики в языках некоторых славян Балканского полуострова, находившихся на протяжении нескольких веков под владычеством Османской империи. Язык османских турок стал языком-посредником, через который в принимающие южнославянские языки вошли слова персидского и арабского происхождения. Цель данной работы – выявить фразеологический потенциал четырех персизмов и одного арабизма, являющихся номинациями заправок, закусок, закваски, растительного масла и яичницы-болтуньи и ставших у части балканских славян компонентами устойчивых словесных комплексов, которые до сих пор не были объектом специального описания. Рассмотренные ориентализмы-названия продуктов питания остались в литературных языках и диалектах жителей Болгарии, Боснии, Сербии и Хорватии и «законсервировались» в разноплановых устойчивых выражениях. В ряде случаев ориентализм и славянизм в рамках одного языка образуют лексические варианты фразеологизмов и паремий, а реальная образность обусловила наличие эквивалентов в других языках. Проведенный анализ показал как общность, так и этноспецифику мотивационных идей, ставших базой фразеологизмов. Материал взят из фразеологических и паремиологических словарей и других лингвистических источников. При анализе использовались описательный, компонентный и сопоставительный методы.

Ключевые слова: *фразеология, южнославянские языки, ориентализм, уксус, закуска, растительное масло, закваска, яичница-болтунья*

I. V. Kuznetsova

FOOD-RELATED ORIENTALISMS IN SOUTH SLAVIC PHRASEOLOGY

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article examines phraseological units and paroemias with a food-related orientalism component in the languages of some Slavs of the Balkan Peninsula, who were under the rule of the Ottoman Empire for several centuries. The language of the Ottoman Turks became an intermediary language through which the words of Persian and Arabic origin entered the South Slavic languages. The purpose of this work is to identify the phraseological potential of the four Persianisms and one Arabism, which are the names of dressings, appetizers, sourdough, vegetable oil, and scrambled eggs, and have become components of stable verbal complexes in some Balkan Slavic languages that have not yet been the subject of special description. The orientalisms discussed, which are food names, have remained in the literary languages and dialects of the people of Bulgaria, Bosnia, Serbia, and Croatia, and have been preserved in various fixed expressions. In some cases, orientalism and slavism within the same language form lexical variants of idioms and proverbs, and the actual imagery has led to the existence of equivalents in other languages. The analysis showed both the commonality and the ethnographic specificity of the motivational ideas that became the basis for the phraseological units. The material was taken from phraseological and paremiological dictionaries and other linguistic sources. The analysis used descriptive, component, and comparative methods.

Keywords: *phraseology, South Slavic languages, orientalism, vinegar, appetizer, vegetable oil, sourdough, scrambled eggs*

Введение. Фразеологические единицы (ФЕ), связанные с продуктами питания, рассматривались в разноплановых работах, часто в ракурсе сопоставления ([1], [13], [14] и др.). Не остались без внимания и южнославянские ФЕ с ориентальным компонентом-глуттонимом (от лат. *gluttonare* ‘есть, употреблять в пищу’): [8], [9], [11] и др. Цель этой статьи – рассмотреть ФЕ с ориентализмами сферы «Пища», не являвшиеся до сих пор объектом описания, на языковом материале некоторых народов южной Славии. Для большего охвата языкового материала привлекаются и паремии.

Актуальность исследуемой проблемы. Дефиниция лексемы *ориентальный* (от лат. *orientalis*) – ‘восточный; характерный для стран Востока’ [20, с. 460]. Балканская кухня имеет ярко выраженный ориентальный характер: кулинарно-гастрономические традиции южных славян в силу исторических причин и многовекового этнического контакта испытали сильное влияние османской кухни. Заимствования из турецкого литературного и разговорного языка и его диалектов периода Османской империи у некоторых балканских славян настолько адаптировались, что не воспринимаются как чужеродные. Язык османских турок стал и языком-посредником, через который в принимающие южнославянские языки вошли иноязычные лексемы, в первую очередь персидского и арабского происхождения. Изучение османизмов – одна из важных задач балканистики [19, с. 557]; это в полной мере относится и к пищевой терминологии. Сопоставительный анализ ФЕ с ориентальным компонентом способствует выявлению этнических стереотипов, связанных с кулинарным кодом, схожего и различного в этой сфере, приобретая особую значимость в контексте межславянской коммуникации на Балканском полуострове.

Материал и методы исследования. Материал для исследования – выборки ФЕ заявленной тематики из словарей южнославянских языков ([2], [3], [7], [16], [17], [18], [27], [30], [31], [34]) и других указанных в списке литературы источников. Для охвата большего языкового материала привлекаются ФЕ активного и пассивного фонда, т. к. некоторые лингвисты считают, что при изучении балканского материала надо «снять оппозицию между синхронией и диахронией и считать все устойчивые выражения фрагментами живого языкового процесса» [15]. При анализе использовались описательный, компонентный и сопоставительный методы.

Результаты исследования и их обсуждение. Если названия блюд и напитков восточной кухни в составе ФЕ славян Балканского полуострова были объектом анализа, то номинации заправок, закусок, заправки и пр. ориентального происхождения таковыми не являлись, чем объясняется наш интерес к этому пласту лексики как компонентам ФЕ.

1. Уксус в кулинарии применяют довольно активно: при приготовлении соусов, маринадов для овощей, мяса, рыбы, как ароматный кислый ингредиент, острую приправу, заправку к разным блюдам (салатам, некоторым супам и пр.). Для его номинации у части южных славян используются два слова: ориентализм (серб. *cuphe*; босн., хорв. *sirće* < осм.-тур. *sirke* < перс. □□ □□) и латинизм (серб. *ocam*; босн., хорв. *ocat* < лат. *acetum*), но в качестве компонента ФЕ используется только первое: серб. *пролити (превалити)¹ sirće* [18, т. 5, с. 780]; босн., хорв. *proliti (prevaliti) sirće* [34, s. 226], [30, s. 170] – ‘сделать что-то плохое, испортить что-л.’; хорв. *privrniti sirće* (букв. перевернуть уксус) – [29, s. 163, 170] ‘наносить / причинять непоправимый ущерб’.

Реальные свойства этой приправы – ярко выраженный кислый вкус и резкий запах – мотивировали появление устойчивых сравнений (УС): серб. *кисело као cuphe* [7, с. 134] (в говорах Воеводины – *кисело / кисо ко cuphe* [17]) – 1) ‘о чем-л. с кислым вкусом (чаще о еде, фруктах, вине и пр.)’; 2) перен. ‘о недовольном, в плохом настроении или чем-л. неудовлетворенном, огорченном, тоскливо-унылом человеке’ и босн. *smrdjeti kao mačetu sirće* (букв. вонять как котенку уксус) ‘быть для кого-то отвратительным, противным’ [34, s. 226].

¹ Опрокинуть.

Ирреальную образность имеет зафиксированное в говорах Воеводины и приведенное в словаре без толкования семантики УС *сиром* *ко сирће*, где лексема в основании сравнения имеет значения, два из которых совпадают с семантикой литературного слова *сиромах* ('бедняк' и 'убогий, жалкий человек, вызывающий жалость, сострадание; бедолага, горемыка'), и третье, отсутствующее в литературном языке, – 'умственно отсталый, интеллектуально ограниченный, тупой человек' [17].

Процесс превращения вина в уксус, скисание алкогольного напитка метафорически обыгрывается в босн. *Zivot je kao vino, kada ga ostane malo pretvara se u sirce*² (букв. Жизнь как вино, когда его остается мало, оно превращается в уксус); паремия подчеркивает трудность жизни в старости [30, с. 91].

2. Закуска – ассорти небольших по объему порционных продуктов с пикантным вкусом (кусочки твердого / мягкого сыра, вяленых острых мясных деликатесов, орехи, маринованные, соленые или квашенные овощи и фрукты, оливки, салаты и пр.), обычно предшествующее основным блюдам, – номинируется в кухнях бывшей Османской империи как *мезе* (болг., макед., серб.) / *meze* (босн.) / *meza, meze* (хорв.) < осм.-тур. *meze* 'закуска' < перс. مزه *maze* 'вкус, смак, приправа', ассортимент которых заметно варьируется в зависимости от государства, региона страны, местных традиций, конфессиональной принадлежности жителей и пр.; время и реалии наших дней также внесли свои коррективы в их состав. После освобождения от османского владычества в болгарском языке появился галлицизм *ордьовър* (< фр. *hors d'oeuvre*) с той же семантикой, который не смог вытеснить ориентальную лексему, ставшую в болгарском языке компонентом следующих ФЕ: *вземам / взема на меze* някого (букв. брать / взять на закуску кого-л.) 'поднимать / поднять на смех кого-л., потешаться над кем-л., брать / взять в переплет кого-л.'; *взеха ме на меze* (букв. меня взяли на закуску) = рус. я попал им на зубок; *избирам / избира за меze* някого (букв. выбирать / выбрать на закуску кого-л.) 'выбирать / выбрать мишенью для остроумия кого-л.'; *ставам / стана (съм) меze на хората (за хорските³ уста⁴)* [2, с. 326]; *ставам / стана съм (за) меze <в устата на хората>*; *ставам / стана меze в (на) хорските уста* = рус. попасть кому на зубок, стать притчей во языцех, стать предметом всеобщих пересудов; *правя (направлям) някого меze в устата на някого* (букв. делать кого-л. закуской во рту у кого-л.) 'непрестанно подшучивать, насмехаться над кем-л.; делать кого-л. предметом постоянных шуток, насмешек' [16]. Слово *меze* встречается также в болгарской пословице, относящейся к жадному и завистливому человеку: *Нека се пръсне шкембето⁵, само да не хартиства⁶ мезето* (букв. Пусть лопнет брюхо, лишь бы не пропала / не осталась закуска) [3, с. 248] = рус. *Хоть лопни брюшко, да не оставайся добро!* (не останься добрецо).

Закуску часто подают к горячительным напиткам, и в этом случае используется османизм, а не славянизм (напр., серб. *меze уз вотку*, слово *предјело* в этой ситуации не употребляется). По боснийским паремиям, *Dinar rakija – tri meze; Dva dinara meze, jedan dinar pica; Dva reda meze, jedan red cigu*⁷ [30, с. 15, 18], т. е. надо в три / два раза больше закусывать, чтобы не напиться [11, с. 74–75]. Пословица-эвфемизм *Uhv(f)atila ga meza* 'он опьянел' употребляется, когда кто-то напивается не из-за того, что много выпил алкоголя, а из-за того, что мало закусывал [30, с. 82]. Есть и глагол в том же значении: *malo / slabo je mezio* (букв. мало закусывал / выпивая /) 'мало закусывал'.

² Здесь и далее орфография источника.

³ 1) 'То, что присуще людям'; 2) 'чужой, не свой'.

⁴ 1) 'Рот', 2) 'язык', 3) 'губы'.

⁵ *Шкембе* – 1) 'рубец, желудок (жвачного животного)'; 2) разг. 'брюхо, пузо'.

⁶ *Артиствам* 'иметься в избытке; оставаться; быть не израсходованным' (ср. с макед. *артисува* 'оставаться, быть в наличии').

⁷ Производное от *цугнути* 'хлебнуть, хватить (о спиртном)'.

В кухне южных славян в качестве закуски к крепкому спиртному популярны консервированные в рассоле или в уксусном маринаде либо моченые овощи – перец, зеленые томаты, морковь, сельдерей, белокочанная капуста и др., заготовленные на зиму (болг. *туршия*; макед., серб. *туршија*, босн. *turšija* < осм.-тур. *turşu*, *türşī* < перс. *toršī*), о чем свидетельствуют тексты⁸. Слово зафиксировано в босн. *još kome smrdi turšija iz usta* (букв. все еще воняет туршией изо рта) ‘о человеке, начавшем жить в городе, но все еще сохраняющем сельский менталитет’ и в болг. *кисел като мартенска туршия* (букв. кислый как мартовская туршия) [12, с. 392] без толкования семантики. Заметим, что это классическое болгарское УС означает крайнюю степень раздражения, недовольства или мрачного настроения. Так говорят о человеке, вставшем не с той ноги, дующемся без причины или смотрящем на весь мир с едким сарказмом. Фраза базируется на двух ярких образах: переносном значении слова *кисел* (об этом см. выше) и том обстоятельстве, что к марту традиционные зимние соленья-заготовки часто начинают бродить или прокисать. Рассол становится слишком резким, а овощи теряют хруст и приобретают чересчур кислый, порой неприятный вкус.

3. Растительное масло. Османизм *zeytin* ‘маслина’ < араб. *zāyītūn* ‘маслина’, *zāyit* ‘масло’ вошел в языки славян Балкан с несколько различающимися значениями: серб. *zejtin* (устар. *зеитин*), босн., хорв. *zejtin* – ‘оливковое или растительное масло вообще’, макед. *zejtin* ‘растительное масло’, болг. *зехтин* (диал. *зейтин*) ‘оливковое масло’. Слово встречается в считанных УС: серб. *играју јој очи као на зеитину* (букв. играют ее глаза как на оливковом / растительном масле) ‘о веселой, игривой, озорной, шаловливой женщине, девушке’ [7, с. 97] = рус. *в глазах чертики (чертенята) прыгают; очи му играју као на зеитину* (букв. глаза его играют как на оливковом / растительном масле) ‘о беспокойных, бегающих туда-сюда глазах’ [18, т. 2, с. 294]; диал. *играју му очи ки на zejtin* [4, с. 426]; босн. *triježan k(a)o da je pio zejtin* (букв. трезвый как будто пил оливковое масло) ‘о человеке, который, несмотря на то, что много выпил, кажется / выглядит более трезвым, чем другие’⁹ [30, с. 81]; хорв. диал. *klizati se ko zejtin* (букв. скользить как масло) ‘легко и быстро скользить’ [28, с. 26].

В некоторых болгарских УС османизм и славянизм взаимозаменяемы: *върви ми като по зехтин / по масло* = рус. у меня все идет как по маслу, мне везет во всем [2, с. 227], хотя «эти слова не являются дублетами. Первое из них – турцизм – подразумевает конкретный вид растительного масла, а второе представляет собой обобщающее понятие “масло”» [23, с. 102]. Основанный на метафоре компаративизм с семантикой ‘осуществляться легко, без затруднений’ с эталоном сравнения *масло* известен и другим южным, восточным и западным славянам, а с образом сравнения *жир* (говяжий, бараний) – македонцам (*оди нешто како по лој*) и хорватам (*ide kao po loji što*). Это же относится к выражающим неодобрение УС *отгоре като зехтин / масло над вода* (букв. сверху как оливковое масло / масло над водой) [2, с. 227, 324], *излизам / изляза (изплувам) отгоре като зехтин / масло <над вода>* (букв. становиться / стать победителем (всплывать / выходить из трудного положения) как оливковое масло / масло над водой) [16], мотивированных, как и ФЕ *масло над водата съм* ‘о человеке, который всегда на высоте, одерживает верх над другими, побеждает, набирает вес, влияние, показывает свое превосходство,

⁸ Ганчо <...> донесе още *ракия* и *мезе* – *зелена туршия*, нарязана, поляна с дървено масло и посипана щедро с *червен пипер* [И. Вазов. Под игото. 1889–1890] (букв. Ганчо <...> принес еще ракию и мезе – капустную туршию, нарезанную, политую оливковым маслом и щедро посыпанную красным перцем [И. Вазов. Под игото]); *На масите стояха шишета с ракия*, чинии с нарязани чушки и домати *от туршия за мезе* [Крум Григоров] (букв. На столах стояли бутылочки с ракией, тарелки с нарезанным перцем и томаты из туршии на закуску [16]).

⁹ По комментарию автора, раньше торговцы перед сделкой выпивали оливковое масло, чтобы во время разговора, в ходе которого пили алкоголь, пьянеть медленнее. Заметим, что и в наши дни существует мнение, что для замедления всасывания алкоголя перед употреблением спиртного следует выпить растительное масло.

правоту, навязывает свое мнение (обычно неодобр.)', реальными физическими свойствами этих субстанций – их разной плотностью. Болгарские ФЕ относятся к семантическому полю «Победа, превосходство»; румын. *a fi zăitîn pe apă*, кроме этого значения, семантизируется и как 'быть невиновным' [6, с. 287].

Близкое по образности сравнение, которым автор подчеркивает способность к выживанию боснийских францисканцев даже тогда, когда это кажется невозможным, использует в своем рассказе Иво Андрич: Презирао је понизне Јевреје, брадате попове и лукаве фратре, као свијет без части и достојанства. И једном је <...> рекао свом ћехају¹⁰: – Кад пропане и потоне сав свијет и све државе, вјеруј, ови ће фратри пливати, као зејтин, по врху¹¹ [И. Андрић. За логоровања. 1922]. Его смысловым аналогом будет рус. ирон. или неодобр. *Дерьмо / г... не тонет* 'о плохом, но преуспевающем человеке; об умении держаться на плаву, выходить из затруднительных ситуаций' [5, с. 93]. А рус. *всплывать / всплыть как масло над водой / на воде* с той же структурой и образностью обычно используется в контексте *правда – ложь*¹² или (реже) в более широком значении 'все неблагоприятное, плохое, будет известным; тайное станет явным'¹³.

«Ситуация подливания масла в огонь, при которой огонь разгорается с большей силой, ассоциативно уподобляется ситуации обострения чьих-л. неприязненных отношений» [22, с. 231] и стала основой интернационализма *подливать / подлить масла в огонь*. В некоторых ФЕ с семантикой 'какими-л. действиями, поступками, словами обострять / обострить неприязненные отношения, усиливая конфликт' османизм и славянизм варьируются: болг. *наливам / наляя зехтин (масло) в огъня*; серб. *долевате зехтин (уље¹⁴) на ватру* как и в болг. диал. *гася огъня със зехтин (масло)* 'разжигать ссору, скандал' [16]. Лексическое варьирование представлено и в болг. *С масло огън се не гаси; Огън са със зехтин не гаси*; серб. *Ватра се зеитином не гаси*; черногор. *Ватра се уљем не тули* [7, с. 97] = рус. *Огонь маслом не тушат*.

4. Одно из названий *закваски* – необходимого продукта для створаживания молока, придания пышности тесту, брожения напитков и пр. – заимствовано некоторыми южными славянами во время вхождения в Османскую империю: болг. *мая*; макед., серб. *маја*; босн. *таја* < осм.-тур. *тауа, тауе* < перс. *тāуе* – 'суть, сущность'; 'основа'; 'источник'; 'дрожжи, закваска'; 'активы, капитал'; 'причина, мотив'. По болгарской пословице, у которой есть полный эквивалент в греческом языке, *Хляб без мая не става* (букв. Хлеб без закваски не получится / не поднимется) [1, с. 154, 156]. Реальными свойствами вещества мотивировано босн. *rasti kao таја* 'быстро расти' [34, с. 199] = рус. *расти как на опаре*¹⁵

¹⁰ Чехайя-паша – заместитель визиря.

¹¹ Букв. Он презирал смиренных евреев, бородатых попов и хитрых католических монахов францисканцев как людей без чести и достоинства. И однажды <...> сказал своему чехайу: Когда пропадет и потонет весь мир и все государства, эти францисканцы будут плавать, как оливковое масло, по верху.

¹² Да что скрывать: *правда на міру, что масло на водѣ – поверхъ всплываетъ* [Якушкин П. И. Из Астраханской губернии. 1870]; На этот раз оправдаться от тучи возстававших обвинений <...> ему (Меньшикову – И. К.) все же не удалось. Всѣ его неправды всплыли какъ масло на водѣ. До послѣдней копѣйки все оказалось на счету <...> [Кельсиев В. И., Ключников В. П. При Петре. 1872]; Ну да *правда наверх, как масло на воде, всходит* [Зарин А. Е. Двоевластие. 1912]; *Правда – что масло: всегда наверху*, – попыталась сгладить грубость старика Агафья [Марков Г. М. Строговы. Кн. 1. 1936–1948]; Нет, это привело к преодолению доктринального представления о том, что *истину можно отделить от лжи, как масло от воды* <...> [Земляной С. Кто держит речь в этике? // Независимая газета (приложение «Ex Libris НГ»), 05.08.1999].

¹³ До сих пор ни на фабрике, ни в кабаке, нигде не поднималось разговоров о тех жестокостях, которые проделывались еще недавно на заводах, а теперь все это *всплыло, как масло на воде* [Мамин-Сибиряк Д. Н. Три конца. 1890].

¹⁴ Масло (растительное, смазочное и т. п.).

¹⁵ Опара – запавленное дрожжами или закваской забродившее жидкое тесто, которое затем замешивают. Закваска, приготовленная из этого теста [21, т. 2, с. 620].

(дрожжах). Серб. *ухватити*¹⁶ *мају* [18, т. 3, с. 275]; босн. *uhvatiti (uzeti)*¹⁷ *мају* [34, s. 199] имеет значения: 1) кулинар. ‘укинуть (о тесте, молоке и пр.); подниматься (о тесте); начать бродить’; 2) разг. ‘сильно напиться’ (ср. с рус. *накваситься* ‘напиться допьяна’); 3) ‘создать основной капитал, добиться первых успехов в чем-л.’.

В болгарском языке слово является компонентом ФЕ *за мая* = на племя, на развод, для развода чего-л.; *нямам <даже> за мая* нешто = нет ни крошки, нет ни капли чего-л. [2, с. 325]; *имам си мая* (букв. у меня есть закваска) ‘я состоятельный, зажиточный, богатый, владею имуществом, недвижимостью, богатством (обычно полученными в наследство)’ [16], основанных на метафорическом переосмыслении (увеличение в объеме).

Другое переносное значение лексемы – ‘основы, зачатки характера, заложенные в человеке, обществе воспитанием, средой и т. п.’ [21, т. 1, с. 526] – мы видим в болг. *такава ми е маята* = такая у меня закваска [2, с. 325]. Разговорная ФЕ *хващам / хвана (захващам / захвана) мая<та>* толкуется как 1) кулинар. ‘предварительно развести закваску с теплой водой и мукой для использования при замешивании теста’; 2) ‘начать богатеть’ [16]; 3) ‘получать / получить какую-л. закваску (о характере, моральных качествах человека)’ [2, с. 325].

Надо заметить, что болгарскому языку известен русизм *закваска*, но он употребляется нечасто и фразеологически не значим; это же касается и сербского языка, где для обозначения продукта используются славянизм *квасац / квас* и германизм *герма*, не ставшие компонентами устойчивых словесных комплексов. ФЕ со славянизмом *закваса* в «Болгарско-русском фразеологическом словаре» 1974 г. [2] отсутствуют, но зафиксированы в электронном словаре болгарского языка: *заквасен съм* с някаква (нечия) *закваса* (букв. Я заквашен некоей (чьей-то) закваской) ‘у меня есть определенный характер, сущность (для обозначения отличительной черты при сравнении)’ и *от същата закваса съм замесен* (букв. из одной закваски замешен), синонимичная ФЕ *от една (еднаква, съща) мая съм <замесен>* ‘я одинаков с кем-л. по характеру, воспитанию, взглядам, восприятию чего-л. (обычно о людях одинакового происхождения); я одного происхождения с кем-л.’ [16].

5. Блюда из яиц. Наследием Османского владычества у некоторых народов бывшей Югославии стали наименования блюд из яиц / с яйцами. Так, в Сербии, Черногории и Боснии известен *чимбур (čimbur)* < осм.-тур. *çilbir, çirbir* – яичница-глазунья с целым, неповрежденным желтком, поджаренная на топленом масле или на подушке из густого каймака либо запеченная на мясной, мясо-овощной или овощной основе. Чимбур дал название весеннему празднику *Čimburijada*, отмечаемому 21 марта в г. Зеница на реке Босна. Но фразеологически значимой стала яичница-болтунья (макед., серб. *kajgana*; босн. хорв. *kajgana* < осм.-тур. *قايه غانه (kayğana, kaygına, hāgīne)* < перс. *خاگه (xāgine)* ‘омлет, яичница’). В Боснии и говорах Хорватии слово имеет переносное пейоративное значение ‘то, что напоминает яичницу-болтунью’. Способ приготовления мотивировал появление в штокавских говорах Хорватии ФЕ *zamutiti kajganu* (букв. замутить / сделать яичницу-болтунью) ‘устроить беспорядок, посеять вражду / ссору’; *od svega na kraju ispadne kajgana* (букв. Из всего в итоге получается яичница-болтунья) ‘все в итоге неясно, туманно, расплывчато’ [33, s. 126]. Босн. *pojesti / izjesti veliku / golemu kajganu* (букв. съесть большую / огромную яичницу-болтунью) имеет значение ‘пострадать; потерпеть убыток; погибнуть’ [34, s. 184].

В языках, диалектах и говорах славянских народов, проживающих в Сербии, Македонии, Боснии и Хорватии, активно употребляются УС с семантикой ‘очень дорого’, ‘очень дорого стоить’ и ‘обходиться кому-н. очень дорого’ со сравнительной частью как *яичница святого Петра*: серб. *коштати (стајати) као светог Петра kajgana* [18, т. 2, с. 629; т. 3, с. 24]; макед. *скапо е како од Св. Петар kajgana* [27, s. 268]; *ke te koshta kako*

¹⁶ Поймать.

¹⁷ Взять.

sveti Petar kajgana; *go koshtalo kako Sv. Petar kajgana*¹⁸; босн. *skupo k(a)o svetog Petra kajgana*; *koštati / stajati / izići k(a)o svetog Petra kajgana* [34, s. 184]; хорв. *koštati (stajati, doći) koga što (koga, što) kao svetog (svetoga, sv.) Petra kajgana* [31, s. 465]; *košta ko (ka) svetog Petra kajgana* (штокавские говоры); *[košta] kaj svetoga Petra kajgana* (чакавские говоры). О генезисе УС и его семантике писали не раз ([25, s. 92–93], [26, s. 115–118], [10, с. 157–159] и др.), поэтому мы не будем касаться этого вопроса. Заметим, что имя св. Петра коррелирует с названием блюда и в серб. *natuћи koga kao svetog Petra kajganu* [24, s. 74]; хорв. диал. *natući koga kao (ko) svetog Petra kajganu* ‘сильно избить кого-л.’ [32, с. 373].

Выводы. Результатом многовекового господства Османской империи на Балканах стало пополнение фонда лексики некоторых южнославянских языков османизмами, в том числе глоттонимической тематики. При этом иногда, например, в языках народов бывшей Югославии для блюда нет иного названия, кроме заимствованного (*kajgana / kajgana*), а при наличии синонимичных наименований пищевого продукта фразеологически активным является ориентализм (*cuphe / sirće*). До сих пор рассмотренные ориентализмы-названия продуктов питания остались в литературных языках южных славян (так, у болг. *мезе* ‘закуска’ нет другого литературного варианта; славянизмы *квас*, *квасец* являются диалектизмами). Полисемия ФЕ заявленной тематики в языках балканских славян – явление нечастое. В ряде случаев у славян Балканского полуострова османизм и славянизм (напр., *зехтин – масло – уље*) в рамках одного языка образуют лексические варианты ФЕ, а реальная образность обусловила наличие ФЕ-эквивалентов в других инославянских и неславянских языках (*кислый как уксус, подливать масло в огонь, тушить маслом огонь*), а также смысловых тождеств (босн. *rasti kao taja* = бел. *расці як на дражджах*, укр. *росте як на дріжджах*). В то же время анализ ФЕ с пищевыми компонентами – заимствованиями из турецкого языка периода Османской империи показал и этноспецифику мотивационных идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авгинова-Николова Е. Семантичен модел *богатство – бедност* на концепта *хляб* в български, руски и гръцки език // *Societas Classica: Култури и религии на Балканите, в Средиземноморието и Изтока IX*. – Велико Търново : Societas Classica, 2017. – С. 151–162.
2. Болгарско-русский фразеологический словарь. – М. : Русский язык, София : Наука и искусство, 1974. – 635 с.
3. Влахов С. Руски пословици с български преводи и съответки. – София : Наука и искусство, 1980. – 311 с.
4. Димитријевић М. Поточац: антропогеографска и историјска студија. – Поточац : Културно просветна заједница Републике Србије, 2004.
5. Елистратов В. С. Словарь московского арго. – М. : Русские словари, 1994. – 700 с.
6. Захариева Р. За някои метафорични образи в идиоматиката с компонент *вода* (върху материал от българския, румънския и френския език) // «Вода» в славянской фразеологии и паремииологии. – Т. 1. – Будапешт : Тинта, 2013. – С. 284–290.
7. Караџић В. Народне српске пословице. – Цетинь, 1836. – 362.
8. Кузнецова И. В. Ориентализмы тематической группы «Сладкие блюда» в фразеологии южных славян (на фоне других языков) // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. – 2025. – Vol. 68, № 1-2. – P. 201–221. – DOI 10.1556/060.2022.00065.
9. Кузнецова И. В. Османизмы – названия блюд из мяса и риса в фразеологии некоторых балканских славян // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2026. – № 1(130). – С. 114–122. – DOI 10.37972/chgru.2026.130.1.014.
10. Кузнецова И. В. Персонажи Библии в славянских устойчивых сравнениях. – Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т, 2017. – 212 с.
11. Кузнецова И. В., Хмелевский М. С. Арабизм ракия в южнославянской фразеологии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2024. – № 4(125). – С. 71–77. – DOI 10.37972/chgru.2024.125.4.009.
12. Левченко О. П. Символи у фразеологічних системах української та російської мов: лінгвокультурологічний аспект : дис. ... доктора філол. наук : 10.02.01 ; 10.02.02. – Львів, 2007. – 465 с.

¹⁸ Электронный ресурс. – URL : <http://www.macedonians.tv/showthread.php?t=5275>.

13. Манчев В. С. Русские и болгарские фразеологические единицы с компонентом «Пища» (культурологический вектор) // Когнитивные факторы взаимодействия фразеологии со смежными дисциплинами. – Белгород : ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2013. – С. 89–94.
14. Марчета Ј. Храна у француској, италијанској и српској фразеологији. – Београд : Задужбина Андрејевић, 2021. – 102 с.
15. Петрова А. Балканская фразеология – в поисках исследовательского подхода // *Balkanismen heute. Balkanologie. Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft.* – Wien : Münster. LIT Verlag, 2012. – Bd. 3. – P. 171–185.
16. Речник на българския език. Електронно списание. – Т. 1–15. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://ibl.bas.bg/rbe/> (дата обращения: 27.04.2026).
17. Речник српских говора Војводине. – Књ. 4, С–Ш. – Нови Сад : Матица српска, 2019. – 519 с.
18. Речник српскохрватског књижевног језика. Т. 1–6. – Нови Сад : Матица Српска, Загреб : Матица Хрватска, 1967–1976.
19. Седакова И. А. Балканизмы и турцизмы: новые подходы к проблеме // *Славянский альманах.* – М. : Индрик, 2014. – С. 553–562.
20. Словарь иностранных слов. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 784 с.
21. Словарь русского языка : в 4-х т. – М. : Русский язык, 1999.
22. Словарь русской пищевой метафоры. Т. 1: Блюда и продукты питания / под ред. Е. А. Юриной. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 2015. – 428 с. – DOI 10.17223/978-5-7511-2341-3.
23. Стоянова Н. И. Турцизмы во фразеологизмах болгарского языка // *Вестник Дагестанского государственного университета.* – 2007. – Вып. 7. – С. 100–105.
24. Altmanová K. Současná srbská frazeologie ve srovnání s češtinou (se zaměřením na srbská frazeologická přirovnání). – Praha, 2011. – 82 s.
25. Babić S. Jovan Jovanović Zmaj i izričaj «košta ga kao svetoga Petra kajgana» // *Jezik, časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika.* – God. 31, sv. 3, 1983–1984. – S. 92–93.
26. Delić M. Postanak, značenje i stilističko obilježje izričaja: koštati kao svetog Petra kajgana // *Jezik, časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika.* – God. 31, sv. 4, 1983–1984. – S. 115–118.
27. Fink Arsovski Ž. Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema. – Zagreb : Knjegra, 2006. – 439 s.
28. Kolenić L. Slavonski dijalekt u «Slavonskoj krvi» Ivana Kozarca. – Vinkovci : Centar za znanstveni rad HAZU, 2017. – P. 17–31.
29. Lukić M. Zavičaj u frazemu i frazem u zavičaju // *Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika. Interkulturalnost u nastavi stranih jezika.* – Čakovec : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – središte u Čakovcu ; Osijek : Učiteljski fakultet u Osijeku, 2007. – S. 160–172.
30. Lukić Z. Poslovice u Bosni i Hercegovini. – 2001. – 91 s. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://zlatkolukic.com/wp-content/uploads/2017/06/12.Poslovice1.pdf> (дата обращения: 11.07.2025).
31. Matešić J. Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika. – Zagreb : Školska knjiga, 1982. – 808 s.
32. Menac-Mihalić M. Hrvatski dijalektni frazemi s antroponomom kao sastavnicom // *Folia onomastica Croatica.* – 12–13. – Zagreb : HAZU, 2003–2004. – S. 361–385.
33. Vranić S., Zubčić S. Turcizmi u frazemima hrvatskih govora // *Filologija.* – Zagreb, 2013. – № 60. – S. 103–145.
34. Šehović A., Haverić Đ. Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika. El. knjiga. – Sarajevo : Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.

Статья поступила в редакцию 05.05.2026

REFERENCES

1. Avginova-Nikolova E. Semantichen model bogatstvo – bednost na koncepta hlyab v b"lgarski, ruski i gr"cki ezik // *Societas Classica: Kulturi i religii na Balkanite, v Sredizemnomoriето i Iztoka IX.* – Veliko T"rnovo : Societas Classica, 2017. – S. 151–162.
2. Bolgarsko-russkij frazeologičeskij slovar'. – M. : Russkij yazyk, Sofiya : Nauka i izkustvo, 1974. – 635 s.
3. Vlahov S. Ruski poslovice s b"lgarski prevodi i s"otvetki. – Sofiya : Nauka i izkustvo, 1980. – 311 s.
4. Dimitrijević M. Potochac: antropogeografska i istorijska studija. – Potochac : Kulturno prosvetna zajednica Republike Srbije, 2004.
5. Elistratov V. S. Slovar' moskovskogo argo. – M. : Russkie slovari, 1994. – 700 s.
6. Zaharieva R. Za nyakoi metaforichni obrazi v idiomatikata s komponent voda (v"rhu material ot b"lgarskiya, rum"nskiya i frenskiya ezik) // «Voda» v slavyanskoj frazeologii i paremiologii. – T. 1. – Budapesht : Tinta, 2013. – S. 284–290.
7. Karađiћ V. Narodne srpske poslovice. – Cetinь, 1836. – 362.
8. Kuznecova I. V. Orientalizmy tematičeskoj gruppy «Sladkie blyuda» v frazeologii yuzhnyh slavyan (na fone drugih yazykov) // *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae.* – 2025. – Vol. 68, № 1-2. – P. 201–221. – DOI 10.1556/060.2022.00065.
9. Kuznecova I. V. Osmanizmy – nazvaniya blyud iz myasa i risa v frazeologii nekotoryh balkanskikh slavyan // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva.* – 2026. – № 1(130). – S. 114–122. – DOI 10.37972/chgpu.2026.130.1.014.

10. Kuznecova I. V. Personazhi Biblii v slavyanskikh ustojchivyh sravneniyah. – Cheboksary : Chuvash. gos. ped. un-t, 2017. – 212 s.
11. Kuznecova I. V., Hmelevskij M. S. Arabizm rakiya v yuzhnoslavyanskoj frazeologii // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2024. – № 4(125). – S. 71–77. – DOI 10.37972/chgpu.2024.125.4.009.
12. Levchenko O. P. Simvoli u frazeologichnih sistemah ukrains'koï ta rosijs'koï mov: lingvokul'turologichnij aspekt : dis. ... doktora filol. nauk : 10.02.01 ; 10.02.02. – L'viv, 2007. – 465 s.
13. Manchev V. S. Russkie i bolgarskie frazeologicheskie edinicy s komponentom «Pishcha» (kul'turologicheskij vektor) // Kognitivnye faktory vzaimodejstviya frazeologii so smezhnymi disciplinami. – Belgorod : ID «Belgorod» NIU «BelGU», 2013. – S. 89–94.
14. Marcheta J. Hrana u francuskoj, italijanskoj i srpskoj frazeologiji. – Beograd : Zaduzhbina Andrejevih, 2021. – 102 s.
15. Petrova A. Balkanskaya frazeologiya – v poiskah issledovatel'skogo podhoda // Balkanismen heute. Balkanologie. Beiträge zur Sprach- und Kulturwissenschaft. – Wien : Münster. LIT Verlag, 2012. – Bd. 3. – P. 171–185.
16. Rechnik na b"lgarskiya ezik. Elektronno spisanie. – T. 1–15. – [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ibl.bas.bg/rbe/> (data obrashcheniya: 27.04.2026).
17. Rechnik srpskih govora Vojvodine. – Књ. 4, S–SH. – Novi Sad : Matica srpska, 2019. – 519 s.
18. Rechnik srpskohrvatskog književnog jezika. T. 1–6. – Novi Sad : Matica Srpska, Zagreb : Matica Hrvatska, 1967–1976.
19. Sedakova I. A. Balkanizmy i turcizmy: novye podhody k probleme // Slavyanskij al'manah. – M. : Indrik, 2014. – S. 553–562.
20. Slovar' inostrannyh slov. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1964. – 784 s.
21. Slovar' russkogo yazyka : v 4-h t. – M. : Russkij yazyk, 1999.
22. Slovar' russkoj pishchevoj metafory. T. 1: Blyuda i produkty pitaniya / pod red. E. A. Yurinoj. – Tomsk : Izd-vo Tomskogo un-ta, 2015. – 428 s. – DOI 10.17223/978-5-7511-2341-3.
23. Stoyanova N. I. Turcizmy vo frazeologizmah bolgarskogo yazyka // Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2007. – Vyp. 7. – S. 100–105.24.
24. Altmanová K. Současná srbská frazeologie ve srovnání s češtinou (se zaměřením na srbská frazeo-logická přirovnání). – Praha, 2011. – 82 s.
25. Babić S. Jovan Jovanović Zmaj i izričaj «košta ga kao svetoga Petra kajgana» // Jezik, časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika. – God. 31, sv. 3, 1983–1984. – S. 92–93.
26. Delić M. Postanak, značenje i stilističko obilježje izričaja: koštati kao svetog Petra kajgana // Jezik, časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika. – God. 31, sv. 4, 1983–1984. – S. 115–118.
27. Fink Arsovski Ž. Hrvatsko-slavenski rječnik poredbenih frazema. – Zagreb : Knjegra, 2006. – 439 s.
28. Kolenić L. Slavonski dijalekt u «Slavonskoj krvi» Ivana Kozarca. – Vinkovci : Centar za znanstveni rad HAZU, 2017. – P. 17–31.
29. Lukić M. Zavičaj u frazemu i frazem u zavičaju // Dijete i jezik danas. Zavičajnost u nastavi hrvatskog jezika. Interkulturalnost u nastavi stranih jezika. – Čakovec : Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – središte u Čakovcu ; Osijek : Učiteljski fakultet u Osijeku, 2007. – S. 160–172.
30. Lukić Z. Poslovice u Bosni i Hercegovini. – 2001. – 91 s. – [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://zlatkolukic.com/wp-content/uploads/2017/06/12.Poslovice1.pdf> (data obrashcheniya: 11.07.2025).
31. Matešić J. Frazeološki rječnik hrvatskog ili srpskog jezika. – Zagreb : Školska knjiga, 1982. – 808 s.
32. Menac-Mihalić M. Hrvatski dijalektni frazemi s antroponimom kao sastavnicom // Folia onomastica Croatica. – 12–13. – Zagreb : HAZU, 2003–2004. – S. 361–385.
33. Vranić S., Zubčić S. Turcizmi u frazemima hrvatskih govora // Filologija. – Zagreb, 2013. – № 60. – S. 103–145.
34. Šehović A., Haverić Đ. Leksika orijentalnog porijekla u frazemama bosanskog jezika. El. knjiga. – Sarajevo : Filozofski fakultet, 2017. – 269 s.

The article was contributed on May 5, 2026

Сведения об авторе

Кузнецова Ирина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры профессиональной психологии, социальной педагогики и начального образования Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2038-5879>, irinak47@yandex.ru

Author Information

Kuznetsova, Irina Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Professional Psychology, Social Pedagogy and Primary Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2038-5879>, irinak47@yandex.ru

И. Н. Мартынова

СПОСОБЫ ПЕРЕДАЧИ ЭКСПРЕССИВНОСТИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Настоящая статья посвящена исследованию особенностей передачи экспрессивности при переводе публицистических текстов с английского языка на русский. Практически все публицистические тексты являются в той или иной степени отражением мнения их авторов об описанных в данных статьях событиях и людях. Журналисты стремятся сделать свои публикации эмоционально яркими для привлечения как можно большего числа читателей. Не является исключением и англоязычная публицистика. Авторы прибегают к различным средствам для придания текстам большей экспрессивности. Передача заложенного в англоязычной публицистике экспрессивного потенциала продолжает оставаться сложной задачей для переводчиков, поскольку в текстах оригинала могут использоваться средства разных уровней языка.

Настоящая работа призвана расширить имеющиеся исследования и рассмотреть, какие стратегии применяются для передачи различных языковых средств выразительности при переводе публицистических текстов с английского языка на русский. Для достижения этой цели были проанализированы современные публицистические тексты, написанные на английском языке, а также их перевод на русский язык. В рамках работы применялись анализ источников, систематизация данных, сравнительный анализ, классификация и описание.

Исследование показало, что в отобранных статьях экспрессивность в основном выражается при помощи лексических средств, а также при помощи изменения грамматических структур. Фонетические средства реже применяются для обозначения эмоциональности. Среди всех рассмотренных примеров наиболее часто для передачи оценочности на разных уровнях языка используются калькирование, подбор эквивалента, полный перевод и перестановка.

Ключевые слова: *оценочность, средства выражения экспрессивности, англоязычные публицистические тексты, перевод на русский язык, уровни языка*

I. N. Martynova

METHODS OF CONVEYING EXPRESSIVENESS WHEN TRANSLATING JOURNALISTIC TEXTS FROM ENGLISH INTO RUSSIAN

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article under analysis explores the specifics of conveying expressiveness in the translation of journalistic texts from English into Russian. Almost all journalistic texts, to one degree or another, reflect the opinions of their authors about the events and people described in them. Journalists strive to make their publications emotionally vivid to attract as many readers as possible. English-language journalism is no exception. Authors resort to various means to make their texts more expressive. Conveying the expressive potential inherent in English-language journalism remains a complex task for translators as the original texts may employ means of different linguistic levels.

This paper aims to expand on existing research and examine the strategies used to convey various expressive linguistic means when translating journalistic texts from English into Russian. To achieve this goal, contemporary journalistic texts written in English, as well as their translations into Russian, were examined. The study employed source analysis, data systematization, comparative analysis, classification, and description.

The study revealed that in the articles examined, expressiveness is primarily expressed through lexical means and through changes in grammatical structures. Phonetic means are used less frequently to convey emotionality. Among all the examples examined, calques, equivalents, full translations, and transpositions are most frequently used to convey evaluativeness at different levels of language.

Keywords: *evaluateness, means of expressiveness, English-language journalistic texts, translation into Russian, language levels*

Введение. Одной из проблем переводоведения является перевод англоязычных публицистических текстов. Они транслируют информацию по всему миру, затрагивая актуальные вопросы современного общества. При помощи средств выражения экспрессивности публицистические тексты влияют на эмоции читателей. Их применение повышает выразительность и привлекательность новостного текста. По этой причине важно грамотно подойти к переводу таких текстов.

Исследованиями категории экспрессивности и средств ее выражения занимались многие российские лингвисты, такие как И. В. Арнольд [1], Н. Д. Арутюнова [2], М. П. Брандес [4], И. Р. Гальперин [6], О. А. Крылова [11], В. А. Маслова [12], Р. А. Будагов [5], Ю. В. Паллий [15], Н. Ю. Шугаева [18], А. В. Разумкова [16], Ю. В. Горохова [8], А. В. Михалчева [13], а также зарубежные исследователи, например, М. Бейкер [19] и Л. Чулиараки [21].

По мнению О. А. Крыловой, экспрессивность представляет собой усиление выразительности речи [11].

Согласно В. А. Масловой, экспрессивность – это система средств языка, при помощи которых передается содержание текста и авторское отношение к нему [12]. Представленная трактовка описывает способность средств языка передавать смысл текста и мнение автора о написанном. В нем функционируют различные средства языка, которые передают сведения об авторе и коммуникативной сфере.

Исследователь Р. А. Будагов отмечает связь экспрессивности и эмоциональности: иногда эти термины рассматриваются как синонимы или считаются одним понятием [5, с. 23]. Автор предлагает считать указанные термины синонимичными.

Согласно Н. Д. Арутюновой, под эмоциональностью следует понимать способность чувствовать эмоции и выражать реакции на те или иные действия и поступки. Автор добавляет, что эмоциональность служит в качестве средства создания экспрессивности [2, с. 98]. Данная категория встречается в публицистических текстах, позволяя журналистам выражать мнение о какой-либо ситуации в мире.

Языковед М. П. Брандес рассматривает эмоциональность как категорию языка, которая используется для описания чувств индивида [4, с. 49]. Автор обращает внимание на главную функцию эмоциональности.

Исследователи П. П. Глазко [7], О. В. Монастырская, О. Л. Морова, В. Ю. Полякова [14], Х. Г. Хайбулаева [17] детально описывают в своих работах средства выражения экспрессивности на лексическом уровне.

А. В. Михалчева обращается к вопросу о конструкциях экспрессивного синтаксиса, построенных на основе избыточности [13, с. 77].

О. В. Байкова, В. В. Резвых [3], И. А. Кондакова, В. И. Гребенкина [10] исследуют особенности перевода публицистических текстов с английского языка на русский.

В современной англоязычной публицистике применяются средства выражения экспрессивности на разных уровнях языка. Несмотря на наличие научных работ, посвященных специфике категории экспрессивности, данная тема требует дальнейшей разработки в связи с необходимостью поиска переводческих стратегий, которые преобладают при передаче выразительных средств при переводе текстов публицистического жанра с английского языка на русский. Настоящая работа является попыткой устранить этот исследовательский пробел.

Цель исследования – выявить особенности передачи средств выражения экспрессивности различных языковых уровней, используемых в англоязычной публицистике, при ее переводе на русский язык.

Актуальность исследуемой проблемы. В современной культуре публицистические тексты оказывают влияние на формирование мышления индивида. Члены современного общества узнают о новостях в родной стране и за рубежом при помощи СМИ. Иностранные журналисты освещают события в мировой культуре и политике. Подход к подаче материала определяет реакцию читателей на него. Средствам массовой информации важно объективно описать ту или иную ситуацию на политической арене таким образом, чтобы привлечь внимание читателей. Поэтому многие публицистические тексты отличаются оценочностью, позитивной или негативной.

Таким образом, для современных публицистических текстов характерно наличие категории экспрессивности. В настоящее время эта категория является предметом пристального внимания лингвистов. Использование средств выражения экспрессивности позволяет оказывать влияние на общество, внушая ему те или иные идеи. Результативность англоязычного публицистического текста среди русскоязычной аудитории зависит от грамотного подхода к его переводу на русский язык. В связи с этим возникает необходимость поиска эффективных способов перевода средств создания экспрессивности в современных англоязычных публицистических текстах. При переводе средств выражения экспрессивности важно сохранить в русском тексте стиль и содержание оригинала. Текст на русском языке должен вызывать у читателя те же эмоции, что и на английском языке.

Материал и методы исследования. Методология исследования включает комплексный подход, сочетающий в себе анализ современных англоязычных публицистических текстов, описательный анализ, систематизацию данных, сравнительный анализ, подсчет, классификацию и описание. Материалом для настоящего исследования являются современные публицистические тексты на английском языке, опубликованные в период с 2020 по 2025 гг., и их перевод на русский язык, выбранные с сайта «ИноСМИ» в количестве 150 единиц. Также применялся электронный словарь «Cambridge Dictionary» [20].

Результаты исследования и их обсуждение. Отобранные для анализа тексты представляют собой статьи из ведущих британских и американских изданий (“The Atlantic”, “Bloomberg”, “The Independent”, “Politico”, “The Washington Times”, “The Washington Post”, “The Guardian” и др.) и их переводы на русский язык. Статьи посвящены актуальным общественно-политическим темам, например, внутренняя политика США, взаимодействие США с Китаем, Индией, ЕС и Россией, политика Великобритании и ЕС, экономика, здоровье, повседневная жизнь. В выбранных фрагментах встречаются следующие средства выражения экспрессивности (151 единица) на:

- 1) фонетическом уровне (11 единиц), например, аллитерация и рифма;
- 2) лексическом уровне (112 единиц), например, фразеологизмы и неологизмы;
- 3) грамматическом уровне (28 единиц), например, вставная конструкция и риторический вопрос.

Итак, в отобранных примерах экспрессивность чаще всего реализуется при помощи средств лексического уровня. Далее идут средства синтаксического уровня. Реже всего используются средства фонетического уровня.

Можно сказать, что авторы англоязычных публицистических текстов часто применяют фразеологизмы и неологизмы для придания выразительности содержанию. Также они используют экспрессивный синтаксис для создания эффекта живого общения с читателем. Средства фонетического уровня встречаются реже всего, т. к. они выражают экспрессивность только визуально, а лексические и синтаксические средства – семантически и структурно.

Для текстов современной англоязычной публицистики характерно использование фонетических средств выражения экспрессивности. Они служат для передачи образов в публицистических текстах. Среди рассмотренных примеров обнаружено 11 единиц. Для перевода единиц указанного типа используются следующие трансформации: калькирование, функциональная замена и транскрипция.

Оригинал: *"While Europe frets, India expects"* ("Financial Times", 2024) / перевод: «Европа волнуется, а Индия строит планы» [9].

Представленный текст повествует о политических отношениях Европы и Индии. В исходном предложении два сказуемых удачно рифмуются, но рифма не была сохранена при переводе. Переводчик передал значение предложения, но с утратой исходного фонетического средства. Определенный смысл, заложенный в оригинале, был утерян.

Оригинал: *"Jeepers creepers! Devil's ivy, the houseplant that's suddenly absolutely everywhere"* ("The Guardian", 2023) / перевод: «Джиперс Криверс! Дьявольский плющ, комнатное растение, которое внезапно появилось повсюду» [9].

В этом примере показана эмоциональная реакция на необычное растение. Переводчик передает рифмованные слова путем транскрипции, что позволяет сохранить исходное средство и эмоциональный аспект. Мы видим редкий пример, когда сохраняется звуковой эффект оригинального предложения. По-видимому, это стало возможно за счет того, что *"Jeepers creepers"* – это название известного американско-германского фильма ужасов, которое имеет общепринятый вариант перевода на русский язык. Вот только понять смысл фразы под силу только читателю, знакомому с упомянутым фильмом, что, на наш взгляд, затрудняет восприятие высказывания.

Противоположный эффект можно наблюдать на примере перевода другого высказывания.

Оригинал: *"Second act sensations! Meet the people who reached peak fitness – after turning 50"* ("The Guardian", 2021) / перевод: «Ягодка опять! Познакомьтесь: эти люди вышли на пик спортивной формы после 50» [9].

Автор текста рассказывает о людях, которые решили заняться спортом после 50. Переводчик полностью заменяет исходную фразу на другую с похожим смыслом. Как итог, в тексте перевода аллитерация не сохранена, что, скорее всего, и не было бы возможно сделать при помощи средств русского языка. Фраза в тексте перевода является частью русской поговорки «Сорок пять – баба ягодка опять».

В рассмотренных текстах встречаются средства выражения экспрессивности на лексическом уровне (112 единиц). Они используются для воздействия на мышление читателя, формирования определенного отношения к объектам и явлениям реальности, выражения субъективной позиции автора по тем или иным вопросам. Для перевода лексических средств выражения экспрессивности применяются подбор эквивалента, калькирование, функциональная замена, транслитерация, транскрипция, описательный перевод и грамматическая замена.

Оригинал: *"But acknowledged that there were many other areas where the Russians «try to throw a wrench into the works»"* ("The New York Times", 2021) / перевод: «Вместе с тем он признал, что существуют многие другие области, где русские «пытаются вставлять палки в колеса»» [9].

Текст повествует о взгляде англоязычного сообщества на деятельность русских политиков. В этом примере используется фразеологизм *throw a wrench into the works*, означающий дословно «внести сумятицу в работу». Переводчик подобрал удачный эквивалент из русского языка с похожим значением, передав эмоциональную окраску.

Оригинал: *"Trump's latest assault on global arms control makes him and the United States the odd man out"* ("The Nation", 2020) / перевод: «Вновь из-за решения Трампа США стали «белой вороной»» [9].

Представленный текст содержит характеристику президента США. Для этого используется фразеологизм *odd man out*, что можно перевести как «странный человек». Однако для передачи семантики этой единицы, как и в предыдущем примере, применяется эквивалентная идиома, что позволяет сохранить экспрессивный характер английской фразы.

Оригинал: “*When it comes down to it, she says, Russia and China **are on the same team**, resisting what she sees as America’s global meddling*” (The Washington Post, 2022) / перевод: «Если по существу, говорит она, то Россия и Китай **в одной лодке**» [9].

Текст повествует о характере политических отношений России и Китая. В этом примере используется фразеологизм *be on the same team*, означающий дословно «быть в одной команде». Переводчик подобрал удачный эквивалент из русского языка с похожим значением.

Оригинал: “*Putin’s **Trojan Horse** Inside the European Union*” (“Foreign Policy”, 2022) / перевод: «**Троянский конь** Путина в Евросоюзе» [9].

В тексте говорится о политических действиях В. В. Путина. Здесь отмечаем использование фразеологизма *trojan horse*, который служит для обозначения человека или вещи, которые присоединяются к группе или организации и обманывают ее, чтобы атаковать ее изнутри. Эта единица имеет словарное соответствие в русском языке, поэтому переводится при помощи калькирования для передачи исходного смысла.

Оригинал: “*That is why Palestinian officials condemned the deals as a **stab in the back***” (“UnHerd”, 2023) / перевод: «Именно поэтому палестинские официальные лица осудили эти договоренности как **“удар в спину”**» [9].

В этом тексте возмущение политических деятелей Палестины показано при помощи фразеологизма *stab in the back*. Данная языковая единица переводится при помощи калькирования для передачи оригинального смысла.

Другой переводческий прием применяется в следующем примере:

оригинал: “*So, too, do statements like this one from April 13: «The President of the United States **calls the shots**» and governors «can’t do anything without the approval of the president*” (“The American Interest”, 2020) / перевод: «А также заявления типа следующего, сделанного 13 апреля: “Президент США **все** здесь **решиает**”, да еще и “губернаторы не могут ничего сделать без одобрения президента”» [9].

Данный текст описывает власть президента США при помощи фразеологизма *call the shots*, дословно означающего «вызывать выстрелы». Переводчик использует функциональную замену для передачи семантики этой единицы, но при этом снижается выразительность.

В рассмотренных текстах используются грамматические средства выражения экспрессивности (28 единиц). Они служат в публицистике для убеждения и воздействия на читателей, а также для лаконизации речи, придания ей энергичного тона, который выражает целеустремленность авторской мысли. Для перевода синтаксических средств выразительности используются следующие трансформации: полный перевод, перестановка, уподобление, функциональное соответствие и грамматическая замена.

Оригинал: “*He added that he was increasingly inclined to think there should be some national or international regulatory oversight – **anathema to Silicon Valley** – «to make sure that we don’t do something very foolish»*” (“Vanity Fair”, 2023) / перевод: «Он добавил, что все более склонен к мысли о необходимости какого-то регулирующего надзора (**в Кремниевой долине такие разговоры – табу**), “благодаря которому мы точно не натворим глупостей”» [9].

В тексте статьи говорится о предлагаемом контроле за развитием искусственного интеллекта. Во вставной конструкции уточняется, что такая тема является табуированной в Кремниевой долине. Переводчик применяет перестановку, учитывая правила грамматики русского языка.

Оригинал: “*India is also exposing itself to fallout from Russia’s inevitable domestic turmoil – Mr Putin cannot live for ever – to say nothing of further Kremlin misadventures abroad*” (“The Economist”, 2025) / перевод: «*Индия же сама подставляется под последствия внутренних потрясений в России (ведь даже Путин не вечен) – не говоря уже о дальнейших злоключениях Кремля за рубежом*» [9].

Представленный текст описывает текущее положение Индии. Вставная конструкция содержит едкое ироническое замечание о российском президенте. Для передачи данной единицы переводчик использует грамматическую замену, меняя глагол на прилагательное.

Оригинал: “*This, as well as a more positive economic outlook for young people – in which you are actually fairly rewarded for working hard – might make a job something worth believing in again*” (“UnHerd”, 2024) / перевод: «*Все это вкупе с более радужными экономическими перспективами – когда усердный труд вознаграждался бы более справедливо – могло бы вернуть молодежи веру в работу*» [9].

В тексте предлагается повысить уровень зарплат, чтобы вернуть молодежи интерес к работе. Вставная конструкция содержит информацию о способе увеличения числа трудящихся среди молодых людей. Переводчик использует грамматическую замену исходного словосочетания *working hard* на «усердный труд».

Выводы. По итогам анализа выявлены следующие особенности передачи экспрессивных средств при переводе англоязычных текстов публицистического характера на русский язык:

1) для перевода фонетических средств выражения экспрессивности используются калькирование (73 %), функциональная замена (18 %) и транскрипция (9 %);

2) для перевода лексических средств выражения экспрессивности применяются подбор эквивалента (29 %), калькирование (26 %), функциональная замена (15 %), транслитерация (14 %), транскрипция (13 %), описательный перевод (2 %) и грамматическая замена (1 %);

3) для передачи экспрессивности на грамматическом уровне чаще применяются полный перевод (32 %), перестановка (32 %), уподобление (14 %), функциональное соответствие (11 %) и грамматическая замена (11 %).

Таким образом, можно заключить следующее. Сохранение фонетических средств экспрессивности при переводе возможно лишь в ограниченном количестве случаев и требует от переводчика особой искусности. Гораздо чаще переводчик стремится передать точный смысл высказывания, в основном за счет использования калькирования. Лексические средства в основном передаются при помощи подбора эквивалента и калькирования. Для передачи грамматических средств лучше использовать полный перевод и перестановку. Применение того или иного способа передачи экспрессивности при переводе англоязычной публицистики на русский язык зависит от множества факторов, среди которых важную роль играет то, насколько хорошо русскоязычный читатель знаком с реалиями и событиями, описанными в публикации. Чем более современен текст для читателя, тем больше вероятность использования точного эквивалента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык : учебник для вузов. – 13-е изд., стер. – М. : Флинта, 2016. – 384 с.
2. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. – М. : Наука, 1999. – 338 с.
3. Байкова О. В., Резвых В. В. Особенности перевода публицистических текстов с английского языка на русский язык // Студент. Наука. Регион. – 2023. – № 1. – С. 379–383.
4. Брандес М. П., Провоторов В. И. Предпереводческий анализ текста : учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М. : НВИ-Тезаурус, 2003. – 222 с.
5. Будагов Р. А. Литературные языки и языковые стили. – М. : Высшая школа, 1987. – 376 с.
6. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М. : URSS, 2005. – 144 с.

7. Глазко П. П. Экспрессивность как критерий дифференциации жанров персонального дискурса в медийном пространстве США // *Terra Linguistica*. – 2021. – № 1. – С. 46–55.
8. Горюхова Ю. В., Михалчева А. В. Популярная пресса Великобритании в дискурсе экспрессивности // *Верхневолжский филологический вестник*. – 2023. – № 3(34). – С. 154–162.
9. ИноСМИ [Электронный ресурс]. – URL : <https://inosmi.ru/> (дата обращения: 18.12.2025).
10. Кондакова И. А., Гребенкина В. И. Проблема адекватности перевода современных СМИ // *Студент. Наука. Регион*. – 2023. – № 1. – С. 237–239.
11. Крылова О. А. Лингвистическая стилистика : в 2 ч. Ч. 1 : Теория : учеб. пособие. – М. : Высшая школа, 2006. – 319 с.
12. Маслова В. А. Лингвистический анализ текста. Экспрессивность : учебное пособие. – М. : Юрайт, 2018. – 201 с.
13. Михалчева А. В. К вопросу о конструкциях экспрессивного синтаксиса, построенных на основе избыточности (на материале англоязычной популярной прессы) // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика*. – 2021. – № 3. – С. 76–80.
14. Монастырецкая О. В., Морозова О. Л., Полякова В. Ю. Компоненты категории экспрессивности и их реализация в газетном тексте // *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. – 2022. – № 3. – С. 55–65.
15. Палий Ю. В., Деревянко А. А., Свистунов А. С. Лексические средства выражения экспрессивности и их отражение в переводе // *Филологический аспект: международный научно-практический журнал*. – 2022. – № 5(85). – С. 178–187.
16. Разумкова А. В., Сюсина О. В. Перевод экспрессивных средств художественного текста в психолингвистическом аспекте // *Дневник науки*. – 2024. – № 2. – С. 1–13.
17. Хайбулаева Х. Г. Лингвистические средства выражения экспрессивности в английском языке на примере комедийного сериала «Друзья» // *Мировая наука*. – 2021. – № 5(50). – С. 182–185.
18. Шугаева Н. Ю., Кормилиха Н. В. Особенности передачи стилистических функций фразеологизмов при переводе детективных произведений А. Кристи // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2022. – № 1. – С. 67–76.
19. Baker M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. – London : Routledge, 2011. – 390 p.
20. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – URL : <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 14.12.2025).
21. Chouliarakis L., Fairclough N. *Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1999. – 168 p.

Статья поступила в редакцию 01.03.2026

REFERENCES

1. Arnold I. V. *Stilistika. Sovremennyy anglijskij yazyk : uchebnik dlya vuzov*. – 13-e izd., ster. – M. : Flinta, 2016. – 384 s.
2. Arutyunova N. D. *Tipy yazykovykh znachenij: ocenka, sobytie, fakt*. – M. : Nauka, 1999. – 338 s.
3. Bajkova O. V., Rezvyh V. V. *Osobennosti perevoda publicisticheskikh tekstov s anglijskogo yazyka na russkij yazyk* // *Student. Nauka. Region*. – 2023. – № 1. – С. 379–383.
4. Brandes M. P., Provotorov V. I. *Predperevodcheskij analiz teksta : uchebnoe posobie*. – 3-e izd., ster. – M. : NVI-Tezaurus, 2003. – 222 s.
5. Budagov R. A. *Literaturnye yazyki i yazykovye stili*. – M. : Vysshaya shkola, 1987. – 376 s.
6. Gal'perin I. R. *Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. – M. : URSS, 2005. – 144 s.
7. Glazko P. P. *Ekspressivnost' kak kriterij differenciacii zhanrov personal'nogo diskursa v medijnom prostanstve SSHA* // *Terra Linguistica*. – 2021. – № 1. – С. 46–55.
8. Gorohova Yu. V., Mihalcheva A. V. *Populyarnaya pressa Velikobritanii v diskurse ekspressivnosti* // *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. – 2023. – № 3(34). – С. 154–162.
9. InoSMI [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://inosmi.ru/> (data obrashcheniya: 18.12.2025).
10. Kondakova I. A., Grebenkina V. I. *Problema adekvatnosti perevoda sovremennykh SMI* // *Student. Nauka. Region*. – 2023. – № 1. – С. 237–239.
11. Krylova O. A. *Lingvisticheskaya stilistika : v 2 ch. Ch. 1 : Teoriya : ucheb. posobie*. – M. : Vysshaya shkola, 2006. – 319 s.
12. Maslova V. A. *Lingvisticheskij analiz teksta. Ekspressivnost' : uchebnoe posobie*. – M. : Yurajt, 2018. – 201 s.
13. Mihalcheva A. V. *K voprosu o konstrukciyah ekspressivnogo sintaksisa, postroennykh na osnove izbytochnosti (na materiale angloyazychnoj populyarnoj pressy)* // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. – 2021. – № 3. – С. 76–80.

14. Monastyreckaya O. V., Morova O. L., Polyakova V. Yu. Komponenty kategorii ekspressivnosti i ih realizatsiya v gazetnom tekste // Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politekhnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki. – 2022. – № 3. – S. 55–65.

15. Palij Yu. V., Derevyanko A. A., Svistunov A. S. Leksicheskie sredstva vyrazheniya ekspressivnosti i ih otrazhenie v perevode // Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal. – 2022. – № 5(85). – S. 178–187.

16. Razumkova A. V., Syusina O. V. Perevod ekspressivnyh sredstv hudozhestvennogo teksta v psicholingvisticheskom aspekte // Dnevnik nauki. – 2024. – № 2. – S. 1–13.

17. Hajbulaeva H. G. Lingvisticheskie sredstva vyrazheniya ekspressivnosti v anglijskom yazyke na primere komedijnogo seriala «Druz'ya» // Mirovaya nauka. – 2021. – № 5(50). – S. 182–185.

18. Shugaeva N. Yu., Kormilina N. V. Osobennosti peredachi stilisticheskikh funkcij frazeologizmov pri perevode detektivnyh proizvedenij A. Kristi // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2022. – № 1. – С. 67–76.

19. Baker M. In Other Words: A Coursebook on Translation. – London : Routledge, 2011. – 390 p.

20. Cambridge Dictionary [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://dictionary.cambridge.org/> (data obrashcheniya: 14.12.2025).

21. Chouliaraki L., Fairclough N. Discourse in late modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis. – Edinburgh : Edinburgh University Press, 1999. – 168 p.

The article was contributed on March 1, 2026

Сведения об авторе

Мартынова Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8334-8429>, irinamartynova08@mail.ru

Author Information

Martynova, Irina Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8334-8429>, irinamartynova08@mail.ru

М. М. Масальская

«РУССКИЙ» СЛЕД В СОФИЙСКОЙ ГОДОНИМИИ*Высшие курсы иностранных языков**Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. Предметом исследования в данной статье являются топонимы и агоронимы Софии, апеллирующие к культурно-историческим взаимоотношениям с Россией и выступающие важным элементом городской семиосферы и символического пространства памяти. Материалом для анализа послужили 47 наименований, что составляет 1,77 % (всего – 2662) от общего количества наименований, образующих софийский ономастический ландшафт, что, несмотря на относительную малочисленность, представляет особый интерес для широкого круга исследователей и позволяет реконструировать устойчивые способы символического представления межкультурных контактов. В статье рассматриваются особенности русско-болгарских взаимоотношений применительно к сфере урбанонимии, предложена классификация названий, связанных с Россией и русской культурой с учетом их семантико-мотивационных характеристик и историко-культурных оснований номинации. Автор приходит к выводу, что при создании пространства памяти предпочтение отдается топонимам и агоронимам, относящимся к героям и событиям русско-турецкой войны 1877–1878 гг., их наличие в городском пространстве Софии выполняет функции эксплицитной коммеморации и закрепления исторического нарратива. Негативной оценке подвержены названия-лозунги, т. к. они больше не отвечают духу времени и воспринимаются жителями как устаревшие и навязанные извне, их присутствие в городском ономастиконе становится вопросом времени и отражает процессы переосмысления исторического опыта.

Ключевые слова: городская топонимика, урбанонимы, топонимы, агоронимы, ономастический ландшафт, коммеморативы, городской ономастикон, пространство памяти, Россия, София

М. М. Masalskaya

THE “RUSSIAN” TRACE IN THE SOFIA GODONYMY*Higher Foreign Languages Courses**of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia*

Abstract. This article examines the toponyms and agoronyms of Sofia that reference Russian-Bulgarian cultural and historical relations and function as integral elements of the urban semiosphere and the symbolic space of memory. The empirical dataset comprises 47 place names, representing 1.77% (out of 2,662) of the total number of urbanonyms constituting Sofia’s onomastic landscape. Despite their relatively limited number, these units are of considerable analytical significance, as they make it possible to reconstruct stable patterns of symbolic representation of intercultural contacts within the urban environment. The study explores the specific features of Russian-Bulgarian relations as reflected in urbanonymy and proposes a typology of place names associated with Russia and Russian culture, taking into account their semantic and motivational characteristics, as well as the historical and cultural principles underlying their naming. The findings indicate that, in the construction of the urban space of memory, priority is given to names associated with the figures and events of the Russo-Turkish War of 1877–1878, which perform explicit commemorative functions and contribute to the consolidation of historical narratives. By contrast, ideologically marked names tend to receive negative evaluation, as they no longer align with contemporary values and are perceived as outdated and externally imposed. Their gradual disappearance from the urban onomasticon reflects broader processes of reinterpreting historical experience in contemporary Bulgarian society.

Keywords: *urban toponymy, urbanonyms, godonyms, agoronyms, onomastic landscape, memoratives, urban onomasticon, memory space, Russia, Sofia*

Введение. Данное исследование посвящено анализу урбанонимии Софии как пространства культурно-исторической памяти, в рамках которого основное внимание направлено на наименования, связанные с Россией, и учет их роли в формировании коллективных представлений о прошлом.

Представления о городе как семиотически упорядоченной системе получили развитие в трудах как российских, так и зарубежных исследователей. В отечественной научной традиции осмысление города как сложной знаковой структуры восходит к работам Ю. М. Лотмана. Вопросы функционирования урбанонимов, а также их семантические и мотивационные характеристики рассматриваются в исследованиях М. В. Голомидовой, Д. С. Берестовской, М. В. Горбаневского, А. М. Мезенко, Т. В. Шмелевой и др. Значимый вклад в изучении урбанонимии Софии и механизмов конструирования городской идентичности отражен в работах М. Влаховой-Ангеловой, М. Петковой, А. Миркова и др. В зарубежной научной традиции урбанонимия рассматривается преимущественно в контексте исследований политики памяти и идентичности. Так, М. Азаряху акцентирует внимание на коммеморативной функции городских наименований, посредством которой в пространстве города закрепляются значимые исторические нарративы [18]. Дальнейшее развитие данная проблематика получила в работах Р. Роуз-Редвуда, Д. Алдермана, где урбанонимия интерпретируется как поле символической репрезентации.

Цель работы заключается в выявлении особенностей репрезентации российско-болгарских культурных и исторических связей в урбанонимии Софии. В рамках исследования анализируется корпус годонимов и агоронимов, предлагается их классификация и определяется значение наименований данного типа для формирования городского пространства памяти.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена самим материалом, положенным в его основу, необходимостью выявления и описания механизмов формирования «пространств памяти» в урбанонимии Софии, а также осмысления роли годонимов и агоронимов, связанных с Россией, в конструировании коллективных представлений о прошлом. Особую значимость приобретает анализ функционирования подобных наименований в условиях современной Болгарии, где процессы деполитизации городского пространства сосуществуют с сохраняющимися символическими следами исторических и идеологических влияний.

Научная новизна работы определяется обращением к софийским годонимам и агоронимам, связанным с Россией, как к элементам культурно-исторической памяти городского пространства. В исследовании предлагается систематизация указанных урбанонимов с учетом их семантики, мотивации номинации и коммеморативных функций. Особое внимание уделяется особенностям функционирования данных наименований в современном ономастиконе Софии и их роли в репрезентации российско-болгарских культурно-исторических связей.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили официальные перечни наименований объектов внутригородского пространства Софии по данным за 2025 г., историко-топонимические справочники ([3], [11]), картографические материалы ([19], [20], [21], [22]), а также данные научных публикаций ([2], [4]), посвященных урбанонимии Болгарии. В работе применялись следующие методы исследования: *описательный*, использованный для систематизации и первичной характеристики исследуемых урбанонимов; *классификационный*, на основе которого была предложена типология наименований, в той или иной степени связанных с Россией; применение метода *семанτικο-мотивационного анализа* также позволило выявить источники номинации и культурно-исторические основания формирования годонимов и агоронимов.

Результаты исследования и их обсуждение. Город как пространство культурно-исторической памяти представляет собой сложный конгломерат событий и артефактов – личных и коллективных. В связи с этим растет исследовательский интерес к изучению городского пространства с точки зрения его семиосферы. Так, согласно «отцу прагматизма» и семиотики Ч. Пирсу, город можно представить посредством таких знаков, как *подобия* (или же иконы – *icons*), *указатели* (индексы – *indices*) и *символы* (общие знаки) [12, с. 89]. Особая роль отведена непосредственно топонимам – названиям «линейного объекта в городе, в том числе проспекта, улицы, линии, переулка, проезда, бульвара, набережной» и агортонимам – названиям «городской площади; рынка» [13, с. 50–51, с. 27].

С лингвистической точки зрения у топонимов и агортонимов есть следующие задачи: *«дифференцирующая* – отличать свой объект от других; *семантическая* – сообщать о нем что-то; *семиотическая* – фиксировать некоторые социально значимые смыслы», что делает изучение наименований объектов внутригородского пространства важнейшими источниками социокультурной информации и представляет интерес для широкого круга исследователей [17, с. 1].

Так, урбанонимия выступает одним из наиболее устойчивых механизмов сохранения коллективной памяти, поскольку именно через систему городских наименований закрепляются значимые для общества события, имена и представления о прошлом.

В последние годы урбанонимия Софии все чаще становится предметом научного анализа как в болгарской, так и в отечественной славистике. В центре внимания современных работ находятся структурно-семантические особенности софийского ономастического конона, проблемы мемориальной номинации, языковой политики и символической репрезентации исторической памяти в городском пространстве. В ряде исследований анализируются принципы формирования урбанонимической системы столицы, ее культурно-историческая специфика и семантическая структура [6]. Отдельное внимание уделяется переименованиям объектов внутригородского пространства в условиях смены общественно-политических и идеологических ориентиров [5]. Кроме того, предметом исследования также становятся урбанонимы, производные от наименований антропонимического типа, отражающие особенности гендерной репрезентации в городском ономастическом кононе славянских столиц [7].

Несмотря на наличие работ, посвященных различным аспектам софийской урбанонимии, топонимы и агортонимы Софии, в той или иной степени связанные с Россией, до настоящего времени не становились предметом специального комплексного анализа. В отличие от существующих исследований научная новизна данной работы заключается в выявлении роли связанных с Россией софийских наименований объектов внутригородского пространства в репрезентации российско-болгарских культурно-исторических связей и формировании пространства городской памяти.

История развития русско-болгарских отношений уходит корнями в далекое прошлое и является предметом «эмоциональных, продолжительных и поляризованных дискуссий» [14, с. 345]. Победа в русско-турецкой войне (1877–1878 гг.) стала одним из наиболее значимых событий в истории Болгарии и основной вехой в русско-болгарских взаимоотношениях. Помимо вклада России в освобождение Болгарии от османского владычества, эти две страны объединяет также митрополит Киприан, принадлежавший к болгарскому боярскому роду Цамблаков, белоэмигранты, оставившие заметный культурный след, деятельность болгар в Коминтерне, совместные космические полеты [10, с. 182–183]. Все это способствовало формированию пространств памяти, среди которых урбанонимам отведено особое место. Разумеется, в условиях изменения политического контекста их количество может варьироваться в ту или иную сторону, однако суть остается неизменной.

В настоящий момент¹⁹ в софийском ономастиконе насчитывается 47 урбанонимов, в той или иной степени связанных с Россией, что составляет 1,77 % (всего – 2662) от общего количества наименований. Несмотря на относительную малочисленность, годонимы и агоронимы подобного типа занимают важное место и представляют собой один из наиболее выразительных комплексов названий, связанных с другой страной. На наш взгляд, данную группу наименований можно классифицировать следующим образом:

1) Наименования, производные от имен лиц, принимавших участие в русско-турецкой войне.

София была выбрана столицей Княжества Болгарии непосредственно после Освобождения – 3 апреля 1879 г., в результате чего из маленького, стихийно застроенного города, состоявшего из тесных кривых улиц, должен был возникнуть столичный город с разветвленной уличной сетью. Так, 30 апреля 1883 г. городским советом было утверждено 71 название, среди которых преобладали те, что были связаны с событиями русско-турецкой войны и те, что были образованы от названий болгарских селений [8, с. 10]. Появление имен русских участников русско-турецкой войны на ономастической карте Софии, прежде всего, было вызвано признанием их вклада в борьбу за освобождение от османского владычества.

Улица «Аксаков» (в честь И. С. Аксакова, активно участвовавшего в формировании болгарского ополчения), улица «Алабин» (П. В. Алабин вручал Самарское знамя болгарским ополченцам, был первым гражданским губернатором Софии), улица «Граф Игнатиев» (Н. П. Игнатиев – дипломат и государственный деятель, инициатор созыва Константинопольской конференции), улица «Генерал Гурко» (И. В. Гурко – генерал-фельдмаршал, чье имя, в первую очередь, связано с обороной Шипки и освобождением Софии), улица «Генерал Паренсов», улица «Генерал Скобелев», улица «Генерал Тотлебен», бульвард «Княз Дондуков-Корсаков», улица «Подполковник Калитин» (П. П. Калитин погиб, защищая один из вооруженных символов Болгарии – Самарское знамя), бульвард «Цар Освободитель» (в память об Александре II, в период правления которого произошло освобождение Болгарии) и т. д.

Вышеперечисленные годонимы расположены преимущественно в центре, являясь важнейшими городскими артериями, что, по мнению жителей Софии, способствует формированию особых симпатий к России с самого раннего возраста [15].

2) Наименования, производные от имен деятелей культуры, науки и искусства.

Данная категория наименований возникла в городском пространстве Софии позднее предыдущей и апеллирует к лицам, непосредственно не связанным с Болгарией. Ее наличие несет отголоски некогда «широко распространенного в болгарском обществе русофильства» [1, с. 139].

Подобные коммеморативы являются одновременно важными знаками русской культуры, закрепляющими на карте прецедентные имена, широко известные за пределами страны происхождения.

Улица «Акад. Дмитрий Лихачев», улица «Александр Пушкин», улица «Ана Ахматова», улица «Антон П. Чехов», улица «Висарион Белинский», улица «Виктор Григорович», улица «Иван Тургенев», улица «Модест Мусоргский», улица «Немирович Данченко», улица «Николай Островский», улица «Ф. М. Достоевский» и т. д.

3) Наименования, производные от названий русских городов.

Улица «Кронштадт», улица «Московская» (данный годоним возник в софийском городском пространстве в 1878 г. и связан с народным названием русских освободителей – «московцы»; на этой улице жители Софии торжественно встречали войска генерала Гурко 23 декабря/4 января 1878 г.), улица «Ростов», улица «Самара» и т. д.

¹⁹ По данным за 2025 г., см. <https://geographic.org/streetview/bulgaria/sofia/sofia.html> (дата обращения : 21.12.2025).

Примечательно, что обычно в столичных городах при образовании названий от других топонимов отдается предпочтение объектам, расположенным в пределах страны. В данном случае обращение к русским городам, прежде всего, выражает желание упрочить символические связи с Россией.

4) *Наименования, производные от названий-лозунгов.*

Годонимы данного типа появились в период социализма (1944–1989), их основной задачей являлось утверждение в сознании граждан / горожан коммунистических идеалов и образов. Стоит отметить, что, по данным опросов, жители Софии ассоциируют наименования идеологического типа, прежде всего, с коммунистическим прошлым и, как следствие, Советским Союзом. Названия подобного рода воспринимаются как «вмешательство в политику, культуру и даже в повседневную жизнь» [3, с. 217]. После революции 1989 г. количество подобных наименований значительно сократилось, более 210 софийских объектов внутригородского пространства было переименовано, но, несмотря на масштабные «переименовательные» кампании, они все еще присутствуют в софийском годонимиконе [3, с. 121]:

Улица «Знаме на мира», улица «Знаме на труда», улица «Светло бъдеще» и т. д.

Вероятно, что в урбанонимах без ярко выраженной доминанты типа «класов», «коммунистически», «комсомолски», «социалистически» с течением времени стирается идеологическая составляющая, названия перестают восприниматься жителями как лозунги, пропагандирующие идеи коммунизма и социализма, и переходят в подгруппу нейтральных годонимов и агоронимов абстрактно-символического типа.

В этой связи интересна судьба годонима *улица «Класова борба»*, споры о необходимости его замены длились не одно десятилетие и даже являлись причиной непрекращающихся конфликтов между партиями ДСБ (Демократы за сильную Болгарию) и БСП (Болгарская социалистическая партия). 6 мая 2013 г. было принято решение № 239 о разделении улицы на две части с последующим переименованием, одна часть получила название *улица «Илия Цанов»* (в честь Или Цанова – политика, одного из председателей некогда существовавшей Либеральной партии), другая – *улица «Н. Масалитинов»* (Николай Масалитинов – русский и болгарский театральный деятель, народный артист НРБ). Тем не менее после переименования на фасаде зданий сохранилось прежнее название, в поисковике же до сих пор существует адрес *улица «Класова борба»*. Городской совет Софии продолжает подвергаться нападкам, а спор между демократами и коммунистами остается открытым, что говорит о неоднозначном отношении разных слоев населения к социалистическому прошлому и взаимоотношениям с СССР [16].

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволяет рассматривать урбанонимию Софии как сложную семиотическую систему, в рамках которой представлены различные аспекты российско-болгарских культурных и исторических связей. Анализ корпуса годонимов и агоронимов показал, что даже при их количественной ограниченности данный пласт обладает важным семантическим значением и выполняет заметную функцию в структуре городского пространства памяти. Установлено, что наибольшей устойчивостью характеризуются урбанонимы, связанные с событиями и участниками русско-турецкой войны 1877–1878 гг., их наличие в городском пространстве Софии выполняет функции эксплицитной коммеморации, при этом не вызывая негативной реакции у жителей, поскольку, несмотря на значительную временную дистанцию, данное событие не утратило своей исторической значимости для болгар. Этот тип наименований обладает высокой степенью социального ободрения. Негативную оценку в сознании жителей Софии получают названия-лозунги, т. к. больше не отвечают духу времени и воспринимаются жителями как устаревшие и навязанные извне, их присутствие в городском пространстве напрямую зависит от изменений идеологического характера в политической жизни страны. Наименования, производные от имен деятелей культуры и названий русских

городов, занимают промежуточное положение и функционируют преимущественно как элементы символической интеграции, не обладая выраженной идеологической нагрузкой.

Обобщая полученные результаты, отметим, что существующие в урбанонимии Софии пространства памяти в определенной степени являются «инструментом культурной дипломатии», объединяющим культуру и некогда общий исторический нарратив [9, с. 18]. В этом контексте урбанонимия может рассматриваться как механизм символического закрепления представлений о межгосударственных исторических и культурных связях в городском пространстве.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Баева И.* Болгария в 1985–1991 гг. – от самого верного советского сателлита при Тодоре Живкове к повороту на Запад и началу демократии // *Studia historiae Bulgariae et Europae Orientalis*. – М. : Институт славяноведения РАН, 2017. – С. 139–164.
2. *Влахова-Ангелова М.* Обща характеристика на съвременната софийска ходонимия. – Велико Търново : ИВИС, 2009. – С. 357–369.
3. *Влахова-Ангелова М.* Улиците на София: картографиране на градската идентичност. – София : Институт за бълг. ез. «Проф. Любомир Андрейчин», 2013. – 327 с.
4. *Влахова-Ангелова М.* Улиците на София // *Паметта на града*. – 2014. – С. 101–109.
5. *Масальская М. М.* Переименования городских объектов как часть языковой политики государства (на примере Москвы, Софии и Варшавы) // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. – 2020. – Т. 2, № 107. – С. 58–64.
6. *Масальская М. М.* Система урбанонимии столицы: структурно-семантический и культурно-исторический аспекты (на материале городских названий Москвы, Варшавы и Софии) : дис. ... канд. филол. наук : 5.9.6. – М., 2024. – 216 с.
7. *Масальская М. М., Остапчук О. А.* Женские имена в урбанонимии славянских столиц (на примере Москвы, Варшавы и Софии) // *Славянский альманах*. – 2022. – Т. 3. – С. 171–190.
8. *Мирков А.* По улиците на София [1878–1918]. – София : Гутенберг, 2023. – 104 с.
9. *Михнева Р., Грозев К., Рупчева Г.* «Малката Русия» на жълтите павета. – София : Камея Груп ЕООД, 2016. – 246 с.
10. *Пахалюк К. А.* Россия и Болгария: между «войнами памяти» и поиском общего прошлого // *Вестник МГИМО-Университета*. – 2018. – № 4(61). – С. 178–203. – DOI 10.24833/2071-8160-2018-4-61-178-203.
11. *Петров З.* Още исторически маршрути София. – София : Сиела, 2025. – 324 с.
12. *Пирс Ч.* Что такое знак? // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. – 2009. – № 3(7). – С. 88–95. – DOI 10.17223/1998863X/7/10.
13. *Подольская Н. В.* Словарь русской ономастической терминологии. – М. : Наука, 1978. – 198 с.
14. Россия – Болгария: векторы взаимопонимания. XVIII–XXI вв.: Российско-болгарские научные дискуссии. – М. : Институт славяноведения РАН, 2010. – 636 с.
15. Русофилия по улиците на София [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.ploshtadslaveikov.com/rusofiliya-po-ulitsite-na-sofiya> (дата обращения: 21.12.2025).
16. Уважение или политически инфантилизм [Электронный ресурс]. – URL : <https://duma.bg/uvazhenie-ili-politicheski-infantilizam-n261453> (дата обращения: 21.12.2025).
17. *Шмелева Т. В.* Советское наследие в новгородской топонимии // *Советская культура в современном социопространстве России: трансформации и перспективы*. – Екатеринбург, 2008. – С. 1–20.
18. *Azaryahu M.* The Power of Commemorative Street Names // *Environment and Planning D: Society and Space*. – 1996. – Vol. 14, No. 3. – P. 311–330. – DOI 10.1068/d140311.
19. Google Maps: Sofia [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.google.com/maps/place/Sofia,+Bulgaria> (дата обращения: 21.12.2025).
20. OpenStreetMap: Sofia [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.openstreetmap.org/search?query=Sofia%2C%20Bulgaria#map=11/42.7113/23.3948> (дата обращения: 21.12.2025).
21. Sofia map (Bulgaria) [Электронный ресурс]. – URL : https://satellites.pro/Google_plan/Sofia_map.Bulgaria (дата обращения: 21.12.2025).
22. Sofia street map and geographic information [Электронный ресурс]. – URL : <https://geographic.org/streetview/bulgaria/sofia/sofia.html> (дата обращения: 21.12.2025).

Статья поступила в редакцию 22.02.2026

REFERENCES

1. Baeva I. Bolgariya v 1985–1991 gg. – ot samogo vernogo sovetского satellita pri Todore Zhivkove k povorotu na Zapad i nachalu demokratii // *Studia historiae Bulgariae et Europae Orientalis*. – M. : Institut slavyanovedeniya RAN, 2017. – S. 139–164.
2. Vlahova-Angelova M. Obshcha harakteristika na s"vremennata sofijska hodonimiya. – *Veliko T"rnovo : IVIS*, 2009. – S. 357–369.
3. Vlahova-Angelova M. Ulicite na Sofiya: kartografirane na gradskata identichnost. – *Sofiya : Institut za b"lg. ez. «Prof. Lyubomir Andrejchin»*, 2013. – 327 s.
4. Vlahova-Angelova M. Ulicite na Sofiya // *Pametna na grada*. – 2014. – S. 101–109.
5. Masal'skaya M. M. Pereimenovaniya gorodskih ob"ektov kak chast' yazykovoy politiki gosudarstva (na primere Moskvyy, Sofii i Varshavy) // *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. – 2020. – T. 2, № 107. – S. 58–64.
6. Masal'skaya M. M. Sistema urbanonimii stolicy: strukturno-semanticeskij i kul'turno-istoricheskij aspekt (na materiale gorodskih nazvanij Moskvyy, Varshavy i Sofii) : diss. ... kand. filol. nauk : 5.9.6. – M., 2024. – 216 s.
7. Masal'skaya M. M., Ostapchuk O. A. Zhenskije imena v urbanonimii slavyanskijh stolice (na primere Moskvyy, Varshavy i Sofii) // *Slavyanskij al'manah*. – 2022. – T. 3. – S. 171–190.
8. Mirkov A. Po ulicite na Sofiya [1878–1918]. – *Sofiya : Gutenberg*, 2023. – 104 s.
9. Mihneva R., Grozev K., Rupcheva G. «Malkata Rusiya» na zh"ltite paveta. – *Sofiya : Kameya Grup EOOD*, 2016. – 246 s.
10. Pahalyuk K. A. Rossiya i Bolgariya: mezhdru «vojnami pamyati» i poiskom obshchego proshlogo // *Vestnik MGIMO-Universiteta*. – 2018. – № 4(61). – S. 178–203. – DOI 10.24833/2071-8160-2018-4-61-178-203.
11. Petrov Z. Oshche istoricheski marshruti Sofiya. – *Sofiya : Siela*, 2025. – 324 s.
12. Pirs Ch. Chto takoe znak? // *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. – 2009. – № 3(7). – S. 88–95. – DOI 10.17223/1998863X/7/10.
13. Podol'skaya N. V. Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii. – M. : Nauka, 1978. – 198 s.
14. Rossiya – Bolgariya: vektory vzaimoponimaniya. XVIII–XXI vv.: Rossijsko-bolgarskie nauchnye diskussii. – M. : Institut slavyanovedeniya RAN, 2010. – 636 s.
15. Rusofiliya po ulicite na Sofiya [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://www.ploshadslaveikov.com/rusofiliya-po-ulitsite-na-sofiya> (data obrashcheniya: 21.12.2025).
16. Uvazhenie ili politicheski infantilizm [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://duma.bg/uvazhenie-ili-politicheski-infantalizm-n261453> (data obrashcheniya: 21.12.2025).
17. Shmeleva T. V. Sovetskoe nasledie v novgorodskoj godonimii // *Sovetskaya kul'tura v sovremennom socioprostranstve Rossii: transformacii i perspektivy*. – *Ekaterinburg*, 2008. – S. 1–20.
18. Azaryahu M. The Power of Commemorative Street Names // *Environment and Planning D: Society and Space*. – 1996. – Vol. 14, No. 3. – P. 311–330. – DOI 10.1068/d140311.
19. Google Maps: Sofia [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.google.com/maps/place/Sofia,+Bulgaria> (data obrashcheniya: 21.12.2025).
20. OpenStreetMap: Sofia [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.openstreetmap.org/search?query=Sofia%2C%20Bulgaria#map=11/42.7113/23.3948> (data obrashcheniya: 21.12.2025).
21. Sofia map (Bulgaria) [Elektronnyj resurs]. – URL : https://satellites.pro/Google_plan/Sofia_map.Bulgaria (data obrashcheniya: 21.12.2025).
22. Sofia street map and geographic information [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://geographic.org/streetview/bulgaria/sofia/sofia.html> (data obrashcheniya: 21.12.2025).

The article was contributed on February 22, 2026

Сведения об авторе

Масальская Мария Михайловна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры европейских языков Высших курсов иностранных языков Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-8431-7299>, marima94@yandex.ru

Author Information

Masalskaya, Maria Mikhaylovna – Candidate of Philology, Lecturer at the Department of European Languages of Higher Foreign Languages Courses of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-8431-7299>, marima94@yandex.ru

УДК 811.111'255.4'276.1:82-312.9Бардуго

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.010

Е. Н. Мозжегорова, К. А. Васильева

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ КВАЗИРЕАЛИЙ КАК МАРКЕРА ИДИОСТИЛЯ ЛИ БАРДУГО ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена изучению проблематики художественного перевода маркеров идиостиля Ли Бардуго на материале романов жанра фэнтези. В рамках исследования дается определение понятия «идиостиль», выделяются его основные характеристики и специфика анализа данного феномена. Классифицируются маркеры идиостиля Ли Бардуго, включая лексико-семантические, синтаксические и графические элементы. Анализируется их роль в создании уникального художественного мира произведений фэнтези-романов.

Объектом исследования выступают квазиреалии как маркер индивидуального авторского стиля Ли Бардуго, реализованного в произведениях жанра фэнтези. Целью исследования является выявление особенностей передачи этих квазиреалий при переводе на русский язык.

Авторы рассматривают выбранные переводческие приемы, использованные для передачи квазиреалий, а также соответствие реализации художественных образов оригинала и адаптации. На основе сравнительно-сопоставительного анализа выводятся особенности выражения этих квазиреалий в переводах романов цикла «Гришаверс». В статье поясняются причины выбора переводческих трансформаций для некоторых типов лексики, нехарактерных для теории перевода.

Творчество Ли Бардуго, известной своими фэнтези-романами, представляет значительный интерес для изучения, поскольку ее идиостиль обладает характерными особенностями, выражающимися как на языковом, так и на внеязыковом уровнях. Именно поэтому представляется необходимым исследование индивидуального стиля Ли Бардуго как отдельного явления, так и маркеров, формирующих его.

Ключевые слова: идиостиль, маркер, фэнтези, Ли Бардуго, Гришаверс, квазиреалия, художественный перевод, переводческие трансформации

E. N. Mozhhegorova, K. A. Vasilyeva

PECULIARITIES OF TRANSLATION OF QUASI REALITIES AS MARKER OF LEIGH BARDUGO'S IDIOSTYLE IN FANTASY NOVELS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. This article examines the problems of literary translation of the markers of Leigh Bardugo's idiosyncrasy in fantasy novels. The study analyses the definitions of the concept of *idiosyncrasy* highlighting its main characteristics and explores the peculiarities of interpretation of this phenomenon. The markers of Leigh Bardugo's idiosyncrasy, including lexical-semantic, syntactic, and graphic elements were already classified by the authors. Their role in creating the unique artistic world of her fantasy novels were analyzed.

The object of this study is Leigh Bardugo's individual style embodied in her works. The aim of this study is to identify the specific features of rendering of Leigh Bardugo's idiosyncrasy linguistic markers such as quasi realities in translation into Russian.

The authors also analyze the appropriate application of translation techniques used to convey linguistic markers and their ability to preserve the author's artistic image expressed in the original. Based on a comparative analysis, the specific features of their translation in the novels of the *Grishaverse* series are identified. The article explains the reasons for the choice of translation techniques for certain types of vocabulary uncharacteristic of translation theory.

The work of Leigh Bardugo, known for her fantasy novels, is of significant interest for research as her idiomatic style has distinctive features expressed both linguistically and extralinguistically. Therefore, a competent study of Leigh Bardugo's individual style as a distinct phenomenon and the unique characteristics that arise during the artistic translation of this author's books, is essential.

Keywords: *idiostyle, marker, fantasy, Leigh Bardugo, Grishaverse, quasi reality, literary translation, translation techniques*

Введение. Исследование посвящено изучению лингвостилистических маркеров идиостиля Ли Бардуго, в частности окказионализмов для обозначения квазиреалий, которые представляют особую сложность при передаче на русский язык в контексте художественного перевода фэнтези-романов.

Теоретической базой исследования послужили фундаментальные труды в области лингвистики, стилистики и теории перевода. Концептуальные основы изучения языковой личности и идиостиля заложены в работах В. В. Виноградова и Ю. Н. Караулова. Разграничение понятий «идиостиль» и «идиолект» осуществлено с опорой на исследования Н. Е. Петровой, Д. С. Гордашниковой, В. А. Пищальниковой. Анализ лингвостилистических маркеров и механизмов реализации идиостиля базируется на трудах С. Т. Золян, И. А. Тарасовой, Т. А. Чернышевой, О. Г. Ревзиной, Н. С. Болотновой, Е. В. Старковой. Вопросы специфики передачи идиостиля в художественном переводе рассмотрены с учетом положений, разработанных В. Н. Комиссаровым, Т. А. Казаковой, В. В. Сдобниковым, И. С. Алексеевой.

В современной лингвистике и переводоведении особое внимание уделяется изучению специфики перевода художественных текстов. Социолингвистика и психолингвистика позволяют рассматривать этот процесс как на языковом, так и на социально-психологическом уровнях, включая исследование ментальных процессов писателя и читателя.

Понятие идиостиля, также именуемого индивидуальным стилем или слогом автора, неразрывно связано с концептом языковой личности. В настоящее время в лингвистике и литературоведении общепринятым является то, что идиостиль выступает одним из ключевых элементов художественного текста, определяющим его эстетическую и смысловую целостность. Тем не менее проблема передачи авторского идиостиля при переводе недостаточно изучена, поскольку сопряжена с рядом специфических трудностей, обусловленных как лингвокультурными различиями, так и необходимостью сохранения художественного замысла. Особую значимость данная проблема приобретает в контексте перевода художественных текстов современных авторов, например, писателей жанра фэнтези, т. к. традиционно особое внимание уделялось исследованию классических произведений.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью углубленного изучения механизмов передачи лингвостилистических особенностей идиостиля в условиях динамично развивающейся сферы перевода современной художественной литературы. Вопрос адекватной репрезентации индивидуального авторского стиля в жанре фэнтези остается недостаточно разработанным. Творчество Ли Бардуго, автора цикла «Гришаверс», представляет особый интерес, поскольку при его создании писательница активно вдохновлялась славянским фольклором и историей Российской Империи. Изучение особенностей перевода маркеров авторского стиля на русский язык позволит выявить как универсальные, так и жанрово-обусловленные подходы к сохранению идиостиля.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования выступили произведения цикла «Гришаверс» Ли Бардуго и их переводы на русский язык, выполненные А. Харченко.

В исследовании использованы следующие методы: сплошная выборка, сопоставительный анализ, аналитический метод, компонентный анализ для выделения маркеров реализации индивидуального стиля автора как на лингвистическом, так и на экстралингвистическом

уровнях, этимологический метод для определения происхождения определенных стилистически окрашенных единиц, контекстуальный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение. Идиостиль выступает одним из ключевых элементов художественного текста, определяющим его эстетическую и смысловую целостность. Понятие индивидуального стиля ввел в отечественную лингвистику В. В. Виноградов, который трактовал его как «своеобразную, исторически обусловленную, сложную, но структурно единую и внутренне связанную систему средств и форм словесного выражения» [8, с. 85].

Термин «идиостиль» входил в состав лингвистической терминологии постепенно. Так, Д. Э. Розенталь использует понятия «индивидуальный стиль автора», «индивидуальный авторский слог» [13, с. 31]. Особый интерес представляет также определение М. Р. Напцок: «идиостиль – это системно организованная совокупность индивидуальных языковых средств (компонентов), определяющих специфику художественной системы писателя, в которой подчеркивается наличие цельной структуры, элементами которой являются единицы языка» [10, с. 331]. Так, согласно Н. Е. Петровой, идиолект в лингвистике традиционно трактуется как «совокупность особенностей речи носителей языка» [11, с. 165].

Понятие идиостиля также можно вывести исходя исключительно из принципов стилистики, т. е. описывать его как совокупность основных стилистических особенностей, которые характеризуют произведения автора в тот или иной период времени или все его творчество.

С другой стороны, экстралингвистический подход к определению идиостиля позволяет включать в данное понятие не только языковые, но и ментальные структуры. Этот подход характерен для исследований в области литературоведения. Примером экстралингвистического трактования феномена может служить дефиниция, предлагаемая В. В. Леденовой, в рамках которой «идиостиль – это индивидуально устанавливаемая языковой личностью система отношений к разнообразным средствам и способам авторепрезентации» [9, с. 296]. Согласно приведенному толкованию, авторский стиль характеризуется как «индивидуализированная версия общенародного языка», формированию которой способствуют субъективные взгляды автора, а также его изначальный мотив и замысел.

На связь идиостиля с концептуальным уровнем и психологическими характеристиками автора указывает В. А. Пищальникова, по мнению которой, идиостиль – это комплекс «логико-семантических способов репрезентации доминантных личностных смыслов концептуальной системы автора художественного текста, объективированную в эстетической деятельности и предполагающую индивидуальную трансформацию языковых выражений» [12, с. 49].

В соответствии с Н. С. Болотновой, «идиостиль – это многоаспектное и многоуровневое отражение языковой личности творца, “стоящей” за текстом, с учетом ее многообразных проявлений в процессе текстовой деятельности, включая ориентацию на адресата» [6, с. 303]. В дальнейшем эта трактовка расширена О. В. Четвериковой, которая определяет авторский стиль как «систему доминирующих, личностно актуальных способов и средств формально-содержательной и языковой фиксации авторских когнитивных структур, эмоциональных состояний и субъективных смыслов в эстетически направленном речевом произведении» [15, с. 31].

В рамках настоящего исследования проведен анализ маркеров индивидуального авторского стиля Ли Бардуга в романах цикла «Гришаверс». Выбор материала обусловлен тем, что произведения рассматриваемого автора вдохновлены не только фольклорными традициями Западной Европы, но и культурой и историей стран Восточной Европы и Азии, что придает им уникальные черты в контексте жанра фэнтези. Поскольку цикл завершен (2012–2020 гг.), предоставляется возможность всестороннего изучения специфики идиостиля писательницы.

Ранее авторами статьи, К. А. Васильевой и Е. Н. Мозжегоровой, рассмотрено влияние жанровых особенностей фэнтези-литературы на формирование и реализацию индивидуального стиля Ли Бардуго. Сделаны следующие выводы: «В авторском идиостиле Ли Бардуго преобладают лексико-семантические маркеры, выраженные авторскими неологизмами, которые выполняют несколько функций. Они придают произведениям реалистичность и глубину смысла, а также способствуют выражению художественных образов, создаваемых в сознании автора, и передают их читателям. При этом роль этого типа языковых средств настолько важна, что графические маркеры и лексико-синтаксические маркеры, представленные курсивом, заглавными буквами, а также синтаксически простыми предложениями, во многих случаях использовались в симбиозе с неологизмами. Процесс мифотворчества также был обусловлен использованием неологизмов. Такая лексика использовалась в культурном, социальном, биологическом, географическом, а также политическом контексте произведений, так как ими наименовались как главные персонажи романов, так и явления, их окружающие. Авторские неологизмы использовались во всех книгах цикла «Гришаверс» и являлись неотъемлемой частью его текстовой и смысловой формы. Неологизмы Ли Бардуго имеют аллюзивный характер, что делает их частью не только интралингвистической, но и экстралингвистической составляющей идиостиля. На процесс создания данных авторских неологизмов так или иначе влияли концептуальная картина автора, ее мотивы и социальные установки, так как данный тип лексики отбирается автором осознанно» [7].

Лексико-семантические и культурно-значимые маркеры в произведениях данной серии выражены **окказионализмами** и **окказиональными сочетаниями**, использованными для обозначения вымышленных реалий мира цикла «Гришаверс», а именно для наименования географических объектов – топонимов, а также социально-культурных и бытовых явлений действительности. К лексико-семантическим маркерам в рамках настоящего исследования также отнесены имена собственные, т. е. антропонимы.

В рамках работы применена следующая типология лексико-семантических и культурно-значимых маркеров: антропонимические номинативные комплексы; окказиональные топонимы, выражающие географические реалии вымышленного мира; окказиональные лексемы и окказиональные словосочетания, выражающие квазиреалии; единицы искусственных лингвистических систем.

Все вышеперечисленные маркеры используются для реализации аллюзивности текстов произведений цикла «Гришаверс». Это объясняется тем, что при выборе и создании языковых единиц Ли Бардуго руководствовалась моделями словообразования языков тех стран, которые послужили прототипами государств, описываемых в романах и сборниках серии. При выборе имен собственных автор также следовала этому принципу. Так, например, при подборе имен для персонажей, живущих в Равке, писательница целенаправленно выбирала имена, часто употребляющиеся в русскоговорящем обществе.

Для достижения адекватного художественного перевода произведений цикла «Гришаверс», грамотной передачи индивидуального авторского стиля Ли Бардуго необходимо верно передать средства реализации идиостиля, т. е. его маркеры, сохранив при этом функции, которые данные единицы выполняли в оригинальном тексте.

Одним из наиболее колоритных средств реализации идиостиля Ли Бардуго являются **окказиональные лексемы** и **окказиональные словосочетания**, выражающие квазиреалии. Квазиреалии – это единицы, номинирующие элементы квазикультуры (вымышленной культуры) или квазиэтнуса (вымышленного этноса), описываемые в произведениях фэнтези. Этот тип лексики воспринимается читателями как экзотичный элемент повествования, выражающий наиболее красочные художественные образы, создающие реалистичную структуру псевдореальности. В произведениях цикла «Гришаверс» использовано 103 окказионализма, выражающих квазиреалии. В книгах вышеназванной серии это средство

реализации идиостиля выражено окказиональными лексемами и окказиональными словосочетаниями. Согласно классификации, в основе которой лежит способ их образования, окказионализмы, представленные в романах изучаемой серии, можно разделить на несколько типов.

К окказионализмам, образованным с помощью заимствования из других языков, относятся такие лексические единицы, как, например, *oprichnik* – «опричники», *grisha* – «гриша», *belyanoch* – «праздник Белых ночей» и др.

К окказионализмам, образованным с помощью семантической деривации, можно отнести такие языковые единицы, как *Hellgate* – «Хеллгейт», *springmaidens* – «девы-хранительницы источника», *wellmother* – «мать-хранительница» и др.

К окказионализмам, образованным с помощью словообразовательной деривации, относятся такие окказионализмы, как *corporalki* – «корпорялы», *etherealki* – «эфиреалы», *materialki* – «субстанции» и др.

К окказиональным лексемам и окказиональным сочетаниям, образованным с помощью семантической деривации, можно отнести такие единицы, как *The Obscura* – «Темная комната», *Black Protocol* – «Черный протокол» (сигнализация, срабатывающая при наиболее опасных происшествиях Ледового Дворца), *bunk biscuit* – «печенье-подкладка» (груз определенного веса, используемый для того, чтобы пропажа предмета была обнаружена не сразу).

Окказионализмы в произведениях жанра фэнтези используются для наименования вымышленных реалий. Для их перевода необходимо понимание псевдореальности, созданной автором. Исходя из контекста и развития сюжета, в процессе перевода необходимо проанализировать структуру и иерархию вымышленного мира, не упуская при этом аллюзии на материальный мир.

А. А. Рубашка отмечает, что «переводчику художественного фэнтезийного произведения необходимо обращаться ко всем возможным способам перевода: транслитерация, транскрипция, калькирование, реалии, топонимы, описательный перевод, приближенный перевод, трансформационный перевод, перевод имен собственных» [14].

В рамках художественного перевода, целью которого является не только передача идеи, задуманной автором, но и сохранение эстетической информации и эмоциональной нагрузки, необходимо не просто буквально перевести окказиональное слово, но и адаптировать эффект, оказываемый на адресата в тексте оригинала.

Остановимся более подробно на исследовании перевода окказионализмов, выражающих квазиреалии, использованные Ли Бардуго для обозначения вымышленных объектов и явлений. Необходимо отметить, что трудности, возникшие при их переводе, обусловлены ненормативностью употребления окказионализмов, их предельной зависимостью от контекста, а также функциональной одноразовостью. Итак, выявлено, что при переводе анализируемых языковых средств реализации маркеров идиостиля в произведениях цикла «Гришаверс» применялись такие переводческие приемы, как транскрипция и транслитерация, калькирование, замена, а также опущение.

Перевод с помощью транскрипции и транслитерации:

- *malenchki* – маленечки

“THE SERVANTS CALLED them *malenchki*, little ghosts. because they were the smallest and the youngest, and because they haunted the Duke’s house like giggling phantoms, darting in and out of rooms, hiding in cupboards to eavesdrop, sneaking into the kitchen to steal the last of the summer peaches” [18, с. 8] – «Прислуга называла их “маленечками” – крошечными привидениями. Во-первых, они были самыми юными и низкорослыми в доме князя. Во-вторых, шныряли по помещью, как хохочущие фантомы, прячась в тумбочках, чтобы подслушать чужие разговоры, или крадясь на кухню, чтобы стащить последние в этом сезоне персики» [3, с. 5].

Вдохновением для образования этой лексемы послужило русское имя прилагательное «маленький» или же наречие разговорного стиля «маленечко». Сохранение внешней формы окказионализма позволяет русскоязычному читателю моментально создать определенный ассоциативный ряд в своем сознании. При этом к форме слова, получившейся в результате транскрибирования, добавлена гласная буква *-e*. Подобное изменение обусловливается существованием в русском языке уменьшительно-ласкательного суффикса *-ечк-*, который коррелирует с семантическим значением самой языковой единицы.

- *isenulf* – исенулф

"He shouldn't have been surprised she knew of the isenulf, the white wolves bred to go into battle with the driiskelle" [16, с. 206] – «Ему не стоило удивляться, что она знала об исенулфах – белых волках, которых разводили, чтобы отправлять в битву с дрюскелями» [2, с. 129].

Для соответствия нормам русского языка к форме слова добавлено окончание, выражающее грамматические категории множественного числа и предложного падежа. Поскольку в оригинальном окказионализме не было дополнительного семантического значения, то для сохранения глубины художественного образа, созданного Ли Бардуго, необходимо было сохранить внешнюю форму данной языковой единицы.

- *Hellgate* – Хеллгейт

"The prisoners of Hellgate might line up to fight, but Pekka Rollins made the real money" [19, с. 88] – «Может, заключенные Хеллгейта и сами просились в бой, но деньги за это получал Пекка Роллинс» [4, с. 51].

Анализируемый окказионализм переведен с помощью транскрипции, несмотря на то что в английском языке слово *Hellgate* имеет лексическое значение. Таким образом, если бы для перевода был бы выбран такой переводческий прием, как калькирование, то окказиональную лексему можно было бы перевести как «Адоврат» (слово, образованное по подобию сочетания «адские врата»). Тем не менее автор применяет прием транскрипции, т. к. квазиреалия, выраженная этим окказионализмом, находится не в Равке, стране, вдохновленной Россией, а в Фьерде, стране, вдохновленной Скандинавскими странами. Именно для того чтобы избежать аллюзий на Российскую Империю, решено перевести данную языковую единицу с помощью транскрипции.

Перевод с помощью калькирования.

С помощью калькирования переводились слова и словосочетания, обладающие дополнительным коннотативным значением. Использование этого приема для перевода языковых единиц, использующихся для выражения квазиреалий, является одной из черт литературы жанра фэнтези.

- *bonesmith* – костяной кузнец

"Morozova was the Bonesmith, one of the greatest Fabrikators who ever lived, and a man who tested the very boundaries of Grisha power, but he was also just a man with a wife" [17, с. 139] – «Морозов был Костяным Кузнецом, одним из величайших фабрикаторов в мире и человеком, который испытывал границы самой силы гришей, но еще он был обычным мужчиной, имевшим жену» [1, с. 89].

- *firepox* – огненная оспа

"Kaz had heard rumours of a firepox outbreak, but even Inej hadn't been able to learn more" [19, с. 57] – «До Каза доходили слухи о вспышке огненной оспы, но даже Инеж не удалось разузнать больше» [4, с. 32].

Вышеназванная окказиональная единица именуется вымышленную болезнь, существующую в псевдореальности произведений серии «Гришаверс». Поскольку данное слово имеет дополнительное значение, для сохранения информации, заключенной в оригинал текста, необходимо было применить калькирование.

- *corpselight* – трупосветы

"But the corpselights burned some other fuel, a blue warning that allowed people to identify the flatboats of the bodymen, whose cargo was the dead" [16, с. 228] – «Но трупосветы

горели с помощью иного топлива – синее предупреждение, позволявшее людям опознавать плоскодонки телосборщиков, чей груз состоял из трупов» [2, с. 142].

Отметим, что окказионализмы, появившиеся с помощью словосложения, использующиеся в фэнтезийном жанре, традиционно переводятся с помощью калькирования.

Перевод с помощью замены.

С помощью этого приема переведены те языковые единицы, при сохранении звуковой формы которых получался альтернативный вариант, стилистически не соответствующий контексту, а их дословный перевод не позволял в полной мере передать художественный образ, задуманный автором. В результате с целью сохранения общей стилистики произведения и достижения адекватного перевода, в полной мере передающего смысл оригинала, определенная группа окказиональных лексем и сочетаний, выражающих квазиреалии, передана с помощью приема замены.

- *kefta* – кавтан

“She’d laughed with me and confided in me, and no shiny kefta or tittle would have kept her from telling me exactly what she thought or slipping her arm through mine to share a bit of gossip” [20, с. 194] – «Женя смеялась вместе со мной и была уверена во мне, и никакой сверкающий кавтан не помешал бы ей высказать мне ровно то, что она думает, или взять меня под руку, чтобы поделиться свежими сплетнями» [5, с. 124].

Рассматриваемая окказиональная лексема передана с помощью замены. Однако применение этого переводческого приема не было необходимым. В тексте произведения неоднократно приводятся описания квазиреалии, позволяющие читателю понять, какой действительностью русской культуры была вдохновлена вышеназванная лексическая единица. Более того, в текстах произведений цикла «Гришаверс» неоднократно упоминались реалии национальной культуры, например, *kokochnik*, *troika*, *blini*. Эти слова всегда передавались с помощью транскрипции, т. е. звуковой контур данных единиц в оригинальном произведении и при его переводе на русский язык совпадает. Использование подобных языковых единиц в оригинале текста доказывает, что создание окказионализма «кефта», внешняя форма и звуковой контур которого не совпадает с русским словом «кафтан», целенаправленное. Следовательно, его перевод с помощью замены был недопустим. Более того, *kefta* – это второй по частоте употребления в романах серии окказионализм, вследствие чего его немотивированная замена привела к снижению образности текста, а также нарушила передачу авторского идиостиля.

Перевод с помощью опущения.

- *thisness, thatness* – опущение окказионализма

“Odinakovost was the «thisness» of a thing that made it the same as everything else” [18, с. 84] – «Одинаковость делала все подобным» [3, с. 60].

“Etovost was the «thatness» of a thing that made it different from everything else” [18, с. 84] – «“Этовость” делала все разным» [3, с. 60].

Переводческий прием применен для того чтобы избежать создания новой окказиональной единицы, стилистическая окраска которого не соответствовала бы произведению, т. к. в одном предложении использованы слова, отражающие одну и ту же квазиреалию.

В результате проведенного исследования выявлено, что с помощью переводческого приема транскрипции и транслитерации передано 50 окказиональных лексем, выражающих квазиреалии, что составляет 49 % от общего количества данного типа средств реализации авторского идиостиля. С помощью калькирования переведено 19 окказиональных лексем (18 %). Заменой передано 30 окказионализмов (29 %). Опущение применено при переводе окказиональных лексем, выражающих квазиреалии (4 %). Необходимо также отметить, что применение опущения квазиреалий продиктовано желанием избежать тавтологии и стилистического несоответствия.

Выводы. Использование приема замены не всегда было уместным, т. к. были изменены авторские квазиреалии, внешняя форма которых выполняла эстетическую функцию и была определена автором целенаправленно. Такое же замечание свойственно некоторым примерам применения транскрипции и транслитерации, когда в случае их употребления при переводе на русский язык терялось дополнительное значение окказионализма, выражающего квазиреалию.

К сожалению, при переводе произведений Ли Бардуга такой лингвостилистический маркер идиостиля, как окказионализмы, выражающие квазиреалии, передан не в полной мере и не столь ярко. При их переводе активно применялись замены и опущения. В результате этого утрачено 26 авторских окказионализмов, многие из которых в оригинале часто употреблялись. Эти приемы при передаче окказиональных лексем и словосочетаний привели к изменению стилистики текста и ослаблению выраженности авторского идиостиля, вследствие чего выраженность идиостиля Ли Бардуга в русскоязычном переводе в значительной степени снизилась.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бардуго Л. Крах и восход : [роман] ; пер. с англ. А. Харченко. – М. : АСТ, 2022. – 416 с.
2. Бардуго Л. Продажное королевство : [роман] ; пер. с англ. А. Харченко. – М. : АСТ, 2023. – 672 с.
3. Бардуго Л. Тень и кость : [роман] ; пер. с англ. А. Харченко. – М. : АСТ, 2022. – 384 с.
4. Бардуго Л. Шестерка воронов : [роман] ; пер. с англ. А. Харченко. – М. : АСТ, 2022. – 576 с.
5. Бардуго Л. Штурм и Буря : [роман] ; пер. с англ. А. Харченко. – М. : АСТ, 2023. – 416 с.
6. Болотнова Н. С. Идиостиль публичной языковой личности в аспекте константных и переменных признаков [Электронный ресурс] // Сибирский филологический журнал. – 2015. – № 3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/idiostil-publichnoy-yazykovoy-lichnosti-v-aspekte-konstantnyh-i-peremennyh-priznakov> (дата обращения: 01.12.2025).
7. Васильева К. А., Мозжегорова Е. Н. Неологизмы как маркер авторского стиля Ли Бардуга // Вопросы иноязычной филологии в контексте современных исследований : сб. науч. ст. – Чебоксары, 2025. – С. 441–448.
8. Виноградов В. В. Современный русский язык: Морфология. – М. : МГУ, 1959. – 518 с.
9. Леденева В. В. Особенности идиолекта Н. С. Лескова. – М. : МПУ, 2000. – 462 с.
10. Напцок М. Р. Идиостиль, идиолект, словотворчество: к вопросу о соотношении понятий // Наука. Образование. Молодежь : материалы II науч. конф. молодых ученых АГУ. – Майкоп, 2005. – С. 331.
11. Петрова Н. Е. К уточнению понятий «идиолект» и «идиостиль» // Художественное произведение в современной культуре: творчество – исполнительство – гуманитарное знание : сборник статей и материалов. – Челябинск : Южно-Уральский государственный институт искусств им. П. И. Чайковского, 2022. – С. 223–226.
12. Пицальникова В. А. Проблема идиостиля: психолингвистический аспект. – Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 1992. – 49 с.
13. Розенталь Д. Э. Практическая стилистика русского языка : учебник для вузов по спец. «Журналистика». – 5-е изд. – М. : Высш. шк., 1987. – 399 с.
14. Рубашка А. А. Трудности перевода художественных произведений жанра фэнтези [Электронный ресурс] // Молодой исследователь Дона. – 2017. – № 3(6). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-hudozhestvennyh-proizvedeniy-zhanra-fentezi> (дата обращения: 01.12.2026).
15. Четверикова О. В. Типология языковых знаков в поэтическом тексте [Электронный ресурс] // Культурная жизнь Юга России. – 2010. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-yazykovyh-znakov-v-poeticheskom-tekste> (дата обращения: 01.12.2026).
16. Bardugo L. Crooked Kingdom : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2016. – 560 p.
17. Bardugo L. Ruin and Rising : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2014. – 388 p.
18. Bardugo L. Shadow and Bone : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2012. – 358 p.
19. Bardugo L. Six of Crows : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2015. – 465 p.
20. Bardugo L. Storm and Fury : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2013. – 435 p.

Статья поступила в редакцию 07.12.2025

REFERENCES

1. Bardugo L. Krah i voskhod : [roman] ; per. s angl. A. Harchenko. – M. : AST, 2022. – 416 s.
2. Bardugo L. Prodazhnoe korolevstvo : [roman] ; per. s angl. A. Harchenko. – M. : AST, 2023. – 672 s.

3. Bardugo L. *Ten' i kost'* : [roman] ; per. s angl. A. Harchenko. – M. : AST, 2022. – 384 s.
4. Bardugo L. *Shesterka voronov* : [roman] ; per. s angl. A. Harchenko. – M. : AST, 2022. – 576 s.
5. Bardugo L. *Shturm i Burya* : [roman] ; per. s angl. A. Harchenko. – M. : AST, 2023. – 416 s.
6. Bolotnova N. S. Idiostil' publichnoj yazykovoj lichnosti v aspekte konstantnyh i peremennyh priznakov [Elektronnyj resurs] // Sibirskij filologicheskij zhurnal. – 2015. – № 3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/idiostil-publichnoy-yazykovoy-lichnosti-v-aspekte-konstantnyh-i-peremennyh-priznakov> (data obrashcheniya: 01.12.2026).
7. Vasil'eva K. A., Mozzhegorova E. N. Neologizmy kak marker avtorskogo stilya Li Bardugo // Voprosy inoyazychnoj filologii v kontekste sovremennyh issledovanij : sb. nauch. st. – Cheboksary, 2025. – S. 441–448.
8. Vinogradov V. V. *Sovremennyy russkij yazyk: Morfologiya*. – M. : MGU, 1959. – 518 s.
9. Ledeneva V. V. *Osobennosti idiolekta N. S. Leskova*. – M. : MPU, 2000. – 462 s.
10. Napcok M. R. Idiostil', idiolekt, slovotvorchestvo: k voprosu o sootnoshenii ponyatij // Nauka. Obrazovanie. Molodezh' : materialy II nauch. konf. molodyh uchenykh AGU. – Majkop, 2005. – S. 331.
11. Petrova N. E. K utochneniyu ponyatij «idiolekt» i «idiostil'» // Hudozhestvennoe proizvedenie v sovremennoj kul'ture: tvorchestvo – ispolnitel'stvo – gumanitarnoe znanie : sbornik statej i materialov. – Chelyabinsk : Yuzhno-Ural'skij gosudarstvennyj institut iskusstv im. P. I. Chajkovskogo, 2022. – S. 223–226.
12. Pishchal'nikova V. A. Problema idiostilya: psiholingvisticheskij aspekt. – Barnaul : Altajskij gos. un-t, 1992. – 49 s.
13. Rozental' D. E. *Prakticheskaya stilistika russkogo yazyka : uchebnik dlya vuzov po spec. «Zhurnalistika»*. – 5-e izd. – M. : Vyssh. shk., 1987. – 399 s.
14. Rubashka A. A. Trudnosti perevoda hudozhestvennyh proizvedenij zhanra fentezi [Elektronnyj resurs] // Molodoj issledovatel' Dona. – 2017. – № 3(6). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/trudnosti-perevoda-hudozhestvennyh-proizvedeniy-zhanra-fentezi> (data obrashcheniya: 01.12.2026).
15. Chetverikova O. V. Tipologiya yazykovykh znakov v poeticheskom tekste [Elektronnyj resurs] // Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii. – 2010. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-yazykovykh-znakov-v-poeticheskom-tekste> (data obrashcheniya: 01.12.2026).
16. Bardugo L. *Crooked Kingdom* : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2016. – 560 p.
17. Bardugo L. *Ruin and Rising* : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2014. – 388 p.
18. Bardugo L. *Shadow and Bone* : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2012. – 358 p.
19. Bardugo L. *Six of Crows* : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2015. – 465 p.
20. Bardugo L. *Storm and Fury* : A Novel. – New York : Henry Holt and Co., 2013. – 435 p.

The article was contributed on December 7, 2025

Сведения об авторах

Мозжегорова Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии и переводоведения Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9719-5219>, elenavanilla@mail.ru

Васильева Ксения Андреевна – лингвист-переводчик, г. Чебоксары, Россия, vaskseniia@mail.ru

Author Information

Mozzhegorova, Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Philology and Translation Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9719-5219>, elenavanilla@mail.ru

Vasilyeva, Ksenia Andreevna – Linguist-Translator, Cheboksary, Russia, vaskseniia@mail.ru

ОНОМАСТИЧЕСКАЯ ИГРА ДЖ. ДЖОЙСА В РОМАНЕ «ПОМИНКИ ПО ФИННЕГАНУ» КАК ОБЪЕКТ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ТРАНСЛЯЦИИ

Пермская государственная фармацевтическая академия, г. Пермь, Россия

Аннотация. В статье рассматривается специфика ономастического пространства в романе Дж. Джойса «Поминки по Финнегану». Актуальность темы обусловлена необходимостью поиска переводческих стратегий для передачи сложной ономастической игры и интертекстуальных культурных кодов в модернистском произведении писателя. В ходе исследования применяются метод сплошной выборки, описательный, сопоставительный, контекстуальный и интертекстуальный анализы. Раскрывается специфика игровой техники писателя на базе антропонимов. Выделен ряд приемов кодирования имени собственного *Anna Livia Plurabelle*, усложняющих процесс восприятия и перевода в связи с вариативностью возможных трактовок (частичная / полная аббревиация, аллитерационная эмфаза инициалов имени, использование иноязычных включений и др.). Проанализированы частичные и полные переводы «Поминок по Финнегану» на русский (А. Сергеев, А. Волохонский, С. Диваков, О. Брагина, А. Рене), немецкий (У. Блюменбах и Р. Маркнер, К. Райхерт, Г. Бек, Д. Штундель, И. Горн, Р. Венингер, Г. Вольшшлегер, К. Яуслин, Ф. Ратшен) и испанский (М. Забалой) языки. Изучен арсенал переводческих решений, выделен ряд закономерностей. Отмечено, что во всех случаях переводчики вынуждены применять стратегию «деформации» языка перевода для отображения «языковых аномалий» Дж. Джойса. Сделаны выводы, что родство немецкого и английского языков позволяет в большей степени (в сравнении с русским) сохранить в переводе словообразовательные и звуковые особенности закодированного антропонима.

Ключевые слова: ономастическая игра, межъязыковая передача, семантическая многослойность, переводимость, Дж. Джойс

E. A. Naugolnykh

JAMES JOYCE'S ONOMASTIC GAMES IN *FINNEGANS WAKE* AND THEIR TRANSLATABILITY

Perm State Pharmaceutical Academy, Perm, Russia

Abstract. This paper aims to explore certain features of Joyce's onomastic space in *Finnegans Wake*. The relevance stems from the need to identify translation strategies for rendering the complex onomastic wordplay and intertextual cultural codes in James Joyce's modernist novel. The study employs the continuous sampling method, descriptive, comparative, contextual, and intertextual analyses. A set of the author's experimental techniques based on language games involving proper names is analyzed. The encoding of anthroponym *Anna Livia Plurabelle* is described in detail, underlining its ability to complicate perception and translation due to the diversity of possible interpretations. Fragmentary and complete versions of *Finnegans Wake* in Russian (by A. Sergeev, A. Volokhonsky, S. Divakov, O. Bragina, A. Rene), German (U. Blumenbach and R. Markner, K. Reichert, H. Beck, D. Stündel, I. Horn, K. Jauslin, H. Wollschläger, R. Weninger, F. Rathjen), and Spanish (M. Zabaloy) are compared. The translation strategies are explored and regularities in translation methods are figured out. To render J. Joyce's onomastic language games translators are compelled to "deform" the target language. It is concluded that the structural similarities and differences of the source and the target languages influence the extent to which translators can transfer word-formation and phonetic features of the encoded anthroponym, making, for example, German a more appropriate "tool" than Russian for translating the novel.

Keywords: onomastic game, interlingual rendering, semantic depth, translatability, James Joyce

Введение. Согласно теории поэтической ономастики имена собственные в художественном тексте служат опорными смысловыми сгустками, создавая уникальное авторское пространство. Оно отличается от пространства общенародной ономастики вторичностью, субъективностью авторского выбора и расширенным функционалом (стилистическим) [7, с. 34].

Ономастическое пространство позднего творчества Дж. Джойса, наиболее полно воплощенное в романе «Поминки по Финнегану», представляет собой одну из самых сложных исследовательских проблем современного джойсоведения. Это сложная система имен собственных, которая не просто служит цели номинации персонажей, а является фундаментом языковой игры и философской концепции произведения. Лингвистическая имитация работы подсознания происходит через включение в роман огромного количества загадок (“riddles”), при этом уловить «мерцание смыслов» становится непомерно сложной задачей [10, p. 20].

Помимо традиционных семи функций Д. Лампинга (идентифицирование персонажа / места, характеристика персонажа / места, создание и поддержание иллюзии подлинности мира, участие в создании перспективы повествования, выделение и группировка персонажей, эстетическая и мифологическая) имена у писателя выполняют особую деконструктивную роль [1, с. 12]. Эта функция, типичная для литературы модернизма и постмодернизма, превращает имя в инструмент языковой игры. Экспериментируя с именами собственными, Дж. Джойс не просто называет персонажа, а обнажает характер героя и создает глубокий подтекст, в целом реализуя концепцию Дж. Вико о языке как об «окаменелой мифологии» [2].

Системе антропонимов в позднем творчестве Дж. Джойса посвящены, например, работы зарубежных лингвистов А. Диемента [11], Л. Милеси [17], П. О’Нила [19], Ф. Зенна [20]. В трудах подчеркивается, что ономастическая система в «Поминках по Финнегану» функционирует как многослойный шифр, радикально ломающий привычные литературные каноны. Вектор российских исследований ономастики ирландского писателя задан, прежде всего, трудами самих переводчиков Дж. Джойса: А. Рене, А. Волохонского, О. Брагиной, С. Дивакова. Это кажется закономерным, поскольку большинство полных и частичных версий романа на русский язык имеет характер развернутых комментариев. Анализ их глубинных интерпретаций позволяет эксплицировать скрытые авторские интенции, сравнить вариативность восприятия авторских онимов и выделить закономерности в передаче ономастической игры Дж. Джойса. Именно такая цель преследуется нами в данной статье.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность темы обусловлена неугасающим интересом современной лингвистики к механизмам языковой игры и пределам лингвокреативности, а также особым статусом художественной ономастики в структуре интертекстуального пространства романа Дж. Джойса, где имя собственное становится точкой пересечения множества культурных кодов. Важным становится необходимость поиска адекватных стратегий передачи экспериментального дискурса модернизма, в котором ономастическая игра выступает не просто стилистическим приемом, а фундаментальным структурообразующим элементом текста. Особенно ценными представляются результаты сопоставительного анализа переводов, выполненных на базе языков различных генетических групп и разделенных существенной временной дистанцией. Это позволяет проследить диапазон переводческих решений и выделить ряд закономерностей в работе переводчиков.

Материал и методы исследования. В статье анализируются ономастические игры Дж. Джойса в романе «Поминки по Финнегану» и возможность их межъязыковой трансляции, позволяющие сохранить функционально-эстетический потенциал авторских новообразований. Исследованы частичные и полные переводы романа на русский (А. Сергеева, А. Волохонский,

С. Диваков, О. Брагина, А. Рене), немецкий (У. Блюменбах и Р. Маркнер, К. Райхерт, Г. Бек, Г. Вольшшлегер, К. Яуслин, Д. Штундель, И. Горн, Р. Венингер, Ф. Ратьен) и испанский (М. Забалой) языки. В ходе исследования применены метод сплошной выборки, описательный, сопоставительный, контекстуальный и интертекстуальный анализы.

Результаты исследования и их обсуждение. Следует отметить, что антропонимы в «Поминках по Финнегану» – это инструменты онтологической неуверенности (термин по Р. Лэйнг) [9]. Они не дают читателю опереться на персонажа как на «живого человека», превращая чтение в процесс бесконечной расшифровки языковых кодов. Как верно отметил И. Гарин, «в известном смысле героев тут вообще нет» [3, с. 262]. Их заменяют «время, река, гора» [8, с. 360].

Так, например, одно из главных действующих лиц произведения *Humphrey Chimpden Earwicker (HCE)* постоянно теряет конкретное имя, превращаясь в аббревиатуру, ландшафт или начальные буквы словосочетания. Такая безымянность, несомненно, функциональна, поскольку переводит персонажа из разряда «индивид» в разряд «универсалия» или «архетип» [3, с. 262]. Антропоним перестает быть «ярлыком» конкретного человека и становится формой, которую может заполнить любой (отсюда одна из расшифровок, данная Дж. Джойсом – *Here Comes Everybody*).

Имена в романе постоянно мутируют, вбирая в себя мифологических, исторических и литературных героев, отражая логику сновидений, в которых один объект мгновенно превращается в другой.

Кратко рассмотрим, каким образом Дж. Джойс децентрирует антропонимы. Один из основных приемов – распад имени собственного на звуки, каламбуры и ассоциации. Возьмем для примера имя героини *Anna Livia Plurabelle*. Анализ ономастических игр Дж. Джойса позволяет выделить следующие приемы кодирования ее имени, наиболее часто использованные автором:

- 1) частичная или полная аббревиация (*ALP, Lff* – сокращение от *Liffey*);
- 2) модификация антропонимов в другие имена, нередко с указанием титула и / или прозвищ (*Annah the Allmaziful, the Everliving, the Bringer of Pliability*). К подобным единицам приложимо понятие формульность [1, с. 77]. Так, например, *Annuska Lutetiavitich Pufflofvah* сопоставима с формулой русского имени – «имя отчество фамилия»;
- 3) трансформация в различные типы / виды топонимов (*Alpine Lake Plateau, All-Loving Passage Long Livius Lane*) или языковые игры на их основе: *Alpous, Alpania* (вымышленная страна в ее честь), *annilivillous* (смешение *Анны Ливии* и гидронима *Нил*), *Missis-liffi* (гидроним *Mississippi* + *Livia*);
- 4) перечисление однородных и разнородных компонентов, начинающихся с литер *a, l, p* (*Annabella, Lovabella, Pullabella; my annie, my lauralad, my pisoved*);
- 5) распределенная аббревиация или введение фраз, слова которых начинаются с инициалов героини (*And look proud, All Livia's Puissies, always lovely period, and low perhaps*);
- 6) звукоподражание (*Elm, Llow, Abaft, Pfce*) – буквы *a, l, p* встроены в начальные слоги, которые одновременно имитируют шелест листьев и плеск воды;
- 7) аллитерационная эмфаза каждого инициала имени (*Ante Ann you're apt to ape aunty annalive; Annamite Aper of Atroxity*);
- 8) использование иноязычных включений (*Hic cubat edilis, Apud libertinam parvulam; Ante Lucem Perpetuam* – псевдолатинская фраза, означающая «Перед вечным светом»);
- 9) внедрение антропонима в качестве базы для создания окказиональных лексем (*you mussna tell annaone, the old liffopotamus, et ALP, alphebiat, annalite, alplapping, annamation*);
- 10) включение инициалов внутри нового антропонима (*rALPh*);
- 11) игра на базе звуковых аналогий: *Livia – Liffey – leafy – bailiff's – belief*.

Интересен также случай создания диминутива на базе аббревиатуры (*alpilla*). Помимо выделенных случаев, в главе II.2 буквы *A*, *L* и *P* вынесены на поля или в углы диаграмм, где *A* – вершина (голова / гора), а *L* и *P* – основание (бедра / речные берега). Таким образом Дж. Джойс создает своеобразную «аббревиатуру–чертеж». Замена имен персонажей графическими символами позволяет писателю наполнить знак особыми смыслами. Диаграмма в тексте романа одновременно означает дельту реки Лиффи, женское начало и геометрический треугольник [15, p. 293].

Таким образом, *Анна Ливия Плюрабель* воспринимается читателем одновременно как женщина и как река Лиффи, как «текучесть и быстротруйность» [3, с. 263]. Имя в романе, его звучание и визуальное начертание становятся точкой, через которую разворачивается все действие произведения. Радикальные авторские приемы работы с системой антропонимов позволяют автору раскрыть идею растворения человека в мировом пространстве.

Принципы работы переводчика с именами собственными формулируются целым рядом отечественных и зарубежных лингвистов ([6], [18]). Исследователями отмечается, что «автоматическая» передача без учета внутренней формы и звучания, безусловно, разрушает авторский подтекст. Следовательно, переводчик всегда вынужден искать нестандартные решения, превращаясь в соавтора текста, чтобы не утратить многослойность и образность переводимой единицы.

Продemonстрируем разноплановость переводческих решений и выделим ряд закономерностей в работе переводчиков на примере из финального монолога Анны Ливии Плюрабель, где, по сути, происходит «растворение» героини в окружающем мире, ее превращение в стихию, существующую вне времени:

Soft morning, city! Lsp! I am leafy speafing. Lpf! Foly and folty all the nights have falled on to long my hair. Not a sound, falling. Lispn! No wind no word. Only a leaf, just a leaf and then leaves. The woods are fond always. As were we their babes in. And robins in crews so [15, p. 619].

Выбранный фрагмент содержит репрезентативные для анализа каламбуры на базе рассмотренного нами ранее антропонима Анны Ливии. Игра строится на звуковой аналогии (*Livia – Liffey – leaf – leafy*), кроме этого, инициалы героини становятся основой звукоподражательных элементов (*lsp, lpf* – имитация звуков воды и шуршания листьев), антропоним слышится в окказиональной лексеме *speafeaing* (контаминация: *speak + leafing*), участвует в образовании глагола *lispn*: *Livia + listen + p* (первая буква фамилии героини). В последнем предложении фрагмента Дж. Джойс использует характерный для данного произведения прием фонетической деформации антропонима (*Robinson Crusoe* распадается на отдельные значимые фрагменты *robins in crews so* (буквально «малиновки в группах»)).

Из перечисленных переводчиков с данным отрывком работали У. Блюменбах и Р. Маркнер, К. Райхерт, Д. Штюндель, А. Рене и М. Забалой. Далее идут переводы в порядке перечисленных переводчиков:

Sanften Morgen, Stadt! Lsp! Hier splicht Leafy. Lpf! Vilezig und all die vielzig Nächte sind gefallen, mein Haar zu längen. Kein Laub, der fiele. Lispn! Kein Wind kein Wort. Nur ein Blatt, bloß ein Blatt und gleich fort. Die Wälder sind immer innig. Als wollten sie uns hänseln. Und Rotkelchon cruft so. [13, s. 262].

Mild der morgen, stadt! Lsp! Ich bin liefi die sprieft. Lpf! Zores und mores alle die nächste sind gepahlt weiter zu langen mein haar. Nicht ein laut, fällt. Lispn! Kein wind kein wort. Nur ein blatt, bloß ein blatt und dann platter. Die wälder sind immer innig. Als wärn wir ihre babies in. Und [15, p. 293] [12, s. 271].

Mild morguens, Sihdi! Lschp! Ich bins, Liffey, die da sp-bricht! Lschf! Verzicht und ver-zich fielen all die Näckte auf mein verlangenes Haar. Kein Laut-Feld. Lauschp! Kein Wind kein Wort. Nur Laub und Laub und Lauws. Die Wälder sind immer freau. Als wahren wirr irre Bähbies drin. Und Rubin so 'n Gruß, oh [16, s. 619].

С легким утром, столица! **Шпл!** Я лифтверно ишреку. **Лпф!** Шорох шорохов, все эти ночи нападали, удлиняя мою шевелюру. Не подавая ни звука. **Псли!** Не сея ветер, не пожнешь букву. Просто **лист**, только **листопад**, а позже **листопаданцы**. Среди сосен всегда приятно. Когда мы были их детьми там. А **рябый сонм кружит** [5, с. 40].

¡Suave mañana, ciudad! **Blb!** Estoy **balbufrullando frondosa**. ¡**Lpf!** Folti i folti todas las noches se me han caído encima para alargarme el pelo. Ni un sonido, cayendo. ¡**Schn!** Ni viento ni palabra. Sólo una **hoja**, sólo una **hoja** i despues **hojas**. Los bosques son siempre cariñosos. Como si fuéramos sus bebés en. Y **robins en crucero** [14, p. 619].

Очевидно, что все четыре немецких переводчика стремятся передать звучание оригинала на языке перевода. В целом этому способствует генетическая близость английского и немецкого языков. В версии У. Блюменбаха и Р. Маркнера без изменений остается максимальное количество единиц (*lsp, lpf, leafy, lispn*). К. Райхерт также не перенасыщает текст лишними звуковыми искажениями, он переносит в неизменном виде звуки шепота и всплеска, чутко следует размеру фраз Дж. Джойса, придерживается ритма оригинала (*blatt – blatt – platter*). Наибольшие трансформации прослеживаются в версии Д. Штюделя (акцент на звуке «sch», создание окказионализма по иной, чем у писателя, модели *sp-bricht*). Избыток шипящих делает текст труднопроизносимым и при этом может вызывать у немецкоговорящих читателей ассоциации с южнонемецкими диалектами, невольно перенося действие из Дублина в Альпы.

Что касается последнего предложения, то все немецкие переводчики сохранили аллюзию на Робинзона Крузо без существенных отклонений от оригинала. Смысловый компонент, однако, передан по-разному, при этом природная орнитологическая тема Дж. Джойса сохраняется в переводе У. Блюменбаха и Р. Маркнера (*Rotkelchon* от *Rotkehlchen* – малиновка), менее выражена в переводе К. Райхерта (*Rabin* от *Rabe* – ворон) и отходит на последний план в вариации Д. Штюделя (рубин и малиновку ассоциативно связывает цветовая характеристика).

В отличие от немецких переводчиков А. Рене сопровождает текст колоссальным корпусом комментариев. В комментариях к переводу анализируемого фрагмента он акцентирует внимание на присутствии в отрывке двух основных «мотивов» – Лиффи (Анна Ливия) (*splicht Leafy. Lpf*) и Робинзон Крузо (*robins in crews so*) [5, с. 169]. Стоит отметить стремление русского переводчика не только передать смысл, но и звуковую ткань романа. «Шпл!», «Лпф!», «Псли!» появляются в тексте, наделяя речь «русской Лифии» способностью «булькать», «шелестеть» и «течь». Окказионализм *лифтверно* создан, как и у Дж. Джойса, контаминацией «листвы» и «Лиффи». Особенно удачной находкой кажется лексема «ишреку», в которой соединены глагол «изрекать» и существительное «река», а значит вновь подчеркивается превращение голоса Анны Ливии в речной поток. Одна из главных тем романа (падение, круговорот, цикличность) прослеживается в цепочке «лист – листопад – листопаданцы», созданной А. Рене в манере Дж. Джойса. «Рябый сонм» в целом сохраняет при слуховом и зрительном восприятии оболочку зашифрованного антропонима. *Сонм* или *толпа* передает смысловой компонент английской лексемы “crews”. Птица малиновка заменена на рябь и является прямой отсылкой к «ряби» на воде реки Лиффи. Суммируя вышесказанное, А. Рене конструирует мир романа в русской текстовой реальности, однако его Лиффи более мягкая, шелестящая, в его версии больше осеннего леса и затихающего города, в то время как у Дж. Джойса ярче всплески воды (звук *l*).

Перейдем к анализу испанской версии, выполненной аргентинским переводчиком. Безусловно М. Забалой ориентировался на сохранение каламбуров и звуковых особенностей оригинала через латиноамериканский контекст. Переводчик виртуозен в создании авторских окказионализмов. Так, лексема *balbufrullando* создана контаминацией *balbucear* (бормотать) + *burlar* (шутить). В сочетании с прилагательным *frondosa* (лиственная) не только достигается музыкальность, но и передается особое состояние героини.

М. Забалой непринужденно удерживает песенный, меланхоличный ритм финальной части произведения. Фраза "*Folti i folti todas las noches*" передает ощущение бесконечного времени, роста, текучести. Спорным, однако, на наш взгляд, является упрощение аллюзии в последнем предложении исследуемого фрагмента. Фраза *robins en crucero* (дословно «зарянки в круизе») уступает оригиналу с точки зрения многомерности.

Анализ показал, что при работе с ономастическим пространством Дж. Джойса переводчики выбирают одну из трех стратегий. Они могут сделать акцент на передаче звуковой оболочки слова, поскольку Дж. Джойс, как известно, создавал роман "pleasing to the ear" (приятным для слуха). Такие переводческие решения прослеживаются чаще всего в ранних версиях романа на немецком языке и в варианте испанского переводчика (*Persse O'Reilly* [12, p. 44] – *Persse O'Reilly* (М. Забалой), *Persse O'Reilly* (Д. Штюндель), *Persse O'Reilly* (Ф. Ратьен); *Ciliegia Grande and Kirschie Real* [12, p. 207] – *Ciliegia Grande y Kirschie Real* (М. Забалой), *Ciliegia Grande and Kirschie Real* (Г. Воллышлегер); *Ludstown* [12, p. 152] – *Ludstown* (М. Забалой), *Ludstown* (И. Горн), *Ludsstadt* (Ф. Ратьен)).

К противоположной стратегии можно отнести стремление переводчиков передать, прежде всего, семантический компонент: *Ludstown* [12, p. 152] – *HerrnsStadt* (Д. Штюндель); *Tell-No-Tailors' Coerner* [12, p. 6] – *улица Не-говори-портному-Тому* (О. Брагина); *the Mookse and the Gripes* [12, p. 151] – *Слизуца и Вунегрем* (А. Рене); *Wreneagle Almighty* [12, p. 383] – *Realáguila Omnipotente* (М. Забалой).

Нередко переводчики идут по пути культурной адаптации, вводя немецкие (*HerrnsStadt* (Ф. Ратьен), *Ludsstadt* (Д. Штюндель)) и русские элементы (*Ludstown* – *Люддоград*, *Persse O'Reilly* – *Просу* Сухокрыла (А. Рене); *Lumptytumlumpty had a Big Fall* – *Лямпитамтампти с Печки Упал*; *Kate Strong* – *Катя Крепок* (А. Волохонский), *suits Tony* [12, p. 6] – *простофиля Светоний* (О. Брагина)).

Разберем разные стратегии переводчиков еще на одном примере:

Wassailly Booslaeugh of Riesengeborg [12, p. 5]: *Wassüfflij Boosegelagh vom Riesengeburg* (Г. Бек), *Wartseglich PichelstEiner vom Riesengeboerg* (К. Яуслин), *Worsinn die Schicklichkeit in Sicherheit* (Ф. Ратьен), *Wasserli Buskläff vom Riesen-Geborge* (Д. Штюндель), *Вассайли Буслаев фон Ризенгеборг* (А. Волохонский), *Веселий Буслаев из Резейн-геборга* (С. Диваков), *Веселий Буслаев из Великанборо* (О. Брагина), *Веселий Бухлаев Разиспалинский* (А. Рене), *Wassailly Booslaeugh de Riesengeborg* (М. Забалой).

Базовым прецедентным именем для образования первой части сложной лексемы Дж. Джойса выступает славянский былинный антропоним – новгородский богатырь Василий Буслаев. К возможным ассоциативным пластам можно отнести: русскую лексику *буслай* (словарь Даля) – разгульный человек; английский глагол *to booze* – выпивать, пьянствовать; английские слова *wassail* – горячий пряный сидр или глинтвейн, который пьют на Рождество и *sail* – парус, плыть; *laeugh* – созвучно с английским словом *laugh*. Топоним *Riesengeborg* образован от немецкого *Riesengebirge* (название горного массива, дословно переводящегося как «Исполиновы горы» (*Riese* – великан, *Gebirge* – горы). Формант *-borg* – это заимствованный из скандинавских языков топонимический суффикс (означает «замок», «крепость», «укрепленный город»). Возможный дополнительный смысловой пласт: *risen* (англ. «воскресший», «восставший»); *geboren* (нем. «рожденный»).

Большинство немецких переводчиков строят игру преимущественно на основе скрытых немецких корней: *Süffling* (пьяница), *Segel* (парус), *Saufgelage* (попойка); *Pichelsteiner* (традиционное баварское мясное рагу), *picheln* (выпивать), *Wasser* (вода), *kläffen* (тявкать). При этом теряется связь с русской реалией, а антропоним интегрируется в германскую языковую среду. Особенно выделяется перевод Ф. Ратьена, который заменяет антропоним полноценным предложением с потерей как звуковых, так и семантических особенностей оригинала.

Для русских переводчиков центральной становится необходимость сохранить славянское звучание антропонима. А. Волохонский использует транслитерацию (*Вассайли*) и акцентирует немецкую аристократичность («фон»), усиливая тем самым комический эффект. С. Диваков и О. Брагина обыгрывают имя через прилагательное «веселый» (ассоциация: выпивать, пировать). Перевод А. Рене, как нам кажется, несколько снижает регистр, нарушая тонкую эстетику ономастических игр Дж. Джойса. Он, как и О. Брагина, полностью отказывается от немецкой основы исходной единицы, заменяя ее русифицированным соответствием.

Четко следуя выбранной стратегии, испанский переводчик М. Забалой переносит антропоним Дж. Джойса практически без изменений, заменяя только английский предлог *of* испанским *de*.

Проанализированный перевод наглядно демонстрирует неимоверную сложность выбора переводческого решения, позволяющего соблюдать баланс при сохранении семантической полифонии, культурных кодов и звуковых особенностей исходной ономастической единицы Дж. Джойса.

Выводы. Таким образом, сквозь призму переводов на русский, немецкий и испанские языки становится еще очевиднее тот факт, что творение Дж. Джойса «Поминки по Финнегану» является «романом-шифром, шедевром литературной эксцентрики» [4, с. 118].

Наиболее адаптированным для читателя из числа немецких версий романа представляется вариант Д. Штюделя. Тем не менее за ширмой чрезмерной германизации порой теряется универсализм и специфика техники ирландского писателя. Как и Д. Штюдель, М. Забалой иногда придает тексту специфический латиноамериканский колорит, что отличает его от классического кастильского перевода В. Посуэло (анализ этой версии планируется в другой публикации). Что касается перевода романа на русский язык, то он кардинально отличается от немецких и испанских версий своей методологией и объемом. А. Рене не просто переводит слова, а дешифрует каждый каламбур, объясняя, на каких языках и смыслах он построен. Естественно, его интерпретация также субъективна и местами чрезмерно русифицирована (например, появление в переводе *Проси Сухокрыла*).

Бесспорно, чаще всего переводчики ищут «контекстуальный компромисс», т. е. пытаются передать максимальное количество смысловых слоев имени с сохранением звуковой формы (ритма, аллитерации), при этом во многих случаях это оказывается непомерно сложной задачей. Поскольку С. Диваков и А. Рене подкрепляют свой перевод обширными комментариями по причине того, что большинство имен собственных в тексте не только окказиональны, но и аллюзивны, они сохраняют часть смысловых ассоциаций для русского читателя. Немецкие и испанские переводчики, напротив, систематически оставляют онимы без изменений в приоритет звучанию, полагая что знающие читатели сами подберут ключи к расшифровке кодов Дж. Джойса.

Во всех случаях переводчики вынуждены применять стратегию «деформации» родного языка (языка перевода) для отображения «языковых аномалий» Дж. Джойса. Стоит отметить, что русский язык, не столь приближенный по структуре к английскому языку, как немецкий и испанский, местами звучит несколько искусственно, поэтому такие объемные комментарии, как у А. Рене, кажутся действительно оправданными. Каким бы индивидуальным ни был взгляд читателя и исследователя «Поминок по Финнегану», этот роман неизменно актуализирует вопрос о границах переводимости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Н. В. Собственное имя в мире текста. – М. : Академия гуманитарных исследований, 2005. – 224 с.
2. Вико Дж. Основания новой науки об общей природе наций / пер. с итал. А. А. Губера. – К. : Иса, 1994. – 656 с.
3. Гарин И. И. Век Джойса. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб, 2002. – 848 с.

4. *Гениева Е. Ю.* «Поминки по Финнегану» // Проблемы английской литературы XIX и XX вв. / под ред. проф. В. В. Ивашевой. – М. : Изд-во Московского университета, 1974. – С. 115–137.
5. *Джойс Дж.* На помине Финнеганов : Книга 4, глава 1 / пер. с англ. А. Рене. – Екатеринбург : Издательские решения, 2021. – 224 с.
6. *Ермолович Д. И.* Имена собственные: теория и практика межкультурной передачи. – М. : Р. Валент, 2005. – 416 с.
7. *Карпенко Ю. А.* Имена собственные в художественной литературе // Филологические науки. – 1986. – № 4. – С. 34–40.
8. *Кубатиев А.* Джойс. – М. : Молодая гвардия, 2011. – 479 с.
9. *Лэйнг Р. Д.* Расколотое «Я» / пер. с англ. И. Илтнер и А. Боковиков. – СПб. : Белый кролик, 1995. – 352 с.
10. *Burgess A.* A shorter Finnegans Wake. – London : Faber & Faber Limited, 1975. – 278 p.
11. *Diamant H.* Gallic joys of Joyce: on translating some names in Finnegans Wake into French" // Names. – 1996. – Vol. 44. – P. 83–104.
12. *Joyce J.* Anna Livias Monolog (übersetzt von K. Reichert) // J. Joyce Finnegans Wake: gesammelte Annäherungen. – Frankfurt a/M : Suhrkamp, 1989. – S. 271–274.
13. *Joyce J.* Anna Livias Monolog (übersetzt von U. Blumenbach und R Markner) // J. Joyce Finnegans Wake: gesammelte Annäherungen. – Frankfurt a/M : Suhrkamp, 1989. – S. 262–271.
14. *Joyce J.* Finnegans wake / traducido por M. Zabaloy. – Buenos Aires : El cuenco de plata, 2016. – 640 p.
15. *Joyce J.* Finnegans Wake. – London : Wordsworth classics, 2012. – 628 p.
16. *Joyce J.* Finnegans wehg / übersetzt von Dieter H. Stündel. – Frankfurt : Zweitausendeins, 1993. – 628 s.
17. *Milesi L.* James Joyce's poetics of grammna(r) and languages at the Wake. – Timișoara : Editura Universității de Vest, 2024. – 462 p.
18. *Newmark P.* Paragraphs on translation. – Clevedon : Multilingual Matters, 1993. – 176 p.
19. *O'Neill P.* Onomastic Joyce: games names play. – Toronto : University of Toronto Press, 2026. – 480 p.
20. *Senn F.* Ulysses polytropos: essays on James Joyce's Ulysses. – Leiden ; Boston : Brill, 2022. – 588 p.

Статья поступила в редакцию 06.05.2026

REFERENCES

1. *Vasil'eva N. V.* Sobstvennoe imya v mire teksta. – M. : Akademiya gumanitarnykh issledovaniy, 2005. – 224 s.
2. *Viko Dzh.* Osnovaniya novoy nauki ob obshchey prirode natsiy / per. s ital. A. A. Gubera. – K. : Isa, 1994. – 656 s.
3. *Garin I. I.* Vek Dzhoyso. – M. : TERRA–Knizhnyy klub, 2002. – 848 s.
4. *Genieva E. Yu.* “Pominki po Finneganu” // Problemy angliyskoy literatury XIX i XX vv. / pod red. prof. V. V. Ivashevoy. – M. : Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1974. – S. 115–137.
5. *Dzhoyso Дж.* На помине Финнеганов : Книга 4, глава 1 / пер. с англ. А. Рене. – Екатеринбург : Издательские решения, 2021. – 224 с.
6. *Ermolovich D. I.* Imena sobstvennyye: teoriya i praktika mezh'yazykovoy peredachi. – M. : R. Valent, 2005. – 416 s.
7. *Karpenko Yu. A.* Imena sobstvennyye v khudozhestvennoy literature // Filologicheskie nauki. – 1986. – № 4. – S. 34–40.
8. *Kubatiev A.* Dzhoyts. – M. : Molodaya gvardiya, 2011. – 479 s.
9. *Leyng R. D.* Raskolotoe «Ya» / per. s angl. I. Iltner i A. Bokovikov. – SPb. : Belyy krolik, 1995. – 352 s.
10. *Burgess A.* A shorter Finnegans Wake. – London : Faber & Faber Limited, 1975. – 278 p.
11. *Diamant H.* Gallic joys of Joyce: on translating some names in Finnegans Wake into French" // Names. – 1996. – Vol. 44. – P. 83–104.
12. *Joyce J.* Anna Livias Monolog (übersetzt von K. Reichert) // J. Joyce Finnegans Wake: gesammelte Annäherungen. – Frankfurt a/M : Suhrkamp, 1989. – S. 271–274.
13. *Joyce J.* Anna Livias Monolog (übersetzt von U. Blumenbach und R Markner) // J. Joyce Finnegans Wake: gesammelte Annäherungen. – Frankfurt a/M : Suhrkamp, 1989. – S. 262–271.
14. *Joyce J.* Finnegans wake / traducido por M. Zabaloy. – Buenos Aires : El cuenco de plata, 2016. – 640 p.
15. *Joyce J.* Finnegans Wake. – London : Wordsworth classics, 2012. – 628 p.
16. *Joyce J.* Finnegans wehg / übersetzt von Dieter H. Stündel. – Frankfurt : Zweitausendeins, 1993. – 628 s.
17. *Milesi L.* James Joyce's poetics of grammna(r) and languages at the Wake. – Timișoara : Editura Universității de Vest, 2024. – 462 p.
18. *Newmark P.* Paragraphs on translation. – Clevedon : Multilingual Matters, 1993. – 176 p.
19. *O'Neill P.* Onomastic Joyce: games names play. – Toronto : University of Toronto Press, 2026. – 480 p.
20. *Senn F.* Ulysses polytropos: essays on James Joyce's Ulysses. – Leiden ; Boston : Brill, 2022. – 588 p.

The article was contributed on May 6, 2026

Сведения об авторе

Наугольных Евгения Андреевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков и фармацевтической терминологии Пермской государственной фармацевтической академии Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Пермь, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-8071-8148>, pulina_jane@mail.ru

Author Information

Naugolnykh, Evgenia Andreevna – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages and Pharmaceutical Terminology, Perm State Pharmaceutical Academy of the Ministry of Health of the Russian Federation, Perm, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-8071-8148>, pulina_jane@mail.ru

УДК [811.113.1'373:159.953]:82-343.4

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.012

Я. В. Панина

СТРУКТУРА КОНЦЕПТА «ПАМЯТЬ» В ДРЕВНЕСКАНДИНАВСКОМ ЭПОСЕ. ПОЛЕВАЯ МОДЕЛЬ НА МАТЕРИАЛЕ «СТАРШЕЙ ЭДДЫ»

*Самарский университет государственного управления
«Международный институт рынка», г. Самара, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу лингвокогнитивной структуры концепта «память» в древнескандинавском эпосе на материале мифологических песен «Старшей Эдды». Актуальность исследования обусловлена тем, что недостаточная изученность способов языковой объективации памяти в архаических текстах делает необходимым обращение к тем формам культурного опыта, в которых память выступает как механизм сохранения и трансляции сакрального знания. Материалом для исследования послужили мифологические песни цикла «Песни о богах», в которых наиболее последовательно представлены космогонические сюжеты и связанные с ними формы репрезентации сакрального знания. В работе использованы компонентный и дистрибутивный анализы, полевое семантическое моделирование, а также элементы количественного анализа. Новизна исследования состоит в системном полевом моделировании концепта «память» на материале мифологических песен «Старшей Эдды». В результате установлена трехслойная организация концепта, включающая ядро, ближнюю и дальнюю периферию, выявлены основные лексические репрезентанты памяти и описаны концептуальные метафоры, через которые в эддическом тексте осмысляются хранение, утрата и сакрализация знания. Проведенный анализ позволяет заключить, что в мифопоэтическом пространстве «Старшей Эдды» содержание памяти имеет приоритет над процессом запоминания, а сама память функционирует преимущественно как коллективный механизм сохранения мудрости, славы и мифологически значимого знания. Полученные результаты, не претендуя на исчерпывающее решение проблемы, могут быть использованы в дальнейших исследованиях по когнитивной семантике, исторической лексикологии и лингвокультурологии.

Ключевые слова: *концепт, память, полевая модель, когнитивная лингвистика, культурная память, лексическая семантика, историческая лексикология*

Ya. V. Panina

STRUCTURE OF “MEMORY” CONCEPT IN OLD NORSE EPIC. A FIELD MODEL BASED ON THE MATERIAL OF “THE POETIC EDDA”

*Samara University of Public Administration
“International Market Institute”, Samara, Russia*

Abstract. The article examines the linguo-cognitive structure of the concept of memory in Old Norse epic based on the mythological poems of “The Poetic Edda”. The study is relevant because the linguistic objectification of memory in archaic texts remains insufficiently explored, although memory functions there as a mechanism for preserving and transmitting sacred knowledge. The material of the study comprises the mythological poems of the “Songs of the Gods” cycle, in which cosmogonic plots and related forms of representing sacred knowledge are most consistently presented. The methods include componential and distributional analysis, semantic field modeling, and elements of quantitative analysis. The novelty of the study lies in the systematic field modeling of the concept of memory based on the mythological poems of “The Poetic Edda”. The analysis establishes a three-layered structure of the concept, including the core, the near and far peripheries, identifies its main lexical representatives, and describes the conceptual metaphors through which the Eddic text construes the preservation, loss, and sacralization of knowledge. The findings show that memory functions primarily as a collective mechanism for preserving

wisdom, fame, and mythologically significant knowledge. The results may be used in further research on cognitive semantics, historical lexicology, and linguoculturology.

Keywords: *concept, memory, field model, cognitive linguistics, cultural memory, lexical semantics, historical lexicology*

Введение. Предметом наших изысканий стали мифопоэтические песни из цикла «Песни о богах» в составе «Старшей Эдды» – архаичного сборника поэтического эпоса, составленного в XIII в. и сохранившегося в рукописях Codex Regius (ок. 1270 г.) и AM 748 I 4to. Возникнув в VIII–XII вв., песни отражают языческую картину мира скандинавов, где мифологические сюжеты переплетаются с глубокими размышлениями о природе знания, судьбе и социальном статусе человека ([18], [20]). В частности, интерес представляет то, как в этих текстах концептуализируется память – ключевой инструмент передачи сакрального знания и обеспечения культурного выживания в рамках языковой личности и дискурсивной практики: [6, с. 129–166], [16], [18], [19], [20]. В дописьменный период устная память выступала единственным носителем мифопоэтической информации, выполняя функции архива культурных ценностей и регулятора социальных отношений. Теоретико-методологическую базу составили труды по когнитивной лингвистике и теории концепта как культурной константы в рамках антропоцентрической парадигмы (С. Г. Воркачев [5, с. 64–68], Е. С. Кубрякова [7], З. Д. Попова, И. А. Стернин [9, с. 10–25], Ю. С. Степанов [12, с. 40–55]). Кроме того, в работе использованы положения теории функционально-семантических полей (А. В. Бондарко [4], Е. И. Шендельс [15, с. 50–52]) и теории концептуальной метафоры (Дж. Лакофф, М. Джонсон [20]). Как подчеркивает Е. С. Кубрякова, «изучая человеческий разум и происходящие в нем процессы, ученые должны прежде всего преследовать цель понять основы того, как люди ДУМАЮТ, и в этом смысле изучать когницию, осуществляемую ЧЕЛОВЕКОМ» [7, с. 8]. В контексте настоящего исследования это означает реконструкцию способов концептуализации мира, характерных для носителей древнескандинавской культуры.

Цель исследования заключается в установлении полевой структуры концепта «память» в «Старшей Эдде» путем выявления его понятийного, образного и ценностного слоев на материале древнеисландских текстов.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что изучение концепта «память» в древнескандинавском эпосе позволяет проследить эволюцию абстрактных понятий в языке, сохранившем следы дописьменного мышления, и расширить методологический аппарат исторической лексикологии и лингвокультурологии на стыке когнитивной лингвистики и культурно-исторического подхода [8, с. 139–141]. Выявление периферийных зон концепта дает возможность обнаружить имплицитные смыслы, не фиксируемые при анализе только прямых номинаций. Установленная полевая структура может служить моделью для сравнительных исследований других индоевропейских культур, что имеет значение для компаративистики. Особую значимость работе придает то, что память рассматривается здесь как связующая нить мифопоэтического мира, воплощенная в образе Одина – архетипического носителя глубинного знания. Анализ древнеисландских текстов в междискурсивной перспективе [14, с. 83–90] позволяет выявить механизмы трансляции культурной памяти через поликодовые мифопоэтические структуры.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили мифологические песни цикла «Песни о богах» в составе «Старшей Эдды», поскольку именно в них наиболее полно представлены космогонические сюжеты, в которых память выступает важным механизмом сохранения и передачи сакрального знания. Такое понимание специфики мифологических песен соотносится и с наблюдениями М. И. Стеблин-Каменского,

подчеркивавшего исключительное значение этого памятника в древнескандинавской традиции [11, с. 194–195]. Корпус примеров составлен методом сплошной выборки и включает 52 контекста употребления лексических репрезентантов. Три песни (*Þrymskvíða*, *Hymiskvíða*, *Skírnismál*) содержат единичные периферийные репрезентанты концепта (например, *hundvíss* в *Hymiskvíða*, 5), но не демонстрируют ядерных лексем (*muna*, *minni*), что объясняется жанровой спецификой: в отличие от космогонических и гномических песен, где память функционирует как гносеологический инструмент, героико-комические и любовно-магические сюжеты актуализируют иные концептуальные доминанты. Для достижения поставленной цели применяется комплекс лингвистических методов, включающий компонентный и дистрибутивный анализы семантической структуры слова [2, с. 11–13], а также полевое семантическое моделирование ([3], [4, с. 30–45], [15, с. 50–52]). Для установления иерархии семантических зон использован метод количественного распределения контекстов, позволяющий объективировать структуру концепта.

Результаты исследования и их обсуждение. Эддические песни о богах организованы на основе системы образных и понятийных схем, через которые древние скандинавы кодировали свое понимание космоса, судьбы и социального статуса человека в мироздании ([18], [20]). В частности, анализ лексико-семантического поля концепта «память» позволяет реконструировать эти глубинные когнитивные структуры, поскольку в архаическом мышлении память выступает не просто ментальным процессом, а осью, вокруг которой строится вся система мифологических представлений. Метод поля, основанный на анализе распределения лексических репрезентантов в корпусе мифологических песен и базирующийся на принципах когнитивной семантики [7, с. 4–9], позволил выделить трехслойную структуру концепта «память» ([3], [9, с. 30–50], [11]).

Понимание языковых моделей как механизмов структурирования и интерпретации знаний о мире, обеспечивающих формирование когнитивных доминант и «точек отсчета» в сознании, позволяет вслед за Н. Н. Болдыревым трактовать количественное распределение контекстов как индикатор релевантности соответствующих зон концепта «память» для эддического сознания [3, с. 106]. Выделенная полевая структура включает индивидуальный, коллективный и мифологический уровни, что дает возможность описать память в древнескандинавском эпосе как переход от личного припоминания к социальному признанию и, далее, к сакральному знанию богов и хтонических существ. Процентное соотношение рассчитано от общего числа контекстов (52), выявленных методом сплошной выборки в корпусе мифологических песен. Количественный анализ показывает, что в структуре концепта «память» доминирует дальняя периферия, тогда как ядерная зона представлена менее широко. К ядру концепта относятся 15 контекстов из 52, что составляет 28,8 %; ближняя периферия включает 4 контекста, или 7,7 %; дальняя периферия охватывает 33 контекста, или 63,5 %. Распределение контекстов по зонам поля ([3, с. 120–135], [9, с. 30–40]) представлено в таблице 1.

Таблица 1 – Распределение лексических репрезентантов по зонам семантического поля

Зона поля	Лексемы	Контексты	Процент
Ядро	<i>muna</i> , <i>minni</i> , <i>Muninn</i> , <i>óminni</i>	15	28,8
Ближняя периферия	<i>dómr</i> , <i>orðstírr</i> , <i>megindóma</i> , <i>regindómi</i>	4	7,7
Дальняя периферия	<i>fróðr</i> , <i>vit</i> , <i>rúnar</i> , <i>forn spjöll</i> , <i>Míms höfuð</i> , <i>Mímisbrunnr</i>	33	63,5
Итого	–	52	100,0

Древнеисландский текст и нумерация строф приводятся по изданию G. Neckel “Ed-da. Die Lieder des Codex Regius nebst verwandten Denkmälern” (Heidelberg, 1914) [23]. Количественные данные отражают тенденцию внутри мифологического цикла.

Данные таблицы свидетельствуют о том, что в эддической традиции концепт «память» реализуется преимущественно через содержание (мудрость, руны, древние сказания), а не через прямые лексемы запоминания ([11], [23]). Если морфологические нормы ядра связаны с глаголами ментальной деятельности (*tuna*), то синтаксис периферии охватывает сложные конструкции, описывающие атрибуты мудрости и сакральные локусы (*Mimisbrunnr*) ([11], [23]). Доминирование дальней периферии подтверждает гипотезу о том, что в архаическом мышлении память функционирует не как индивидуальный процесс, а как коллективное хранилище сакрального знания: [16], [19], [20]. Анализ ядерной зоны (*tuna*, *minni*) выявил неразрывную связь памяти с пророческим даром и знанием о космогонии (*Völuspá*, *Vafþrúðnismál*) ([11], [23]). Ближняя периферия (*dómr*) репрезентирует память как социальный институт репутации, обеспечивающий «светскую» форму бессмертия за счет сохранения посмертной славы индивида в коллективном сознании ([11], [17]). Дальняя периферия связывает память с материальными носителями магии (*rúnar*) и хтоническими источниками мудрости (*Mimisbrunnr*, голова Мимира), через которые сакральное знание закрепляется и транслируется в мифопоэтической традиции: [11], [18], [20].

Ядро концепта образовано глагольными формами *tuna* («помнить») и субстантивированными формами *minni* («память»), включая персонифицированные варианты (*Muninn* – имя ворона Одина, «Память»; *óminni* – «забвение»). Эти единицы составляют 15 контекстов (28,8 % корпуса). Слово *minni* и глагол *tuna* восходят к прагерманскому корню *man- / *mun-, обозначающему ментальную деятельность («думать», «помнить»), что фиксируется в этимологических словарях и подтверждает связь этимологической семантики с когнитивными структурами концептуализации: [18, s. 388, 396], [23], [24, p. 18–32]). Это подтверждается образом ворона Одина *Muninn* в «Речах Гримнира» (строфа 20), что свидетельствует о единстве мышления и памяти в архаическом сознании ([11, с. 37], [19, p. 336–340]).

Контексты употребления глагола *tuna*:

Völuspá, строфа 1: *þau er fremst um man* – «О древнем, что помню». Форма *man* (1 л., ед. ч. презенса) открывает речь вельвы. «Помнить» здесь эквивалентно «знать» и «пророчествовать» [11, с. 9], [23, s. 1].

Völuspá, строфа 2: *Ek man jötna... níu man ek heima...* – «Великанов я помню... помню девять миров...». Двукратное употребление *man* усиливает семантику глубины памяти. Важно отметить, что глагол *tuna* здесь употреблен в форме претерито-презентного глагола, что грамматически подчеркивает состояние «я имею в памяти», а не просто процесс припоминания [18, s. 395]. Вельва помнит космогонический акт, что придает ее пророчеству связь с мифологическим прошлым ([11, с. 9], [23, s. 1]).

Völuspá, строфа 20: *Þaðan koma meyar, margs vitandi, þrjár, ör þeim sal...* – «Мудрые девы оттуда возникли, три из ключа под деревом высоким...». Здесь появляется категория судьбы: норны определяют уделы всем живым существам, опираясь на память о прошлом ([11, с. 11], [23, s. 5]). Как выразился М. И. Стеблин-Каменский, «норны – это богини судьбы и сами судьбы» [11, с. 197]. При этом судьба в эддическом контексте концептуализируется через фигуру Урд (*Urðr*), чье имя этимологически связано с прошлым, так что судьба фактически отождествляется с уже свершившимся и потому сохраняемым в памяти [18, s. 635].

Völuspá, строфа 21: *Þat man hon fólkvíg fyrst í heimi. er Gullveigu geirum studdu...* – «Помнит войну она, первую в мире...». Эта строфа оформляет переход от эпохи гармонии к эпохе конфликтов. Воспоминание (*man hon*) о первой войне, о сожжении Гулльвейг и вражде асов и ванаов инициирует основополагающий мотив скандинавской мифопоэтики, где память становится инструментом пророчества, актуализирующим мифологическое прошлое в зрительных и повествовательных образах: [11, с. 11], [19, p. 330–335], [23, s. 5].

Völuspá, строфа 60: *ok minnask þar megin dóma ok a Fimbultýs fornar rúnar...* – «И вспоминают о славных событиях и рунах древних...». Форма *minnask* (3 л., мн. ч., наст. вр.,

возвратная деривация от глагола *minna*) реализует не просто рефлексивное, но реципрокальное и динамическое значение [18, S. 388]. В этом контексте *minnask* становится ключевым механизмом космогонии, где боги вспоминают события прошлого, и эта коллективная память инициирует переход от хаоса к космическому порядку. Память приобретает онтологический статус, функционируя не просто как ментальный процесс, но как движущая сила, обеспечивающая циклическое возрождение мироздания ([11, с. 15], [23, s. 14]).

Hávamál, строфа 103: *minnigr ok málugr...* – «...в речах будь искусен – тебя не забудут...». Прилагательное *minnigr* («помнящий») связывает память с речевой компетентностью, а именно – умением вести осмысленный и уместный диалог, необходимый для социального успеха ([11, с. 24], [23, s. 31]).

Vafþrúðnismál, строфа 34: *hvat þú fyrst of mant...* – «...что первое ведаешь, помнишь древнейшее...». Вопрос Одина етуну актуализирует сему «эпистемологическая память». Память устанавливается как критерий мудрости и права на жизнь в контексте ритуального состязания. Вафтруднир инициирует «поединок памяти». Победителем становится тот, чья память древнее ([11, с. 33], [23, s. 49]).

Vafþrúðnismál, строфа 35: *þat ek fyrst of man...* – «Вот что первое помню...». Наречие *fyrst* («сперва», «в начале») – ключевой аксиологический показатель в древнескандинавской картине мира [18, s. 149]. Истинность знания прямо пропорциональна его древности. Глубина памяти (*fyrst*) конвертируется в авторитет (*mannvit* – ум / мудрость) ([11, с. 33], [23, s. 49]).

Grímnismál, строфа 52: *...en þú fátt of mant...* – «...но мало ты помнишь...». Ключевую нагрузку несет прилагательное *fátt* (*fátt* «мало» < *fár* немногочисленный, малый) [18, s. 112]. Один произносит эти слова в момент эпифании. Гейрред не помнит «нужного», забыл законы гостеприимства и не распознал божественные знаки. Если в Vafþrúðnismál память служила инструментом спора, то здесь конструкция *fátt of mant* вербализует сакральную некомпетентность, влекущую немедленную физическую гибель ([11, с. 40], [23, s. 65]).

Lokasenna, строфа 9: *Mantu þat, Óðinn...* – «...помнишь ли...». Конструкция *Mantu* (ассимиляция: *mant* + *tú*) создает эффект коммуникативной неразрывности [18, s. 378]. В отличие от Völuspá (память о событиях) или Vafþrúðnismál (память о фактах), объектом памяти выступает перформатив – речевой акт, создавший новую реальность (клятва побратимства): «Помнишь ли, Один, как мы в давние дни смешали кровь...» ([11, с. 54], [23, s. 95]). Память о клятве обязывает к действию.

Lokasenna, строфа 47: *er sína mælgí né man-at...* – «Кто не в меру напьется...». Форма *man-at* (3 л., ед. ч., наст. вр., отрицание) маркирует разрыв мнемонической непрерывности. Субъект, находящийся под воздействием опьянения, лишается способности фиксировать реальность. Память синонимична *geð* (рассудку): [11, с. 58], [18, s. 159], [23, s. 102].

Персонификация памяти:

Grímnismál, строфа 20: *Huginn ok Muninn... þó sjámk meir of Munin.* – «Хугин и Муинн... страшней за Мунина...». Имя *Muninn* – субстантивированное причастие от глагола *munna* или производное от *munr* (душа, мысль, память) [18, s. 396]. В паре с *Huginn* (от *hugi* – мысль / дух) [18, s. 265], *Muninn* олицетворяет ретенцию, сохранение опыта. Один боится потерять Память больше, чем Мысль, что указывает на онтологический примат памяти ([11, с. 37], [23, s. 59]). Антоним представлен в Hávamál, строфа 13: *Óminnishegri heitir...* – «Цапля забвенья...». *Óminni* (*minni* «память, воспоминание»; *ó*- негативный префикс) персонифицируется как хищная птица. «Цапля» – внешний агент-антагонист [18, s. 388]. Забвение описывается как внешняя агрессия, лишаящая человека его *geð* (рассудка / души) [18, s. 159]. Метафора «забвение как кража» подчеркивает материальность памяти ([11, с. 13], [23, s. 18]).

Ближняя периферия. Если ранее рассматривалась память как процесс (*minnask*), как когнитивный ресурс (*munna*) и как условие выживания (*Muninn*), то здесь лексико-семантическое поле разворачивается в аспекте трансцендентности. Память предстает как единственная доступная форма бессмертия в эддической онтологии, что ясным образом выражено

в комментарии М. И. Стеблин-Каменского (9): «Строфы 76 и 77 обычно считаются суммирующими мировоззрение эпохи. Вероятно, это объясняется тем, что вера в бессмертие памяти об умершем, или его славы, выраженная в этих строфах, – единственное, что есть возвышенного в этой части «Речей Высокого»» [11, с. 30]. Ближняя периферия репрезентирована словами, эксплицирующими результат памяти – репутацию и посмертную славу как социальную форму бессмертия. Это 4 контекста (7,7 % корпуса).

Hávamál, строфа 76: *en orðstírr deyr aldregi...* – «...громкая слава...». *Orðstírr* (букв. «слово-слава») – репутация, сохраняемая в устных преданиях. *Orð* (слово) указывает на носитель памяти в качестве вербализованного текста. Память существует только до тех пор, пока она артикулируется в социуме [23, s. 419]. *Stírr* (слава / блеск / сияние) восходит к семантике визуального восприятия [18, s. 548]. *Orðstírr* можно интерпретировать как «сияние слова» или «репутацию, зафиксированную в речи» ([11, с. 22], [23, s. 28]). В рамках лексико-семантического поля это понятие переводит память из индивидуальной категории в интерсубъективную. *Orðstírr* – это факт того, что о тебе помнят. *Dómr* – это как именно о тебе помнят (хорошо или плохо). Фраза *hveim er sér góðan getr* («кто себе добрую добудет») подтверждает, что *orðstírr* не дается по праву рождения, а является результатом личной волевой активности ([11, с. 22], [23, s. 28]).

Hávamál, строфа 77: *dómr um dauðan hvern.* – «...умершего слава». Слово *dómr* (родств. англ. *doom*, готск. *doms*) первично относится к юридическому лексико-семантическому полю и реализует базовую семантическую категорию «суждения» [18, s. 92], [22, p. 230–245]. Его базовое значение – «суждение», «приговор». В аксиологии «Старшей Эдды» память (*dómr*) – это неотчуждаемый, вечный нематериальный актив личности, формируемый коллективным суждением социума [18, s. 79]. В контексте строф 76–77 (*Deyr fê, deyja frændr, deyr sjalfr it sama...*) – «Гибнут стада, родня умирает, и смертен ты сам...» – *dómr* предстает как единственная форма бессмертия в дохристианской культуре ([11, с. 22], [23, s. 28]).

Völuspá, строфа 60: *ok minnask þar á megingdóma...* – «...о славных событиях...». *Megin* (сила, мощь) + *dóma* (суждения / состояния); *meig* см. [18, s. 381], *dómr* см. [18, s. 7]. В контексте *minnask* единица *meindingdómar* десемантизируется от значения «юридический приговор» к значению «судьбоносные события» или «свершения силы» ([11, с. 15], [23, s. 14]).

Völuspá, строфа 65: *Þá kemr inn ríki at regindómi...* – «...мира владыка...». *Regin* (боги, владыки) + *dómi* (суду / власти); *regindómr* («божественный суд») – эсхатологический аспект *dómr*, связанный с окончательным приговором мира. Слово *dómr* переводит концепт из когнитивной сферы в социальную [11, с. 15]. В издании G. Neckel (1914) соответствующий фрагмент передается как добавочная строфа между 64 и 66 и рассматривается как поздняя вставка, однако с содержательной точки зрения он фиксирует идею окончательного «суда богов» [23, s. 15].

Дальняя периферия: гносеология и мифопоэтика (63,5%).

Согласно проведенному анализу, дальняя периферия охватывает 33 контекста (63,5 % корпуса) и является наиболее обширной зоной поля. Данная зона репрезентует содержание памяти и инструментарий ее фиксации через предметные имена, анализируемые с учетом их семантики и сочетаемости: [3], [9, с. 40–50], [10, с. 58–72], [11].

В отличие от ядра (процессы *tuna / minnask*) и ближней периферии (результат *dómr*), здесь концепт объективируется через категории мудрости, сакрального знания и его материальных носителей: [11], [18], [20].

Подзона «Мудрость» (*fróðr, vit*) – 21 контекст.

Прилагательное *fróðr* («мудрый», «сведущий») в эддической поэтике функционирует как маркер ретроспективной глубины сознания субъекта ([16], [18, s. 144]). Гот. *frawjan* «понимать, уразуметь» выступает как глагол когнитивной обработки знания, функционально сопоставимый с индоевропейским корнем *men-* «думать, помнить» [18, s. 384]. Наиболее репрезентативна дистрибуция единицы в «Речах Вафтруднира» (*Vafþrúðnismál*),

где зафиксировано четыре релевантных контекста (строфы 6, 20, 35, 48) [11, с. 30–35]. Етун Вафтруднир последовательно маркируется эпитетами *inn fróði jötunn* («мудрый етун») и *fróðgeðjadar* («мудрый духом») [23, с. 44–52]. В контексте агонального диалога с Одним эти эпитеты указывают на хтоническую природу памяти етуна, хранящего информацию о хаосе.

В «Речах Высокого» (*Hávamál*, 28) слово приобретает ироническую коннотацию (*Fróðr sá þykkisk* – «мудрым слывет»). Здесь актуализируется коммуникативный аспект памяти: истинная мудрость подразумевает умение не только хранить, но и скрывать знание (молчание как способ защиты информации) ([11, с. 18], [23, с. 20]).

Глагол *vita* («знать») и производное существительное *vit* («ум / знание») описывают оперативный объем памяти [18, с. 669].

В «Прорицании вельвы» (*Völuspá*, 28) глагольная форма *veit* (1 л., ед. ч.) становится ключевым перформативом. Формула *Allt veit ek, Óðinn* «Знаю я, Один...» декларирует тождество знания и памяти в устной традиции. Вельва «знает», потому что «помнит» акт жертвоприношения ([11, с. 12, 15], [19]). Рефрен (*Völuspá*, 44, 49, 54, 58) *ffjöld veit ek fræða* («ей многое ведомо») структурирует пророчество, подчеркивая колоссальный объем мнемонического архива провидицы ([11, с. 13–15], [23, с. 23–25]).

Hávamál, строфа 10: ...*mannvit mikit* – «...мудрость житейская» (досл. «человеческое знание»). Единица *mannvit* является композитом (*mann* + *vit*), репрезентирующим социально-адаптивную функцию памяти. В отличие от сакрального знания (*rúnar*), *mannvit* – это практическая мудрость, формируемая исключительно эмпирическим путем [18, с. 378]. В аксиологии «Речей Высокого» наличие *mannvit* тождественно наличию богатого жизненного опыта, зафиксированного в памяти ([11, с. 16], [23, с. 17]).

Alvíssmál, строфа 9: ... *öll of rök fira vörumk, dvergr, at vitir* – «... скажи мне про все, что есть» (также: «насколько ты сведущ»). В контексте ритуального испытания мудрости (*senna*) [18, с. 470] глагол *vita* синонимичен *muna*, т. к. объектом «знания» выступают не новые логические выводы, а фиксированная номенклатура мифологических объектов. Знание определяется как способность безошибочно извлекать информацию о структуре мироздания из памяти ([11, с. 64], [23, с. 121]).

Подзона «Носители знания»: руны, сказания, источники (12 контекстов).

Материальные и сакральные локусы памяти маркируются терминами *rúnar* (руны), *forn spjöll* (древние сказания), *Mímisbrunnr* (источник Мимира).

Völuspá, строфа 1: ...*forn spjöll fira*... – «...о древнем, что помню...» ([11, с. 9], [23, с. 1]).

Völuspá, строфа 28: *í inum mæra Mímisbrunni* – «...в славном источнике Мимира...». Имя Мимира этимологически связано с корнем *men-* («помнить») ([11, с. 12], [23, с. 7]).

Völuspá, строфа 46: *mæliр Óðinn við Míms höfuð* – «...с черепом Мимира Один беседует». Образ говорящей головы воплощает представление о памяти как субстанции, не связанной с телесным существованием, так как знание Мимира продолжает функционировать после его гибели, что указывает на онтологическую автономность памяти в древнескандинавской картине мира ([11, с. 14], [23, с. 11]).

Völuspá, строфа 60: *ok á Fimbultýs fornar rúnar* – «...и рунах древних великого бога...». *Fornar rúnir* – руны как носители сакрального знания, восстанавливаемые после Рагнарека ([11, с. 15], [23, с. 14]).

Hávamál, строфы 80, 139, 142, 144: *rúnar, Rúnar, rísta*. Руны функционируют как материальный носитель магического знания, которое, согласно эддической традиции, было добыто Одним путем космического жертвоприношения и затем передано человечеству через письменный код: [11, с. 22–28], [21], [23, с. 28–40].

Vafprúðnismál, строфы 1, 42, 55: *fornum stöfum, rúnum, forna stafi*. Вариации термина «древние знаки» подтверждают семантическую близость рун и памяти ([11, с. 30–35], [23, с. 44–53]).

Alvíssmál, строфа 35: *fleiri forna staði...* – «...столько сведений древних...». Анализ контекстов выявляет устойчивую синонимичность лексем *rínar* и *staðir* («знаки») [18, с. 453–454, 541]. Эта лексическая корреляция указывает на то, что в архаическом мышлении письменные символы и магические формулы воспринимались как единая система трансляции сакрального знания. Владение «знаками» в полном смысле означало не просто владение письмом, но овладение историей мироздания и его космогоническими законами ([11, с. 67], [23, с. 125]).

Образный уровень концепта формируется посредством универсальных когнитивных схем и языковых образов, обеспечивающих дискурсивно-модусный креатив в рамках мифопоэтического текста [1, с. 5–8]. В рамках теории концептуальной метафоры Дж. Лакоффа и М. Джонсона и грамматической метафоры [15, с. 50–52] с учетом этимологического обоснования семантических переносов [24, р. 18–32], прежде всего, нас интересуют схемы ТЕЛЕСНОГО ОПЫТА (ДВИЖЕНИЕ / ПУТЬ, КОНТЕЙНЕР, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ АГЕНТА И ОБЪЕКТА), которые проецируются на абстрактную сферу памяти и обеспечивают ее осмысление через зооморфные образы, пространственные локусы и привативные сценарии утраты [20, р. 3–19, 25–45].

Метафора 1: ПАМЯТЬ КАК АВТОНОМНЫЙ АГЕНТ (зооморфная).

Grímnismál, строфа 20: *Huginn ok Muninn fljúga hverjan dag Jörmungrund yfir; óumk ek of Hugin, at hann aftr né komi-t, þó sjámk meir of Munin.*

«Хугин и Муниин над миром все время летают без усталости; мне за Хугина страшно, страшней за Муниина – вернутся ли вороны!» ([11, с. 37], [23, с. 59]).

Эта метафора реализует когнитивную схему ПОИСК ЗНАНИЯ ЕСТЬ ПУТЕШЕСТВИЕ, где память объективируется в зооморфном образе ворона (*Muninn*). Использование орнитоморфного кода позволяет концептуализировать память как сущность, обладающую собственной волей (ворон может не вернуться). Пара *Huginn* («Мысль») – *Muninn* («Память») репрезентирует неразрывность когниции, но компаратив *sjámk meir* [18, с. 477–478] выстраивает иерархию: риск утраты мнемонической функции оценивается как более критический [19].

Метафора 2: ПАМЯТЬ КАК САКРАЛЬНЫЙ РЕСУРС (локативная / пространственная).

Völuspá, строфа 28: *Allt veit ek, Óðinn, hvar þú auga falt, í inum mæra Mímisbrunni.*

«Знаю я, Один, где глаз твой спрятан: скрыт он в источнике славном Мимира!» ([11, с. 12], [23, с. 7]).

Эта метафора реализует онтологическую схему КОНТЕЙНЕР. Память овеществляется в образе субстанции (воды) в подземном источнике (*brunnr*). Локализация у корней Мирового Древа маркирует память как хтонический ресурс. Доступ к ней требует экзистенциальной платы (глаз Одина), что подчеркивает ценность знания: [11], [19], [20].

Метафора 3: ЗАБВЕНИЕ КАК ХИЩЕНИЕ (привативная).

Hávamál, строфа 13: *Óminnishegri heitir sá er yfir öldrum þrumir, hann stela geði guma.*

«Цапля забвенья вьется над миром, рассудок крадет...» ([11, с. 17], [23, с. 18]).

Привативная метафора трансформирует абстрактное отсутствие (*ó-minni* = не-память) в конкретное мифологическое существо, представленное образом цапли. Глагол *stela* («красть») реализует схему ЗАБВЕНИЕ ЕСТЬ ХИЩЕНИЕ [18, с. 546]. В отличие от естественного угасания воспоминаний, забвение здесь описывается как насильственный акт изъятия ментальной силы внешним агентом. Предложенная полевая модель выявляет ключевую особенность архаического понимания памяти: доминирование дальней периферии показывает, что древнескандинавская культура концептуализирует память не в качестве процесса индивидуального припоминания (ядро: *tíma*, *mínni*), а через ее содержание – мудрость, славу и сакральные знаки ([3], [9, с. 30–50]). Линдоу справедливо подчеркивает центральную роль памяти в северной мифологии, однако этимологический подход фиксирует главным образом отдельные лексемы, тогда как количественный

анализ демонстрирует, что память в эддической традиции выступает не психологической категорией, а социальным и космологическим институтом, обеспечивающим преемственность поколений и устойчивость миропорядка ([19], [21]). Тем самым данные полевого моделирования конкретизируют концепцию Я. Ассмана о культурной памяти как системе, закреплённой в материальных (руны, памятные объекты) и нематериальных (слово, обычай, репутация) носителях [16, p. 36–40, 110–130].

Анализ аксиологической функции подтвердил онтологический статус категории *dómr*. Как отмечает М. Клэнчи, в дописьменных культурах устная память является функциональным эквивалентом письменных архивов, обеспечивая правовую и социальную преемственность. *Dómr* предстаёт именно таким нематериальным, но социально верифицируемым активом – единственной доступной формой бессмертия в дохристианской Скандинавии ([11], [17, p. 1–10, 34–50]). Исследование метафорического слоя обнаружило, что наряду с универсальными когнитивными схемами, описанными Дж. Лакоффом и М. Джонсон (такими как «ПАМЯТЬ – ЭТО КОНТЕЙНЕР / ВМЕСТИЛИЩЕ»), в древнескандинавском языке функционирует специфическая привативная модель «ЗАБВЕНИЕ – ЭТО ХИЩЕНИЕ» [20, p. 55–63]. Это наблюдение подтверждается исследованиями П. Херманн, которая отмечает, что в условиях перехода от устной культуры к письменной память тесно связана с визуальными и пространственными образами, служащими мнемоническими опорами [19, p. 317–320, 335–340]. Выявленная диспропорция между ядром (28,8 %) и периферией (71,2 %) маркирует специфику мифопоэтического мышления, где абстрактные категории объективируются через систему предметных, визуальных и перформативных образов ([18], [20]).

Выводы. Мы проанализировали полевую структуру концепта «память» в «Старшей Эдде» и выяснили, что в мифопоэтическом пространстве эддических текстов содержание памяти (дальняя периферия) имеет приоритет над процессом запоминания (ядро). Данный подход показывает архаический принцип организации знания, согласно которому память рассматривается не как процессуальная операция, а как своеобразный динамический архив, аккумулирующий значимые сведения: [3], [9, с. 30–50], [11], [16], [23]. Концепт реализует две фундаментальные функции, обеспечивающие культурное выживание: гносеологическую (трансляция сакрального знания через руны, предания, визуальные образы) и аксиологическую (социальное бессмертие через публичное признание – *dómr*). Эта двойственность объясняет, почему в архаических обществах память выступает не персональным достоянием, а коллективным институтом ([11], [16], [18]). Выявленные концептуальные метафоры (*Muninn* как ворон-посланник, *Mimisbrunnr* как подземный источник, *óttinni* как хищная цапля) демонстрируют, что древнескандинавское мышление материализует абстрактное через мультисенсорные образы. Это согласуется с методологией П. Херманн [19], ориентированной на анализ не только текста, но и перформанса, визуальности и культурного контекста. В результате анализа забвение предстаёт не как пассивное угасание, а как активная враждебная сила, внешняя по отношению к памяти ([16], [19]). Это указывает на священный статус памяти в архаической культуре: она нуждается в активной защите и ритуальной поддержке ([11], [16], [19]). Полевое моделирование показывает, что руны и другие материальные носители знания, локализованные в дальней периферии концепта, служат переходным звеном от устной к письменной культуре. Тем самым «живая» память, персонифицированная в образе ворона Мунина, постепенно закрепляется в «застывших» знаках камня и письма, обеспечивая длительную культурную трансляцию опыта ([11], [18, s. 453–454], [20, p. 3–19], [21, p. 45–60]). Перспективным направлением дальнейших исследований является применение разработанной модели к смежным концептам («судьба», «слово», «слава») для реконструкции целостной концептосферы древнескандинавского мышления с учётом как письменных, так и устных источников, включая фольклорные и постсредневековые, а также материалы о славяноскандинавских культурных взаимодействиях ([13, с. 7–12], [19], [21, p. 45–60]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Языковой образ: дискурсивно-модусный креатив // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2022. – Т. 8, № 4. – С. 3–14. – DOI 10.18413/2313-8912-2022-8-4-0-1.
2. Беляевская Е. Г. Методы анализа лексической семантики в когнитивной лингвистике [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2014. – № 20(706). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-analiza-leksicheskoy-semantiki-v-kognitivnoy-lingvistike> (дата обращения: 02.12.2025).
3. Болдырев Н. Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. – М. : Издательский Дом ЯСК, 2018. – 478 с.
4. Бондарко А. В. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1996. – 218 с.
5. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
7. Кубрякова Е. С. О когнитивной лингвистике и семантике термина «когнитивный» // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2001. – № 1. – С. 4–9.
8. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика и лингвокультурология: параллельные или взаимопроникающие науки? Лингвистика и образование. – 2025. – № 5(1). – С. 138–146. – DOI 10.17021/2712-9519-2025-1-138-146.
9. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. – М. : АСТ ; Восток-Запад, 2007. – 314 с.
10. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М. : Русские словари, 2000. – 416 с.
11. Старшая Эдда : древнеисландские песни о богах и героях / пер. А. И. Корсуна ; ред., вступ. ст. и коммент. М. И. Стеблин-Каменского. – Л. : Наука, 1963. – 259 с. – (Литературные памятники).
12. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. – М. : Академический Проект, 2001. – 990 с.
13. Успенский Ф. Б. Люди, тексты и вещи: из истории культуры средневековой Скандинавии. – М. : Форум ; Неолит, 2015. – 256 с.
14. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность : учебное пособие. – М. : Либроком, 2009. – 248 с.
15. Шендельс Е. И. Грамматическая метафора // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1972. – № 3. – С. 48–57.
16. Assmann J. Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 340 p. – DOI 10.1017/CBO9780511996306.
17. Clanchy M. T. From Memory to Written Record: England 1066–1307. 3rd ed. Chichester ; Malden, MA ; Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. – 432 p. – ISBN 978-1-4051-5791-9.
18. De Vries J. Altnordisches etymologisches Wörterbuch. – 3. Aufl. – Leiden : Brill, 1977. – 689 s.
19. Hermann P. Memory, Imagery, and Visuality in Old Norse Literature // Journal of English and Germanic Philology. – 2015. – Vol. 114, No. 3. – P. 317–340. – DOI 10.5406/jenglgermphil.114.3.0317.
20. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
21. Lindow J. Norse Mythology: A Guide to the Gods, Heroes, Rituals, and Beliefs. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 368 p. – DOI 10.1093/oso/9780195153828.001.0001.
22. Lyons J. Linguistic Semantics: An Introduction. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 376 p.
23. Neckel G. (Hrsg.). Edda. Die Lieder des Codex Regius nebst verwandten Denkmälern. Bd. 1: Text. – Heidelberg : Winter, 1914. – XII, 331 s.
24. Sweetser E. From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 174 p. – DOI 10.1017/CBO9780511620904.

Статья поступила в редакцию 19.12.2025

REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Yazykovoj obraz: diskursivno-modusnyj kreativ // Nauchnyj rezul'tat. Voprosy teoreticheskoy i prikladnoj lingvistiki. – 2022. – T. 8, № 4. – S. 3–14. – DOI 10.18413/2313-8912-2022-8-4-0-1.
2. Belyaevskaya E. G. Metody analiza leksicheskoy semantiki v kognitivnoj lingvistike [Elektronnyj resurs] // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. – 2014. – № 20(706). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/metody-analiza-leksicheskoy-semantiki-v-kognitivnoy-lingvistike> (data obrashcheniya: 02.12.2025).
3. Boldyrev N. N. Yazyk i sistema znaniy. Kognitivnaya teoriya yazyka. – M. : Izdatel'skij Dom YASK, 2018. – 478 s.
4. Bondarko A. V. Problemy grammaticheskoy semantiki i russkoj aspektologii. – SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1996. – 218 s.

5. Vorkachev S. G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoj paradigmy v yazykoznanii // *Filologicheskie nauki*. – 2001. – № 1. – S. 64–72.
6. Karasik V. I. Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs. – Volgograd : Peremena, 2002. – 477 s.
7. Kubryakova E. S. O kognitivnoj lingvistike i semantike termina «kognitivnyj» // *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. – 2001. – № 1. – S. 4–9.
8. Maslova V. A. Kognitivnaya lingvistika i lingvokul'turologiya: parallel'nye ili vzaimopronikayushchie nauki? *Lingvistika i obrazovanie*. – 2025. – № 5(1). – S. 138–146. – DOI 10.17021/2712-9519-2025-1-138-146.
9. Popova Z. D., Sternin I. A. Kognitivnaya lingvistika. – M. : AST ; Vostok-Zapad, 2007. – 314 s.
10. Rahilina E. V. Kognitivnyj analiz predmetnyh imen: semantika i sochetaemost'. – M. : Russkie slovari, 2000. – 416 s.
11. Starshaya Edda : drevneislandskie pesni o bogah i geroyah / per. A. I. Korsuna ; red., vstup. st. i koment. M. I. Steblin-Kamenskogo. – L. : Nauka, 1963. – 259 s. – (Literaturnye pamyatniki).
12. Stepanov Yu. S. Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury. – M. : Akademicheskij Proekt, 2001. – 990 s.
13. Uspenskij F. B. Lyudi, teksty i veshchi: iz istorii kul'tury srednevekovoj Skandinavii. – M. : Forum ; Neolit, 2015. – 256 s.
14. Chernyavskaya V. E. Lingvistika teksta: polikodovost', intertekstual'nost', interdiskursivnost' : uchebnoe posobie. – M. : Librokom, 2009. – 248 s.
15. Shendel's E. I. Grammaticheskaya metafora // *Nauchnye doklady vysshej shkoly. Filologicheskie nauki*. – 1972. – № 3. – S. 48–57.
16. Assmann J. Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011. – 340 p. – DOI 10.1017/CBO9780511996306.
17. Clanchy M. T. From Memory to Written Record: England 1066–1307. 3rd ed. Chichester ; Malden, MA ; Oxford : Wiley-Blackwell, 2013. – 432 p. – ISBN 978-1-4051-5791-9.
18. De Vries J. Altnordisches etymologisches Wörterbuch. – 3. Aufl. – Leiden : Brill, 1977. – 689 s.
19. Hermann P. Memory, Imagery, and Visuality in Old Norse Literature // *Journal of English and Germanic Philology*. – 2015. – Vol. 114, No. 3. – P. 317–340. – DOI 10.5406/jenglgermphil.114.3.0317.
20. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
21. Lindow J. Norse Mythology: A Guide to the Gods, Heroes, Rituals, and Beliefs. – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 368 p. – DOI 10.1093/oso/9780195153828.001.0001.
22. Lyons J. Linguistic Semantics: An Introduction. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 376 p.
23. Neckel G. (Hrsg.). Edda. Die Lieder des Codex Regius nebst verwandten Denkmälern. Bd. 1: Text. – Heidelberg : Winter, 1914. – XII, 331 s.
24. Sweetser E. From Etymology to Pragmatics: Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 174 p. – DOI 10.1017/CBO9780511620904.

The article was contributed on December 19, 2025

Сведения об авторе

Панина Яна Викторовна – аспирант кафедры германских языков Самарского университета государственного управления «Международный институт рынка», г. Самара, Россия, <https://orcid.org/0009-0001-0516-8967>, d_yana1989@list.ru

Author Information

Panina, Yana Viktorovna – Post-graduate Student of the Department of Germanic Languages, Samara University of Public Administration “International Market Institute”, Samara, Russia, <https://orcid.org/0009-0001-0516-8967>, d_yana1989@list.ru

М. В. Румянцева

**ЦВЕТОВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПТА *ТОСКА*
В ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКОЙ КАРТИНЕ МИРА В. ЛИЧУТИНА***Тюменский государственный медицинский университет, г. Тюмень, Россия*

Аннотация. Статья посвящена выявлению и описанию цветовой характеристики концепта *тоска* в индивидуально-авторской картине мира современного писателя В. Личутина. Лингвокультурологические исследования цвета продолжают быть актуальными, потому что цветообозначения не просто описывают объективную реальность, но отражают культурологическую специфику национальной языковой картины мира. Новизна подхода заключается в том, что систематическое изучение, выявляющее предпочтения писателя в выборе цвета *тоски* в зависимости от ее эмотивного смысла, проводится впервые. В качестве материала для исследования были использованы романы В. Личутина «Последний колдун», «Скитальцы», «Раскол», «Фармазон», «Река любви», «Беглец из рая», «Убить скорпиона», «В ожидании Бога». Основными методами исследования стали описательный метод, лингвистическая интерпретация художественного текста, сплошная выборка, количественный, концептуальный, функционально-семантический анализы. В ходе исследования выявлено, что палитра концепта *тоска* в индивидуально-авторской картине мира В. Личутина насчитывает десять цветов, среди которых наиболее частотными являются серый, черный, желтый, синий и зеленый. Единичны случаи сиреневого, белого, коричневого, бордового и розового цветов тоски. Описаны дополнительные эмотивные смыслы абстрактного концепта, транслируемые цветом. Сделан вывод о том, что изучение цветовой картины мира писателя расширяет представление о когнитивном поле концепта *тоска*.

Ключевые слова: *концепт тоска, цвет, цветовая характеристика, индивидуально-авторская картина мира, Владимир Личутин*

М. V. Rumyantseva

**COLOR CHARACTERISTIC OF THE CONCEPT OF YEARNING
IN THE INDIVIDUAL AUTHOR'S PICTURE OF THE WORLD OF V. LICHUTIN***Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia*

Abstract. The study is devoted to identifying and describing the color characteristic of the concept of *yearning* in the individual author's picture of the world – the modern writer V. Lichutin. Linguoculturological studies of color continue to be relevant, because the color designations that represent color in the language picture of the world do not just describe objective reality, but reflect the cultural specifics of the national language picture of the world. The systematic study of the writer's preferences in choosing the color of longing depending on its emotive meaning has become innovative. The novels by V. Lichutin "The Last Sorcerer", "Wanderers", "Split", "Farmazon", "River of Love", "Fugitive from Paradise", "Kill the Scorpion", "Waiting for God" served the research material. The main research methods were the descriptive method, the method of linguistic interpretation of the artistic text, the method of continuous sampling, methods of quantitative, conceptual, functional-semantic analysis. The study revealed that the palette of the concept of *yearning* in the individual author's picture of the world of V. Lichutin has ten colors, among which the most frequent are gray, black, yellow, blue and green. Lilac, white, brown, burgundy and pink colors of longing are rarely met. The author describes additional emotive meanings of the abstract concept, translated by color. It is concluded that the study of the author's color picture of the world expands the understanding of the cognitive field of the concept of *yearning*.

Keywords: *concept of yearning, color, color characteristic, individual author's picture of the world, Vladimir Lichutin*

Введение. Существует устоявшееся мнение ученых, что *тоска* является одним из ключевых концептов русской лингвокультуры. Этому концепту уделяли внимание многие лингвисты, поэтому его семантическая структура и коннотации изучены и описаны достаточно полно. Так, А. Вежицкая трактует смысл концепта как «смутное желание чего-то недостижимого» [1, с. 350]. Исследователи отмечают, что понятие *тоска* вбирает в себя целый ряд дополнительных эмотивных смыслов, среди таковых называют томление, грусть, печаль, скуку, уныние, хандру, тревогу, сожаление об утраченном, стремление к чему-либо, пока не происходящему [2, с. 270]; к понятийным признакам причисляют также «беспокойство, чувство стеснения духа, связанное с жизнью или мечтой о вечности, и чувство удушья, которое нередко доводит до смерти» [8, с. 111]. В разных контекстах может превалировать любой из смыслов этого концепта, однако все они вербализуют астенические (т. е. опустошающие, угнетающие, понижающие тонус, тормозящие) эмоции, переживаемые субъектом.

В последние годы появляется множество работ, посвященных репрезентации русского национального концепта *тоска* в идиостилях различных писателей, например, М. Шолохова [3], Ф. Сологуба [10]; проводятся исследования этого концепта в сопоставительном аспекте разных культур: русской, киргизской, английской, французской, китайской и др. (см. работы А. Ж. Исаковой [4], А. Д. Скорбенко [11], Л. У [13]).

В когнитивном поле концепта *тоска* стало возможным выделить и семантическую группу цвета [5, с. 22], что для абстрактных концептов весьма специфично. Если в русской фразеологической картине мира *тоска* имеет зеленый цвет, то в индивидуально-авторской (или художественной) картине мира, под которой понимается «арсенал языковых средств», используемых автором для описания окружающего мира [7, с. 45], палитра красок данного концепта богаче и разнообразнее. Объясняется это тем, что в семантическую структуру цвета наряду с основным значением входят дополнительные, прежде всего, эмоциональные [12, с. 110].

Целью данной работы стало описание цветовой характеристики концепта *тоска* в индивидуально-авторской картине мира В. Личутина и выявление дополнительных эмотивных смыслов данного концепта, выраженных цветом. Систематическое исследование, направленное на выявление предпочтений автора в выборе тех или иных оттенков цвета для описания тоски в зависимости от преобладания ее эмотивного смысла, до сих пор не проводилось.

Актуальность исследуемой проблемы. Цвет существует в природе, но в то же время он принадлежит нашему сознанию, в том числе сознанию этническому, языковому, а также миру наших чувств. «Формируясь на протяжении веков в определенном природно-географическом, социокультурном и лингвоэтническом пространстве, цветообозначения вбирают в себя специфику лингвокультуры и становятся ее неделимой частью» [6, с. 13]. Исследование цветовой характеристики концепта *тоска* в индивидуально-авторской картине мира В. Личутина становится актуальным, т. к. дополняет зафиксированные словарями и ассоциативными экспериментами сведения о роли цвета в когнитивном поле базового национального концепта.

Материал и методы исследования. Материалом для нашего исследования послужили романы писателя-современника В. Личутина «Последний колдун», «Скитальцы», «Раскол», «Фармазон», «Река любви», «Беглец из рая», «Убить скорпиона», «В ожидании Бога», в которых *тоска* является концептом, представляющим собой сложное культурологическое явление и отражающим как личностный опыт писателя, так и национально-культурные особенности восприятия эмоций.

Основными методами исследования стали описательный метод, лингвистическая интерпретация художественного текста, количественный, концептуальный, функционально-семантический анализы. Методом сплошной выборки было отобрано 40 фрагментов текста, где писатель не просто сочетает цветочное прилагательное с лексемой *тоска*, а использует цветообозначение в организации текста так, чтобы образы разнородных впечатлений (эмоции и цвета) в воображении читателя сливались в одну гармоничную целостность, придавая тексту нужный оттенок эмоциональности.

Результаты исследования и их обсуждение. Палитра концепта *тоска* в произведениях В. Личутина насчитывает десять цветов, количественное соотношение которых выглядит следующим образом: серый (27 %), черный (24,3 %), желтый (16,2 %), синий (10,8 %) и зеленый (5,4 %). Единичны случаи сиреневого, белого, коричневого, бордового и розового цвета тоски.

Как видим, среди цветовых признаков концепта *тоска* на первом месте находится ахроматический серый. Этот показатель согласуется с результатами исследования ученых Манчестерского университета под руководством Питера Уорвелла: проводя эксперименты с людьми в состоянии депрессии и беспокойства, ученые выяснили, что ощущение подавленности и тоски чаще всего ассоциируется у людей с оттенками серого [16]. Уникальность русской тоски заключается в неразрывной связи с особенностями русской природы, с понятиями пространства и времени: с неограниченным пространством, с долгой зимой, с невзрачностью и монотонностью русского пейзажа. В. Личутин, уроженец Русского Севера, тонко чувствует влияние природы на мировосприятие человека и считает, что «вся русская космогония выстроена из созерцания серенькой природы, <...> отсюда все мировидение, народная культура, этика и эстетика».¹ Тоска серого цвета – это «состояние человеческой души, вызванное этим глухим по звуку, мутным по цвету и ровным по форме бытием природы», которая «переживается <...> как сама судьба, принявшая наглядные, осязаемые черты» [15, с. 159–160]. В. Личутин для описания такого рода тоски подбирает несколько оттенков серого – сизый, седой, свинцовый, мышинный: *Свищут ветры, седые ключья облаков разметая по ветру, вьются зимними тоскливыми полями.*² <...> тоску возможно видеть глазом, она имеет серый, нет, скорее мышинный цвет, запах душно-горький, она похожа на легкий туманец, обволакивающий все, что тебя окружает в это мгновение.³ Тоска мышинного цвета имеет еще и душно-горький запах, что говорит о беспросветности, застоялости жизни, отсутствии свежего воздуха или ветра перемен.

С серым сопряжен сиреневый цвет тоски. Он добавляет концепту эмотивный смысл страха перед властью суровой северной природы: <...> *душа отчего-то вдруг пугливо затоскует и отпрянет, тонко заныв; такую вот властную темную силу несет в себе северная тайбола, когда пытаешься упорно заглянуть в ее сиреневые глубины.*⁴

Ахроматический черный занимает второе место среди цветовых признаков тоски. Уточним, черный – это не цвет, а отсутствие света, т. е. самой жизни, что порождается светом. Личутинская черная тоска имеет ряд дополнительных признаков: беспросветная, животная, губительная, смертная, изъедающая: <...> *вплывала из черного омута губительная тоска.*⁵ <...> *откуда-то такая тоска вдруг навалилась, так черно, так беспросветно показалось все вокруг.*⁶ Если черный цвет придает тоске смысл только страха смерти, небытия, то в единичном примере ассоциации тоски с ахроматическим белым цветом, последний символизирует саму смерть, на что указывают лексемы *доживать*, *наложить на себя*

¹ Личутин В. В. Беглец из рая: роман. – М.: Вече, 2017. – 640 с.

² Личутин В. В. Скитальцы: исторический роман. – М.: ИТРК, 2003. – 848 с.

³ Личутин В. В. Фармазон: Роман-хроника. – М.: Вече, 1994. – 575 с.

⁴ Личутин В. В. Фармазон: Роман-хроника. – М.: Вече, 1994. – 575 с.

⁵ Личутин В. В. Последний колдун. – М.: ИТРК, 2008. – 688 с.

⁶ Личутин В. В. Убить скорпиона. – М.: ИТРК, 2012. – 560 с.

руки, смертная печаль, неживой, покойнический: *Вдруг затосковало, заугромело сердце, впору руки на себя наложить, и напала на душу такая смертная печаль, что повар заскрипел зубами... Свеча в шандале доживала, но не было сил задуть огарыш, и при этом неживом скудном пламени свет казался белым, покойническим.*⁷ В данном случае тусклый белый свет свечи (смерть) является антиподом яркого солнечного света (жизнь).

Третье место в цветовой характеристике тоски занимает желтый цвет, который в творчестве В. Личутина, как было выявлено ранее, среди прочего актуализирует мотив увядания, болезни, старости и бренности всего сущего [9, с. 158]: *<...> старость еще больше подсушила, подвялила его, припустила на впалые виски и к ушам какой-то странной желтизны с зеленоватым оттенком. А в прислеповатых глазенках такая скорбь, такая вселенская тоска...*⁸ В примере зеленовато-желтый цвет во внешности подчеркивает беспомощность человека перед силой времени и «раскрашивает» тоску героя по прежней жизни, по родным людям, ушедшим в мир иной: *<...> все тоскливее и беспомощней становились шафренные глаза.*⁹ Шафренный оттенок глаз призван создать образ стареющей женщины, испытывающей сердечную надсаду из-за измены мужа, но жертвующей собой ради семьи и детей. Таким образом, дополнительными эмотивными смыслами желтой тоски являются беспомощность, сердечная надсада, печаль, скорбь.

Синяя тоска в произведениях В. Личутина сопровождается эпитетами *смутная, беспокойная, гнетущая, потайная*: *– Ишь посинела вся, как снятое молоко <...> По супругу тоскуешь?*¹⁰ Лицо у Королишки стало белое, как бы пудрой осыпанное, и под глазами засинело от потайной тоски.¹¹ Думается, что таинственность синего цвета объясняется его ассоциацией в сознании русского человека с неизведанностью небесных и морских глубин, влекущих в иные, чаще высшие сферы бытия.

Раскрашивая тоску в зеленый цвет, писатель возвращает читателя на землю в мир людей, животных и растений: *И как тут только люди живут, с тоски зеленой поддохнуть можно.*¹² Традиционно зеленый цвет тоски репрезентирует значение скуки, внутренней опустошенности, грусти, томления от безделья и отсутствия интереса к происходящему. «Скука есть притяжение нижней бездны пустоты» [14, с. 198]. Подтверждением тому, что зеленая тоска задает вектор на нижний уровень, говорит личутинская метафора *тоска – насекомое*: *Тяпуеву затосковалось <...> Сейчас разве отыщешь в занывшей душе ту крохотную зеленую тоскожорку, что загнездилась в сердце и выела его медленной и долгой грустью.*¹³ К зеленому цвету примыкает коричневый с дополнительным эмотивным смыслом «печаль». Для обозначения признака коричневого цвета В. Личутин выбирает фитоморфный номинатив *ореховый*: *Старуха <...> с ореховыми глазами, в глубине которых заселилась непонятная тоска-печаль.*¹⁴

Неожиданными цветовыми признаками концепта тоска стали бордовый и розовый. Бордовая тоска возникает на фоне переживания недостижимости мечты: *Засмотрелся Степушка на цыганку, какую-то вызывающе красивую посреди этой городской осенней тусклости и слякоти: молодуха <...> с неясным греховным томленьем выгибала грудь, обтянутую бордовым шелком <...> От этой гибельной красоты вместо радости и любовного желанья подкатывает под сердце такая тоска, что впору удавиться.*¹⁵ В примере описана встреча с женщиной, которая воплощает подсознательную мечту героя о яркой, красивой жизни, но мечту несбыточную.

⁷ Личутин В. В. Скитальцы: исторический роман. – М. : ИТРК, 2003. – 848 с.

⁸ Личутин В. В. Беглец из рая: роман. – М. : Вече, 2017. – 640 с.

⁹ Личутин В. В. Последний колдун. – М. : ИТРК, 2008. – 688 с.

¹⁰ Личутин В. В. Раскол: Роман в 3-х кн. Кн. I. Венчание на царство. – М. : ИТРК, 2008. – 448 с.

¹¹ Личутин В. В. Река любви. – М. : ИТРК, 2010. – 344 с.

¹² Личутин В. В. Последний колдун. – М. : ИТРК, 2008. – 688 с.

¹³ Личутин В. В. Фармазон: Роман-хроника. – М. : Вече, 1994. – 575 с.

¹⁴ Личутин В. В. Река любви. – М. : ИТРК, 2010. – 344 с.

¹⁵ Личутин В. В. Последний колдун. – М. : ИТРК, 2008. – 688 с.

Тоска розовая – это то чувство, которое «выводит человека в бытие, лежащее за границей обыденности, в творчество» [14, с. 198] и дарит человеку духовную свободу: *Пiotр Донович вроде бы уж и не слышал самой песни, проникая в розовый свет, до краев налитый отчаянной тоской*.¹⁶ Речь идет о тоске, наполняющей русскую северную песню.

Выводы. Проведенный анализ художественных текстов В. Личутина на предмет выявления цветовых признаков концепта *тоска* позволяет сделать вывод, что палитра тоски в индивидуально-авторской картине мира достаточно разнообразна. Она насчитывает десять цветов, что на порядок выше, чем в русской фразеологии. Наиболее частотными для описания концепта *тоска* стали серый, черный, желтый, синий и зеленый цвета. Серая тоска у В. Личутина передает эмотивный смысл усталости и подавленности от однообразия долгой бесцветной зимы и бесконечности русской земли. Черная тоска полна страха смерти. Желтый цвет тоски актуализирует эмотив печали в связи с пониманием бренности всего сущего на земле, синий репрезентирует тайную смуту души, зеленый – это символ скуки, отсутствия интереса к происходящему. Единичны в качестве признака тоски сиреневый, белый, коричневый, бордовый и розовый цвета. В сиреновом цвете заключен эмотивный оттенок страха перед силой суровой природы, в коричневом (ореховом) – печаль старой, умудренной жизненным опытом женщины, в белом – страх небытия. Неожиданно яркими цветами тоски стали бордовый и розовый. Бордовый «раскрашивает» тоску по несбыточным мечтам, розовый – по духовной свободе, выводящей в творчество.

Таким образом, выбор того или иного цветового признака в контексте описания *тоски* помогает автору актуализировать различные эмотивные смыслы, образующие когнитивное поле этого многогранного концепта. Изучая цветовую картину мира писателя, мы близимся к более точному пониманию создаваемых им эмоциональных характеристик героев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
2. Димитрова Е. В. Тоска // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Волгоград, 2005. – Т. 1. – С. 268–273.
3. Желтова Н. Ю. Русский национальный концепт «тоска» в романе-эпопее М. А. Шолохова «Тихий Дон» // Отечественная филология. – 2025. – № 3. – С. 97–109. – DOI 10.18384/2949-5008-2025-3-97-109.
4. Исакова А. Ж. Концепт «тоска» как ключевой элемент национальной культуры кыргызского и русского народа // Бюллетень науки и практики. – 2024. – Т. 10, № 8. – С. 550–556. – DOI 10.33619/2414-2948/105/71.
5. Красавский Н. А. Концепт «Тоска» в русской лингвокультуре // Известия ВГПУ. – 2009. – № 7. – С. 20–23.
6. Кульпина В. Г. Лингвистическая цветология: от истории к современности цветовых концептосфер : монография / Отв. ред. В. А. Татаринцев. – М. : МАКС Пресс, 2019. – 288 с.
7. Маслова В. А., Пименова М. В. Индивидуально-авторская картина мира в аспекте ключевых концептов. – М. : Флинта, 2025. – 278 с.
8. Мустаева М. Ш., Котлярова И. В. Моделирование эмоциональных концептов «тоска», «грусть», «печаль», «горе» // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2022. – № 75. – С. 94–119.
9. Румянцева М. В. Концепт-колоратив желтый в художественной картине мира В. Личутина: многообразие смыслов // Филология и человек. – 2025. – № 3. – С. 142–158. – DOI 10.14258/filichel(2025)3-10.
10. Сергеева Е. В., Спиричева П. Н. Художественно-философский концепт «Тоска» в поэзии Ф. Сологуба // Verba. Северо-Западный лингвистический журнал. – 2025. – № 1(15). – С. 66–76. – DOI 10.34680/VERBA-2025-1(15)-66-76.
11. Скорбенко А. Д. Концепт «Тоска по Родине» в картине мира людей, говорящих на разных языках (русский, английский, французский) // В поисках смыслов... : сборник научных статей : в 2-х т. – М. : Московский городской педагогический университет, 2025. – С. 95–101.
12. Сластикова Т. В., Черкашина Е. И. Цвет и цветообозначение в лингвистических исследованиях. – М. : Языки Народов Мира, 2021. – 240 с.
13. У Л. Концепт ТОСКА в китайской и русской поэтических картинах мира // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 11-2. – С. 206–209. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.11-2.39.

¹⁶ Личутин В. В. Последний колдун. – М. : ИТРК, 2008. – 688 с.

14. Чеснокова Л. В. Тоска как национальный концепт русской культуры // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота. – 2012. – № 9(23) : в 2-х ч. Ч. I. – С. 195–200.
15. Эпштейн М. Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: система пейзажных образов в русской поэзии. – М. : Высшая школа, 1990. – 303 с.
16. Carruthers et al. The Manchester Color Wheel: development of a novel way of identifying color choice and its validation in healthy, anxious and depressed individuals [Электронный ресурс] // BMC Medical Research Methodology. – 2010. – 10 : 12. – URL : <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/10/12> (дата обращения: 16.03.2026).

Статья поступила в редакцию 23.03.2026

REFERENCES

1. Vezhbickaya A. Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov / Per. s angl. A. D. Shmeleva. – M. : Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001. – 288 s.
2. Dimitrova E. V. Toska // Antologiya konceptov / pod red. V. I. Karasika, I. A. Sternina. – Volgograd, 2005. – T. 1. – S. 268–273.
3. Zheltova N. Yu. Russkij nacional'nyj koncept «toska» v romane-epoe M. A. Sholohova «Tihij Don» // Otechestvennaya filologiya. – 2025. – № 3. – S. 97–109. – DOI 10.18384/2949-5008-2025-3-97-109.
4. Isakova A. Zh. Koncept «toska» kak klyuchevoj element nacional'noj kul'tury kyrgyzskogo i russkogo naroda // Byulleten' nauki i praktiki. – 2024. – T. 10, № 8. – S. 550–556. – DOI 10.33619/2414-2948/105/71.
5. Krasavskij N. A. Koncept «Toska» v russkoj lingvokul'ture // Izvestiya VGPU. – 2009. – № 7. – S. 20–23.
6. Kul'pina V. G. Lingvisticheskaya cvetologiya: ot istorii k sovremennosti cvetovykh konceptosfer : monografiya / Otv. red. V. A. Tatarinov. – M. : MAKSS Press, 2019. – 288 s.
7. Maslova V. A., Pimenova M. V. Individual'no-avtorskaya kartina mira v aspekte klyuchevykh konceptov. – M. : Flinta, 2025. – 278 s.
8. Musataeva M. Sh., Kotlyarova I. V. Modelirovanie emocional'nykh konceptov «toska», «grust'», «pechal'», «gore» // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – 2022. – № 75. – S. 94–119.
9. Rumyantseva M. V. Koncept-kolorativ zheltij v hudozhestvennoj kartine mira V. Lichutina: mnogoobrazie smyslov. // Filologiya i chelovek. – 2025. – № 3. – S. 142–158. – DOI 10.14258/filichel(2025)3-10.
10. Sergeeva E. V., Spiricheva P. N. Hudozhestvenno-filosofskij koncept «Toska» v poezii F. Sologuba // Verba. Severo-Zapadnyj lingvisticheskij zhurnal. – 2025. – № 1(15). – S. 66–76. – DOI 10.34680/VERBA-2025-1(15)-66-76.
11. Skorbenko A. D. Koncept «Toska po Rodine» v kartine mira lyudej, govoryashchih na raznykh yazykakh (russkij, anglijskij, francuzskij) // V poiskakh smyslov... : sbornik nauchnykh statej : v 2-h t. – M. : Moskovskij gorodskoj pedagogicheskij universitet, 2025. – S. 95–101.
12. Slastnikova T. V., Cherkashina E. I. Cvet i cvetooboznachenie v lingvisticheskikh issledovaniyah. – M. : Yazyki Narodov Mira, 2021. – 240 s.
13. U L. Koncept TOSKA v kitajskoj i russkoj poeticheskikh kartinah mira // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. – 2024. – № 11-2. – S. 206–209. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.11-2.39.
14. Chesnokova L. V. Toska kak nacional'nyj koncept russkoj kul'tury // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki. – Tambov : Gramota. – 2012. – № 9(23) : v 2-h ch. Ch. I. – С. 195–200.
15. Epshtejn M. N. «Priroda, mir, tajnik vselennoj...»: sistema pejzazhnykh obrazov v russkoj poezii. – M. : Vysshaya shkola, 1990. – 303 s.
16. Carruthers et al. The Manchester Color Wheel: development of a novel way of identifying color choice and its validation in healthy, anxious and depressed individuals [Elektronnyj resurs] // BMC Medical Research Methodology. – 2010. – 10 : 12. – URL : <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/10/12> (data obrashcheniya: 16.03.2026).

The article was contributed on March 23, 2026

Сведения об авторе

Румянцева Марина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры филологических дисциплин Тюменского государственного медицинского университета, г. Тюмень, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-7949-8360>, m.rumjanzewa@rambler.ru

Author Information

Rumyantseva, Marina Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Philological Disciplines, Tyumen State Medical University, Tyumen, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-7949-8360>, m.rumjanzewa@rambler.ru

Е. В. Скуднякова

ТУРГЕНЕВСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ИЗОБРАЖЕНИИ ПРИРОДЫ И ЧЕЛОВЕКА В ПРОЗЕ Ю. П. КАЗАКОВА: ГЕРОИ С «ВНУТРЕННЕЙ ЦЕЛЬНОСТЬЮ»

*Московский государственный университет технологий и управления
им. К. Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается тургеневская традиция в изображении природы и человека в творчестве Ю. П. Казакова. Актуальность данной работы определяется обращением к малоизученному аспекту литературной традиции Тургенева – героям с «внутренней цельностью» в поэтике рассказов Ю. П. Казакова. Помимо этого, исследование тургеневской традиции в наследии писателей XX века находится в фокусе интересов современного сравнительно-исторического литературоведения.

Материалом для изучения стали рассказы Ю. П. Казакова: «Некрасивая», «Арктур – гончий пес», «В тумане», «Вон бежит собака!», «Осень в дубовых лесах», «Плачу и рыдаю», «Свечечка». В работе применялись сравнительно-сопоставительный метод, а также метод целостного анализа художественного произведения.

Отмечается, что у писателей есть определенное сходство в философском понимании природы. У Ю. П. Казакова и его литературного предшественника она представлена в двух ипостасях. Первая – величественная, безразличная к человеку. Вторая – красивая, возвышенная, благосклонная к человеку. В прозе Ю. П. Казакова выявляются и анализируются персонажи второго типа (в соответствии с классификацией М. О. Гершензона, которая разрабатывалась и рассматривалась на примере произведений И. С. Тургенева), с характерным для них внутренним принятием природы во всех ее ипостасях.

Ключевые слова: *литературная традиция, И. С. Тургенев, Ю. П. Казаков, природа, человек, персонажи с «внутренней цельностью»*

Е. V. Skudnyakova

TURGENEV'S TRADITION IN THE DEPICTION OF NATURE AND MAN IN THE WORKS OF YU. P. KAZAKOV: CHARACTERS WITH "INTERNAL INTEGRITY"

*K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
(the First Cossack University), Moscow, Russia*

Abstract. The article explores Turgenev's tradition in the depiction of nature and man in the prose by Yu. P. Kazakov. The relevance of this work is determined by an appeal to an insufficiently studied aspect of Turgenev's literary tradition, heroes with "inner integrity" in the poetics of Yu. P. Kazakov's short stories. Moreover, the study of the Turgenev tradition in the legacy of 20th-century writers is a focus of interest in contemporary comparative-historical literary studies.

The material for the study was the stories of Yu. P. Kazakov ("Ugly", "Arcturus the Hound Dog", "In the Fog", "There Runs the Dog!", "Autumn in the Oak Forests", "Crying and Crying", "Candle". The research employed a comparative and contrasting method, as well as a holistic analysis of the literary work.

It is stressed that it is the philosophical reflection on nature that brings the writers together. I. S. Turgenev and his literary successor depict it in two images. The first is eternal, omnipotent, and indifferent to people. The second is beautiful, spiritualized, and exists in a harmonious connection with people. In Yu. P. Kazakov's prose, characters of the second type are identified and analyzed (in accordance with the classification of M. O. Gershenzon, which was developed and considered using the example of the works of I. S. Turgenev), with their characteristic inner acceptance of nature in all its hypostases.

Keywords: *literary tradition, I. S. Turgenev, Yu. P. Kazakov, nature, man, characters with “internal integrity”*

Введение. И. С. Тургенева всегда волновал вопрос, как природа и человек сосуществуют друг с другом. В своем творчестве он изображал природу в двух обликах. Первый облик – «от века движущаяся, от века преходящая», который «не терпит ничего бессмертного» («Довольно») [22, т. 7, с. 228]. Природа – «всеобщая мать», но у нее «нет предпочтений»: «...Она создает, разрушая, и ей всё равно <...> лишь бы не переводилась жизнь...» («Довольно») [22, т. 7, с. 228, 229]. В повести «Поездка в Полесье»: «“Мне нет до тебя дела, – говорит природа человеку, – я царствую, а ты хлопочи о том, как бы не умереть”» [23, т. 5, с. 130]. Второй – прекрасная, благосклонная к человеку («Хорь и Калиныч», «Касьян с Красивой Мечи» и др.). В соответствии с двумя обликами природы в наследии писателя М. О. Гершензон («Мечта и мысль Тургенева») разработал типологию персонажей: 1) с «раздвоенной душой», 2) с «внутренней цельностью» [4, с. 49, 42].

И. С. Тургенев по праву считается выдающимся русским писателем второй половины XIX в., чьи литературные традиции (в том числе понимание и изображение природы, осмысление места в ней человека) активно развивались в творчестве художников слова XX в. (Б. Зайцев, К. Г. Паустовский, Ю. П. Казаков, М. М. Пришвин, И. Соколов-Микитов и др.). В связи с этим указанная проблема в прозе Ю. П. Казакова рассматривалась учеными с разных точек зрения. Так, Т. П. Голованова отмечала, что художественное наследие И. С. Тургенева «оказывалось созвучным мыслям и чувствам его потомков» [5, с. 20]. По Т. П. Головановой, Ю. П. Казакову было очень близко тургеневское понимание природы.

В XX в. были исследования, где четко указывалась литературная связь между творчеством И. С. Тургенева, К. Г. Паустовского и Ю. П. Казакова [19], [12], [8], [6]. С точки зрения В. Е. Ковского, тургеневская традиция «пейзажной живописи» была унаследована изначально К. Г. Паустовским, которая «уже через него передается Ю. Казакову» [12, с. 335]. Похожее мнение высказывал также и А. Ф. Измайлов [8, с. 116]. Т. Г. Джалилова считала, что последователями великого классика были также М. М. Пришвин и И. Соколов-Микитов [6].

В целом достаточно большое количество исследователей отмечали влияние литературных традиций (включая тургеневскую) на прозу Ю. П. Казакова в следующих аспектах: жанр, метод, манера письма [10], [24], [17], [14], [16], [15], [18], [3]. Например, Е. Клепикова писала, что Ю. П. Казаков в своем творчестве продолжал развивать «тип рассказа, обработанный до чеканной структурности поколениями художников в приблизительном диапазоне от Тургенева до Бунина» [10, с. 260]. И другие ученые высказывали схожее мнение [24], [16]. А. А. Нинов справедливо отмечал: «В первых же его рассказах видна школа, которую он проходил в общении с русской классикой – от Тургенева до Пришвина. Эта школа обнаруживается в благородной красоте и живописности русского языка, точности стилистического приема, развитом чувстве художественной меры, особенно важном для рассказчика» [18, с. 332]. По Е. Ш. Галимовой, художественной манере Ю. П. Казакова были присущи черты импрессионизма [3].

О. Ф. Кобелева рассматривала преломление тургеневского осмысления природы в творчестве Ю. П. Казакова [11]. К. Т. Байниева пришла к выводу, что рассказы Ю. П. Казакова («На полустанке», «Трали-вали», «Нестор и Кир») схожи с тургеневскими («Свидание», «Певцы», «Хорь и Калиныч») темами и сюжетами. В диссертации также подчеркивалось, что обоих писателей объединяет понимание природы «как высшей нравственной и эстетической ценности» [1, с. 11].

Н. А. Куделько в своем диссертационном исследовании отмечала: «...Своеобразие художественного метода Тургенева – реализма, обогащенного романтическими чертами, – во многом определило возникновение и развитие романтических и импрессионистических стилевых тенденций в русской литературе XX века» [13, с. 13]. С ее точки зрения,

яркими последователями русского классика были Б. К. Зайцев, К. Г. Паустовский и Ю. П. Казаков. Н. А. Куделько видела общее у Тургенева и Казакова в «отношении к природе, ее красоте как мерилу духовной сущности героев», в осмыслении природы (противостояние «человека и “вечной Изиды”» и «единение человека и природы») [13, с. 25, 27].

В современной науке о литературе работы по изучению тургеневских традиций в прозе Ю. П. Казакова единичны. Данная проблема рассматривалась автором настоящей статьи на материале рассказов «Тихое утро», «Песни леса», «Ночь», «На охоте», «Нишкины тайны», «Скрип-скрип» [21].

Среди зарубежных литературоведов (преимущественно китайских) также наблюдается интерес к поставленной проблеме, но они анализировали тургеневские традиции на примере национальной литературы [20], [2], [7]. Например, Жэнь Сяосюань в своем диссертационном исследовании рассматривала влияние цикла И. С. Тургенева «Стихотворения в прозе» «на творчество китайских писателей XX века» (Сюй Дишаня, Лу Синя, Ба Цзиня) [7, с. 3].

Исходя из этого можно утверждать, что в рассказах Ю. П. Казакова прослеживаются тургеневские традиции, которые реализуются в способах воплощения природы и образов персонажей, специфике метода, стилистике жанра и др.

Цель работы – проанализировать персонажи с «внутренней цельностью» (второй тип по М. О. Гершензону) в поэтике рассказов Ю. П. Казакова [4, с. 42]. Впервые М. О. Гершензон (Мечта и мысль И. С. Тургенева) выявил и рассмотрел данный тип героев на примере творчества И. С. Тургенева. В основу своей классификации ученый положил присутствие или отсутствие в персонаже «внутренней цельности», «цельности духа» [4, с. 42, 69]. Таким образом, в контексте проблемы взаимоотношения человека и природы исследователь выделил два типа героев: 1) те, что утратили «цельность духа» (они находятся в дисгармонии с природой и ее законами, ощущают «раслад с жизнью, с природою»); 2) те, у которых была «внутренняя цельность» (живут с природным миром в гармонии) [4, с. 69, 49, 42].

Тургеневское осмысление природы во многом находило отклик у Ю. П. Казакова. Поэтому в его прозе взаимодействие человека и природы также представлено двояко. С одной стороны, дисгармония человека с равнодушной природой, с другой – гармоничная взаимосвязь с ней. Этим литературным влиянием и объясняется присутствие в рассказах Ю. П. Казакова героев с «внутренней цельностью» [4, с. 49]. Анализ героев первого типа (тургеневская традиция) в художественном наследии Ю. П. Казакова – предмет исследования наших следующих статей.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена, во-первых, необходимостью детального рассмотрения литературных традиций русского классика в поэтике рассказов Ю. П. Казакова; во-вторых, осмыслением ключевых тенденций развития русской литературы в XX в. с учетом сохранения в ней преемственности художественно-эстетических черт. Впервые в контексте тургеневской традиции анализируются герои с «внутренней цельностью» в поэтике рассказов Ю. П. Казакова [4, с. 49].

Материал и методы исследования. Материал исследования – рассказы Ю. П. Казакова: «Некрасивая» (1956), «Арктур – гончий пес» (1957), «В тумане» (1959), «Вон бежит собака!» (1961), «Осень в дубовых лесах» (1961), «Плачу и рыдаю» (1963), «Свечечка» (1973). Методы исследования – сравнительно-сопоставительный, целостный анализ художественного текста.

Результаты исследования и их обсуждение. Персонажи с «внутренней цельностью» (по М. О. Гершензону) обладают следующими характеристиками:

- 1) «здоровые, внутренне цельные люди»;
- 2) «органически едины» с природой и ее «“первобытной, нетронутой силой”»; для них лик царственной природы – «лицо матери»;

3) «гармоничность их существа чрезвычайно приближает их» «к животному миру»;

4) способны к эстетическому «созерцанию “природы”», так как сохранили «всю природную цельность» (в их «мире» «даже солнце и облака “кажется, знают, куда и зачем они плывут”» [4, с. 49, 70, 68, 69].

В рассказах Ю. П. Казакова данный тип персонажей часто предстает в образах рыболовов («Вон бежит собака!») или охотников («Арктур – гончий пес», «В тумане», «Осень в дубовых лесах», «Свечечка»). В произведении «Плачу и рыдаю» изображаются три охотника – Елагин, Хмолин и Ваня. Первый имел привычку «все время восхищаться природой», второй начал охотиться с самого детства, «только и делал всю жизнь, что стрелял»; третий – пятнадцатилетний мальчик, «с постоянной радостной улыбкой» [9, т. 1, с. 305]. В рассказе «Некрасивая» к данному типу относится сельская учительница (Соня).

Персонажи этого типа «живут» внутри природы, «они в этом мире – свои, свободно входят и выходят» [4, с. 73]. Герой-рассказчик из произведения «Арктур – гончий пес» был опытным охотником, который тонко чувствовал мир природы во всех его проявлениях. Например, он отличал «резкий запах земли» среди многих других – «осиновой коры, гниющего дерева, сырого листа» [9, т. 1, с. 141]. Герой понимал чувства и поведение слепого пса (Арктур), когда тот впервые оказался в лесу. Рассказчик искренне переживал, что Арктур не видел света солнца, зелени деревьев, блеска росы: «– Бедный ты пес! <...> Если бы ты был <...> здоровым <...>, то хозяином твоим был бы охотник» [9, т. 1, с. 132]. А когда Арктур погиб, то он посчитал, что пес был достоин «имени немеркнувшей голубой звезды!» [9, т. 1, с. 141].

Герой-повествователь из рассказа «Осень в дубовых лесах» отлично знал повадки животных. Поэтому после первого снега он представлял «мышьиные следы вокруг куч хвороста в лесу и заячьи следы возле акации, которую они так любят глодать по ночам» [9, т. 1, с. 252]. Это был заядлый охотник, его «пробирала дрожь» при одной только мысли о ружье [9, т. 1, с. 252]. В произведении «Плачу и рыдаю» у каждого из охотников было «свое любимое место» на тяге, где они ждали определенного момента – появления Венеры и свиста дрозда [9, т. 1, с. 305], так как это свидетельствовало о том, что «настала ночь и началась иная жизнь» (появление первых вальдшнепов) [9, т. 1, с. 306].

Герои второго типа крайне восприимчивы к красоте природного пространства во всем его многообразии. Когда они наедине с природой, то чувствуют эстетическое удовольствие от созерцания ее красоты и внутреннее спокойствие. Она часто помогает им преодолеть кризисные моменты в жизни. Так, Соня («Некрасивая») испытала очень тяжелое эмоциональное потрясение, не могла плакать: «...Звук, вырвавшийся из груди, был так <...> страшен, что она испугалась, сидела окаменев» [9, т. 1, с. 42]. У девушки на душе стало легче только тогда, когда она «вдруг увидела пронзительную красоту мира» [9, т. 1, с. 43]. Природа (земля) помогла активизировать внутреннюю энергию героини: «...Какую силу и прелесть чувствовала она в себе, как легко и яростно стало ей» [9, т. 1, с. 43].

В рассказе «В тумане» Кудрявцева на охоте охватила «неожиданная и непонятная радость»: «“Может быть, это от тумана? – подумал он неясно. – Или от охоты?”» [9, т. 1, с. 119]. У него был такой сильный прилив положительных эмоций, что даже «прыгать» хотелось [9, т. 1, с. 120]. При этом герой сравнивал нахлынувшее счастье с теми чувствами, которые часто испытывал в осенний период: «...В самую мерзкую погоду вдруг голубое окно в тучах, и вот посмотришь на это голубое <...> и вспомнишь все весны и счастье...» [9, т. 1, с. 120]. И ощущение «беспричинного» счастья в открытом пространстве природы долго не покидало Кудрявцева: «Ах, как хороша ночь и до чего здорово жить!» [9, т. 1, с. 122]. Важно отметить, что это чувство заставило его иначе взглянуть на многие вещи, на душе стало светлее (думал с нежностью о жене, о примирении с ней).

Герой-повествователь из рассказа «Арктур – гончий пес» с удовольствием бродил по «могучему, нетронутому» лесу, в котором находились «глухие озера» [9, т. 1, с. 125].

Природа не подавляла его своей мощью, не вызывала болезненных размышлений. Лес – место «легкой и радостной» охоты, источник сил и эстетического наслаждения [9, т. 1, с. 135]. Он «слушал серебряный лай» и любовался «желтыми березами», «поседевшим мхом», «багряными листьями осины» [9, т. 1, с. 136]. В это мгновение герой-рассказчик особенно ярко чувствовал близость природы: «...Мне казалось, что вместе со мной его слушают затаившиеся белки, тетерева, и березы, и тесные зеленые елки...» [9, т. 1, с. 136].

Крымов («Вон бежит собака!») уезжал из Москвы (городское пространство) в свое «тайное место» за «недолгим горячным счастьем рыбака» [9, т. 1, с. 228]. Всю дорогу он только и думал «про реку, про туман» [9, т. 1, с. 233]. Только в природном пространстве «мокрых лугов» и реки он «дышал во всю грудь», ощущал себя счастливым и умиротворенным [9, т. 1, с. 228, 235]. Герой с удовольствием смотрел на огонь, плавал, «блаженно лежал на солнце» [9, т. 1, с. 237]. Перед отъездом Крымов любовался прекрасным пейзажем и думал, «что все это навсегда теперь вошло в его жизнь» [9, т. 1, с. 228, 237].

Герой-повествователь из рассказа «Осень в дубовых лесах» в счастливый момент своей жизни (перед встречей с любимым человеком) заглядывался «ярчайшим множеством» звезд, которые волшебным образом освещали водную гладь Оки, деревья и «белые камни на берегу» (пейзаж поздней осени) [9, т. 1, с. 240]. И именно в минуты единения с Природой он осознает, что самое важное в жизни – «не сколько ты проживешь», а «сколько в жизни у каждого будет таких ночей» [9, т. 1, с. 240]. В дневное время суток он созерцал увядающую красоту осеннего леса, который уже находился в плену зимнего дыхания: из-под первого снега проглядывали «поздние, едва зажелтевшие одуванчики», «стояли заледевшие последние грибы», а кое-где еще «горели» «красные шапки неопавших деревьев» [9, т. 1, с. 253]. Важно подчеркнуть, что повествователь чувствовал себя счастливым, полным творческого вдохновения и тогда, когда был «среди» северной природы, «уже погасшей и предзимней» [9, т. 1, с. 240].

В рассказе «Плачу и рыдаю» Елагин, Хмолин и Ваня считали весенний вечер охоты «прекрасным» [9, т. 1, с. 305]. В «сумеречный час» им казалось, что ход времени был «и медленным и быстрым» одновременно [9, т. 1, с. 306]. Они отчетливо наблюдали «пробуждение» природы после долгой зимы: «И лес стал вроде не так прозрачен, как вчера, ветви набухли больше прежнего, и почки стали толще...» [9, т. 1, с. 306]. Положительные эмоции переполняли охотников, когда они находились в лесном пространстве: «Они все были счастливы, замучены весной и как-то даже сонны, но знали, что это пройдет, как только они придут домой» [9, т. 1, с. 308].

Герой-рассказчик из произведения «Свечечка» восхищался красотой ранней осени: «...Тихо светит солнце, по утрам туманы <...> а как горели клены...» [9, т. 1, с. 336]. И даже поздняя осень вызывала у него положительные эмоции: «...Как прекрасно идти под дождем <...>, как тогда пахнет, и какие мокрые стволы у деревьев» [9, т. 1, с. 336].

Персонажи рассматриваемого типа часто приписывали природе человеческие свойства, потому что считали ее живой. Так, Соне казалось, что сено «нежно пахло» («Некрасивая») [9, т. 1, с. 42]. Герой-повествователь из рассказа «Арктур – гончий пес» видит, что «среди седых елей и желтеющей листвы так нежно краснеют гроздья рябины и ягоды шиповника» [9, т. 1, с. 132], а тишина в лесу казалось ему «задумчивой» [9, т. 1, с. 135]. Крымов («Вон бежит собака!») отмечал, что река «лениво извивалась по лугам и была глуха» [9, т. 1, с. 235], а в минуты сильных эмоциональных переживаний «что-то большое, красивое, печальное стояло над ним, над полями и рекой <...>, и оно страдало ему и жалело его» [9, т. 1, с. 237]. Герой-рассказчик из произведения «Осень в дубовых лесах» слышал, как родник «однотонно лопотал» [9, т. 1, с. 239]. Для Елагина, Хмолина и Вани («Плачу и рыдаю») весенний ручей «трепетал в овражной тьме, как струна», «стукал и чмокал, как всегда» [9, т. 1, с. 306]. Когда они возвращались с охоты домой, им чудилось, что все встречные ручьи пели «одну и ту же песню воды» [9, т. 1, с. 308]. А около

сторожки охотникам слышалось, что в лесу «что-то постанывало еле слышно», а внизу «бормотал» ручеек [9, т. 1, с. 313]. Герой-повествователь из рассказа «Свечечка» сравнивал ноябрь «с человеком, который спит» [9, т. 1, с. 336]. Он видел тепло жизни за темной и холодом последнего осеннего месяца.

В прозе Ю. П. Казакова герои второго типа нередко характеризуются с помощью образов природы (животные, растения и др.). Например, Хмолин («Плачу и рыдаю») был способен хохотать, «как леший» [9, т. 1, с. 312]. В этом произведении сами охотники описывали преображение ольхи после зимы («стала шершавой, толстой») через образ животного: «Она вся стала похожа на мохнатую гусеницу» [9, т. 1, с. 306]. Ване на одно мгновение показалось, что он увидел обгорелую корягу, похожую на лося.

Персонажи с «внутренней цельностью» видели в Природе всемогущую Владычицу, чьи законы незыблемы [4, с. 49]. Так, герои рассказа «Плачу и рыдаю» поочередно размышляли о бесконечности природных процессов. Ваня думал о вальдшнепах: «Они точно так же летали когда-то над лесами, миллионы лет назад, и леса те давно упали <...> стали каменным углем, а вальдшнепы и теперь летают» [9, т. 1, с. 309]. Хмолин говорил, что «всякая тварь сознает» приближение своей смерти, а Елагин рассуждал о неминуемости смерти («железной сволочи») [9, т. 1, с. 311]. В данном произведении просматривается тургеневское осмысление природы, царственной, но абсолютно безразличной к человеку. Несмотря на мрачные мысли, герои воспринимали природу, жизнь в целом оптимистично: «Высшее на земле есть доброта и любовь» [9, т. 1, с. 312]. Елагин искренне радовался приходу весны, которая ассоциировалась в его сознании с жизнью, постоянным обновлением природы: « – Весна! Все живет, все лезет! <...> Ну, старики, весна, жизнь! Плачу и рыдаю!» [9, т. 1, с. 313, 314]. А Ваня после всех этих разговоров «с блаженством» подумал: «Был разговор о любви, о смерти и о времени и что все это ерунда, а главное – подбить бы ему и завтра вальдшнепа или утку» [9, т. 1, с. 316]. Герой-повествователь рассказа «Свечечка» умозаключил, что «все на земле прекрасно» [9, т. 1, с. 336].

Выводы. В творчестве многих великих русских писателей присутствуют литературные традиции их предшественников или современников. А. Нинов справедливо отмечал: «За большой художественной традицией всегда стоит целый национальный мир, своеобразный и неповторимый» [18, с. 332]. Так, И. С. Тургенева по праву можно считать преемником классических традиций русской литературы – А. С. Грибоедова, А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, И. А. Гончарова. В свою очередь, традиции самого И. С. Тургенева в той или иной форме проявились, например, в художественном наследии писателей-реалистов конца XIX начала XX вв. – изображении «лишнего человека» (А. Н. Островский, А. П. Чехов, А. Н. Толстой и др.). Тургеневские традиции наблюдаются и в произведениях художников слова XX и XXI вв.

Ю. П. Казакова и И. С. Тургенева сближает осмысление темы природы (красота и одухотворенность русской природы, ее глубокая связь с человеком на эстетическом и нравственном уровнях), типы характеров (герои второго типа по классификации М. О. Гершензона). В поэтике рассказов Ю. П. Казакова данный тип персонажей представлен охотниками (Елагин, Хмолин, Ваня – «Плачу и рыдаю», Кудрявцев – «В тумане»; герои-повествователи – «Арктур – гончий пес», «Осень в дубовых лесах», «Свечечка»), рыболовами (Крымов, «Вон бежит собака!»), а также учительницей Соней («Некрасивая»). Эти герои обладают «цельностью духа» и ощущают себя органичной частью природного пространства [4, с. 69].

ЛИТЕРАТУРА

1. Байниева К. Т. Традиции и новаторство в творчестве Ю. П. Казакова : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. – М., 1993. – 16 с.
2. Ван Лие И. С. Тургенев в восприятии классиков китайской литературы XX века // Балтийский филологический курьер. – 2004. – № 4. – С. 312 – 320.

3. Галимова Е. Ш. Художественный мир Юрия Казакова. – Архангельск : Изд-во Поморск. ун-та, 1992. – 174 с.
4. Гершензон М. О. Мечта и мысль И. С. Тургенева. – М. : Книгоиздательство писателей в Москве, 1919. – 170 с.
5. Голованова Т. П. Тургенев и советская литература // Русская литература. – 1968. – № 4. – С. 20 – 34.
6. Джалилова Т. В. Традиции лирической прозы И. С. Тургенева в советской литературе : автореферат дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01; 10.01.02. – Баку, 1990. – 29 с.
7. Жэнь Сяосюань «Стихотворения в прозе» И. С. Тургенева: поэтика сквозь призму восприятия китайской литературой : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 5.9.1. – М., 2022. – 33 с.
8. Измайлов А. Ф. Наедине с Паустовским. – Л. : Наука, 1990. – 136 с.
9. Казаков Ю. П. Странник. Собрание сочинений: В 3 т. – М. : Русский Мир, 2023, Т. 1. – 384 с.
10. Клепикова Е. Север сокровенный // Новый мир. – 1974. – № 7. – С. 260 – 264.
11. Кобелева О. Ф. Традиции И. С. Тургенева в современной литературе (на материале произведений Д. Гранина, Ю. Казакова, В. Солоухина) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Днепропетровск, 1992. – 19 с.
12. Ковский В. Е. Реалисты и романтики: Из творческого опыта русской советской классики. – М. : Художественная литература, 1990. – 383 с.
13. Куделько Н. А. Традиции поэтики И. С. Тургенева в русской литературе XX века (Б. К. Зайцев, К. Г. Паустовский, Ю. П. Казаков) : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.01.01. – М., 2005. – 41 с.
14. Кузнецова А. А. Проза Ю. П. Казакова : Проблематика и поэтика : дис ... канд. филол. наук : 10.01.01. – Тверь, 2001. – 185 с.
15. Кузьмичев И. С. Юрий Казаков : набросок портрета. – Л. : Советский писатель, 1986. – 272 с.
16. Локтионова Н. П. Традиции лирической прозы в творчестве Юрия Казакова // Материалы международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XVI Кирилло-Мефодиевские чтения». – Ярославль : Ремдер, 2015. – С. 218 – 223.
17. Недзвецкий В. А. Возврат к жизни. Лирическая новеллистика Юрия Казакова // Литература в школе. – 2001. – № 2. – С. 20-25.
18. Нинов А. А. Юрий Казаков // Сквозь тридцать лет : Проблемы. Портреты. Полемика. 1956–1986. – Л. : Советский писатель, 1987. – С. 331 – 360.
19. Пудожгорский В. К. Путешествие в прекрасное. – Вологда : Изд-во Вологод. гос. пед. ин-та, 1974. – 85 с.
20. Сай На. Творчество И. С. Тургенева и китайская литература XX века: тенденции и динамика : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.01.01. – М., 2018. – 32 с.
21. Скуднякова Е. В. Тургеневская традиция в творчестве Ю. П. Казакова: природа и человек // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 2 (127). – С. 35 – 42. – DOI 10.37972/chgru.2020.109.4.015.
22. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. – М. : Наука, 1981, Сочинения : в 12 т. – Т. 7. – 559 с.
23. Тургенев И. С. Полное собрание сочинений и писем : В 30 т. – М. : Наука, 1980, Сочинения : в 12 т. – Т. 5. – 543 с.
24. Чекулина Н. А. Лирическая проза Ю. П. Казакова (проблематика и жанровые особенности) : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.02. – Ташкент, 1983. – 185 с.

Статья поступила в редакцию 28.01.2026

REFERENCES

1. Bajnieva K. T. Tradicii i novatorstvo v tvorchestve Yu. P. Kazakova : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.02. – М., 1993. – 16 s.
2. Van Lie I. S. Turgenev v vospriyatii klassikov kitajskoj literatury XX veka // Baltijskij filologicheskij kur'er. – 2004. – № 4. – S. 312 – 320.
3. Galimova E. Sh. Hudozhestvennyj mir Yuriya Kazakova. – Arhangel'sk : Izd-vo Pomorsk. un-ta, 1992. – 174 s.
4. Gershenzon M. O. Mechta i mysl' I. S. Turgeneva. – М. : Knigoizdatel'stvo pisatelej v Moskve, 1919. – 170 s.
5. Golovanova T. P. Turgenev i sovetskaya literatura // Russkaya literatura. – 1968. – № 4. – S. 20 – 34.
6. Dzhaililova T. V. Tradicii liricheskoy prozy I. S. Turgeneva v sovetskoj literature : avtoreferat dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01; 10.01.02. – Baku, 1990. – 29 s.
7. Zhen' Syaosyuan' «Stihotvoreniya v proze» I. S. Turgeneva: poetika skvoz' prizmu vospriyatiya kitajskoj literatury : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 5.9.1. – М., 2022. – 33 s.
8. Izmajlov A. F. Naedine s Paustovskim. – L. : Nauka, 1990. – 136 s.
9. Kazakov Yu. P. Strannik. Sbranie sochinenij: V 3 t. – М. : Russkij Mir", 2023, T. 1. – 384 s.
10. Klepikova E. Sever sokrovennyj // Novyj mir. – 1974. – № 7. – S. 260 – 264.

11. Kobeleva O. F. Tradicii I. S. Turgeneva v sovremennoj literature (na materiale proizvedenij D. Granina, Yu. Kazakova, V. Solouhina) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Dnepropetrovsk, 1992. – 19 s.
12. Kovskij V. E. Realisty i romantiki: Iz tvorcheskogo opyta russkoj sovetskoj klassiki. – M. : Hudozhestvennaya literatura, 1990. – 383 c.
13. Kudel'ko N. A. Tradicii poetiki I. S. Turgeneva v russkoj literature XX veka (B. K. Zajcev, K. G. Paustovskij, Yu. P. Kazakov) : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.01.01. – M., 2005. – 41 s.
14. Kuznecova A. A. Proza Yu. P. Kazakova : Problematika i poetika : dis ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – Tver', 2001. – 185 s.
15. Kuz'michev I. S. Yuriy Kazakov : Nabrosok portreta. – L. : Sovetskij pisatel', 1986. – 272 s.
16. Loktionova N. P. Tradicii liricheskoj prozy v tvorchestve Yuriya Kazakova // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Slavyanskaya kul'tura: istoki, tradicii, vzaimodejstvie. XVI Kirillo-Mefodievskie chteniya». – Yaroslavl' : Remder, 2015. – S. 218 – 223.
17. Nedzveckij V. A. Vozvrat k zhizni. Liricheskaya novellistka Yuriya Kazakova // Literatura v shkole. – 2001. – № 2. – S. 20-25.
18. Ninov A. A. Yuriy Kazakov // Skvoz' tridcat' let : Problemy. Portrety. Polemika. 1956–1986. – L. : Sovetskij pisatel', 1987. – S. 331 – 360.
19. Pudozhgorskij V. K. Puteshestvie v prekrasnoe. – Vologda : Izd-vo Vologod. gos. ped. in-ta, 1974. – 85 s.
20. Saj Na. Tvorchestvo I. S. Turgeneva i kitajskaya literatura XX veka: tendencii i dinamika : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.01. – M., 2018. – 32 s.
21. Skudnyakova E. V. Turgenevskaya tradiciya v tvorchestve Yu. P. Kazakova: priroda i chelovek // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2025. – № 2 (127). – S. 35 – 42. – DOI 10.37972/chgpu.2020.109.4.015.
22. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem: V 30 t. – M. : Nauka, 1981, Sochineniya : v 12 t. – T. 7. – 559 s.
23. Turgenev I. S. Polnoe sobranie sochinenij i pisem : V 30 t. – M. : Nauka, 1980, Sochineniya : v 12 t. – T. 5. – 543 s.
24. Chekulina N. A. Liricheskaya proza Yu. P. Kazakova (problematika i zhanrovye osobennosti) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.01.02. – Tashkent, 1983. – 185 s.

The article was contributed on January 28, 2026

Сведения об авторе

Скуднякова Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Московского государственного университета технологий и управления им. К. Г. Разумовского (Первого казачьего университета), г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6975-1852>, elenaskudnakova@gmail.com

Author Information

Skudnyakova, Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University), Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6975-1852>, elenaskudnakova@gmail.com

Сюе Шици

СУГГЕСТИВНАЯ ФУНКЦИЯ В СТИХОТВОРЕНИЯХ А. С. ПЕЛЕВИНА

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия

Благодарность

Работа выполнена при финансовой поддержке Китайского стипендиального совета (проект № 202306810045).

Аннотация. Настоящее исследование посвящено анализу суггестивной функции в поэзии А. С. Пелевина. Цель исследования заключается в выявлении и анализе конкретных поэтических приемов (счетных формул, трехчастной композиции, ритуальных отрицаний), реализующих суггестивную функцию в стихотворениях Александра Сергеевича Пелевина, и в определении того, как эти приёмы превращают слово в инструмент конструирования новых реальностей. Материалом исследования послужили стихотворения «Считаю раз, считаю два», «Шел солдат, упал солдат» и «Конец света не будет», в которых ярко проявляются черты заговорно-магической поэтики. Методологическую основу исследования составляют труды по теории суггестии (Л. Н. Мурзин, И. Ю. Черепанова, И. А. Авдеев), исследования магической функции языка (П. А. Флоренский, Дж. Остин), а также работы по фольклорной поэтике (А. Н. Афанасьев, С. М. Толстая). Результаты анализа показывают, что суггестивная функция в поэзии Пелевина реализуется через синтез перформативного заклинания и структурных моделей народного заговора. На примерах стихотворений демонстрируется, как данные приемы формируют изгнание страха, ритуал перехода или магическое отрицание катастрофы. Выводы исследования позволяют утверждать, что суггестивная функция у Пелевина проявляется не в описании, а в активном конструировании новой реальности посредством заговорной речи, что создает пророческий эффект его текстов, где слово выступает перформативным актом учреждения иного миропорядка.

Ключевые слова: *стихотворения, Александр Пелевин, суггестивная функция, заговор, ритуал*

Xue Shiqi

SUGGESTIVE FUNCTION IN A.S. PELEVIN'S POEMS

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia

Acknowledgement

This work was supported by the China Scholarship Council (Project No. 202306810045).

Abstract. This study is devoted to the analysis of the suggestive function in the poetry of A. S. Pelevin. The aim of the research is to identify and analyze specific poetic devices (counting formulas, three-part composition, ritual negations) that realize the suggestive function in the poems of Aleksandr Sergeevich Pelevin, and to determine how these devices transform the word into an instrument for constructing new realities. The material of the study comprises the poems "I Count One, I Count Two", "A Soldier Walked, a Soldier Fell", and "There Will Be No End of the World", which prominently feature the characteristics of incantatory and magical poetics. The methodological basis of the research includes the works on the theory of suggestion (L. N. Murzin, I. Yu. Cherepanova, I. A. Avdeenko), the works of the magical function of language (P. A. Florensky, J. Austin), as well as the works on folk poetics (A. N. Afanasyev, S. M. Tolstaya). The results of the analysis show that the suggestive function in Pelevin's poetry is realized through a synthesis of performative incantation and structural models of folk charms. Using examples from the poems,

it is demonstrated how these devices shape the banishment of fear, a ritual of transition, or the magical negation of catastrophe. The conclusions of the study allow us to assert that the suggestive function in Pelevin's work manifests itself not in description, but in the active construction of a new reality through incantatory speech, which creates a prophetic effect in his texts, where the word acts as a performative act of establishing a different world order.

Keywords: *poems, Aleksandr Pelevin, suggestive function, incantation, ritual*

Введение. Одной из центральных проблем современного литературоведения является проблема речевого воздействия художественного текста. В основе этого воздействия лежат фундаментальные свойства самого языка. Как отмечает Л. Н. Мурзин, «язык устроен таким образом, чтобы воздействовать не только на сознание (репрезентативная функция), но и на подсознание и эмоциональную сферу носителя языка (суггестивная функция)» [14, с. 113]. Непосредственную связь между суггестивной функцией языка и определенным типом дискурса устанавливает Л. В. Бутыльская, утверждая, что «суггестивная функция, прежде всего, реализуется в ритуальных текстах, т. е. там, где происходит соединение разнообразных семиотических единиц (вербальных и невербальных). К таким текстам относятся заговоры, шаманские песнопения, молитвы и т. п.» [9, с. 33]. Эта глубинная связь с заклинанием как речевым актом, творящим новую реальность, в полной мере проявляется в поэзии, где музыкальность и глубинные семантические связи создают идеальные условия для суггестивного воздействия. Настоящее исследование ставит своей целью анализ механизмов и специфики суггестивной функции в стихотворениях Александра Сергеевича Пелевина с фокусом на том, как она трансформируется в инструмент конструирования новых реальностей.

Достижению этой цели предшествует четкое определение ключевой категории. Как отмечено в Большой российской энциклопедии, суггестивность – это термин, ведущий свое происхождение от латинского *suggestio* («намеки, внушение») и английского *suggestive* («наводящий на размышления») [8]. Исследователи прояснили ключевые характеристики, составляющие суть суггестивности. В. А. Часов рассматривает суггестию как «целенаправленное логически неаргументированное воздействие» [23, с. 8], а И. Ю. Черепанова определяет ее как «латентное вербальное воздействие на адресата, воспринимаемого без критической оценки» [24, с. 21]. Опираясь на эти характеристики, И. А. Авдеев характеризует данное понятие как «такой способ информирования, при котором информация не подвергается критическому осмыслению, принимается “на веру”» [5, с. 23].

Переноса это понимание в литературную сферу, мы можем определить суггестивность в литературе как особый механизм художественного воздействия на воображение, эмоции и подсознание читателя через систему тематических, образных, ритмических и звуковых ассоциаций [8]. Современный поэт, филолог и литературный критик Надя Делаланд актуализирует это понятие в своем «Манифесте суггестивизма» (2021). По ее определению, суггестивность – это «способность текста (прежде всего – поэтического) воздействовать на глубинные слои человеческой психики в обход рационального сознания», что обеспечивает «возможность вхождения посредством текста в измененное состояние сознания» и является основным, имманентно присущим свойством поэзии [12]. Развивая это понимание, Надя Делаланд утверждает, что поэзия обладает как креативной, так и перформативной функциями. Чтобы концептуально связать эту двойственность, она обращается к мысли П. А. Флоренского о том, что слово, «будучи амфибией, живущей и там и тут» [22], осуществляет преобразование: «словом преобразуется жизнь, и словом же жизнь усваивается духу». Отсюда и итоговый вывод: «слово магично и слово мистично» [12].

Такую творческую установку, преобразующую магический потенциал слова в поэтическую практику, мы находим в творчестве А. С. Пелевина. Поэт сознательно относит

себя к метамодернизму – направлению, теоретически осмысленному в начале XXI века голландским философом Роббином ван ден Аккером и голландским теоретиком медиа Тимотеусом Вермуленом. Согласно позиции Роббина ван ден Аккера, метамодернизм трактуется как «творческое использование стилей, условностей и приемов прошлого с целью создания произведений искусства [...] придание им импульса в новом направлении и движение к новым горизонтам» [1, с. 59–60]. При этом сам Пелевин определяет суть метамодернизма как созидание, которое «на обломках разрушенного создает новые смыслы взамен утраченных старых» [3]. Это творческое начало, стремление созидать новое из обломков старого, находит свое воплощение в поэтической практике Пелевина. Описывая свои творческие поиски, сам поэт отмечает, что они заключаются в том, чтобы «приоткрывать тонкую дверцу между нашей реальностью и чем-то неземным» и искать «магию внутри себя» [2]. Эта сознательная интенция на преодоление границ привычной реальности напрямую воплощается в заклинании. В контексте традиционной культуры заклинание представляет собой архаический перформативный жанр, чья функция, в соответствии с теорией Джона Остина, заключается не в описании реальности, а в совершении действия в момент произнесения [16, с. 264]. Оно определяется как «прямое обращение к объекту магического воздействия в императивной форме – требования, приказа, побуждения» [19, с. 258]. Сущность этого феномена, как пишет А. Н. Афанасьев, заключена в «страшной силе чародейного слова» [4, с. 7], которая коренится в архаической вере в магическую силу слова, творящего и претворяющего реальность. Таким образом, суггестивная функция в поэзии Пелевина находит свое наиболее концентрированное выражение именно в модели заклинания. Его текст, подобно магическому заговору – т. е. обрядовым фольклорным текстам, служащим магическим средством достижения желаемого в ритуале, – осуществляет суггестивное учреждение иного миропорядка силой вербальной магии, преобразуя хаос современного бытия в целостный пророческий образ.

Актуальность исследуемой проблемы. В современном литературоведении одной из центральных проблем остается изучение механизмов речевого воздействия художественного текста, особенно тех его аспектов, которые обращены не только к рациональному сознанию, но и к подсознательной, эмоциональной сфере читателя. Несмотря на работы, посвященные суггестивности как особому способу художественной коммуникации, область применения этой категории к анализу современной русской поэзии остается недостаточно исследованной. В качестве примера здесь можно привести поэтику А. С. Пелевина, сознательно ориентированную на воссоздание магической функции слова: позиционируя себя в рамках метамодернизма, поэт исходит из установки на созидание новых смыслов «из обломков разрушенного». До настоящего времени не предпринималось системного анализа того, каким образом заговорные формулы переосмысляются в его поэтике как инструмент конструирования новых реальностей. Восполнение этого пробела представляется актуальным как для понимания эволюции поэтического языка в начале XXI века, так и для дальнейшей разработки теории суггестивности в литературоведении.

Материал и методы исследования. Материалом для настоящего исследования послужили стихотворения современного русского поэта Александра Сергеевича Пелевина, вошедшие в его поэтический сборник «Нескончаемый белый свет». Выбор данного издания обусловлен тем, что оно наиболее полно представляет поэтическое творчество А. С. Пелевина за последние годы. Для анализа были отобраны три стихотворения: «Считаю раз, считаю два» (2016), «Шел солдат, упал солдат» (2018) и «Конец света не будет. Ядерного гриба не будет» (2022). Метод текстологического анализа применяется для выявления в текстах стихотворений конкретных случаев суггестии и их систематизации на содержательном, композиционном и фонетическом уровнях. Сравнительно-типологический метод позволяет сопоставить структуру анализируемых стихотворений с композиционными и языковыми особенностями традиционных фольклорных заговоров, зафиксированных

в сводах русского фольклора, с целью выявления общего и специфического. Компонентный анализ используется для семантической интерпретации ключевых образов и формул (счет «раз-два-три», образ нуля, формулы отрицания) как в фольклорном, так и в авторском контексте.

Результаты исследования и их обсуждение. Прежде всего, обратимся к стихотворению Александра Пелевина «Считаю раз, считаю два» (2016):

Считаю раз, считаю два,
Считаю три – уходит страх,
И первобытные слова
Горят на высохших губах.

Проходят звуки мимо рта
И исчезают вдалеке,
И стынет в горле немота,
И пляшет бес на языке.

Не вырывайся. Не беги.
Закрой глаза и не смотри.
Я научу считать шаги:
И раз-два-три, и раз-два-три,

И раз-два-три: поет труба,
Сошла с ума виолончель,
Приходит ночь, она груба,
Она несет с собой метель,

Поет труба, скрипит струна,
Горланит хор, срываясь в рев,
И наступают времена
Для самых первых в мире слов.

Пусть карамельно-желтый свет
Все так же пахнет октябрём.
Я говорю тебе в ответ:
Мы не умрем.

Все будет так: ночной вокзал,
Густой туман, седая взвесь.
Куда бы я ни исчезал,
Я буду здесь.

Функция счета «раз-два-три» проявляется по-разному в зависимости от этапа ритуального действия. Во-первых, сам процесс счета может выполнять заговорную функцию, например: «Мать шла железна. Ты меня у канику раз, а я тебе 2-ва, ты меня 3-ри, а я тебе 4-е, ты меня 4-е, а я тебе 5-ть раз» [21, с. 725]. Во-вторых, число 3 является одним из наиболее значимых элементов числового ряда, символизируя «завершенность и полноту некоторой последовательности, имеющей начало, середину и конец», и часто встречается в «предписаниях трижды совершать то или иное магическое действие (обход, закрещивание, окуривание, произнесение заговора и др.)» [18, с. 489]. Счетная функция числа 3 прослеживается

с XVII по первую половину XIX века, например, в заговоре От сглазу умываться: «... 1-й угол, говори: Погибает раб Божий имрак от черного глаза; 2-й угол говори: погибает раб Божий имрак от серого и голубого, белого глаза; 3-й угол говори: погибает раб Божий имрак от желтого и розного глаза» [21, с. 690]; а также: «Есть море окиян, есть в том в окияне мори царь Шустия, у царя Шустия 3 сына булатных. И будите мне в помощ(ь) супротив моег(о) недруга» [21, с. 143]. В первой строфе стихотворения Пелевина строка «Считаю раз, считаю два, / Считаю три – уходит страх» [17, с. 69], представляющая собой классическое заговорное начало, выполняет функцию магического императива, призванного установить контроль над реальностью. Глубинная эффективность магического счета коренится в архаическом представлении о функциональном отождествлении объекта и акта его счисления, что находит отражение в многочисленных фольклорных запретах (например, на подсчет убитой дичи или цыплят) и, наоборот, в положительных ритуалах (как пересчет денег для их приумножения). Как устанавливает К. А. Богданов, функция счета в заговоре состоит в «магическом моделировании успешного исхода» и является не подсчетом, а «способом магического предвосхищения желаемого» [6, с. 2–5]. В данном случае поэт использует счет по аналогии с положительным ритуалом: отсчет «раз-два-три» призван обеспечить исчезновение страха, напрямую воздействуя на его бытие. В момент завершения счета между реальностью и трансцендентным миром разверзается трещина; переход из одного мира в другой возможен лишь при соблюдении особых условий – в этом и заключается тайна магического искусства. Именно поэтому лирический герой и обещает: «Я научу считать шаги» [17, с. 69]. Сам акт счета маркирует переход в иное состояние сознания, переводя его в особое, восприимчивое состояние. Подобно тому, как в традиционных заговорах ритмические повторы используются для магического воздействия на реальность, здесь ритмический счет служит инструментом суггестивного воздействия, моделируя изгнание страха.

Помимо прямой счетной функции, ритм «раз-два-три» в третьей строфе указывает на трехдольный метр обрядовой пляски. В контексте народной магии ритуальный танец – это мощный магический инструмент. Например, в фольклорном тексте: «А в тем танку, А в тем танку – мой нялюбый, А в тем танку – мой нялюбый... Во мне сердца Во мне сердца ноеть, ноеть» [7, с. 214]. Здесь повторяющееся круговое движение танца в сочетании с эмоциональным припевом создает магическое пространство, в котором девушка стремится вызвать или распознать истинную любовь. Та же логика прослеживается в тексте Пелевина: в строке «Я научу считать шаги: / И раз-два-три, и раз-два-три» [16, с. 69] говорящий выступает в роли наставника в обряде, инициирующего ритуальный танец. Повторяющаяся формула «раз-два-три» создает ритмическую основу для вальса и других круговых танцев, где участники, следуя трехдольному ритму, вовлекаются в гипнотическое вращение. Круговое движение в стихотворении служит созданию сакрального пространства, отделенного от обычного мира. В этом пространстве накапливается энергия, а повторяющийся ритм шагов усиливает магическое воздействие.

Ритмическая формула «раз-два-три» в четвертой и пятой строфах организует музыкальный хаос. Согласно исследованию Е. В. Николаевой, «пение и игра на музыкальных инструментах способны оказывать магическое воздействие как на людей, так и на окружающую их природу» [15, с. 148]. В данном контексте это воздействие принимает форму насильственного преобразования: поющая труба, безумная виолончель и горланящий хор – все вместе создают эффект сакрального хаоса. Этот хаос, высвобождая первичную энергию, и становится тем необходимым условием, которое открывает дорогу первобытным словам.

Рождение «самых первых в мире слов» [16, с. 69] представляет собой процесс, наполненный магией, – путь от горения «первобытных слов на высохших губах» через состояние, когда «пляшет бес на языке», к наступлению «времен для самых первых в мире слов» [16, с. 69]. Ключевое преобразование заключено в переосмыслении традиционного

смысла в образе «пляшет бес на языке» [16, с. 69]. Во-первых, мы можем трактовать смысл текста следующим образом: в своей исконной, народной форме это выражение близко к поговоркам «язык мой – враг мой» [11, с. 279], «язык блудлив, что коза (что кошка)» [11, с. 356], «вымолвить не хочется, так и язык не ворочается» [11, с. 363]. Во-вторых, в магическом контексте стихотворения это идиоматическое выражение переосмысливается: здесь оно символизирует момент «одержимости» языка самой стихией звука, священную одержимость, при которой индивидуальная воля отступает, позволяя проявиться заговорной силе самого слова – той самой, что приводит к рождению «первобытных слов» – архетипического Слова-Логоса, отсылающего к евангельскому «В начале было Слово» и обладающего силой не описывать, а творить реальность заново.

Финал стихотворения «Мы не умрем. / ... / Я буду здесь» [16, с. 69], не является классической закрепкой, однако его эффективность строится на том же фундаментальном принципе заговорной поэтики – принципе повтора. Здесь используется семантический повтор, создающий эффект необратимости. Утверждение «Мы не умрем» не развивает действие, а его отменяет. В свою очередь, формула «Я буду здесь» выступает семантическим синонимом первой, закрепляя состояние не-смерти как состояние вечного присутствия. Это утверждение, построенное по модели «Я + глагол», является классическим перформативом: глагол «буду» здесь выполняет не функцию описания будущего, а акт установления присутствия как факта здесь и сейчас. Таким образом, данный финал функционирует как пророческая декларация – перформативный акт словесной магии, который не замыкает, а, напротив, учреждает новую реальность, проецируя ее в будущее.

В тексте «Шел солдат, упал солдат» (2018) мы наблюдаем, как заговорная структура реализует свою суггестивную функцию:

Шел солдат, упал солдат
В желтую траву,
В бесконечный звездопад,
В сказку наяву.

И тогда пришел за ним,
Бел и шестикрыл,
Многоокий серафим.
И заговорил.

Говорит: «Ты будешь сном,
Будешь тишиной,
Будешь ночью, будешь днем,
Небом и луной,

И глаза твои чисты,
И лицо черно.
Я принес тебе цветы –
Так заведено.

Спи, солдат, как спят в ночи
Горы и холмы,
Спи спокойно и молчи,
Стань таким, как мы.

Спи, солдат, как спит река,
Спи, как тень и прах,
Спи, как лодка рыбака
Дремлет на волнах,
Уподобившись нулю,
Станешь нам, как брат».

«Я не сплю, не сплю, не сплю», –
Говорит солдат.

Упавший солдат, оказавшийся на грани между жизнью и смертью, своим состоянием призывает явление шестикрылого серафима. Этот ангел высшего чина выступает носителем заговорной силы, чья роль заключается в ритуальном оформлении перехода солдата из состояния жизни в состояние смерти. Его монолог демонстрирует трехчастную структуру заговора. Вводная часть, открывающаяся обращением-приказом «Ты будешь сном...» [17, с. 104], устанавливает магический императив и начинает трансформацию сознания солдата. Основная часть, построенная на ритмических повторах и синтаксических параллелизмах («Спи, солдат, как спят...» [17, с. 104]), представляет собой ритмическую структуру, где повторяемость выступает основой мироздания. Эта ритмическая организация, пронизывающая все уровни текста: на фонетическом – где аллитерация на «с-п-т» создает гипнотический звуковой поток: «Спи, солдат, как спит река, Спи, как тень и прах» [17, с. 104], на лексическом – где мотив сна (спит, дремлет, покой), обращенный к павшему солдату, семантически сдвигается от значения отдыха к значению окончательного небытия, и на синтаксическом – где параллелизм конструкции «Спи, солдат, как спят...» [17, с. 104] нанизывает образы подобно ритуальным повторениям, – воспринимается на подсознательном уровне, создавая эффект суггестивного воздействия. Аналогия между состоянием солдата и природными стихиями (горы, река, прах) служит замещением ритуала. Согласно мнению В. Л. Кляуса, заговоры направлены на «уничтожение» (исчезновение, превращение, очищение) [13, с. 7], данный текст реализует именно эту нарративную стратегию. При этом используются универсальные образы заговорного жанра – стихии воды (река), земли (прах), воздуха (тень), организованные по принципу заговора с направленностью на «уничтожение» индивидуального сознания через его стирание в вечном покое природы. Финальная часть стихотворения представляет собой столкновение двух противоборствующих сил. С одной стороны, формула «Уподобившись нулю, / Станешь нам, как брат» [17, с. 105] выполняет роль ритуальной закрепи. Образ «нуля», в контексте русской фольклорной традиции понимаемый как символ заверщенного цикла, возвращения в изначальное состояние, знаменует собой окончательное прекращение индивидуального существования, тотальное самоуничтожение «я» как такового. С другой стороны, эта структура немедленно прерывается ответом солдата: «Я не сплю, не сплю, не сплю» [17, с. 105]. Троекратное повторение функционирует как конструкция ритмического отрицания, чья сила, изначально направленная на отмену магического акта, трансформируется в перформативное заклинание, которое не описывает реальность, а действием своего произнесения создает новую реальность несокрушимого сознания. Отказ от сна – это не просто отрицание, но акт сознательного выбора: солдат, осознающий свою ответственность и долг защитника, отвергает вечный покой, чтобы продолжить свою борьбу. Этот сознательный выбор ярко демонстрирует внутреннюю активность персонажа, превращая магическое очищение, принесенное серафимом, в осознанное духовное действие.

Стихотворение Пелевина «Конец света не будет. Ядерного гриба не будет», созданное в марте 2022 года, не только представляет собой сложное магическое речевое действие, но и последовательно реализует свою суггестивную функцию:

Конца света не будет. Ядерного гриба не будет.
Никаких выжженных пустошей и радиоактивных дождей,
Никакого страшного суда над погрязшими в грехе и блуде,
И не спустится всадник на белом коне, убивая земных царей.

Никаких Сталкеров, никаких Фоллаутов, никакого Метро-2033,
Никаких рейдеров, кротокрысов и атаки титанов,
И не скажет четвертый зверь: вот, иди и смотри,
И не окрасятся кровью воды земных океанов.

Никаких четырех всадников, никакой вавилонской блудницы,
Никаких вострубивших ангелов и звезды полынь,
И не станет луна, как кровь, а солнце, как власяница,
И не будет бродить семинавый зверь по горящим пескам пустынь.

Будем по-прежнему жить в человеческом теле,
Не прекратится движение маятника Фуко.

Конца света не будет.
А то ишь чего захотели.
Ишь чего захотели –
Отделаться так легко.

С формальной точки зрения, стихотворение также построено по модели заговора, которая служит основой для его суггестивного воздействия: его основу составляет ритмически организованное перечисление и отрицание («Никаких... не будет» [17, с. 154]), что функционально аналогично магическому отрицанию в фольклорных текстах. Как отмечает С. М. Толстая, «отрицание может превращаться в особый речевой акт или особый магический прием, сознательно используемый для достижения определенной, чаще всего защитной, цели» [20, с. 343]. Это означает, что отрицание становится не констатацией отсутствия, а активным действием по созданию иной реальности словесным отрицанием угрозы. Именно эту функцию и выполняет пелевинский текст, где защитная цель заключается в ограждении мира от апокалипсиса. Он не просто констатирует отсутствие апокалипсиса, а ритуально и последовательно изгоняет саму его идею из всех пластов культурного кода.

Во-первых, из архетипов библейского Откровения Иоанна Богослова (I в. н. э.), где четыре всадника олицетворяют саму структуру божественной кары, вострубившие ангелы знаменуют необратимые катастрофы, звезда «полынь» символизирует отравление божественного источника жизни, а луна как кровь и солнце как власяница, вавилонская блудница и семинавый зверь воплощают окончательный ужас и разложение материального мира. Во-вторых, из образов современной массовой культуры (XX–XXI вв.), где «Фоллауты» (1990-е), «Сталкеры» (2000-е), «Метро-2033» (2000-е) и «атака титанов» (2000-е) последовательно воплощают различные аспекты антропологической катастрофы – от мира, поврежденного необъяснимой аномалией, и наследия ядерной войны до редукции человечества до примитивного существования и столкновения с непостижимым уничтожением. А такие современные проекции страхов и тревог из коллективного бессознательного, как рейдеры и кротокрысы, наглядно демонстрируют, как после катастрофы рушатся общественные связи, а жизнь мутирует, превращаясь в чудовищ.

Таким образом, поэт стремится магически искоренить апокалипсис не только во всей полноте его культурных воплощений, но также и во всех его архетипических воплощениях в коллективном бессознательном. Каждое «никаких» и «не будет» действует как магический

акт стирания. Данная поэтическая магическая стратегия находит прямое объяснение в интервью Пелевина: «Люди, которые надеются на скорый конец света и ядерный апокалипсис, просто хотят слишком легко отделаться (смеется). Нет уж, как говорил протопоп Аввакум: “Ино еще побредем”» [10]. Обращение поэта к словам протопопы Аввакума, произнесенным им в условиях религиозных гонений, ссылки и заточения, отражает отрицание апокалиптического бегства от ответственности и стоическое принятие тягот существования. Следовательно, суггестивная сила текста направлена не только на магическое устранение угрозы, но и на утверждение непрерывности жизни: так же, как и «человечье тело» [17, с. 154] продолжает дышать, так же, как и вращение Земли, доказываемое движением «маятника Фуко» [17, с. 154], – оба явления свидетельствуют о незыблемости миропорядка, безразличного к человеческим страхам. Тем самым ритуальное изгнание апокалипсиса и утверждение непрерывности жизни сливаются в единое перформативное заклинание, которое подобно магическому ритуалу, активно творит новую реальность – находящуюся в согласии с неумолимым космическим порядком, где апокалипсис навсегда изгнан, а миропорядок незыблем.

Выводы. Проведенный анализ показывает, что суггестивная функция в поэзии А. С. Пелевина, восходящая к архаической вере в магию слова, реализуется через синтез перформативного заклинания и элементов поэтики заговора. Слово используется здесь не для описания, а для конструирования реальности. Этот процесс опирается на гипнотические ритмические модели (счет, трехчастность, ритуальные отрицания). Таким образом, креативная природа этой суггестивной функции находит свое полное выражение в «пророческом» эффекте стихотворений А. С. Пелевина: структурные формулы, подобные заклинаниям, магически учреждают будущее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аккер Р. ван ден. Метамоде́рнизм. Историчность, Аффект и Глубина после постмодернизма / пер. с англ. В. М. Аники ; вступ. ст. А. В. Павлова. – М. : РИПОЛ классик, 2022. – 496 с.
2. Александр Пелевин: «В годы потрясений человек тянется к вечному. А что вечно? Поэзия, любовь, вера и война» [Электронный ресурс] // ANNA NEWS. – 30.06.2025. – URL : <https://anna-news.info/aleksandr-pelevin-v-gody-potryasenij-chelovek-tyanetsya-k-vechnomu-a-cto-vechno-poeziya-lyubov-vera-i-vojna/> (дата обращения: 10.11.2025).
3. Александр Пелевин: как и гениальный актер Лапенко, я метамоде́рнист [Электронный ресурс] // AmurMedia. – 28.09.2020. – URL : <https://amurmedia.ru/news/1001890/> (дата обращения: 23.11.2025).
4. Афанасьев А. Н. Поэтические воззрения славян на природу: опыт сравнительного изучения славянских преданий и верований в связи с мифическими сказаниями других родственных народов : в 3 т. – М. : Современный писатель, 1995. – Т. 1. – 412 с.
5. Авдеев И. А. Структурные и суггестивные свойства вербальных составляющих рекламного текста : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19. – Комсомольск-на-Амуре, 2001. – 168 с.
6. Богданов К. А. Счет в фольклоре // Живая старина. – 1995. – № 4 (8). – С. 2–5. – URL : <https://folk.spbu.ru/Reader/bogdanov2.php?rubr=Reader-articles> (дата обращения: 18.11.2025).
7. Болонев Ф. Ф., Мельников М. Н., Леонова Н. В. (сост.). Русский календарно-обрядовый фольклор Сибири и Дальнего Востока: Песни. Заговоры. – Новосибирск : Наука. Сибирское предприятие РАН, 1997. – 605 с. – (Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока; Т. 13).
8. Большая российская энциклопедия : в 35 т. / пред. науч.-ред. совета Ю. С. Осипов. – М. : Большая российская энциклопедия, 2004–2017. – Т. 31: Социальное партнерство – Телевидение. – 2016. – 767 с.
9. Бутыльская Л. В. Реализация суггестивно-магической функции языка в текстах заговоров и рекламы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение. – 2011. – № 2. – С. 33–36.
10. Васюнов М. Лауреат Нацбеста Александр Пелевин: «Мы возвращаемся на свои земли с русским словом» [Электронный ресурс] // Год Литературы. – 2024. – URL : <https://rg.ru/2024/02/01/chestnoe-slovo.html> (дата обращения: 25.11.2025).
11. Даль В. И. Пословицы русского народа : Сборник В. Даля : в 2 т. – Т. 1. – М. : Худож. лит., 1989. – 431 с.
12. Делаланд Н. Манифест суггестивизма [Электронный ресурс] // Литература. – 2021. – URL : <https://litteratura.org/actual/4448-nadya-delaland-manifest-suggestivizma.html> (дата обращения: 01.12.2025).
13. Кляус В. Л. Указатель сюжетов и сюжетных ситуаций заговорных текстов восточных и южных славян. – М. : Наследие, 1997. – 462 с.

14. Мурзин Л. Н. О суггестивно-магической функции языка // Фатическое поле языка (памяти профессора Л. Н. Мурзина) : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 1998. – С. 108–114.
15. Николаева Е. В. Мифологические представления как основные мировоззренческие константы, определяющие содержание отечественного музыкального образования в период язычества // Проблемы современного образования. – 2012. – № 6. – С. 63–76.
16. Остин Дж. Перформативные высказывания // Три способа пролить чернила : философские работы. – СПб. : Алетей : Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2006. – С. 264–280.
17. Пелевин А. С. Нескончаемый белый свет: сборник стихов. – М. : АСТ, 2024. – 224 с.
18. Славянская мифология : Энциклопедический словарь / редкол.: С. М. Толстая (отв. ред.), Т. А. Агапкина, О. В. Белова, Л. Н. Виноградова, В. Я. Петрухин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Междунар. отношения, 2002. – 512 с.
19. Толстая С. М. Заклинания // Славянские древности: Этнолингвистический словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. – Т. 2. – М. : Институт славяноведения РАН, 1999. – С. 258–260.
20. Толстая С. М. Образ мира в тексте и ритуале. – М. : Русский фонд содействия образованию и науке, 2015. – 528 с.
21. Топорков А. Л. Русские заговоры из рукописных источников XVII – первой половины XIX в. / сост., подгот. текстов, ст. и коммент. А. Л. Топоркова. – М. : Индрик, 2010. – 832 с.
22. Флоренский П. А. Магичность слова [Электронный ресурс] // Омилия. – URL : <https://omiliya.org/article/magichnost-slova-svyashchennik-pavel-florenskii.html> (дата обращения: 01.12.2025).
23. Часов В. А. Психологический анализ внушения и его практического применения : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1959. – 22 с.
24. Черепанова И. Ю. Текст как фактор изменения установки личности (лингвистические аспекты суггестии) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 11.02.19. – Пермь, 1992. – 21 с.

Статья поступила в редакцию 14.04.2026

REFERENCES

1. Akker R. van den. Metamodernizm. Istorichnost', Affekt i Glubina posle postmodernizma / per. s angl. V. M. Aniki ; vstup. st. A. V. Pavlova. – М. : RIPOL klassik, 2022. – 496 s.
2. Aleksandr Pelevin: «V gody potryasenij chelovek tyanetsya k vechnomu. A chto vечно? Poeziya, lyubov', vera i vojna» [Elektronnyj resurs] // ANNA NEWS. – 30.06.2025. – URL : <https://anna-news.info/aleksandr-pelevin-v-gody-potryasenij-chelovek-tyanetsya-k-vechnomu-a-chto-vechno-poeziya-lyubov-vera-i-vojna/> (data obrashcheniya: 10.11.2025).
3. Aleksandr Pelevin: kak i genial'nyj akter Lapenko, ya metamodernist [Elektronnyj resurs] // AmurMedia. – 28.09.2020. – URL : <https://amurmedia.ru/news/1001890/> (data obrashcheniya: 23.11.2025).
4. Afanas'ev A. N. Poeticheskie vozzreniya slavyan na prirodu: Opyt sravnitel'nogo izucheniya slavyanskikh predanij i verovanij v svyazi s mificheskimi skazaniyami drugih rodstvennykh narodov : v 3 t. – М. : Sovremennyy pisatel', 1995. – Т. 1. – 412 s.
5. Avdeenko I. A. Strukturnye i suggestivnye svoystva verbal'nyh sostavlyayushchih reklamnogo teksta : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19. – Komsomol'sk-na-Amure, 2001. – 168 s.
6. Bogdanov K. A. Schet v fol'klоре // Zhivaya starina. – 1995. – № 4 (8). – S. 2–5. – URL : <https://folk.spbu.ru/Reader/bogdanov2.php?rubr=Reader-articles> (data obrashcheniya: 18.11.2025).
7. Bolonev F. F., Mel'nikov M. N., Leonova N. V. (sost.). Russkij kalendarno-obryadovyy fol'klор Sibiri i Dal'nego Vostoka: Pesni. Zagovory. – Novosibirsk : Nauka. Sibirskoe predpriyatie RAN, 1997. – 605 s. – (Pamyatniki fol'klора narodov Sibiri i Dal'nego Vostoka; T. 13).
8. Bol'shaya rossiyskaya enciklopediya : v 35 t. / pred. nauch.-red. soveta Yu. S. Osipov. – М. : Bol'shaya rossiyskaya enciklopediya, 2004–2017. – Т. 31: Social'noe partnerstvo – Televidenie. – 2016. – 767 s.
9. Butyl'skaya L. V. Realizaciya suggestivno-magicheskoy funkcii yazyka v tekstah zagovorov i reklamy // Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya, istoriya, vostokovedenie. – 2011. – № 2. – S. 33–36.
10. Vasyunov M. Laureat Nacbesta Aleksandr Pelevin: «My vozvrashchaemsya na svoi zemli s russkim slovom» [Elektronnyj resurs] // God Literatury. – 2024. – URL : <https://rg.ru/2024/02/01/chestnoe-slovo.html> (data obrashcheniya: 25.11.2025).
11. Dal' V. I. Posloviцы russkogo naroda : Sbornik V. Dal'ya : v 2 t. Т. 1. – М. : Hudozh. lit., 1989. – 431 s.
12. Delaland N. Manifest suggestivizma [Elektronnyj resurs] // Litterratura. – 2021. – URL : <https://litterratura.org/actual/4448-nadya-delaland-manifest-suggestivizma.html> (data obrashcheniya: 01.12.2025).
13. Klyaus V. L. Ukazatel' syuzhetov i syuzhetnykh situacij zagovornykh tekstov vostochnykh i yuzhnykh slavyan. – М. : Nasledie, 1997. – 462 s.
14. Murzin L. N. O suggestivno-magicheskoy funkcii yazyka // Fatcheskoe pole yazyka (pamyati professora L. N. Murzina) : mezhvuz. sb. nauch. tr. – Perm' : Perm. gos. nac. issl. un-t, 1998. – S. 108–114.

15. Nikolaeva E. V. Mifologicheskie predstavleniya kak osnovnye mirovozzrencheskie konstanty, opredelyayushchie sodержanie otechestvennogo muzykal'nogo obrazovaniya v period yazychestva // Problemy sovremennogo obrazovaniya. – 2012. – № 6. – S. 63–76.
16. Ostin Dzh. Performativnye vyskazyvaniya // Tri sposoba prolit' chernila : filosofskie ra-boty. – SPb. : Al-etejya : Izd-vo Sankt-Peterburgskogo un-ta, 2006. – S. 264–280.
17. Pelevin A. S. Neskonchaemyj belyj svet: sbornik stihov. – M. : AST, 2024. – 224 s.
18. Slavyanskaya mifologiya : Enciklopedicheskij slovar' / redkol.: S. M. Tolstaya (otv. red.), T. A. Agapkina, O. V. Belova, L. N. Vinogradova, V. Ya. Petruhin. – 2-e izd., ispr. i dop. – M. : Mezhdunar. otnosheniya, 2002. – 512 s.
19. Tolstaya S. M. Zaklinaniya // Slavyanskije drevnosti: Etnolingvisticheskij slovar' : v 5 t. / pod obshch. red. N. I. Tolstogo. – T. 2. – M. : Institut slavyanovedeniya RAN, 1999. – S. 258–260.
20. Tolstaya S. M. Obraz mira v tekste i rituale. – M. : Russkij fond sodejstviya obrazovaniyu i nauke, 2015. – 528 s.
21. Toporkov A. L. Russkie zagovory iz rukopisnyh istochnikov XVII – pervoj poloviny XIX v. / sost., podgot. tekstov, st. i komment. A. L. Toporkova. – M. : Indrik, 2010. – 832 s.
22. Florenskij P. A. Magichnost' slova [Elektronnyj resurs] // Omiliya. – URL : <https://omiliya.org/article/magichnost-slova-svyashchennik-pavel-florenskii.html> (data obrashcheniya: 01.12.2025).
23. Chasov V. A. Psihologicheskij analiz vnusheniya i ego prakticheskogo primeneniya : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. – L., 1959. – 22 s.
24. Cherepanova I. Yu. Tekst kak faktor izmeneniya ustanovki lichnosti (lingvisticheskie aspekty suggestii) : avtoref. dis. ... kand. filol. Nauk : 11.02.19. – Perm', 1992. – 21 s.

The article was contributed on April 14, 2026

Сведения об авторе

Сюе Шици – аспирант 2 курса специальности «Русская литература и литературы народов Российской Федерации» Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-3218-8837>, vikaisme2642@163.com

Author Information

Xue Shiqi – Second-year Post-graduate Student majoring in “Russian Literature and Literatures of the Peoples of the Russian Federation”, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-3218-8837>, vikaisme2642@163.com

УДК 81.161.1'42:82-32Чехов

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.016

А. И. Трубкина

ИМПЛИКАТУРЫ ЭМОТИВНОГО КОДА В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «СТУДЕНТ»: КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия

Аннотация. В статье выявляются коммуникативно-прагматические особенности имплицатур эмотивного кода художественного текста. Материалом для исследования выступает текст рассказа А. П. Чехова «Студент», содержащий репрезентативное количество микро- и макроконтекстов для рассмотрения лингвистических механизмов продуцирования имплицитных смыслов в художественном текстово-дискурсивном пространстве. Ведущими методами, примененными к материалу исследования комплексно, стали коммуникативно-прагматический анализ, компонентный и дистрибутивный анализы, филологическая интерпретация. В ходе исследования доказано, что художественное текстово-дискурсивное пространство, в которое включен читатель в своей рецептивно-интерпретативной деятельности, всегда характеризуется эмотивностью, а у Чехова она имплицитна для создания иллюзии, реально переживаемой вместе с персонажами эмоции, т. к. детальное ее описание не способно создать необходимый коммуникативно-прагматический эффект. Эмотивный код произведения «Студент» реализуется в результате репрезентации сопереживания персонажей евангельским событиям, о которых рассказывает главный герой, и, как следствие, в эмоциональном отклике героя на реакцию его слушательниц. Имплицатуры собственных чувств персонажа декодируются через вербальные маркеры его мыслительной деятельности, воспоминаний и физического состояния. Установлено, что эмоциональные реакции, получаемые в процессе общения с другим сознанием, актуализируют в тексте чеховского рассказа основную идею, прагматически ориентированную на эмоциональное воздействие на читателя: пробуждение к новой жизни, обретение верного пути возможно только в осознании вечных смыслов, что манифестировано в имплицатурах эмотивного кода, трансформирующегося из негативного в позитивный.

Ключевые слова: *эмотивность, эмотивный код, имплицитность, импликатура, прагматика, интенциональность, А. П. Чехов*

A. I. Trubkina

EMOTIVE CODE IMPLICATURES IN A.P. CHEKHOV'S STORY "THE STUDENT": COMMUNICATIVE AND PRAGMATIC ASPECTS

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

Abstract. This article examines the communicative-pragmatic features of implicatures within the emotive code of a literary text. The research material is A.P. Chekhov's short story "The Student", which contains a representative number of micro- and macro-contexts for examining the linguistic mechanisms of producing implicit meanings in the literary textual-discursive space. The leading methods applied to the research material in a comprehensive manner include communicative-pragmatic analysis, componential and distributional analysis, and philological interpretation. The study demonstrated that the literary textual-discursive space, in which the reader is included in their receptive-interpretive activity, is always characterized by emotiveness. In Chekhov's short story, emotiveness is implicit to create the illusion of a truly experienced emotion along with the characters, as a detailed description of the emotion is incapable of creating the necessary communicative-pragmatic effect. The emotive code of the story "The Student" is realized through the representation of the characters' empathy for the Gospel events recounted by the protagonist and, consequently, in the protagonist's emotional response to the reactions of his listeners. Implicatures of the protagonist's own feelings are decoded through verbal markers of his mental activity, memories,

and physical state. It has been established that the emotional reactions elicited during communication with another consciousness actualize the main idea in the text of Chekhov's story, pragmatically oriented toward an emotional impact on the reader: awakening to a new life and finding the right path are possible only through the recognition of eternal meanings, which are manifested in the implicatures of the emotive code, which transform from negative to positive.

Keywords: *emotiveness, emotive code, implicitness, implicature, pragmatics, intentionality, A. P. Chekhov.*

Введение. Современная лингвистика постепенно приобретает характеристики интегральной науки, характеризующейся междисциплинарностью. Ее стремление изучить все, что может быть обозначено как бытие языковой личности [15], позволяет рассматривать язык не только как средство коммуникации и инструмент познания мира, но и как одно из условий, определяющее развитие социума и человека в нем [23].

В современной лингвистике растет интерес к имплицитности художественного текста, которая закономерно увеличивает потенциальное количество интерпретаций текстовых смыслов, создавая тем самым необходимые для функционирования художественного текста вневременные координаты. Нельзя не согласиться с Г. И. Лушниковой и Т. Ю. Осадчей, рассматривающими «имплицитность, имплицитные смыслы как неотъемлемую черту художественного текста, которая способствует созданию его глубины и многозначности, открывает возможности различных интерпретаций, которые могут варьироваться в зависимости от тезауруса и воображения читателей» [13, с. 130].

Художественный текст актуализирует, в сущности, парадоксальную ситуацию: не только цель текста и его темы, но и коммуникативные цели автора и способы его прагматического воздействия на читателя не осознаются рационально, а являются подсознательно и эмоционально воспринимаемыми. Ясно, что чем более значительными эстетическими достоинствами обладает текст, тем более неосознаваемыми будут эти компоненты, поскольку главной целью эстетической коммуникации является не логическая аргументация, а эмоциональное воздействие на реципиента эстетического высказывания, его сопереживание героям, участвующим в развитии событийности текста, а значит, и включенность читателя в эстетическую коммуникацию, результатом которой является создание художественного тексто-дискурсивного пространства.

Изучение вербализации эмоциональных проявлений языковой личности в дискурсе и тексте обусловило возникновение лингвистики эмоций [20], изначально ориентированной на исследование реализации эмотивности как функционально-семантической и коммуникативно-прагматической категории именно в художественном тексте. Не только внутренний мир персонажей, но и их поступки, пространство и время, в которых происходит действие, эмотивны, и вне анализа проявления эмотивности невозможно выявление авторской интенциональности. Текстовая эмотивность адекватно описывается посредством эмотивного кода, который, вслед за Н. С. Болотновой, трактуется современной эмотиологией как система «сигналов эмотивности текста, отражающих общий пафос произведения, его прагматический заряд и эмоциональное отношение автора к описываемым реалиям художественного мира» [2, с. 134–138]. С позиций параметризации эмотивности, эмотивных смыслов, эмотивного кода художественного текста современные исследователи рассматривают не только авторскую модальность [18] и оценочность [7], но и образность художественного текста [16].

В настоящее время эмотивность активно анализируется и на ином материале: в научном дискурсе [12], в эмоционально окрашенных текстах социально значимой тематики [1]. Расширяется аспектualизация эмотивности: исследователи рассматривают ее в рамках лексикографии ([9], [17]), гендерной лингвистики [11]. Перспективным является также изучение эмотивных единиц с позиций выявления маркеров метафоризации в их реализации в системе языка [3].

Целью работы является параметризация разноуровневых средств, с помощью которых реализуется коммуникативно-прагматический потенциал имплицатур эмотивного кода художественного текста, что, в сущности, обуславливает диалогическое взаимодействие автора и читателя и продуцирует комплексы онтологически значимых смыслов. Заявленный вектор исследования позволяет обосновать необходимость изучения эмотивности не только на основании экспликации номинаций эмоций и чувств, но и посредством лингвистических механизмов, направленных на усиление эмоционального воздействия на читателя с тем, чтобы комплексы текстовых смыслов поливариативно интерпретировались им, но, в конечном счете, такая рецептивно-интерпретативная деятельность была адекватна авторскому замыслу.

Актуальность исследуемой проблемы. Аксиомой современной лингвистики является утверждение о линейном характере языкового знака. При этом сознание человека нелинейно, о чем рассуждает Л. С. Выготский, сравнивая мысль с облаком, проливающимся дождем слов [4]. Нелинейная структура сознания, воплощаясь в языке, закономерно оставляет за пределами высказывания некоторую часть информации, которая важна в конкретной коммуникативной ситуации. Ясно, что говорящий не обобщает в своей речи и не приводит в ней все пресуппозиции, которые предшествуют вербализации мысли. Очевидно, что лишь какая-то часть когнитивных структур оказывается эксплицированной, в то время как остальные компоненты таких структур имплицитны в составе интегрированных смыслов, не имея лингвистического выражения. Современная лингвистика трактует имплицитные смыслы как облигаторную характеристику «содержательно осложненной коммуникации, в которой понимание высказывания включает смыслы, не содержащиеся в собственно высказывании, и требует дополнительных интерпретативных усилий со стороны адресата» [6, с. 5].

Результаты трансформации нелинейного сознания в линейные языковые структуры используются продуцентом дискурса в прагматических целях: тогда за пределы высказывания может быть вынесена не только та информация, которая является побочной для данного коммуникативного акта, но и основная смысловая часть, что в определенной степени выступает интеллектуальной провокацией для реципиента. Такие смыслы становятся имплицитными, и в их отношении правомерна делимитация, проводимая М. В. Никитиным на основании критерия манипулятивности со стороны говорящего: имплицитность произвольная и намеренная / подтекст [15]. Это различие оказывается доказательным даже в случае рассмотрения имплицитности как одного из эффективных средств экономии в языке, когда имплицитность трактуется как недоговариваемое, а не как невыраженное.

Имплицитность всегда сопряжена в своих характеристиках со смыслом и значением [14]. Правомерно мнение В. А. Звегинцева о необходимости различения языка в его функционировании и языка в его состоянии, что также обуславливает семантический потенциал языковых единиц, определяемый целеполаганием смысла: «В деятельности общения смысловое содержание всегда представляет собой результат творческого мыслительного усилия, т. к. формируется в неповторяющихся ситуациях, воплощая в себе соотношение данной ситуации с внутренней моделью мира, хранящейся в сознании человека» [10, с. 97].

Безусловно, имплицитность является информационной текстовой категорией так же, как когезия и когерентность. Рецептивно-интерпретативная деятельность, направленная на истолкование смыслов текста, сопряжена с выявлением и декодированием имплицатур. Природа имплицитности напрямую связана с закономерностями когнитивной деятельности языковой личности, что обуславливает определенные установки в выборе материала исследования эмотивного кода и реализующих его имплицатур. Представляется, что имплицитность может быть непротиворечиво описана именно на материале художественного текста, т. к. семантическое пространство художественного текста актуализирует различные ресурсы памяти и сознания, пропозиции и макропропозиции с целью реализации

прагматических установок автора. Актуальность изучения прагматики импликатур эмотивного кода, актуализированных в текстовом пространстве, определяется антропоцентризмом современной лингвистики, ее стремлением описать «человека в языке», обосновать эмоциональную природу когнитивной деятельности личности, многообразно воплощаемой на различных языковых уровнях, а также эмоциональную направленность эстетической коммуникации автора и читателя.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования выступает текст рассказа А. П. Чехова «Студент» (1894) [19], что обусловлено объективным разнообразием в нем микро- и макроконтэкстов, характеризующихся эмотивностью, при этом лаконичность текстового объема закономерно определяет функционирование имплицитных смыслов, образующих импликатуры эмотивного кода. Методы исследования применялись к материалу комплексно. Ведущими методами выступили коммуникативно-прагматический анализ, компонентный и дистрибутивный анализы, филологическая интерпретация.

Результаты исследования и их обсуждение. Как указывают Т. А. ван Дейк и В. Кинч, осознание смыслов воспринимаемой информации по своей сути нерационально, т. к. «стратегия, которую нужно использовать сознательно и которая требует особых усилий, имеет ограниченное применение, поскольку во многих реальных ситуациях для применения такой стратегии в наличии имеются лишь ограниченные ресурсы. С другой стороны, хорошо отработанные, полностью автоматизированные стратегии могут работать параллельно, не перегружая систему» [5, с. 175]. Кроме того, «ряд идей может находиться на границе сознания; подобные идеи непосредственно доступны сознанию, но, как правило, не осознаются <...> то же относится к целям, а также к топику и основным темам самого текста <...> в сознании они отсутствуют, хотя и влияют активно на способ понимания дискурса и в любой момент могут быть помещены в фокус внимания» [5, с. 193].

Представляется основополагающим различие, которое проводит между терминами *подтекст* и *имплицитность* Е. В. Ермакова: «Несмотря на родство подтекста и имплицитности как важнейших смысловых категорий, между ними существуют очевидные различия. Большинство исследователей признается интенциональность авторского подтекста (имплицитность же, как показывает наше исследование, имеет отношение не столько к авторским интенциям, сколько к общим механизмам восприятия сообщения). У термина «подтекст» имеется “обыденное” значение; он часто используется в применении к бытовому диалогу, к речи, означая тайный, не всем доступный смысл (имплицитность имеет только терминологическое значение, связанное со знаковой и психической стороной речи); под подтекстом чаще всего понимается выводной смысл (имплицитность является важной основой для выводного смысла, но не самим выводным смыслом)» [8, с. 3–4].

Пропозиции и макропропозиции текста координируют цель и его основные темы в параметрах тех ключевых элементов, которые фокусируют внимание читателя на наиболее важной текстовой информации. Репрезентация таких элементов обусловливается необходимостью формирования вектора рецептивно-интерпретативной деятельности читателя в декодировании имплицитированных смыслов. Пропозиции организуются в тексте в макропропозиции – такие смысловые единства, которые структурно представляют авторский замысел [22, р. 169].

Для художественного текста характерна реализация специфических пропозиций и макропропозиций, отличных от составляющих основу высказывания логических пропозиций. Специфика пропозициональной структуры текста состоит в том, что она включает импликатуры, эмоциональные по своей природе ввиду направленности ситуаций, на провоцирование у читателя «ментальной симуляции», которая создает иллюзию реально переживаемой эмоции [24]. Как указывает Л. В. Барсалау, в этой ментальной симуляции участвуют модальные «перцептуальные символы», основанные на аналогии, а не условные амодальные символы [21].

Эмоциональная природа имплицитности вполне очевидна, т. к. все, что включено в сферу когнитивной и рецептивно-интерпретативной деятельности языковой личности,

сопряжено с эмоциональным отношением к объекту и предмету познания. В этой связи особое значение при рассмотрении имплицитности художественного текста приобретает его эмотивный код, под которым мы понимаем всю совокупность лингвистических механизмов, реализующих эмотивность в тексте, и в этом случае закономерен синтез прагматического и информативно-смыслового уровней художественного текста. Динамика реализации эмотивного кода в произведении позволяет реализовать авторский замысел, отражающий отношение писателя к миру и к своим героям.

Так, в тексте рассказа А. П. Чехова «Студент» имплицатуры эмотивного кода реализованы с помощью композиционных и изобразительно-выразительных средств, наиболее значимо репрезентируемых в описаниях пейзажа, например: «Погода вначале была хорошая, тихая. Кричали дрозды, и по соседству в болотах что-то живое жалобно гудело, точно дуло в пустую бутылку. Протянул один вальдшнеп, и выстрел по нем прозвучал в весеннем воздухе раскатило и весело. Но когда стемнело в лесу, некстати подул с востока холодный пронизывающий ветер, всё смолкло. По лужам протянулись ледяные иглы, и стало в лесу неуютно, глухо и нелюдимо. Запахло зимой» [19, с. 306]. В приведенном фрагменте имплицатуры эмотивного кода изначально направлены на реализацию чувства тревоги, неприкаянности, хотя первые предложения в этом макроконтексте характеризуются позитивными коннотациями, фиксируемые в лексемах и лексических сочетаниях *погода хорошая, погода тихая, прозвучал в весеннем воздухе, прозвучал раскатило и весело*. Отметим, однако, что и в этом пейзажном описании имплицитно закладывается эмотивный фон, который будет актуализирован впоследствии в тексте рассказа: пропозиция, обуславливающая нарастание негативной коннотации эмотивного кода, первоначально манифестирована в высказывании *что-то живое жалобно гудело*, при этом сравнение *точно дуло в пустую бутылку* облигаторно создает у любого читателя аудиальный образ печального, тягостного для души звука. Погода резко меняется, и в повествовании все более нарастает влияние имплицатур, передающих общее состояние героя, что в чеховском тексте репрезентировано посредством макропропозиций, отражающих авторский замысел: такие макропропозиции включают композиционное противопоставление двух частей приведенного фрагмента посредством союза *но*, а также использование во второй части макроконтекста лексем и лексических сочетаний, транслирующих мрачное настроение героя через пейзажное описание (*холодный пронизывающий ветер, стало в лесу неуютно, глухо и нелюдимо*), при этом значимым средством транслирования эмотивного кода выступает метафоризация (*по лужам протянулись ледяные иглы*).

Представляется, что в описаниях пейзажа имплицитно присутствует точка зрения героя, студента духовной семинарии Ивана Великопольского: это именно его восприятие мира, о чем свидетельствуют оценочные по своему характеру определения *пустынно и особенно мрачно*; читатель видит огонь на вдовьих огородах и остающуюся в темноте деревню именно с позиций персонажа: «Кругом было пустынно и как-то особенно мрачно. Только на вдовьих огородах около реки светился огонь; далеко же кругом и там, где была деревня, версты за четыре, всё сплошь утопало в холодной вечерней мгле» [19, с. 306]. Необходимо особо подчеркнуть, что мотивы и впечатления главного героя эксплицированы в макроконтексте: «Иван Великопольский, студент духовной академии, сын дьячка, возвращаясь с тяги домой, шел всё время заливным лугом по тропинке. У него закоченели пальцы, и разгорелось от ветра лицо. Ему казалось, что этот внезапно наступивший холод нарушил во всем порядок и согласие, что самой природе жутко, и оттого вечерние потемки сгустились быстрее, чем надо» [19, с. 306]. Однако и в случае такой экспликации читатель воспринимает все же неполную картину состояния внутреннего мира Ивана Великопольского. Из текстового фрагмента становится ясно, что студент винит в своей неприкаянности конкретную событийную ситуацию: он охотился на вальдшнепов, промок, пока шел по тропинке через заливной луг, замерз, вербальными маркерами чего являют следующие лексические

сочетания: *закоченели пальцы, разгорелось от ветра лицо*. Тем не менее вовсе не физические реакции персонажа являются основанием формирования эмотивного кода в этом случае, ведь *«наступивший холод нарушил во всем порядок и согласие»*, а значит, такой холод не только создает дискомфорт физический, но и нарушает мировую гармонию. Поэтому и ночь для героя наступает неожиданно, что маркировано высказыванием (*вечерние потемки сгустились быстрее, чем надо*), акцентирующим негативные эмоции героя.

Имплицитные эмотивного кода ориентируют читателя на восприятие прецедентной ситуации, поскольку действие рассказа происходит в страстную пятницу, и общее гнетущее ощущение мира вполне оправданно, т. к. постепенно темпоральные границы «размыкаются» и устанавливается тесная связь всего происходящего в мире. Имплицитные эмотивного кода в данном случае предположительно должны быть реализованы при опоре на фоновые знания читателя. Так, первоначально Иван Великопольский вспоминает, что «когда он уходил из дому, его мать, сидя в сенях на полу, босая, чистила самовар, а отец лежал на печи и кашлял; по случаю страстной пятницы дома ничего не варили, и мучительно хотелось есть» [19, с. 306]. Однако эмоциональное состояние героя, по всей видимости, все же не обуславливают внешние причины (резко начавшееся ненастье, голод по случаю строжайшего поста в последние дни Страстной недели). Имплицитные смыслы должны быть выявлены и декодированы в ином направлении: студент не видит смысла жизни и, по всей видимости, размышляет о неверно выбранном поприще (он будущий священнослужитель). Отметим в этой связи, что и евангельская история, которую он рассказывает у костра вдовам Василисе и Лукерье, матери и дочери, возникает как бы случайно для самого героя, однако имплицитные эмотивного кода свидетельствуют об обратном: все в окружающем мире подготавливало студента к рассказыванию именно этой истории, троекратного предательства Симоном (Петром) своего любимого учителя, Иисуса. Не потому ли это так, что сам Иван Великопольский готов предать свое предназначение, отступить от избранной изначально цели?

Безусловно, эмотивность, которая определяет эмоциональный фон художественного текста по окончании евангельской истории, рассказанной героем, передает чувство неизбежной тоски, от которой Иван пока еще не избавился: «И опять наступили потемки, и стали зябнуть руки. Дул жестокий ветер, в самом деле возвращалась зима, и не было похоже, что послезавтра Пасха. Теперь студент думал о Василисе: если она заплакала, то, значит, всё, происшедшее в ту страшную ночь с Петром, имеет к ней какое-то отношение...» [19, с. 308]. Однако, когда он начинает думать о других, о своих слушателях, эмотивность становится более насыщенной, прежде всего, за счет прямых номинаций эмоциональных реакций, ведь Василиса, пока слушала его, заплакала. Вот это чувство сопереживания и составляет коммуникативно-прагматический фундамент имплицитных эмотивного кода чеховского рассказа. Иван Великопольский совсем ничего не сообщает о собственных чувствах, и в тексте есть маркеры исключительно его физического состояния (он испытывает голод и холод), а также его мыслительной деятельности (думал, вспомнил). Возрождение героя для эмоциональной жизни, для духовности начинается в тот момент, когда он начинает общаться с другими людьми, пусть пока только номинально участвующими в предполагаемом диалоге: вдовы только слушают монолог Великопольского. Негативные коннотации эмотивного кода чеховского рассказа трансформируются в финале на позитивные, при этом эмотивный код все же имплицитен, а эмотивные смыслы подлежат читательскому декодированию: «А когда он переправлялся на пароме через реку и потом, поднимаясь на гору, глядел на свою родную деревню и на запад, где узкою полосой светилась холодная багровая заря, то думал о том, что правда и красота, направлявшие человеческую жизнь там, в саду и во дворе первосвященника, продолжались непрерывно до сего дня и, по-видимому, всегда составляли главное в человеческой жизни и вообще на земле; и чувство молодости, здоровья, силы, — ему было только 22 года, — и невыразимо

сладкое ожидание счастья, неведомого, таинственного счастья овладевали им мало-помалу, и жизнь казалась ему восхитительной, чудесной и полной высокого смысла» [19, с. 309].

Импликатуры эмотивного кода чеховского рассказа ориентированы на объективацию идеи «разомкнутости» исторического времени в вечность, и только благодаря осознанию этой возможности, которую дает герою воспоминание о событиях Страстной недели, студент выходит из состояния духовного кризиса, обретает чувство таинственного счастья и смысл жизни.

Результаты проведенного исследования могут применяться в преподавании вузовских дисциплин гуманитарного цикла, прежде всего, курсов по теории языка, лингвистике, прагматике, лингвистике, по проблематике изучения текста и дискурса, по вопросам филологического и лингвистического анализа текста. Перспективы исследования заключаются в возможности изучения имплицитности и импликаций, а также эмотивности и эмотивного кода в коррелятивных связях с авторским идиостилем, жанром и литературным направлением. Актуальным направлением исследований в заявленном в статье ключе может стать выявление лингвистических механизмов, направленных на вовлечение читателя в процесс сопереживания персонажам и событиям художественного текста.

Выводы. Проведенное исследование позволило прийти к следующим выводам. В тексте чеховского рассказа «Студент» реализация импликаций эмотивного кода происходит на основании применения композиционных и изобразительно-выразительных средств, репрезентируемых в пейзажных описаниях. Эмотивный код транслируется посредством метафоризации и сравнения. При этом евангельский сюжет, который составляет значимый компонент текста рассказа, создает необходимый фундамент для создания эмотивного фона событийности жизни героя, благодаря чему осознана тесная связь современной ему жизни и далеких времен. Импликатуры эмотивного кода манифестированы в художественном тексте при опоре на предполагаемые фоновые знания читателя, который может сопоставить события Страстной недели, излагаемые Иваном Великопольским, и его эмоциональное состояние, не выражаемое эксплицитно в тексте. Коммуникативно-прагматический эффект, соответствующий авторскому замыслу, реализуется в рассказе за счет чувства сопереживания персонажей евангельским событиям и эмоционального отклика самого героя на реакцию его слушательниц. Собственные чувства героя неизвестны читателю, автор свидетельствует исключительно о его мыслительной деятельности, воспоминаниях и физическом состоянии. Только общение с другим сознанием, эмоциональные реакции, которые он получает в ответ на свой рассказ, пробуждают героя к новому ощущению жизни, что отражено и в импликациях эмотивного кода, трансформирующегося из негативного в позитивный.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артеменко Е. Д. Окуломоторное исследование восприятия эмоционально окрашенных слов и текстов (на материале вакцинации от COVID-19) // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2025. – № 96. – С. 5–29. – DOI 10.17223/19986645/96/1.
2. Болотнова Н. С. Эмотивные реакции в структуре ассоциативного поля текста: психолингвистический аспект // Эмотивный код языка и его реализация : коллективная монография. – Волгоград : Перемена, 2003. – С. 134–138.
3. Воробьева Е. Ю. Роль когнитивной метафоры в процессе вербализации эмоций (на материале французского языка) // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – № 1. – С. 52–65. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-4.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. – 5-е изд., испр. – М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Дейк Т. А. ван, Кинч В. Стратегия понимания связного текста. Новое в зарубежной лингвистике. – М. : Прогресс, 1988. – С. 153–211.
6. Дементьев В. В. Непрямая коммуникация и ее жанры /под ред. В. Е. Гольдина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2000. – 245 с.
7. Демидова Т. А., Пак И. Я. Структурно-семантическая трансформация и аксиологический потенциал образных единиц в романе Д. Гранина «Мой лейтенант» // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2025. – № 93. – С. 24–47. – DOI 10.17223/19986645/93/2.

8. Ермакова Е. В. Имплицитность в художественном тексте: на материале русскоязычной и англоязычной прозы психологического и фантастического реализма : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. – Саратов, 2010. – 48 с.
9. Заманова И. В. Проблемы семантизации лексики психического состояния в толковых атезаурусах русского языка // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2024. – № 21(2). – С. 446–466. – DOI 10.21638/spbu09.2024.211.
10. Звезинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 307 с.
11. Иванкова К. С. Экспериментальное исследование гендерно обусловленных различий в восприятии русских эмоциональных глаголов // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2025. – № 514. – С. 33–45. – DOI 10.17223/15617793/514/4.
12. Ключкова Е. С. Количественная оценка: виды, контексты и прагматические функции в англоязычном научном дискурсе энергетики // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. – 2024. – № 21(4). – С. 825–841. – DOI 10.21638/spbu09.2024.404.
13. Лушников Г. И., Осадчая Т. Ю. Лингвистические средства создания импликации в художественном тексте (на материале рассказов Дж. Макгрегора) // Вестник Челябинского государственного университета. – 2025. – № 5(499). – С. 128–137. – DOI 10.47475/1994-2796-2025-499-5-128-137.
14. Милосердова Е. В. Прагматика речевого общения. – Тамбов : Изд-во ТГУ, 2001. – 122 с.
15. Никитин М. В. Курс лингвистической семантики : учеб. пособие к курсам языкознания, лексикологии и теорет. грамматики. – СПб. : Науч. центр проблем диалога, 1996. – 756 с.
16. Пушкарева И. А., Пушкарева Е. Ю. Флористические образы в лирике Т. Николаевой: семантико-стилистический анализ // Сибирский филологический журнал. – 2025. – № 4. – С. 229–241. – DOI 10.17223/18137083/93/17.
17. Сунь Цзялинь, Кукушкина О. В. Описание эмотивной лексики в русских семантических словарях // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2025. – № 1. – С. 98–108. – DOI 10.55959/MSU0130-0075-9-2025-48-01-8.
18. Чемодурова З. М. Механизмы выражения транскультурной авторской модальности в транслингвальной литературе XX–XXI вв. // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2024. – № 92. – С. 133–158. – DOI 10.17223/19986645/92/7.
19. Чехов А. П. Студент // Чехов А. П. Полное собр. соч. и писем : в 30-и т. Сочинения : в 18 т. Т. 8. – М. : Наука, 1985. – С. 306–309.
20. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций. – М. : Гнозис, 2008. – 414 с.
21. Barsalou L. W. Perceptual Symbol Systems // Behavioral and Brain Sciences. – 1999. – No. 22. – P. 577–660.
22. Fontanini I. Reading Theories and Some Implications For the Processing of Linear Texts and Hypertexts // Linguagem & Ensino. – 2004. – Vol. 7, No. 2. – P. 165–184.
23. Iaroshenko Polina V., Loukachevitch Natalia V. RusEmoLex: Russian Emotion Lexicon // Russian Journal of Linguistics, 2025. – No. 29(3). – P. 659–687. – DOI 10.22363/2687-0088-44439.
24. Zwaan R. A. The Immersed Experience: Toward an Embodied Theory of Language Comprehension // The Psychology of Language and Motivation (Ed. B. H. Ross). – New York : Academic Press, 2004. – Vol. 44. – P. 34–62.

Статья поступила в редакцию 23.12.2025

REFERENCES

1. Artemenko E. D. Okulomotornoe issledovanie vospriyatiya emocional'no okrashennykh slov i tekstov (na materiale vaktsinatsii ot COVID-19) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – 2025. – № 96. – S. 5–29. – DOI 10.17223/19986645/96/1.
2. Bolotnova N. S. Emotivnye reakcii v strukture asociativnogo polya teksta: psiholingvisticheskiy aspekt // Emotivnyy kod yazyka i ego realizatsiya : kollektivnaya monografiya. – Volgograd : Peremena, 2003. – S. 134–138.
3. Vorob'eva E. Yu. Rol' kognitivnoy metafory v processe verbalizatsii emociy (na materiale francuzskogo yazyka) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. – 2025. – № 1. – S. 52–65. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-4.
4. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech'. – 5-e izd., ispr. – M. : Labirint, 1999. – 352 s.
5. Dejk T. A. van, Kinch V. Strategiya ponimaniya svyaznogo teksta. Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – M. : Progress, 1988. – S. 153–211.
6. Dement'ev V. V. Nepriyamaya kommunikatsiya i ee zhanry / pod red. V. E. Gol'dina. – Saratov : Izd-vo Sarat. un-ta, 2000. – 245 s.
7. Demidova T. A., Pak I. Ya. Strukturno-semanticheskaya transformatsiya i aksiologicheskij potencial obraznykh edinits v romane D. Granina «Moj lejtenant» // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – 2025. – № 93. – S. 24–47. – DOI 10.17223/19986645/93/2.
8. Ermakova E. V. Implicitnost' v hudozhestvennom tekste: na materiale russkoyazychnoy i angloyazychnoy prozy psihologicheskogo i fantasticheskogo realizma : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk : 10.02.19. – Saratov, 2010. – 48 s.

9. Zamanova I. V. Problemy semantizatsii leksiki psicheskogo sostoyaniya v tolkovykh atezaurusah russkogo yazyka // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura. – 2024. – № 21(2). – S. 446–466. – DOI 10.21638/spbu09.2024.211.
10. Zvegincev V. A. Predlozhenie i ego otnoshenie k yazyku i rechi. – M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. – 307 s.
11. Ivankova K. S. Eksperimental'noe issledovanie genderno obuslovlennykh razlichij v vospriyatii russkikh emocional'nykh glagolov // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – 2025. – № 514. – S. 33–45. – DOI 10.17223/15617793/514/4.
12. Klochko E. S. Kolichestvennaya ocenka: vidy, konteksty i pragmaticheskie funktsii v anglo-yazychnom nauchnom diskurse energetiki // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura. – 2024. – № 21(4). – S. 825–841. – DOI 10.21638/spbu09.2024.404.
13. Lushnikov G. I., Osadchaya T. Yu. Lingvisticheskie sredstva sozdaniya implikatsii v hudozhestvennom tekste (na materiale rasskazov Dzh. Makgregora) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2025. – № 5(499). – S. 128–137. – DOI 10.47475/1994-2796-2025-499-5-128-137.
14. Miloserdova E. V. Pragmatika rechevogo obshcheniya. – Tambov : Izd-vo TGU, 2001. – 122 s.
15. Nikitin M. V. Kurs lingvisticheskoy semantiki : ucheb. posobie k kursam yazykoznaniya, leksikologii i teoret. grammatiki. – SPb. : Nauch. centr problem dialoga, 1996. – 756 s.
16. Pushkareva I. A., Pushkareva E. Yu. Floristicheskie obrazy v lirike T. Nikolaevoy: semantiko-stilisticheskij analiz // Sibirskij filologicheskij zhurnal. – 2025. – № 4. – S. 229–241. – DOI 10.17223/18137083/93/17.
17. Sun' Czialin', Kukushkina O. V. Opisanie emotivnoy leksiki v russkikh semanticheskikh slovaryakh // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. – 2025. – № 1. – S. 98–108. – DOI 10.55959/MSU0130-0075-9-2025-48-01-8.
18. Chemodurova Z. M. Mekhanizmy vyrazheniya transkul'turnoj avtorskoj modal'nosti v translingval'noj literature XX–XXI vv. // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. – 2024. – № 92. – S. 133–158. – DOI 10.17223/19986645/92/7.
19. Chekhov A. P. Student // Chekhov A. P. Polnoe sobr. soch. i pisem : v 30-ti t. Sochineniya : v 18 t. T. 8. – M. : Nauka, 1985. – S. 306–309.
20. Shahovskij V. I. Lingvisticheskaya teoriya emocij. – M. : Gnozis, 2008. – 414 s.
21. Barsalou L. W. Perceptual Symbol Systems // Behavioral and Brain Sciences. – 1999. – No. 22. – P. 577–660.
22. Fontanini I. Reading Theories and Some Implications For the Processing of Linear Texts and Hypertexts // Linguagem & Ensino. – 2004. – Vol. 7, No. 2. – P. 165–184.
23. Iaroshenko Polina V., Loukachevitch Natalia V. RusEmoLex: Russian Emotion Lexicon // Russian Journal of Linguistics, 2025. – No. 29(3). – P. 659–687. – DOI 10.22363/2687-0088-44439.
24. Zwaan R. A. The Immersed Experience: Toward an Embodied Theory of Language Comprehension // The Psychology of Language and Motivation (Ed. B. H. Ross). – New York : Academic Press, 2004. – Vol. 44. – P. 34–62.

The article was contributed on December 23, 2025

Сведения об авторе

Трубкина Анна Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и русского языка Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-2375-1133>, trubkina16@yandex.ru

Author Information

Trubkina, Anna Ivanovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory of Language and Russian Language, Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-2375-1133>, trubkina16@yandex.ru

Ф. Ф. Фархутдинова, Ц. Чжан

НОВОДЕЛ: ЗНАЧЕНИЕ СЛОВА И ЕГО УПОТРЕБЛЕНИЕ ОТ В. И. ДАЛЯ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Ивановский государственный университет, г. Иваново, Россия

Аннотация. В статье представлен лингвокультурологический и семантико-дискурсивный анализ слова *новодел* в русском языке от его первой фиксации в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля до современных употреблений. На материале Национального корпуса русского языка (НКРЯ), лексикографических источников и специализированных дискурсов (нумизматика, архитектура, искусство, публицистика, интернет-коммуникация) прослеживается эволюция значения лексемы и ее оценочного потенциала. Показано, что изначально нейтральное значение «вещь новой работы» с XIX в. терминологизируется в нумизматике для обозначения монет, отчеканенных старыми штемпелями для коллекционеров, приобретает культурную коннотацию и получает амбивалентную оценку. В постсоветский период слово расширяет сферу употребления, становясь оценочным наименованием воссозданных или стилизованных «под старину» объектов – архитектурных сооружений, предметов искусства, явлений культуры. Анализ словоупотреблений, зафиксированных в НКРЯ, выявил преобладание негативной оценочности у лексемы *новодел* в публицистике и в художественном дискурсе, что отражает восприятие таких объектов как вторичных – неаутентичных, противопоставленных подлинному историческому наследию. При этом в профессиональной среде (реставрация, музееведение) оценка может варьироваться (отрицательная – нейтральная – положительная). В сфере нумизматики *новодел* получает статус предтермина, поскольку в семантике слова содержатся оценочные семы, в других дискурсах слово становится средством вторичной номинации самых разнообразных объектов. В современной русской языковой картине мира *новодел* выступает как маркер противопоставления «подлинного» и «имитируемого», исторически ценного и симулятивного. Применение семантико-дискурсивного подхода к интерпретации культурной коннотации языкового знака позволяет квалифицировать *новодел* не только как слово в составе лексической системы русского языка, но и как концепт, отражающий рефлексию современного общества над проблемами аутентичности и культурной памяти.

Ключевые слова: *новодел, семантическая структура слова, лингвокультурологический анализ, дискурсивный анализ, культурная коннотация, русская языковая картина мира, культурная память*

F. F. Farkhutdinova, J. Zhang

THE MEANING AND USAGE OF THE RUSSIAN WORD “NOVODEL” FROM V. I. DAHL TO THE PRESENT DAY

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

Abstract. The article presents a linguocultural and semantic-discursive analysis of the Russian word “novodel” (“новодел”) from its first fixation in Vladimir Dahl’s “Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language” to its modern usage. Based on the data from the Russian National Corpus (RNC), lexicographic sources, and specialized discourses (numismatics, architecture, art, journalism, and internet communication), the evolution of the word’s meaning and its evaluative potential is traced. It is shown that the originally neutral meaning “a newly made thing” since the 19th century has become a technical term in numismatics to denote coins struck with old dies for collectors, acquiring a cultural connotation and ambivalent evaluation. In the post-Soviet period, the word expanded its sphere of use, becoming an evaluative name for reconstructed or stylized “old-style” objects (architectural structures, works of art,

and cultural phenomena). The analysis of word usage recorded in the RNC revealed a predominance of negative evaluation for “novodel” (“новодел”) in journalism and literary discourse, reflecting the perception of such objects as secondary, inauthentic, and opposed to genuine historical heritage. At the same time, in professional environments (restoration, museology), the evaluation may vary (negative–neutral–positive). In numismatics, “novodel” (“новодел”) attains the status of a pre-term, as its semantics contains evaluative components. In other discourses, the word becomes a means of secondary nomination for a wide variety of objects. In the modern Russian linguistic worldview, “novodel” (“новодел”) serves as a marker of opposition between the “genuine” and the “imitated”, the historically valuable and the simulacrum. The application of a semantic-discursive approach to interpreting the cultural connotation of a linguistic sign allows us to qualify “novodel” (“новодел”) not only as a word within the lexical system of the Russian language but also as a concept reflecting modern society’s reflection on the problems of authenticity and cultural memory.

Keywords: *novodel, semantic structure of a word, linguocultural analysis, discursive analysis, cultural connotation, Russian linguistic worldview, cultural memory*

Введение. Понятие **новый** является универсальным для каждой культуры и находит отражение в любом языке мира. С одной стороны, оно фиксирует базовые когнитивные потребности человека и общества, а с другой стороны, отмечает непрерывный процесс обновления: появление новых предметов (инструментов, приборов, одежды и обуви), сезонные перемены, отражающиеся в природе и погоде, изменения самого человека и тех сообществ, частью которых он является; преобразования в обществе, связанные с демографическими процессами, с правовым статусом тех или иных юридических норм (дополнения и изменения в законах, кодексах или проведение реновации жилья) и т. д. ([43], [44]). Без обозначения *нового* как новизны невозможна коммуникация: новое должно быть установлено, описано и охарактеризовано практически в любой сфере человеческой деятельности, особенно в науке, технике, маркетинге.

Понятие **новый** очень важно для русской культуры и русского языка. Свидетельством этому является обширное словообразовательное гнездо с корнем *нов-*, куда входит более трехсот слов, называющих разнородные явления, в которых наличествует фактор новизны: *новость, новости, новостройка, новосел, новогодний* и т. д. Эти слова, а также устойчивые обороты (фразеологические единицы с компонентом *новый*) включаются в разные фрагменты русской языковой картины мира (ЯКМ) и нередко определяют ее своеобразие. Лингвокультурологическое и когнитивно-дискурсивное изучение каждого слова и фразеологизма открывает возможности для познания ментальности народа-носителя языка и для описания национальной культуры и жизни общества либо отдельных представителей народа в тот или иной исторический период. Словосочетания *новый мир* и *новые русские*, слова *новостройка* и *новоселье*, номинации «Новичок» и «Новые люди» становятся символами-маркерами своего времени, языковыми фактами объективизации национальной ментальности, в которых реализуется культурный код, отражающий специфику национального языкового самосознания.

Слова и выражения с корнем *нов-* неоднократно привлекали к себе внимание корифеев отечественной науки ([5], [39]); известных ученых ([14], [15]) и их молодых коллег ([1], [38]). Если в работах В. В. Виноградова [5], Н. М. Шанского [39], Т. В. Леонтьевой и А. В. Щетининой рассматривается история появления отдельных слов (*новшество, новь*) [5, с. 381–382], устойчивых выражений (*новые русские*) ([14, с. 187], [39, с. 314]), *новая искренность* [14], происходящие в них семантические изменения и особенности их лексикографирования [14], то в исследованиях их молодых коллег интерес сосредоточен на другом. Ю. А. Авдеева провела структурно-семантический и лингвокультурологический анализ словообразовательных гнезд с исходными словами *старый–новый, old–new* в русском и английском языках [1]. Ее исследование является сопоставительным и использует

в качестве исходного материала данные топонимики (названия русских и английских городов *Старый Оскол – Новый Оскол*) и паремиологии (*Старый друг лучше новых двух*). Результаты этой работы важны для понимания русского отношения к миру и к его оценкам происходящего [1]. В работе Ц. Чжан предпринята попытка проанализировать семантику и функционирование слов *новый* и *новенький* в цикле рассказов И. А. Бунина «Темные аллеи» с позиций антропоцентрического подхода к исследованию лексики. Автор показывает, что антропоцентричность семантики исследуемых слов обусловлена объективными факторами (реальным временем существования) и субъективным опытом личности персонажа (рассказчика). Анализируемые слова И. А. Бунин чаще всего употребляет при описании мира повседневности, характеризуя предметы быта. Самые большие тематические группы лексических единиц, сочетающиеся со словами *новый*, *новенький*, – «Одежда», «Культурные объекты», «Человеческие взаимоотношения» [38]. Ценность подобных работ заключается в том, что они вносят свой вклад в «исследование путей развития русской лексики и фразеологии в ее неразрывной связи с историей общественной мысли и культуры русского народа» [40, с. 1].

Цель этой статьи – проследить эволюцию значения слова *новодел* и выявить оценочный потенциал данной лексемы, опираясь на материалы лексикографических источников XIX–XXI вв. и Национального корпуса русского языка, взяв за точку отсчета толкование слова В. И. Далем [6]. Подобный подход опирается на теорию «живого слова» Н. Ф. Алифференко, активно разрабатываемую в отечественной лингвистике в настоящее время [2].

Актуальность исследуемой проблемы. Большая часть слов словообразовательно-го гнезда с корнем *нов-* еще не изучена, не описана их семантика и их место в русской языковой картине мира. Актуальность анализа семантики слова *новодел* объясняется историей его фиксации в лексикографических источниках (менее двухсот лет) и характером его словоупотреблений в различные исторические периоды (российский период, советское время, постсоветский период). Прозрачная внутренняя форма слова позволяет носителю языка наполнять его разными смыслами и использовать в качестве номинаций различных реалий. В разных дискурсах лексема *новодел* приобретает различные культурные коннотации и меняет свою семантику. Таким образом, изучение истории слова *новодел* и его функционирования актуально потому, что оно уточняет семантику этого слова и выявляет его культурные коннотации через экстралингвистические (культурные и исторические процессы) и собственно языковые факторы (системные связи и отношения с другими словами), а также определяет его место в русской языковой картине мира.

Материал и методы исследования. Источником языкового материала послужили Национальный корпус русского языка (основной, газетный, мультимедийный корпуса и корпус социальные сети), электронные и бумажные версии толковых и системных словарей русского языка XIX–XXI вв. Сбор языкового материала осуществлялся методом сплошной выборки.

В ходе анализа был использован метод лингвистического описания, с помощью которого были выявлены особенности значения лексической единицы на основе ее лексикографического описания и реального функционирования в речи и в тексте. В рамках метода лингвистического описания применены общенаучные приемы наблюдения, интерпретации, обобщения и классификации. При анализе семантики использованы метод компонентного анализа и контекстуального описания, а также прием количественной характеристики материала. На этапе обобщения результатов были применены лингвокультурологический и семантико-дискурсивный анализы, которые позволили квалифицировать *новодел* не только как слово и единицу лексической системы, но и как концепт, отражающий рефлексию современного общества над проблемами аутентичности и культурной памяти.

Результаты исследования и их обсуждение. Национальный корпус русского языка дает несколько важных сведений о существительном *новодел*. Первая текстовая фиксация

в НКРЯ относится к 1932 г., последняя – к 2019 г. Это слово отмечено в 117 текстах, общее количество вхождений – 163. Мужчины-авторы – 63 человека, женщины-авторы – 37 человек. Хотя сфера функционирования слова широкая, чаще всего оно встречается в публицистике и художественных произведениях, реже – в бытовой и электронной коммуникации, очень редко – в учебно-научной литературе и рекламе. Тематика текстов, где отмечена лексическая единица *новодел*, связана с искусством и культурой (25), историей (23), политикой и общественной жизнью (22), путешествиями (17), частной жизнью (14), строительством и архитектурой (12) [17].

Не менее важную информацию о слове *новодел* дают словари и энциклопедии, работа с которыми показала, что впервые оно было отмечено в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля со значениями «вещь новой работы» и «стар. Борть в лесу» [6, т. II, с. 55]. Лексикограф представил слово без каких-л. помет, указывающих на ареал распространения или на сферу бытования. Более того, он включил в текст словаря производные единицы *новоделье*, *новоделок* / *новоделка*, *новодельщина*, объединенные общим значением «вещь новой работы, вновь сделанная» [6, т. II, с. 55]. Слово *новодел* иллюстрируется словосочетанием *новодельные ткани*, которое никак не истолковано. О таком способе представления словарных материалов сам лексикограф пишет в «Напутном слове», предвещающем словарь: «...при толкованиях, а иногда и в числе производных слов, могли попадаться и такие, которые доселе не писались, а может быть даже и не говорились. Я не могу провести такой строгой черты между словами, читанными или слышанными когда и где-нибудь и между сложившимися под пером при истолковании других слов; это особенно трудно при словах производных, рождающихся по самому простому общему закону...» (курсив наш. – Ф. Ф., Ч. Ц.) [6, т. I, с. XXIII]. Исходя из содержания этого высказывания, можно предположить, что все слова ряда (*новодел*, *новоделье*, *новоделок* / *новоделка*, *новодельщина*, *новодельный*) – неологизмы, созданные В. И. Далем по активным для его времени словообразовательным моделям. Но точно так же можно предположить и обратное: данные слова не являются неологизмами, они были известны русскому языку середины XIX в. и употреблялись в устной речи, почему и нашли свое место в словаре лексикографа. Второе предположение подкрепляется материалами словарной статьи *Ткань*, где зафиксировано словосочетание *новодельные ткани*. В. И. Даль не истолковал это словосочетание и не пояснил его иллюстративными примерами. Скорее всего *новодельными* могли называться новые для XIX в. виды тканей, выработанные, в отличие от *домотканых*, на мануфактурных производствах. Словосочетание *новодельные ткани* можно найти и в современных поисковых системах, дающих следующее описание данной реалии: это ткани из современных материалов, «созданные с использованием передовых технологий, которые имитируют внешний вид и свойства традиционных тканей, но при этом обладают улучшенными характеристиками. Они могут быть как искусственными (на основе натуральных полимеров, например целлюлозы), так и синтетическими (из синтетических полимеров). Такие ткани часто разрабатываются для решения конкретных задач: повышения износостойкости, добавления функциональных свойств или снижения экологического воздействия производства» [8]. Большинство поисковых систем не представляет информацию на запрос *новодельные ткани*, заменяя это словосочетание другими: *новые виды тканей*, *новинки тканей*, *технологичные и редкие ткани*, *ткани нового поколения* [18]. Таким образом, «Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля» фиксирует слово *новодел* и его производные с семами 'вещь', 'новая', 'недавно сделанная' как реально существовавшие в обиходном русском языке XIX в.

В том же XIX в. единица *новодел* нашла свое место в составе нумизматической лексики, где приобрела иное значение. Так, в «Энциклопедическом словаре» Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона определение слову *новодел* как нумизматическому явлению дал хранитель русских монет Императорского Эрмитажа А. К. Марков. В словарной статье он написал

следующее: «так называется монета, отчеканенная для собирателей старым штемпелем, служившим для выбивания в прошлые века монет, экземпляры которых сделались редкими. В России чекан новодельных монет на монетном дворе запрещен с 1890 г.» [42, т. 21, с. 278]. Современные нумизматы отмечают, что приведенное определение, называя сам факт появления новодельных монет и самого новодела, не содержит какой-л. оценки и лишь фиксирует связь обоих явлений со сферой нумизматики – вспомогательной исторической дисциплины, которая изучает историю монетной чеканки, эволюцию монетного обращения, экономические и культурные процессы сквозь призму монетных находок. Справедливости ради отметим, что А. К. Марков в небольшой по объему словарной статье выделил ключевые признаки новодела в нумизматике. Это *монета*, как правило, *редкая*, она *чеканилась для собирателей*, *чеканилась на оригинальном старом штемпеле*, место чеканки – *монетный двор*; в конце XIX в. подобная чеканка на монетном дворе была запрещена. Таким образом, новодельные монеты – это не копии и не подделки (они изначально не стремились показаться подлинниками, потому что чеканились специально для коллекционеров). Такие монеты не бывают в обращении и характеризуются отличной сохранностью.

Считается, что феномен новодела в мировой нумизматике связан с Россией. Историю его возникновения эмоционально рассказывает И. Г. Спасский, обращая внимание на то, что «Расцвет (чтобы не сказать «разгул») этого производства относится к периоду царствования Екатерины II, когда еще сравнительно немногочисленных серьезных собирателей, руководствовавшихся искренним влечением, на время оттесняет в тень пестрая толпа высокопоставленных “собирателей поневоле”. В “лучших домах” столицы по велению моды и хорошего тона становилось обязательным иметь пышно обставленную библиотеку, а в ней непременно какие-нибудь древности – если не мраморы, то хотя бы коллекцию “медалей”, т. е. монет и медалей (слово монета тогда звучало как-то грубо, “неблагородно”). Не такой уж редкостью было, когда картины требующегося размера подбирались по дешевке на толчке, книги – по высоте корешка, а уж с “медалями” было бы совсем скверно, если бы не Монетный двор!» [27].

Таким образом, слово *новодел*, связанное с нумизматикой, оказывается вовлеченным в два дискурса: научно-исторический и коллекционно-любительский. Функционирование лексической единицы в этих дискурсах различается, что связано с отношением к феномену новодела. В научно-историческом дискурсе слово *новодел*, употребляемое в жанрах монографии, научной статьи, диссертации, археологического отчета, включается в состав определенных терминологических рядов и выполняет номинативную функцию, называя некий артефакт, тогда как в коллекционно-любительском дискурсе, сосредоточенном на собирательстве, хранении и демонстрации монет (формирование коллекций, идентификация редкостей), а также на оценке их рыночной стоимости, оно активно в прикладных жанрах (каталоги аукционов, руководства для коллекционеров, форумы, блоги, обзоры лотов) и включается в круг специальной лексики, содержащей коннотативные семы: жаргонные и профессиональные слова (*PROOF-качество*, *гурт*, *чеканка*), а также торговой терминологии (*паритет*, *тираж*).

Слово *новодел*, включенное в дискурсы нумизматики, является наглядной иллюстрацией того, как «в процессе познания действительности обычный предмет мысли превращается в факт лингвокультуры» [2, с. 322]. Это понятие обладает культурной коннотацией, которая, как считают лингвокультурологи, является связующим звеном таких разных семиотических систем, как культура и язык. Именно благодаря культурной коннотации обеспечивается их диалогическое взаимодействие [30]. Являя собой «узואальное воплощение культурной интерпретации в значение языковой сущности» [29, с. 15], культурная коннотация дает возможность интерпретировать языковой знак в «ценностно осмысленных установках культуры» [31, с. 27] и становится одним из способов хранения памяти [4]. Это объясняет, почему слово *новодел* в речевом употреблении, связанном со сферой нумизматики, почти всегда имеет отрицательную оценочность. Коллекционеры обращают

внимание на то, что подобные монеты вводят в заблуждение истинных хранителей редких монет и влияют на стоимость подлинников, тогда как историки характеризуют их по-разному: одни утверждают, что новодельные монеты сами по себе не имеют высокой познавательной ценности, к тому же «могут в ряде случаев быть причиной ошибочных гипотез и ложных выводов» ([33], [41, с. 136]), другие же полагают, что новодельные монеты имеют свою ценность и осознанно включаются в коллекции [9].

Интересно, что слово *новодел* в сфере нумизматики вступает в широкий круг семантических отношений и соотносится со словами / словосочетаниями *подлинная монета, фальсификат, подделка, штемпель, монетный двор, рестрайк* (в западной нумизматике: монета, отчеканенная позднее оригинала теми же штемпелями или их копиями для коллекционеров), *новоштемпельная монета, коллекционная монета, ретроспективная чеканка, гурт* (один из признаков новодела, например, иная насечка), *стародел* – подлинная монета. В качестве особого термина *novodel* русское слово в латинской графике используется в западных каталогах для обозначения русских новодельных монет, которые являются предметом коллекционирования. Данный круг лексических единиц показывает, что *новодел* в нумизматике – это культурный концепт, который обладает культурной коннотацией.

Семантика слова *новодел* в других дискурсах иная и отчасти определена такими факторами, как идеология и политика государства. Разрушение старого мира и строительство нового Советского государства отражалось в словарном составе русского языка. Казалось бы, что в словаре должно было увеличиться число слов с корнем *нов-*, поскольку они призваны называть реалии, отражающие новизну происходящего и обновление жизни. Но среди слов с корнем *нов-* в «Толковом словаре русского языка» под ред. Д. Н. Ушакова, издававшемся с 1935 по 1940 гг., нет советизмов как номинаций новой – советской – жизни, что отчетливо проявляется в представленной выборке из него: *новенький, новик, новина, новинка, новичок, новобранец* (дореволюц.), *новобранческий, новобрачная, новобрачные, новобрачный, нововведение* (книжн.), *нововведенный, нововыстроенный, новогодний, новозаветный, новоизобретенный, новоиспеченный, новокаин, новолуние, новомодный, новонареченный* (книжн. и церк.), *новонаселенный, новообразование* (книжн. и спец.), *новообращенный* (книжн., церк.), *новооткрытый, новопоселенец* (офиц.), *новопоселенка* (офиц.), *новопреставленный* (церк.), *новоприбывший, новорожденный* (простореч.) / *новорожденный, новосел* (обл.), *новоселка* (обл.), *новоселье, новостройка, новостр., новотельный* (с.-х.), *новоявленный* (церковн., книжн., ирон.), *новшество, новь* [32, т. II, с. 586–587]. В большинстве своем это слова, уже зафиксированные другими словарями, в том числе и словарем В. И. Даля. В «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (первое издание 1949 г.) приведенный ряд дополнен тремя лексемами с корнем *нов-*: *новатор, новаторство, новация* (издание 1980 г.) [20], хотя слово *новатор* пришло в русский язык еще в первой половине XIX в. ([23], [37, т. II, с. 574–575]). В «Словаре современного русского литературного языка» в 17-и томах зафиксированы: *новаторский, новаторствовать, новеть, новехонький, новешенький, новинка, нововводитель* (устар.), *нововводительница* (устар.), *нововводительство* (устар.), *новогодие, новожен* (прост.), *новозаведенный, новозеландец, новозеландка, новозеландский, новозеландцы, новоземелец, новоземельный, новокаиновый, новокрещен* (устар.), *новокупка* (простореч.), *новокупленный, новомодный, по-новомодному, новообразованный, новооткрыватель, новопаханный, новопахотный, новоприборный* (устар.), *новорубленный, новоселец* (разг.), *новоселок* (разг.), *новосельческий, новостийка* (простореч.) [26, т. VII, стлб. 1348–1369]. Слово *новодел* в словарях 1930-х – 1960-х гг. не зафиксировано. Оно не было включено и в «Толковый словарь языка Совдепии» В. М. Мокиенко и Т. Г. Никитиной (1998), где отмечено всего 7 лексических единиц с корнем *нов-*: *новатор, Новита* (женское имя), *Новокуйбышевск, Новомир* (мужское имя), *новосел, новостройка, новояз* [16, с. 375–376]. Таким образом, можно видеть, что лексикографические издания советского периода не фиксируют слово *новодел*. Но в конце 80-х гг. XX в.

это слово постепенно входит в язык СМИ и начинает использоваться для характеристики деятельности советских реставраторов, что можно видеть по иллюстративному материалу издания «Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 80-х годов»: зафиксированные в нем словоупотребления отнесены к 1987–1989 гг. [19, с. 540]. Данный словарь, опубликованный в 1997 г., стал одним из первых изданий постсоветского времени, отразивших возвращение *новодела* в речевой оборот.

Анализируемая нами лексическая единица находит свое место и в «Большом толковом словаре русского языка» (гл. ред. С. А. Кузнецов), где получает следующее толкование: «Копия предмета старины, антиквариата и т. п., выполненная из современного материала. *Монета-новодел*» [3, с. 653]. Она не имеет при себе каких-л. помет и, казалось бы, не содержит никаких коннотаций. Однако если слово *копия*, введенное в толкование, фиксирует внимание на *точном воспроизведении* подлинника, то словосочетание *из современного материала* свидетельствует об обратном – о нарушении заявленной точности воспроизведения: примененный материал отличается от материала оригинала, что сказывается и на процессе изготовления изделия. Такая структура словарной статьи отражает отношение человека к новоделу: это нечто вторичное, ненастоящее, замещающее предмет старины или антиквариата [3, с. 1415], и, следовательно, оно воспринимается и имплицитно, оценивается как что-то не очень хорошее. Эта отрицательная оценочность отсутствовала в толковании В. И. Даля, который акцентировал внимание на том, что вещь сделана еще раз, что она повторяет предыдущую вещь. Это вытекает из значения слова *вновь*, включенного в толкование: «снова, наново, сызнова, сначала, еще раз, ещежды; вторично, вторительно» [6, т. I, с. 216].

В научных исследованиях *новодел* употребляется как оценочное название того, что создается заново вместо утраченного, разрушенного, исчезнувшего. Отношение ученых к возникновению таких объектов различается. По мнению одних, *новодел* в сфере восстановления архитектурных памятников – это одна из существующих практик сохранения культурного наследия ([28], [12]), а также форма воспроизведения старины в современной культуре [13]. Другие ученые считают такую практику ущербной, поскольку она представляет лишь *копии* прежних усадебных комплексов или давно утраченных памятников прошлого. Хотя копия и дает «возможность общественному сознанию «реставрировать» дорогие для себя представления и переживания» [22, с. 26], она вторична для современной художественной культуры, которая воспринимает *новодел* не как свою победу, а как настоящую беду [22, с. 26]. Архитектурные новоделы-копии в научной литературе получили разные характеристики-оценки: «фантазийная реставрация», «фасадная реставрация», «целостная реконструкция» [21, с. 46]. В текстах научных статей слово *новодел*, помещаясь в «сильно нагруженных коннотативных рядах» [36, с. 5], позволяет автору текста выразить свое положительное или отрицательное отношение к рассматриваемому объекту. Это же наблюдается и в других жанрах речи, где ученые высказывают свое мнение.

Воссоздание некогда утраченных архитектурных сооружений, в первую очередь, разрушенных храмов, порождает бурные дискуссии в общественном сознании, как было в период строительства храма Христа Спасителя, когда обсуждался широкий круг вопросов: о задачах воссоздания храма, о правомерности его отнесения к памятникам культуры, о его значимости для современного общества и общественно-политического сознания (в частности, будет ли воссозданный храм восприниматься как православная святыня), о гармоничности включения данного строения в изменившуюся городскую среду [10, с. 82–87]. Подобные обсуждения отличаются остротой и непримиримостью, отражая широкий спектр мнений. При этом спорящие стороны соглашались в том, что «Новоделы православных храмов и соборов, или копии некогда утраченных или разрушенных культовых сооружений, стали одной из примет нашего времени. Они не имеют ценности как памятник, т. к. построены в наши дни, но ничто не мешает им стать таковыми по прошествии

времени» [25], поскольку в будущем они могут «стать символами духовно-религиозного возрождения современного общества и, в неразрывной связи с этим, воспроизвести лучшие образцы культовой архитектуры прошлого, ставшие святынями для многих поколений верующих» [25]. В научном дискурсе *новодел* выступает на равных с терминами, но таковым все же не является, сохраняя статус предтермина ([11], [24], [7]).

Приведенные суждения наглядно демонстрируют неоднозначность оценки в научном сообществе архитектурных новоделов как самостоятельных сооружений. Если же речь идет, например, о создании музея писателя, то слово *новодел*, употребленное для обозначения восстановленного здания, связанного с жизнью литератора, погружается в позитивный контекст и получает либо положительную оценку, либо характеризуется нейтрально, что можно наблюдать в следующем словоупотреблении (здесь и далее примеры взяты из НКРЯ: «По словам руководителя музея Людмилы Бадюк, старые большевики и партизаны обратились в крайисполком, подключился и дальневосточный писатель Павел Сычев. Было решено устроить музей в летнем домике, который для этой цели выкупили у новых хозяев. Но он оказался настолько ветхим, что его не стали ремонтировать, а снесли и восстановили заново. Так что это *новодел* – но максимально приближенный обликом к оригиналу. Именно здесь около двадцати лет находился музей Фадеева, причем с 1960 по 1967 год он работал на общественных началах, без финансирования. Вдова Фадеева Ангелина Степанова прислала в Чугуевку целый чемодан вещей писателя – рукописи, шляпу, кашне, платок, карандаши, ручки, очки, даже помазок для бритья... В 1981 году к восьмидесятилетию со дня рождения Фадеева музей переехал в новое, большое, специально построенное здание по той же центральной улице 50 лет Октября» (В. О. Авченко. Фадеев (2017)) [17]. Очевидно, что для сотрудников музея важен сам факт его существования, тогда как место размещения музея оказывается не столь значимым – отсюда и нейтральное отношение к зданию-новоделу.

Анализ словоупотреблений, представленных в НКРЯ, показывает, что носители языка в разных дискурсах используют лексическую единицу для номинации очень разных «вещей» и вкладывают в семантику слова различные смыслы. Это происходит вследствие произвольной этимологизации сложного слова и в результате авторской актуализации потенциальных сем в значении слова при его погружении в контекст.

В публицистическом и дневниковом дискурсах рассматриваемая лексическая единица может быть использована как «нечто, воссозданное по имеющемуся образцу, по описанию». Это значит, что *новоделом* называют копию оригинала. Именно такое значение проявляется в следующем словоупотреблении, где присутствует положительная оценочность: «Карельские лоды, *новоделы* старинных поморских торговых судов, ждали также для участия в Колумбовой регате, посвященной 500-летию открытия Америки» (В. Лебедев. Путешествие в Золотой век, или наши простакы за границей) [17]. Положительная оценка объясняется самим фактом строительства судна по старинным технологиям и его участия в значимом мероприятии.

Но материалы НКРЯ показывают, что в основном номинация *новодел* в публицистике отрицательно маркирована и это легко увидеть по словам окружения и / или по словам-определителям при нем: *дежурно-парадный новодел* (Александр Ивантер. Созидательное разрушение) [17], *позорища в виде новоделов и новостроев* (Константин Михайлов. Стыд и пожар) [17], *муляжи-новоделы, новоделы-муляжи* (Константин Михайлов. Стыд и пожар) [17], «Теофиль Готье, посетивший Россию в 1858 году, был сильно разочарован тем впечатлением *грубоватого «новодела*», которое производил Московский Кремль» (Николай Борисов. Тернистый путь к благолепию) [17], *грубый новодел* для туристов, мебель – тоже *сплошной новодел* (Стамбул Путеводители «Афиши», «Афиша Индастриз», 2011) [17]. *Новоделом* в публицистике чаще всего называют архитектурные сооружения.

В сфере искусства феномен *новодела* связывают с нарушением авторского права, даже если оно документально не оформлено. Интересно высказывание главного редактора журнала «Балет» В. И. Уральской о том, что современные балетмейстеры не имеют права изменять постановки классических балетных спектаклей и номеров. Она считает, что любое новшество или любая вариация разрушает «авторский текст, логически построенный хореографом, передающий его и только его восприятие музыки и воссоздающий образную систему в союзе с ней, и только соответствие ему дает право на исполнение» [34], потому что хореограф – это сочинитель, автор танца [35, с. 7–19].

Особенно последовательно отрицательные коннотации проявляются в художественном дискурсе, где слово *новодел* выступает в качестве метафоры. Так, например, в фантастической повести А. Лазарчука город, по которому идет героиня, противопоставляется старинному русскому городу Шадринску. Она ощущает, что этот город – *новодел, кладбище, музей, маленький город* – на самом деле является чудовищем, которое вначале забавляется попавшим сюда человеком, как игрушкой, а потом использует его как пищу: «Она представила себе Шадринск. До отвращения богатые витрины центральных улиц, цветная плитка тротуаров, разодетые в пух и прах толпы – и грязь и темень переулков, крысы в мусорных баках, опасные тени в подъездах... Шадринск вырос в годы экономического чуда на каком-то внезапно возникшем торговом перекрестке, город без истории, *новодел*... Здесь же казалось: бродишь по кладбищу. Нет, по музею. Тоже нет: по ожившему... она вздрогнула» (Андрей Лазарчук. Там вдали, за рекой... (1986)) [17]. *Новодел* в данном словоупотреблении – негативная оценка целого города, который, по мнению героини, слишком быстро вырос и развился исключительно по экономическим причинам, а не потому, что играл важную роль в истории страны. Таким образом, писатель дает отрицательную оценку города, используя лексическую единицу в несвойственном ей контексте и актуализируя потенциальную сему (*новодел* – это изначально плохо).

В электронной коммуникации (в социальных сетях) слово *новодел* отрицательно маркируется и приобретает неожиданные коннотации. Как знак вторичной номинации оно используется для обозначения карт таро, песен о белогвардейцах, одной из компьютерных программ и др. В подобных словоупотреблениях *новодел* противопоставляется тому, что *проверено временем*. В одном из примеров при лексеме *новодел* есть определение *поспешный*, т. е. ‘очень быстрый’, ‘торопливый’, которое не может сочетаться со словами с вещным или конкретно предметным значением. Аналогичное употребление наблюдаем в следующих примерах, где *новоделом* называют недавно открытые автошколы: «Так что я прекрасно понимаю о чем говорю, провоцировать тебя мне совершенно не нужно, троллить мне тем более не нужно. Надеюсь я ясно выразил свою позицию ЗЫ И еще раз повторю, что полностью согласен с мнением главное самому хотеть учиться Они просто более честные и дорожат своей репутацией, которая у них в отличие от школ *новоделов* есть и наработана десятилетиями» (Автокурсы! Куда пойти учиться? (2004–2021)) [17]; «Уровень подготовки преподавателей и инструкторов, их опыт как педагогической деятельности, так и управления автомобилем говорит о возможном качестве подготовки учеников, автошколы со стажем, как правило имеют хорошие “тертые” кадры, *новоделы* набирают людей абы как» (Автокурсы! Куда пойти учиться? (2004–2021)) [17]. Вероятно, рядовой носитель языка – пользователь соцсетей, называя что-то словом *новодел*, противопоставляет характеризующие предмет, явление и т. д. определенным образцам – древним, старым, надежным, проверенным временем.

Выводы. В русской языковой картине мира слово *новодел* используется для обозначения самых разных явлений: разнообразных строений городской, усадебной, храмовой архитектуры и их элементов (здания, дворцы, рынки, вывески и т. д.), ювелирных украшений, произведений русского искусства (икон, музейных экспонатов, отделки дворцовых комплексов), исторической военной техники, старинных медицинских инструментов.

При этом лексическая единица применяется и для названия совершенно неожиданных объектов: так характеризуются арабские цифры (по сравнению с римскими), пластиковые окна, фильм, натрий-протонный антипортер, Москва и Петербург, внешность известного певца после проведения пластической операции. Очевидно, что способность слова *новодел* называть и характеризовать столь разнообразные реалии русской (российской) и зарубежной жизни (о преобладании архитектурных новоделов в европейских странах сообщается во многих российских путеводителях по достопримечательностям континента) связана с тем, что его значение представляется носителю языка мотивированным: новодел – это *новое*, что *сделали* или *делают*. Такое восприятие семантики понятия близко толкованию В. И. Даля. И это очень показательно для понимания развития лексического значения слова, когда одно значение конкретизировалось, специализировалось и заняло свое место в сфере коллекционирования для номинации реалии (например, в нумизматике), а другое сохранило свою «размытость» и способность выступать главным образом в качестве оценочного названия самых разнообразных явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Ю. А. Структурно-семантический и лингвокультурологический анализ словообразовательных гнезд с исходными словами старый–новый, old–new в русском и английском языках : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01. – Майкоп, 2007. – 202 с.
2. Алифференко Н. Ф. «Живое» слово: Проблемы функциональной лексикологии. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 344 с.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2001. – 1536 с.
4. Брагина Н. Г. Память в языке и культуре. – М. : Языки славянских культур, 2007. – 520 с.
5. Виноградов В. В. История слов. – М. : Изд-во Ин-та русского языка им. В. В. Виноградова, 1999. – 1138 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4-х т. – М. : ГИС, 1955.
7. Заварзина В. А. На пути к термину (о предтерминах современного российского образования) // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2024. – № 2(303). – С. 189–193.
8. Инновационные текстильные материалы [Электронный ресурс]. – URL : https://alice.yandex.ru/chat/019bccda-d3f3-4000-8879-2edf3f766ada/?utm_campaign=suggest&utm_source=desktop_browser&utm_to=web_site (дата обращения: 03.12.2025).
9. Кладойскатели нумизматы [Электронный ресурс]. – URL : https://vk.com/wall-47055113_812638?ysclid=mljonyx0s926271710 (дата обращения: 08.04.2026).
10. Крылова М. С. Дискуссия о проблемах новодела в общественно-историческом сознании конца XX – начала XXI вв. (на примере восстановления храма Христа Спасителя) // Культурное наследие русской провинции : материалы II Межрегиональной научной конференции / отв. ред. С. С. Кутаков. – Тверь ; Старица : Твер. гос. ун-т, 2019. – С. 82–89.
11. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – Изд. 3-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2007. – 256 с.
12. Леонов И. В., Прокуденкова О. В. «Новодел» в практике сохранения культурного наследия: границы применения // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 4(33). – С. 81–84.
13. Леонов И. В., Прокуденкова О. В. Новодел как форма воспроизведения старины в современной культуре // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2018. – № 1(34). – С. 145–148.
14. Леонтьева Т. В., Щетинина А. В. Сочетание *новая искренность* в лексикографическом аспекте // Научный диалог. – 2022. – Т. 11, № 6. – С. 183–201.
15. Люстрова З. Н., Скворцов Л. И., Дерягин В. Я. Беседы о русском слове. – М. : Знание, 1978. – 304 с.
16. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь языка Совдепии. – СПб. : Фолио-Пресс, 1998. – 704 с.
17. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL : <https://ruscorpora.ru> (дата обращения: 08.04.2026).
18. Новые виды тканей XXI века – искусственные необычные ткани [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.tkani-textiliya.ru/tkani-21-veka?ysclid=mp59a3q7f5362884130> (дата обращения: 03.12.2025).
19. Новые слова и значения. Словарь-справочник по материалам прессы и литературы 80-х годов / Под ред. Е. А. Левашова. – СПб. : Изд-во Дмитрий Буланин, 1997. – 903 с.
20. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М. : Русский язык, 1980. – 748 с.
21. Полякова М. А. «Новодел» в усадьбе: «про» et «contra» // Наследие и современность. – 2020. – Т. 3, № 2. – С. 44–53.
22. Проблемы воссоздания утраченных памятников архитектуры : Pro et contra : сборник статей / ред.-сост. И. Н. Слюнькова, С. С. Попадюк. – М. : Жираф, 1998. – 117 с.

23. Семенов А. В. Этимологический словарь русского языка. – М. : ЮНВЕС, 2003. – 704 с. [Электронный ресурс]. – URL : <https://semenov.academic.ru/869/новатор> (дата обращения: 08.04.2026).
24. Сенина И. В. К вопросу о разграничении понятий «Термин» и «Предтермин» (на материале немецкой терминологии в области диалектологии) // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2019. – № 1. – С. 90–99.
25. Сержеников А. А. Культовые новоделы в зеркале социологического опроса: собор Александра Невского в Волгограде // Студенческий электронный журнал «СтРИЖ». – 2017. – № 3(14). – С. 44–46.
26. Словарь современного русского литературного языка : в 17 т. – М. ; Л. : Наука, 1958. – Т. VII.
27. Спасский И. Г. Прошлое нашей Родины в памятниках нумизматики. – Л., 1977 [Электронный ресурс]. – URL : <https://numexpert.ru/publikatsii/novodely/> (дата обращения: 03.02.2026).
28. Тасенко Д. А. «Новодел» как вариант сохранения культурного наследия // Инновационные процессы в социальных и гуманитарных науках и образовании (IPNE–2024) : сборник материалов Международной научно-практической конференции. – М., 2025. – С. 252–257.
29. Телия В. Н. Номинативный состав языка как объект лингвокультурологии // Национально-культурный компонент в тексте и в языке : тезисы докладов Междунар. научн. конф. : в 2-х ч. – Минск : Універсітэцкае, 1994. – Ч. I. – С. 13–15.
30. Телия В. Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры // Фразеология в контексте культуры / отв. ред. В. Н. Телия. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 13–24.
31. Телия В. Н. Культурно-языковая компетенция: ее высокая вероятность и глубокая сокровенность в единицах фразеологического состава языка // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках / отв. ред. В. Н. Телия. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 19–30.
32. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Госуд. изд-во иностр. И национальных словарей, 1935–1940.
33. Уздеников В. В. Монеты России. 1700–1917. – М. : ДатаСтром, 1992. – 681 с.
34. Уральская В. Про авторское право и новодел // Балет. – 2009. – № 4-5 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23748114> (дата обращения: 08.04.2026).
35. Уральская В. И. Рождение танца. – М. : Советская Россия, 1982. – С. 7–19.
36. Чебанов С. В. Речевые единицы с неопределенно-переменным смыслом // ЯЛИК. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та. – 1998. – № 30. – С. 5–6.
37. Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. – М. : Русский язык, 1999. – Т. I.
38. Чжан Ц. Слова *новый* и *новенький* в цикле рассказов И. А. Бунина «Темные аллеи»: семантика и функции // Филология и человек. – 2025. – № 1. – С. 179–187.
39. Шанский Н. М., Боброва Т. А. Жизнь русского слова. Книга для старшеклассников. – М. : Вербум, 2006. – 399 с.
40. Шведова Н. Предисловие // Виноградов В. В. История слов / Российская академия наук. Отделение литературы и языка: Научный совет «Русский язык» / отв. ред. академик РАН Н. Ю. Шведова. – М. : Изд-во Ин-та русского языка им. В. В. Виноградова, 1999. – С. 1–3.
41. Ширавков И. Вновь о новоделах. Антиквариат, предметы искусства и коллекционирования. – 2008. – № 63. – С. 136–139 [Электронный ресурс]. – URL : <https://antiqueland.ru/articles/621/?ysclid=mkzr61ro28542000362> (дата обращения: 08.04.2026).
42. Энциклопедический словарь : в 86 т. / Изд. Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – Нибелунги – Нэффцерь. – СПб., 1897. – Т. XXI.
43. 黄兴涛. 新名词、新概念与近代中国[M]. 北京: 光明日报出版社, 2023. (Хуан Синтао. Новые термины, новые концепции и современный Китай [М]. – Пекин : Гуанмин жибао, 2023).
44. 蒋寅. 新故·生熟·生新——中国古代文论中的独创性概念[J]. 中华文史论丛, 2022(1): 281-302. (Цзянь Инь. Новое и старое, сырое и зрелое, новизна и свежесть: концепт оригинальности в древней китайской литературной теории (新故·生熟·生新——中国古代文论中的独创性概念) // Чжунхуа вэньши лунцун. Статьи по китайской литературе и истории. – 2022. – № 1. – С. 281–302).

Статья поступила в редакцию 23.04.2026

REFERENCES

1. Avdeeva Yu. A. Strukturno-semanticheskij i lingvokulturologicheskij analiz slovoobrazovatel'nyh gnezd s iskhodnymi slovami staryj–novyj, old–new v russkom i anglijskom yazykah : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.01. – Majkop, 2007. – 202 s.
2. Aliferenko N. F. «Zhivoe» slovo: Problemy funkcional'noj leksikologii. – M. : Flinta : Nauka, 2009. – 344 s.
3. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznecov. – SPb. : Norint, 2001. – 1536 s.
4. Bragina N. G. Pamyat' v yazyke i kul'ture. – M. : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007. – 520 s.

5. Vinogradov V. V. Istoriya slov. – M. : Izd-vo In-ta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova, 1999. – 1138 s.
6. Dal' V. I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka : v 4-h t. – M. : GIS, 1955.
7. Zavarzina V. A. Na puti k terminu (o predterminah sovremennoho rossijskogo obrazovaniya) // Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2024. – № 2(303). – S. 189–193.
8. Innovacionnye tekstil'nye materialy [Elektronnyj resurs]. – URL : https://alice.yandex.ru/chat/019bccda-d3f3-4000-8879-2edf3f766ada/?utm_campaign=suggest&utm_source=desktop_browser&utm_to=web_site (data obrashcheniya: 03.12.2025).
9. Kladoiskateli numizmaty [Elektronnyj resurs]. – URL : https://vk.com/wall-47055113_812638?ysclid=mljonyx0s926271710 (data obrashcheniya: 08.04.2026).
10. Krylova M. S. Diskussiya o problemah novodela v obshchestvenno-istoricheskom soznanii konca XX – nachala XXI vv. (na primere vosstanovleniya hrama Hrista Spasitelya) // Kul'turnoe nasledie russkoj provincii : materialy II Mezhtsebnogo nauchnoy konferencii / otv. red. S. S. Kutakov. – Tver' : Starica : Tver. gos. un-t, 2019. – S. 82–89.
11. Lejchik V. M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. – Izd. 3-e. – M. : Izd-vo LKI, 2007. – 256 s.
12. Leonov I. V., Prokudenkova O. V. «Novodel» v praktike sohraneniya kul'turnogo naslediya: granicy primeneniya // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2017. – № 4(33). – S. 81–84.
13. Leonov I. V., Prokudenkova O. V. Novodel kak forma vosproizvedeniya stariny v sovremennoj kul'ture // Vestnik Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv. – 2018. – № 1(34). – S. 145–148.
14. Leont'eva T. V., Shchetinina A. V. Sochetanie novaya iskrennost' v leksikograficheskom aspekte // Nauchnyj dialog. – 2022. – T. 11, № 6. – S. 183–201.
15. Lyustrova Z. N., Skvorcov L. I., Deryagin V. Ya. Besedy o russkom slove. – M. : Znanie, 1978. – 304 s.
16. Mokienko V. M., Nikitina T. G. Tolkovyj slovar' yazyka Sovdeprii. – SPb. : Folio-Press, 1998. – 704 s.
17. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ruscorpora.ru> (data obrashcheniya: 08.04.2026).
18. Novye vidy tkanej XXI veka – iskusstvennye neobychnye tkani [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.tkani-textiliya.ru/tkani-21-veka?ysclid=mp59a3q7f5362884130> (data obrashcheniya: 03.12.2025).
19. Novye slova i znacheniya. Slovar'-spravochnik po materialam pressy i literatury 80-h godov / pod red. E. A. Levashova. – SPb. : Izd-vo Dmitrij Bulanin, 1997. – 903 s.
20. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka / pod red. N. Yu. Shvedovoj. – 19-e izd., ispr. – M. : Russkij yazyk, 1980. – 748 s.
21. Polyakova M. A. «Novodel» v usad'be: «pro» et «contra» // Nasledie i sovremennost'. – 2020. – T. 3, № 2. – S. 44–53.
22. Problemy vossozdaniya utrachennoy pamyatnikov arhitektury : Rro et contra : sbornik statei / red.-sost. I. N. Slyun'kova, S. S. Popadyuk. – M. : Zhiraf, 1998. – 117 s.
23. Semenov A. V. Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka. – M. : YUNVES, 2003. – 704 s. [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://semenov.academic.ru/869/novator> (data obrashcheniya:).
24. Senina I. V. K voprosu o razgranichenii ponyatij «Termin» i «Predtermin» (na materiale nemeckoj terminologii v oblasti dialektologii) // Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk. – 2019. – № 1. – S. 90–99.
25. Serezhnikov A. A. Kul'tovye novodely v zerkale sociologicheskogo oprosa: sobor Aleksandra Nevskogo v Volgograde // Studencheskij elektronnyj zhurnal «StRIZH». – 2017. – № 3(14). – S. 44–46.
26. Slovar' sovremennoho russkogo literaturnogo yazyka : v 17 t. – M. ; L. : Nauka, 1958. – T. VII.
27. Spasskij I. G. Proshloe nashej Rodiny v pamyatnikah numizmatiki. – L., 1977 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://numexpert.ru/publikatsii/novodely/> (data obrashcheniya: 03.02.2026).
28. Tasenko D. A. «Novodel» kak variant sohraneniya kul'turnogo naslediya // Innovacionnye processy v social'nyh i gumanitarnyh naukah i obrazovanii (IPNE–2024) : sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – M., 2025. – S. 252–257.
29. Teliya V. N. Nominativnyj sostav yazyka kak ob'ekt lingvokul'turologii // Nacional'no-kul'turnyj komponent v tekste i v yazyke : tezisy dokladov Mezhdunar. nauchn. konf. : v 2-h ch. – Minsk : Universiteckae, 1994. – Ch. I. – S. 13–15.
30. Teliya V. N. Pervoocherednye zadachi i metodologicheskie problemy issledovaniya frazeologicheskogo sostava yazyka v kontekste kul'tury // Frazeologiya v kontekste kul'tury / otv. red. V. N. Teliya. – M. : Yazyki russkoj kul'tury, 1999. – S. 13–24.
31. Teliya V. N. Kul'turno-yazykovaya kompetenciya: ee vysokaya veroyatnost' i glubokaya sokrovennost' v edinichah frazeologicheskogo sostava yazyka // Kul'turnye sloi vo frazeologizmah i v diskursivnyh praktikah / otv. red. V. N. Teliya. – M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004. – S. 19–30.
32. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka : v 4 t. / pod red. D. N. Ushakova. – M. : Gosud. izd-vo inostr. I nacional'nyh slovarej, 1935–1940.
33. Uzenikov V. V. Monety Rossii. 1700–1917. – M. : DataStrom, 1992. – 681 s.
34. Ural'skaya V. Pro avtorskoe pravo i novodel // Balet. – 2009. – № 4-5 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23748114> (data obrashcheniya: 08.04.2026).
35. Ural'skaya V. I. Rozhdenie tanca. – M. : Sovetskaya Rossiya, 1982. – S. 7–19.

36. Chebanov S. V. Rechevye edinicy s neopredelenno-peremennym smyslom // YALIK. – SPb. : Izd-vo SPb. un-ta. – 1998. – № 30. – S. 5–6.
37. Chernyh P. Ya. Istoriko-etimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo yazyka : v 2 t. – M. : Russkij yazyk, 1999. – T. I.
38. Chzhan C. Clova novyj i noven'kij v cikle rasskazov I. A. Bunina «Temnye allei»: semantika i funkcii // Filologiya i chelovek. – 2025. – № 1. – S. 179–187.
39. Shanskij N. M., Bobrova T. A. Zhizn' russkogo slova. Kniga dlya starsheklassnikov. – M. : Verbum, 2006. – 399 s.
40. Shvedova N. Predislovie // Vinogradov V. V. Istoriya slov / Rossijskaya akademiya nauk. Otdelenie literatury i yazyka: Nauchnyj sovet «Russkij yazyk» / otv. red. akademik RAN N. Yu. Shvedova. – M. : Izd-vo In-ta russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova, 1999. – S. 1–3.
41. Shirakov I. Vnov' o novodelah. Antikvariat, predmety iskusstva i kollekcionirovaniya. – 2008. – № 63. – S. 136–139. – [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://antiqueland.ru/articles/621/?ysclid=mkzr61ro28542000362> (data obrashcheniya: 08.04.2026).
42. Enciklopedicheskij slovar' : v 86 t. / Izd. F. A. Brokgauz, I. A. Efron. – Nibelungi – Neffcer". – SPb., 1897. – T. XXI.
43. 黄兴涛. 新名词、新概念与近代中国[M]. 北京: 光明日报出版社, 2023. (Huan Sintao. Novye terminy, novye koncepcii i sovremennyy Kitaj [M]. – Pekin : Guanmin zhibao, 2023).
44. 蒋寅. 新故·生熟·生新——中国古代文论中的独创性概念[J]. 中华文史论丛, 2022(1): 281-302. (Czyan In'. Novoe i staroe, syroe i zreloe, novizna i svezhest': koncept original'nosti v drevnej kitajskoj literaturnoj teorii (新故·生熟·生新——中国古代文论中的独创性概念) // CHzhunhua ven'shi luncun. Stat'i po kitajskoj literature i istorii. – 2022. – № 1. – S. 281–302).

The article was contributed on April 23, 2026

Сведения об авторах

Фархутдинова Фения Фарвасовна – доктор филологических наук, профессор центра русистики и международного образования Ивановского государственного университета, г. Иваново, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-0992-1864>, fenfar@mail.ru

Чжан Цзин – аспирант центра русистики и международного образования Ивановского государственного университета, г. Иваново, Россия, <https://orcid.org/0009-0002-7383-4279>, 18339401682@163.com

Author Information

Farkhutdinova, Fenia Farvasovna – Doctor of Philology, Professor of the Center for Russian Studies and International Education, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-0992-1864>, fenfar@mail.ru

Zhang, Jing – Post-graduate Student of the Center for Russian Studies and International Education, Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, <https://orcid.org/0009-0002-7383-4279>, 18339401682@163.com

УДК 811.111'373.422

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.018

Л. М. Шакирьянов

СТРАТЫ УРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ СЛОВ-АНТОНИМОВ)

Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, Россия

Аннотация. В статье описывается последовательный переход от одного уровня к другому при становлении иерархического устройства английского языка. Актуальность работы заключается в том, что в ней фиксируется настоящий статус антонимии, которая раньше рассматривалась согласно наиболее прогрессивной трактовке лишь как языковое и речевое явление (распространяясь на уровни парадигматики и синтагматики), а теперь распространяется на все уровни языка. Материалом исследования служат экономические термины (слова и словосочетания), которые были подобраны в «Англо-русском экономическом словаре» под ред. проф., д-ра экон. наук А. В. Аникина, а также различные экономические реалии лингвострановедческого словаря США ученого-энциклопедиста, д-ра филол. наук Г. Д. Томакина. В результате исследования выявлено, что словообразование и словоизменение как два предмета науки о языке (отражающих два разных процесса, протекающих в языке) позволяют разграничить антонимию на уровне морфем (согласно определению, приставка присоединяется ко всему слову целиком, этот процесс можно назвать в полной мере словообразовательным) и антонимию частей речи (словообразовательные и словоизменяемые морфемы позволяют выявить различные части речи). В основу уровня концептов положен фундаментальный принцип иерархического устройства языка, при котором единицы в языке играют двойную роль: они не только сами по себе неделимы, но и входят в состав более крупных единиц, а также объединяют в себе более мелкие элементы. Остальные уровни можно выделить благодаря некоторым другим фундаментальным положениям теории языка, чье применение дополняет выявленные уровни.

Ключевые слова: антонимия, уровни языка, уровневый анализ, словообразование, словоизменение, целостность языка

L. M. Shakiryanov

STRATIFICATION OF THE LEVEL SYSTEM OF THE ENGLISH LANGUAGE (BASED ON ANTONYMS)

Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia

Abstract. The article describes the consistent transition from one level to another in the formation of the hierarchical structure of the English language. The relevance of this work lies in the fact that it establishes the current status of antonymy, which has been previously considered as a linguistic and speech phenomenon (at the levels of paradigmatics and syntagmatics) according to the most progressive interpretation, but now extends to all levels of linguistics. The study is based on economic terms (words and phrases) selected from *the English-Russian Economic Dictionary* edited by Professor, Doctor of Economics A. V. Anikin, and various economic realities from *the Dictionary of USA* by the encyclopedic scientist, Doctor of Philology G. D. Tomakhin. The study revealed that word-formation and word-inflection, as two subjects of linguistics (reflecting two different processes in the language), allow us to distinguish between antonymy at the level of morphemes (according to the definition, a prefix is attached to the entire word, and this process can be fully described as word-formation) and antonymy at the level of parts of speech (word-formation and word inflectional morphemes allow us to identify different parts of speech). The level of concepts is based on the fundamental principle of the hierarchical structure of language, in which units in the language play a dual role: they are not only indivisible in themselves, but also form part of larger units and combine smaller elements. The remaining levels can be identified based on several other fundamental principles of language theory, which complement the identified levels.

Keywords: *antonymy, language levels, level analysis, word formation, inflection, language integrity*

Введение. Антонимы обладают комплексной, многоаспектной природой, являясь лексическим средством воплощения идеи противопоставления. Сущность антонимии коренится в диалектическом единстве противоположностей, которое является основополагающим свойством всего сущего, будь то материальные объекты, явления или духовные качества.

Одной из первых попыток обратиться к явлению антонимии считается труд И. Ф. Калайдовича «Краткое изложение правил для составления ручного словаря». Его можно рассматривать как своеобразный отклик на образовавшуюся тенденцию повышенного интереса к значению в связи с началом становления литературного языка. В эту эпоху перемен происходит бурное брожение и переплетение разноречивых и разностильных элементов, порождающее изобилие синонимов, еще не разграниченных по смыслу. В этой связи особого внимания заслуживают произведения Н. М. Карамзина, Д. И. Фонвизина и А. Галича, чьи работы традиционно считаются основополагающими в этой области, так как в них закладываются основы структурного рассмотрения слов, чье появление связано с необходимостью закрепить определенный этап при проявлении различий всего многообразия слов. В качестве основных исследований того времени можно привести публикацию Н. М. Карамзина в газете «Московские ведомости», где он сформулировал известные положения о богатстве языка, словаря Д. И. Фонвизина «Опыт российского сословника» и А. Галича «Словарь русских синонимов, или сословов, составленный редакцией нравственных сочинений» и «Лексикон философских предметов», где представлены словарные статьи абстрактных понятий, являющихся не только философскими терминами, но также словами общеупотребительного языка, близкими по смыслу (см. [10], [11], [16], [28]). Уже тогда указывалось на богатство и многообразие различных языковых форм, в связи с чем, как отмечают исследователи, при лексикографическом описании языка и составлении словаря следует сделать уклон на то, что он «должен быть словарем синонимов, важность которых всем известна, и словарем антонимов, на которые, кажется, никто не обращал надлежащего внимания» («и такъ предполагаемый словарь долженъ быть словаремъ синонимовъ, важность которыхъ всѣмъ извѣстна, и словаремъ антонимовъ, на которые кажется никто еще не обращалъ надлежащаго вниманія») [15, с. 9]. Отдельно отметим, что П. Ф. Калайдович (брат И. Ф. Калайдовича) является автором работы под названием «Опыт словаря русских синонимов»¹.

С учетом системности, свойственной данной эпохе, в лингвистике появляются работы, в которых вводятся и намечаются системные понятия данной науки. В них не просто разбираются отдельные уровни языковой системы, а говорится о необходимости комплексного рассмотрения языка. Значительный вклад в решение этого вопроса внесли работы Ф. де Соссюра, Н. В. Крушевского, И. А. Бодуэна де Куртенэ. В работах Ф. Де Соссюра «*Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes*», Н. В. Крушевского «Очерк науки о языке» можно наблюдать наличие терминов *фонема*, *морфема*, а также рассмотрение насущных проблем и особенностей языковой системы, в некоторых из них отдельно рассматриваются значение и синтаксис. Исследования Ф. де Соссюра служат отправной точкой других исследований, однако полное собрание его сочинений, где многомерно будет рассмотрена вся система языка, будет опубликовано лишь его учениками в 1916 году. В рассматриваемый же период становления языка как системы впервые употребляются отдельные термины.

¹ Кроме И. Ф. Калайдовича, у дворянина, русского врача, надворного советника Фёдора Дмитриевича Калайдовича, были ещё другие сыновья – Константин и Петр. Все братья были членами Общества любителей российской словесности. Особый интерес к проблеме многозначности слов наблюдался у П. Ф. Калайдовича, а его труд «Опыт словаря русских синонимов» также является одним из значимых произведений того времени. Третий сын, Константин, – российский историк, археограф, филолог; он не менее известен, чем два других брата.

Фундаментальные исследования затрагивают термин *фонема*, который активно используется в работах Ф. де Соссюра (однако, считается, что изначально термин встречается в работах А. Дюфриша-Дженетта). Термин *морфема* вводится в рамках общей тенденции развития языка, с одной стороны, и стремления установить атомарные единицы разного качества и уровня сложности – с другой. В работе Бодуэна де Куртенэ дается следующее определение фонемы и морфемы: «Фонема есть фонетическое недѣлимое с точки зрѣнія сравнимости фонетических частей слова. Недѣлимое с антропофонической точки зрѣнія есть звук, недѣлимое с фонетической точки зрѣнія есть фонема, недѣлимое с морфологической точки зрѣнія есть морфема» [6, с. 69]. Это говорит о связи двух явлений (фонема и морфема) на первом этапе. В работе Н. В. Крушевского «Очерк науки и языке» можно наблюдать системность уровней языковой системы.

Таким образом, весьма удивительно, что в более позднее время, когда антонимия начинает изучаться более активно, она долгое время не рассматривается с точки зрения уровневого устройства языка. Здесь же следует отметить роль оппозиций, которые значительно влияют на вопрос идентификации антонимов. Возможно, именно поэтому, несмотря на то, что антонимы служат для организации семантически противоположных или противопоставленных понятий и проявляются на всех уровнях языка, существует устойчивое представление об их раннем лингвистическом осмыслении. Это связано с тем, что, в первую очередь, были замечены именно оппозиции, причем большинство из них представляют собой бинарные пары. Следовательно, научные работы по классификации антонимов логично следуют за попытками определить их место в языке.

Среди ключевых современных трактовок антонимов выделяются следующие:

- антонимы – это «слова противоположного значения» [17];
- антонимы – это «слова разного звучания, которые выражают противоположные, но соотносительные друг с другом понятия» [32];
- антонимы – это «слова, противоположные по сигнификативному значению» [26];
- антонимы – это «слова разного звучания, выражающие противоположные, но соотносительные друг с другом понятия» [21];
- антонимы – это «слова, противопоставленные по самому общему и существенному для их значения семантическому признаку, причем эти слова должны находиться на крайних точках соответствующей лексико-семантической парадигмы» [33];
- антонимы – это «лингвистически сопряженные пары слов» [25].

Ученые также активно работают над классификациями антонимов, в чем видится попытка уровневого анализа явления, до которого, к сожалению, дело так и не дошло. Большая часть исследований ограничивается исследованием языковой (парадигматической) и речевой (синтагматической) антонимии. В качестве критериев классифицирования антонимов можно привести следующие критерии – их принадлежность к определенной части речи, морфемный состав, способ образования антонимической пары, способность сочетаться с другими словами, контекстуальную зависимость (степень антонимичности), семантические характеристики (как видно, эти исследования выстраиваются в соответствии с уровневой организацией языка, что значительно упростит уровневые исследования антонимии). Наиболее прорывным критерием на тот момент признавался семантический критерий, основанный на классификации антонимов из словаря Webster's Dictionary of Synonyms (Webster's New Dictionary of Synonyms) [39] (согласно наиболее полной классификации, можно выделить до 8 типов корреляций); с этим же связан повышенный интерес к категории *градуальность* [18]. Она соответствует одной из корреляций данной классификации (контрарная противоположность). В целом на протяжении любых исследований антонимии считается, что она также фиксируется в языке в форме оппозиций [38]. Также можно отметить то, что антонимия рассматривается как «логико-семантическая категория контраста» [30]. В этом видится особая миссия оппозиций, которые в итоге оказывают значительное влияние на данную проблему.

На современном этапе выделяют два критерия антонимии – парадигматический и синтагматический: парадигматическим критерием антонимичности является противоположность семантики, которая предполагает наличие интегральных и антонимичных дифференциальных сем в структурах значений слов, составляющих антонимические оппозиции [8]; синтагматическим критерием антонимичности принято считать регулярное совместное употребление антонимов в речи; при этом под речевыми антонимами понимаются пары слов, не противопоставляющиеся вне данного контекста и являющиеся поэтому принадлежностью уровня речи [20].

Среди зарубежных авторов, изучающих антонимию, можно выделить британских (K. Begley) [34], израильских (Yael Greenberg) [35], польских (Magdalena Perz) [36], сербских (K. Rasulić) [37] лингвистов, которые также затрагивают важнейшие принципы антонимии. В этой связи отметим, что, несмотря на то, что интерес к уровневому устройству языка существует уже давно, относительно недавно появились исследования, где антонимия рассматривается как комплексное явление (языковое и речевое), пронизывающее все уровни языка – от морфологии и синтаксиса до лингвостилистики [31, с. 554].

Цель данного исследования состоит в том, чтобы выявить особенности иерархического устройства языка, т. е. его целостность, при более детальном рассмотрении всех уровней, а также смежных областей, например, метафор или номинаций, которые требуют более пристального изучения; тем самым продемонстрировать, что антонимия распространяется на различные уровни.

Если говорить более конкретно, то стоит задача обоснования в теоретическом и практическом планах уровневого строения английского языка; в теоретическом плане предполагается выявление положений, подкрепляющих данную теорию, а в практическом – идентификация примеров антонимии экономических терминов, которые наглядно демонстрируют жизнеспособность данной теории.

Представим цель в виде более конкретных задач:

- показать, каким образом словообразование и словоизменение (как два предмета науки о языке) позволяют разграничить антонимию морфем и антонимию частей речи;
- подтвердить статус слова как неделимого целого и как целого, состоящего из морфем;
- заново продемонстрировать, что метафору можно рассматривать как уровень анализа;
- наглядно показать, как единицы языка, помимо того, что ассоциируются с себе подобными (т. е. помимо парадигматических и синтагматических отношений), вступают также в отношения с вышестоящими единицами (как их составные части) и с нижестоящими единицами (как их совокупности);
- описать возможности номинации, а также четко разграничить слово и его часть.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования заключается в том, что в нем фиксируется настоящий статус антонимии, которая раньше рассматривалась согласно наиболее прогрессивной трактовке лишь как языковое и речевое явление (распространяясь на уровни парадигматики и синтагматики), а теперь распространяется на все уровни языка; таким образом, противоположные единицы ассоциируются не только с себе подобными, но также вступают в отношения с элементами других уровней.

Материал и методы исследования. Материалом исследования служат экономические термины (слова и словосочетания), которые были подобраны в «Англо-русском экономическом словаре» под ред. проф., д-ра экон. наук А. В. Аникина [1], а также различные экономические реалии лингвострановедческого словаря США ученого-энциклопедиста, д-ра филол. наук Г. Д. Томашина [27]. В данном исследовании применяется уровеньный подход к анализу языка. Это означает, что язык рассматривается как совокупность взаимосвязанных уровней, каждый из которых характеризуется своим набором элементов, их типами и правилами взаимодействия.

Метод исследования – **уровневый анализ**; это метод исследования и описания языка, при котором считается, что система языка состоит из ряда подсистем (уровней); при этом особенности каждого уровня определяются набором, типами и правилами функционирования языковых единиц. Для этого ставятся частные задачи, которые решаются с помощью соответствующих методов анализа: морфемный и морфологический анализы позволяют разграничить антонимию морфем и антонимию частей речи; в работе также проводятся контекстуальный и лингвокультурологический анализы, которые применяются для идентификации случаев реализации антонимии на уровне синтаксиса (синтаксических конструкций), а также выявления метафор.

Результаты исследования и их обсуждение. Исследование уровней антонимии опирается на целый ряд концепций:

- при формировании уровней анализа особую роль играет деление элементов языка на словообразовательные и словоизменительные (формообразующие) (**уровень морфем и уровень частей речи**) (Ф. Ф. Фортунатов) [29, с. 155], [14, с. 23–24]; за основу берется тезис, согласно которому приставка, в отличие от суффикса, присоединяется ко всему слову целиком; это позволяет ей выполнять словообразовательную функцию;

- иерархическое устройство языка, при котором единицы в языке играют двойную роль: они не только сами по себе неделимы, но и входят в состав более крупных единиц, а также объединяют в себе более мелкие элементы (**уровень слов**) (И. А. Бодуэн де Куртенэ, Н. В. Крушевский) [7, с. 268], [13, с. 73–74];

- дифференциация трактовки понятия *уровень* – уровень как «ярус» и уровень как «аспект изучения некоторого предмета» позволяют выделить стилистику как уровень анализа (Ю. С. Маслов, И. Р. Гальперин) [23] (**уровень метафор**);

- взаимосвязанность и единство языковой системы, несмотря на ее многогранность и внутренние противоречия, подтверждаются целостностью составляющих ее языковых знаков; особое значение имеют более сложные уровни, чья функция заключается в том, чтобы способствовать целостности системы (**уровень синтаксиса**);

- понятие номинации является более сложным понятием, чем слово; в самом общем виде слово – это единица языка, а номинация – более широкое понятие, которое включает в себя различные языковые единицы, служащие для разных целей (**уровень номинаций**);

- одним из главных показателей самостоятельности слова как единицы языка является вопрос соотношения слова и его части. В этой связи необходимо, чтобы слово отличалось как некоторое целое от той или иной осмысленной части слова (А. И. Смирницкий) [24, с. 27].

Как уже было сказано, в результате деления элементов языка на словообразовательные и словоизменительные (формообразующие) можно разграничить приставки и суффиксы. В основу исследования легла концепция о том, что приставка присоединяется ко всему слову целиком, а по его другим частям (слова) (например, суффиксам) можно выделить морфологические характеристики того или иного элемента.

Суффиксы и префиксы последовательно разграничиваются со времен Н. В. Крушевского и В. А. Богородицкого. Известно, что В. А. Богородицкий вывел суффиксы и префиксы в отдельный класс, назвав их материально-формальными элементами, а Н. В. Крушевский доказал, что, в отличие от суффикса, префикс не ограничивается какой-то одной категорией слов, его употребление, напротив, повсеместно, он может присоединяться к различным частям речи (категориям слов). На этом основано и наше понимание необходимости строгой дифференциации префиксов и суффиксов.

Приведенные аргументы позволяют разграничить морфемы, которые позволяют **сопоставить слова на уровне аффиксов** (см. таблицы 1 и 2), а также те, по которым можно **выделить различные части речи** (см. таблицу 3).

Таблица 1 – Антонимия морфем (английское и греческое происхождение)

Приставка (присоединяется ко всему слову цели- ком)	Значение приставки	Исходный термин	Термин-антоним
half	неполнота	<i>finished goods</i>	<i>half-finished goods</i>
un	отрицание	<i>conditional</i>	<i>unconditional</i>
mid	средняя величина	<i>range</i>	<i>midrange</i>
anti	противопоставление	<i>Malthusianism</i>	<i>anti-Malthusianism</i>
cross	пересечение	<i>haul</i>	<i>crosshaul</i>
hyper	преувеличение	<i>inflation</i>	<i>hyperinflation</i>
iso	сочетание	<i>cost curve</i>	<i>isocost curve</i>
neo	новая информация	<i>natal</i>	<i>neonatal</i>
pseudo	мнимость	<i>shadow price</i>	<i>pseudoshadow price</i>

Таблица 2 – Антонимия морфем (латинское происхождение)

Приставка (присоединяется ко всему слову целиком)	Значение приставки	Исходный термин	Термин-антоним
ante, pre	предшествование	<i>to date condition</i>	<i>to antedate precondition</i>
il, in, dis	отрицание	<i>literate active economy</i>	<i>illiterate inactive diseconomy</i>
co, counter	совместное действие	<i>habitation plan</i>	<i>cohabitation counterplan</i>
de	обратный процесс	<i>to concentrate</i>	<i>to deconcentrate</i>
extra	избыточность	<i>budgetary funds</i>	<i>extra-budgetary funds</i>
multi	множественность	<i>plant development</i>	<i>multiplant development</i>
mini	снижение размера	<i>recession</i>	<i>minirecession</i>
non	контрадикторность	<i>priority mail</i>	<i>nonpriority mail</i>
quasi	видимости	<i>unemployment</i>	<i>quasi-unemployment</i>
re	повтор	<i>survey</i>	<i>resurvey</i>
semi	частичность	<i>self-service</i>	<i>semiself-service</i>
sub	подчинение	<i>office</i>	<i>suboffice</i>
super	превосходство	<i>normal</i>	<i>supernormal</i>

Таблица 3 – Антонимия частей речи

Часть речи	Исходный термин и термин-антоним (две номинации)	Словосочетание (одна номинация)
Субстантивы	<i>allocation of charges/ allocation of profits</i>	<i>adjustment between demand and supply</i>
Вербы	<i>right to work/ right to rest</i>	<i>lend-lease agreement</i>
Адвербы	<i>entry inwards/ entry outwards</i>	<i>to jockey back and forth</i>
Адъективы	<i>absolute impoverishment/ relative impoverishment</i>	<i>odd and even</i>
Местоимения	<i>everybody/ nobody</i>	<i>to make a bargain all-or-nothing</i>
Предлоги	<i>flow-in/ flow-out</i>	<i>first-in-first-out</i>

В рамках общего анализа можно сделать вывод о том, что согласно иерархическому устройству языка единицы в языке играют двойную роль: они не только сами по себе неделимы, но и входят в состав более крупных единиц, а также объединяют в себе более мелкие элементы. Следовательно, слово обладает двойственной природой: оно является неделимой единицей, но при этом представляет собой совокупность морфем [7, с. 268], [13, с. 73–74]. Данный постулат позволяет **идентифицировать уровень слов**, основу которых составляют концепты. Рассмотрим термины как единое целое, выделив к ним элементы,

благодаря которым происходит противопоставление. Так, можно выделить следующие термины: *chief engineer/ deputy chief engineer*, *above the line/ below the line*, *to be of age/ to be under age*, *construction activity/ new construction activity*, *ex ante analysis/ ex post analysis*, *prior distribution/ posterior distribution*, *a priori method/ a posteriori method*, *cum interest/ ex interest*, *de facto address/ de jure address*.

Согласно нашему представлению, концепт представлен в языке словом, следовательно, слово является именем концепта (Г. Г. Слышкин, С. Г. Воркачев, А. П. Бабушкин и др.). Эта связь отмечается во многих определениях: «знаменательный (сигнификативный) образ, отражающий фрагмент национальной картины мира, обобщённый в слове [19, с. 81]; «любая дискретная единица коллективного сознания, которая отражает предмет реального и идеального мира и хранится в национальной памяти языка в вербально обозначенном виде» [4, с. 11]; «в сознании нет пустых форм, как нет и не получивших названия понятий» [5, с. 92]; «всякий предмет существует для человека только тогда, когда он им شناётся, когда входит в его мысль и выражается словом» [9, с. 173].

Это дает основание выделения слова как отдельного уровня языка; если концепт и слово неразрывно связаны, значит, можно ввести понятие базового (всеобщего, универсального) концепта, выявить типичные, философские концепты данной сферы, которые будут представлены в языке следующими словами: иерархия (подчинение, субординация) (*chief engineer/ deputy chief engineer*), количество (уровень) (*above the line/ below the line*), возраст (*to be of age/ to be under age*), информация (*construction activity/ new construction activity*), факт (*ex ante analysis/ ex post analysis*; *a priori method/ a posteriori method*); наличие чего-либо (*cum interest/ ex interest*), истина (*de facto address/ de jure address*).

Дифференциация трактовки понятия уровень – уровень как «ярус» и уровень как «аспект изучения некоторого предмета» – позволяет выделить стилистику как уровень анализа (если рассматривать стилистику не только как элемент в последовательности уровней, что подчеркивает иерархичность структуры языка, но также как уровень наблюдения, то рассмотрение стилистики как уровня может быть оправдано). В лингвистике нет единого определения метафоры, но традиционно ее характеризуют как стилистическую фигуру или троп, построенный на принципе переноса. Так, А. А. Реформатский рассматривает метафору (буквально «перенос, т. е. типичный случай переносного значения) как перенос наименования, основанного на сходстве вещей по цвету, форме, характеру движений и т. п. [22, с. 45]. И. В. Арнольд определяет метафору как скрытое сравнение, осуществляемое путем применения названия одного предмета к другому и выявляющее таким образом какую-нибудь важную черту второго [2, с. 124].

Принцип создания метафоры на основе сходства, аналогии признает и О. С. Ахманова. Однако она трактует метафору как перенос значения (а не именования), состоящий в употреблении слов и выражений в переносном смысле на основании сходства, аналогии и т. п. [3, с. 231]. И. Р. Гальперин подчеркивает одновременное существование в метафоре двух значений, определяя ее как «отношение предметно-логического значения и значения контекстуального, основанное на сходстве признаков двух понятий» [12, с. 125].

Так, в рамках рассматриваемой тематики можно **выявить слова-метафоры** *bulls/ bears* «быки»/ «медведи», *hawks/ doves* «ястребы»/ «голуби», *wolves/ sheep* «волки»/ «овцы», *blue chips/ red chips* «голубые фишки»/ «красные фишки», *pigs/ chicken* «свиньи, или кабаны»/ «цыплята», *sharks/ lemmings* «акулы»/ «лемминги» (описание метафор приводится в других работах автора). Метафора проясняет образование характерных для американского общества явлений, которые не только передают отношение к называемому объекту или явлению, но и затрагивают сложный процесс комплексного изучения сознания, культуры и языка. Это можно сказать о любом языке, так как метафора является языковой универсалией.

Взаимосвязанность и единство языковой системы, несмотря на ее многогранность и внутренние противоречия, подтверждаются целостностью составляющих ее языковых знаков; особое значение имеют более сложные уровни, чья функция заключается в том, чтобы способствовать целостности системы. Так, целесообразно **постулирование уровня синтаксиса**; как отмечается в других исследованиях, синтаксическая гибкость антонимов дает им возможность проявляться в самых разных контекстах: они могут объединяться в одном словосочетании (*asked and bid*), образовывать составные слова с дефисом (*birth-and-death data*) или даже быть частями одного слова в составе словосочетания (*breakeven order*).

Номинация включает в себя различные единицы, служащие для разных целей; здесь можно **установить три способа номинации**: в пределах одной номинации объекты могут одновременно демонстрировать противоположные характеристики (*demand outdistances supply* «спрос опережает предложение»); сравнение двух номинаций выявляет их отличительные черты (*to save* «сберегать; экономить»/ *to dissave* «расходовать, тратить сбережения»); противопоставление в рамках трех номинаций детализируется значение (*senior* «старший бухгалтер-ревизор»/ *semi-senior* «бухгалтер-ревизор»; помощник старшего бухгалтера-ревизора/ *junior* «младший бухгалтер-ревизор; счетный работник ревизорской службы»).

Постулирование морфемного уровня основано на том, что одним из главных показателей самостоятельности слова как единицы языка является вопрос соотношения слова и его части. В этой связи необходимо, чтобы слово отличалось как некоторое целое от той или иной осмысленной части слова; выявленные ранее случаи противопоставления с помощью однополюсных аффиксов (табл. 1 и 2) считаем не вполне достаточными, поэтому приводим реализацию двухполюсных аффиксов (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Антонимия двухполюсных аффиксов

Значение	Исходный термин	Термин-антоним
нахождение	<i>external audit</i>	<i>internal audit</i>
перемещение	<i>inborn</i>	<i>outborn</i>
положение	<i>downswing</i>	<i>upswing</i>
разнообразие	<i>monogamy</i>	<i>polygamy</i>
актуализация	<i>on-peak service</i>	<i>off-peak service</i>
пространство	<i>overloading</i>	<i>underloading</i>
распространение	<i>intergenerational</i>	<i>intragenerational</i>
наружность	<i>endogenous</i>	<i>exogenous</i>
идентичность	<i>homogeneity</i>	<i>heterogeneity</i>
величина	<i>macrodemography</i>	<i>microdemography</i>

Для рассмотрения полной системы языка (его систематизации) целесообразно также рассмотреть полную совокупность всех уровней языка, которая продемонстрирует его строй. В итоге в системе языка можно наблюдать следующие уровни: морфемы, слова-части речи, слова-концепты, слова-метафоры, синтаксические конструкции, номинации. Как впоследствии будет показано, морфемы могут быть однополюсными и двухполюсными; совокупность уровней языка можно привести в демонстративных целях, показав, что языковая система стремится к «равновесию», заполнению «пустых клеток»; тем не менее, как мы видим, системе не всегда удается достичь абсолютной устойчивости: создавая старые «горячие точки», система создает в ней новые, что вызывает асимметрию в языке.

На обсуждение хотелось бы вынести то, почему в своем исходном варианте уровневая организация системы языка имеет отчасти гибридную (разнохарактерную) основу. Представленная в данной работе классификация является совмещением элементов теории значения и непосредственно уровневого устройства языка. Система уровней, как состоящая

из морфологического, лексического, фразеологического, синтаксического уровня текста, является скорее базовым представлением об уровнях языка. Подводя итог, отметим, что говорить о том, что система однородна (является единой) для всех языковых единиц было бы не совсем правильным. Тем не менее, систему удалось выстроить в единое целое, а ее структура в целом соответствует нашим представлениям о ее организации (уровни морфологический, лексический, фразеологический, синтаксический, уровень текста).

Особо отметим, что существование отдельных уровней является вполне оправданным и закономерным, ведь, например, номинация, как известно, затрагивает исследование и описание закономерностей образования языковых единиц в целом. Таким образом, то, что некоторые примеры, которые выявляются в рамках номинативного уровня, можно отнести одновременно и к другим уровням, вовсе позволяет утверждать, что данного уровня не существует. Иначе невозможно объяснить, что именно в рамках антонимии значение может раскрываться благодаря одной, двум или трем номинациям (*ratio between gold and silver / to save – to dissave / senior – semi-senior – junior*).

Выводы. В статье решена задача обоснования в теоретическом и практическом планах уровневого строения английского языка; в теоретическом плане выявлены положения, подкрепляющие данную теорию, а в практическом – приведены примеры антонимии экономических терминов, которые способствуют данной теории.

В ходе исследования подтверждена гипотеза о том, что контраст лежит в основе концептуальной системы человека, благодаря которой переосмысливается закон противоположности, способствующий описанию смены одного отношения с помощью другого, а закономерности таких отношений характеризуют не только индивидуальные связи между словами, но и потенциально более глобальные структуры противопоставления.

Научная новизна работы заключается в подходе к исследованию экономических терминов как особой базе реализации явления противопоставления, которая в значительной степени определяет специфику формирования анализируемых языковых единиц.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии теории лексической системной и речевой антонимии, оформившейся как комплексная структура, элементы которой находятся в непрерывном взаимодействии, в результате которого противопоставление задействует многоплановые способы своей реализации.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования полученных в работе результатов в практике преподавания германских языков в высшей школе (на лекциях по лексикологии и стилистике английского языка, спецкурсах по теории текста и дискурса и типам семантических связей единиц). Выводы, полученные в проведенном исследовании, могут быть использованы также в дидактических целях.

Таким образом, в системе языка можно наблюдать следующие уровни: морфемы, слова-части речи, слова-концепты, слова-метафоры, синтаксические конструкции, номинации. В ходе исследования установлено, что морфемы могут быть однополюсными и двухполюсными; совокупность уровней языка можно привести в демонстративных целях, показав, что языковая система стремится к «равновесию», заполнению «пустых клеток», что для ее завершенности было бы целесообразно рассмотреть также все выявленные уровни, т. е. как именно они складываются в иерархию; однако без этого система является асимметричной, что тоже для нее характерно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин А. В. Англо-русский экономический словарь / под ред. проф., д-ра экон. наук А. В. Аникина. – М. : Русский язык, 1977. – 726 с.
2. Арнольд И. В. Стилистика. Современный английский язык. – М. : Флинта, 2016. – 384 с.
3. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 608 с.
4. Бабушкин А. П. Перевод реалий в свете проблем когнитивной семантики // Проблемы культурной адаптации текста, 1999. – Воронеж : Русская словесность. – С. 11–13.

5. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
6. Бодуэн де Куртенэ И. А. Некоторые отделы «Сравнительной грамматики» славянских языков : Отр. из лекций И. Бодуэна-де-Куртенэ (I. Baudouin de Courtenay), чит. в 1880-81 ак. году в Имп. Казан. ун-те студентам 3 и 4 курсов обоих филол. отд. – Варшава : Тип. М. Земкевича и В. Ноковского, 1881. – 82 с.
7. Бодуэн де Куртенэ И. А. Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. Т. 2. – М. : Изд-во акад. наук СССР, 1963. – 384 с.
8. Боева Н. Б. Грамматическая антонимия в современном английском языке : дис. ... д-ра. филол. наук : 10.02.04. – М., 2001. – 367 с.
9. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка. – Л. : Учпедгиз, 1941. – 246 с.
10. Галич А. И. Словарь русских синонимов, или сословов, составленный редакцией нравственных сочинений. – Ч. 1 [и единств.]. – СПб. : Тип. Третьего деп. Министерства гос. имуществ, 1840. – 496 с.
11. Галич А. И. Лексикон философских предметов, составленный А. Галичем. – СПб. : В типографии Императорской Академии наук, 1845. – 218 с.
12. Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М. : Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 459 с.
13. Зубкова Л. Г. Целостность языка и его детерминанта в трактовке И. А. Бодуэна де Куртенэ и Н. В. Крушевского // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2006. – кн. 3. – Т. 148. – С. 73–82.
14. Зубова Л. В., Меньшикова Ю. В. Морфемика и словообразование современного русского языка. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2014. – 256 с.
15. Калайдович И. Ф. Краткое изложение правил для составления ручного словаря нынешнего языка русского, с приложением пробных листов словаря. – М. : Унив. тип., 1826. – 28 с.
16. Карамзин Н. М. О богатстве языка // Московские ведомости. Раздел «Смесь». – 1795. – № 90.
17. Комиссаров В. Н. Словарь антонимов современного английского языка. – М. : Международные отношения, 1964. – 289 с.
18. Краева И. А. Градуальность: концептуальные основания и специфика изменений // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2022. – № 4, ч. 3. – С. 323–337. – DOI 10.28995/2686-7249-2022-4-323-337.
19. Нерознак В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Вып. 1. – Омск : Омск. гос. пед. ун-т, 1998. – С. 80–85.
20. Новикова Ю. О. Речевая антонимия как отражение обыденной картины мира: на материале американского варианта английского языка : автореф. ... дис. канд. филол. наук. : 10.02.04. – СПб., 2010. – 25 с.
21. Прохорова В. Н. О словах с противоположными значениями в русских говорах // Филологические науки. – 1961. – №1. – С. 122–127.
22. Реформатский А. А. Введение в языковедение / под ред. В. В. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 536 с.
23. Скребнев Ю. М. Очерк теории стилистики. – Горький : Б. и., 1975. – 174 с.
24. Смирницкий А. И. Лексикология английского языка. – М. : Омен : МГУ, 1998. – 259 с.
25. Соколова Н. Л. К проблеме определения и классификации антонимов и их стилистического использования // Филологические науки. – 1977. – № 6. – С. 60–69.
26. Степанов Ю. С. Основы общего языкознания. – М. : Просвещение, 1975. – 271 с.
27. Томахин Г. Д. США. Лингвострановедческий словарь = Dictionary of USA. – М. : Русский язык, 2001. – 575 с.
28. Фонвизин Д. И. Опыт российского сословника // Собеседник любителей русского слова. – Ч. 1, 4, 10. – СПб., 1783.
29. Фортунатов Ф. Ф. Избранные труды : в 2 т. Т. 1. – М. : Учпедгиз, 1956. – 450 с.
30. Шакирьянов Л. М. Логико-семантическая категория контраста в финансово-экономическом медиадискурсе (на материале англоязычных интернет-источников) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. – Уфа, 2014. – 21 с.
31. Шакирьянов Л. М. Логико-семантический анализ контраста (на материале англоязычных экономических терминов) // Неофилология. – 2023. – Т. 9, № 3. – С. 553–560. – DOI 10.20310/2587-6953-2023-9-3-553-560.
32. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. – М. : Просвещение, 1964. – 316 с.
33. Шмелев Д. Н. Очерки по семасиологии русского языка. – М. : Просвещение, 1964. – 244 с.
34. Begley K. Knowing opposites and formalising antonymy // Epistemology & Philosophy of Science. – 2022. – Vol. 59. – No. 2. – P. 85–101. – DOI <https://doi.org/10.5840/eps202259226>.
35. Greenberg Ya. On the scalar antonymy of only and even // Natural Language Semantics. – 2022. – Vol. 30. – No. 4. – P. 415–452. – DOI 10.1007/s11050-022-09200-x.
36. Perz M. Du paradigme vers le syntagme – l'antonymie adjectivale: quelques remarques // Neophilologica. – 2020. – P. 335–347. – DOI 10.31261/NEO.2020.32.18.

37. Rasulić K. High expectations and low blows: antonymy and dynamic meaning construction // *Belgrade English Language and Literature Studies*. – Vol. 12. – P. 137–161. – DOI 10.18485/bells.2020.12.7.
38. Trubetzkoy N. Grundzüge der Phonologie // *Travaux du cercle linguistique de Prague*. – 1939. – № 7. – P. 706–712.
39. Webster's New Dictionary of Synonyms. – Springfield : Merriam-Webster Inc. Publish., 1984. – 909 p.

Статья поступила в редакцию 19.11.2025

REFERENCES

1. Anikin A. V. *Anglo-russkij ekonomicheskij slovar' / pod red. prof., d-ra ekon. nauk A. V. Anikina*. – M. : Russkij yazyk, 1977. – 726 s.
2. Arnol'd I. V. *Stilistika. Sovremennyy anglijskij yazyk*. – M. : Flinta, 2016. – 384 s.
3. Ahmanova O. S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. – M. : Sovetskaya enciklopediya, 1966. – 608 s.
4. Babushkin A. P. *Perevod realij v svete problem kognitivnoj semantiki // Problemy kul'turnoj adaptacii teksta*, 1999. – Voronezh : Russkaya slovesnost'. – S. 11–13.
5. Benvenist E. *Obshchaya lingvistika*. – M. : Progress, 1974. – 448 s.
6. Boduen de Kurtene I. A. *Nekotorye otdely «Sravnitel'noj grammatiki» slovyanskix yazykov : otr. iz lekcij I. Boduena-de-Kurtene (I. Baudouin de Courtenay), chit. v 1880-81 ak. godu v Imp. Kazan. un-te studentam 3 i 4 kursov oboih filol. otd.* – Varshava : Tip. M. Zemkevicha i V. Nokovskogo, 1881. – 82 s.
7. Boduen de Kurtene I. A. *Izbrannye trudy po obshchemu yazykoznaniju : v 2 t. T. 2.* – M. : Izd-vo akad. nauk SSSR, 1963. – 384 s.
8. Boeva N. B. *Grammaticheskaya antonimiya v sovremennom anglijskom yazyke : dis. ... d-ra. filol. nauk : 10.02.04.* – M., 2001. – 367 s.
9. Buslaev F. I. *O prepodavanii otechestvennogo yazyka*. – L. : Uchpedgiz, 1941. – 246 s.
10. Galich A. I. *Slovar' russkix sinonimov, ili soslovov, sostavlennyy redakciej npravstvennyh sochinenij*. – Ch. 1 [i edinstv.]. – SPb. : Tip. Tret'ego dep. Ministerstva gos. imushchestv, 1840. – 496 c.
11. Galich A. I. *Leksikon filosofskix predmetov, sostavlennyy A. Galichem*. – SPb. : V tipografii Imperatorskoj Akademii nauk, 1845. – 218 s.
12. Gal'perin I. R. *Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka*. – M. : Izd-vo literatury na inostrannyh yazykah, 1958. – 459 s.
13. Zubkova L. G. *Celostnost' yazyka i ego determinanta v traktovke I. A. Boduena de Kurtene i N. V. Krushevskogo // Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*. – 2006. – kn. 3. – T. 148. – C. 73–82.
14. Zubova L. V., Men'shikova Yu. V. *Morfemika i slovoobrazovanie sovremennogo russkogo yazyka*. – SPb. : Filologicheskij fakul'tet SPbGU, 2014. – 256 c.
15. Kalajdovich I. F. *Kratkoe izlozhenie pravil dlya sostavleniya ruchnogo slovarya nyneshnego yazyka russkogo, s prilozheniem probnyh listov slovarya*. – M. : Univ. tip., 1826. – 28 s.
16. Karamzin N. M. *O bogatstve yazyka // Moskovskie vedomosti. Razdel «Smes'»*. – 1795. – № 90.
17. Komissarov V. N. *Slovar' antonimov sovremennogo anglijskogo yazyka*. – M. : Mezhdunarodnye ot-nosheniya, 1964. – 289 c.
18. Kraeva I. A. *Gradual'nost': konceptual'nye osnovaniya i specifika izmenenij // Vestnik RGGU. Seriya «Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya»*. – 2022. – № 4, ch. 3. – S. 323–337. – DOI 10.28995/2686-7249-2022-4-323-337.
19. Neroznak V. P. *Ot koncepta k slovu: k probleme filologicheskogo konceptualizma // Voprosy filologii i metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. – Vyp. 1. – Omsk : Omsk. gos. ped. un-t, 1998. – S. 80–85.
20. Novikova Yu. O. *Rechevaya antonimiya kak otrazhenie obydennoj kartiny mira: na materiale amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka : avtoref. ... dis. kand. filol. Nauk: 10.02.04.* – SPb., 2010. – 25 s.
21. Prohorova V. N. *O slovah s protivopolozhnymi znacheniyami v russkix govorah // Filologicheskie nauki*. – 1961. – № 1. – S. 122–127.
22. Reformatskij A. A. *Vvedenie v yazykovedenie / pod red. V. V. Vinogradova*. – M. : Aspekt Press, 1996. – 536 s.
23. Skrebnev Yu. M. *Ocherk teorii stilistiki*. – Gor'kij : [b. i.], 1975. – 174 s.
24. Smirnickij A. I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. – M. : Omen : MGU, 1998. – 259 s.
25. Sokolova N. L. *K probleme opredeleniya i klassifikacii antonimov i ih stilisticheskogo is-pol'zovaniya // Filologicheskie nauki*. – 1977. – № 6. – S. 60–69.
26. Stepanov Yu. S. *Osnovy obshchego yazykoznanija*. – M. : Prosveshchenie, 1975. – 271 s.
27. Tomahin G. D. *SSH A. Lingvostranovedcheskij slovar' = Dictionary of USA*. – M. : Russkij yazyk, 2001. – 575 s.
28. Fonvizin D. I. *Opyt rossijskogo soslovnika // Sobesednik lyubitelej rossijskogo slova*. – Ch. 1, 4, 10. – SPb., 1783.
29. Fortunatov F. F. *Izbrannye trudy : v 2 t. T. I.* – M. : Uchpedgiz, 1956. – 450 s.

30. Shakir'yanov L. M. Logiko-semanticheskaya kategoriya kontrasta v finansovo-ekonomicheskom media-diskurse (na materiale angloyazychnyh internet-istochnikov) : avtoref. diss. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. – Ufa, 2014. – 21 s.
31. Shakir'yanov L. M. Logiko-semanticheskij analiz kontrasta (na materiale angloyazychnyh ekonomicheskikh terminov) // *Neofilologiya*. – 2023. – Т. 9, № 3. – S. 553–560. – DOI 10.20310/2587-6953-2023-9-3-553-560.
32. Shanskij N. M. Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka. – M. : Prosveshchenie, 1964. – 316 s.
33. Shmelev D. N. Ocherki po semasiologii russkogo yazyka. – M. : Prosveshchenie, 1964. – 244 s.
34. Begley K. Knowing opposites and formalising antonymy // *Epistemology & Philosophy of Science*. – 2022. – Vol. 59. – No. 2. – P. 85–101. – DOI <https://doi.org/10.5840/eps202259226>.
35. Greenberg Ya. On the scalar antonymy of only and even // *Natural Language Semantics*. – 2022. – Vol. 30. – No. 4. – P. 415–452. – DOI 10.1007/s11050-022-09200-x.
36. Perz M. Du paradigme vers le syntagme – l'antonymie adjectivale: quelques remarques // *Neophilologica*. – 2022. – P. 335–347. – DOI 10.31261/NEO.2020.32.18.
37. Rasulić K. High expectations and low blows: antonymy and dynamic meaning construction // *Belgrade English Language and Literature Studies*. – Vol. 12. – P. 137–161. – DOI 10.18485/bells.2020.12.7.
38. Trubetzkoy N. Grundzüge der Phonologie // *Travaux du cercle linguistique de Prague*. – 1939. – № 7. – P. 706–712.
39. Webster's New Dictionary of Synonyms. – Springfield : Merriam-Webster Inc. Publish., 1984. – 909 p.

The article was contributed on November 19, 2025

Сведения об авторе

Шакирьянов Лев Морисович – кандидат филологических наук, ассистент кафедры английского языка Уфимского университета науки и технологий, г. Уфа, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3110-8271>, levshakiryanov@gmail.com

Author Information

Shakiryanov, Lev Morisovich – Candidate of Philology, Teaching Assistant at the Department of English, Ufa University of Science and Technology, Ufa, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3110-8271>, levshakiryanov@gmail.com

УДК 371.13:81'373.46

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.019

Н. А. Антонова¹, Г. Л. Драндров²

АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ «КОМПЕТЕНТНОСТЬ» И «КОМПЕТЕНЦИЯ»: ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

¹Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия

*²Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Быстрое развитие технологий, глобализация и возрастающая роль профессиональных и личностных качеств специалистов ставят перед современным образованием серьезные задачи. В ответ на эти вызовы образовательная система вынуждена пересматривать свои цели и содержание, что находит отражение в компетентностном подходе. Однако неопределенность ключевых понятий, таких как «компетенция» и «компетентность», снижает эффективность внедрения данного подхода и негативно сказывается на формировании образовательных программ и учебных планов. Цель – сформулировать авторское понимание сущности и содержания применяемых в научно-методической литературе понятий «компетентность» и «компетенция». Для достижения этой цели использовались материалы программно-нормативных документов, регламентирующих деятельность системы высшего профессионального образования, материалы современных научных исследований отечественных и зарубежных ученых. Основными методами исследования являлись теоретический анализ и обобщение современных знаний в изучаемой предметной области. С учетом результатов анализа и систематизации литературных данных сформулировано авторское понимание компетентности как совокупности объективных требований, задаваемых ФГОС ВО, с одной стороны, и как целостной системно-организованной характеристики человека, как субъекта профессиональной деятельности, обеспечивающей быстроту овладения и эффективность ее осуществления. Психологическое содержание компетентности и компетенции является инвариантным. Любая компетенция может выступать как компетентность по отношению к составляющим ее частным элементам. С другой стороны, эта компетентность может быть представлена как одна из компетенций, определяющая уровень развития более общей. Авторский подход к пониманию компетентности является более адекватным педагогической реальности, в рамках которой формирование каждой компетенции осуществляется не само по себе, а во взаимодействии с другими компетенциями с учетом их места и роли в функционировании компетентности в целом. Поэтому целеполагание профессиональной подготовки следует формулировать на уровне компетентности с последующим определением круга отдельных компетенций, которые во взаимодействии между собой обуславливают профессиональную компетентность специалиста.

Ключевые слова: *компетентность, компетенция, сущность, структурные компоненты, общее и частное*

N. A. Antonova¹, G. L. Drandrov²

ANALYSIS OF THE CONCEPTS “COMPETENCE” AND “COMPETENCY”: WAYS TO OVERCOME TERMINOLOGICAL UNCERTAINTY

¹I. N. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia

²I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The rapid development of technology, globalization, and the increasing importance of both professional and personal qualities in specialists pose serious challenges for modern education. In response to these challenges, the educational system is forced to reconsider its goals and content, which is reflected in the competence-based approach. However, the lack of clarity regarding the key concepts such as “competency” and “competence” reduces the effectiveness of implementing this approach and negatively impacts the development of educational programs and curricula. The aim of this work is to formulate the author’s understanding of the essence and content of the concepts “competence” and “competency” as used in scientific and methodological literature. To achieve this goal, the materials from regulatory and policy documents governing the activities of the higher professional education system were used, along with the sources from contemporary scientific research works by Russian and foreign scholars. The main research method was theoretical analysis and synthesis of current knowledge in the subject area under investigation. Taking into account the results of the analysis and systematization of literary sources, the author’s understanding of competence is formulated as a set of objective requirements defined by Federal State Educational Standards of Higher Education (FSES HE), on the one hand, and as an integral, systematically organized characteristic of an individual as a subject of professional activity, ensuring the speed and effectiveness of mastering and performing such activity. The psychological content of competence and competency is invariant. Any competency can be viewed as a competence in relation to its constituent elements. On the other hand, a particular competence may be one of the competencies that determine the level of development of a broader competence. The author’s approach to understanding competence is more adequate to educational realities, within which the formation of each competency does not occur in isolation but through interaction with other competencies, taking into account their place and role in the overall functioning of competence. Therefore, the objectives of professional training should be formulated at the level of competence followed by the identification of specific competencies, which, in interaction with one another, determine the professional competence of a specialist.

Keywords: *competence, competency, essence, structural components, general and particular*

Введение. Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) активно используют понятие «компетенция» [16]. В их содержании выделяется и подробно описывается перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. В рамках освоения образовательной программы выпускники готовятся к решению различных типов и задач.

Однако в содержании ФГОС ВО не представлены термины, характеризующие готовность к определенной профессиональной деятельности в целом и решению ее различных задач. Между тем в научно-методической литературе наряду с термином «компетенция» активно применяется понятие «компетентность», близкое к «готовности к профессиональной деятельности» (например, «коммуникативная компетентность»).

Цель настоящего исследования – сформулировать авторское понимание сущности и содержания применяемых в современной методологии и технологии профессионального образования понятий «компетентность» и «компетенция».

Для достижения этой цели последовательно решались следующие задачи:

1. Провести сравнительный анализ и систематизацию существенных признаков профессиональной компетентности и ее структурных компонентов, выделяемых современными

авторами при характеристике анализируемого феномена, и сформулировать на основе его результатов авторское понимание ее сущности.

2. Определить соотношение феноменов «компетентность» и «компетенция» в психологической структуре выполняемой человеком профессиональной деятельности.

В современном образовательном пространстве крайне актуален авторский взгляд на понятие «компетентность». Авторы предлагают рассматривать феномен как ключевую цель профессиональной подготовки и как основу для эффективного взаимодействия компетенций. Детальное изучение структуры компетентности (знаний, умений, способностей и мотивации) обеспечивает целостный подход к оценке и формированию индивидуальных особенностей обучающихся.

В настоящей статье предложен новый взгляд на природу компетенций и компетентности, который заключается в рассмотрении как синтеза между установленными стандартами качества обучения и индивидуальными особенностями обучающегося при формировании профессиональных умений.

Практическая значимость исследования заключается в формировании рекомендации по созданию образовательных программ для подготовки высококвалифицированных специалистов, готовых к решению сложных профессиональных задач.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность данного исследования обусловлена отсутствием четкого однозначного понимания сущности и содержания таких терминов, как «компетенция» и «компетентность», что затрудняет разработку учебных планов и образовательных программ.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования явились законодательные и программно-нормативные документы, регулирующие применение компетентностного подхода в системе высшего профессионального образования, а также имеющиеся в современной отечественной и зарубежной педагогической литературе научные публикации, в которых рассматриваются сущность, содержание и структура компетентности и компетенций.

Результаты исследования и их обсуждение. В 2003 г., когда Россия присоединилась к Болонскому процессу, в отечественном образовании стал активно внедряться компетентностный подход. Возникла необходимость адаптировать понятие «компетенция» (competence) в российские образовательные стандарты в соответствии с европейскими моделями. В профессиональной среде этот процесс стал предметом оживленных дискуссий. Западное понимание «компетенции» и «компетентности» столкнулось с необходимостью оперирования данными феноменами с учетом качественного своеобразия содержательного наполнения таких понятий, как «навык», «готовность», которые прочно укоренились в российской научной школе. Таким образом, возник конфликт двух разных точек зрения: *западной* – определение компетенции как объективно существующего требования профессиональной деятельности к человеку, компетентности – как свойства личности, адекватного этим требованиям; *российской* – компетентность рассматривается как синоним готовности: как интегральное личностное качество, адекватное требованиям деятельности, а компетенция – как владение действиями (на уровне умения или навыка), которые в системно организованном взаимодействии определяют их интегральный результат – компетентность как готовность к деятельности. Это привело к возникновению определенной терминологической неопределенности в понимании «компетентности» и «компетенции», разрешение которой и по сей день остается актуальной проблемой.

Термины «компетентность» и «компетенция» имеют широкое применение в педагогической теории и практике современного профессионального образования, интуитивно используются в схожих контекстах. Глубокий содержательный анализ представленных в современной научно-педагогической литературе теоретических знаний и представлений

свидетельствует о том, что изучаемые понятия не имеют четких однозначных определений: М. М. Иванова, В. В. Желонкин, Е. А. Алешин [4, с. 94], Н. А. Лызь, О. Н. Истратова, Е. В. Голубева [8, с. 71], И. Р. Максимова [10, с. 281].

Г. Н. Толкачева с соавторами полагают, что сложившаяся ситуация негативно сказывается на качестве разработки образовательных программ и фонда оценочных средств [15, с. 52]. В ходе анализа их содержания исследователи выявили негативные аспекты, которые проявляются в целевой неопределенности основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) и их основных разделов, что отражается на их содержательном наполнении, которые не отвечают запросам рынка труда и работодателей, на организационно-методическом обеспечении процесса формирования профессиональной компетентности выпускников вузов.

Большинство приведенных авторами определений сущности компетентности и компетенции носит описательный характер: Я. С. Чистова, Е. Н. Козленкова, Л. И. Назарова [18, с. 93], И. Б. Шмигирилова, А. С. Рванова, О. В. Григоренко [19, с. 57], А. А. Akbayeva, A. M. Mubarakov, B. K. Abduraimova [20, с. 3426], O. Gurska, A. Sakhnenko, O. Bepalova [22, с. 146].

Важно отметить, что в англоязычной практике, такие понятия как «competence» и «competency», часто используются как синонимы, например, когда речь идет о практических сторонах образования. Это позволяет предположить, что такие исследователи, как O. Gurska, A. Sakhnenko, O. Bepalova [22, с. 150] и U. Beizerau, V. Dvorak, M. Koshman, A. Koshman [21, с. 21], не выявили концептуального различия между этими терминами, в отличие от российских ученых.

В требованиях ФГОС в качестве родового признака этих терминов чаще всего используются понятия «готовность», «способность», «возможность», «умения».

При выделении существенных признаков рассматриваемых феноменов подавляющее большинство авторов придерживаются деятельностного подхода к образовательному процессу и обращают внимание на связь их развития и проявления с успешностью профессиональной деятельности. В частности, Н. В. Кузьмина и ее соавторы определяют *компетентность* как интегративное личностное качество (свойство личности), которое можно проверить только в деятельности [9, с. 4]. М. В. Петров и А. М. Кашевник считают, что компетентность – «специфическая способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области» [12, с. 16].

На основе анализа различных определений компетенции и компетентности, сформулированных как отечественными, так и зарубежными исследователями, можно заключить, что существенным признаком, определяющим их качественное своеобразие, выступает связь с эффективностью осуществляемой человеком профессиональной деятельности.

В соответствии с системным подходом в качестве существенного признака компетентности и компетенции авторы отмечают целостность их развития и функционирования как системы взаимосвязанных качественно различающихся элементов, в которой каждый из ее элементов решает свою частную задачу, обеспечивая во взаимодействии с другими элементами достижение общей цели функционирования системы – эффективность деятельности. Например, И. А. Зимняя под «компетентностью» понимает «интегрированную характеристику качеств личности» [3, с. 23], Н. В. Кузьмина – «интегративное личностное свойство» [7, с. 9]. Е. В. Макарова рассматривает компетенции как интегральные личностные характеристики студентов, которые являются универсальными предпосылками успешности их профессиональной деятельности [9, с. 216].

Завершая обзор материалов, представленных выше исследований, можно заключить, что компетентность и компетенция выступают как целостная системно-организованная характеристика человека как субъекта деятельности.

Следующим шагом теоретического исследования выступает сравнительный анализ существующих подходов к пониманию качественного своеобразия их психологического содержания, к определению ее структурных компонентов, которые в своей совокупности необходимы и достаточны для ее успешного развития и функционирования.

Основная идея формирования компетентности в отечественной системе образования до 70-х гг. прошлого века заключалась в последовательном переходе от получения информации о предмете или явлении к приобретению способности использовать эту информацию в виде *знания* при реализации способов деятельности на уровне *умения*, а затем и устойчивого *навыка*. В рамках этого подхода понятие «компетентность» ограничивалась владением знаниями, умениями и навыками (ЗУН).

В дальнейшем компетентность связывалась с наличием способностей как субъективных предпосылок, определяющих быстроту и уровень овладения знаниями, умениями и навыками выполняемой и осваиваемой деятельности ([4, с. 92], [10, с. 279]). Поэтому приоритетной задачей формирования компетентности стало совершенствование способностей (развивающее образование): развитие способов мышления, способностей к «содержательному обобщению теоретических и эмпирических знаний, представленных в форме понятий, принципов, смыслообразующих положений, и способов действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности», «способность действовать в ситуации неопределенности».

В качестве другого субъективного фактора компетентности, определяющего быстроту овладения и успешность выполнения профессиональной деятельности, некоторые исследователи отмечают позитивное мотивационно-ценностное отношение к процессу и ее результатам [4, с. 94].

Таким образом, в содержании компетентности в качестве ее обязательных структурных компонентов выделяются различные характеристики человека как субъекта профессиональной деятельности: знания и представления, выступающие в качестве ориентировочной основы деятельности; владение способами выполнения действий и операций, составляющих содержание деятельности на уровне умений и навыков; способности как внутренние условия быстрого и успешного овладения операциями, действиями и деятельностью в целом; система мотивов, побуждающих и направляющих человека к осуществлению профессиональной деятельности, придающая ей личностный смысл.

Все компоненты работают вместе, действуют синергически, усиливая эффект друг друга, образуя единую систему компетентности. Знания без умения реализовать их в способах деятельности теряют прикладную ценность и становятся нефункциональными. Умения без достаточного уровня знаний и способностей приводят к возникновению ошибок. Способности без стремления к выполнению деятельности не достигают высокого уровня развития, мотивы без наличия ЗУН и высокого уровня способностей остаются неудовлетворенными, что ослабляет стремление к осуществлению деятельности, лишает ее личностного смысла.

В научно-методической литературе применяется термин «компетенция». В связи с этим возникает вопрос о его соотношении с понятием «компетентность». Выделяются различные подходы к пониманию их взаимосвязи в структуре выполняемой человеком деятельности.

Сторонники первого подхода рассматривают компетенции как объективно существующий предмет усвоения человеком. Они представлены в программно-нормативных документах прежде всего в ФГОС ВО как планируемые результаты профессиональной подготовки. Компетенции рассматриваются как формальное описание совокупности ЗУН, а также личностных качеств, необходимых для выполнения определенной деятельности. Компетенции – это «стандарт» (требования к знаниям и умениям), которые задают рамки (что должен уметь специалист).

С другой стороны, считается, что эффективность профессиональной деятельности обусловлена влиянием не одной, а ряда компетентностей как результатов овладения отдельными компетенциями. Такой позиции придерживаются Л. Н. Хуторская, А. В. Хуторской [17] и А. С. Маслова [11, с. 20], определяя *компетентность* как владение совокупностью компетенций.

Таким образом, компетентность рассматривается одновременно и как результат процесса усвоения отдельной компетенции и как интегральная личностная характеристика человека как субъекта, обусловленная взаимодействием ряда освоенных компетенций в процессе профессиональной деятельности. Столь неоднозначная трактовка понятия компетентности создает определенные трудности при формулировании планируемых результатов профессиональной подготовки при реализации компетентного подхода.

Сторонники второго подхода понимают под компетенциями возможности человека как субъекта деятельности, развивающиеся в процессе обучения, под компетентностью – деятельностное проявление этих возможностей. Компетенции, согласно трактовке И. А. Зимней – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы действий, системы ценностей и отношений), которые затем проявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [3, с. 22]. Тезис о том, что компетенции могут быть скрытыми психологическими новообразованиями, которые отражаются в конкретных действиях, разделяют и другие авторы [19, с. 53], ([20, с. 3427]).

Сторонники третьего подхода отождествляют понятия «компетентность» и «компетенция», обращая внимание на общие для них признаки – взаимосвязь с реально осуществляемой деятельностью, что обуславливает целостность и общность содержания этих феноменов [22, с. 152]. U. Beizerau, V. Dvorak, M. Koshman, A. Koshman отмечают, что оба термина подразумевают наличие необходимых знаний, навыков и способностей, а также показывают готовность специалиста эффективно справляться с задачами в профессиональной деятельности [21, с. 24]. В литературе широко представлены определения компетенции, которые тождественны по содержанию приведенным выше трактовкам понятия «компетентность» ([12], [9, с. 216]).

В обоих случаях компетентность рассматривается не как результат освоения профессиональной деятельности в целом или способов решения ее частных задач, а всего лишь как результат овладения определенной компетенцией. При этом вне поля зрения остаются вопрос, как согласовать процесс ее формирования с развитием других компетенций, и проблема их интеграции в рамках единого целого. Интуитивно чувствуя ограниченность этих подходов, ученые и специалисты стремятся использовать термин «компетентность» как феноменологическое описание этого «единого целого».

Взаимодействие компетентности и компетенции характеризуется как соотношение общего и частного. Любая компетенция выступает как компетентность по отношению к составляющим ее частным элементам. С другой стороны, компетентность может быть представлена как одна из компетенций, определяющая уровень развития более общей компетентности. Другими словами, одну и ту же характеристику личности можно рассматривать с двух сторон: как компетентность (в контексте общей деятельности) и как компетенцию (в рамках конкретного элемента этой деятельности).

С педагогической точки зрения более приемлемым является рассмотрение компетентности как целостной системы компетенций, взаимодействие которых определяет общий уровень ее развития. При таком подходе формирование каждой компетенции осуществляется не само по себе, а во взаимодействии с другими компетенциями с учетом их места и роли в функционировании компетентности в целом.

Выводы. Сравнительный теоретический анализ существующих подходов к определению качественного своеобразия компетентности и компетенции выявил существенные

различия. Ряд авторов рассматривает компетенцию как объективно существующий предмет усвоения человеком, компетентность – как характеристику эффективности практического применения освоенной компетенции в реальной деятельности. Другими авторами компетенции рассматриваются как субъективные (потенциальные) психологические новообразования, которые затем проявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений.

Основным направлением преодоления терминологической неопределенности понятий «компетентность» и «компетенция» является их соотнесение с педагогической реальностью. Изучение существенных признаков компетентности, выделяемых исследователями, позволяет сформулировать авторское понимание ее сущности и содержания. Она является одновременно и совокупностью объективных требований, задаваемых ФГОС ВО со стороны профессиональной деятельности, и целостной системно-организованной характеристикой человека как субъекта деятельности, обеспечивающей эффективность профессиональной деятельности и решения ее конкретных задач.

В содержании компетентности в качестве ее обязательных структурных компонентов выделяются различные характеристики человека как субъекта деятельности: знания и представления, выступающие в качестве ориентировочной основы деятельности; владение способами выполнения действий и операций, составляющих содержание деятельности на уровне умений и навыков; способности как внутренние условия быстрого и успешного овладения операциями, действиями и деятельностью в целом; система мотивов, побуждающих и направляющих человека к осуществлению деятельности, придающей ей личностный смысл.

Качественное своеобразие термина «компетентность» в отношении понятия «компетенция» заключается в том, что компетентность является целостной системой различающихся и взаимодействующих между собой компетенций, а компетенция – одним из элементов компетентности, обладающая качественным своеобразием своего психологического содержания. Авторский подход является более адекватным педагогической реальности, в рамках которой формирование каждой компетенции осуществляется не само по себе, а во взаимодействии с другими компетенциями с учетом их места и роли в функционировании компетентности в целом. Поэтому целеполагание профессиональной подготовки следует формулировать на уровне компетентности с последующим определением круга отдельных компетенций, которые во взаимодействии между собой обуславливают профессиональную компетентность специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Е. А. Формирование компетенций государственных служащих: социологический анализ // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – № 9(89). – С. 15–24.
2. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Реализация компетентностного подхода в системе инновационного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – Т. 4. – С. 15–20.
3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
4. Иванова М. М., Желонкин В. В., Алешин Е. А. Оценивание обучающихся высшей школы в соответствии с уровнями усвоения учебной информации // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-3. – С. 92–95.
5. Изотова Е. И., Парамонова М. Ю., Авдулова Т. П., Сорокина О. А. Сурудина Е. А. Инструменты выявления и дифференциации социальных запросов к профессиональным и личностным качествам педагогов дошкольного образования в условиях глобальной цифровизации [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. – 2022. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-vyyavleniya-i-differentsiatsii-sotsialnyh-zaprosov-k-professionalnym-i-lichnostnym-kachestvam-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 27.10.2025).
6. Кузнецова О. В. Методика формирования иноязычной медиакомпетенции студентов технического вуза на основе предметно-языкового интегрированного подхода : английский язык : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2022. – 220 с.

7. Кузьмина Н. В., Паутова Л. Е., Жаринова Е. Н. Акмеологические основы формирования профессиональной компетентности преподавателя // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – Т. 9. – № 1(33). – С. 4–12.
8. Лызь Н. А., Истратова О. Н., Голубева Е. В. Доказательная практика в образовании: инструменты оценки процесса обучения в условиях инноваций // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 6. – С. 55–72.
9. Макарова Е. В. Интегральные личностные характеристики студентов как универсальные предпосылки успешности профессиональной деятельности // Педагогика и психология образования. – 2023. – № 1. – С. 204–220.
10. Максимова И. Р. Формирование иноязычной лексической компетентности будущих юристов посредством применения информационно-компьютерных технологий // Язык и культура. – 2023. – № 62. – С. 277–292.
11. Маслова Л. С. Учебно-методическое обеспечение общепрофессиональной подготовки будущих экономистов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – СПб., 2021. – 27 с.
12. Петров М. В., Кашиевник А. М. Подход к уточнению уровня владения компетенциями человеческих ресурсов в профессиональных сетях // Информационные технологии и вычислительные системы. – 2021. – № 2. – С. 11–21.
13. Семенова И. В. Управление ценностно-мотивационной сферой государственных служащих: диагностика и модель компетенций : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08. – М., 2019. – 19 с.
14. Степанов А. А., Савина М. В., Антонова Л. И. Формирование трансфессиональных компетенций участников проектных команд (вопросы теории) // Креативная экономика. – 2023. – Т. 17, № 11. – С. 4131–4140.
15. Толкачева Г. Н., Изотова Е. И., Парамонова М. Ю., Авдулова Т. П., Волобуева Л. М., Сорокина О. А. Принципы и инструментарий проектирования компетентностной модели подготовки педагогов дошкольного образования как открытой образовательной системы // Преподаватель XXI век. – 2022. – № 1, Ч. 1. – С. 41–57.
16. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – URL : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 29.08.2025).
17. Хуторская Л. Н., Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. – 2015. – № 2. – URL : <https://eidos-institute.ru/journal> (дата обращения: 05.10.25).
18. Чистова Я. С., Козленкова Е. Н., Назарова Л. И. Фонды оценочных средств как инструмент диагностики качества профессионального образования // Агроинженерия. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 91–96.
19. Шмигирioва И. Б., Рванова А. С., Григоренко О. В. Оценивание в образовании: современные тенденции, проблемы и противоречия (обзор научных публикаций) // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 6. – С. 43–83.
20. Akbayeva A. A., Mubarakov A. M., Abduraimova B. K. et al. Designing assessment tools for quality assurance in education // Journal of Theoretical and Applied Information Technology. – 2022. – Vol. 100, № 10. – P. 3421–3431.
21. Beizerau U., Dvorak V., Koshman M., Koshman A. Modern challenges and the use of competence-based approach in professional education // Youth Voice Journal. – 2022. – Vol. 1, № FEB. – P. 17–29.
22. Gurska O., Sakhenko A., Bepalova O. et al. Pedagogical role of assessment at the current stage of stimulating the educational process // Eduweb. – 2023. – Vol. 17, № 1. – P. 141–156.

Статья поступила в редакцию 20.12.2025

REFERENCES

1. Vasil'eva E. A. Formirovanie kompetencij gosudarstvennyh sluzhashchih: sociologicheskij analiz // Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika. – 2021. – № 9(89). – S. 15–24.
2. Zeer E. F., Symanyuk E. E. Realizaciya kompetentnostnogo podhoda v sisteme innovacionnogo obrazovaniya // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2014. – Т. 4. – S. 15–20.
3. Zimnyaya I. A. Kompetentnostnyj podhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennyh podhodov k problemam obrazovaniya? (Teoretiko-metodologicheskij aspekt) // Vyshee obrazovanie segodnya. – 2006. – № 8. – S. 20–26.
4. Ivanova M. M., Zhelonkin V. V., Aleshin E. A. Ocenivanie obuchayushchihsya vyshej shkoly v sootvetstvii s urovnymi usvoeniya uchebnoj informacii // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2023. – № 80-3. – S. 92–95.
5. Izotova E. I., Paramonova M. Yu., Avdulova T. P., Sorokina O. A. Surudina E. A. Instrumenty vyyavleniya i differenciacii social'nyh zaprosov k professional'nym i lichnostnym kachestvam pedagogov doskol'nogo obrazovaniya v usloviyah global'noj cifrovizacii [Elektronnyj resurs] // Problemy sovremennogo obrazovaniya. – 2022. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/instrumenty-vyyavleniya-i-differentsiatsii-sotsialnyh-zaprosov-k-professionalnym-i-lichnostnym-kachestvam-pedagogov-doshkolnogo> (data obrashcheniya: 27.10.2025).
6. Kuznecova O. V. Metodika formirovaniya inoyazychnoj mediakompetencii studentov tekhnicheskogo vuza na osnove predmetno-yazykovogo integrirovannogo podhoda : anglijskij yazyk : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – SPb., 2022. – 220 s.

7. Kuz'mina N. V., Pautova L. E., Zharinova E. N. Akmeologicheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti prepodavatelya // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya*. – 2020. – Т. 9. – № 1(33). – С. 4–12.
8. Lyz' N. A., Istratova O. N., Golubeva E. V. Dokazatel'naya praktika v obrazovanii: instrumenty ocenki processa obucheniya v usloviyah innovacij // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. – 2024. – Т. 33, № 6. – С. 55–72.
9. Makarova E. V. Integral'nye lichnostnye karakteristiki studentov kak universal'nye predposylki uspešnosti professional'noj deyatel'nosti // *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. – 2023. – № 1. – С. 204–220.
10. Maksimova I. R. Formirovanie inoyazychnoj leksicheskoy kompetentnosti budushchih yuristov posredstvom primeneniya informacionno-komp'yuternyh tekhnologij // *Yazyk i kul'tura*. – 2023. – № 62. – С. 277–292.
11. Maslova L. S. Uchebno-metodicheskoe obespechenie obshcheprofessional'noj podgotovki budushchih ekonomistov v vuze : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – SPb., 2021. – 27 s.
12. Petrov M. V., Kashevnik A. M. Podhod k utochneniyu urovnya vladeniya kompetencyami cheloveche-skih resursov v professional'nyh setyah // *Informacionnye tekhnologii i vychislitel'nye sistemy*. – 2021. – № 2. – С. 11–21.
13. Semenova I. V. Upravlenie cennostno-motivacionnoj sferoj gosudarstvennyh sluzhashchih: diagnostika i model' kompetencij : avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk : 22.00.08. – M., 2019. – 19 s.
14. Stepanov A. A., Savina M. V., Antonova L. I. Formirovanie transfessional'nyh kompetencij uchastnikov proektnykh komand (voprosy teorii) // *Kreativnaya ekonomika*. – 2023. – Т. 17, № 11. – С. 4131–4140.
15. Tolkacheva G. N., Izotova E. I., Paramonova M. Yu., Avdulova T. P., Volobueva L. M., Sorokina O. A. Principy i instrumentarij proektirovaniya kompetentnostnoj modeli podgotovki pedagogov doskol'nogo obrazovaniya kak otkrytoj obrazovatel'noj sistemy // *Prepodavatel' XXI vek*. – 2022. – № 1, Ch. 1. – С. 41–57.
16. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (data obrashcheniya: 29.08.2025).
17. Hutorskaya L. N., Hutorskoj A. V. Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*. – 2015. – № 2. – URL : <https://eidos-institute.ru/journal> (data obrashcheniya: 05.10.25).
18. Chistova Ya. S., Kozlenkova E. N., Nazarova L. I. Fondy ocenочnyh sredstv kak instrument diagnostiki kachestva professional'nogo obrazovaniya // *Agroinzhenneriya*. – 2023. – Т. 25, № 4. – С. 91–96.
19. Shmigirilova I. B., Rvanova A. S., Grigorenko O. V. Ocenivanie v obrazovanii: sovremennye tendencii, problemy i protivorechiya (obzor nauchnyh publikacij) // *Obrazovanie i nauka*. – 2021. – Т. 23, № 6. – С. 43–83.
20. Akbayeva A. A., Mubarakov A. M., Abduraimova B. K. et al. Designing assessment tools for quality assurance in education // *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*. – 2022. – Vol. 100, № 10. – P. 3421–3431.
21. Beizerau U., Dvorak V., Koshman M., Koshman A. Modern challenges and the use of competence-based approach in professional education // *Youth Voice Journal*. – 2022. – Vol. 1, № FEB. – P. 17–29.
22. Gurska O., Sakhnenko A., Bepalova O. et al. Pedagogical role of assessment at the current stage of stimulating the educational process // *Eduweb*. – 2023. – Vol. 17, № 1. – P. 141–156.

The article was contributed on December 20, 2025

Сведения об авторах

Антонова Надежда Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Чувашского государственного университета имени И. Н. Ульянова, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1758-1185>, nejda@rambler.ru

Драндров Герольд Леонидович – доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики физической культуры и спорта Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-2214-270X>, gerold49@mail.ru

Author Information

Antonova, Nadezhda Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages No. 2, I. Ulyanov Chuvash State University, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1758-1185>, nejda@rambler.ru

Drandrov, Gerold Leonidovich – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Theory and Methods of Physical Education and Sports, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-2214-270X>, gerold49@mail.ru

О. А. Бендик

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ
ПО МАТЕМАТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ
В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ ВЫПУСКНИКА СПО
(НА ПРИМЕРЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 09.02.07
«ИНФОРМАЦИОННЫЕ СИСТЕМЫ И ПРОГРАММИРОВАНИЕ»)**

Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, Россия

Аннотация. В статье рассматривается проблема проектирования оценочных средств по математическим дисциплинам для специальностей среднего профессионального образования в области информационных технологий. Актуальность исследования обусловлена противоречием между требованиями компетентного подхода, заложенными в ФГОС СПО, и традиционной практикой оценки математической подготовки, ориентированной на проверку формальных знаний. Цель работы – разработать и апробировать модель оценочных средств, направленных на формирование и оценку профессионально значимых компетенций у будущих программистов. Материалом для исследования послужили результаты педагогического эксперимента. Использованы анализ нормативной документации, педагогическое наблюдение, сравнительный анализ результатов тестирования, методы математической статистики. Разработана матрица соответствия между изучаемыми математическими дисциплинами и профессиональными компетенциями программиста. Предложены три типа оценочных средств: контекстные задачи, профессионально-ориентированные кейсы, интегративные проектные задания. Экспериментально доказано, что внедрение разработанной модели позволяет повысить долю студентов, демонстрирующих продвинутый уровень сформированности компетенций. Сформулированы методические рекомендации по проектированию оценочных средств для преподавателей математических дисциплин в системе СПО.

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование, компетентностный подход, оценочные средства, математические дисциплины, программисты, дискретная математика, теория вероятностей, ФГОС СПО, профессиональные компетенции, контекстное обучение*

О. А. Bendik

**DESIGNING ASSESSMENT TOOLS FOR MATHEMATICAL DISCIPLINES
IN THE CONTEXT OF THE COMPETENCY-BASED MODEL
OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION GRADUATES
(USING THE EXAMPLE OF 09.02.07 “INFORMATION SYSTEMS
AND PROGRAMMING” MAJOR)**

Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia

Abstract. The article considers the problem of designing assessment tools for mathematical disciplines for secondary vocational education majors in the field of information technology. The relevance of the study is due to the contradiction between the requirements of the competency-based approach in the Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education and the traditional practice of assessment of mathematical training, focused on checking formal knowledge. The aim of the study is to develop and test a model of assessment tools aimed at the formation and assessment of professionally significant competencies in future programmers. The research material is the results of a pedagogical experiment. The methods used include analysis of regulatory documentation, pedagogical observation, comparative analysis of test results, and methods of mathematical statistics. A matrix of correspondence

between the studied mathematical disciplines and the professional competencies of a programmer has been developed. Three types of assessment tools are proposed: contextual problems, professionally oriented cases, and integrative project assignments. Experimental studies have demonstrated that the implementation of the developed model increases the proportion of students demonstrating advanced levels of competency development. Methodological recommendations for designing assessment tools for mathematics teachers in secondary vocational education have been developed.

Keywords: *secondary vocational education, competency-based approach, assessment tools, mathematical disciplines, programmers, discrete mathematics, probability theory, Federal State Educational Standard of Secondary Vocational Education, professional competencies, contextual learning*

Введение. Современная система среднего профессионального образования (далее – СПО) в Российской Федерации переживает этап содержательной модернизации, связанный с переходом на обновленные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС СПО 4-го поколения). Ключевым требованием этих стандартов является формирование у выпускников не абстрактных «знаний, умений, навыков», а измеримых профессиональных компетенций, соответствующих актуальным запросам рынка труда [1].

Особую значимость эта проблема приобретает при подготовке специалистов в области информационных технологий – одной из наиболее динамично развивающихся отраслей экономики. Выпускник СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» должен быть готов к выполнению широкого спектра трудовых функций: от разработки алгоритмов до тестирования и документирования программного кода.

Вместе с тем анализ научно-педагогической литературы и практики преподавания показывает, что математическая подготовка будущих программистов в СПО часто остается оторванной от их профессиональной деятельности. Традиционная система контроля ориентирована на проверку формальных знаний (формул, определений, алгоритмических предписаний), тогда как компетентностная модель требует оценки способности применять математический аппарат для решения реальных профессиональных задач [2].

Проблеме проектирования оценочных средств в профессиональном образовании посвящены работы А. А. Вербицкого (контекстный подход), Э. Ф. Зеера (компетентностный подход), В. И. Блинова (методология СПО) ([3], [4], [5], [6]). Однако, как справедливо отмечает О. Н. Олейникова, большинство существующих разработок либо носят слишком общий характер, либо ориентированы на высшее образование и не учитывают специфику СПО [7]. Кроме того, практически отсутствуют исследования, посвященные проектированию оценочных средств именно по математическим дисциплинам для IT-специальностей в системе СПО.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально апробировать модель оценочных средств по математическим дисциплинам (элементы высшей математики, дискретная математика с элементами математической логики, теория вероятностей и математическая статистика), направленную на диагностику и оценку профессиональных компетенций будущих программистов в системе СПО.

Задачи исследования:

1. Провести анализ соответствия между содержанием математических дисциплин и требованиями ФГОС СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование».
2. Разработать типологию оценочных средств, соответствующих компетентностной модели.
3. Экспериментально проверить эффективность разработанных оценочных средств.
4. Сформулировать методические рекомендации для преподавателей.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами.

Во-первых, на институциональном уровне существует рассогласование между декларируемым компетентностным подходом и реальной практикой оценивания. Как показывает анализ фондов оценочных средств, представленных на сайтах профессиональных образовательных организаций, большинство контрольных материалов по математическим дисциплинам представляют собой вариации традиционных «билетов» с вопросами и задачами, не имеющими профессионального контекста ([8], [9]).

Во-вторых, работодатели (ИТ-компании) предъявляют претензии к качеству математической подготовки выпускников СПО, отмечая, что молодые специалисты испытывают трудности при применении математического аппарата в реальных проектах: оптимизации алгоритмов, анализе вычислительной сложности, оценке вероятности событий в системах массового обслуживания [10].

В-третьих, сами студенты СПО зачастую не видят связи между изучаемыми математическими дисциплинами и будущей профессией, что приводит к снижению учебной мотивации. По нашим наблюдениям, проведенным на этапе констатирующего эксперимента, 67,8 % студентов 1–2 курсов специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» (среднее значение по двум группам) затрудняются ответить на вопрос «Зачем программисту высшая математика или теория вероятностей?».

В-четвертых, существующие научно-методические разработки по проектированию оценочных средств ([11], [12]) либо не адаптированы к условиям СПО, либо не учитывают специфику ИТ-профиля, которая является фундаментом профессиональной подготовки программиста.

Таким образом, проблема проектирования оценочных средств по математическим дисциплинам для ИТ-специальностей в СПО является актуальной, имеющей как теоретическое, так и практическое значение.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили:

- нормативно-правовые документы: ФГОС СПО по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» (утв. приказом Минобрнауки России № 1547 от 09.12.2016, с изменениями), примерные рабочие программы по математическим дисциплинам;
- результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе Благовещенского государственного педагогического университета в 2024/2025 и 2025/2026 учебных гг.;
- данные тестирования студентов (общее число участников – 30 человек: контрольная группа 2024/2025 уч. года – 15 человек, экспериментальная группа 2025/2026 уч. года – 15 человек);
- продукты учебной деятельности студентов (решения задач, кейсы, проектные работы).

Характеристика групп. Обе группы – студенты 2-го курса специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование», обучающиеся по одной и той же учебной программе. Контрольная группа (далее – КГ) (2024/2025 учебный год) изучала математические дисциплины с использованием традиционных оценочных средств (контрольные работы, зачеты без профессионального контекста). Экспериментальная группа (далее – ЭГ) (2025/2026 учебный год) обучалась по той же программе, но с применением разработанной нами модели компетентностно-ориентированных оценочных средств. Состав групп по возрасту и уровню исходной математической подготовки сопоставим (подтверждается результатами входного тестирования, см. таблицу 2).

В качестве методов исследования применялись:

- теоретический анализ научной и нормативно-методической документации с целью выявления противоречий и обоснования необходимости разработки новых оценочных средств;

- педагогическое наблюдение для фиксации учебной активности студентов при работе с разными типами оценочных средств;
- экспертная оценка с целью валидации разработанных оценочных материалов;
- педагогический эксперимент для проверки эффективности разработанной модели оценочных средств;
- методы математической статистики для обработки количественных результатов эксперимента.

Рассмотрим этапы эксперимента.

На констатирующем этапе (сентябрь 2024 г. для КГ; сентябрь 2025 г. для ЭГ) было проведено входное тестирование, включавшее 10 заданий: 5 традиционных (формулы, определения, стандартные алгоритмы) и 5 заданий с профессиональным контекстом. Установлен исходный уровень сформированности компетенций.

На формирующем этапе (октябрь 2024 – апрель 2025 гг. для КГ; октябрь 2025 – апрель 2026 гг. для ЭГ) в КГ использовалась традиционная система контроля (4 контрольные работы, 2 зачета, задания без профессионального контекста). В ЭГ учебный процесс сопровождался использованием разработанных нами оценочных средств (контекстные задачи – 8 шт., профессионально ориентированные кейсы – 4 шт., интегративный проект – 1 шт.).

На контрольном этапе (май–июнь 2025 г. для КГ; май–июнь 2026 г. для ЭГ) было проведено итоговое тестирование, аналогичное по структуре и сложности входному (10 заданий, аналогичные темы). Выполнено сравнение результатов групп.

Результаты исследования и их обсуждение. Первым результатом исследования стала разработанная нами матрица соответствия (таблица 1), в которой каждой профессиональной компетенции (в соответствии с ФГОС СПО) сопоставлены математические разделы и типы задач. Матрица легла в основу проектирования оценочных средств для ЭГ.

Таблица 1 – Матрица соответствия математических дисциплин и профессиональных компетенций программиста

Профессиональная компетенция (по ФГОС СПО)	Математическая дисциплина / раздел	Тип профессиональной задачи
ПК 1.1 – Разрабатывать техническое задание на программный продукт	Дискретная математика (формальные системы), математическая логика	Формализация требований заказчика на языке логики предикатов
ПК 1.2 – Разрабатывать алгоритмы и программы	Элементы высшей математики (ряды, рекуррентные соотношения), дискретная математика (теория графов)	Оценка вычислительной сложности алгоритма, обход графов
ПК 1.5 – Осуществлять оптимизацию программного кода	Теория вероятностей и математическая статистика	Анализ производительности системы, вероятностные алгоритмы
ПК 2.2 – Разрабатывать и тестировать компоненты программных продуктов	Математическая логика (таблицы истинности, булевы функции)	Тестирование с использованием логических условий, покрытие ветвей
ПК 3.3 – Анализировать качество функционирования информационной системы	Теория вероятностей и математическая статистика	Оценка надежности ПО, расчет показателей безотказности
ПК 3.4 – Проводить сопровождение информационной системы	Элементы высшей математики (математический анализ), теория вероятностей	Анализ трендов нагрузки, прогнозирование отказов

На основе матрицы были разработаны три типа оценочных средств, отражающих разные уровни сформированности компетенций.

Тип 1. Контекстные задачи (базовый уровень). Проверяют умение применять математический аппарат в профессионально-подобной ситуации.

Пример № 1:

«Вы – junior-разработчик. Вам необходимо реализовать функцию, которая проверяет, является ли введенная пользователем строка корректным IPv4-адресом. Представьте алгоритм проверки на языке логики высказываний (в виде булевой функции). Определите количество наборов переменных, при которых функция принимает значение “истина” (т. е. адрес корректен)»

Пример № 2:

«Сервер обрабатывает запросы. Время между поступлениями запросов распределено по экспоненциальному закону с параметром $\lambda = 5$ запросов в минуту. Какова вероятность того, что интервал между двумя последовательными запросами превысит 0,3 минуты? Как эта задача связана с моделированием нагрузки на сервер?»

*Тип 2. Профессионально ориентированные кейсы (продвинутый уровень).**Пример № 3:*

«Ваша команда разрабатывает сервис онлайн-записи к врачу. Среднее количество заявок в час в обычный день – 15 (пуассоновский поток). Время обработки одной заявки сервером – 4 минуты (нормальное распределение, $\sigma = 0,5$ мин). Оцените вероятность того, что в «час пик» (интенсивность 30 заявок в час) система не справится с нагрузкой (т. е. время обработки превысит допустимое). Предложите, какой резерв мощности ($< 10\%$, $10\text{--}25\%$, $> 25\%$) следует заложить, чтобы вероятность отказа не превышала 0,05. Аргументируйте выбор распределений»

Тип 3. Интегративное проектное задание (творческий уровень).

Тема проекта: «Разработка программного модуля для оценки надежности информационной системы с использованием математической статистики».

Задание: разработать консольное приложение на языке Python (или C++), которое:

- принимает на вход лог-файл с временами безотказной работы системы;
- вычисляет выборочное среднее, дисперсию, строит гистограмму распределения;
- подбирает теоретическое распределение (проверка гипотезы по критерию χ^2);
- рассчитывает вероятность безотказной работы за заданный интервал времени;
- выдает рекомендацию: требуется ли резервирование компонентов.

Проект выполняется в микрогруппах по 2–3 человека, защита включает презентацию и демонстрацию кода.

В эксперименте приняли участие 30 студентов (по 15 в КГ и ЭГ). Результаты входного и итогового тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Сравнение результатов контрольной (2024/2025) и экспериментальной (2025/2026) групп

Показатель	КГ (n=15) (2024/2025)	ЭГ (n=15) (2025/2026)	Разница	Уровень значимости (p)
Средний балл за входное тестирование (max = 100)	56,3 ($\sigma = 8,2$)	57,1 ($\sigma = 7,9$)	$\Delta = +0,8$	$p > 0,05$ (значимых различий нет)
Средний балл за итоговое тестирование (max = 100)	64,5 ($\sigma = 9,4$)	78,6 ($\sigma = 8,1$)	$\Delta = +14,1$	$p < 0,01$
Прирост среднего балла (итог – вход)	+8,2	+21,5	$\Delta = +13,3$	$p < 0,01$
Доля студентов с продвинутым уровнем компетенций (≥ 80 баллов) – входное	20,0 % (3 чел.)	26,7 % (4 чел.)	+6,7 %	$p > 0,05$
Доля студентов с продвинутым уровнем компетенций (≥ 80 баллов) – итоговое	26,7 % (4 чел.)	60,0 % (9 чел.)	+33,3 %	$p < 0,05$ ($\chi^2 = 3,33$)
Доля студентов с низким уровнем (< 50 баллов) – итоговое	33,3 % (5 чел.)	13,3 % (2 чел.)	-20,0 %	$p < 0,05$
Доля студентов, успешно выполнивших $\geq 80\%$ заданий с профессиональным контекстом (итоговое)	33,3 % (5 чел.)	73,3 % (11 чел.)	+40,0 %	$p < 0,01$ ($\chi^2 = 4,82$)

Примечания:

1. σ – стандартное отклонение.
2. Критерий χ^2 -Пирсона рассчитан для таблиц сопряженности 2×2 .
3. Продвинутый уровень компетенций: решение профессионально-ориентированных заданий на 80 % и выше от максимального балла.

Анализ выполнения заданий разных типов (итоговое тестирование) представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Успешность выполнения заданий разных типов в итоговом тестировании

Тип заданий (в итоговом тесте)	КГ (2024/2025), % верных ответов	ЭГ (2025/2026), % верных ответов	Разница
Традиционные вычислительные задачи (формулы, производные, интегралы)	68,7 %	71,3 %	+2,6 % ($p > 0,05$)
Контекстные задачи (профессиональный сюжет + математика)	58,3 %	79,4 %	+21,1 % ($p < 0,01$)
Профессионально ориентированные кейсы (многошаговые)	41,7 %	68,9 %	+27,2 % ($p < 0,01$)

Входное тестирование подтвердило, что контрольная и экспериментальная группы имеют статистически незначимые различия по исходному уровню математической подготовки. Это позволяет корректно сравнивать результаты.

Внедрение компетентностно-ориентированных оценочных средств привело к статистически значимому повышению итоговых результатов: средний балл в ЭГ вырос на 21,5 балла против 8,2 балла в КГ (разница приростов – 13,3 балла, $p < 0,01$).

Доля студентов, достигших продвинутого уровня (≥ 80 баллов), в экспериментальной группе увеличилась с 26,7 % до 60,0 % (прирост +33,3 %), тогда как в контрольной группе этот показатель практически не изменился (с 20,0 % до 26,7 %). Соответственно, доля студентов с низким уровнем (< 50 баллов) сократилась в ЭГ с 33,3 % до 13,3 % (в КГ – осталась на уровне ~ 33 %).

Наиболее показательным является успешность выполнения заданий с профессиональным контекстом (таблица 3). В КГ студенты решили только 41,7 % кейсов, в то время как в ЭГ – 68,9 %. При этом традиционные вычислительные задания не показали значимой разницы. Это доказывает, что разработанные оценочные средства развивают именно способность применять математику в профессиональном контексте, а не просто «натаскивают» на решение абстрактных примеров.

По результатам анкетирования (опрос проводился анонимно после итогового тестирования) 86,7 % студентов ЭГ (13 из 15) отметили, что задания с профессиональным контекстом помогли им лучше понять, «где математика пригодится в работе программиста» (в КГ аналогичный вопрос положительно оценили 40,0 %), 73,3 % студентов сообщили, что стали чаще обращаться к учебным материалам по математике самостоятельно (в КГ – 26,7 %), средняя оценка интереса к математике по 5-балльной шкале выросла в ЭГ с 2,9 (вход) до 4,2 (выход) (в КГ – с 3,0 до 3,3).

Полученные результаты согласуются с исследованиями А. А. Вербицкого о продуктивности контекстного обучения [5] и подтверждают, что компетентностно-ориентированные оценочные средства обладают не только контролирующей, но и обучающей и мотивирующей функциями. Студенты, готовясь к таким заданиям, вынуждены осмысливать связь математики и программирования, что приводит к более глубокому и осознанному усвоению материала ([13], [14], [15]).

Ограничением исследования является относительно небольшой объем выборки ($n=30$ в сумме) и квазиэкспериментальный дизайн (группы разных лет), который, хотя и контролирует фактор учебной программы, не исключает полностью влияние внешних факторов. Также требуется дальнейшая проверка на большей выборке и других специальностях СПО.

Выводы. В результате проведенного исследования были решены поставленные задачи и сделаны следующие выводы.

Существующая практика оценки математической подготовки будущих программистов в СПО преимущественно ориентирована на проверку формальных знаний и не соответствует требованиям компетентного подхода, заложенным в ФГОС. Выявлено и обосновано 6 типов профессиональных задач программиста, которые могут быть «обслужены» математическим аппаратом изучаемых дисциплин: высшей математики, дискретной математики, математической логики, теории вероятностей и статистики.

Разработана и теоретически обоснована модель оценочных средств, включающая три взаимосвязанных компонента: а) матрицу соответствия «компетенция – математический раздел – профессиональная задача»; б) типологию оценочных средств, отражающую три уровня сформированности компетенций (контекстные задачи – базовый; профессиональные кейсы – продвинутый; интегративные проекты – творческий); в) критерии оценки с примерами измеримых индикаторов (доля верно решенных профессиональных задач, правильность обоснования выбора математической модели, качество программной реализации).

Апробация разработанной модели на базе Благовещенского государственного педагогического университета в течение 2024–2026 гг. показала ее эффективность.

Сформулированы рекомендации для преподавателей математических дисциплин в системе СПО при подготовке ИТ-специалистов:

- при проектировании оценочных средств по математике на 1 курсе необходимо сохранять баланс между фундаментальными знаниями и профессиональным контекстом (на проверку базовых знаний должно быть ориентировано около 70 % заданий, остальные – с профессиональной направленностью);

- рекомендуемая доля профессионально ориентированных заданий на 1 курсе – 20–30 %, на 2 курсе – 30–40 %; при этом не менее 60 % всех заданий должны оставаться традиционными (формулы, вычисления, доказательства);

- целесообразно использовать открытые задания, допускающие несколько способов решения с разной степенью эффективности для программистской задачи (например, выбор между точным решением, численным методом и вероятностной оценкой);

- для проверки интегративных проектных заданий рекомендуется привлекать представителей ИТ-компаний – партнеров образовательной организации.

Разработанные материалы (матрица соответствия, банк из 12 контекстных задач, 4 кейсов, 1 проекта с чек-листом оценивания) могут быть использованы в других профессиональных образовательных организациях, реализующих подготовку ИТ-специалистов по специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование» и смежным направлениям.

Дальнейшие исследования планируется направить на: а) масштабирование модели на другие технические специальности СПО (радиотехника, автоматизация, мехатроника); б) автоматизацию проверки профессионально ориентированных задач с использованием элементов искусственного интеллекта (анализ естественно-языковых обоснований студента); в) лонгитюдное исследование влияния разработанной модели на успешность трудоустройства и профессиональную адаптацию выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинов В. И., Сергеев И. С., Есенина Е. Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. – М. : Перо, 2019. – 24 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Вербицкий А. А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. – М. : ИЦ РАН, 2004. – 84 с.
4. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентный подход. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

5. Методика профессионального обучения : учебник / под общ. Ред. В. И. Блинова. – М. : Юрайт, 2026. – 219 с. – (Профессиональное образование). – ISBN 978-5-534-05089-9. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://urait.ru/bcode/585625> (дата обращения: 10.02.2026).
6. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Аksenova Н. М. Проектирование оценочных средств в системе профессионального образования : методические рекомендации. – М. : АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», 2017. – 134 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 09.12.2016 № 1547 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование» (с изм. От 01.09.2022). – М., 2022. – 47 с.
8. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 72 с.
9. Шадриков В. Д. Качество образования и образовательные стандарты // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 2. – С. 20–25.
10. Barz N., Benick M., Dörrenbächer-Ulrich L., Perels F. The Effect of Digital Game-Based Learning Interventions on Cognitive, Metacognitive, and Affective-Motivational Learning Outcomes in School: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. – 2024. – Vol. 94, No. 2. – P. 193–227. – DOI 10.3102/00346543231162269.
11. Cuesta-Hincapié C. Exploring Expert Perceptions of Creativity in Instructional Design: A Phenomenographic Study // Educational Technology Research and Development. – 2025. – Vol. 73, No. 6. – P. 3515–3541.
12. Huang H. L., Hwang G. J., Chen P. Y., Hwang G. H. Effects of Graphical Summarization and AI-Based Chatbots on Learners' Reading Comprehension Achievement, Motivation, Self-Efficacy, Critical Thinking and Cognitive Load // Educational Technology Research and Development. – 2026. – Vol. 74, No. 2. – P. 973–999. – DOI 10.1007/s11423-025-10456-7.
13. Korpershoek H., de Boer H., Mouw J. M. An Update of the Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Interventions on Students' Academic, Behavioral, Social-Emotional, and Motivational Outcomes // Review of Educational Research. – 2025. – Vol. 95, No. 3. – P. 643–680. – DOI 10.3102/00346543251361903.
14. Sokolinsky L. B., Sokolinskaya I. M. Apex Method: A New Scalable Iterative Method for Linear Programming // Mathematics. – 2023. – Vol. 11, No. 7. – Art. 1654. – DOI 10.3390/math11071654.
15. Zhang N., Lao S., Qiu Z., Yang Y., Ouyang F. The Effects of Online Collaborative Environments and Scaffolds on Student Engagement in Collaborative Problem-Solving Process // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30, No. 16. – P. 22521–22546. – DOI 10.1007/s10639-025-13389-1.

Статья поступила в редакцию 13.05.2026

REFERENCES

1. Blinov V. I., Sergeev I. S., Esenina E. Yu. Osnovnye idei didakticheskoy koncepcii cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya. – М. : Pero, 2019. – 24 s.
2. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod. – М. : Vysshaya shkola, 1991. – 207 s.
3. Verbickij A. A. Kompetentnostnyj podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. – М. : IC RAN, 2004. – 84 s.
4. Zeer E. F., Pavlova A. M., Symanyuk E. E. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod. – М. : Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 2005. – 216 s.
5. Metodika professional'nogo obucheniya : uchebnik / pod obshch. Red. V. I. Blinova. – М. : Yurajt, 2026. – 219 s. – (Professional'noe obrazovanie). – ISBN 978-5-534-05089-9. – [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://urait.ru/bcode/585625> (data obrashcheniya: 10.02.2026).
6. Olejnikova O. N., Murav'eva A. A., Aksenova N. M. Proektirovanie ocenocnyh sredstv v sisteme professional'nogo obrazovaniya : metodicheskie rekomendacii. – М. : АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», 2017. – 134 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 09.12.2016 № 1547 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по специальности 09.02.07 Информационные системы и программирование» (с изм. От 01.09.2022). – М., 2022. – 47 с.
8. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 72 с.
9. Шадриков В. Д. Качество образования и образовательные стандарты // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 2. – С. 20–25.
10. Barz N., Benick M., Dörrenbächer-Ulrich L., Perels F. The Effect of Digital Game-Based Learning Interventions on Cognitive, Metacognitive, and Affective-Motivational Learning Outcomes in School: A Meta-Analysis // Review of Educational Research. – 2024. – Vol. 94, No. 2. – P. 193–227. – DOI 10.3102/00346543231162269.
11. Cuesta-Hincapié C. Exploring Expert Perceptions of Creativity in Instructional Design: A Phenomenographic Study // Educational Technology Research and Development. – 2025. – Vol. 73, No. 6. – P. 3515–3541.

12. Huang H. L., Hwang G. J., Chen P. Y., Hwang G. H. Effects of Graphical Summarization and AI Based Chatbots on Learners' Reading Comprehension Achievement, Motivation, Self Efficacy, Critical Thinking and Cognitive Load // Educational Technology Research and Development. – 2026. – Vol. 74, No. 2. – P. 973–999. – DOI 10.1007/s11423-025-10456-7.
13. Korpershoek H., de Boer H., Mouw J. M. An Update of the Meta-Analysis of the Effects of Class-room Management Interventions on Students' Academic, Behavioral, Social-Emotional, and Motivational Out-comes // Review of Educational Research. – 2025. – Vol. 95, No. 3. – P. 643–680. – DOI 10.3102/00346543251361903.
14. Sokolinsky L. B., Sokolinskaya I. M. Apex Method: A New Scalable Iterative Method for Linear Programming // Mathematics. – 2023. – Vol. 11, No. 7. – Art. 1654. – DOI 10.3390/math11071654.
15. Zhang N., Lao S., Qiu Z., Yang Y., Ouyang F. The Effects of Online Collaborative Environments and Scaffoldings on Student Engagement in Collaborative Problem-Solving Process // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30, No. 16. – P. 22521–22546. – DOI 10.1007/s10639-025-13389-1.

The article was contributed on May 13, 2026

Сведения об авторе

Бендик Ольга Александровна – преподаватель кафедры физического и математического образования Благовещенского государственного педагогического университета, г. Благовещенск, Россия, <https://orcid.org/0009-0004-9034-3935>, olga-bendik@mail.ru

Author Information

Bendik, Olga Aleksandrovna – Lecturer at the Department of Physics and Mathematics Education, Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, <https://orcid.org/0009-0004-9034-3935>, olga-bendik@mail.ru

УДК 37.048.45:62

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.021

Т. В. Голикова¹, В. Н. Цепелев², В. Ю. Иванова²

ИНЖЕНЕРНЫЕ КЛАССЫ – ЭФФЕКТИВНЫЙ ЭТАП ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

¹*Поволжский государственный технологический университет, г. Йошкар-Ола, Россия*

²*Гимназия № 14, г. Йошкар-Ола, Россия*

Аннотация. В статье акцентируется внимание на модернизации инженерного образования, одним из важнейших направлений которой является создание непрерывного обучения профессии в системе «школа – технический вуз». На основе анализа теоретических источников российских и зарубежных авторов выявлены основные тенденции в развитии школьного инженерного образования: создание универсальной модели подготовки будущих инженеров; формирование технологических компетенций у обучающихся; применение американской долгосрочной национальной программы “Engineering For US ALL”; опыт ирландской университетской пилотной программы “TYDE” (Transition Year Dual Engagement); необходимость проведения занятий по информационной психологии; мониторинг готовности к профессионально-этической деятельности; усиление воспитательного потенциала изучаемых дисциплин для целенаправленного формирования профессионально-этических ценностей. Авторами обобщен опыт подготовки обучающихся в инженерном классе МБОУ «Гимназия № 14» (г. Йошкар-Ола), определены условия эффективной подготовки, среди которых: партнерство с региональным техническим вузом (университетские субботы, интерактивные семинары преподавателей вуза и студентов, защита проектов на вузовских научно-технических форумах); проведение системной диагностики не только учебной деятельности и профориентационной работы, но и формирования профессионально-этических ценностей, необходимых инженеру. Представляет интерес мнение выпускников инженерных классов о личностных и профессиональных качествах в успешной деятельности будущих специалистов, направлениях самосовершенствования, влиянии различных факторов на работу сотрудников в команде, об обеспечении безопасности при исполнении профессиональных обязанностей инженера, этических ценностях, важности следования нормам.

Ключевые слова: *будущие инженеры, инженерные классы, интерактивный семинар студентов с учащимися, мониторинг, научно-образовательный форум, партнерство, преемственность, профессионально-этические ценности, университетская суббота*

T. V. Golikova¹, V. N. Tsepelev², V. Yu. Ivanova²

ENGINEERING CLASSES: AN EFFECTIVE STAGE OF PRE-UNIVERSITY EDUCATION

¹*Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia*

²*Gymnasium No. 14, Yoshkar-Ola, Russia*

Abstract. The article highlights the modernization of engineering education, with particular focus on establishing continuous engineering education within the “school – technical university” system, as exemplified through teaching students in engineering classes. Based on the analysis of theoretical sources by Russian and foreign authors, the key trends in the development of school-level engineering education have been identified: the creation of a universal model for preparing future engineers; the formation of school students’ technological competencies; the implementation of the long-term national American

program “Engineering For US All”; the experience of the Irish university pilot program “TYDE” (Transition Year Dual Engagement); the necessity to conduct classes in information psychology; monitoring readiness for professional ethical activity; and strengthening the moral educational potential of the studied subjects to purposefully form professional ethical values. The authors have summarized the experience of preparing students in the engineering class at MBGEI “Gymnasium No. 14” in Yoshkar-Ola, and have identified the conditions for effective preparation, including partnership with the regional technical university (university Saturdays, interactive seminars with university teachers and students, project defense at university scientific and technical forums); conducting monitoring of results not only in academic activities and career guidance work, but also in the formation of professional ethical values necessary for future engineers. Of particular interest is the perspective of engineering class graduates regarding the necessary personal and professional qualities for successful future engineering careers, spheres for self-improvement, influence of various factors on teamwork, ensuring safety when performing engineers’ professional duties, ethical values, and importance of adhering to ethical standards in their future profession.

Keywords: *future engineers, engineering classes, interactive university students’ seminar for school students, monitoring, scientific educational forum, partnership, continuity, professional ethical values, university Saturday*

Введение. Модернизация современного промышленного и обороноспособного комплексов России требует системной подготовки высококвалифицированных инженерных кадров. О возрождении престижности профессии «инженер» в России свидетельствуют многие факты: создание в школах инженерных классов, в вузах – инженерных школ, восстановление связей между школой и вузом, базовыми промышленными предприятиями, усиление роли естественно-математических дисциплин в подготовке специалистов.

Анализ исследований, связанных с подготовкой будущего инженера, собственный опыт свидетельствуют о том, что данная проблема многоаспектна. Т. Л. Шапошникова, О. Г. Субочев, О. А. Гордиенко, А. Ю. Егорова, А. М. Геращенко рассматривают особенности развития предпрофессионального этапа системы непрерывного инженерного образования с точки зрения российского и зарубежного опыта [8]. В. И. Снегурова, И. Б. Готская предлагают универсальную модель подготовки школьников в инженерных классах [6]. Н. Г. Ходырева, Ж. А. Лысакова, Л. Г. Устинова считают, что для успешного освоения программы технического вуза необходимо овладеть в школе технологическими компетенциями [7]. В. И. Снегурова, Н. И. Волынчук выделяют показатели мониторинга, характеризующие качество образовательного результата инженерного класса [5]. Исследование О. П. Каребиной показало, что будущие инженеры считают необходимым изучение информационной психологии еще в школе [4]. М. Далал и Дж. Ву описывают американскую долгосрочную национальную программу “Engineering For US ALL”, обучающую инженерному проектированию старшеклассников [11]. Ирландские исследователи С. Линотт, Ч. Каллен, К. Меллон делятся опытом работы университетской пилотной программы “TYDE”, способствующей успешному освоению обучающимися школ университетского модуля инженерных дисциплин [10].

Нами сформулирована проблема исследования: каковы возможности инженерных классов для обеспечения преемственности в системе непрерывного инженерного образования «школа – технический вуз»? Целью работы является выявление особенностей подготовки обучающихся в инженерных классах для эффективного обучения в вузе.

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимо отметить, что в течение достаточно продолжительного времени между школьным и вузовским этапами подготовки будущего инженера была нарушена преемственность, что являлось серьезным барьером для подготовки высококвалифицированных технических специалистов, т. к. существующая подготовка не носила характера системности и непрерывности. Преемственность

инженерной подготовки предполагает последовательную смену дискретных этапов инженерного образования, когда вузовский этап включает в себя элементы довузовской технической подготовки школьного этапа и базируется на нем. Обеспечение анализируемого процесса можно считать внутренним механизмом непрерывности [2]. Необходимым звеном преемственности в системе «школа – вуз» являются инженерные классы. Их открытие в образовательных организациях Российской Федерации во многом решает проблему обеспечения связи между школьным и вузовским этапами обучения и создания непрерывного инженерного образования.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили российские и зарубежные источники по теме, при анализе которых определены основные тенденции эффективной подготовки будущих инженеров на предвузовском этапе. Кроме того, обобщен опыт обучения школьников в инженерном классе в МБОУ «Гимназия № 14» г. Йошкар-Олы, осуществлен мониторинг профориентационной работы, выявлено мнение выпускников о необходимых профессионально-этических качествах будущего специалиста. Для сравнения значимости точек зрения школьников и студентов о важности следования этическим нормам в профессиональной деятельности инженера осуществлен опрос 30 второкурсников ФИиВТ ПГТУ.

Гипотеза исследования: эффективность подготовки обучающихся в инженерных классах зависит от партнерских отношений с региональным техническим вузом, от участия школьников в проектной деятельности, от проведения системной диагностики с выявлением основных затруднений в обучении будущих инженеров. Для подтверждения гипотезы нами были применены следующие методы исследования: теоретический уровень (анализ, сравнение, обобщение, классификация); эмпирический уровень (анкетирование, интервьюирование, самооценка, обобщение опыта); статистические методы проведенной диагностики.

Результаты исследования и их обсуждение. Ряд исследователей, рассматривая особенности предпрофессионального этапа развития системы непрерывного инженерного образования, считают целесообразным взаимодействие инженерных классов школы и ресурсных центров (образовательного школьного технопарка и предприятий-партнеров). Сравнивая формирование российской и зарубежной систем образования в этой области, авторы отмечают общую тенденцию, связанную с «омоложением» инженерного обучения, при этом указывают на «стихийный рыночный характер образования за рубежом» и «плановое (мягкое, бескризисное) сближение (интеграцию) науки, образования и производства в России» [8].

Представляет интерес исследование В. И. Снегуровой и И. Б. Готской, выделивших модели подготовки обучающихся в инженерных классах: *внутришкольную* (мономодель), *сетевую* и *универсальную* – на основе кросс-функционального взаимодействия школы, колледжа, вуза, организации дополнительного образования, предприятия. *Универсальная модель*, предложенная авторами, способствует расширению возможностей привлечения к преподаванию профессорско-преподавательских и инженерно-технических кадров, использованию высокотехнологичной базы предприятий, научных организаций для осуществления исследовательской, проектной деятельности и технологических практикумов, выстраиванию партнерских отношений с образовательными учреждениями, промышленными предприятиями и / или научными организациями региона, выбор которых определяется профилем инженерного класса, потребностями и возможностями потенциальных партнеров [6].

Ряд исследователей считает необходимым формирование технологических компетенций у обучающихся, которые закладывают основы для качественного освоения выпускниками инженерных классов программы технических вузов и обеспечивают преемственность целей среднего и высшего образования. Они отмечают, что в перечень технологических

компетенций обучающегося инженерного класса необходимо отнести общие компетенции, такие как: осуществление поиска и обработка информации; формирование задачи с учетом поставленных целей и выбор оптимальных путей и способов их решения; представление полученных результатов; оценка результатов своей деятельности и несение за них ответственности. Среди специальных компетенций выделяют: анализ устройства и правил работы технических объектов; выполнение действий с техническими объектами; проектировка, изготовление элементов, сборка готового технического объекта [7].

Анализируя американскую практику довузовской подготовки инженеров, следует обратить внимание на долгосрочную национальную программу “Engineering For US ALL” («Инженерия для всех нас»), предназначенную для старшеклассников и нацеленную на повышение доступности технического образования. Эта программа ориентирована на инженерную грамотность и важнейшие профессиональные навыки через практический опыт знакомства с процессом инженерного проектирования. В рамках проекта М. Далал и Дж. Ву проанализировали результаты проведенного опроса среди 788 участников программы из различных штатов США. По окончании курса намерение получить инженерное образование продемонстрировали 35 % обучающихся по сравнению с 26 % до курса. Выявлено заметное повышение интереса к инженерному образованию у девушек. 70 % участников считают процесс технического проектирования наиболее увлекательным, развивающим гибкость и креативность. Авторы уверены в необходимости поддержки практики довузовского инженерного образования [11].

Исследователи из технологического университета Дублина в своей статье делятся уникальным опытом университетской пилотной программы “TYDE” (Transition Year Dual Engagement), направленной на развитие партнерства между университетом и местными школами («колледж в школе»). Реализация этой программы способствует успешному освоению школьниками университетского модуля инженерных дисциплин. Занятия проходят как в рамках школы, так и непосредственно в вузе. Программа ориентирована на инженерные направления и соответствующий выбор университета и карьеры, нацелена на поддержку обучающихся при переходе из средней школы в вузовскую жизнь, что позволяет сформировать чувство принадлежности и уверенности в своей способности добиться успеха на следующем этапе академического пути. Необходимо заметить, что особенностью программы “TYDE” является возможность участия в ней всех школьников без предварительного отбора по склонности к STEM [10]. На наш взгляд, эта особенность программы может быть успешно реализована в школах нашей страны, способствуя усилению профориентационной работы инженерных вузов.

О. П. Каребина акцентирует внимание на преподавании психологических дисциплин в обязательной части (блок 1) основной профессиональной образовательной программы высшего образования. В качестве предмета для изучения она предлагает «Психологию профессионального саморазвития», «Информационную психологию». Половина опрошенных автором IT-специалистов считает, что обучать психологии необходимо уже в старших классах, поскольку будущий инженер должен знать свои психоэмоциональные ресурсы, уметь общаться с людьми и понимать особенности своей профессии [4].

Остановимся на опыте создания инженерных классов в МБОУ «Гимназия № 14» г. Йошкар-Олы (директор В. Н. Цепелев). Интерес к дисциплинам естественно-математического цикла и рост бюджетных мест на инженерные специальности сформировали запрос родителей и обучающихся к углубленной физико-математической подготовке в гимназии, в которой начался новый этап сотрудничества с Поволжским государственным технологическим университетом «ВОЛГАТЕХ». В 2019 г. был подписан трехсторонний договор сотрудничества предприятие–вуз–школа, «АО ММЗ – ВОЛГАТЕХ – Гимназия № 14».

В гимназии создаются инженерные классы, в которые принимаются обучающиеся после окончания основной школы из разных образовательных учреждений с двухлетним

обучением в 10–11-х классах. Сформированные группы инженерной направленности предполагают углубленное изучение предметов физико-математических дисциплин и информатики. В инженерных классах обучаются школьники, которые в основном были ориентированы на поступление в технические вузы и освоение инженерной специальности. На наш взгляд, важной составляющей эффективной подготовки современных инженерных кадров является проведение своевременной системной диагностики (мониторинга), которая является необходимой составляющей технологичной подготовки специалистов на всех уровнях (довузовском, вузовском и послевузовском). Постоянное отслеживание результатов этой подготовки, выявление трудностей в формировании конкурентоспособной личности будущего профессионала будет способствовать более качественному формированию инженерных кадров.

Представляет интерес исследование, проведенное В. И. Снегуровой и Н. И. Волынчук, по отбору трех групп целевых показателей мониторинга развития инженерных классов, среди которых выделены параметры, характеризующие качество образовательного результата (академическая успеваемость, результативность участия в конкурсах и олимпиадах, качество практического применения знаний, вовлеченность в учебный процесс); профессиональную ориентацию обучающихся и выпускников (положительная мотивация на получение инженерного образования, доля школьников, успешно поступивших в вузы по соответствующим направлениям подготовки и завершивших высшее образование, их трудоустройство по выбранной инженерной специальности в первые два-три года после окончания вуза); условия обучения (материально-техническое оснащение данной инфраструктуры, кадровое обеспечение, программно-методическое обеспечение и организационно-управленческие условия) [5].

В настоящей работе мы приводим результаты проведенного нами мониторинга, направленного на выявление профессиональной ориентации выпускников инженерного направления и формирование у них профессионально-этических ценностей. О том, что подбор обучающихся в инженерных классах не случаен, свидетельствуют следующие данные: любимыми школьными предметами у них, как показывает опрос, являются алгебра (80 %), физика (60 %), информатика (40 %), представляющие на выявление их профессиональной ориентации основу для освоения технических специальностей. Исследование отражает, что после окончания инженерного класса большинство выпускников выбирают профессию технического направления (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Поступление в технические вузы выпускников инженерных классов МБОУ «Гимназия № 14»

Класс	Всего учащихся	Технические вузы (%)	В том числе (%)			Из них	
			ПГТУ	МарГУ Инфотех	Вузы РФ	Девочек	Мальчи-ков
2019/2020							
11 «а»	29	69 % (20 уч.)	30	10	60	52	48
2020/2021							
11 «а»	30	53 % (16 уч.)	50	–	50	47	53
2021/2022							
11 «а»	27	74 % (20 уч.)	50	–	50	52	48
2022/2023							
11 «а»	27	81 % (22 уч.)	77	5	18	48	52
2023/2024							
11 «а»	18	100 % (18 уч.)	33	6	61	39	61
2024/2025							
11 «а»	30	87 % (26 уч.)	50	4	46	47	53
Итого	161	76 % (122 уч.)	49	4	47	48	52

Как видно из результатов (2020–2025 гг.), престижность инженерной профессии в инженерных классах в МБОУ «Гимназия № 14» достаточно высокая. Так, например, 100 % выпускников 2023/2024 учебного года выбрали для обучения инженерные специальности, а в 2025 г. – 87 % обучающихся. Средний показатель поступления в технические вузы (76 %) свидетельствует о том, что три четверти школьников инженерных классов из шести выпусков выбрали техническую специальность, из них почти половина (53 %) обучается в Поволжском государственном технологическом университете, Марийском государственном университете, 47 % получает специальность инженера в вузах Москвы, Санкт-Петербурга, Казани. Хочется отметить, что не только юноши, но и девушки заинтересованы в получении инженерной профессии. Так, инженерные классы среди шести выпусков (2020–2025 гг.) закончили 48 % девушек и 52 % юношей (см. таблицу 1). Как показывает проведенный опрос, 60 % выпускников выбирают профессию инженера, потому что она является престижной, 17 % хотят продолжить инженерную династию родителей, 13 % поступают по примеру знакомых и друзей.

Благодаря совместному проекту университета и гимназии, в стенах технического университета для обучающихся инженерных классов организована «Университетская суббота», в рамках которой один день в неделю проходят обучение под руководством преподавателей университета по отдельным предметам инженерной направленности, что позволяет улучшить качество подготовки выпускников к сдаче ЕГЭ и поступлению в вуз на современные специальности инженерного профиля. Занятия проводятся преподавателями ПГТУ в аудиториях университета по субботам. Обязательной составляющей в подготовке инженерных кадров является углубленное изучение традиционных учебных предметов, которые обеспечивают профильную специализацию (физика, информатика, математика, инженерная графика), создают фундамент для успешного обучения будущих «технарей». Ответы выпускников инженерного класса (2025 г.) на вопрос «Насколько полезно ваше участие в “Университетской субботе” в ПГТУ для подготовки к поступлению в технический вуз?» распределились следующим образом: чуть больше четверти выпускников (26,7 %) отмечают, что занятия в университете существенно повысили их возможности для поступления в технические образовательные учреждения; больше половины опрошенных (56,7 %) считают участие полезным, но замечают, что содержание преподаваемых дисциплин не всегда соответствовало их запросам, т. к. образовательные приоритеты обучающихся инженерных классов в значительной степени направлены на подготовку к успешной сдаче ЕГЭ, тогда как углубленный предметный материал, предлагаемый преподавателями ПГТУ на данном этапе, воспринимался ими как менее востребованный, несмотря на его значимость для последующего обучения в вузе. 16,7 % респондентов высказывают мнение о том, что участие не оказало заметного влияния на их подготовку. Среди причин выпускники выделили: общую перегрузку; желание отдохнуть и выспаться в субботу (занятия начинались с 8 утра); подготовку к ЕГЭ. На вопрос «Какие затруднения испытывают учащиеся при обучении в инженерном классе?» большинство ответили, что трудностей в обучении нет. Часть обучающихся признали, что существуют проблемы в изучении гуманитарных дисциплин из-за недостатка времени вследствие большой нагрузки на подготовку к ЕГЭ по профилирующим предметам. Далее нами выяснено мнение 30 выпускников (2025 г.) инженерного класса об особенностях профессионально-этической деятельности будущего инженера. Респондентам было предложено выбрать из перечисленных личностных качеств для успешной профессиональной деятельности наиболее значимые (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Оценка инженерных качеств личности

Показатели	Чрезвычайно важное качество (%)	Ранжирование
Профессионализм	83	1
Трудолюбие	70	2
Мотивация к работе	63,3	3
Организованность и дисциплинированность	60	4-5-6
Самоконтроль	60	4-5-6
Сосредоточенность и умение концентрироваться	60	4-5-6
Межкультурная компетентность	40	7

Результаты исследования свидетельствуют о том, что выпускники, настроенные на инженерную карьеру, высоко оценивают профессионализм и трудолюбие (83 % и 70 % соответственно), но при этом недооценивают работу в международных командах и роль межкультурного взаимодействия в глобальном контексте инженерной деятельности (см. таблицу 2). Корреляционный анализ (коэффициент Спирмена) выявил сильные положительные связи между профессионализмом и трудолюбием ($r \approx 0,85$), самоконтролем и сосредоточенностью ($r \approx 0,82$), организованностью и дисциплинированностью ($r \approx 0,79$). Характеризуя современного инженера, выпускники отмечают, что он должен быть умным, творческим, ответственным человеком, пунктуальным, клиентоориентированным, иметь высокую квалификацию, любящим свою работу и профессию, зная все ее тонкости, верящим в свой успех. Далее были выявлены представления будущих инженеров о направлениях самосовершенствования (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Направления самосовершенствования

Показатели	Чрезвычайно важное качество (%)	Ранжирование
Стремление к профессиональному росту	73,3	1
Адекватная самооценка	53,3	2
Непрерывное повышение квалификации	50	3
Изучение новых технологий, адаптация к изменениям рынка	46,7	4-5
Творчество и самоорганизация	46,7	4-5
Изучение опыта компаний, коллег	43,3	6

По оценкам значимости направлений самосовершенствования у одиннадцатиклассников была выявлена устойчивая иерархия профессиональных ценностей, а именно – стремление к профессиональному росту, которое 73,3 % респондентов оценили, как «чрезвычайно важное качество». Высокая оценка данного направления (коэффициент согласия 0,87) свидетельствует о его универсальной значимости в системе ценностей современной молодежи, ориентированной на инженерные специальности. При этом обнаружен относительно низкий процент максимальных оценок для изучения новых технологий (46,7 %), что указывает на поляризацию мнений относительно значимости технологического развития (см. таблицу 3). Таким образом, проблема применения конкретных инструментов достижения профессионального роста приобретает особую значимость, т. к. выпускники инженерных классов недооценивают роль изучения новых технологий и непрерывного образования в становлении инженера-профессионала. Выявлены гендерные различия: девушки выше оценивают значимость адекватной самооценки и творчества, тогда как юноши придают большее значение технологическому развитию и изучению опыта компаний. Далее мы определили факторы, которые, по мнению выпускников, влияют на работу сотрудников в команде, и распределили их по степени значимости (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Факторы, влияющие на работу сотрудников в команде

Факторы	Предпочтение (%)	Ранжирование
Слаженная работа для достижения общих целей	63,4	1
Лидерские качества при распределении заданий	40	2
Взаимопомощь	36,7	3
Уважение прав и свобод каждого сотрудника	30	4-5
Сотрудничество и доброжелательность	30	4-5

Наиболее важным фактором, влияющим на деятельность сотрудников в команде, выпускники инженерных классов считают слаженную работу для достижения общих целей. 63,4 % участников поставили этот аспект на первое место, понимая, что целеполагание и его реализация являются основой деятельности сотрудников, что соответствует требованиям инженерной этики. Менее приоритетными выступают такие факторы, как лидерские качества при распределении заданий (40 %), взаимопомощь (36,7 %), уважение прав и свобод каждого сотрудника (30 %), сотрудничество и доброжелательность (30 %). Далее была дана оценка значимости этических ценностей (см. таблицу 5).

Таблица 5 – Оценка этических ценностей

Ценности	Предпочтение (%)	Ранжирование
Честность в финансовых вопросах	86,7	1
Уважение к клиентам и коллегам	80	2
Объективность и прозрачность	76,7	3
Толерантность к культурным различиям	73,3	4

Честность в финансовых вопросах получила наиболее сбалансированное и позитивное распределение: половина участников опроса (50,0 %) считает ее чрезвычайно важной, а 36,7 % – важной. Уважение к клиентам и коллегам занимает второе место по значимости (80 %), что позволяет трактовать эту ценность как социально одобряемую и интуитивно понятную норму поведения. Толерантность к культурным различиям является наименее приоритетной ценностью, лишь 43,3 % респондентов присвоили ей высший балл. При этом доля нейтральных (30,0 %) и отрицательных оценок (суммарно 26,6 %) максимальна, что выявляет потенциальный дефицит осознания важности межкультурной компетентности в глобализированной инженерной среде. Респонденты, которые в будущем не связывают себя с профессией инженера, показали более низкие средние оценки по всем этическим ценностям.

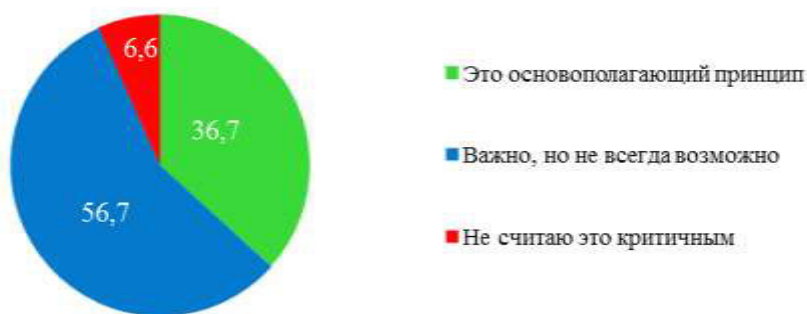


Рисунок 1 – Мнение студентов о важности следования этическим нормам в профессиональной деятельности инженера

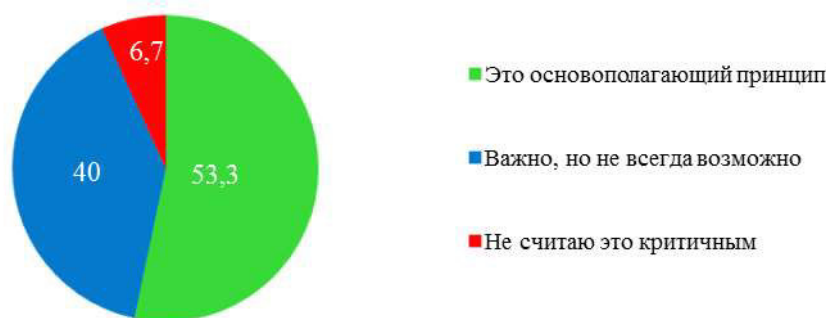


Рисунок 2 – Мнение школьников о важности следования этическим нормам в профессиональной деятельности инженера

Результаты исследования о необходимости соблюдения этических норм в профессиональной деятельности (см. рис. 1 и 2) свидетельствуют о том, что 53,3 % школьников из 30 опрошенных считают следование этическим нормам основополагающим принципом, а 56,7 % второкурсников ФИиВТ ПГТУ из 30 опрошенных, в свою очередь, признавая важность следования данным нормам, отмечают, что это не всегда возможно. Далее нами было выявлено, каким образом воспринимают выпускники инженерных классов риски и обеспечение безопасности при исполнении профессиональных обязанностей инженера, имея ключевые аспекты управления.

Таблица 6 – Управление рисками и безопасностью

Показатели	Предпочтение (%)	Ранжирование
Создание полезных технологий	90	1
Предотвращение техногенных рисков	86,7	2
Конфиденциальность секретной информации	86,6	3
Защита приватности данных	83,4	4
Юридическая осведомленность	80	5
Профессионально-этическая деятельность	76,7	6

Как показывает исследование, учащиеся инженерного класса демонстрируют хорошо развитое понимание технической и информационной безопасности (83,4 % – 90 %), но недостаточно развитое в области нормативной компетентности и профессионально-этического мышления. При этом 20 % выпускников недооценивают значимость юридической осведомленности, 23,3 % – профессионально-этической деятельности (см. таблицу 6). Это несоответствие создает профессиональный профиль, где будущие инженеры могут технически правильно выполнять задачи, но не полностью понимают юридические и этические рамки, в которых эти задачи должны выполняться.

Весьма эффективными формами профессиональной ориентации, сотрудничества школы и технического вуза являются встречи школьников со студентами и преподавателями университета по актуальным проблемам инженерного образования. В качестве примера можно привести проведение интерактивного семинара для учащихся выпускного инженерного класса гимназии студентами 4 курса ФИиВТ с обсуждением проблемы – «Какими профессионально-этическими ценностями должны владеть будущие IT-специалисты?». Во время занятия у школьников была возможность больше узнать о ПГТУ, о факультете информационных технологий и вычислительной техники, о значимости английского языка для IT-специалистов и особенностях его изучения в техническом вузе, об участии 220 студентов из ПГТУ в международном проекте BADGE.

Студенты познакомили обучающихся с особенностями программы международного проекта «Мосты к международному сотрудничеству: Глобальные беседы для IT студентов», составной частью которой являлась организация межкультурной электронной коммуникации [9] будущих специалистов IT на английском языке с зарубежными партнерами из университетов Франции, Хорватии и Греции. В процессе проведения мастер-класса организована дискуссия, во время которой обсуждались темы, способствующие формированию профессионально-этических ценностей у будущих инженеров. Более подробно обсудили со школьниками дилемму – «Что вы готовы сделать, чтобы получить работу мечты?», разработанную на основе iSpring Talk Master¹. Озвучивание дилеммы на английском языке было осуществлено при помощи платформы на основе искусственного интеллекта ElevenLabs. Ученики в своих отзывах отметили, что на английском языке было интересно размышлять и решать профессионально-этические проблемы, которые могут быть актуальны в будущей профессии. Метод решения подобного рода дилемм является одним из интерактивных в целях эффективной реализации обучающихся, воспитывающих и развивающих задач на занятиях английского языка. Т. В. Голиковой разработана методика применения моральных и профессионально-этических дилемм в школьной и вузовской практике при подготовке учащихся, будущих учителей, инженеров, магистрантов-лингвистов [1].

Еще одной из эффективных форм сотрудничества школы и вуза является участие обучающихся инженерного класса в научно-образовательном Форуме школьников «Мой первый шаг в науку» в Поволжском государственном технологическом университете, который завоевал популярность у начинающих исследователей. Одними из основных целей Форума являются: формирование творческих связей «школа – университет», развитие интеллектуального и технического творчества учащихся, привлечение их к исследовательской деятельности в науке, экономике и управлении. На секциях Форума свои доклады представляют обучающиеся из всех уголков Республики Марий Эл, соседних регионов, Москвы, Петербурга, Воронежа и других городов. Тематика 25 секций весьма разнообразная. Например, «Физика вокруг нас», «Искусственный интеллект, электроника, нанотехнологии, мобильная связь, цифровое телевидение – технологии будущего», «Робототехника, программное обеспечение и кибербезопасность», «Безопасность жизнедеятельности, использование и охрана природных ресурсов», «Древесина – материал на все времена», «Модели эффективного менеджмента и бизнеса: цифровая трансформация, инновационные технологии, управленческие решения будущего», «Биотехнология». Обучающиеся гимназии № 14 нередко становятся призерами школьных проектов на этом Форуме, поскольку в инженерных классах проектной деятельности уделяется большое внимание.

Для выпускников инженерного класса ежегодно организуется поездка в Саровский физико-технический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский ядерный университет “МИФИ”» в День открытых дверей СарФТИ НИЯУ МИФИ (апрель). Программа, кроме посещения вуза, предусматривает экскурсии по лабораториям, по городу с походом в музей ядерного оружия.

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно констатировать, что проблема повышения качества подготовки будущего инженера и обеспечения преемственности в системе «инженерные классы – технический вуз» весьма актуальна, т. к. для устойчивого научно-технического развития нашей страны инженерное образование является приоритетным, о чем свидетельствует пристальное внимание к данной проблеме как со стороны Правительства РФ, так и Президента В. В. Путина, обозначившего подготовку инженерных кадров

¹ iSpring Talk Master [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.ispringsolutions.com/ispring-talkmaster>.

как ключевую задачу для конкурентоспособности России и призвавшего к созданию единой сквозной системы подготовки технических кадров – от школы до университета [3].

В результате теоретического анализа исследований российских и зарубежных авторов выделены значимые идеи в развитии инженерного образования, среди которых: разработка и апробация эффективных моделей подготовки учащихся в инженерных классах, формирование необходимых компетенций у школьников, применение зарубежного опыта подготовки выпускников к обучению в технических вузах, проведение факультативных психологических занятий по саморазвитию, подготовка к профессионально-этической деятельности будущего инженера, проведение системного мониторинга результатов обучения и профориентации обучающихся инженерного класса.

На наш взгляд, предложенная авторами универсальная модель подготовки инженерных кадров может быть дополнена разработкой и апробацией модели подготовки будущего инженера на этапах «инженерные классы – технический вуз» к профессионально-этической деятельности [6]. В связи с этим рекомендованные целевые показатели мониторинга требуют расширения за счет включения показателей, характеризующих уровень готовности будущих инженеров к профессионально-этической деятельности [5]. Решение этих проблем и является перспективой для нашего дальнейшего исследования.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что опыт совместных инициатив вуза и гимназии № 14 г. Йошкар-Олы, включающий совместную деятельность по защите проектов обучающимися инженерных классов на научно-техническом Форуме в ПГТУ, дополнительную подготовку школьников по физико-математическим дисциплинам и информатике ведущими преподавателями вуза, мастер-классы, организуемые для них, оказывают влияние на выбор технических профессий, о чем свидетельствуют данные поступления на инженерные специальности (92 %) – из 48 учащихся двух последних выпусков 44 выбрали профессию инженера. Следует обратить внимание на снижение гендерной разницы в инженерии, что подтверждается результатами исследования, приведенными в статье: из 122 выпускников инженерного класса, поступивших в технические вузы, 48 % – девушки.

На наш взгляд, весьма важно знать мнение выпускников инженерных классов об особенностях профессии, причем не просто о профессиональной деятельности, а о профессионально-этических приоритетах в будущей работе инженера. Мониторинг, проведенный среди выпускников инженерного класса гимназии (2025 г.), позволил выявить, что старшеклассники имеют четкое представление о классических инженерных качествах, считая идеального инженера высокопрофессиональным специалистом, трудолюбивым и организованным работником, сконцентрированным и самодисциплинированным, мотивированным к профессиональной деятельности, но нуждающимся в расширении понимания современных требований к глобально ориентированному специалисту.

Было определено два независимых фактора профессионального самосовершенствования: практическое развитие, включающее изучение новых технологий, непрерывное обучение, творчество, изучение опыта компаний и личностный рост, заключающийся в адекватной самооценке и стремлении к профессиональному росту. Представления будущих инженеров о командной работе тяготеют к модели «команда как инструмент достижения цели», в рамках которой этические и поддерживающие практики рассматриваются важными, но в большей степени второстепенными. Следует отметить, что и юноши, и девушки в целом высоко оценивают значимость этических ценностей (честность в финансовых вопросах, уважение к клиентам и коллегам, объективность и прозрачность, толерантность к культурным различиям), однако у юношей несколько чаще встречаются низкие оценки по шкалам «объективность и прозрачность» и «толерантность к культурным различиям».

Полученные данные приводят к выводу, что при проектировании курсов по инженерной этике целесообразно усиливать межкультурный компонент в группах с преобладанием юношей. Опрос, проведенный среди выпускников инженерного класса (30 чел.)

и студентов 2 курса (30 чел.) о необходимости соблюдения этических норм в профессиональной деятельности, показал, что 56,7 % второкурсников считают не всегда возможным следование этическим принципам в работе. Выпускники инженерного класса придают большое значение технической и информационной безопасности (83,4 % – 90 %), но при этом 20 % из них недооценивают значимость юридической осведомленности.

Полагаем, что в процессе подготовки будущих инженеров необходимо поддерживать высокий уровень технической безопасности, но в то же время необходимо усилить нормативную составляющую с акцентом на конкретные примеры инцидентов, кейсы этических нарушений и их последствий (дисквалификация, судебные иски, репутационный ущерб), демонстрируя реальные примеры (потеря карьеры, судебные тяжбы, социальное осуждение) в процессе интерактивного обсуждения. Более осознанному подходу к решению гипотетических проблем, связанных с будущей профессией, способствует метод применения профессионально-этических дилемм на занятиях, разработанный одним из авторов статьи. Использование технологий ИИ позволяет максимально погрузиться в дилемму, предложенную для обсуждения, проследить за возможными последствиями принятых решений, скорректировать их с учетом профессиональной этики инженера.

Полученные результаты исследования имеют важное практическое значение для совершенствования подготовки школьников в инженерных классах, для проектирования образовательных программ инженерной подготовки и при разработке индивидуальных траекторий профессионального развития будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голикова Т. В. Особенности применения профессионально-этических дилемм на занятиях английского языка у будущих инженеров // *Перспективы науки*. – Тамбов, 2023. – № 3(162). – С. 155–158.
2. Дубинина В. Л. Технологичность обеспечения преемственности в вузовской педагогической подготовке // *Диагностико-технологическое обеспечение преемственности в образовании* : матер. Первой Всерос. науч.-практ. конф. – Ч. I. – Йошкар-Ола : МГПИ, 1996. – С. 12–14.
3. Заседание Совета при Президенте по науке и образованию [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал Президента РФ. – 2025. – 6 февр. – URL : <http://kremlin.ru/events/president/news/76222> (дата обращения: 20.04.2026).
4. Кареева О. П. О гуманитаризации инженерного образования в рамках преподавания психологических дисциплин // *Инженерное образование в условиях цифровизации общества и экономики* : сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием. – Чебоксары : Среда, 2023. – С. 61–65.
5. Снегурова В. И., Волыничук Н. И. Общие подходы к отбору целевых показателей мониторинга развития инженерных классов // *Отечественная и зарубежная педагогика*, 2025. – Т. 2, № 6(110). – С. 207–218.
6. Снегурова В. И., Готская И. Б. Универсальная модель организации инженерных классов // *Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. – 2025. – № 4. – С. 114–130.
7. Ходырева Н. Г., Лысакова Ж. А., Устинова Л. Г. Технологические компетенции учащихся инженерных классов // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. – 2019. – № 3(35). – С. 48–54.
8. Шапошникова Т. Л., Субочев О. Г., Гордиенко О. А., Егорова А. Ю., Геращенко А. М. Создание инженерных классов школ в истории российского технического образования как этап интеграции науки, образования и производства [Электронный ресурс] // *Известия ВГПУ*. – 2025. – № 8(201). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-inzhenernyh-klassov-shkol-v-istorii-rossiyskogo-tehnicheskogo-obrazovaniya-kak-etap-integratsii-nauki-obrazovaniya-i> (дата обращения: 26.04.2026).
9. Cunningham A., Golikova T. TESOL Professional Development through Global Conversations Partnerships. In *Advocacy for Social and Linguistic Justice in TESOL*. – Routledge, 2022. – P. 195–208. – DOI 10.4324/9781003202356-16.
10. Lynott S., Cullen Ch., Mellon K. Accessible and Inclusive Pathways to Higher Education: Outcomes from a Pilot Feasibility Study of Irish Transition-Year Student Participation with University Pre-college Courses [Электронный ресурс] // *Irish Journal of Academic Practice*. – 2025. – Vol. 13, Iss. 1. – Art. 10. – DOI 10.21427/t3e6-7w04. – URL : <https://arrow.tudublin.ie/ijap/vol13/iss1/10> (дата обращения: 12.03.2026).
11. Wu J., Dalal M. High School Students' Perspectives on Pre-college Engineering Education Courses (Fundamental) [Электронный ресурс] // *ASEE Conferences*. – Portland, 2024. – URL : https://www.researchgate.net/publication/382875413_High_School_Students'_Perspectives_on_Pre-college_Engineering_Education_Courses_Fundamental (дата обращения: 20.03.2026).

Статья поступила в редакцию 14.05.2026

REFERENCES

1. Golikova T. V. Osobennosti primeneniya professional'no-eticheskikh dilemm na zanyatiyah anglijskogo yazyka u budushchih inzhenerov // *Perspektivy nauki*. – Tambov, 2023. – № 3(162). – S. 155–158.
2. Dubinina V. L. Tekhnologichnost' obespecheniya preemstvennosti v vuzovskoj pedagogicheskoy podgotovke // *Diagnostiko-tekhnologicheskoe obespechenie preemstvennosti v obrazovanii* : mater. Pervoy Vseros. nauch.-prakt. konf. – Ch. I. – Yoshkar-Ola : MGPI, 1996. – S. 12–14.
3. Zasedanie Soveta pri Prezidente po nauke i obrazovaniyu [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj internet-portal Prezidenta RF. – 2025. – 6 fevr. – URL : <http://kremlin.ru/events/president/news/76222> (data obrashcheniya: 20.04.2026).
4. Karebina O. P. O gumanitarizacii inzhenernogo obrazovaniya v ramkah prepodavaniya psihologicheskikh disciplin // *Inzhenernoe obrazovanie v usloviyah cifrovizacii obshchestva i ekonomiki* : sb. ma-ter. Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem. – Cheboksary : Sreda, 2023. – S. 61–65.
5. Snegurova V. I., Volynchuk N. I. Obshchie podhody k otboru celevykh pokazatelej monitoringa razvitiya inzhenernykh klassov // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2025. – T. 2, № 6(110). – S. 207–218.
6. Snegurova V. I., Gotskaya I. B. Universal'naya model' organizacii inzhenernykh klassov // *Vestnik LGU im. A. S. Pushkina*. – 2025. – № 4. – S. 114–130.
7. Hodyreva N. G., Lysakova Zh. A., Ustinova L. G. Tekhnologicheskie kompetencii uchashchihsya inzhenernykh klassov // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. – 2019. – № 3(35). – S. 48–54.
8. Shaposhnikova T. L., Subochev O. G., Gordienko O. A., Egorova A. Yu., Gerashchenko A. M. Sozdanie inzhenernykh klassov shkol v istorii rossijskogo tekhnicheskogo obrazovaniya kak etap integracii nauki, obrazovaniya i proizvodstva [Elektronnyj resurs] // *Izvestiya VGPU*. – 2025. – № 8(201). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/sozdanie-inzhenernykh-klassov-shkol-v-istorii-rossijskogo-tehnicheskogo-obrazovaniya-kak-etap-integratsii-nauki-obrazovaniya-i> (data obrashcheniya: 26.04.2026).
9. Cunningham A., Golikova T. TESOL Professional Development through Global Conversations Partnerships. In *Advocacy for Social and Linguistic Justice in TESOL*. – Routledge, 2022. – P. 195–208. – DOI 10.4324/9781003202356-16.
10. Lynott S., Cullen Ch., Mellon K. Accessible and Inclusive Pathways to Higher Education: Outcomes from a Pilot Feasibility Study of Irish Transition-Year Student Participation with University Pre-college Courses [Elektronnyj resurs] // *Irish Journal of Academic Practice*. – 2025. – Vol. 13, Iss. 1. – Art. 10. – DOI 10.21427/t3e6-7w04. – URL : <https://arrow.tudublin.ie/ijap/vol13/iss1/10> (data obrashcheniya: 12.03.2026).
11. Wu J., Dalal M. High School Students' Perspectives on Pre-college Engineering Education Courses (Fundamental) [Elektronnyj resurs] // *ASEE Conferences*. – Portland, 2024. – URL : https://www.researchgate.net/publication/382875413_High_School_Students'_Perspectives_on_Pre-college_Engineering_Education_Courses_Fundamental (data obrashcheniya: 20.03.2026).

The article was contributed on May 14, 2026

Сведения об авторах

Голикова Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета (ПГТУ), г. Йошкар-Ола, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-6137-6159>, gtvgtv@mail.ru

Цепелев Вячеслав Николаевич – кандидат педагогических наук, директор Гимназии № 14, г. Йошкар-Ола, Россия, pdstella@yandex.ru

Иванова Валентина Юрьевна – учитель физики высшей категории Гимназии № 14, г. Йошкар-Ола, Россия, valya-ivanova@yandex.ru

Author Information

Golikova, Tatyana Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Linguistics, Volga State University of Technology, Yoshkar-Ola, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-6137-6159>, gtvgtv@mail.ru

Tsepelev, Vyacheslav Nikolaevich – Candidate of Pedagogics, Principal of Gymnasium No. 14, Yoshkar-Ola, Russia, pdstella@yandex.ru

Ivanova, Valentina Yuryevna – Teacher of Physics of the Highest Category, Gymnasium No. 14, Yoshkar-Ola, Russia, valya-ivanova@yandex.ru

А. П. Гулов

**СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬ СОСТЯЗАТЕЛЬНОЙ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ
СРЕДЫ В ВУЗЕ: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ, МОТИВАЦИОННЫЙ,
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ И ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТЫ**

*Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия*

Аннотация. В статье разрабатывается структурная модель состязательной лингводидактической среды (далее – СЛС) в вузе, объединяющая аксиологический, мотивационный, деятельностный и диагностический компоненты. Актуальность исследования определяется тем, что состязательные форматы – олимпиады, конкурсы, дебаты, кейс-чемпионаты – давно вошли в практику иноязычной подготовки, однако в отечественной и зарубежной литературе они описаны преимущественно как изолированные приемы или элементы геймификации, тогда как целостная педагогическая модель состязательной среды применительно к обучению иностранному языку до сих пор отсутствует. Цель статьи состоит в том, чтобы предложить такую модель и обосновать функции каждого ее компонента. Исследование выполнено в логике концептуальной статьи: использован теоретический анализ источников по педагогическому моделированию, состязательной образовательной среде, аксиологии иноязычного образования, теории мотивации и теории формирующей обратной связи; для эмпирической проверки структуры модели проведена экспертная оценка с участием 17 преподавателей вузов, согласованность мнений которых проверена с помощью коэффициента конкордации Кендалла. В результате предложено определение СЛС как педагогически регулируемой системы ценностей, мотивов, учебно-коммуникативных действий и диагностической обратной связи, в которой состязательность выступает ресурсом развития иноязычной профессиональной компетентности. Описана типология педагогических механизмов, диагностируемых индикаторов и межкомпонентных связей. Научная новизна состоит в том, что модель впервые соединяет состязательность, аксиологию, мотивацию, деятельность и диагностику в единой лингводидактической системе и отделяет СЛС от геймификации и обучения на основе соревнования. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании курсов иностранного языка для специальных целей.

Ключевые слова: лингводидактическая среда, состязательная образовательная среда, иноязычное образование, профессиональная иноязычная коммуникация, мотивация, диагностическая обратная связь, концептуальная модель

A. P. Gulov

**THE STRUCTURAL MODEL OF A COMPETITIVE LANGUAGE
LEARNING ENVIRONMENT AT UNIVERSITY: AXIOLOGICAL, MOTIVATIONAL,
ACTIVITY-BASED AND DIAGNOSTIC COMPONENTS**

*Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University),
Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia*

Abstract. The article presents a structural model of a competitive language learning environment (hereinafter – CLLE) at university, integrating axiological, motivational, activity-based and diagnostic components. The relevance of the study lies in the fact that competitive formats – olympiads, contests, debates, case championships – have long been part of foreign language teaching, yet they are described in the literature mainly as isolated techniques or elements of gamification, while a holistic pedagogical model

of a competitive environment specifically for foreign language education is still missing. The purpose of the study is to propose such a model and to substantiate the functions of each of its components. The research is carried out as a conceptual article of the theory model type: it employs theoretical analysis of sources on pedagogical modelling, competitive educational environments, axiology of foreign language education, motivation theory and formative feedback theory; the structural validity of the model has been examined through expert evaluation involving 17 university lecturers, whose agreement was assessed using Kendall's coefficient of concordance. As a result, CLLE is defined as a pedagogically regulated system of values, motives, educational and communicative actions, and diagnostic feedback, in which competitiveness is treated as a resource for developing professional foreign language competence. The typology of pedagogical mechanisms, diagnostic indicators and inter-component relations is described. The scientific novelty of the study consists in integrating competitiveness, axiology, motivation, activity and diagnostics into a unified language-didactic system, while clearly differentiating CLLE from gamification and competition-based learning. The results may be used when designing English for specific purposes courses.

Keywords: *language learning environment, competitive educational environment, foreign language education, professional foreign language communication, motivation, diagnostic feedback, conceptual model*

Введение. Состязательные формы учебной деятельности – олимпиады, конкурсы устной и письменной речи, дебаты, кейс-чемпионаты, переводческие соревнования – давно стали привычной частью иноязычной подготовки в российских вузах. Они используются как способ повышения мотивации, как инструмент отбора одаренных студентов и как форма внеаудиторной работы. Вместе с тем в большинстве работ соревнование описывается как локальный прием, встроенный в логику отдельного занятия или курса, а не как педагогическая среда со своими целями, нормами, действиями и диагностикой. О. П. Глушенко прямо ставит вопрос о моделировании состязательной образовательной среды, выделяя ее принципы, ограничения и условия методологической корректности именно как среды, а не разовой формы работы [2]. Опыт инженерного образования, обобщенный Н. И. Наумкиным и соавторами, показывает, что состязательная среда становится результативной только тогда, когда она интегрирована в подготовку к инновационной профессиональной деятельности и обеспечена системой педагогических условий [6]. В работах В. В. Левченко феномен состязательности раскрыт как сложное психолого-педагогическое явление с собственной структурой, динамикой и детерминантами развития, не сводимое ни к конкуренции в бытовом смысле, ни к игровой форме [5]. Эти результаты позволяют утверждать, что состязательность поддается педагогическому моделированию, однако сделанные выводы получены преимущественно на материале технического и общепрофессионального образования и не учитывают специфики обучения иностранному языку.

В международном поле проблема выглядит сходно. С. Ма, В.-С. Chen на материале студентов профессиональных колледжей показали, что конкурентная и коллаборативная среды по-разному влияют на установки соревновательности, мотивацию выполнения учебной задачи и адаптивность обучающихся, причем их сочетание оказывается более эффективным, чем каждая из стратегий в отдельности [20]. J. C. Burguillo, опираясь на теоретико-игровой каркас, эмпирически показал, что состязательное обучение (*competition-based learning* – CBL) повышает учебную мотивацию и результативность даже в дисциплинах со сложным предметным содержанием, если соревнование встроено в продуманную процедуру оценивания [8]. Эти исследования, однако, ограничиваются вопросами психологии учения и педагогической технологии и не затрагивают лингводидактику в полном объеме: обучение иностранному языку имеет собственную предметную природу, связанную с речевой деятельностью, межкультурной коммуникацией и профессионально ориентированным дискурсом, и потому требует отдельной модели среды.

На фоне этих ограничений становится ощутимым исследовательский разрыв. Концептуальная рамка Douglas Fir Group задает современный взгляд на овладение вторым языком как многоуровневый, социокультурно укорененный процесс, в котором переплетаются микро-, мезо- и макроуровни обучения [11]. Авторы рамки специально подчеркивают, что обучение языку нельзя свести к усвоению формальной системы: оно происходит в реальных социальных практиках, опосредовано идеологиями и социокультурным контекстом, а значит, и педагогическая среда должна проектироваться с учетом всех трех уровней. С другой стороны, методология концептуальной статьи, описанная E. Jaakkola, прямо указывает, что для построения новой педагогической модели нужен особый исследовательский тип – theory model, отличающийся от эмпирической проверки и обзора литературы [17]. Согласно ее типологии, theory model предлагает новое объяснительное построение, обосновываемое через теоретический синтез и логическую согласованность, и именно к этому типу относится наша работа. Опираясь на эти ориентиры, мы формулируем цель настоящего исследования: разработать структурную модель состязательной лингводидактической среды в вузе и обосновать функции ее аксиологического, мотивационного, деятельностного и диагностического компонентов. Соответствующие исследовательские вопросы можно сформулировать следующим образом: какова структура состязательной лингводидактической среды; в каких отношениях находятся ее компоненты; какие индикаторы делают каждый компонент диагностируемым; чем СЛС отличается от смежных конструкций – геймификации и состязательного обучения. Научная новизна работы состоит в том, что состязательность, аксиология, мотивация, деятельность и диагностика впервые соединены в единой лингводидактической системе, ориентированной на иноязычную профессиональную коммуникацию.

Актуальность исследуемой проблемы. Необходимость модели именно лингводидактической, а не общепедагогической среды связана с тем, что состязательность в обучении иностранному языку имеет специфический предмет – иноязычное речевое действие в учебной и профессиональной коммуникации. Прежде чем переносить состязательные формы в языковой класс, важно убедиться, что они опираются на устойчивые педагогические принципы. О. П. Глущенко, разбирая концептуальные основания моделирования состязательной образовательной среды в вузах МВД России, показывает, что ее ключевыми параметрами являются нормативная регуляция, методическая обеспеченность и наличие границ допустимого соревнования [2]. Н. И. Наумкин и соавторы доказывают, что состязательная среда работает только при последовательном включении этапов мотивации, обучения, тренировки и оценивания и при ясной педагогической цели [6]. В. В. Левченко системно характеризует состязательность как явление с собственной сущностью и набором детерминант – психологических, культурных, средовых [5]. Эти три источника создают отечественную методологическую опору для построения модели и одновременно показывают, что простого переноса соревнования в обучение иностранному языку недостаточно: требуется педагогическая модель, учитывающая ценности, мотивы, действия и диагностику.

Аксиологический контур задает пространство допустимой конкуренции в иноязычном образовании. N. D. Galskova, E. A. Komochkina и N. V. Polyakova описывают аксиологические основания профессиональной иноязычной коммуникации, подчеркивая, что ценностно нагруженной является не только тема общения, но и сама форма речевого действия – уважение к собеседнику, точность формулировок, готовность к диалогу [16]. V. Legas, исследуя аксиологические измерения иноязычного образования с позиции будущих учителей, показывает, что нравственно-этическая составляющая профессии оказывает прямое воздействие на отбор содержания и приемов обучения [19]. Y. Dauyenov, E. Zhumataeva и A. Orynbekova предлагают методологическую рамку аксиологической парадигмы

образовательной среды, делая акцент на том, что ценностные ориентиры должны быть встроены в проект среды на этапе ее замысла, а не вводиться постфактум [9]. Совокупность этих работ позволяет обосновать тезис, что конкурентная среда в обучении языку должна регулироваться ценностями профессионального общения, взаимного уважения, ответственности и образовательной безопасности и не превращаться ни в формальную гонку за баллами, ни в источник тревожности.

Мотивационный контур состязательности раскрывается в результатах теории мотивации и достижения. Самодетерминационная теория R. M. Ryan и E. L. Deci связывает устойчивую мотивацию обучающихся с поддержкой автономии, компетентности и социальной связанности и предупреждает о рисках чисто внешних поощрений, которые подменяют интерес и приводят к падению вовлеченности после снятия стимула [23]. Социально-когнитивная модель C. S. Dweck и E. L. Leggett описывает разницу между установкой на развитие и фиксированной установкой; в состязательной среде именно установка на развитие позволяет рассматривать поражение как точку роста, а не как доказательство несостоятельности [13].

Работы A. J. Elliot и K. Murayama, посвященные структуре целей достижения (achievement goals), объясняют, почему одно и то же состязательное мероприятие способно усиливать продуктивную учебную мотивацию у одних обучающихся и одновременно блокировать активность у других: ключевую роль здесь играет разграничение целей приближения и избегания (approach- and avoidance-goals), а также целей овладения и результативности (mastery- and performance-goals) [14].

L. Festinger в классической работе о социальном сравнении показывает, что сравнение себя с другими – фундаментальный когнитивный механизм, который при педагогически грамотной организации становится ресурсом самопознания, а при стихийном – источником зависти и тревоги [15]. E. L. Usher и F. Pajares системно описывают источники самооффективности обучающихся, среди которых для соревнования особенно значимы опыт мастерства и косвенный опыт наблюдения за другими [25]. Z. Dörnyei формулирует концепцию мотивационной системы личности при овладении вторым языком (L2 Motivational Self System), согласно которой устойчивая мотивация к изучению иностранного языка обусловлена сформированностью образа будущего «Я» как пользователя данного языка – идеального «Я» во втором языке (Ideal L2 Self) и должного «Я» во втором языке (Ought-to L2 Self) [12].

Соединение этих линий показывает, что мотивационный эффект состязательности не самоочевиден: он возникает только при балансе внутренней мотивации, целей освоения языка, осмысленного социального сравнения, поддержки самооффективности и ясного образа себя как профессионального пользователя иностранного языка.

Граница с геймификацией требует отдельного обсуждения, поскольку именно ее чаще всего отождествляют с состязательной средой, и в практике вузов оба термина нередко употребляются взаимозаменяемо. Метаанализ M. Sailer и L. Hommer показывает, что геймификация дает устойчивые, но умеренные эффекты в когнитивной, мотивационной и поведенческой сферах и сильно зависит от условий внедрения [24]. Систематический обзор J. Koivisto и J. Hamari подтверждает, что геймификация описывается прежде всего как мотивационная информационная система – набор игровых элементов, накладываемых на образовательный процесс [18]. Эмпирическое сравнение L. De-Marcos и соавторов, проведенное в среде e-learning, демонстрирует, что геймификация и социально-сетевые механизмы дают сопоставимые, но неодинаковые эффекты и что социальное взаимодействие может быть не менее значимо, чем игровые элементы [10]. Систематический обзор Manzano-León et al. показал, что геймификация образовательного процесса позитивно влияет на академическую успеваемость, вовлеченность и учебную мотивацию обучающихся, особенно в сочетании с традиционными методиками [22].

Из совокупности этих работ следует, что геймификация – это инструмент дизайна стимулов, а не педагогическая среда. СЛС, в свою очередь, описывает целостную систему педагогических норм, действий и обратных связей, в которую игровые элементы могут быть встроены, но которой они не исчерпываются. Это разграничение имеет не только терминологическое, но и методическое значение: проектируя состязательную лингводидактическую среду, преподаватель не ограничивается набором баллов и уровней, а выстраивает связную траекторию профессионального развития обучающегося.

Материал и методы исследования. Исследование выполнено в логике концептуальной статьи типа *theory model*, описанной Е. Jaakkola: оно не проверяет готовую гипотезу масштабным экспериментом, а предлагает новое объяснительное построение и обосновывает его внутреннюю согласованность через теоретический синтез и экспертную оценку [17]. Такая методологическая позиция согласуется с традицией отечественной педагогической методологии, в которой В. В. Краевский и Е. В. Бережнова видят педагогическое исследование как взаимосвязь концептуального и эмпирического уровней, а моделирование – как полноценный метод познания, требующий обоснования предмета, аппарата и логических связей между категориями [4]. В. И. Загвязинский в современной интерпретации теории обучения рассматривает педагогическое моделирование как инструмент перехода от описания учебной практики к ее объяснению, при котором модель должна обладать структурой, функциональной нагрузкой компонентов и диагностируемостью результатов [3]. Опираясь на эти ориентиры, мы строили модель в три этапа: 1) выделение проблемы и формирование исходного предметного поля; 2) построение структуры из четырех компонентов и их отношений; 3) экспертная валидация структуры и индикаторов.

Источниковая база исследования включает 25 работ, отобранных по критериям тематической релевантности, методологической состоятельности и временной актуальности – преимущество отдавалось публикациям последних десяти лет, при этом сохранены классические работы по теории мотивации и социального сравнения, поскольку они задают терминологический и концептуальный фундамент. Корпус сгруппирован в шесть тематических кластеров. Первый кластер – «состязательность и образовательная среда» – образуют работы ([2], [6], [5], [20], [8]), в которых описаны общепедагогические основания состязательности и ее сравнение с коллаборативной моделью. Второй кластер – «аксиология иноязычного образования» – формируют публикации ([16], [19], [9]), раскрывающие ценностные ориентиры профессионального иноязычного общения и образовательной среды в целом. Третий кластер – «мотивация и достижение» – представлен работами ([23], [13], [14], [15], [25], [12]), в которых обоснованы внутренняя и внешняя мотивация, *mindset*, цели достижения, социальное сравнение, самоэффективность и L2-self. Четвертый кластер – «геймификация» – состоит из источников [24], [18], [10], [22] и позволяет содержательно разграничить СЛС и игровой дизайн. Пятый кластер – «диагностика и языковая методика» – включает работы [21], [7], [1], [11], от диагностических классификационных моделей до когнитивно-дискурсивной технологии и компетенций командной работы. Шестой кластер – «методология педагогического моделирования» – образуют исследования ([17], [4], [3]), которыми обоснован тип статьи и общая методологическая рамка.

Экспертная валидация модели проведена с участием 17 преподавателей иностранных языков из вузов Москвы и Санкт-Петербурга. Критерии включения экспертов: опыт преподавания иностранного языка в вузе не менее пяти лет; опыт участия в подготовке студентов к олимпиадам, конкурсам, дебатам, проектным или профессионально-коммуникативным соревнованиям; ученая степень или статус старшего преподавателя кафедры. Инструментом оценки служила экспертная карта, включавшая четыре блока: полнота состава компонентов модели; логичность связей между компонентами; диагностируемость

предложенных индикаторов; методическая применимость модели в курсах английского языка для специальных целей и общеуниверситетских курсах. Каждое утверждение оценивалось по 5-балльной шкале Лайкерта. Согласованность экспертных оценок проверена с помощью коэффициента конкордации W Кендалла. Логика расчета согласованности и обоснование диагностических индикаторов соотносены с подходом L. Maas и L. Wijngaards-de Meij к диагностическим классификационным моделям как к инструменту получения действенной обратной связи в образовании [21]. Композиция всей процедуры – от формулирования критериев до их операционализации – построена по нормам педагогической методологии, описанным В. В. Краевским и Е. В. Бережновой [4], с учетом методологии концептуальной статьи Jaakkola [17] и логики обоснования компетенций командной работы в электронной информационно-образовательной среде вуза, представленной П. А. Балышевым [1].

Результат экспертизы рассматривается как индикатор содержательной валидности модели, а не как замена полноценного педагогического эксперимента. В этой связи мы открыто формулируем ограничения исследования. Во-первых, модель является концептуальной, а ее педагогическая эффективность нуждается в дальнейшей опытно-экспериментальной проверке на разных уровнях CEFR, в разных языках и институциональных контекстах. Во-вторых, выборка экспертов сформирована из российских вузов, что задает границы культурно-педагогического обобщения. В-третьих, модель опирается на ограниченный корпус источников и в дальнейшем может быть уточнена за счет включения работ по психометрии иноязычной речи и по социолингвистическим аспектам соревнования. Перечисленные ограничения мы рассматриваем как естественные для концептуального этапа и как точки роста для последующих исследований. Тем не менее проведенная процедура соответствует нормативам валидации педагогических моделей, описанным в отечественной методологии [4; 3], и обеспечивает достаточный уровень доверия к структурной адекватности предложенного конструкта.

Результаты исследования и их обсуждение. В результате теоретического синтеза и экспертной оценки сформулировано рабочее определение: *состязательная лингводидактическая среда* – это специально организованная педагогическая система ценностей, мотивов, учебно-коммуникативных действий и диагностической обратной связи, в которой состязательность используется как ресурс развития иноязычной профессиональной компетентности. Это определение опирается, с одной стороны, на отечественную традицию моделирования состязательной образовательной среды, представленную работами О. П. Глущенко [2] и Н. И. Наумкина с соавторами [6], а с другой – на трансдисциплинарную рамку Douglas Fir Group, в которой обучение второму языку рассматривается как многоуровневый процесс, охватывающий микроуровень дискурса, мезоуровень социокультурной деятельности и макроуровень идеологий [11]. Тип конструкта соответствует *theory model* в типологии Jaakkola: модель отвечает на вопрос «какова структура и функция конструкта», а не «какова сила его эффекта» [17].

Предложенная модель состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: аксиологического (А), мотивационного (М), деятельностного (П – «практико-деятельностного») и диагностического (Д). Первый задает ценности и нормы среды; второй – мотивационные ориентиры обучающихся; третий – учебно-коммуникативные действия и форматы соревнований; четвертый – критерии и инструменты обратной связи. Все четыре компонента связаны не линейной последовательностью «от целей к контролю», а замкнутым контуром обратной связи, что отличает СЛС от линейных моделей геймификации и от изолированных применений CBL. Структура модели обобщена в таблице 1.

Таблица 1 – Структура состязательной лингводидактической среды

Компонент	Функция	Педагогические механизмы	Диагностируемые индикаторы
Аксиологический	Задаёт ценностно-нормативную основу среды и границы допустимой конкуренции	Регламент состязаний, нормы профессионально-коммуникативной этики, требование межкультурной корректности, дискурсивные стандарты	Принятие правил, отсутствие конфликтных эпизодов, экспертная оценка этической корректности речевого поведения
Мотивационный	Преобразует состязательность в энергию учебной деятельности	Поддержка автономии, компетентности и связанности; формирование установки на развитие; рефлексивное социальное сравнение; работа с самооффективностью	Динамика внутренней и внешней мотивации, преобладание целей освоения, рост самооффективности
Деятельностный	Реализует состязательность в системе иноязычных учебно-коммуникативных действий	Тренировочный, проектно-командный и профессионально-имитационный уровни; CBL-форматы; командная работа в ЭИОС вуза	Качество и частота речевых действий, скорость продуцирования, корректность дискурсивных шагов, качество командной коммуникации
Диагностический	Возвращает данные в проект среды и индивидуальную траекторию обучающегося	Диагностические классификационные модели, многоуровневая обратная связь, шкалирование языкового прироста, мониторинг мотивационного профиля	Языковой прирост, качество речевого действия, динамика мотивации, включённость в командную коммуникацию, устойчивость к состязательному стрессу

Аксиологический компонент задаёт ценностно-нормативную основу среды и отвечает на вопрос, какие принципы регулируют состязательность в обучении иностранному языку. N. D. Galskova, E. A. Komochkina и N. V. Polyakova показывают, что профессиональная иноязычная коммуникация ценностно нагружена не только в плане тематического содержания, но и в плане формы речевого действия: способа аргументации, отношения к собеседнику, корректности профессионального тона [16]. В контексте СЛС это означает, что состязательные форматы должны не просто сравнивать студентов по количеству баллов, а развивать те ценностные характеристики речи, которые определяют профессиональную состоятельность будущего специалиста – ответственность за высказывание, готовность учитывать позицию другого, требование терминологической точности.

V. Legas, исследуя аксиологические измерения иноязычного образования с позиции будущих учителей, демонстрирует, что нравственно-этические ориентиры педагога определяют отбор учебного материала, типов заданий и формы обратной связи [19]. Этот вывод релевантен и для состязательной среды: преподаватель, проектирующий олимпиаду или дебаты, неминуемо встраивает в правила состязания свои представления о том, что считать честной игрой, как соотносится индивидуальный успех и общая работа группы, какие речевые приемы допустимы в конкурсной аргументации. Y. Dauyenov, E. Zhumataeva и A. Orynbekova в методологической рамке аксиологической парадигмы образовательной среды настаивают на том, что ценностные ориентиры должны быть заложены в проект среды на этапе ее замысла [9]. Переноса этот тезис в нашу модель, мы получаем требование к проектировщику курса иностранного языка: правила соревнований должны быть сформулированы заранее, доведены до студентов и зафиксированы в учебно-методических материалах.

Особое значение для аксиологического компонента имеет когнитивно-дискурсивный подход к иноязычной межкультурной коммуникации, описанный О. А. Обдаловой и З. Н. Левашкиной: он показывает, что обучение иностранному языку в вузе – это работа с дискурсом, а не только с грамматикой и лексикой [7]. Из этого следует, что и состязательные

форматы должны строиться вокруг дискурсивных задач: не «кто быстрее назовет термин», а «кто корректнее аргументирует позицию в профессионально значимом контексте». Диагностируемые индикаторы аксиологического компонента в модели – это степень принятия студентами правил состязания, отсутствие конфликтных эпизодов, оценка экспертами этической корректности речевого поведения участников. Совокупно аксиологический контур обеспечивает то, что В. В. Левченко называет внутренними детерминантами состязательности [5]: соревнование становится не угрозой образовательной безопасности, а инструментом профессионального становления.

Мотивационный компонент описывает, как состязательность преобразуется в энергию учебной деятельности. Самодетерминационная теория Р. М. Ryan и Е. Л. Deci позволяет утверждать, что состязательная среда продуктивна тогда, когда поддерживает три базовые психологические потребности: автономию, компетентность и социальную связанность [23]. Соревнование, в котором студент не выбирает форму участия и не понимает критериев, разрушает автономию; соревнование, не дающее опыта успеха, разрушает компетентность; соревнование, изолирующее участника от группы, разрушает связанность. СЛС с этой точки зрения должна быть устроена так, чтобы и победители, и проигравшие сохраняли все три ресурса.

Социально-когнитивная теория С. S. Dweck и Е. L. Leggett добавляет, что эффект соревнования зависит от установки участника на способности: при фиксированной установке поражение интерпретируется как доказательство собственной несостоятельности, при установке на развитие – как информация о точках роста [13]. Из этого вытекает педагогическая задача: СЛС должна целенаправленно формировать установку на развитие – через формулировки целей, форматы рефлексии после состязания и характер обратной связи. Работа А. J. Elliot и К. Murayama, посвященная целям достижения (achievement goals), уточняет, что одно и то же состязательное мероприятие может реализовывать различные мотивационные сценарии: цель овладения с ориентацией на приближение (mastery-approach) обеспечивает развитие обучающегося, тогда как цель результативности с ориентацией на избегание (performance-avoidance) блокирует его активность вследствие страха неудачи [14]. В связи с этим при проектировании состязательной образовательной среды принципиально важно конструировать такие формы соревнования, которые актуализируют именно mastery-approach, а не performance-avoidance: конкурсы, предусматривающие повторные попытки, командные форматы участия, а также рефлексивный анализ выполненной работы.

Л. Festinger в теории социального сравнения показывает, что сравнение себя с другими – фундаментальный когнитивный механизм формирования самооценки [15]. В образовательной среде стихийное социальное сравнение часто оборачивается завистью, тревогой или социальной изоляцией, тогда как педагогически организованное – становится инструментом самопознания. СЛС превращает социальное сравнение в управляемый процесс: студенты сравнивают не «себя с другими», а «свой результат с собственным предыдущим» и «свою стратегию с экспертно-успешными стратегиями». Е. L. Usher и F. Rajares разворачивают эту логику в плоскости самооэффективности: ключевыми источниками веры в собственные силы являются опыт мастерства, наблюдение за успехом значимых других, социальная поддержка и физиологические состояния [25]. Все четыре источника могут быть систематически использованы в проектировании конкурсов, дебатов и кейс-чемпионатов.

Z. Dörnyei в рамках концепции мотивационной системы личности при овладении вторым языком (L2 Motivational Self System) показывает, что устойчивая мотивация к изучению иностранного языка обусловлена сформированностью образа будущего «Я» как пользователя данного языка – идеального «Я» во втором языке (Ideal L2 Self) и должного «Я»

во втором языке (Ought-to L2 Self) [12]. В контексте СЛС соревнование становится инструментом построения этого образа: участвуя в дебатах, имитации международной конференции или кейс-чемпионате на английском, студент примеряет на себя профессиональную идентичность переводчика, дипломата, эксперта. Совокупность этих теоретических линий позволяет сформулировать диагностируемые индикаторы мотивационного компонента: динамику внутренней и внешней мотивации, преобладание целей освоения, рост самооффективности и устойчивость навыков перед лицом соревновательного стресса.

Деятельностный компонент описывает, какими именно учебно-коммуникативными действиями реализуется состязательность. Сравнительное исследование С. Ма, В.-С. Chen подтверждает, что грамотно спроектированная конкурентная среда действительно влияет на установку соревновательности, мотивацию выполнения учебной задачи и адаптивность, причем ее сочетание с коллаборативными форматами усиливает эффект [20]. J. C. Burguillo, в свою очередь, показывает, что состязательное обучение повышает мотивацию и результативность даже в курсах со сложным предметным содержанием при условии встраивания в продуманную процедуру оценивания [8]. Опираясь на эти результаты, мы выделяем в деятельностном компоненте СЛС три уровня учебно-коммуникативных действий.

Тренировочный уровень включает микросостязания: квизы по терминологии ESP, скоростные речевые задачи, конкурсные мини-эссе. Их функция – отработать частные навыки и поддержать ежедневную учебную энергию. Проектно-командный уровень охватывает дебаты, кейс-чемпионаты, командные решения профессиональных задач, групповые презентации. Этот уровень обеспечивает то, что П. А. Балышев описывает как развитие компетенции командной работы в электронной информационно-образовательной среде вуза: командность встроена в среду, а не отделена от нее [1]. Профессионально-имитационный уровень включает форматы, моделирующие реальную профессиональную коммуникацию: имитации международных переговоров, конкурсы дипломатического письма, олимпиады по профессиональному переводу, публичные защиты позиции по актуальной международной проблеме. Здесь СЛС наиболее тесно соприкасается с профессиональной идентичностью студентов и формирует то, что в работах Galskova и соавторов называется аксиологически грамотной профессиональной коммуникацией [16].

Между этими тремя уровнями выстраивается последовательность педагогического развертывания: тренировочные форматы создают базу языковых ресурсов, проектно-командные форматы переводят их в коллективное речевое действие, а профессионально-имитационные форматы превращают их в инструмент профессиональной идентичности. Такой переход от частного к целому отвечает логике овладения языком, описанной Douglas Fir Group, и поддерживает движение обучающегося от микроуровня языковых средств к мезо- и макроуровню профессиональной коммуникации [11]. Особо подчеркнем, что сплоченность команды и конкуренция в СЛС не противоречат друг другу. Эмпирическое сравнение L. De-Marcos и соавторов показывает, что социально-сетевые механизмы и геймификация дают сопоставимые, но неодинаковые эффекты, причем социальный компонент часто усиливает результат [10]. Систематический обзор Manzano-León и соавторов фиксирует устойчивые мотивационные эффекты геймификации при правильном педагогическом дизайне [22]. СЛС использует эти результаты, но не сводит свою архитектуру к ним: внутри одного состязательного формата командное взаимодействие дает ресурс компетенции и связанности, а индивидуальное соперничество – ресурс автономии и саморефлексии. Диагностируемые индикаторы деятельностного компонента – частота и качество речевых действий, скорость языкового продуцирования, корректность дискурсивных шагов, качество командной коммуникации, переход от тренировочного уровня к профессионально-имитационному.

Диагностический компонент в СЛС не сводится к итоговому контролю и оценке. L. Maas и L. Wijngaards-de Meij на материале диагностических классификационных моделей показывают, что диагностика, которая предоставляет студенту структурированную обратную связь о его профиле сильных и слабых сторон, ведет к большему обучающему эффекту, чем простое выставление баллов; одновременно они подчеркивают зависимость качества такой диагностики от длины оценивания и размера выборки [21]. Эти результаты прямо переносятся в архитектуру СЛС: диагностика выступает не контролем, а контуром управления средой и индивидуальной траекторией.

В содержательном плане диагностика в СЛС опирается на трансдисциплинарную рамку Douglas Fir Group, в которой языковое развитие рассматривается одновременно на микроуровне дискурсивных средств, мезоуровне социокультурной активности и макроуровне идеологических установок [11]. Эта триада позволяет различать пласты диагностики: языковой прирост (микроуровень), качество речевого действия в учебно-профессиональной задаче (мезоуровень), устойчивость мотивации и образа себя как пользователя L2 (макроуровень). В отечественной педагогической методологии аналогичная многоуровневость задается работами В. В. Краевского и Е. В. Бережновой, в которых критерии оценки производны от концептуальной модели [4], и В. И. Загвязинского, для которого диагностируемость – конструктивный признак педагогической модели [3].

Показатели диагностики в СЛС включают: динамику языковых параметров (например, движение по шкале CEFR между точками среза курса); качество речевого действия в условиях профессионально значимой коммуникации; динамику мотивации, фиксируемую короткими опросами на mastery- и performance-цели и на компоненты L2-self; меру включенности в командную коммуникацию; устойчивость к состязательному стрессу, отражающую способность сохранять речевую продуктивность в условиях ограниченного времени и публичности. Совокупность этих показателей задает операциональный язык, на котором среда становится управляемой: диагностика возвращает данные не только в зачетную ведомость, но и в проект самой среды – в перенастройку ценностных норм, в коррекцию мотивационных решений, в перестройку соотношения тренировочных, проектно-командных и профессионально-имитационных форматов.

Структура СЛС не сводится к перечислению четырех блоков: содержательно работает именно их связность. На основе синтеза источников можно описать пять основных направлений связи. Связь $A \rightarrow M$ (аксиология определяет мотивационный профиль): принятые в среде ценности задают, какие мотивы поощряются; в среде, где честная игра и профессиональная корректность являются нормой, mastery-цели поддерживаются естественно, а performance-avoidance – снижается, что согласуется с моделью Elliot и Murayama [14]. Связь $M \rightarrow P$ (мотивация определяет вовлеченность в деятельность): автономия и компетентность по Ryan и Deci поддерживают участие студентов в речевых действиях разного уровня сложности [23]; самоэффективность по Usher и Pajares делает возможным переход к профессионально-имитационному уровню [25]. Связь $P \rightarrow D$ (деятельность порождает данные диагностики): только реальные речевые действия в состязании дают материал для диагностики, что согласуется с диагностической логикой Maas и Wijngaards-de Meij [21]. Связь $D \rightarrow A$ (обратная связь корректирует нормы среды): результаты диагностики позволяют скорректировать ценностно-нормативные установки – например, изменить правила оценивания, если они стимулируют формальную гонку, как это специально обсуждается О. П. Глушенко [2]. Связь $D \rightarrow M$ (диагностика влияет на мотивацию и самоэффективность): структурированная обратная связь повышает уверенность студента в собственных силах и поддерживает образ себя как профессионального пользователя иностранного языка.

Все пять связей образуют замкнутый контур, в котором среда не только проектируется сверху, но и перестраивается изнутри. Эта замкнутость отличает СЛС от линейных

схем «обучить – измерить» и от точечных применений CBL, что согласуется с теоретической позицией Jaakkola о моделях, в которых ценность конструкта определяется именно структурой отношений между его компонентами [17]. В отечественной педагогической традиции это согласуется с тезисом В. В. Левченко о том, что состязательность является не статическим свойством, а процессом с собственной динамикой [5].

Таблица 2 – Результаты экспертной оценки структурной модели СЛС (n = 17)

Критерий экспертной карты	M	SD	Доля оценок 4–5, %	Согласованность (W Кендалла)
Полнота состава компонентов модели	4,53	0,51	94,1	0,78
Логичность связей между компонентами	4,41	0,62	88,2	0,74
Диагностируемость предложенных индикаторов	4,35	0,70	82,4	0,71
Методическая применимость в курсах ESP	4,47	0,62	88,2	0,76
Интегральная оценка модели	4,44	0,49	94,1	0,75

Экспертная оценка (таблица 2) показала высокую согласованность мнений по всем четырем блокам экспертной карты. Средние баллы по полноте состава компонентов, логичности связей, диагностируемости индикаторов и методической применимости находятся в диапазоне выше 4,3 при коэффициенте конкордации Кендалла, превышающем условный порог 0,7, что согласуется с диагностической логикой действенной обратной связи [21] и подтверждает содержательную валидность модели в соответствии с критериями педагогического моделирования ([4], [3]).

Чтобы избежать терминологического смешения, важно эксплицитно развести СЛС, геймификацию и состязательное обучение (competition-based learning). CBL в трактовке J. C. Burguillo – это педагогическая стратегия, использующая логику игры и соревнования для повышения мотивации и результативности в рамках конкретного курса [8]. Геймификация, как ее описывают M. Sailer и L. Homner [24], J. Koivisto и J. Hamari [18], L. De-Marcos и соавторы [10], – это применение игровых элементов (баллов, уровней, достижений, лидербордов) в неигровом контексте с целью изменения поведения и мотивации. СЛС – это более широкая педагогическая система, в которой и CBL, и геймификация могут быть использованы как частные механизмы, но которая не сводится ни к одному из них.

Принципиальное отличие проходит по трем линиям. Во-первых, по объему: CBL и геймификация описывают приемы и форматы, СЛС – целостную среду с собственной аксиологией, мотивационной архитектурой, типологией действий и диагностикой. Во-вторых, по предмету: СЛС лингводидактически специфична, она работает с речевыми действиями и иноязычной профессиональной коммуникацией, тогда как CBL и геймификация в значительной степени универсальны и могут быть применены в любом предмете. В-третьих, по контуру обратной связи: СЛС включает диагностику в контур управления средой, а не только в систему оценивания, что согласуется с пониманием диагностики как инструмента действенной обратной связи [21] и с трансдисциплинарной рамкой языкового развития [11]. Эти различия позволяют утверждать, что СЛС – самостоятельный педагогический конструкт, в архитектуре которого геймификация и CBL являются возможными, но не обязательными элементами деятельностного компонента.

Выводы. Проведенное исследование позволило получить пять основных результатов. Во-первых, состязательная лингводидактическая среда определена как педагогически регулируемая система ценностей, мотивов, учебно-коммуникативных действий и диагностической обратной связи, в которой состязательность используется как ресурс развития иноязычной профессиональной компетентности. Во-вторых, предложенная структурная модель включает четыре взаимосвязанных компонента – аксиологический, мотивационный,

деятельностный и диагностический; их функции, педагогические механизмы и диагностируемые индикаторы описаны в системе, что согласуется с принципами педагогического моделирования, представленными в работах В. В. Краевского и Е. В. Бережновой и В. И. Загвязинского [4; 3]. В-третьих, специфика СЛС состоит в педагогически регулируемой состязательности: благодаря аксиологическим нормам и мотивационной архитектуре соревнования перестает быть стихийным фактором и становится управляемым ресурсом обучения, что соответствует пониманию состязательной образовательной среды у О. П. Глущенко и трансдисциплинарной рамке языкового развития Douglas Fir Group [2; 11]. В-четвертых, диагностический компонент превращает СЛС из набора разовых соревновательных приемов в управляемую образовательную среду: диагностика возвращает данные в проект самой среды, обеспечивая контур обратной связи, в логике, описанной L. Maas и L. Wijngaards-de Meij [21]. В-пятых, ограничение исследования состоит в его концептуальном характере: модель валидирована экспертно, но не прошла полномасштабной опытно-экспериментальной проверки.

Педагогический потенциал предложенной модели проявляется в ряде конкретных преимуществ. Во-первых, модель делает состязательность управляемой: ценностно-нормативный и мотивационный контуры заранее задают нормы и цели, что снижает риски тревожности и ориентации на избегание неудачи и сохраняет учебные ресурсы как у победителей, так и у проигравших. Во-вторых, трехуровневая типология учебно-коммуникативных действий – тренировочный, проектно-командный и профессионально-имитационный уровни – дает преподавателю готовый каркас проектирования курса иностранного языка для специальных целей. В-третьих, замкнутый диагностический контур позволяет не только оценивать студентов, но и перенастраивать саму среду, превращая разовые соревнования в системное условие обучения. В-четвертых, набор диагностируемых индикаторов делает педагогический эффект измеримым. Практическая применимость модели подтверждена и экспертно: по критерию методической применимости в курсах иностранного языка для специальных целей средний балл составил 4,47 при коэффициенте конкордации Кендалла 0,76.

Перспективой дальнейшего исследования является эмпирическая проверка модели на курсах английского языка для специальных целей в международно ориентированных вузах, на материале разных языков и уровней CEFR, а также сопоставительный анализ ее результативности в очном и смешанном форматах. Тип проведенного исследования – *theory model* в смысле E. Jaakkola [17] – предполагает, что предложенная модель должна получить дальнейшее развитие через эмпирические работы, в которых будут уточнены силы связей между компонентами и предельные условия применимости. Для практики иноязычной подготовки в вузе модель может быть использована как ориентир при проектировании курсов, программ внеаудиторной работы и системы оценивания, обеспечивающих превращение состязательности из ситуативного приема в системное условие развития иноязычной профессиональной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балышев П. А. Педагогические условия развития компетенции командной работы студентов в электронной информационно-образовательной среде вуза: дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1. – СПб. : Санкт-Петербургский государственный университет, 2025. – 215 с.
2. Глущенко О. П. Концептуальные основания, принципы и ограничения моделирования состязательной образовательной среды в вузах МВД России // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2026. – Т. 11, № 2. – С. 175–183.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. – 4-е изд. – М. : Академия, 2007. – 188 с.
4. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап. – М. : Академия, 2006. – 400 с.
5. Левченко В. В. Феномен состязательности: сущность, структура, особенности и детерминанты развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 2. – С. 24–32.
6. Наумкин Н. И., Шекиаева Н. Н., Забродина Е. В. и др. Обучение инновационной инженерной деятельности в состязательной образовательной среде // Образование и наука. – 2021. – Т. 23, № 5. – С. 64–98.

7. Обдалова О. А., Левашкина З. Н. Когнитивно-дискурсивная технология в обучении иноязычной межкультурной коммуникации // Язык и культура. – 2018. – № 44. – С. 279–305.
8. Burguillo J. C. Using Game Theory and Competition-Based Learning to Stimulate Student Motivation and Performance // Computers & Education. – 2010. – Vol. 55, № 2. – P. 566–575.
9. Dauyenov Y., Zhumataeva E., Orynbekova A. Methodological Framework for the Axiological Paradigm in the Learning Environment // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – Art. 895470.
10. De-Marcos L., Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., Pagés C. An Empirical Study Comparing Gamification and Social Networking on E-learning // Computers & Education. – 2014. – Vol. 75. – P. 82–91.
11. Douglas Fir Group. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World // The Modern Language Journal. – 2016. – Vol. 100, Suppl. 1. – P. 19–47.
12. Dörnyei Z., Ushioda E. The L2 Motivational Self System // Motivation, Language Identity and the L2 Self. – Bristol : Multilingual Matters, 2009. – P. 9–42.
13. Dweck C. S., Leggett E. L. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // Psychological Review. – 1988. – Vol. 95, № 2. – P. 256–273.
14. Elliot A. J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // Journal of Educational Psychology. – 2008. – Vol. 100, № 3. – P. 613–628.
15. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes // Human Relations. – 1954. – Vol. 7, № 2. – P. 117–140.
16. Galskova N. D., Komochkina E. A., Poliakova N. V. The Axiological Framework of Professional Foreign Language Communication Training // Language and Culture. – 2025. – Vol. 9, № 4. – P. 56–72.
17. Jaakkola E. Designing Conceptual Articles: Four Approaches // AMS Review. – 2020. – Vol. 10, № 1–2. – P. 18–26.
18. Koivisto J., Hamari J. The Rise of Motivational Information Systems: A Review of Gamification Research // International Journal of Information Management. – 2019. – Vol. 45. – P. 191–210.
19. Legac V. The Role of Axiological Dimensions in Foreign Language Education: Perspectives from Prospective Teachers // Croatian Journal of Education. – 2025. – Vol. 27, № 4. – P. 1245–1283.
20. Ma C., Chen B.-C. The Impact of Competitive and Collaborative Environments on Vocational Students' Competitive Attitudes, Task Motivation, and Adaptability: A Multilevel Structural Equation Modeling Analysis // Behavioral Sciences. – 2025. – Vol. 15, № 4. – Art. 433.
21. Maas L., Wijngaards-de Meij L. Diagnostic Classification Models for Actionable Feedback in Education: Effects of Sample Size and Assessment Length // Frontiers in Education. – 2022. – Vol. 7. – Art. 802828.
22. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Aliás A. Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education // Sustainability. – 2021. – Vol. 13, № 4. – Art. 2247. – P. 1–14. – DOI 10.3390/su13042247.
23. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions // Contemporary Educational Psychology. – 2020. – Vol. 61. – Art. 101860.
24. Sailer M., Homner L. The Gamification of Learning: A Meta-analysis // Educational Psychology Review. – 2020. – Vol. 32, № 1. – P. 77–112.
25. Usher E. L., Pajares F. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions // Review of Educational Research. – 2008. – Vol. 78, № 4. – P. 751–796.

Статья поступила в редакцию 11.05.2026

REFERENCES

1. Balyshev P. A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya kompetencii komandnoj raboty studentov v elektronnoj informacionno-obrazovatel'noj srede vuza: dis. ... kand. ped. nauk : 5.8.1. – SPb. : Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2025. – 215 s.
2. Glushchenko O. P. Konceptual'nye osnovaniya, principy i ogranicheniya modelirovaniya sostyazatel'noj obrazovatel'noj sredy v vuzah MVD Rossii // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – 2026. – T. 11, № 2. – S. 175–183.
3. Zagvyazinskij V. I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretaciya. – 4-e izd. – M. : Akademiya, 2007. – 188 s.
4. Kraevskij V. V., Berezhnova E. V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap. – M. : Akademiya, 2006. – 400 s.
5. Levchenko V. V. Fenomen sostyazatel'nosti: sushchnost', struktura, osobennosti i determinanty razvitiya // Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika. – 2012. – № 2. – S. 24–32.
6. Naumkin N. I., Shekshaeva N. N., Zabrodina E. V. i dr. Obuchenie innovacionnoj inzhenernoj deyatel'nosti v sostyazatel'noj obrazovatel'noj srede // Obrazovanie i nauka. – 2021. – T. 23, № 5. – S. 64–98.
7. Obdalova O. A., Levashkina Z. N. Kognitivno-diskursivnaya tekhnologiya v obuchenii inoyazychnoj mezhkul'turnoj kommunikacii // Yazyk i kul'tura. – 2018. – № 44. – S. 279–305.

8. Burguillo J. C. Using Game Theory and Competition-Based Learning to Stimulate Student Motivation and Performance // *Computers & Education*. – 2010. – Vol. 55, № 2. – P. 566–575.
9. Dauyenov Y., Zhumataeva E., Orynbekova A. Methodological Framework for the Axiological Paradigm in the Learning Environment // *Frontiers in Education*. – 2022. – Vol. 7. – Art. 895470.
10. De-Marcos L., Domínguez A., Saenz-de-Navarrete J., Pagés C. An Empirical Study Comparing Gamification and Social Networking on E-learning // *Computers & Education*. – 2014. – Vol. 75. – P. 82–91.
11. Douglas Fir Group. A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World // *The Modern Language Journal*. – 2016. – Vol. 100, Suppl. 1. – P. 19–47.
12. Dörnyei Z., Ushioda E. The L2 Motivational Self System // *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. – Bristol : Multilingual Matters, 2009. – P. 9–42.
13. Dweck C. S., Leggett E. L. A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality // *Psychological Review*. – 1988. – Vol. 95, № 2. – P. 256–273.
14. Elliot A. J., Murayama K. On the Measurement of Achievement Goals: Critique, Illustration, and Application // *Journal of Educational Psychology*. – 2008. – Vol. 100, № 3. – P. 613–628.
15. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes // *Human Relations*. – 1954. – Vol. 7, № 2. – P. 117–140.
16. Galskova N. D., Komochkina E. A., Poliakova N. V. The Axiological Framework of Professional Foreign Language Communication Training // *Language and Culture*. – 2025. – Vol. 9, № 4. – P. 56–72.
17. Jaakkola E. Designing Conceptual Articles: Four Approaches // *AMS Review*. – 2020. – Vol. 10, № 1–2. – P. 18–26.
18. Koivisto J., Hamari J. The Rise of Motivational Information Systems: A Review of Gamification Research // *International Journal of Information Management*. – 2019. – Vol. 45. – P. 191–210.
19. Legac V. The Role of Axiological Dimensions in Foreign Language Education: Perspectives from Prospective Teachers // *Croatian Journal of Education*. – 2025. – Vol. 27, № 4. – P. 1245–1283.
20. Ma C., Chen B.-C. The Impact of Competitive and Collaborative Environments on Vocational Students' Competitive Attitudes, Task Motivation, and Adaptability: A Multilevel Structural Equation Modeling Analysis // *Behavioral Sciences*. – 2025. – Vol. 15, № 4. – Art. 433.
21. Maas L., Wijngaards-de Meij L. Diagnostic Classification Models for Actionable Feedback in Education: Effects of Sample Size and Assessment Length // *Frontiers in Education*. – 2022. – Vol. 7. – Art. 802828.
22. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A., Guerrero-Puerta L., Aguilar-Parra J. M., Trigueros R., Alias A. Between Level Up and Game Over: A Systematic Literature Review of Gamification in Education // *Sustainability*. – 2021. – Vol. 13, № 4. – Art. 2247. – P. 1–14. – DOI 10.3390/su13042247.
23. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 61. – Art. 101860.
24. Sailer M., Homner L. The Gamification of Learning: A Meta-analysis // *Educational Psychology Review*. – 2020. – Vol. 32, № 1. – P. 77–112.
25. Usher E. L., Pajares F. Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions // *Review of Educational Research*. – 2008. – Vol. 78, № 4. – P. 751–796.

The article was contributed on May 11, 2026

Сведения об авторе

Гулов Артем Петрович – доктор педагогических наук, доцент кафедры английского языка № 6 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Россия, <http://orcid.org/0000-0001-7192-5316>, gulov@tea4er.org

Author Information

Gulov, Artem Petrovich – Doctor of Pedagogics, Associate Professor of the Department of English Language, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russia, <http://orcid.org/0000-0001-7192-5316>, gulov@tea4er.org

Е. А. Деревянченко

**МЕДИАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ
В ОБУЧЕНИИ ЛЕКСИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
(НА МАТЕРИАЛЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКОГО СЛОВАРЯ «РОССИЯ»)**

Омский государственный педагогический университет, г. Омск, Россия

Аннотация. Статья посвящена медиативным стратегиям, рассматриваемым в качестве инструмента обучения лексике русского языка как иностранного детей-билингвов (эритажных говорящих), вернувшихся из Германии в Россию. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена ростом миграционных процессов и необходимостью разработки методического инструментария для работы с учащимися, чье языковое сознание уже сформировано в иной лингвокультуре. В качестве методологической основы выступает лингвокультурологический подход, материалом послужили статьи лингвострановедческого словаря «Россия», созданного на базе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. Медиация понимается в соответствии с обновленной версией CEFR как языковое когнитивное посредничество. На материале лингвострановедческого словаря «Россия» автором проиллюстрированы шесть медиативных стратегий: историко-культурное аннотирование и контекстуализация, межкультурное сопоставление, мультимодальное восприятие, диалогическое погружение, коммуникативно-прагматическое применение, метакультурная рефлексия. В работе представлены два варианта практического применения стратегий на материале словарных статей «Береза» и «Отчество», отражающих ситуации наличия и отсутствия культурного аналога в немецкоязычной картине мира. Автором делается вывод о специфике работы с такими учащимися, направленной не столько на обучение русскому языку как таковому, сколько на поддержку и обогащение уже сформированного билингвального сознания посредством вхождения в русскую лингвокультуру.

Ключевые слова: медиация, медиативные стратегии, лексика, русский язык как иностранный, лингвокультурологический подход, билингвизм, эритажные говорящие

Е. А. Derevyanchenko

**MEDIATION STRATEGIES IN TEACHING VOCABULARY
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
(BASED ON THE LINGUOCULTURAL DICTIONARY “RUSSIA”)**

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia

Abstract. This article explores mediation strategies as a tool for teaching Russian as a Foreign Language to bilingual children (heritage speakers) who have returned to Russia from Germany. The growing migration processes and the need to develop methodological tools for working with learners whose lingual consciousness has already been formed in a different linguistic culture determine the relevance of the study. The methodological basis of the study is the linguocultural approach; the material is provided by the entries of the linguocultural dictionary “Russia”, created at the Pushkin State Russian Language Institute. Mediation is understood, in accordance with the updated CEFR, as linguistic cognitive mediation. Using the “Russia” dictionary of linguistic and cultural studies, the author illustrates six mediation strategies: historical-cultural annotation and contextualization, intercultural comparison, multimodal perception, dialogic immersion, communicative-pragmatic application, and metacultural reflection. The paper presents two practical applications of these strategies, using the dictionary entries “Bereza” (birch) and “Otchestvo” (patronymic name), reflecting situations of the presence and absence of a cultural

analogue in the German-language worldview. The author concludes that working with such students requires a focus not so much on teaching Russian as such, but rather on supporting and enriching their already formed bilingual consciousness through introduction to the Russian linguistic culture.

Keywords: *mediation, mediation strategies, vocabulary, Russian as a Foreign Language, linguistic approach, bilingualism, heritage speakers*

Введение. Интенсивные миграционные процессы последнего десятилетия привели к тому, что определенная часть детей и подростков, выросших в немецкоязычной среде в семьях немцев, проживавших в России, а в 90-е годы уехавших в Германию, сегодня возвращается в Россию. Эти дети характеризуются как билингвы с различным уровнем владения русским языком в зависимости от условий их речевого развития, поэтому целевую группу нашего исследования закономерно обозначить как эритажных говорящих лиц, для которых русский язык является унаследованным, то есть усвоенным в раннем детстве в семейной среде, но впоследствии вытесненным доминирующим языком окружения. Профиль их коммуникативной компетенции существенно отличается от профиля инофона: при наличии устной, фонетической и бытовой основы у них наблюдаются пробелы в письменной норме и, что особенно важно для нашей работы, лакуны в области культурного фона лексики [1]. Последнее актуализирует обращение к методическому инструментарию русского языка как иностранного (РКИ). Несмотря на различие грамматических и фонетических профилей инофона и эритажного говорящего, смысловой разрыв в области культурного слоя лексики у этих двух категорий типологически близок: и иностранец, и ребёнок-билингв, выросший вне русской лингвокультуры, владеют словом формально, но не владеют его культурным содержанием. Именно поэтому отдельные ресурсы, разработанные в рамках РКИ, в частности, лингвострановедческий словарь «Россия» и приёмы лингвокультурологического комментария, оказываются применимы и к эритажным говорящим – при условии их адаптации к специфике данного контингента, что мы и показываем в нашей работе.

Проблема обучения русскому языку таких учащихся неоднократно становилась предметом научных исследований в работах последних лет. Так, в коллективной монографии под редакцией Е. А. Хамраевой разработаны теоретические и методические основы билингвального образования, включающие принципы сохранения и развития двуязычия [1]; в методическом руководстве Е. А. Хамраевой, Т. А. Шориной и др. освещены вопросы языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся полиэтнических регионов России [11]; в работе А. А. Евтюгиной и А. Д. Шахминой обоснованы возможности лингвокультурологического подхода в преподавании русского языка как иностранного [7]. Однако вопрос о применении медиативных стратегий, опирающихся на лингвокультурологический подход, в работе с детьми-билингвами, возвращающимися из Германии, до настоящего момента не получил систематического освещения, что и определяет научную новизну настоящего исследования.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование и практическое описание медиативных стратегий в обучении детей-билингвов (эритажных говорящих), возвращающихся из Германии, лингвокультурной лексике русского языка.

Актуальность исследуемой проблемы. Возвращение в Россию детей-билингвов актуализирует для них проблемы интеграции в новый социум, в иное коммуникативное пространство. Педагогическая же проблема состоит не просто в пробелах грамматического или лексического характера, а в значительных разрывах лингвокультурного сознания. Дети не знают или плохо знают коды русской культуры: символы, концепты, реалии и связанные с ними языковые единицы, составляющие культурный слой лексики русского языка.

Задача педагога в данной ситуации состоит в том, чтобы, с одной стороны, не разрушить уже сформированное билингвальное сознание учащегося, а с другой – максимально интегрировать его в русскую лингвокультуру. Иными словами, цель заключается в сохранении и развитии билингвизма, а не в том, чтобы просто переучить ребенка [1]. Это требует особого методического инструментария, отличного от традиционных методов и приемов работы с лексическими единицами. Он должен опираться не на передачу готового знания, а на организацию диалога между двумя культурными системами, уже присутствующими в сознании учащегося [12]. Таким инструментом могут, на наш взгляд, стать медиативные стратегии.

Материал и методы исследования. Материалом исследования являются словарные статьи электронного лингвострановедческого словаря «Россия», созданного на базе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина, раскрывающие концепты «Береза» и «Отчество» в русской картине мира [9], [10]. В работе использовались следующие методы: теоретические – анализ научной литературы по проблеме исследования, понятийно-терминологический анализ, метод лингвокультурологического описания; эмпирические – педагогическое наблюдение в ходе пилотной апробации, анализ продуктов речевой деятельности учащихся и их рефлексивных высказываний, а также качественная оценка применимости предложенных методических рекомендаций.

В качестве методологической основы в нашей работе выступает лингвокультурологический подход к преподаванию языков, идеи которого заложены в трудах отечественных (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. В. Воробьев, С. Г. Воркачев и др.) и зарубежных (С. Kramsch, К. Вурам, D. Hymes и др.) авторов. В логике подхода слово рассматривается не как единица словаря, а как единица культуры: за каждой лексемой стоит культурный фон, понимаемый как совокупность коннотаций, символических смыслов, прецедентных контекстов, без знания которых слово остается формально усвоенным, но коммуникативно пустым [2], [3], [4], [14], [15]. Обращаясь к нашей целевой группе, подчеркнем, что проблема, с которой сталкиваются дети, не представляет собой дефицит словарного запаса, поддающийся восполнению через заучивание. Это, в первую очередь, смысловой разрыв: ребенок владеет словом формально, но не понимает культурного содержания, не чувствует его символических коннотаций, не знает, как это слово «живет» в устной и письменной речи. Традиционные приемы лингвокультурологического комментария (объяснение реалии, историко-культурная справка, анализ прецедентных текстов и т. д.), составляющие арсенал классической методики, необходимы, но могут быть недостаточны, так как обеспечивают передачу культурного знания, однако не гарантируют его личностного присвоения. Между знанием о культуре и включенностью в нее остается зазор, который не компенсируется объяснением. Именно здесь методологический потенциал лингвокультурологического подхода, на наш взгляд, может получить продуктивное развитие в концепции медиации, понимаемой не в узком юридическом или переводческом смысле, а как языковое когнитивное посредничество между культурными системами, в нашем случае, русского и немецкого языков [8], [12], [15].

В современной методике обучения иностранным языкам медиация претерпела существенную трансформацию. В обновленной версии Общеевропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR, 2020) она рассматривается как самостоятельный, наряду с говорением, слушанием, чтением и письмом, вид речевой деятельности, при этом принципиально отличающийся от остальных своей когнитивно-коммуникативной природой [13]. Медиатор выступает не просто коммуникантом, не транслятором готового смысла, а посредником, активно выстраивающим понимание: между человеком и текстом, между собеседниками, между культурами [8], [13], [15].

Результаты исследования и их обсуждение. Такое осмысление понятия важно именно для нашего контекста. Дети, вернувшиеся из Германии, – это не иностранцы на нулевом уровне владения, но и не обычные носители русского языка, а эритажные говорящие, занимающие промежуточное положение между этими двумя категориями. Благодаря сложившейся ситуации они являются сторонами постоянного межкультурного диалога, необходимого им для успешной коммуникации в новых условиях, а в их сознании сосуществуют две языковые и культурные системы. Это делает их естественными медиаторами между немецкой и русской лингвокультурами. При этом методическая задача педагога заключается в организации работы таким образом, чтобы эта медиаторская позиция стала ресурсом, а не источником когнитивного дискомфорта.

Таким образом, под медиативными стратегиями мы понимаем совокупность когнитивных и аффективных приемов работы с культурным кодом, нацеленную на преодоление смысловых, ценностных, культурных разрывов между людьми посредством включения их в диалог [6]. Их выделение возможно на основе анализа процессов присвоения, составляющих полный цикл от внешнего знака к внутреннему инструменту. Фундаментом предлагаемой модели служит культурно-историческая теория Л. С. Выготского: «... всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, сперва – в психологическом, сперва как интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая. Это относится одинаково к произвольному вниманию, к логической памяти, к образованию понятий, к развитию воли» [5, с. 170]. Знание о культурном коде сначала существует как внешнее, совместное, и лишь через соотнесение с собственным культурным опытом с помощью педагога-медиатора начинает движение вовнутрь.

В такой логике мы считаем целесообразным начать медиативную деятельность с применения стратегии историко-культурного аннотирования, направленной на формирование когнитивной базы учащегося: педагог-медиатор выстраивает вокруг культурного концепта связный исторический и культурный нарратив, раскрывая его происхождение, функцию в культуре и в языке. Результатом становится не изолированное словарное значение, а целостный культурный каркас концепта, вписанный в исторический и современный контекст.

Следующая стратегия – стратегия межкультурного сопоставления – строится на целенаправленном использовании уже сформированной у учащегося картины мира доминантного языка как опоры при освоении новых культурных концептов. Педагог активизирует ее, предлагая найти аналогии в знакомой культуре, сравнить символические значения, выявить пересечения и расхождения. Тем самым освоение нового концепта происходит не в культурном вакууме, а через диалог двух культурных систем.

Мультимодальное восприятие как медиативная стратегия предполагает системное задействование различных каналов восприятия: аудиального, визуального и, где возможно, тактильного. Это необходимо для создания многомерного чувственного образа культурного концепта, что позволяет преодолеть сугубо вербальный способ усвоения культурного содержания и обеспечить его более глубокое и устойчивое освоение.

Диалогическое погружение через смену перспективы направлено на формирование деятельностного и ценностно-ориентировочного компонентов лингвокультурной компетенции. Учащийся не просто получает знание о концепте, но учится мыслить с его помощью, формулировать собственное отношение, сопоставлять культурные ценности, вести диалог о смыслах. Достигается это через работу с культурными оппозициями, принятие различных субъектных позиций и создание собственных текстов, в которых концепт обретает живое воплощение.

Затем следует стратегия коммуникативно-прагматического применения, обеспечивающая функционирование концепта в речи в ситуациях реального или моделируемого общения. Ребенок осваивает не только значение концепта, но и его коммуникативную

уместность: когда, с кем, в каком регистре он используется, какие реакции порождает, что происходит при его неуместном употреблении. Без опыта коммуникативно-прагматического применения освоение остается на уровне «концепт знаем, но не говорим».

В качестве завершающего этапа мы предлагаем работу в рамках метакультурной рефлексии, направленной на осознание самого процесса культурного посредничества. Ребенок не просто осваивает концепт, но учится замечать и называть то, что именно не поддается переводу, где возникает культурное непонимание и почему, как работают механизмы культурной интерпретации. Это превращает его из объекта медиации в субъекта межкультурного диалога – человека, способного осознанно выступать посредником-медиатором между культурами самостоятельно.

Проиллюстрируем рассмотренную логику на примере работы над лексикой русского языка с детьми-билингвами, вернувшимися из Германии, в рамках социокультурного и образовательного проекта «МОСТ», реализуемого под нашим руководством с апреля 2026 года на базе ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет». В настоящее время представленное в статье исследование носит характер пилотной апробации: его задачей является не проверка статистически значимого эффекта, а первичная отработка методических рекомендаций в реальных условиях проектного взаимодействия с целевой группой и качественная оценка их применимости.

В качестве основного средства обучения нами использовались материалы лингвострановедческого словаря «Россия», разработанного Государственным институтом русского языка им. А. С. Пушкина и представляющего собой образовательный ресурс для изучения культурного пласта русской лексики иностранными учащимися. Каждая статья словаря структурирована по единой схеме: энциклопедическая справка (фактическая информация о реалии), раздел «В культуре» (культурные смыслы, символика, традиции), раздел «В языке и речи» (устойчивые выражения, коннотации, прецедентные тексты), медиатека (тексты, репродукции, фотографии, аудио- и видеозаписи), интерактивные задания. Такая структура отличает словарь от традиционных толковых и переводных словарей. Он не ограничивается дефиницией и переводом, а разворачивает слово-понятие в культурный контекст, демонстрирует его функционирование в художественных текстах, живописи, музыке, разговорной речи. Именно это делает словарь «Россия» хорошей методической основой для медиативной работы, так как его статьи сами по себе являются многоуровневыми культурными текстами, требующими не простого усвоения, а интерпретации и диалога.

Словарь дифференцирован по уровням владения языком (A1–A2, B1–B2, C1–C2), что позволяет работать с учащимися, имеющими разную языковую подготовку. Для детей, вернувшихся из Германии, чей уровень может варьироваться от A2 до B2 и выше, это особенно важно. Педагог может подбирать материал соответствующей сложности, не снижая культурной насыщенности занятия. При этом педагог может опираться на знания из немецкой лингвокультуры там, где это возможно, осуществляя межкультурное сопоставление.

Так, статья «Береза» из словаря «Россия» является примером концепта, для которого в немецкоязычной картине мира существует функциональный аналог – дерево-символ нации. В немецкой лингвокультуре роль «национального дерева» выполняет липа (die Linde). Это обстоятельство открывает богатые возможности для реализации медиативных стратегий.

В процессе историко-культурного аннотирования педагог последовательно проводит учащихся по всем разделам статьи. Раздел «Энциклопедическая справка» дает фактическую базу: береза – это одно из самых распространенных деревьев России, растет в березовых рощах (березняках), ее кора почти белая. Раздел «В культуре» разворачивает культурный нарратив: береста как материал для письма (берестяные грамоты XI века),

связь березы с праздником Троицы, символика женского начала, красоты и стройности в фольклоре, образ «березовой Руси» у Есенина. Раздел «В языке и речи» вводит прецедентные тексты и устойчивые выражения: «стройная, как березка», песня «Во поле береза стояла...», выражение «кормить березовой кашей» [9]. Прием «Карта концепта» позволяет собрать и структурировать весь материал визуально.

Реализуя стратегию межкультурного сопоставления, педагог формулирует центральный вопрос обсуждения: «Есть ли в немецкой культуре своя береза?» Он направляет учащихся к образу липы – дереву, которое в немецкой традиции символизирует мир, справедливость, женственность. Особую роль липа играла в собраниях общин: под липой заключали договоры, устраивали суды и пр., о чем свидетельствует известный пример – берлинская улица *Unter den Linden*. Учащимся предлагается заполнить сравнительную таблицу по березе и липе, указав их символическое значение, связь с природой, роль в фольклоре, образы в живописи и поэзии в соответствующих лингвокультурах. Ребята приходят к выводу о том, что при наличии аналога концепт усваивается через наложение двух культурных образов. При этом подчеркнем, что такая работа облегчает понимание, но требует точной фиксации различий.

В ходе создания условий для мультимодального восприятия из богатой медиатеки статьи педагог выбирает репродукции «Березовой рощи» А. Куинджи и «Грачи прилетели» А. Саврасова (визуальный канал); аудиозапись народной песни «Во поле береза стояла» в исполнении Пелагеи (аудиальный канал); фотографии берестяных грамот из Великого Новгорода (исторический визуальный материал) [9]. Для контрастного сопоставления показывает изображения немецких липовых аллей и предлагает послушать немецкую народную песню «*Lindenbaum*» в обработке Ф. Шуберта. Во время разглядывания иллюстрационного материала учащиеся ищут ответы на вопросы: «Что чувствуется в образе березы на картинах? Чем этот образ отличается от образа немецкой липы?» и др.

Диалогическое погружение осуществляется после ознакомления с материалом через выполнение творческого задания. Учащимся необходимо написать короткий текст на тему «Моя береза» или «Мое дерево», содержащий их рефлексии о том, какое дерево стало бы для них личным символом, если бы они выбирали между березой и липой, и почему. Обсуждение написанного создает пространство для диалога о ценностях двух культур и месте самого учащегося между ними.

Стратегия коммуникативно-прагматического применения переводит освоенный концепт в плоскость реального речевого действия. Учащимся предлагается ряд коммуникативных ситуаций, в которых слово «береза» и связанные с ним единицы должны быть употреблены уместно и точно. Например, необходимо объяснить немецкому другу, почему береза – это не просто дерево; подобрать подходящее сравнение с березой в качестве комплимента; понять, в каком контексте выражение «березовая каша» прозвучит как шутка, а в каком – как угроза. Особое внимание уделяется регистровым различиям: учащиеся обсуждают, в каких речевых жанрах (бытовом разговоре, поэтическом тексте, публичном выступлении) обращение к образу березы будет уместным, а в каких – неуместным или комичным. Этот этап должен устранить различие между знанием о концепте и умением использовать его в живой коммуникации.

Стратегия метакультурной рефлексии завершает цикл работы с концептом, поднимая учащегося на уровень осознанного межкультурного посредничества. Педагог предлагает ребятам вернуться ко всему пройденному пути и ответить на вопросы иного порядка: «Что в образе березы вы поняли сразу, а что потребовало усилий? Что в этом концепте принципиально неприведимо на немецкий язык?» Если бы вам нужно было объяснить образ березы человеку, который никогда не был в России и не знаком с русской культурой, с чего бы вы начали?» Учащиеся также обсуждают, как менялось их восприятие

концепта в ходе работы: от первого, часто поверхностного, узнавания до формирования многомерного культурного образа. Результатом становится не только осознание границ межкультурного перевода, но и формирование позиции культурного посредника – человека, способного самостоятельно наводить мосты между двумя лингвокультурными мирами.

Таким образом, практический результат охватывает несколько взаимосвязанных уровней освоения концепта. На лексическом уровне учащийся усваивает словообразовательное гнездо «береза» (березка, березовый, подберезовик, березняк и др.) и культурные коннотации этого слова. На коммуникативном уровне он приобретает способность уместно использовать концепт в различных речевых ситуациях и жанрах, понимая его прагматические ограничения. На межкультурном уровне учащийся осознает свое положение между двумя лингвокультурами как ресурс, а не как источник неопределенности: он видит, где культурные образы пересекаются, а где расходятся. На метакогнитивном уровне он обретает способность рефлексировать сам процесс культурного перевода и осознанно выступать посредником между двумя культурными мирами.

Рассмотрим использование последовательности медиативных стратегий в работе со статьей «Отчество» из словаря «Россия». В нашем контексте это пример иной дидактической ситуации, так как в немецкоязычной культуре система именования человека по отцу в форме суффиксального отчества отсутствует полностью. Ребенок, выросший в Германии, не только не знаком с самим словом «отчество», но и часто не имеет его в документах, удостоверяющих личность, а следовательно, нет и культурного опыта, к которому это слово можно было бы прикрепить. Это означает, что медиативные стратегии здесь реализуются иначе: не через опору на аналог, а через осознание лакуны.

Стратегия историко-культурного аннотирования в ходе работы с энциклопедической справкой статьи позволяет развернуть богатейший исторический нарратив: образование отчеств в Древней Руси как знак принадлежности к роду (Рюриковичи, Гедиминоичи, Ярославичи); отчество как сословная привилегия в XVI–XVII вв.; «Табель о рангах» Екатерины II и право на отчество; пословица «По имени называют, по отчеству величают». Раздел «В культуре» дает прецедентные контексты использования отчества вместо имени: «Плач Ярославны» из «Слова о полку Игореве», Савельич из «Капитанской дочки» А. С. Пушкина. Раздел «В языке и речи» показывает современные употребления, фонетические трансформации (Алексеич, Иваныч) и западноевропейское влияние как источник нарушений нормы русского речевого этикета [10]. Прием «Лента времени» визуализирует историческую эволюцию функций отчества.

Подводя учащихся к межкультурному сопоставлению, педагог предлагает учащимся осмыслить саму лакуну: «Как вас называют в Германии, когда хотят выразить уважение?» Сложившаяся практика показывает, что это вариант: «Herr/Frau + фамилия», а в менее формальных ситуациях возможен «Herr/Frau + имя». Педагог обращается к опыту учащихся, задавая вопрос: «А что происходит, когда вы впервые приходите в банк, паспортный стол, МФЦ и пр. и собеседник называет вас по имени-отчеству?» Так создается пространство для рефлексии о разных системах социальной дистанции и уважения в двух культурах. Учащиеся заполняют таблицы сопоставления и приходят к выводу о том, что отчество воплощает особую русскую концепцию уважения через указание на отца, т. е. на связь поколений. В немецкой культуре эта связь выражается иначе.

В ходе мультимодального восприятия особую роль играют литературные тексты. Педагог зачитывает или воспроизводит знаменитый «Плач Ярославны», объясняя, что в XII веке автор называл жену князя только по отчеству (Ярославна), что само по себе было знаком высокого статуса и уважения. Затем учащиеся читают отрывок из «Капитанской дочки», где крепостной Савельич ни разу не называется по имени, только по отчеству. Ребята размышляют о том, что изменилось бы в восприятии этих персонажей, если бы их

называли по имени. Визуальный ряд включает страницы из «Слова о полку Игореве» с иллюстрациями, портрет А. С. Пушкина с подписью «Александр Сергеевич» [10].

Диалогическое погружение происходит через ролевую игру: учащиеся разыгрывают ситуацию первого урока в российской школе, где ученики обращаются к учителю по имени и отчеству. Одни играют роль учеников, которым нужно узнать имя и отчество учителя и правильно к нему обратиться; другие – роль учителей, реагирующих на правильные и неправильные формы обращения. Последующее обсуждение: «Легко ли вам было запомнить и произнести имя и отчество?», «Что вы чувствовали, когда обращались так к взрослому человеку, и чем это отличается от привычного Herr/Frau?», «Как, по-вашему, ученик ощущает себя по-другому, когда называет учителя по имени и отчеству, а не просто по фамилии?» Обсуждение затрагивает личный опыт, ребята думают о том, как форма обращения моделирует отношения между людьми и что за ней стоит в каждой из культур.

Выполнение речевых действий происходит в ходе реализации стратегии коммуникативно-прагматического применения. Учащимся предлагается ряд ситуаций, в которых нужно выбрать правильную форму обращения: к учителю на уроке, к врачу на приеме, к незнакомому пожилому человеку на улице, к коллеге по работе, к другу отца, к пожилой родственнице и т. п. Учащиеся и педагог-медиатор обсуждают проблемы нарушения нормы: почему обращение «Александр» вместо «Александр Сергеевич» в официальной ситуации воспринимается как бестактность, а не просто как языковая ошибка. Отдельно необходимо рассмотреть разговорные усеченные формы отчества (Иваныч, Петровна): когда они уместны, а когда могут прозвучать фамильярно или даже обидно. Этот этап помогает учащимся понять принципиальное различие между знанием слова «отчество» и умением вести себя в соответствии с правилами русского речевого этикета, так как владение формой без понимания ее прагматики неизбежно приводит к коммуникативным сбоям.

Последний шаг в работе над концептом «Отчество» представляет собой стратегия метакультурной рефлексии, задача которой вывести учащихся на уровень осознанного межкультурного посредничества. Педагог предлагает обратиться к собственному опыту обучения: «Что в системе отчеств вам было труднее всего понять и почему?», «Есть ли в этой системе что-то, что совершенно не поддается не только словесному, но и смысловому переводу на немецкий язык?», «Если бы вам нужно было объяснить немецкому другу, зачем в русском языке используются отчества, что бы вы сказали в первую очередь?» Учащиеся также обсуждают, как менялось их отношение к этому концепту в ходе работы: от восприятия отчества как «странной формальности» к пониманию его как носителя культурных смыслов, связанных с преемственностью поколений, статусом и уважением. Финальный вопрос для рефлексии связан с тем, что у большинства участников нет официального отчества в паспорте: «Хотели бы вы, чтобы у вас было отчество?» Этот вопрос переводит концепт из сферы чужого знания в пространство личного выбора, превращая учащегося из стороннего наблюдателя в человека, способного осознанно занимать позицию между двумя культурными системами.

Как и в случае работы с концептом «Береза», практические результаты отражают несколько уровней. На лексическом уровне учащийся усваивает лексику, связанную с именованием (отчество, величать, по батюшке, инициалы, ФИО), а также фонетические варианты разговорных форм. На коммуникативном уровне он приобретает способность уместно использовать формы именования в различных речевых ситуациях (официальных и неофициальных), понимая, что нарушение нормы в этом случае воспринимается и как языковая погрешность, и как социальная ошибка. На межкультурном уровне учащийся осознает, что отчество воплощает русскую концепцию уважения через связь поколений, для которой в немецкой культуре нет прямого аналога, но есть своя логика выражения

социальной дистанции и близости. На метакогнитивном уровне учащийся обретает способность объяснять эту лауну собеседнику из другой культуры и осознанно выступать посредником между двумя системами именования и стоящими за ними ценностями.

Выводы. В заключение отметим, что билингвизм детей, вернувшихся из Германии, представляет собой когнитивный ресурс, не имеющий аналогов, так как сформированная немецкоязычная картина мира служит опорой для формирования русской лингвокультурной компетенции. Именно поэтому медиативные стратегии, описанные в нашей работе, выстроены на основе диалога двух культурных систем и не предполагают вытеснение одного языкового опыта другим. Их общим теоретическим основанием служит модель полного цикла присвоения культурного концепта: от внешнего знания о нем через соотнесение с личным опытом, чувственным восприятием и присвоением как инструментом мышления к свободному использованию в коммуникации и, наконец, к осознанной рефлексии над самим процессом межкультурного перевода.

Подчеркнем, что описанные стратегии одинаково эффективны как при работе с концептами, имеющими функциональный аналог в немецкой культуре, так и при работе с лингвокультурными лаунами. В обоих случаях культурное различие становится дидактическим ресурсом. При этом педагог из транслятора готовых знаний превращается в организатора диалога между учащимся и культурным текстом, между двумя языковыми картинами мира, между прошлым культурным опытом и новым. Конечной целью такой работы является формирование билингвального сознания учащихся, способных осознанно существовать между двумя лингвокультурными мирами и выступать посредниками между ними.

В качестве перспективы исследования мы рассматриваем введение диагностического инструментария с количественными и качественными показателями, расширение проблематики за счет включения работы над развитием грамматического навыка учащихся, их коммуникативных умений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Билингвальное образование: монография / под ред. Е. А. Хамраевой. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. – 300 с.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. – М. : Изд-во Рос. ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
4. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
5. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Собрание сочинений: в 6 т. – Т. 3. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.
6. Деревянченко Е. А. Медиация и проблемы межкультурного взаимодействия в сфере образования // Социально-гуманитарные знания. – 2025. – № 4. – С. 468–471.
7. Евтюгина А. А., Шахмина А. Д. Лингвокультурологический подход в преподавании русского как иностранного // РКИ в современном мире: актуальные направления и аспекты исследования : сборник статей Международной научно-практической конференции для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися (Екатеринбург, 11–12 апреля 2024 г.). – Екатеринбург : Издательский дом «Ажур», 2024. – С. 86–91.
8. Есмурзаева Ж. Б., Кулачихина И. В. Медиация в международном стандарте оценки языковой компетенции (CEFR) // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2025. – №1 (40). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-v-mezhdunarodnom-standarte-otsenki-yazykovoy-kompetentsii-cefr> (дата обращения: 13.04.2026).
9. Лингвострановедческий словарь «Россия». Береза / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Береза/C1-C2> (дата обращения: 04.04.2026).
10. Лингвострановедческий словарь «Россия». Отчество / Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Отчество/C1-C2> (дата обращения: 04.04.2026).
11. Хамраева Е. А., Шорина Т. А. и др. Методическое руководство по языковой и социокультурной адаптации детей мигрантов и учащихся в полиэтнических регионах России. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2021. – 120 с.

12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. – Bristol : Multilingual Matters, 2021. – 192 p. – DOI 10.21832/9781800410251
13. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (CEFR): Niveau A1•A2•B1•B2•C1•C2 lernen, lehren, beurteilen. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2020. – 248 s.
14. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 134 p. – (Oxford Introductions to Language Study).
15. North B., Piccardo E. The conceptualisation of mediation in the new CEFR // Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität. Sprachen lehren – Sprachen lernen. – Berlin : Frank & Timme GmbH, 2022. – P. 23-43. – DOI 10.57088/978-3-7329-9223-2_2.

Статья поступила в редакцию 19.04.2026

REFERENCES

1. Bilingval'noe obrazovanie: monografiya / pod red. E. A. Hamraevoy. – SPb. : RGPU im. A. I. Gercena, 2023. – 300 s.
2. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. – 4-e izd., pererab. i dop. – M. : Russkij yazyk, 1990. – 246 s.
3. Vorob'ev V. V. Lingvokul'turologiya: teoriya i metody. – M. : Izd-vo Ros. un-ta družby narodov, 1997. – 331 s.
4. Vorkachev S. G. Lingvokul'turologiya, yazykovaya lichnost', koncept: stanovlenie antropocentricheskoy paradigmy v yazykoznanii // Filologicheskie nauki. – 2001. – № 1. – S. 64–72.
5. Vygotskij L. S. Istoriya razvitiya vysshih psichicheskikh funkciy // Sbornie sochinenij: v 6 t. – T. 3. – M. : Pedagogika, 1983. – 368 s.
6. Derevyanchenko E. A. Mediatsiya i problemy mezhekul'turnogo vzaimodejstviya v sfere obrazovaniya // Social'no-gumanitarnye znaniya. – 2025. – № 4. – S. 468–471.
7. Evtyugina A. A., Shahmina A. D. Lingvokul'turologicheskij podhod v prepodavanii russkogo kak inostrannogo // RKI v sovremennom mire: aktual'nye napravleniya i aspekty issledovaniya : sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii dlya prepodavatelej i specialistov, rabotayushchih s inostrannymi uchashchimisya (Ekaterinburg, 11–12 aprelya 2024 g.). – Ekaterinburg : Izdatel'skij dom «Azhur», 2024. – S. 86–91.
8. Esmurzaeva Zh. B., Kulamihina I. V. Mediatsiya v mezhdunarodnom standarte ocenki yazykovoy kompetencii (CEFR) // Elektronnyj nauchno-metodicheskij zhurnal Omskogo GAU. – 2025. – №1 (40). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-v-mezhdunarodnom-standarte-otsenki-yazykovoy-kompetentsii-cefr> (data obrashcheniya: 13.04.2026).
9. Lingvostranovedcheskij slovar' «Rossiya». Bereza / Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/isslovar/?title=Bereza/C1-C2> (data obrashcheniya: 04.04.2026).
10. Lingvostranovedcheskij slovar' «Rossiya». Otchestvo / Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A. S. Pushkina. – URL : <https://ls.pushkininstitute.ru/isslovar/?title=Otchestvo/C1-C2> (data obrashcheniya: 04.04.2026).
11. Hamraeva E. A., Shorina T. A. i dr. Metodicheskoe rukovodstvo po yazykovoj i sociokul'turnoj adaptacii detej migrantov i uchashchihsya v polietnicheskikh regionah Rossii. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2021. – 120 s.
12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Revisited. – Bristol : Multilingual Matters, 2021. – 192 p. – DOI 10.21832/9781800410251
13. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (CEFR): Niveau A1•A2•B1•B2•C1•C2 lernen, lehren, beurteilen. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen GmbH, 2020. – 248 s.
14. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 134 p. – (Oxford Introductions to Language Study).
15. North B., Piccardo E. The conceptualisation of mediation in the new CEFR // Sprachmittlung und Mediation im Fremdsprachenunterricht an Schule und Universität. Sprachen lehren – Sprachen lernen. – Berlin : Frank & Timme GmbH, 2022. – P. 23-43. – DOI 10.57088/978-3-7329-9223-2_2.

The article was contributed on April 19, 2026

Сведения об авторе

Деревянченко Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка и межкультурной коммуникации Омского государственного педагогического университета, г. Омск, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-7868-7222>, barlen@yandex.ru

Author Information

Derevyanchenko, Elena Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor, Head of the Department of German and Intercultural Communication, Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-7868-7222>, barlen@yandex.ru

НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Институт изучения детства, семьи и воспитания, г. Москва, Россия

Благодарность

Статья подготовлена в рамках реализации научно-исследовательской работы «Научно-методическое сопровождение гражданско-патриотического воспитания обучающихся в системе образования» (регистрационный номер 1025032000350-3-5.3.1, код (шифр) научной темы, присвоенной учредителем (организацией) IMLY-2026-0006).

Аннотация. В условиях устойчивого роста интереса к настольным играм в России и государственного запроса на формирование общероссийской гражданской идентичности возникает необходимость научно-методического осмысления воспитательного потенциала данного сегмента досуга.

Цель статьи – анализ ассортимента настольных игр на российском розничном рынке, выявление их потенциала и дефицитов в контексте гражданско-патриотического воспитания, а также формулирование требований к таким играм.

Эмпирическую базу исследования составили настольные игры, отобранные методом целенаправленной критериальной выборки. Применялись контент-анализ описаний и классификация игр по направлениям воспитания согласно федеральным (примерным) рабочим программам воспитания.

Выявлено, что наибольшее количество игр относится к патриотическому воспитанию (история войн, география, государственные символы). Обнаружен дисбаланс: преобладает «созерцательный патриотизм» (знание дат и фактов) при почти полном отсутствии игр, моделирующих активную гражданскую позицию, государственное устройство, права и обязанности.

Российский рынок настольных игр для гражданско-патриотического воспитания находится на начальной стадии формирования. Существующий ассортимент решает задачи историко-культурного просвещения, но не формирует деятельностный компонент патриотизма и гражданственности. Обоснованы требования к играм нового поколения (кооперативные механики, ролевое моделирование социальных функций, проблемно-ориентированный подход) и необходимость педагогического сопровождения для трансляции ценностного содержания.

Ключевые слова: настольные игры, гражданско-патриотическое воспитание, гражданская идентичность, педагогическое сопровождение, игровые механики, школьники, подростки, направления воспитания, обучающиеся, целевые ориентиры воспитания

Е. С. Loseva, A. A. Buyanov

BOARD GAMES AS A TOOL FOR CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION

Institute for the Study of Childhood, Family, and Education, Moscow, Russia

Acknowledgement

The article was prepared as part of the implementation of the research work “Scientific and Methodological Support for Civic-Patriotic Education of Students in the Education System” (registration number is 1025032000350-3-5.3.1, code (identifier) of the scientific topic assigned by the founder (organization) is IMLY-2026-0006).

Abstract. Given the steadily growing interest in board games in Russia and the state’s demand for the development of a nationwide civic identity, there arises a scientific and methodological understanding of the educational potential of this leisure segment.

The objective of the article is to analyze the range of board games on the Russian retail market, identify their potential and shortcomings in the context of civic-patriotic education, and formulate requirements for such games.

The empirical base consisted of board games selected using a purposive criterion sampling method. Content analysis of descriptions and classification of games by educational focus were used, in accordance with the federal (model) educational curricula.

The largest number of games were found to be related to patriotic education (history of wars, geography, national symbols). An imbalance was identified: “contemplative patriotism” (knowledge of dates and facts) predominates, with an almost complete absence of games that model active citizenship, government structure, rights, and responsibilities.

The Russian market for board games for civic and patriotic education is in its infancy. The existing range of games addresses historical and cultural education objectives but fails to foster the active component of patriotism and citizenship. The requirements for next-generation games (cooperative mechanics, role-playing modeling of social functions, problem-based approach) and the need for pedagogical support to convey value content are substantiated.

Keywords: *board games, civic and patriotic education, civic identity, pedagogical support, game mechanics, schoolchildren, adolescents, educational areas, learners, educational targets*

Введение. На современном этапе развития отрасли досуга в России наблюдается устойчивый рост интереса к настольным играм. Если еще десятилетие назад этот сегмент досуга воспринимался преимущественно как детская забава, то сегодня настольные игры стали значимым социальным и культурным феноменом, объединяющим людей разных возрастов. Согласно данным анализа объем российского рынка настольных игр демонстрирует уверенный рост, при этом особая динамика наблюдается в сегментах семейных и образовательных игр [5]. Популярность настольных игр обусловлена их развлекательной функцией, возможностью живого общения, развитием когнитивных навыков и высоким воспитательным потенциалом.

Целью настоящей статьи является анализ ассортимента настольных игр, доступных на российском рынке, выявление их возможностей и существующих дефицитов в контексте задач гражданско-патриотического воспитания, а также формулирование требований к играм данной направленности. При этом гражданское воспитание понимается как способствующее формированию российской гражданской идентичности, а патриотическое воспитание основано на воспитании любви к родному краю, Родине, своему народу.

Настольные игры представляют собой разновидность игр, в которых используются стол или иная небольшая плоская поверхность, а также разнообразное оборудование (карты, фишки, поля, кубики) и набор правил для достижения победы или цели [20]. В контексте данной статьи под настольными играми понимаются преимущественно печатные (или издаваемые) игры, включающие в комплект игровое поле, карточки и фишки, которые могут быть использованы в образовательных и воспитательных целях для моделирования социальных ситуаций и достижения образовательных результатов или целевых ориентиров воспитания.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области педагогики, психологии, социологии и игровых технологий. Анализ научной литературы позволяет выделить несколько ключевых направлений в изучении настольных игр как педагогического и воспитательного инструмента.

Исторический анализ показывает, что настольные игры использовались в различных культурах на протяжении тысячелетий как развлечение и как инструмент обучения военно-стратегическому навыку, а также в качестве средства трансляции социальных норм. В России конца XIX – начала XX вв. настольные игры рассматривались как важный элемент семейного воспитания и просвещения, о чем свидетельствует, в частности,

переписка В. М. Голицына и А. М. Горького, обсуждавших образовательный потенциал игровых форм [8]. Систематическое применение игр в педагогических целях, однако, получает теоретическое обоснование лишь в XX вв. в работах Л. С. Выготского, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, которые показали, что игра является ведущей деятельностью дошкольного возраста и сохраняет свое значение для развития воображения, произвольности и социальных навыков на всех этапах взросления.

Современные исследователи отмечают, что использование настольных игр в образовании повышает мотивацию обучающихся, развивает социальные навыки, критическое мышление ([4], [7]) и способность к принятию решений в условиях неопределенности ([9], [21]). М. Д. Алехин доказал, что традиционные для культуры изучаемого языка настольные игры способствуют формированию всех четырех компонентов межкультурной коммуникативной компетентности учеников средней школы (когнитивного, деятельностного, этического и эмоционального) ([1], [10]).

Исследования подтверждают эффективность настольных игр в достижении конкретных образовательных результатов. Е. С. Михайлова с соавторами показали, что эти игры являются эффективным способом развития лексических умений на уроках китайского языка у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста [11]. И. Е. Родиков и А. А. Бирюков обосновали их применение для совершенствования разговорных навыков школьников, отмечая, что игровая форма снижает языковой барьер и стимулирует спонтанную речевую активность [15]. М. А. Будаева, Е. А. Хрущева и Н. И. Чиркова представили примеры использования настольных игр на уроках математики в начальной школе, подчеркнув их возможность в формировании познавательного интереса школьников и закреплении программного материала учебного предмета [2].

Отметим и пул работ о влиянии настольных игр на социальное развитие обучающихся. Например, исследователи отмечают развитие коммуникативных навыков и умения работать в команде при использовании настольных игр в образовательном процессе [6]. С. В. Венцель рассматривает эти игры как инструмент для моделирования социального взаимодействия и развития навыков переговоров [4]. М. А. Подвальный в философско-социологическом анализе настольных ролевых игр показывает, что они представляют собой уникальную среду для изучения механизмов консенсуса и власти, где участники через игровые механики осваивают модели социального управления и коллективного действия [14].

О. И. Симонова и А. А. Теселкина описали опыт проектной деятельности по созданию настольной игры «Знакомство с Тульским кремлем», показав, что сам процесс конструирования игры может выступать эффективным средством формирования краеведческих знаний и эмоционально-ценностного отношения к малой родине [17]. В. Г. Повалев в своем исследовании образа исторического процесса в настольно-печатных играх анализирует, как игровые механики транслируют определенные модели исторического развития и могут формировать у игроков представления о причинно-следственных связях в истории [13].

В работе В. В. Утемова и И. В. Суслоновой обосновывается, что конструирование с обучающимися настольных игр выступает условием развития гражданской идентичности. Авторы показывают, что в процессе создания игры (выбор темы, отбор содержания, разработка правил) школьники присваивают ценности, связанные с историей, культурой и социальным устройством своей страны [19]. А. С. Урсаев и О. В. Гришанина-Мошкина в исследовании, посвященном самоопределению личности посредством квест-игры, раскрывают аксиологический потенциал игровых форм: через прохождение игровых испытаний, связанных с ценностно-смысловым выбором, участники осознают и принимают значимые для общества нормы и ценности [18].

Важным направлением исследований является изучение применения настольных игр в практике школьных библиотек как формы просветительской работы, способствующей

формированию читательской культуры и расширению кругозора обучающихся [12]. Также интеллектуальная игра рассматривается как способ организации учебного процесса при формировании ключевых компетенций, при этом Н. Н. Васильева и С. Ф. Марденская отмечают, что соревновательная игровая форма стимулирует познавательную активность и способствует закреплению знаний [3].

Как показывают исследования, настольные игры выступают эффективным средством установления коммуникации с обучающимися, помогают решать проблемы межличностных отношений, сплачивать коллектив и развивать эмоциональный интеллект. Игры с кооперативными механиками учат совместному достижению цели, а коммуникативные игры развивают навыки обсуждения и выработки общего решения.

Следует отметить, что для трансляции ценностного содержания в ходе настольной игры необходимо сопровождение игрового процесса взрослым (учитель, воспитатель, родитель), который будет акцентировать внимание на значимых моментах и организует рефлексию после игры, поможет связать игровой опыт с реальной жизнью [16].

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования подтверждается вниманием государства к теме игр и игрушек. Так, в 2024–2025 гг. Обществом «Знание» был проведен Всероссийский конкурс «Родная игрушка», который собрал более 28 тысяч заявок из 89 регионов. В финале конкурса в номинации «Настольная игра» победили проекты, имеющие ярко выраженную патриотическую и культурно-просветительскую направленность: «Воевода: Древняя Русь», «Выходные с Пушкиным», «Благое дело. Клуб меценатов» и «Великая Россия». Победа таких проектов свидетельствует о высоком общественном запросе на игровые инструменты, формирующие у подрастающего поколения интерес к истории и культуре страны, а также о необходимости научно-методического осмысления их потенциала.

По итогам теоретического анализа имеющихся источников можно заключить, что настольные игры могут выступать эффективным средством развития когнитивных, коммуникативных и социальных навыков детей и подростков, а также обладают способностями формирования навыков коллективного взаимодействия. Однако недостаточно представлены исследования, анализирующие настольные игры с позиции гражданско-патриотического воспитания и возможностей их использования в воспитательной работе.

Материал и методы исследования. Для анализа выбраны настольные игры, представленные в розничной продаже для детского и семейного досуга. Поиск и сбор материала осуществлялись по следующим каналам:

- онлайн-маркетплейсы, поскольку данные площадки являются крупными каналами розничной продажи настольных игр в России и предоставляют широкую картину предложения, включая позиции малых издательств, которые могут отсутствовать в физических магазинах;
- специализированные интернет-магазины настольных игр («Мосигра», «Hobby Games» и др.); выбор этих ресурсов обусловлен тем, что они формируют ассортимент преимущественно из профессионально отобранных игр, предоставляют развернутые описания, сценарии, видеообзоры и часто выделяют тематические подборки (например, «игры о России», «исторические игры»);
- каталоги специализированных магазинов; они позволяют выявить игры, позиционируемые издателями как образовательные или просветительские;
- сайты и каталоги российских издательств, специализирующихся на просветительской, образовательной и патриотической продукции;
- физические розничные сети («Детский мир», «Читай-город», а также отделы настольных игр в сетевых магазинах);

– тематические интернет-сообщества и форумы, профильные группы в социальных сетях; эти ресурсы позволили выявить игры, которые активно используются педагогами и родителями в воспитательных целях, но могут не иметь ярко выраженной «патриотической» маркировки в официальных каталогах.

Процедура отбора игр осуществлялась в несколько этапов и основывалась на методе целенаправленной (критериальной) выборки.

Критерии отбора обусловлены необходимостью выявления именно тех игр, которые потенциально могут быть применены для формирования гражданской идентичности и гражданско-патриотического воспитания.

Первый этап заключался в формулировании поисковых параметров. Для сбора материала использовались ключевые слова и словосочетания, релевантные тематике гражданско-патриотического воспитания: «Россия», «история России», «патриотическая игра», «символы России», «Великая Отечественная война», «Древняя Русь», «игры о России», а также названия крупных российских издательств, специализирующихся на просветительской и образовательной продукции.

Второй этап включал первичный просмотр найденных позиций по формальным и содержательным признакам. Критериями включения в первоначальный список выступили:

1. Наличие тематической привязки к России: игры, название, аннотация или описание которых прямо указывали на связь с историей, географией, культурой, государственным устройством или природой Российской Федерации.
2. Наличие образовательного или воспитательного компонента: предпочтение отдавалось играм, позиционируемым издателем как развивающие, обучающие, патриотические или способствующие расширению кругозора в сфере гражданско-патриотического воспитания.
3. Актуальность предложения: в выборку включались игры, которые находились в актуальных каталогах производителей или торговых сетей и имели развернутое описание на момент проведения исследования.

В результате первичного отбора сформирован перечень настольных игр, которые затем были проанализированы. Проводился контент-анализ описаний игр, включая название, производителя, аннотацию, перечень тем и заявленный возраст игроков.

Для систематизации материала применялся метод классификации. Основанием для распределения игр по категориям послужили Федеральные рабочие программы воспитания для общеобразовательных организаций¹, в которых выделены основные направления воспитания: патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое, ценности научного познания, а также гражданское воспитание. Выбор именно этих категорий для классификации отобранных настольных игр обусловлен необходимостью соотнесения игрового предложения с нормативно закрепленными целевыми ориентирами воспитания в образовательных организациях. Такой подход позволяет оценить, в какой степени существующий рынок настольных игр способен обеспечить достижение результатов, предусмотренных федеральными документами. Соотнесение игры с направлением воспитания проводилось на основании содержания соответствующих тем в описаниях игр. Например, если игра знакомит ребенка с государственной символикой, историческими

¹ Федеральная образовательная программа начального общего образования Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74229).

Федеральная образовательная программа основного общего образования Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74223).

Федеральная образовательная программа среднего общего образования Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования» (Зарегистрирован 12.07.2023 № 74228).

фактами, то она будет отнесена к патриотическому направлению, игры о семейных традициях – к духовно-нравственному воспитанию.

Результаты исследования и их обсуждение. Нами проанализировано 55 игр, позиционируемых как патриотические, образовательные или семейные. Они систематизированы в соответствии с направлениями воспитания. Также проведен содержательный анализ на предмет наличия компонентов гражданско-патриотического воспитания.

При распределении настольных игр по сферам воспитания выявлено, что наибольшее количество (27 игр) относится к области патриотического воспитания, т. е. оно является доминирующим в содержании, поскольку включает игры, тематически связанные с Великой Отечественной войной, Отечественной войной 1812 г., историей Древней Руси, а также вопросы, связанные с географией, государственной символикой и достопримечательностями России.

Можно выделить 7 настольных игр, относимых к духовно-нравственному направлению воспитания, среди которых – православные викторины, игры по народным сказкам и фольклору, а также игры, затрагивающие темы семьи и противодействия буллингу.

Другие 7 игр отражают сферу эстетического воспитания: это игры, знакомящие с народными промыслами (Гжель, Мезень), русским и мировым искусством, кинематографом.

К направлению, связанному с ценностью научного познания, относятся 6 игр. Они, в первую очередь, нацелены на развитие эрудиции, логики, памяти и интереса к истории как науке.

По 4 игры следует рассматривать в рамках экологического воспитания (игры о природе России, экосистемах и защите окружающей среды) и трудового воспитания (игры, знакомящие с профессиями, экономикой, логистикой и градостроительством).

Игры, напрямую связанные с государственным устройством, символикой и правами (антибуллинг), отнесены к направлению гражданского воспитания – 2 игры.

Физическое воспитание представлено одной игрой-метафорой («Полоса препятствий»).

Анализ показал, что при обилии игр с патриотической тематикой (история побед, великие личности, география) игры с выраженным гражданским компонентом представлены слабо. К направлению гражданского воспитания (игры, напрямую связанные с пониманием государственного устройства, прав и обязанностей, социальных норм, механизмов работы общества) можно отнести лишь 2 игры (например, викторины по Конституции или правам ребенка). Это указывает на то, что патриотизм в подобных играх чаще понимается как «гордость за прошлое», но редко как «ответственность за будущее» и знание основ функционирования государства сегодня.

Из рассмотренных игр такие проекты, как «Традиционные ценности», затрагивают тему семьи, однако прямая связь «семья – ячейка общества / государства» в них практически не раскрывается. То есть можно говорить о дефиците настольных игр, направленных на формирование гражданской идентичности, понимание сопричастности к судьбе страны через военные подвиги предков и через повседневное участие в жизни общества.

Небольшая группа игр (5 игр) обладает косвенным гражданско-патриотическим потенциалом за счет механик или тематики. Игры с кооперативными механиками («Спасатели рек», «Бородино») учат совместному достижению цели, что является основой для понимания коллективных действий и социальной солидарности. Коммуникативные механики развивают навыки обсуждения и выработки общего решения – ключевые для будущей гражданской дискуссии. Тематика заботы об окружающей среде («Дерево знаний: Домашние животные») или родном городе может формировать ответственное отношение к своей малой родине.

Абсолютное большинство игр (свыше 80 %) решают задачи исторического и культурного просвещения или расширения кругозора. Гражданин и патриот в них предстает скорее как «знаток», а не как «деятель». Тема государства, общественного договора, правовой

системы и активной жизненной позиции практически отсутствует как содержательный объект изучения и моделирования.

В условиях необходимости укрепления общероссийской гражданской идентичности существует запрос общества и государства на инструменты, формирующие знание исторических фактов и активную гражданскую позицию. Рассматривая настольные игры как инструмент гражданско-патриотического воспитания, следует выделить их деятельностный потенциал. Настольная игра позволяет в безопасной форме проигрывать сценарии общественной жизни: моделировать работу городского совета, решать экологические проблемы района, проходить процедуру выборов, распределять ограниченные ресурсы на благо общества, разрешать социальные конфликты мирным путем. Она может способствовать развитию метапредметных навыков, которые можно считать важными для гражданина (критическое мышление, умение договариваться, искать компромиссы, брать на себя ответственность за общее дело). Через положительное подкрепление в игре можно транслировать ценности от солидарности, взаимопомощи и уважения к закону до осознания личного вклада в развитие страны. Проведенный анализ показывает, что данная ниша (переход от «патриотизма созерцания» к «патриотизму действия») практически не занята.

Полученные данные о дефиците игр с активным гражданским компонентом и преобладании «созерцательного патриотизма» требуют учета специфики применения существующих игр. Поскольку ценностное содержание не транслируется игрой автоматически, в образовательных организациях (детских садах, школах) и в семье необходима педагогическая поддержка. Использование настольных игр в воспитательных целях должно сопровождаться обсуждением, вопросами на рефлекссию и интеграцией игрового опыта в реальный контекст жизни ребенка. В этом случае инструментарий настольных игр сможет способствовать переходу от накопления знаний о стране к формированию активной гражданской позиции.

На основе анализа и выявленных дефицитов можно сформулировать требования к настольной игре, направленной на гражданско-патриотическое воспитание.

Содержательные требования:

- игра должна содержать установку на формирование позитивного образа Родины как общего дома, ценности сопричастности и ответственности за его благополучие;

- сюжетно-игровой контент должен давать возможность моделирования социально значимых ситуаций (от благоустройства двора до работы волонтерских организаций или управления муниципалитетом), проработки вопросов справедливости, права выбора и коллективной ответственности.

Игровой процесс должен базироваться на следующих принципах:

1. Социальное взаимодействие – игра должна поощрять кооперацию или соревнование, основанное на правилах.

2. Ролевое моделирование – желательно наличие ролей, отражающих социальные функции (мэр, эколог, предприниматель, общественный деятель), что позволяет примерить на себя разные позиции в обществе.

3. Проблемно-ориентированный подход – игроки должны сталкиваться с задачами, требующими учета интересов разных сторон и поиска баланса (например, построить завод, не уничтожив парк).

4. Правовая грамотность – механики могут включать знание законов, норм и правил как инструментов для достижения цели.

5. Отсутствие деструктивных моделей – важно избегать механик, поощряющих откровенный антисоциальный саботаж без возможности его исправления.

Требования к возрастосообразности содержания:

- 5–8 лет: игры на тему правил поведения в обществе, помощи, профессий («Кто работает в родном городе?»); механика игры – простые «ходилки» с социально одобряемыми поступками или лото, например, «Права ребенка» в адаптированной форме.
- 9–13 лет: игры, моделирующие жизнь микрорайона или школы, решение конфликтов, базовые экономические модели города (куда потратить бюджет?); стратегии с элементами социального планирования.
- от 14 лет: сложные игры, поднимающие вопросы политического выбора, общественных движений, глобальных вызовов, соотношения личных свобод и общественных интересов, основ права.

Для оценки эффективности настольных игр в гражданско-патриотическом воспитании необходим дифференцированный диагностический инструментарий, учитывающий, что игра – лишь один из инструментов в общей системе воспитательной работы, и изменить изолированный эффект только от нее невозможно. Предлагается оценивать три компонента результатов воспитания: *когнитивный* (знание государственных символов, исторических фактов и др.); *эмотивный* (через педагогическое наблюдение за проявлениями гордости, сопереживания, интереса в процессе игры); *деятельностный* – путем фиксации в педагогическом наблюдении инициативы детей (предложение помощи, готовность следовать правилам и отстаивать справедливость). При этом ключевым остается комплексное оценивание результатов воспитания, поскольку настольная игра создает условия для проявления гражданской позиции, но не является единственным и достаточным измерителем.

Выводы. Российский рынок настольных игр с акцентом на гражданское и патриотическое воспитание находится в зачаточном состоянии в сравнении с другими настольными играми. Существующий ассортимент почти полностью сосредоточен на историческом и культурно-просветительском содержании, подменяя становление активной гражданской позиции запоминанием дат. Выявленный дисбаланс (обилие «знаниевого патриотизма» и почти полное отсутствие «гражданственности» настоящего и будущего) открывает широкое поле для междисциплинарных разработок (педагогика, политология, право) по созданию игр, которые бы напрямую, через специально сконструированные механики и содержание, готовили детей и подростков к осознанному и ответственному участию в жизни страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехин М. Д.* Исследование влияния настольных игр на формирование межкультурной коммуникативной компетентности учеников средней школы // Вестник Вятского государственного университета. – 2023. – № 2(148). – С. 109–116. – DOI 10.25730/VSU.7606.23.027.
2. *Будаева М. А., Хрущева Е. А., Чиркова Н. И.* Настольные игры на уроках математики в начальной школе // Рецензируемый научный журнал «Тенденции развития науки и образования». – 2023. – № 99 (июль, часть 1). – С. 50–54. – DOI 10.18411/trnio-07-2023-15.
3. *Васильева Н. Н., Марденская С. Ф.* Интеллектуальная игра как способ организации учебного процесса при формировании ключевых компетенций // Дополнительное профессиональное образование: проблемы, поиски, решения. – Красноярск, 2019. – С. 78–80. – EDN AUQQQH.
4. *Венцель С. В.* Настольные игры как формат работы с молодежью // Обзор. НЦПТИ. – 2022. – № 2(29). – [Электронный ресурс]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nastolnye-igry-kak-format-raboty-s-molodezhyu> (дата обращения: 27.03.2026).
5. *Карты в руки: как развивается рынок настольных игр в России и мире* [Электронный ресурс]. – URL : <https://trends.rbc.ru/trends/social/68527f0f9a794728f84d392d> (дата обращения: 27.03.2026).
6. *Каткова А. Л., Булычева Е. С., Каткова А. А.* Влияние настольных игр на социализацию подростков [Электронный ресурс] // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2022. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-nastolnyh-igr-na-sotsializatsiyu-podrostkov> (дата обращения: 27.03.2026).
7. *Колясникова А. В., Шульгина Т. А.* Реализация деятельностного подхода с помощью настольных игр в процессе обучения школьников [Электронный ресурс] // Вестник науки. – 2023. – № 12(69). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-deyatelnostnogo-podhoda-s-pomoschyu-nastolnyh-igr-v-protsesse-obucheniya-shkolnikov> (дата обращения: 27.03.2026).

8. Кудрина Е. В. В. М. Голицын и А. М. Горький: история настольных игр [Электронный ресурс] // Литературный факт. – 2023. – № 2(28). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/v-m-golitsyn-i-a-m-gorkiy-istoriya-nastolnyh-igr> (дата обращения: 25.03.2026).
9. Кузина Ю. В., Петухова С. М. Сюжетно-ролевые игры как средство развития межкультурной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // Молодой ученый. – 2014. – № 5–2(64). – С. 17–19. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21430033> (дата обращения: 22.03.2026).
10. Мазько Г. Ч. Ролевые игры как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] // Язык. Общество. Медицина. – Гродно, 2019. – С. 326–329. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4567397> (дата обращения: 22.03.2026).
11. Михайлова Е. С., Варакина М. И., Исакова Е. С., Литвиненко А. В. Настольные игры как способ развития лексических умений на уроках китайского языка у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 5. – С. 189–195. – DOI 10.62257/2687-1661-2024-5-189–195.
12. Мустафина Е. В. Интеллектуальные и настольные игры в работе школьных библиотек [Электронный ресурс] // Евразийский научный журнал. – 2023. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-i-nastolnye-igry-v-rabote-shkolnyh-bibliotek> (дата обращения: 27.03.2026).
13. Поваляев В. Г. Образ исторического процесса в настольно-печатных играх [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия: Философские науки. – 2019. – № 1(29). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-istoricheskogo-protsessa-v-nastolno-pechatnyh-igrah> (дата обращения: 29.03.2026).
14. Подвальный М. А. Консенсус и власть в настольных ролевых играх [Электронный ресурс] // Социология власти. – 2020. – № 3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/konsensus-i-vlast-v-nastolnyh-rolevykh-igrah> (дата обращения: 20.03.2026).
15. Родиков И. Е., Бирюков А. А. Настольные игры в совершенствовании разговорных навыков школьников [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. – 2023. – № 2(50). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nastolnye-igry-v-sovershenstvovanii-razgovornykh-navykov-shkolnikov> (дата обращения: 27.03.2026).
16. Рябкова И. А., Солдатова Н. И., Шубина М. Н. Эффективность сопровождения взрослым детской игры в формате больших и малых групп [Электронный ресурс] // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). – 2025. – Вып. 2(60). – С. 16–28. – DOI 10.23951/2307-6127-2025-2-16-28. – URL : https://npo.tspu.ru/archive.html?year=2025&issue=2&article_id=9389 (дата обращения: 27.03.2026).
17. Симонова О. И., Теселкина А. А. Проект «Настольная игра “Знакомство с Тульским кремлем”» [Электронный ресурс] // #Ученичество. – 2023. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-nastolnaya-igra-znakomstvo-s-tulskim-kremlem> (дата обращения: 25.03.2026).
18. Ураев А. С., Гришанина-Мошкина О. В. Самоопределение личности посредством квест-игры: аксиологический подход. – 2025. – DOI 10.47475/2070-0717-2025-1-1-85-89. – [Электронный ресурс]. – URL : https://www.researchgate.net/publication/394220755_SAMOOPREDELENIE_LICNOSTI_POSREDSTVOM_KVEST-IGRY_AKSIOLOGICESKIJ_PODHOD (дата обращения: 27.03.2026).
19. Утемов В. В., Суслонова И. В. Конструирование с обучающимися настольных игр как условие развития гражданской идентичности [Электронный ресурс] // Концепт. – 2025. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovanie-s-obuchayuschimisya-nastolnyh-igr-kak-uslovie-razvitiya-grazhdanskoy-identichnosti> (дата обращения: 27.03.2026).
20. Чернов В. В. Настольные игры [Электронный ресурс] // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. – URL : <https://bigenc.ru/c/nastol-nye-igry-b4502f?v=10761706> (дата обращения: 27.03.2026).
21. Vita-Barrull N., Estrada-Plana V., March-Llanes J., Sotoca-Orgaz P., Guzmán N., Ayesa R., Moya-Higueras J. Do you play in class? Board games to promote cognitive and educational development in primary school: A cluster randomized controlled trial // Learning and Instruction. – 2024. – Vol. 93. – 101946. – DOI 10.1016/j.learninstruc.2024.101946.

Статья поступила в редакцию 04.05.2026

REFERENCES

1. Alekhin M. D. Issledovanie vliyaniya nastol'nyh igr na formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti uchениkov srednej shkoly // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2023. – № 2(148). – С. 109–116. – DOI 10.25730/VSU.7606.23.027.
2. Budaeva M. A., Hrushcheva E. A., Chirkova N. I. Nastol'nye igry na urokah matematiki v nachal'noj shkole // Recenziruemyj nauchnyj zhurnal «Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya». – 2023. – № 99 (iyul', chast' 1). – С. 50–54. – DOI 10.18411/trnio-07-2023-15.

3. Vasil'eva N. N., Mardenskaya S. F. Intellektual'naya igra kak sposob organizacii uchebnogo processa pri formirovanii klyuchevykh kompetencij // *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie: problemy, poiski, resheniya*. – Krasnoyarsk, 2019. – S. 78–80. – EDN AUQQQH.
4. Vencel' S. V. Nastol'nye igry kak format raboty s molodezh'yu // *Obzor. NCPTI*. – 2022. – № 2(29). – [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nastolnye-igry-kak-format-raboty-s-molodezhyu> (data obrashcheniya: 27.03.2026).
5. Karty v ruki: kak razvivaetsya rynek nastol'nykh igr v Rossii i mire [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://trends.rbc.ru/trends/social/68527f0f9a794728f84d392d> (data obrashcheniya: 27.03.2026).
6. Katkova A. L., Bulycheva E. S., Katkova A. A. Vliyanie nastol'nykh igr na socializaciyu podrostkov [Elektronnyj resurs] // *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. – 2022. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-nastolnyh-igr-na-sotsializatsiyu-podrostkov> (data obrashcheniya: 27.03.2026).
7. Kolyasnikova A. V., Shul'gina T. A. Realizaciya deyatelnostnogo podhoda s pomoshch'yu nastol'nykh igr v processe obucheniya shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // *Vestnik nauki*. – 2023. – № 12(69). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-deyatelnostnogo-podhoda-s-pomoschyu-nastolnyh-igr-v-protsesse-obucheniya-shkolnikov> (data obrashcheniya: 27.03.2026).
8. Kudrina E. V. V. M. Golicyn i A. M. Gor'kij: istoriya nastol'nykh igr [Elektronnyj resurs] // *Literaturnyj fakt*. – 2023. – № 2(28). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/v-m-golitsyn-i-a-m-gorkij-istoriya-nastolnyh-igr> (data obrashcheniya: 25.03.2026).
9. Kuzina Yu. V., Petuhova S. M. Syuzhetno-rol'nye igry kak sredstvo razvitiya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii [Elektronnyj resurs] // *Molodoj uchenyj*. – 2014. – № 5–2(64). – S. 17–19. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21430033> (data obrashcheniya: 22.03.2026).
10. Maz'ko G. Ch. Rol'nye igry kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii [Elektronnyj resurs] // *Yazyk. Obshchestvo. Medicina*. – Grodno, 2019. – S. 326–329. – URL : <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=4567397> (data obrashcheniya: 22.03.2026).
11. Mihajlova E. S., Varakina M. I., Isakova E. S., Litvinenko A. V. Nastol'nye igry kak sposob razvitiya leksicheskikh umenij na urokah kitajskogo yazyka u detej starshego doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta // *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. – 2024. – № 5. – S. 189–195. – DOI 10.62257/2687-1661-2024-5-189–195.
12. Mustafina E. V. Intellektual'nye i nastol'nye igry v rabote shkol'nykh bibliotek [Elektronnyj resurs] // *Evrazijskij nauchnyj zhurnal*. – 2023. – № 1. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-i-nastolnye-igry-v-rabote-shkolnyh-bibliotek> (data obrashcheniya: 27.03.2026).
13. Povalyaev V. G. Obraz istoricheskogo processa v nastol'no-pechatnykh igrah [Elektronnyj resurs] // *Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskie nauki*. – 2019. – № 1(29). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-istoricheskogo-protsessa-v-nastolno-pechatnykh-igrakh> (data obrashcheniya: 29.03.2026).
14. Podval'nyj M. A. Konsensus i vlast' v nastol'nykh rol'nykh igrah [Elektronnyj resurs] // *Sociologiya vlasti*. – 2020. – № 3. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/konsensus-i-vlast-v-nastolnyh-rolnykh-igrakh> (data obrashcheniya: 20.03.2026).
15. Rodikov I. E., Biryukov A. A. Nastol'nye igry v sovershenstvovanii razgovornykh navykov shkol'nikov [Elektronnyj resurs] // *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. – 2023. – № 2(50). – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/nastolnye-igry-v-sovershenstvovanii-razgovornykh-navykov-shkolnikov> (data obrashcheniya: 27.03.2026).
16. Ryabkova I. A., Soldatova N. I., Shubina M. N. Effektivnost' soprovozhdeniya vzroslym detskoj igry v formate bol'shih i mal'nykh grupp [Elektronnyj resurs] // *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)*. – 2025. – Vyp. 2(60). – S. 16–28. – DOI 10.23951/2307-6127-2025-2-16-28. – URL : https://np.o.tspu.ru/archive.html?year=2025&issue=2&article_id=9389 (data obrashcheniya: 27.03.2026).
17. Simonova O. I., Teselkina A. A. Proekt «Nastol'naya igra “Znakomstvo s Tul'skim kremlem”» [Elektronnyj resurs] // *#Uchenichestvo*. – 2023. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/proekt-nastolnaya-igra-znakomstvo-s-tulskim-kremlem> (data obrashcheniya: 25.03.2026).
18. Ursaev A. S., Grishanina-Moshkina O. V. Samoopredelenie lichnosti posredstvom kvest-igry: aksiologicheskij podhod. – 2025. – DOI 10.47475/2070-0717-2025-1-1-85-89. – [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.researchgate.net/publication/394220755_SAMOOPREDELENIE_LICNOSTI_POSREDSTVOM_KVEST-IGRY_AKSIOLOGICESKIJ_PODHOD (data obrashcheniya: 27.03.2026).
19. Utemov V. V., Suslonova I. V. Konstruirovaniye s obuchayushchimisya nastol'nykh igr kak uslovie razvitiya grazhdanskoj identichnosti [Elektronnyj resurs] // *Koncept*. – 2025. – № 2. – URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/konstruirovaniye-s-obuchayushchimisya-nastolnyh-igr-kak-uslovie-razvitiya-grazhdanskoj-identichnosti> (data obrashcheniya: 27.03.2026).
20. Chernov V. V. Nastol'nye igry [Elektronnyj resurs] // *Bol'shaya rossijskaya enciklopediya: nauchno-obrazovatel'nyj portal*. – URL : <https://bigenc.ru/c/nastolnye-igry-b4502f/?v=10761706> (data obrashcheniya: 27.03.2026).

21. Vita-Barrull N., Estrada-Plana V., March-Llanes J., Sotoca-Orgaz P., Guzmán N., Ayesa R., Moya-Higueras J. Do you play in class? Board games to promote cognitive and educational development in primary school: A cluster randomized controlled trial // *Learning and Instruction*. – 2024. – Vol. 93. – 101946. – DOI 10.1016/j.learninstruc.2024.101946.

The article was contributed on May 4, 2026

Сведения об авторах

Лосева Елена Сергеевна – кандидат культурологии, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-3639-0744>, loseva@institutdetstva.ru

Буянов Александр Александрович – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания, г. Москва, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-1840-1369>, buyanov@institutdetstva.ru

Author Information

Loseva, Elena Sergeevna – Candidate of Culturology, Leading Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family, and Education, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-3639-0744>, loseva@institutdetstva.ru

Buyanov, Aleksandr Aleksandrovich – Candidate of Psychology, Associate Professor, Leading Researcher, Institute for the Study of Childhood, Family, and Education, Moscow, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-1840-1369>, buyanov@institutdetstva.ru

УДК 37.011.31-051(540)

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.025

М. А. Мефодьева¹, А. В. Фахрутдинова¹, Г. А. Александрова²

**СОВРЕМЕННЫЙ ИНДИЙСКИЙ УЧИТЕЛЬ:
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И КАРЬЕРНЫЙ РОСТ**

¹*Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия*

²*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена глобальными образовательными трансформациями, необходимостью подготовки педагогов к работе в условиях цифровой экономики и особым интересом к образовательным реформам в странах БРИКС. Цель работы – охарактеризовать пути реформирования педагогического образования через призму Национальной политики в области образования (NEP 2020) и внедрения Национальных профессиональных стандартов для учителей (NPST). Материалом для исследования послужили официальные правительственные документы, аналитические отчеты, научные публикации индийских и российских исследователей, а также данные с цифровых образовательных платформ (DIKSHA, NISHTHA, SWAYAM). Методологической основой в работе выступают сравнительно-педагогический анализ и системный подход к изучению нормативно-правовой базы. В статье представлен комплексный анализ реформы педагогического образования в Индии, инициированной Национальной политикой образования (NEP 2020), роли и структуры нового Национального профессионального стандарта для учителей (NPST) как ключевого инструмента трансформации. Результатом исследования является детальная структуризация архитектуры индийской системы педагогического образования, охватывающей все уровни – от дошкольного до послевузовского. Установлено, что NPST, вводящий четырехуровневую модель карьерного роста (от начинающего учителя до учителя-лидера), является системообразующим элементом, стандартизирующим компетенции и синхронизирующим подготовку педагогов с вызовами современной школы. Выявлен ключевой вызов реформы – необходимость адаптации стандартов к уникальному социокультурному разнообразию Индии. Делается вывод, что успех преобразований зависит от преодоления разрыва между амбициозными политическими целями NEP 2020 и реальной образовательной практикой в регионах.

Ключевые слова: педагогическое образование, NEP 2020, профессиональные стандарты, реформирование образования, профессиональное развитие учителей, многоуровневая система подготовки

М. А. Mefodyeva¹, A. V. Fakhrutdinova¹, G. A. Aleksandrova²

**MODERN INDIAN TEACHER:
PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND CAREER GROWTH**

¹*Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia*

²*I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia*

Abstract. The study relevance is due to global educational transformations, the need to prepare teachers for the digital economy, and the special interest in educational reforms in BRICS countries. The purpose of the study is to characterize the ways of reforming teacher education through the National Education Policy (NEP 2020) and the implementation of the National Professional Standards for Teachers (NPST). The study is based on official government documents, analytical reports, scientific publications

by Indian and Russian researchers, data from digital educational platforms (DIKSHA, NISHTHA, SWAYAM). The methodological basis includes comparative pedagogical analysis and a systematic approach to studying the regulatory framework. The article provides a comprehensive analysis of teacher education reform in India initiated by the National Education Policy (NEP 2020), the role and structure of National Professional Standard. The article presents a comprehensive analysis of teacher education reform in India, initiated by the NEP, the role and structure of the National Professional Standards for Teachers (NPST) as a key tool for transformation. The study results in a detailed structuring the architecture of the Indian teacher education system, covering all levels from pre-primary to postgraduate. It has been established that the NPST, introducing a four-level career model (from novice teacher to teacher-leader), is a system-forming element standardizing competencies and synchronizing teacher training with modern schools' challenges. The key challenge of the reform is revealed – the need to adapt the standards to India's unique sociocultural diversity. It is concluded that the success of the transformation depends on bridging the gap between the ambitious political goals of the NEP 2020 and the actual educational practices in the regions.

Keywords: *teacher education, NEP 2020, professional teacher standards, education reform, teacher professional development, multi-level training system*

Введение. В эпоху глобальных трансформаций педагоги вынуждены адаптироваться к новым вызовам, осваивая инновационные технологии и расширяя круг своих профессиональных обязанностей, что ведет к качественному сдвигу в их мировоззрении. Система подготовки учителей призвана решать вопросы подготовки к работе в стремительно развивающемся мире.

Современный педагог – не только носитель фундаментальных духовных, нравственных национальных ценностей, включая языковое многообразие и традиции коренных народов Индии, но и активный транслятор передовых достижений в области наук об образовании и в сфере внедрения цифровых инициатив, предложенных Национальным советом по подготовке кадров и исследованиям в области образования (National Council of Educational Research and Education (NCERT)) [10]. Учитывая значительный преобразующий потенциал информационно-коммуникативных технологий, современные дискуссии сосредоточены на создании гибких цифровых платформ (SWAYAM, NISHTHA, DIKSHA), которые предлагают целый ряд курсов, доступных дидактических материалов и ресурсов для непрерывного профессионального роста учителей ([22], [23]). Интеграция цифровых решений в организацию учебного процесса будущих педагогов Индии способствует формированию адаптивной, доступной и вовлекающей системы педагогического образования, способной отвечать динамичным запросам современного общества.

Несмотря на обширную теоретическую и нормативную базу, существовавшую до 2020 года (Национальная образовательная программа (NCF 2005), Национальная программа педагогического образования (NCFTE 2009), Система непрерывного и всестороннего оценивания (CCE 2009), Нормативные акты Национального совета по педагогическому образованию (NCTE Regulation 2014)), новые политические установки, такие как Национальная политика образования (NEP 2020) и инструменты их реализации в лице Национального профессионального стандарта для учителей (NPST), трансформируют практическую архитектуру многоуровневой системы педагогического образования. Данный Стандарт содержит совокупность стандартов, обеспечивающих системный подход к следующим процессам: а) определение требований к учителям на разных этапах карьеры, б) проектирование программ базового профессионального образования и повышения квалификации педагогов, в) систематизация компетенций, необходимых для эффективной педагогической деятельности, г) установление критериев результативности для каждой стадии карьерного роста, д) администрирование кадровых процессов, включая вопросы

долгосрочного найма и обеспечения стабильности занятости, е) определение траектории профессионального развития, ж) создание методологической базы для проведения аттестации, влияющей на материальное стимулирование и должностной рост, з) оптимизация и унификация процедур оценивания деятельности учителей. Национальный совет по педагогическому образованию выступает в роли экспертного центра, который обеспечивает сопровождение образовательных структур для реализации и контроля единых стандартов и протоколов педагогической деятельности.

Сами и Бахаст [16] рассматривают педагогическое образование в Индии как совокупность политических и процедурных мер по формированию профессиональных компетенций, процесс совершенствования которого в Индии базируется на разработанных рамочных программах (Национальная образовательная программа (NCF), Национальная программа педагогического образования (NCFTE) ([12], [13]), Системы непрерывного и всестороннего оценивания (CCE) [21], а также Нормативных актах Национального совета по педагогическому образованию (NCTE 2014) [15]). Ретроспективный анализ мер по модернизации программ представлен в трудах Дж. Сонвейна [19]. Критический анализ стратегии реформирования педагогического образования, заложенной в Национальной политике образования (NEP 2020), дан в работе Шармы и др. [18], которая характеризует новую политику как усовершенствованную версию традиционных подходов в Индии к педагогическому образованию. Вопросы профессиональной идентичности педагогов и уровня их информационной грамотности как базовых компетенций освещены в работе Кумара и Вашиста [8]. Сравнительный аспект разработки и внедрения профессиональных стандартов NPST 2021 в сопоставлении с российским Профстандартом 2013 г. представлен в исследовании Л. Э. Беловецкой [1].

Целью данного исследования является комплексный анализ текущего состояния и перспектив развития системы педагогического образования в Индии, с особым акцентом на пути модернизации и адаптации к вызовам XXI в., через призму Национальной политики в области образования (NEP 2020) и внедрения Национальных профессиональных стандартов для учителей (NPST).

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена несколькими взаимосвязанными факторами. В эпоху глобальных трансформаций перед образованием стоит задача подготовки педагогов, способных не только транслировать знания, но и формировать у учащихся компетенции для жизни в условиях неопределенности. В силу политических трансформаций современного общества особую значимость для сравнительно-педагогических исследований обретает изучение образовательной компоненты общественного устройства стран БРИКС. Соответственно, система подготовки педагогических кадров в Индии, претерпевшая изменения на основе проведенной масштабной реформы на основе NEP 2020 и NPST, представляет гносеологический, политический и экономический интерес для международного сообщества. Это позволяет выявить модели стандартизации, непрерывной подготовки учителей, способствующих интеграции новых технологий в образовательный процесс. Результаты данного исследования представляют научный интерес для стран со схожими вызовами модернизации, где также идет поиск оптимальных путей развития профессиональных стандартов педагога и построения национальной системы учительского роста. Таким образом, работа вносит вклад в сравнительную педагогику и предлагает аналитическую основу для проектирования политики в области научной и образовательной коллаборации, ориентированной на сотрудничество и разработку программ экспорта российского образования.

Материал и методы исследования. Статья носит описательно-аналитический характер. Сбор данных осуществлялся посредством комплексного исследования официальных правительственных порталов, ученых планов ведущих вузов Индии. Этот процесс

предусматривал подробный анализ программно-нормативной документации (Национальной политики образования, Национальных профессиональных стандартов для учителей, Национальной программы педагогического образования и др.), научных публикаций, электронных ресурсов и научных контактов.

Результаты исследования и их обсуждение. Образование в Индии – это многогранный и многоступенчатый процесс, основанный на междисциплинарном подходе и синтезе знаний из различных научных сфер, в котором особое внимание уделяется формированию ценностных ориентиров и личностных установок будущих педагогов, таких как:

– *расширение гуманитарной составляющей обучения* (углубление знаний не только в профессиональной сфере, но и в области истории, культуры и философии для формирования широкого мировоззрения);

– *ориентация на социальную ответственность* (формирование готовности трудиться на благо общества как важнейшей профессиональной компетенции и условия самореализации учителя);

– *актуализация духовно-нравственных ценностей* (обеспечение глубокого понимания и принятия студентами традиционных этических основ индийского общества);

– *реализация воспитательного потенциала учебных дисциплин* (осознание того, что каждый предмет является инструментом формирования системы национальных ценностей) ([2], [3]).

Анализ современного состояния педагогического образования в Индии позволил выделить наличие разнообразных программ, охватывающих все уровни подготовки педагога (таблица 1).

Таблица 1 – Структура системы педагогического образования в Индии

Уровень подготовки	Курсы и программы	Основная характеристика
Дошкольное образование Pre-primary level	- Подготовка воспитателей детских садов (Nursery Teacher Training (NTT)) – 1 год; - Диплом о дошкольном образовании (Diploma in Early Childhood Education (DECE)) – 2 года; - Диплом в области дошкольного образования и развития (Early Childhood Care and Education Diploma (ECCEd)) – 1 год.	Система дошкольного воспитания охватывает возрастную группу от 3 до 6 лет. На данном уровне от педагогов требуется глубокое знание возрастной психологии, владение игровыми образовательными технологиями и навыками обеспечения ухода за дошкольниками
Начальное образование Elementary level	- Степень бакалавра в области начального образования (Bachelor's in Elementary Education (B.Ed.Ed)) – 4 года; - Диплом о начальном образовании (Diploma in Elementary Education (D.El.Ed.)) – 2 года; - Подготовка учителей начальных классов (Primary Teacher Training (PTT)) – 2 года.	Начальный уровень образования охватывает период обучения с 1 по 8 класс. Основу подготовки педагогов этого звена составляют педагогические дисциплины, предметные знания и методики, ориентированные на индивидуальные потребности ребенка
Среднее образование Secondary level	- Степень бакалавра образования (Bachelor of Education (B.Ed.)) – 2 года; - Интегрированные программы бакалавриата гуманитарных и естественных наук (Integrated B.A. / B.Sc.B.Ed. programmes) – 4 года.	Среднее образование охватывает период с 9 по 12 класс. Преподаватели, осуществляющие обучение на данном уровне, должны обладать глубокими предметными знаниями и проявлять высокий уровень педагогического мастерства

Подготовка педагогических кадров высшей квалификации Teacher Education at Higher level (Postgraduate and Research)	• Магистр образования (Master of Education (M.Ed.)); • Кандидат наук образовательных технологий и междисциплинарных исследований процесса обучения (PhD in Education and Learning Sciences); • Кандидат наук в сфере разработки образовательных программ и дидактики (PhD in Curriculum and Instruction); • Квалификационная подготовка для сдачи государственного экзамена на право замещения должностей в системе высшего образования и конкурс на получение стипендии младшего научного сотрудника (UGC-NET / JRF preparation for higher education teaching).	На этом уровне осуществляется подготовка научно-педагогических кадров, научных сотрудников и административных кадров. Программы обучения сосредоточены на углубленном изучении теории образования, проектировании учебных планов и формировании государственной политики в области образования
Повышение квалификации In-Service Training	• Цифровая платформа для обмена образовательным контентом (DIKSHA – Digital Infrastructure for Knowledge Sharing); • Национальный проект по повышению квалификации руководителей образовательных учреждений и преподавательского состава (NISHTHA 3.0 National Initiative for School heads and Teachers Holistic Advancement); • Государственные программы по продвижению цифрового обучения и расширению профессиональных возможностей педагогов (PM eVIDYA, SWAYAM); • NPTEL courses.	Помимо базовой вузовской подготовки, педагоги проходят курсы повышения квалификации, направленные на актуализацию их теоретических знаний и практических навыков

Исследование показало, что качество образования находится в прямой зависимости от эффективности реализуемых программ подготовки педагогических кадров. В таблице 2 представлены государственные и частные образовательные учреждения, которые предлагают будущим педагогам программы по формированию профессиональных компетенций.

Таблица 2 – Программы формирования профессиональных компетенций

Уровень подготовки	Учебные программы	Образовательные учреждения
Дошкольное образование Pre-primary level	Подготовка воспитателей детских садов (Nursery Teacher Training (NTT))	Институт повышения квалификации им. И. Ганди (Indira Gandhi Institute of Advanced Education, New Delhi); Индийский политехнический институт для женщин (INDOSS Polytechnic for Women, New Delhi); Институт профессионального образования им. Раджи Рама Мохана Роя (Raja Ram Mohan Roy Institute of Vocational Studies, Chandigarh).
	Диплом о дошкольном образовании (Diploma in Early Childhood Education (DECE)) Диплом в области дошкольного образования и развития (Early Childhood Care and Education Diploma (ECEd))	Государственный институт образования (State Institute of Education, Goa); Университет Мумбаи (University of Mumbai, Mumbai); Бомбейский педагогический колледж (Bombay Teachers' Training College, Mumbai).
Начальное образование Elementary level	Подготовка учителей начальных классов (Primary Teacher Training (PTT))	Районный институт образования и профессиональной подготовки (District Institute of Education and Training, Meghalaya, Bhopal); Педагогический институт им. Рамакришны (Ramakrishna Teacher Training Institute, New Delhi).

	Степень бакалавра в области начального образования (Bachelor's in Elementary Education (B.Ed.Ed))	Центральный институт образования (Central Institute of Education, New Delhi); Бансидхар Махавидьялая Колледж (Bansidhar Mahavidyalaya, Orai); Гарги колледж при Делийском университете (Gargi College, New Delhi).
	Диплом о начальном образовании (Diploma in Elementary Education (D.El.Ed.))	Районный институт образования и профессиональной подготовки (District Institute of Education and Training, Tura); Колледж подготовки учителей начальных классов (Primary Teacher Education College, Bhojpur).
Среднее образование Secondary level	Степень бакалавра образования (Bachelor of Education (B.Ed.))	Делийский университет (University of Delhi, New Delhi); Индийский университет Банарас (Banaras Hindu University, Varanasi).
	Интегрированные программы бакалавриата гуманитарных и естественных наук (Integrated B.A. / B.Sc.B.Ed. programmes)	Университет Банастхали (Banasthali Vidyapith, Rajasthan); Университет Гурю Гобинда Сингха Индрапрастхи (Guru Gobind Singh Indraprastha University, New Delhi); Университет Курукшетры (Kurukshetra University, Kurukshetra).
Подготовка педагогических кадров высшей квалификации Teacher Education at Higher level (Postgraduate and Research)	Магистр образования (Master of Education (M.Ed.)) Кандидат наук образовательных технологий и междисциплинарных исследований процесса обучения (PhD in Education and Learning Sciences) Кандидат наук в сфере разработки образовательных программ и дидактики (PhD in Curriculum and Instruction)	Университет Горакхпура (Gorakhpur University, Gorakhpur); Университет Махараджи Кришнакумарсинджи (Maharaja Krishnakumarsinhji Bhavnagar University, Bhavnagar); Университет Кальяни (University of Kalyani, Kalyani); Университет Дибругарха (Dibrugarh University, Dibrugarh).
	Квалификационная подготовка для сдачи государственного экзамена на право замещения должностей в системе высшего образования и конкурс на получение стипендии младшего научного сотрудника (UGC NET / JRF preparation for higher education teaching)	Национальное агентство тестирования (National testing Agency, New Delhi).
Повышение квалификации In-Service Training	Цифровая платформа для обмена образовательным контентом (DIKSHA – Digital Infrastructure for Knowledge Sharing) Национальный проект по повышению квалификации руководителей образовательных учреждений и преподавательского состава (NISHTHA 3.0 National Initiative for School heads and Teachers Holistic Advancement) Государственные программы по продвижению цифрового обучения и расширению профессиональных возможностей педагогов (PM eVIDYA, SWAYAM) NPTEL courses	Национальный открытый университет им. И. Ганди (Indira Gandhi National Open University, New Delhi); Индийские технологические университеты (Indian Technological Universities, Mumbai, Delhi, Kanpur, Kharagpur, Madras, Guwahati, Roorkee); Платформы edTech (Vedantu, Great Minds, Masterclass, DIKSHA, NISHTHA 3.0, PM eVIDYA, SWAYAM).

Как мы видим из представленных данных, государственные инициативы нацелены на совершенствование подготовки к процессу преподавания. Исследователи и педагоги отмечают, что такая трансформация подготовки педагогических кадров ведет к повышению академических показателей и адаптации к актуальным образовательным запросам (достижение единообразия и системности в подготовке учителей по всей стране, регулирование программ и установление стандартов качества педагогического образования, внедрение инновационных методик преподавания, повышение квалификации педагогов, продвижение онлайн-образования) ([4], [7], [17]). Использование передового опыта и цифровых инструментов позволяет педагогам создавать идеальные условия для полноценного развития ребенка ([5], [6]).

Одним из ключевых приоритетов Национальной политики (NEP 2020) является повышение профессиональной субъектности преподавателей, что призвано превратить их в инициаторов образовательных реформ. Для обеспечения этой стратегии разработаны и внедрены Национальные профессиональные стандарты для учителей (National Professional Standards for Teachers (NPST)), которые выступают фундаментом для достижения задач, заявленных в обновленной политике образования [14].

Национальные профессиональные стандарты – это нормативная база, регламентирующая требования к эффективной педагогической деятельности. Данные стандарты позволяют четко определить квалификационный профиль учителя, т. е. необходимый объем знаний и умений на каждом этапе профессионального роста. Главная цель внедрения подобных стандартов – синхронизация требований к подготовке преподавателей с вызовами и потребностями современных школ. В рамках стандартов разработана четырехуровневая модель карьерного роста, которая представлена следующими этапами:

- Начинаяющий учитель (Beginner Teacher_Pragammi Shikshak)
- Опытный учитель (Proficient Teacher_Praveen Shikshak)
- Учитель-эксперт (Expert Teacher_Kushal Shikshak)
- Ведущий учитель (Lead Teacher_Pramukh Shikshak)

Педагогическая подготовка, основанная на принципах NPST, нацелена на реализацию целостного подхода в обучении. Это предполагает персонализацию образовательного процесса, развитие у учащихся навыков критического мышления и способности к самостоятельному решению сложных задач. В создании Стандартов принимал участие широкий круг институциональных субъектов: Национальный совет по педагогическому образованию [11], Национальный совет по подготовке кадров и исследованиям в области образования [22], Государственный совет по исследованиям и подготовке кадров [23], ведущие вузы, центры профессионального образования [20].

Для успешного ответа на требования современности индийское образование проходит через процесс системного обновления, целью которого является создание новой модели, гармонично сочетающей цели образования с традициями, культурой и системой ценностей Индии. Национальная политика образования (NEP 2020) предлагает провести фундаментальную реструктуризацию и модернизацию всех элементов образовательной системы.

На уровне школьного образования делается акцент на качественном образовании на всех этапах обучения, где обучающиеся будут не только способствовать решению множества вызовов развития страны, но и активно участвовать в создании справедливого общества. Открытие начальных школ способствовало расширению доступа к образованию, но затруднило эффективное использование кадровых и материальных ресурсов. В связи с этим Национальная политика направлена на объединение государственных школ в комплексы для эффективного и рационального управления. Кроме того, предполагается увеличение государственных инвестиций, активное внедрение технологий и развитие профессионального образования.

Технологическая интеграция будет осуществляться через ряд проектов, включающих создание интерактивных учебных материалов, высококачественного электронного контента для повышения квалификации учителей и обучающихся и банков оценочных заданий, ориентированных на достижение конкретных результатов обучения [9].

Национальная политика предлагает обширный план реформирования высшего образования, направленный на создание современной, интегрированной и конкурентноспособной системы. Ключевые направления включают: а) переход к междисциплинарному и целостному образованию, б) предоставление институциональной автономии, в) содействие качественным исследованиям через создание Национального исследовательского фонда, г) непрерывное повышение квалификации преподавателей, интеграцию технологий и доступность контента на индийских языках, д) интернационализацию высшего образования, е) реструктуризацию управления и нормативно-правовой базы.

Ожидается, что эти меры окажут долгосрочное позитивное влияние на систему образования и к 2047 г. сделают Индию глобальным центром квалифицированной рабочей силы, что приведет ее к статусу развитой страны. Успешная реализация Политики требует скоординированных действий всех уровней власти и участников образовательного процесса.

Выводы. Проведенное исследование позволяет заключить, что педагогическое образование в Индии находится на стадии глубокой трансформации, движущей силой которой является комплекс мер в рамках NEP 2020. Центральным элементом этой трансформации стало введение Национальных профессиональных стандартов для учителей (NPST), призванных унифицировать требования к компетенциям педагогов на всех уровнях и создать прозрачную систему карьерного роста. Анализ показал, что индийская система подготовки педагогических кадров характеризуется структурной сложностью и многоуровневостью, охватывая программы от дошкольной подготовки до научно-исследовательских степеней, и активно интегрирует цифровые платформы для непрерывного образования. Однако успех данных реформ напрямую зависит от их адаптации к социокультурному контексту и реальным условиям в образовательных учреждениях. Преодоление разрыва между амбициозными целями, заложенными в стандартах, и повседневной педагогической практикой, а также обеспечение равного доступа к качественным программам подготовки остаются ключевыми вызовами. Таким образом, дальнейшее развитие системы требует скоординированных усилий государства, образовательных институтов и самих педагогов, для которых новые стандарты должны стать не формальным требованием, а инструментом реального профессионального роста и повышения качества образования в стране.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беловецкая Л. Э. Требования к современному педагогу в Индии в контексте национального профессионального образовательного стандарта // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13, № 2. – DOI 10.15393/j5.art.2025.10591.
2. Мефодьева М. А., Фахрутдинова А. В. Роль учителя в реализации ценностно-ориентированного воспитания в Индии // Вестник Томского Государственного университета. – 2020. – № 456. – С. 210–216. – DOI 10.17223/15617793/456/25.
3. Ткаченко И. В. Сравнительный анализ проблем подготовки учителей за рубежом (на примере Индии и Турции) // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – С. 6–9. – DOI 10.18411/trnio-11-2021-182.
4. Bachpan, India's Leading Preschool Network [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.bachpanglobal.com/blog/preschool-education-india-facts-changing-scenario/> (дата обращения: 06.02.2026).
5. Central Institute of Educational Technology. Diksha [Электронный ресурс]. – URL : <https://ciet.ncert.gov.in/initiative/diksha> (дата обращения: 06.02.2026).
6. Central Institute of Educational Technology. PM eVidya [Электронный ресурс]. – URL : <https://ciet.ncert.gov.in/initiative/pmevidya> (дата обращения: 06.02.2026).
7. How to become a teacher in India – The ultimate career guide [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.edumilestones.com/blog/details/how-to-become-a-teacher-in-India-the-ultimate-career-guide> (дата обращения: 06.02.2026).
8. Kumar D., Vashisth V. Global Trends in Teacher Education // International Journal of Education for Peace and Development. – 2014. – Vol. 2(1). – P. 29–31.

9. Ministry of Education. National Education Policy, 2020 [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.education.gov.in/en/nep/about-nep> (дата обращения: 06.02.2026).
10. Mondal A., Baidya M. N. Future Teacher Education in India // *The Social Science Review*. – 2024. – Vol. 2, Is. 2. – P. 38–44.
11. National Council for Teacher Education. (A Statutory Body of the Government of India) [Электронный ресурс]. – URL : <https://web.ncte.gov.in> (дата обращения: 06.02.2026).
12. National Curriculum Framework for School Education 2023 [Электронный ресурс]. – URL : https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf (дата обращения: 06.02.2026).
13. NCFTE: Guide on National Curriculum Framework for Teacher Education [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.iitms.co.in/blog/national-curriculum-framework-for-teacher-education.html> (дата обращения: 06.02.2026).
14. NCTE. National Professional Standards for Teachers (NPST) [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.pcer.ac.in/wp-content/uploads/2022/01/National-Professional-Teacher-Standards.pdf> (дата обращения: 06.02.2026).
15. NCTE Regulations [Электронный ресурс]. – URL : <https://web.ncte.gov.in/page/ncte-regulations> (дата обращения: 06.02.2026).
16. Sami H. H. B., Bahast S. M. Teacher Education: The Relevance and Efficiency of Current Syllabi in Preparing Teachers for a Real Classroom // *Canadian Journal of Educational and Social Studies*. – 2022. – No. 2(3). – P. 79–97. – DOI <https://doi.org/10.53103/cjess.v2i3.41>.
17. Shaping Young Minds: 6 Different Routes to Become a Teacher in India [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.mindler.com/blog/how-to-become-a-teacher-in-india/> (дата обращения: 06.02.2026).
18. Sharma G., Mittal R., Zayan Teacher Education in India's National Education Policy 2020: Knowledge Traditions, Global Discourses and National Regulations // *Contemporary Education Dialogue*. – 2023. – No. 20(2). – P. 256–282. – DOI <https://doi.org/10.1177/09731849231168728>.
19. Sonwane J. R. Teacher education in India // *International Journal of Research and Analytical Reviews*. – 2015. – Vol. 2, Is. 3. – P. 23–27.
20. Understanding NPST: The Road Ahead for Indian Education [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.extramarks.com/blogs/schools/npst-national-professional-standards-for-teachers/> (дата обращения: 06.02.2026).
21. What is CCE: Importance of Continuous and Comprehensive Evaluation [Электронный ресурс]. – URL : <https://www.iitms.co.in/blog/importance-of-continuous-and-comprehensive-evaluation.html> (дата обращения: 06.02.2026).
22. Department of School Education and Literacy. National Council of Educational Research and Education [Электронный ресурс]. – URL : <https://dsel.education.gov.in/en/ncert> (дата обращения: 06.02.2026).
23. State Council of Educational Research and Training [Электронный ресурс]. – URL : <https://scert.cg.gov.in/> (дата обращения: 06.02.2026).

Статья поступила в редакцию 11.05.2026

REFERENCES

1. Beloveckaya L. E. Trebovaniya k sovremennomu pedagogu v Indii v kontekste nacional'nogo professional'nogo obrazovatel'nogo standarta // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*. – 2025. – T. 13, № 2. – DOI [10.15393/j5.art.2025.10591](https://doi.org/10.15393/j5.art.2025.10591).
2. Mefod'eva M. A., Fahrutdinova A. V. Rol' uchitelya v realizacii cennostno-orientirovannogo vospitaniya v Indii // *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo universiteta*. – 2020. – № 456. – S. 210–216. – DOI [10.17223/15617793/456/25](https://doi.org/10.17223/15617793/456/25).
3. Tkachenko I. V. Sravnitel'nyĭ analiz problem podgotovki uchitelei za rubezhom (na primere Indii i Turcii) // *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. – 2021. – S. 6–9. – DOI [10.18411/trnio-11-2021-182](https://doi.org/10.18411/trnio-11-2021-182).
4. Bachpan, India's Leading Preschool Network [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.bachpanglobal.com/blog/preschool-education-india-facts-changing-scenario/> (дата обращения: 06.02.2026).
5. Central Institute of Educational Technology. Diksha [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ciet.ncert.gov.in/initiative/diksha> (дата обращения: 06.02.2026).
6. Central Institute of Educational Technology. PM eVidya [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://ciet.ncert.gov.in/initiative/pmevidya> (дата обращения: 06.02.2026).
7. How to become a teacher in India – The ultimate career guide [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.edumilestones.com/blog/details/how-to-become-a-teacher-in-india-the-ultimate-career-guide> (дата обращения: 06.02.2026).
8. Kumar D., Vashisth V. Global Trends in Teacher Education // *International Journal of Education for Peace and Development*. – 2014. – Vol. 2(1). – P. 29–31.
9. Ministry of Education. National Education Policy, 2020 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.education.gov.in/en/nep/about-nep> (дата обращения: 06.02.2026).
10. Mondal A., Baidya M. N. Future Teacher Education in India // *The Social Science Review*. – 2024. – Vol. 2, Is. 2. – P. 38–44.

11. National Council for Teacher Education. (A Statutory Body of the Government of India) [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://web.ncte.gov.in> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
12. National Curriculum Framework for School Education 2023 [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/NCF-School-Education-Pre-Draft.pdf (data obrashcheniya: 06.02.2026).
13. NCFTE: Guide on National Curriculum Framework for Teacher Education [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.iitms.co.in/blog/national-curriculum-framework-for-teacher-education.html> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
14. NCTE. National Professional Standards for Teachers (NPST) [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.pcer.ac.in/wp-content/uploads/2022/01/National-Professional-Teacher-Standards.pdf> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
15. NCTE Regulations [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://web.ncte.gov.in/page/ncte-regulations> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
16. Sami H. H. B., Bahast S. M. Teacher Education: The Relevance and Efficiency of Current Syllabi in Preparing Teachers for a Real Classroom // Canadian Journal of Educational and Social Studies. – 2022. – No. 2(3). – P. 79–97. – DOI <https://doi.org/10.53103/cjess.v2i3.41>.
17. Shaping Young Minds: 6 Different Routes to Become a Teacher in India [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.mindler.com/blog/how-to-become-a-teacher-in-india/> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
18. Sharma G., Mittal R., Zayan Teacher Education in India's National Education Policy 2020: Knowledge Traditions, Global Discourses and National Regulations // Contemporary Education Dialogue. – 2023. – No. 20(2). – P. 256–282. – DOI <https://doi.org/10.1177/09731849231168728>.
19. Sonwane J. R. Teacher education in India // International Journal of Research and Analytical Reviews. – 2015. – Vol. 2, Is. 3. – P. 23–27.
20. Understanding NPST: The Road Ahead for Indian Education [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.extramarks.com/blogs/schools/npst-national-professional-standards-for-teachers/> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
21. What is CCE: Importance of Continuous and Comprehensive Evaluation [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://www.iitms.co.in/blog/importance-of-continuous-and-comprehensive-evaluation.html> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
22. Department of School Education and Literacy. National Council of Educational Research and Education [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://dsel.education.gov.in/en/ncert> (data obrashcheniya: 06.02.2026).
23. State Council of Educational Research and Training [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://scert.cg.gov.in/> (data obrashcheniya: 06.02.2026).

The article was contributed on May 11, 2026

Сведения об авторах

Медфодьева Марина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков в сфере международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <http://orcid.org/0000-0001-9119-9470>, anjali@inbox.ru

Фахрутдинова Анастасия Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков в сфере международных отношений Казанского (Приволжского) федерального университета, г. Казань, Россия, <http://orcid.org/0000-0001-7872-7507>, avfach@mail.ru

Александрова Галина Александровна – кандидат технических наук, доцент, начальник отдела аспирантуры и докторантуры Чувашиского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6449-4199>, nochgpu@mail.ru

Author Information

Mefodyeva, Marina Anatolyevna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Foreign Languages in International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <http://orcid.org/0000-0001-9119-9470>, anjali@inbox.ru

Fakhrutdinova, Anastasia Viktorovna – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Foreign Languages in International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia, <http://orcid.org/0000-0001-7872-7507>, avfach@mail.ru

Aleksandrova, Galina Aleksandrovna – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Post-graduate and Doctoral Studies, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6449-4199>, nochgpu@mail.ru

УДК 371.278.[378.016:37]

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.026

Т. В. Осокина, Л. Е. Иванова

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПОТЕНЦИАЛА ПРЕДМЕТНЫХ ОЛИМПИАД И КОНКУРСОВ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода. Центральное внимание уделяется возможностям предметных олимпиад и конкурсов как педагогического средства, способного активизировать творческий, исследовательский и коммуникативный потенциал будущих учителей. Методология исследования базируется на анализе научных источников, систематизации педагогического опыта и данных опроса участников олимпиадного движения. В ходе работы установлено, что системная вовлеченность студентов в олимпиадную деятельность оказывает комплексное влияние на развитие ключевых компонентов профессиональной подготовки. Результаты свидетельствуют о положительной динамике в освоении компетенций, связанных с проектированием образовательного процесса, организацией взаимодействия и применением научных знаний в практических ситуациях. На основе проведенного анализа обосновывается вывод о высокой образовательной ценности олимпиадного формата, который создает условия для моделирования профессиональных задач, стимулирует познавательную мотивацию и способствует становлению субъектной позиции будущего педагога. Практическая значимость исследования заключается в предложении ориентиров для дальнейшего совершенствования олимпиадных практик в системе высшего педагогического образования с целью повышения его качества и соответствия современным стандартам.

Ключевые слова: компетенция, бакалавр, предметная олимпиада, конкурс, форум, олимпиадное движение, общепрофессиональные компетенции

T. V. Osokina, L. E. Ivanova

FORMATION OF GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES AMONG BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION USING THE POTENTIAL OF SUBJECT OLYMPIADS AND COMPETITIONS

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article addresses the issue of forming general professional competencies among bachelors of pedagogical education within the framework of the competence-based approach. The main focus is on the potential of subject olympiads and competitions as a pedagogical tool capable of activating the creative, research, and communicative potential of future teachers. The research methodology is based on the analysis of scholarly sources, systematization of pedagogical experience, and data from an empirical survey of participants in the olympiad movement. The study found that systematic student involvement in olympiad activities has a comprehensive impact on the development of key components of professional training. The results indicate positive dynamics in mastering competencies related to designing the educational process, organizing interaction, and applying scientific knowledge in practical situations. Based on the analysis, the conclusion is substantiated about the high educational value of the Olympiad format, which creates conditions for modeling professional tasks, stimulates cognitive motivation, and contributes to the development of the future teacher's subjective position. The practical significance of the

research lies in proposing guidelines for further improvement of olympiad practices within the system of higher pedagogical education to enhance its quality and alignment with modern standards.

Keywords: *competence, bachelor, subject olympiad, competition, forum, the olympic movement, general professional competencies*

Введение. В условиях модернизации российского образования особую значимость приобретает творческое развитие будущих педагогов в период обучения в вузе. Подготовка выпускника, соответствующего требованиям современной школы и обладающего сформированными общепрофессиональными компетенциями, становится ключевой задачей педагогических университетов. В этом контексте высказывание К. Д. Ушинского о неразрывности учительского труда и постоянного учения обретает новое звучание.

Важным инструментом профессионального роста, закладываемым еще в студенческие годы, выступают конкурсы и олимпиады педагогического мастерства. Они создают пространство для рефлексии, обмена опытом и демонстрации профессионально-личностных качеств, являясь катализатором саморазвития. Активная работа в олимпиадном движении вуза формирует основу для успешного участия педагога в профессиональных конкурсах на последующих этапах карьеры.

Цель исследования – обосновать и показать, как использование потенциала предметных олимпиад и конкурсов в образовательном процессе педагогического вуза способствует формированию общепрофессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования.

Новизна исследования заключается в рассмотрении проблемы формирования компетенций через призму проведения олимпиады по предмету «педагогика» на вузовском уровне и в формулировке основных содержательных компонентов ее организации.

Теоретическая значимость исследования заключается в научном обосновании и систематизации методических подходов к организации предметных олимпиад в условиях педагогического университета.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы и выводы работы могут быть непосредственно применены в учебном процессе высшей школы для повышения качества подготовки и проведения студенческих олимпиад, прежде всего по педагогическим дисциплинам.

Актуальность исследуемой проблемы. Текущие тенденции модернизации педагогического образования смещают акцент на личностное развитие студента, где формирование общепрофессиональных компетенций выходит на первый план. Современный вуз призван готовить не просто носителя знаний, а субъекта будущей педагогической деятельности, способного к полноценному диалогу и сотрудничеству в образовательной среде. Именно педагогическое общение становится ключевым условием для самореализации обучающегося, становления его профессионального мышления и овладения методами научного познания.

Развитие системообразующих компетенций у будущего учителя обусловлено несколькими факторами. Во-первых, это требование времени – необходимость реализации личностно ориентированного подхода, который интегрирует достижения различных наук о человеке. Во-вторых, это внутренняя потребность самой образовательной системы в повышении мотивации студентов и обновлении технологий обучения и воспитания.

В конечном счете подготовка педагога сегодня представляет собой формирование у него таких качеств и умений, которые позволят глубоко понимать учеников, выстраивать с ними отношения, основанные на партнерстве и взаимном уважении. Эти принципы заложены и в современных концепциях модернизации, подчеркивающих важность технологий сотрудничества и сотворчества в учебно-воспитательном процессе.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили научные работы отечественных и зарубежных педагогов и психологов, а также опыт организации олимпиадной работы в педагогическом вузе. В ходе работы для решения поставленных задач использовался комплекс методов, включавший теоретический анализ научной литературы и методических материалов, а также эмпирические методы: опрос, обобщение педагогического опыта.

Методологический фундамент исследования образуют философские, психологические и педагогические концепции, раскрывающие суть категорий «компетентность» и «общепедагогические компетенции» (И. А. Зимняя, В. А. Болотов, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, Н. В. Кузьмина). Также мы опирались на труды современных авторов, посвященные проблеме формирования педагогических умений в высшей школе (О. А. Абдуллина, Н. В. Кузьмина, В. Г. Максимов, Н. А. Половникова, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин).

Чтобы понять, какой именно потенциал несут предметные олимпиады, стоит уточнить само понятие. Вслед за Г. Я. Гревцевой и М. В. Цирулиной мы рассматриваем педагогическую олимпиаду не просто как соревнование, а как интегрированную форму профессиональной творческой деятельности, где студент одновременно показывает и знания, и гибкость мышления, и умение работать в нестандартной ситуации [4]. А. И. Попов добавляет к этому важный нюанс: олимпиадное движение, по его мнению, – это не набор отдельных конкурсов, а целая система, в которой учебная, исследовательская и соревновательная активности связаны между собой ([9], [10]). То есть потенциал здесь заложен не в одном мероприятии, а в регулярном включении студента в такую среду, где от него каждый раз требуется находить новое решение, аргументировать свою позицию и действовать в условиях ограниченного времени.

Если говорить конкретнее, то потенциал олимпиад раскрывается через три механизма. Первый – моделирование профессиональных задач, максимально приближенных к реальной школе. Например, разработка контент-плана для школьных соцсетей или разбор педагогического кейса требуют от студента одновременно и предметных знаний, и понимания возрастной психологии, и навыков коммуникации. Это прямо работает на формирование ОПК-1 (организация совместной деятельности) и ОПК-4 (взаимодействие с участниками образовательных отношений) [12]. Второй механизм – публичная экспертиза своих действий, когда работу студента оценивают не только преподаватели, но и практикующие учителя, а иногда и школьники. Такая обратная связь запускает рефлексию, без которой невозможно развитие ОПК-5 (деятельность на основе научных знаний). Третий – ситуация временного и ресурсного дефицита, которая учит быстро принимать решения и отвечать за результат. Именно в таких условиях, как показывает практика, студенты начинают по-настоящему осваивать воспитательные компетенции (ОПК-2 и ОПК-6), потому что действовать «по инструкции» уже не получается ([2], [8]).

Методологической основой для создания программ предметных олимпиад является компетентностный подход (И. А. Зимняя и др.), позволяющий добиться сопряжения целей и результатов обучения для студентов бакалавриата. Вопросы организации олимпиады в высшей школе рассмотрены в исследованиях В. В. Абашиной, Н. В. Абрамовских, О. В. Алексеевой, Р. У. Арифулиной, Э. В. Балакирева, Г. Я. Гревцевой, Е. Ю. Илалтдиновой, С. В. Фроловой, В. В. Кисовой, И. А. Кондратьевой, О. Н. Макаровой, Н. Н. Тулькибаевой, А. И. Попова, А. А. Федорова, С. В. Фроловой.

Результаты исследования и их обсуждение. В данной работе под «олимпиадой по педагогике» мы понимаем соревновательное мероприятие, направленное на проверку и развитие профессиональных знаний и умений; «олимпиадное движение» рассматривается как совокупность таких мероприятий в масштабе вуза или системы образования. Олимпиады по педагогике занимают особое место среди форм профессиональной подготовки, выступая

инструментом для раскрытия творческого потенциала студентов и развития у них умений научно-исследовательской и организационно-педагогической работы. В России традиция проведения предметных олимпиад насчитывает не одно десятилетие, и сама устойчивость этой практики служит убедительным доказательством ее педагогической ценности и социальной востребованности. Как отмечает О. Н. Макарова, систематическое участие студентов в профессионально-ориентированных олимпиадах выступает действенным средством повышения качества их подготовки к будущей педагогической деятельности [5].

Становление системы предметных олимпиад в России имеет глубокие исторические корни. Так, традиция Герценовских олимпиад берет свое начало еще в 1930-е гг., когда Ленинградский педагогический институт имени А. И. Герцена инициировал работу с одаренными школьниками по химии и математике, стремясь укрепить связь со школой и помочь учащимся в профессиональном самоопределении.

Непосредственно педагогические олимпиады как форма работы со студентами оформились в 1970-е гг. Их научно-методические основы были заложены трудами видных ученых-педагогов, таких как Ш. И. Ганелин, Е. Я. Голант, Г. И. Щукина, А. К. Громцева и др.

Новый импульс развитию этого движения дал 1994 г., когда в Санкт-Петербурге был проведен конкурс «Учитель года». В его рамках по инициативе кафедры педагогики РГПУ им. А. И. Герцена был организован конкурс «Молодой учитель», что ознаменовало возрождение регулярного проведения педагогических олимпиад в стенах университета [3].

Устойчивый интерес студенческого сообщества к олимпиадному движению служит свидетельством его значимости как инструмента профессионального становления. К числу наиболее авторитетных и масштабных мероприятий, формирующих современное конкурсное пространство для будущих педагогов, относятся такие форматы, как Всероссийская олимпиада «ФОРСАЙТ-ПЕДАГОГИКА» (НГПУ им. К. Минина), дистанционная олимпиада с международным участием «Педагогика: эффективные воспитательные практики» (АлтГПУ), а также Межрегиональный фестиваль «Школа будущего» в Глазове и всероссийский конкурс «#ЯПедагог». Данные проекты задают высокую профессиональную планку и создают среду для творческого состязания и обмена опытом.

Обращаясь к терминологическому аппарату исследования, охарактеризуем понятие «олимпиада», «педагогическая олимпиада», «олимпиадное движение» «компетенция». В общепринятом понимании *олимпиада* – соревнования, состязания спортивные, художественные или в области каких-л. знаний, роде деятельности, имеющие цель выявить наиболее достойных из числа его участников, установить их первенство [6]. В определении предметной олимпиады по педагогике опираемся на следующее: «Педагогическая олимпиада – интегрированная форма профессиональной творческой деятельности студентов, способствующая развитию педагогической техники, профессиональных умений, позволяющая оценивать уровень педагогического творчества и владения педагогическими компетенциями» [4, с. 35]. Олимпиадное движение – это комбинированная форма организации обучения в вузе, определяющая характер согласованной деятельности всех участников образовательного процесса в основных взаимосвязанных компонентах (олимпиадах, обеспечивающих интеллектуальную активность; занятиях в олимпиадной микрогруппе; самообразовании в единой олимпиадной информационной сети; олимпиадах как модели деятельности в условиях неопределенности и конкурентной борьбы) [9]. С. Е. Шишов считает, что «компетенция – способность и готовность личности к деятельности, основанная на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированная на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленная на ее успешное включение в трудовую деятельность» [14].

А. И. Попов классифицирует подходы к обеспечению творческого саморазвития через участие в олимпиадном движении так: общее (направленное на приобретение различных

практических знаний), профессиональное (направленное на развитие собственных профессиональных устремлений) и развивающее (направленное на развитие собственных способностей) [10].

Рассматривая взаимосвязь олимпиадного движения и требований государственного стандарта, обращаемся к перечню общепрофессиональных компетенций, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) [12]. К их числу относятся:

- 1) способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями;
- 2) способность осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей;
- 3) способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении;
- 4) способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ;
- 5) способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний;
- 6) способность осуществлять целенаправленную воспитательную деятельность.

Данный перечень служит ориентиром при анализе того, какие именно компетенции развиваются в ходе олимпиадной деятельности.

Классификация подходов к обеспечению творческого саморазвития через олимпиадное движение, предложенная А. И. Поповым [10], позволяет содержательно интерпретировать процесс формирования данных компетенций.

Согласуясь с классификацией педагога, можно проследить, как каждый из выделенных им подходов находит отражение в формировании конкретных компетенций. Так, общий подход, нацеленный на расширение практического кругозора, создает основу для развития способности к духовно-нравственному воспитанию и ведению педагогической работы на прочном научном фундаменте.

Профессиональный подход, фокусирующийся на карьерных ориентирах, напрямую работает с ядром педагогического мастерства – организацией учебно-воспитательного процесса, контролем результатов и реализацией воспитательных задач.

Что касается развивающего подхода, то он, актуализируя личностный потенциал, закладывает фундамент для ключевой компетенции взаимодействия. Ее эффективность немыслима без развитых коммуникативных навыков, рефлексии и адаптивности будущего учителя. В совокупности эти три вектора, входящие в структуру олимпиадного движения, обеспечивают целостное воздействие на профессиональное становление, увязывая предметные знания с личностным ростом и карьерными перспективами студента.

Далее мы хотим обобщить опыт работы по организации олимпиадного движения в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и участия студентов в олимпиадах и конкурсах различных уровней.

В Чувашском государственном педагогическом университете им. И. Я. Яковлева олимпиада по педагогике является неотъемлемой частью ежегодной внутривузовской работы со студентами. Она задумана как массовое очное состязание, в рамках которого будущие педагоги демонстрируют умение творчески и практически применять полученные знания, одновременно подтверждая свой профессиональный уровень. Как отмечают Н. Н. Тулькибаева, И. А. Кондратьева и Г. Я. Гревцева, эффективность олимпиады во многом зависит от того, насколько студенты заранее подготовлены к ее форматам – от решения кейсов до публичной защиты педагогических идей [11].

Программа олимпиады на протяжении многих лет была насыщенной и разнообразной, включая такие конкурсы, как «Защита педагогической идеи», «Педагогика как область научного знания», «Педагогическое красноречие», а также проект «Реклама педагогического издания», краеведческий «Педагогический квест», конкурс-эссе «Профессия учителя – это ...», «Конкурс капитанов», состязание по созданию «Лучшего буктрейлера» и профессиональные «Дебаты» ([2], [7], [8]). Методические подходы к организации внутривузовских олимпиад, включая отбор содержания и форматов конкурсных заданий, обобщены в ряде работ, в частности в пособии под редакцией А. А. Араслановой [1].

Напряженная работа в течение недели позволяет организаторам подобрать участников для следующего уровня олимпиады – Всероссийского.

Команда студентов педагогического вуза активно участвует в конкурсах, олимпиадах, фестивалях, марафонах регионального, всероссийского уровня. В этом плане хотелось бы остановиться на участии во Всероссийской олимпиаде по педагогике «ФОРСАЙТ-ПЕДАГОГИКА», проводимой Нижегородским государственным педагогическим университетом им. К. Минина. С 2018 по 2025 гг. восемь раз команда вуза выезжала на данную олимпиаду. Стабильность проведения данной олимпиады позволила укрепить олимпиадное движение.

Олимпиада 2025 г., прошедшая в дистанционном формате и объединившая 31 команду из 22 вузов, актуализировала необходимость развития у будущих педагогов цифровых и проектных компетенций. Ее программа включала решение практических задач: разработку контент-плана для школы в соцсетях («Ed-Brainstorm: Моделируя будущее»), написание научной статьи («Ed-Lab: Научная статья») и создание педагогических мемов («Ed-Word: Полигистер»). Отличительной особенностью данной олимпиады является организационный принцип, согласно которому вуз-организатор не выставляет собственную команду для участия в общем зачете, что повышает объективность оценивания и создает равные условия для всех участников. Последний конкурс, в частности, направлен на формирование медиаграмотности и навыков адаптации сложного знания для современной аудитории.

Результаты ЧГПУ им. И. Я. Яковлева подтвердили эффективность подготовки: команда заняла III место в общем зачете. В индивидуальном тестировании «Ed-Word: Полигистер» наши студенты взяли I, II и III места, а в командном конкурсе мемов – I и II места. Эти достижения свидетельствуют как о высоком теоретическом уровне, так и о способности к креативной цифровой трансляции педагогического знания.

Успех на всероссийском уровне является закономерным итогом системной внутренней работы. Еще одним ярким подтверждением этой связи служат результаты межрегионального фестиваля «Школа будущего» (г. Глазов), где команда ЧГПУ, сформированная из активных участников внутривузовских олимпиад, продемонстрировала комплексное владение профессиональными навыками, заняв III место в общем зачете, а также завоевав I место в номинации «Мастерская учителя будущего» и II место в решении «Вожатского кейса». Этот пример иллюстрирует, как внутривузовские соревнования становятся стартовой площадкой для успешной проекции компетенций на внешний конкурсный уровень.

Для того чтобы показать не просто факт участия, а именно механизм формирования компетенций, проанализируем основные конкурсные задания, с которыми сталкиваются участники олимпиад и фестивалей. В таблице 1 представлено соответствие между типами заданий и конкретными общепрофессиональными компетенциями согласно ФГОС.

Таблица 1 – Соответствие конкурсных заданий олимпиад и конкурсов формируемым общепрофессиональным компетенциям (ОПК)

Конкурсное задание / формат	Содержательная характеристика	Формируемая компетенция (по ФГОС 44.03.01)	Механизм формирования
«Ed-Brainstorm: Моделируя будущее» (разработка контент-плана для школы в соцсетях)	Создание тематического плана публикаций с учетом возрастных особенностей аудитории и воспитательных задач	ОПК-1 (организация совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности), ОПК-4 (взаимодействие с участниками образовательных отношений)	Проектирование коммуникации в цифровой среде требует согласования целей, содержания и форматов, что моделирует реальное взаимодействие учителя с учениками и родителями
«Ed-Lab: Научная статья»	Написание и оформление мини-статьи по результатам мини-исследования	ОПК-5 (осуществление педагогической деятельности на основе специальных научных знаний)	Студент учится работать с литературой, формулировать проблему, делать выводы – то есть применять научный аппарат в практической задаче
«Ed-Word: Полигистер» (создание педагогических мемов)	Визуализация педагогического понятия или ситуации в форме мема с пояснительным текстом	ОПК-5, ОПК-2 (духовно-нравственное воспитание)	Перевод абстрактного понятия в узнаваемый образ развивает гибкость мышления и навыки адаптации сложного содержания для разных аудиторий
Решение педагогического кейса (вожатский конкурс, фестиваль «Школа будущего»)	Анализ предложенной ситуации, выявление проблемы, поиск и обоснование вариантов решения	ОПК-2, ОПК-3 (контроль и оценка результатов образования, выявление трудностей в обучении), ОПК-6 (целенаправленная воспитательная деятельность)	Кейс максимально приближен к реальным школьным или лагерным ситуациям, требует быстрого анализа, учета контекста и принятия решения с педагогической точки зрения
Урок-квест с элементами геймификации (например, «Operation: Restore Power»)	Разработка и проведение фрагмента урока на иностранном языке в инженерном классе	ОПК-1, ОПК-4, ОПК-5	Интеграция предметного содержания (английский язык) и нефилологического контекста (инженерия) требует от студента гибкого применения знаний и организации деятельности школьников в нестандартном формате
«Педагогические дебаты» (из опыта внутривузовской олимпиады)	Аргументированное обсуждение спорного педагогического утверждения с соблюдением регламента и ролей	ОПК-4, ОПК-2	Развивает навыки публичной аргументации, умения слышать оппонента и отстаивать свою позицию, опираясь на профессиональные ценности
«Защита педагогической идеи» (внутривузовская олимпиада)	Презентация авторской методической находки или воспитательного приема перед жюри и коллегами	ОПК-1, ОПК-6	Студент учится не только придумывать, но и объяснять, доказывать ценность своей идеи, что напрямую связано с воспитательной деятельностью

Как видно из таблицы, каждое конкурсное задание направлено не на одну изолированную компетенцию, а на их комплекс. Это подтверждает тезис о том, что олимпиадное движение создает среду для интегративного развития профессиональных качеств будущего учителя.

В контексте исследования представляется интересным рассмотреть конкретный кейс профессионального становления в рамках олимпиадного движения, демонстрирующий поступательную динамику от приобретения компетенций через участие к их трансляции через организаторскую и просветительскую деятельность [13]. В качестве репрезентативного примера приведем опыт магистрантки факультета психолого-педагогического образования

ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, лектора Российского общества «Знание», активного участника и организатора ряда научно-педагогических мероприятий Лилии И.

Анализ данной траектории выявляет три последовательных этапа, которые соответствуют логике накопления и усложнения профессионального опыта.

Первый этап, конкурсно-олимпиадный, заложил основу педагогических умений. Победа, II степень, в конкурсе «Ed-lab: Педагогический баттл» (ВСО «Форсайт-педагогика») и Гран-при в конкурсе «Я – будущий учитель – 2024» подтвердили навыки проектирования, проведения и анализа занятия. Командная работа на фестивале «Школа будущего» в Глазове (I место в «Мастерской учителя», II место в вожатском кейсе, III место в общем зачете) продемонстрировала адаптацию к нестандартным ситуациям, что соответствует развивающему подходу А. И. Попова.

Второй этап связан с научно-исследовательской работой. Публикации в РИНЦ по материалам конференций «Яковлевские чтения» и «Духовные основы отношений человек – природа», диплом I степени на конференции «Дни науки – 2024» и звание «Лучший студент-исследователь» ЧГПУ отражают развитие аналитического мышления и научного кругозора в русле общего подхода.

Третий этап – организационно-просветительский – знаменует переход к трансляции опыта. Организация 27-го фестиваля «Lingvo Festival», конкурса «Среди НАС», «Дней науки – 2024» и олимпиад для школьников потребовала управленческих и коммуникативных навыков. Деятельность в качестве лектора общества «Знание» и участие в Глобальном саммите ЕАЭС маркируют выход на всероссийский уровень, что соответствует профессиональному подходу А. И. Попова, направленному на реализацию карьерных устремлений и лидерства.

Таким образом, представленный кейс служит моделью, демонстрирующей, как олимпиадное движение, интегрированное с научно-исследовательской и проектной работой, создает условия для непрерывной и поступательной профессиональной эволюции будущего педагога.

Эмпирическая проверка эффективности олимпиад проводится с 2022 г. через ежегодное анкетирование участников педагогической олимпиады в ЧГПУ. Результаты показывают, что около 80 % респондентов высоко оценивают влияние участия на профессиональное развитие (рис. 1).

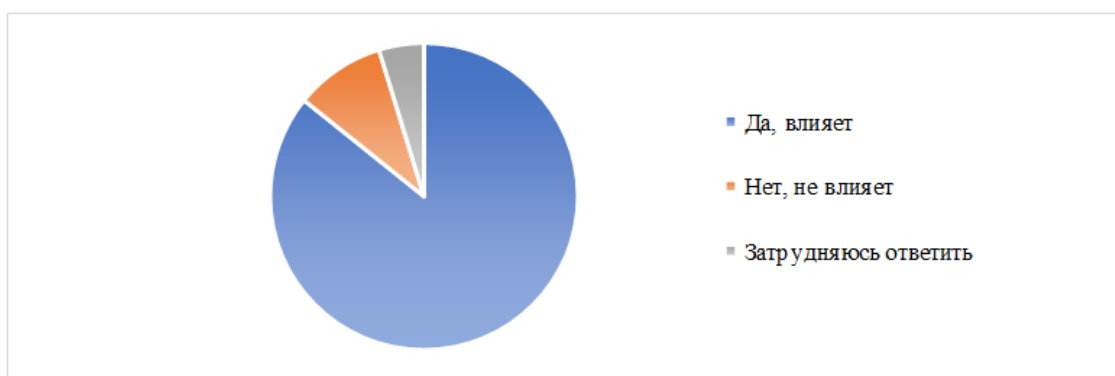


Рисунок 1 – Влияние участия в олимпиаде по педагогике на профессиональное развитие студента (по результатам анкетирования 2022–2024 гг.)

Более 90 % респондентов отмечают значительное повышение мотивации к углубленному изучению педагогических дисциплин. В качестве ключевых мотивов участия

студенты выделяют: «возможность проверить свои силы в нестандартной ситуации» (85 %), «получение опыта для будущей педагогической карьеры» (82 %) и «профессиональное общение с единомышленниками» (78 %) (рис. 2).

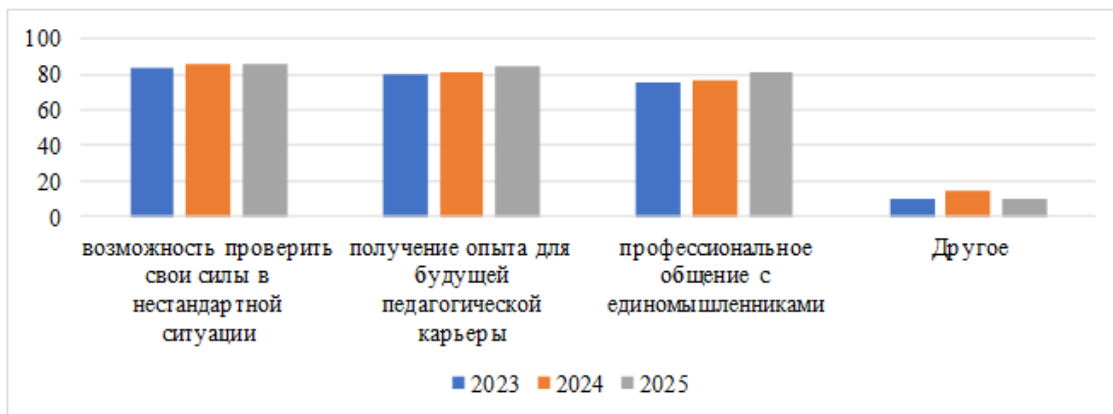


Рисунок 2 – Динамика ключевых мотивов участия студентов в олимпиадном движении

Чтобы эмпирически проверить соответствие между заявленными в ФГОС компетенциями и реальным восприятием их развития участниками олимпиад, в рамках исследования 2025 г. был проведен контент-анализ ответов студентов на вопрос о том, какие общепрофессиональные компетенции они смогли улучшить в ходе участия в олимпиаде по педагогике. Полученные данные представляют субъективную оценку эффективности олимпиадного движения с точки зрения самих обучающихся.

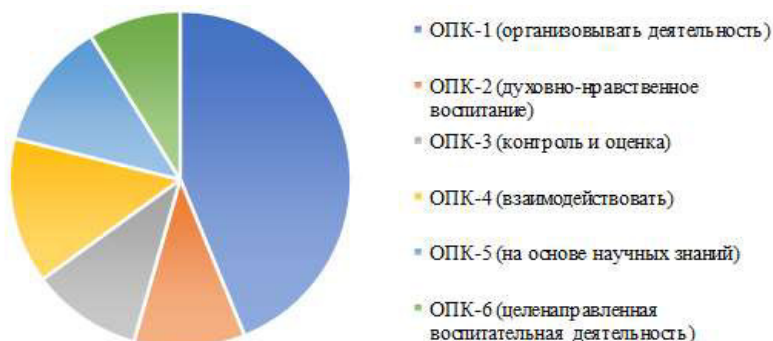


Рисунок 3 – Распределение ответов участников олимпиады 2025 г. по компетенциям, развитие которых они связывают с участием в олимпиадном движении

Анализ данных позволяет сделать несколько важных выводов (рис. 3). Абсолютным лидером по частоте упоминаний (93 % респондентов) стала способность организовывать совместную и индивидуальную учебно-воспитательную деятельность (ОПК-1). Этот результат закономерен, поскольку сама структура олимпиадных заданий (подготовка презентаций, разработка контент-планов, участие в дебатах) моделирует проектирование и реализацию элементов образовательного процесса.

Анализ анкетных данных выявил следующее распределение оценок студентами своего профессионального роста. Развитие компетенции по взаимодействию с участниками образовательного процесса (ОПК-4) отметили 30 % респондентов, что подчеркивает важную роль командной и коммуникативной работы в рамках олимпиад.

Совершенствование способности вести педагогическую деятельность на научной основе (ОПК-5) зафиксировали 26 % опрошенных, что свидетельствует о достаточной теоретической насыщенности конкурсных заданий. По 22 % студентов указали на развитие компетенций в области духовно-нравственного воспитания (ОПК-2) и контроля образовательных результатов (ОПК-3). Улучшение навыков целенаправленной воспитательной работы (ОПК-6) отметили 19 % участников опроса.

Выводы. Проведенный анализ позволяет утверждать, что предметные олимпиады и конкурсы являются системообразующим элементом в процессе формирования общепрофессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования. Представленные в статье теоретические положения, эмпирические данные и конкретный практический кейс свидетельствуют о том, что олимпиадное движение функционирует как целостная образовательная среда. В ее рамках, в соответствии с классификацией А. И. Попова, органично сочетаются развивающий, профессиональный и общий подходы, что обеспечивает одновременный личностный рост, отработку ключевых педагогических умений и расширение научного кругозора будущего специалиста.

Стоит отметить организационный принцип, применяемый в ряде ведущих олимпиад (например, «ФОРСАЙТ-ПЕДАГОГИКА»), согласно которому вуз-организатор не выставляет собственную команду для участия в общем зачете. Данный подход, направленный на повышение объективности и беспристрастности судейства, создает равные условия для всех участников и способствует укреплению статуса олимпиады как действительно открытой и прозрачной площадки профессионального соревнования. Этот опыт является ценным ориентиром для дальнейшего развития и стандартизации форматов олимпиадного движения.

Практическая значимость исследования находит свое отражение в эффективной модели, апробированной в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Данная модель, замкнувшая цикл «внутривузовская подготовка – успех на внешнем уровне – трансляция опыта», доказала свою результативность. Устойчивые высокие достижения студентов на всероссийских и межрегиональных конкурсах, а также данные анкетирования, согласно которым абсолютное большинство участников отмечают значительный рост мотивации и развитие конкретных компетенций (прежде всего в области организации деятельности и командного взаимодействия), служат объективным подтверждением действенности выстроенной системы.

Таким образом, потенциал олимпиад и конкурсов заключается в их способности моделировать комплексные профессиональные ситуации, тем самым выступая мощным катализатором профессионального становления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абашина В. В., Абрамовских Н. В., Алексеева О. В. Профессиональное ориентирование будущих педагогов (на примере организации олимпиад и интеллектуальных конкурсов) : учебно-методическое пособие / ред. А. А. Арасланова. – Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2019. – 85 с. – URL : <http://www.iprbookshop.ru> (дата обращения: 08.12.2026).
2. Абржина Е. А. Влияние конкурсов и олимпиад на профессиональное становление будущего педагога // Современный педагогический процесс: опыт, проблемы, перспективы : [сб. науч. ст. : материалы Междунар. науч.-практ. конф.] / Чуваш. гос. пед. ун-т ; [отв. ред. Е. Г. Хрисанова, Л. Н. Иванова, Н. Г. Гаврилова]. – Чебоксары, 2020. – С. 49–52.
3. Балакирева Э. В. Герценовская педагогическая олимпиада: страницы истории и современность // Вестник Герценовского университета. – 2011. – № 10. – С. 55–61.
4. Гревцева Г. Я., Цирулина М. В. Педагогическая олимпиада как средство развития творческого потенциала личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 33–39.
5. Макарова О. Н. Совершенствование подготовки будущих учителей средствами профессионально-ориентированных олимпиад : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Барнаул, 2012. – 196 с.
6. Олимпиада // Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. – URL : <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=18419> (дата обращения: 06.12.2025).

7. Осокина Т. В. Олимпиадное движение в системе средств профессиональной подготовки будущих учителей // Современное образование: векторы развития в Год науки и технологий : сб. ст. по мат. науч.-практ. конф. – Чебоксары, Чув. гос. пед. ун-н. – 2021. – С. 290–294.
8. Осокина Т. В., Погорелая Л. Е. Профессиональное саморазвитие будущих педагогов в процессе участия в олимпиадном движении // Духовные основы отношений человек – природа : материалы Всероссийской (Национальной) научно-практической конференции с международным участием ; ответственные редакторы Р. В. Михайлова, Е. В. Агеева. – Чебоксары, 2024. – Вып. 5. – С. 412–418.
9. Попов А. И. Олимпиадное движение студентов как форма организации творческой подготовки // Инновационная деятельность. – Саратов, 2012. – № 1(19). – С. 89–94.
10. Попов А. И. Формирование творческой компетентности специалиста в условиях олимпиадного движения // Открытое образование. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
11. Тулькибаева Н. Н., Кондратьева И. А., Гревцева Г. Я. Подготовка студентов к организации и проведению педагогических олимпиад : учебное пособие. – Челябинск, 2011. – 126 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата): утв. приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от «22» февраля 2018 г. № 125 [Электронный ресурс]. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (дата обращения: 10.11.2025).
13. Федоров А. А., Ипалдинова Е. Ю., Фролова С. В. Педагогическая одаренность. Актуальные психолого-педагогические решения. – Нижний Новгород : Нижегород. гос. пед. ун-т, 2019. – 349 с.
14. Шишов С. Е., Аганов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? // Образование на службе национального единения и социального процесса. – 2002. – № 2. – С. 58–60.

Статья поступила в редакцию 18.12.2025

REFERENCES

1. Abashina V. V., Abramovskih N. V., Alekseeva O. V. Professional'noe orientirovanie budushchih pedagogov (na primere organizatsii olimpiad i intellektual'nykh konkursov) : uchebno-metodicheskoe posobie / red. A. A. Araslanova. – Surgut : Surgutskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019. – 85 s. – URL : <http://www.iprbookshop.ru> (data obrashcheniya: 08.12.2026).
2. Abrzhina E. A. Vliyaniye konkursov i olimpiad na professional'noe stanovleniye budushchego pedagoga // Sovremennyy pedagogicheskij process: opyt, problemy, perspektivy : [sb. nauch. st. : materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.] / Chuvash. gos. ped. un-t ; [otv. red. E. G. Hrisanova, L. N. Ivanova, N. G. Gavrilova]. – Cheboksary, 2020. – S. 49–52.
3. Balakireva E. V. Gercenovskaya pedagogicheskaya olimpiada: stranicy istorii i sovremennost' // Vestnik Gercenovskogo universiteta. – 2011. – № 10. – S. 55–61.
4. Grevceva G. Ya., Cirulina M. V. Pedagogicheskaya olimpiada kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2015. – № 6. – S. 33–39.
5. Makarova O. N. Sovershenstvovanie podgotovki budushchih uchitelej sredstvami professional'no-orientirovannykh olimpiad : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. – Barnaul, 2012. – 196 s.
6. Olimpiada // Tolkovyj slovar' Ozhegov [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=18419> (data obrashcheniya: 06.12.2025).
7. Osokina T. V. Olimpiadnoe dvizheniye v sisteme sredstv professional'noj podgotovki budushchih uchitelej // Sovremennoe obrazovanie: vektory razvitiya v God nauki i tekhnologii : sb. st. po mat. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, Chuv. gos. ped. un-n. – 2021. – S. 290–294.
8. Osokina T. V., Pogorelaya L. E. Professional'noe samorazvitiye budushchih pedagogov v processe uchastiya v olimpiadnom dvizhenii // Duhovnye osnovy otnoshenij chelovek – priroda : materialy Vserossiyskoj (Nacional'noj) nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem ; otvetstvennye redaktory R. V. Mihajlova, E. V. Ageeva. – Cheboksary, 2024. – Vyp. 5. – S. 412–418.
9. Popov A. I. Olimpiadnoe dvizheniye studentov kak forma organizatsii tvorcheskoy podgotovki // Innovacionnaya deyatel'nost'. – Saratov, 2012. – № 1(19). – S. 89–94.
10. Popov A. I. Formirovaniye tvorcheskoy kompetentnosti specialista v usloviyakh olimpiadnogo dvizheniya // Otkrytoe obrazovanie. – 2005. – № 6. – S. 23–30.
11. Tul'kibaeva N. N., Kondrat'eva I. A., Grevceva G. Ya. Podgotovka studentov k organizatsii i provedeniyu pedagogicheskikh olimpiad : uchebnoe posobie. – Chelyabinsk, 2011. – 126 s.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' bakalavriata): utv. prikazom Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot «22» fevralya 2018 g. № 125 [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121> (data obrashcheniya: 10.11.2025).

13. Fedorov A. A., Ilaltdinova E. Yu., Frolova S. V. Pedagogicheskaya odarennost'. Aktual'nye psihologo-pedagogicheskie resheniya. – Nizhnij Novgorod : Nizhegor. gos. ped. un-t, 2019. – 349 s.

14. Shishov S. E., Agapov I. G. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu: prihot' ili neobhodimost'? // Obrazovanie na sluzhbe nacional'nogo edineniya i social'nogo processa. – 2002. – № 2. – S. 58–60.

The article was contributed on December 18, 2025

Сведения об авторах

Осокина Татьяна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-6626-5816>, tv_osokina@mail.ru

Иванова Лилия Евгеньевна – магистрант 1 курса психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, plilichka@list.ru

Author Information

Osokina, Tatyana Vladimirovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-6626-5816>, tv_osokina@mail.ru

Ivanova, Lilia Evgenyevna – First-year Master's Degree Student, Faculty of Psychological and Pedagogical Education, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, plilichka@list.ru

УДК 371.13:376.5

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.027

И. А. Руднева

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЭКСКЛЮЗИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
г. Волгоград, Россия*

Аннотация. Статья посвящена осмыслению теоретических оснований профессиональной подготовки педагога, востребованного современной школой. Актуальность проблемы исследования определяется социальным заказом и потребностями педагогической науки в теоретико-методологическом обосновании и построении опережающей профессиональной подготовки будущих учителей.

В статье представлено понимание сущности профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся на основе авторской концепции. Методологическим ориентиром определена антропосоциоцентрическая парадигма. В ходе исследования использовались теоретические (анализ, сравнение, обобщение, педагогическое моделирование) и эмпирические (опрос, фокус-группа) методы.

Показана логика отбора источников разработки педагогической концепции профессиональной подготовки учителей к профилактике социальной эксклюзии обучающихся в совокупности научно-теоретических, эмпирических и нормативно-правовых предпосылок. Приводится сравнительный анализ компетенций педагога, определенных Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования по направлениям подготовки бакалавров «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование», и характеристики профилактики социальной эксклюзии обучающихся как вида профессиональной деятельности учителей.

Сделан вывод о том, что новизна исследования заключается в теоретическом обосновании ценностно-целевых ориентиров разрабатываемой педагогической концепции. Перспективы исследования связаны с дальнейшей разработкой содержательного наполнения концепции, обоснованием отбора системы педагогических средств профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся.

Ключевые слова: педагогическая концепция, готовность, педагог, профессиональная подготовка, социальная эксклюзия обучающихся, профилактика, предпосылки

I. A. Rudneva

PREREQUISITES FOR DEVELOPING A PEDAGOGICAL CONCEPT OF TEACHER TRAINING TO PREVENT SOCIAL EXCLUSION OF STUDENTS

Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia

Abstract. The article is devoted to understanding the basic foundations of professional teacher training, which is in demand by a modern school. The relevance of the research problem is determined by the needs of pedagogical science in the scientific substantiation and development of theoretical and methodological foundations for advanced professional training of future teachers.

The article presents an understanding of the essence of teachers' professional training for the prevention of social exclusion of students based on the author's concept. The anthroposociocentric paradigm is defined as a methodological guideline. The research employed theoretical (analysis, comparison, generalization, pedagogical modeling) and empirical (survey, focus group) methods.

The logic of substantiating the sources of development of the pedagogical concept of teachers' professional training for the prevention of social exclusion of students in a combination of scientific, theoretical, empirical and regulatory prerequisites is shown. A comparative analysis of the teacher's competencies defined by the Federal State Educational Standard for Bachelor's Degrees in "Pedagogical Education", "Psychological and Pedagogical Education", "Special (Correctional) Education", and characteristics of the prevention of social exclusion of students as a type of professional activity of teachers.

It is concluded that the novelty of the research lies in the theoretical substantiation of the value and target guidelines of the developed pedagogical concept. The prospects of the research are related to the further development of the content of the concept, the justification of the selection of a system of pedagogical means of professional training of teachers for the prevention of social exclusion of students.

Keywords: *pedagogical concept, readiness, teacher, professional training, social exclusion of students, prevention, prerequisites*

Введение. Современное общество и система образования задают высокие требования к качеству высшего педагогического образования, опережающий характер которого служит основой социальных трансформационных процессов. Антропосоциоцентрическая парадигма ориентирует ученых на разработку педагогической теории, отвечающей потребностям практики в профессионально подготовленном педагоге, способном к успешному сопровождению социализации обучающихся, профилактике асоциального и антисоциального поведения. Профилактика социальной эксклюзии выступает значимым видом профессионально-педагогической деятельности в условиях деятельности современной школы, а также целевым ориентиром профессиональной подготовки будущих учителей в педвузе.

В педагогической науке накоплен значительный объем исследований, посвященных различным аспектам подготовки педагогов к профилактической деятельности [1], к работе с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации [4], имеющими особые образовательные потребности [8]. Системно разработаны вопросы междисциплинарной и командной работы педагогов образовательной организации ([14], [15]), содержания и методики профилактической деятельности учителей-профессионалов ([2], [11], [12]), значимости личностных характеристик педагога для достижения результативности в этом чрезвычайно значимом виде деятельности ([3], [7]).

Вместе с тем проблема концептуального обоснования процесса профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся не становилась предметом специального исследования. Цель работы связана с отбором совокупности научно-теоретических, эмпирических и нормативно-правовых предпосылок моделирования авторской концепции.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность исследования обусловлена социальным заказом на научное осмысление и разработку теоретико-методологических оснований опережающей профессиональной подготовки педагогов, значимостью моделирования новых подходов и содержания личностно-профессионального становления учителей в период их обучения в педвузе. Своевременность разработки педагогической концепции профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся определяется ее потенциалом разрешения противоречий между:

- потребностью в педагогическом осмыслении специфики социализации современных детей, характеризующейся явлениями массовой социальной эксклюзии, и несовершенностью методологической основы, научных подходов, адекватных природе изучаемого феномена;

- сложившимся в науке пониманием ценности детства, значимости сопровождения процесса социализации в этом возрастном этапе и неразработанностью педагогической теории профилактики новых форм асоциального и антисоциального поведения;

– необходимостью разработки и реализации теоретических основ системной профилактической работы школы и деятельности школьных педагогических команд и дефицита знания о содержании и средствах совместного обучения будущих школьных команд в период обучения в вузе;

– потребностью практики в опережающей подготовке профессионала, способного успешно сопровождать процесс социализации обучающихся, осуществлять профилактику их социальной эксклюзии и недостаточной разработанностью теоретического обеспечения подготовки будущих педагогов к этому виду профессиональной деятельности.

Материал и методы исследования. Материалом для исследования послужили актуальные нормативно-правовые документы, регламентирующие систему образования в Российской Федерации, эмпирические данные о сущности социальной эксклюзии обучающихся, содержании профилактической деятельности педагога с обучающимися различных психолого-педагогических групп в системе общего образования.

В ходе исследования использовались теоретические методы: анализ, сравнение, обобщение, педагогическое моделирование. Для сбора эмпирических данных применялись метод фокус-групп и опрос 48 педагогов и руководителей из 7 образовательных организаций Волгоградской области, реализующих основные общеобразовательные и адаптированные основные общеобразовательные программы. Выборку составили педагоги городских и сельских школ – со стажем работы более двух лет, в возрасте от 24 до 59 лет.

Результаты исследования и их обсуждение. В общем понимании социальная эксклюзия представляет исключенность человека из системы социальных взаимодействий, ограниченность доступа к основным социальным институтам и социальным условиям, необходимым для его нормальной повседневной жизнедеятельности. Важно отметить, что экономические, культурные, социальные условия социализации могут выступать факторами риска эксклюзии человека: сочетаясь друг с другом, они во взаимосвязи с индивидуально-психологическими особенностями ребенка создают социальную ситуацию его развития. Направленность личности ребенка, выражающаяся в отказе от социальности, несформированность субъектной позиции являются основными предикторами социальной эксклюзии.

Социальная эксклюзия является социально-педагогическим феноменом, описывающим риски нормальной социализации современных детей и молодежи, чье взросление происходит в условиях социальной нестабильности и непредсказуемости, понимается нами как результат девиантной социализации (ненормальной, не соответствующей норме) [10]. Готовность к профилактической социальной эксклюзии обучающихся разных психолого-педагогических групп в условиях общеобразовательной школы является значимой компетенцией современного педагога, которая позволяет эффективно предупреждать проявления асоциального и антисоциального поведения школьников.

Педагогическая концепция профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся (далее – Концепция) представляет собой систему научно-педагогических идей о сущности, содержании, структуре процесса подготовки, о движущих силах и педагогических условиях его развития, управления им, выступает системным решением поставленной научно-педагогической проблемы. Под концепцией мы понимаем систему идей (В. С. Ильин [5]), раскрывающих сущность изучаемого явления и строение научного знания.

Предпосылками (источниками) разработки Концепции явились три аспекта знания: научно-теоретические предпосылки, обобщенные эмпирические данные по проблематике исследования, нормативно-правовые основания. Рассмотрим их подробнее.

Научно-теоретические знания включали отобранные теоретические и методологические основания (теория о субъектности С. Л. Рубинштейна, положения о зоне ближайшего развития Л. С. Выготского, идеи о динамической структуре социальной ситуации

развития О. А. Карабановой), имеющиеся в гуманитарных науках концепции и теории, раскрывающие сущность феномена социальной эксклюзии обучающихся, в т. ч. каковы проявления, факторы риска и защиты, знания о сущности и содержании профилактики социальной эксклюзии обучающихся в структуре профессиональной деятельности педагога современной школы (исследования М. С. Астоянц, Г. В. Семеновой, Т. В. Фуряевой, др.). Мы опирались на положения социально-педагогической теории социализации (труды Л. В. Мардахаева, А. В. Мудрика, Т. А. Ромм). Для разработки концепции значимость имеет система знаний о закономерностях и логике личностно-профессионального развития будущих педагогов в период вузовского обучения (работы Л. И. Савва, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова, др.), о содержании психологического компонента подготовки будущих педагогов, о личностных профессионально значимых качествах, позволяющих педагогу быть эффективным агентом профилактики девиантной социализации (исследования Л. М. Митиной, А. А. Реана, др.).

Исследовательский интерес представляли сбор, анализ и обобщение эмпирических фактов, раскрывающих особенности социального развития современных школьников, а также описание успешных педагогических практик, используемых педагогами в профилактической работе. Обобщению подлежали содержание, формы, авторские приемы работы с разными группами детей – с нормативно социализирующимися, с группами «социального риска», с детьми, имеющими выраженный уровень дефицитарности социального опыта, находящимися в ситуации социальной эксклюзии.

Анализ ответов педагогов, участвовавших в опросе и фокус-группах, позволил выделить наиболее существенные признаки социальной эксклюзии обучающихся, которые проявляются в поведении и деятельности. В их числе:

- «отрицание моральных норм, нет авторитетов, вседозволенность»;
- «закрытый, уход в себя, обособлен от коллектива»;
- «часто трудности в общении со сверстниками»;
- «бесконтрольное времяпрепровождение»;
- «школьную программу осваивает с трудом»;
- «нет доверия к людям»;
- «это ребенок – “невидимка”, старается занять место в задних рядах или в углу»;
- «он ни с кем не дружит, с ним никто не дружит».

Среди наиболее эффективных форм и приемов профилактики социальной эксклюзии, применяемых учителями в работе с обучающимися, педагоги назвали следующие:

- «превентивные методы взаимодействия с классом, например, читательский клуб»;
- «вовлечение ребенка в коллективно-творческие мероприятия»;
- «участие в общественной жизни класса и школы»;
- «индивидуально-профилактические беседы специалистов (в зависимости от ситуации и состояния ребенка)»;
- «работа с семьей и ближайшим окружением»;
- «создание ситуации успеха».

Современное российское общество системно предъявляет к подрастающим поколениям определенные требования на основе единого понимания базовых мировоззренческих основ, ценностей, традиций, сохраняющих национальную и этническую идентичность, составляющих культурный код нашего общества. И государство стоит на страже общественных интересов – сохранения человека, традиционной семьи, общества в целом; создания условий в системе образования для нормативной социализации обучающихся всех психолого-педагогических групп. Система нормативных документов выступает требованием, формализацией социального заказа государства и общества к высшему педагогическому образованию – для решения задач создания условий позитивной социализации

и предупреждения социальной эксклюзии обучающихся особое значение приобретает кадровое обеспечение школьного образования.

Основополагающими для разработки Концепции стали ключевые федеральные документы (рис. 1). Так, в частности Федеральный закон «Об образовании в РФ», ст. 2 определяет сущность значимого для нашего исследования понятия: воспитание – это «деятельность, направленная на развитие личности, формирование у обучающихся трудолюбия, ответственного отношения к труду и его результатам, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, традиционных российских духовно-нравственных ценностей...» [13]. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. в качестве первостепенного принципа опирается на «понимание роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации» [6].

Конституция Российской Федерации			
Стратегия национальной безопасности РФ	Национальные цели развития РФ на период до 2030 г. и перспективу до 2036 г.	Стратегия комплексной безопасности детей в РФ на период до 2030 г.	План основных мероприятий в рамках Десятилетия детства на период до 2027 г.
Федеральный закон «Об образовании» в РФ	Национальный проект «Молодежь и дети» до 2030 г.	Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей	
Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.		ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки»	Профстандарты «Педагог», «Психолог в сфере образования», «Специалист в области воспитания»

Рисунок 1 – Нормативная база разработки концепции профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся

Задачи профессиональной воспитательной деятельности педагога, его предупредительно-профилактической, социозащитной функции закреплены требованиями ФГОС ВО бакалавриата по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», «Специальное (дефектологическое) образование». Ряд формулировок универсальных и общепрофессиональных компетенций в значительной мере согласуются и связаны содержанием профессионально-педагогической деятельности с обучающимися по профилактике социальной эксклюзии (таблица 1).

Согласно положениям профессионального стандарта «Педагог», профилактическая деятельность является специфическим содержанием труда каждого педагога (воспитателя, учителя), имманентно включенным в содержание обобщенной трудовой функции «Воспитательная деятельность», например, трудовые функции «Определение и принятие четких правил поведения обучающимися в соответствии с уставом образовательной организации и правилами внутреннего распорядка образовательной организации», «Проектирование и реализация воспитательных программ». Содержание обобщенной трудовой функции «Развивающая деятельность» также связано с созданием условий для нормативной социализации обучающихся, отражено в трудовых функциях «Оказание адресной помощи обучающимся», «Взаимодействие с другими специалистами в рамках психолого-медико-педагогического консилиума» и др. [9].

Таблица 1 – Сопоставительный анализ формируемых компетенций по ФГОС ВО и содержания профессиональной деятельности педагога

Наименование компетенций	Характеристика профилактики как вида деятельности педагога
УК-1. Системное и критическое мышление	Профилактика социальной эксклюзии обучающихся осуществляется в системе воспитательной работы школы как со всем контингентом обучающихся, так и в формате целенаправленной работы с группами риска
УК-2. Разработка и реализация проектов	Ориентация системы профилактики на индивидуальную работу с обучающимся, учитывающую социальную ситуацию развития ребенка
УК-3. Командная работа и лидерство	Профилактика как совместная работа школьной команды на основе единства ценностных ориентаций, вовлеченности, активного участия каждого члена команды, принесение каждым личного опыта, практических действий из своей области знаний и практики
ОПК-3. Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	Педагог имеет опыт разработки и применения эффективных форм и методов работы, отбора содержания воспитательной работы, сопровождающей социализацию обучающихся, а также опыт работы в составе педагогической команды
ОПК-4. Построение воспитывающей образовательной среды	Профилактика социальной эксклюзии осуществляется на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей; педагог признает ценность инклюзии, уникальность каждого ребенка, а также ответственность за благополучие будущих поколений
ОПК-6. Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	Педагог как социальный взрослый создает ситуацию обучения, демонстрирует образцы поведения, задает тональность общения, вовлекает, мотивирует и поощряет ребенка, осуществляет педагогический контроль, выстраивает индивидуальный образовательный маршрут
ОПК-7. Взаимодействие с участниками образовательных отношений	Педагог включается в социальную ситуацию развития ребенка, корректирует ее, оказывает при необходимости допсихологическую помощь, привлекает ресурсы семьи, социального и территориального окружения в решении задач сопровождения социализации ребенка
ОПК-8. Научные основы педагогической деятельности	Профилактика социальной эксклюзии обучающихся осуществляется на основе владения системными психолого-педагогическими, социально-педагогическими, дефектологическими знаниями

Обобщенная структура предпосылок построения опережающей профессиональной подготовки будущих педагогов на основе авторской педагогической концепции профессиональной подготовки педагога к профилактике социальной эксклюзии обучающихся представлена на рисунке 2.

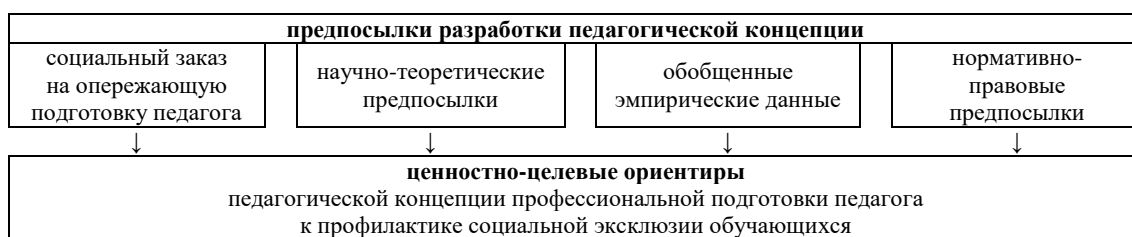


Рисунок 2 – Обобщенная структура предпосылок построения авторской педагогической концепции

Выводы. В результате проведения исследовательской работы нами были определены научно-теоретические, эмпирические и нормативно-правовые предпосылки разработки авторской педагогической концепции профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся. Теоретические предпосылки и эмпирические данные систематизированы, рассмотрены во взаимосвязи с нормативными документами. Новизна исследования состоит в обосновании своевременности и актуальности теоретической проработки проблемы опережающей профессиональной подготовки современного педагога,

способного успешно сопровождать социализацию школьников, предупреждать их социальную эксклюзию.

Исследование вносит вклад в развитие:

– социальной педагогики в части педагогического осмысления специфики социализации современных детей, характеризующейся явлениями массовой социальной эксклюзии, разработки методологической основы, научных подходов, адекватных природе изучаемого феномена;

– педагогики высшей школы в аспекте разработки теоретического и методологического обеспечения целостного процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе, способных успешно сопровождать процесс социализации обучающихся, осуществлять профилактику их социальной эксклюзии.

Материалы работы послужат основой для дальнейшей разработки содержательного наполнения Концепции, модели процесса профессиональной подготовки педагогов в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Е. В., Хрисанова Е. Г. Внеурочная воспитательная деятельность как инструмент профилактики делинквентного поведения младших школьников // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2025. – № 2(127). – С. 59–67.
2. Гарашкина Н. В., Горлова Н. А., Яковлева Е. В. Развитие навыков работы в целостном педагогическом коллективе школы у будущих учителей // Перспективы науки и образования. – 2025. – № 1. – С. 119–134. – DOI 10.32744/pse.2025.1.8.
3. Дорохова Т. С., Галагузова Ю. Н., Симонова И. А. Опыт исследования готовности классного руководителя к реализации социально-педагогических компетенций // Перспективы науки и образования. – 2022. – № 3(57). – С. 641–657. – DOI 10.32744/pse.2022.3.37.
4. Иванов Д. В. Психолого-педагогическая коррекция трудностей в обучении младших школьников // Бюллетень науки и практики. – 2022. – № 12. – С. 453–460. – DOI 10.33619/2414-2948/85/55.
5. Ильин В. С. О концепции целостного учебно-воспитательного процесса // Известия ВГПУ. – 2012. – № 4. – С. 4–11.
6. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – URL : <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf> (дата обращения: 04.03.2026).
7. Манакова М. В. Школьный учитель в современной социальной ситуации // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60–4. – С. 438–442.
8. Петров В. Н., Кантемирова И. Б. Феномен социальной эксклюзии/инклюзии в аспекте образовательной деятельности детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2019. – № 2(239). – С. 129–137.
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. – URL : <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=m8726iom5b970359274> (дата обращения: 04.03.2026).
10. Руднева И. А. 1.6. Содержание профессиональной подготовки будущих педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся // Высшее образование в России: проблемы и вызовы времени : коллективная монография. – Ульяновск : Зебра, 2025. – С. 57–68.
11. Садовникова Ж. В., Сериков В. В. Предупреждение деструктивного поведения школьников: позиция и роль учителя // Наука и школа. – 2024. – № 5. – С. 114–125. – DOI 10.31862/1819-463X-2024-5-114-125.
12. Семенова Г. В., Дворецкая М. Я., Кичигина О. А. Межличностное отвержение в контексте воспитательной деятельности школы // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2023. – № 207. – С. 153–165. – DOI 10.33910/1992-6464-2023-207-153-165.
13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (с изменениями) [Электронный ресурс]. – URL : <http://government.ru/docs/all/100618/> (дата обращения: 04.03.2026).
14. Bouillet D., Majcen S. A. Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers // SAGE Open. – 2022. – Vol. 12(3). – DOI 10.1177/21582440221126636.
15. Gheorghita N. Education Of Children: Access To Services, Factors And Conditions Of Exclusion // Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research. – 2017. – Vol. 1(1). – P. 68–78.

Статья поступила в редакцию 12.03.2026

REFERENCES

1. Vasil'eva E. V., Hrisanova E. G. Vneurochnaya vospitatel'naya deyatel'nost' kak instrument profilaktiki de-linkventnogo povedeniya mladshih shkol'nikov // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo uni-versiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2025. – № 2(127). – S. 59–67.
2. Garashkina N. V., Gorlova N. A., Yakovleva E. V. Razvitie navykov raboty v celostnom pedagogiche-skom kollektive shkoly u budushchih uchitelej // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2025. – № 1. – S. 119–134. – DOI 10.32744/pse.2025.1.8.
3. Dorohova T. S., Galaguzova Yu. N., Simonova I. A. Opyt issledovaniya gotovnosti klassnogo ruko-voditelya k realizacii social'no-pedagogicheskikh kompetencij // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2022. – № 3(57). – S. 641–657. – DOI 10.32744/pse.2022.3.37.
4. Ivanov D. V. Psihologo-pedagogicheskaya korrekciya trudnostej v obuchenii mladshih shkol'nikov // Byulleten' nauki i praktiki. – 2022. – № 12. – S. 453–460. – DOI 10.33619/2414-2948/85/55.
5. Il'in V. C. O koncepcii celostnogo uchebno-vospitatel'nogo processa // Izvestiya VGPU. – 2012. – № 4. – S. 4–11.
6. Koncepciya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda [El-ektronnyj resurs]. – URL : <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf> (data obrashcheniya: 04.03.2026).
7. Manakova M. V. Shkol'nyj uchitel' v sovremennoj social'noj situacii // Problemy sovremennogo pedagog-icheskogo obrazovaniya. – 2018. – № 60–4. – S. 438–442.
8. Petrov V. N., Kantemirova I. B. Fenomen social'noj eksklyuzii/inklyuzii v aspekte obrazovatel'noj deyatel'nosti detej s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo univer-siteta. Seriya: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya. – 2019. – № 2(239). – S. 129–137.
9. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 oktyabrya 2013 g. № 544n «Ob utverzhdenii pro-fessional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, os-novnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://base.garant.ru/70535556/?ysclid=m8726iom5b970359274> (data obrashcheniya: 04.03.2026).
10. Rudneva I. A. 1.6. Soderzhanie professional'noj podgotovki budushchih pedagogov k profilaktike so-cial'noj eksklyuzii obuchayushchihsya // Vysshee obrazovanie v Rossii: problemy i vyzovy vremeni : kollektivnaya monografiya. – Ul'yanovsk : Zebra, 2025. – S. 57–68.
11. Sadovnikova Zh. V., Serikov V. V. Preduprezhdenie destruktivnogo povedeniya shkol'nikov: poziciya i rol' uchitelya // Nauka i shkola. – 2024. – № 5. – S. 114–125. – DOI 10.31862/1819-463X-2024-5-114-125.
12. Semenova G. V., Dvoreckaya M. Ya., Kichigina O. A. Mezhluchnostnoe otverzhenie v kontekste vospit-atel'noj deyatel'nosti shkoly // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. – 2023. – № 207. – S. 153–165. – DOI 10.33910/1992-6464-2023-207-153-165.
13. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 g. № 273-FZ (s izmeneniyami) [Elektronnyj resurs]. – URL : <http://government.ru/docs/all/100618/> (data obrashcheniya: 04.03.2026).
14. Bouillet D., Majcen S. A. Risks of Social Exclusion Among Children in ECEC Settings: Assessments by Parents and ECEC Teachers // SAGE Open. – 2022. – Vol. 12(3). – DOI 10.1177/21582440221126636.
15. Gheorghita N. Education Of Children: Access To Services, Factors And Conditions Of Exclusion // Sociology and Social Work Review, International Society for projects in Education and Research. – 2017. – Vol. 1(1). – P. 68–78.

The article was contributed on March 12, 2026

Сведения об авторе

Руднева Инна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры соци-альной педагогики Волгоградского государственного социально-педагогического университе-та, г. Волгоград, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-9155-142X>, inna.rudneva@mail.ru

Author Information

Rudneva, Inna Aleksandrovna – Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the De-partment of Social Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, Volgograd, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-9155-142X>, inna.rudneva@mail.ru

УДК 378.016:811.161.1'243

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.028

Т. В. Самородова, Ю. А. Непрокина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АУТЕНТИЧНЫХ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ

*Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина,
г. Тамбов, Россия*

Аннотация. Статья посвящена методике работы с аутентичными профессионально ориентированными видеоматериалами при обучении иностранных студентов-медиков языку специальности. Освещена история вопроса, проанализированы преимущества (погружение в профессиональный контекст, развитие аудитивных и коммуникативных навыков) и недостатки (языковые и когнитивные трудности) использования аутентичных видеоматериалов. Определена актуальность исследуемой проблемы, которая обусловлена возрастающими потребностями в расширении инструментария для развития профессиональных коммуникативных навыков иностранных студентов. Материалом для исследования послужило учебное пособие Ю. А. Непрокиной и Т. В. Самородовой «Технология формирования профессиональной коммуникативной компетенции на занятиях русского языка как иностранного». В работе использованы методы анализа, классификации, систематизации и дифференцированного отбора материала. Результаты исследования и обсуждения содержат критерии отбора материалов с учетом уровня владения языком и профессиональных потребностей обучающихся. Детально показана методика составления заданий для трех этапов работы с видеоматериалом (преддемонстрационный, демонстрационный, постдемонстрационный). На примере темы «На приеме у врача» представлен комплекс заданий, направленных на формирование и развитие профессиональных коммуникативных навыков иностранных студентов-медиков. Авторами отмечены преимущества метода и сложности, возникающие в процессе работы как у студентов, так и у преподавателя (по результатам апробации), а также намечены пути их преодоления.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, методика преподавания, язык специальности, аутентичные видеоматериалы, профессиональные коммуникативные навыки, коммуникативный подход*

T. V. Samorodova, Yu. A. Neprokina

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS AT INTERNATIONAL MEDICAL STUDENTS USING AUTHENTIC VIDEO MATERIALS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES

Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia

Abstract. The article is devoted to the methodology of working with authentic professionally oriented video materials in teaching foreign medical students the language of their major. The introduction highlights the history of the issue, analyzes the advantages (immersion in a professional context, development of auditory and communication skills) and disadvantages (linguistic and cognitive difficulties) of using authentic video materials. The relevance of the problem, which is due to the increasing need to expand the tools for the development of professional communication skills of international students, is determined. The research material was the textbook "Technology of Formation of Professional Communicative Competence in Russian as a Foreign Language classes" by Yu. A. Nepokina, T. V. Samorodova. The study employed the method of analysis, classification, systematization and differentiated selection of the

material. The results of the study and discussion outline criteria for selecting materials based on the students' language proficiency and professional needs. A detailed methodology for creating assignments for three stages of working with video material (pre-demonstration, demonstration, and post-demonstration) is presented. Using the topic "At the Doctor's Office" as an example, a set of assignments aimed at developing and enhancing the professional communication skills of international medical students is presented. The authors highlight the advantages of the method and the challenges encountered by both students and instructors (based on the pilot study results), and outline ways to overcome them.

Keywords: *Russian as a Foreign Language, teaching methods, major language, authentic video materials, professional communicative skills, communicative approach*

Введение. Обучение русскому языку как иностранному (РКИ) глобально подчинено решению главной методической задачи: отработке и автоматизации коммуникативных навыков. Использование видеоматериалов в процессе преподавания любого иностранного языка давно стало неотъемлемой частью учебного процесса. Включение их в структуру занятия на каждом этапе изучения целесообразно и методически оправданно. Видеоматериалы позволяют обучающимся усовершенствовать навыки произношения фонем, вызывающих трудности для воспроизведения инофонами на начальном этапе, и улучшить процесс усвоения лексики; отработать навыки аудирования и говорения; познакомиться с культурными особенностями страны изучаемого языка; приблизить обстановку на занятии к условиям реальной коммуникации и в целом разнообразить учебный процесс. Кроме того, применение видеоматериалов позволяет отрабатывать решение различных коммуникативных задач в разнообразных ситуациях с использованием лингвистических и экстралингвистических средств: жестов, мимики, эмоций. Обучающиеся лучше усваивают изучаемый материал и легче ориентируются в реально возникшей коммуникативной ситуации.

Видеоматериалы делятся на две группы: учебные и аутентичные. Первые создаются с учетом возрастных особенностей обучающихся, уровня владения языком, образовательных потребностей. Они имеют четкую дидактическую структуру, часто сопровождаются методическими материалами и разрабатываются для выполнения строго определенных учебно-методических задач, среди которых: введение новых лексических единиц, объяснение лексических тем; демонстрация речевых образцов и моделей общения; тренировка восприятия речи на слух; развитие навыков говорения посредством ролевых игр и диалогов; закрепление пройденного материала с помощью интерактивных заданий.

Понятие аутентичности в обучении иностранным языкам и РКИ сформировалось в середине XX в. на фоне развития коммуникативного подхода. На ранних этапах становления лингводидактики основное внимание уделялось грамматике и специально адаптированным текстам, ориентированным на учебные цели и уровень обучающихся. Однако по мере развития дисциплины стало очевидно, что для формирования коммуникативной компетенции необходимо использовать аутентичные тексты, т. е. материалы, созданные носителями языка для носителей языка. Понятие аутентичности в научный обиход ввел Генри Уидоусон. Он предложил различие между «подлинно аутентичными» материалами – оригинальными текстами, созданными без учебных целей, и «педагогически аутентичными» – адаптированными под уровень обучающихся, аргументируя, что даже адаптированные тексты сохраняют аутентичность, если они передают естественность языка и реалистичные коммуникативные ситуации [11]. После Г. Уидоусона концепция аутентичности была развита Л. Ван Лиером, который предложил трехуровневую модель: аутентичность материалов (соответствие материалов культурным и лингвистическим нормам целевого языка); прагматическая аутентичность (аутентичность контекста, в котором используется язык, аутентичность цели речевого взаимодействия и аутентичность

самого взаимодействия); личностная аутентичность (осознанный выбор обучающимся стратегий общения, понимание целей и причин выполнения коммуникативных действий) [10].

Д. Хаймс подчеркивал, что владение языком требует не только знания грамматики, но и правил использования языка в конкретных ситуациях, а для полноценного овладения необходимы социолингвистический и прагматический компоненты, учитывающие контекст, намерения и нормы общения [9]. Российские методисты согласны, что аутентичные тексты не только развивают языковые навыки, но и формируют межкультурную компетенцию. Так, Н. А. Гриднева, Н. В. Барышников [3], Е. В. Носонович, Г. П. Мильруд [6] и многие другие призывали включать содержательные аутентичные тексты с первых этапов обучения, поскольку они приближают процесс к живому общению и способствуют развитию коммуникативных навыков. Работа с языком стимулирует мотивацию обучающихся и формирует коммуникативно-когнитивный подход благодаря включению социокультурных и языковых кодов, характерных для реального общения. Аутентичные аудио- и видеоматериалы помогают познакомиться с реалиями языка и его спецификой в различных социальных слоях [6].

Н. Н. Сергеева, А. Е. Чикунова в своей работе «Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей» осуществили более глубокий анализ понятия *аутентичные видеоматериалы*, систематизировали эти материалы по нескольким критериям (таким как тип видеоматериала, жанр информации, средства презентации, цели использования в учебном процессе), определили сущность социокультурной компетенции, а также обосновали роль рассматриваемых авторами материалов в процессе обучения. По мнению ученых, подобные тексты позволяют получать информацию о лингвистических и социокультурных характеристиках иноязычного общения, формировать навыки интерпретаций стереотипных ситуаций, знакомиться с проблемами сверстников в стране изучаемого языка, усваивать особенности иноязычной коммуникации [8].

Исследование медицинских текстов для обучения русскому языку в профессиональной сфере проводили такие ученые, как В. Б. Куриленко, Г. Т. Мельникова, А. В. Петрухина, М. Е. Будько и П. В. Сушкевич и др. Подчеркивая специфику медицинской лексики, терминологии и грамматики, современные исследователи обосновывают целесообразность использования как аутентичных текстов, так и адаптированных, подчеркивая при этом необходимость баланса между сохранением содержательности и упрощением ([1], [2], [4], [7]).

Следует отметить, что использование аутентичных текстов при обучении русскому языку в медицинской профессиональной сфере особенно важно, потому что такие материалы максимально приближают учебный процесс к реальным условиям профессионального общения. Аутентичные тексты отражают реальную лексику, терминологию, стилистические и коммуникативные особенности, присущие медицинской практике, что позволяет иностранным студентам не просто изучать язык, а овладевать его употреблением в конкретных профессиональных ситуациях. Таким образом, подобного рода тексты являются ключевым инструментом для практического освоения русского языка медицинской сферы, поэтому и требуют тщательного методического обоснования.

Цель настоящего исследования – разработка методики составления комплекса заданий с использованием аутентичных профессионально ориентированных видеоматериалов для формирования коммуникативных навыков у иностранных студентов-медиков.

В задачи авторов входит:

- определить критерии отбора материала;
- выявить место и роль аутентичных профессионально ориентированных видеоматериалов в системе занятий по изучению языка специальности;

- разработать комплекс заданий, ориентированный на уровень подготовки и профессиональные потребности обучающихся;
- апробировать предложенную методику и оценить ее эффективность в формировании коммуникативных навыков.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена возрастающей в настоящее время потребностью в использовании аутентичных материалов с целью развития лексико-грамматических компетенций обучающихся, а также отработки умений и навыков в области аудирования и говорения.

Новизна нашей работы заключается в том, что в ней представлен пример систематического использования аутентичных видеоматериалов на занятиях по изучению языка специальности иностранными студентами-медиками, разработан комплекс заданий для формирования, закрепления и отработки важнейших коммуникативных навыков, что указывает также на его практическую значимость.

Материал и методы исследования. В 2021 г. преподавателями кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина Ю. А. Непрокиной и Т. В. Самородовой было издано учебное пособие «Технология формирования профессиональной коммуникативной компетенции на занятиях русского языка как иностранного» [5]. Авторы статьи одновременно являются авторами указанного учебного пособия. Соответственно, материалы исследования носят оригинальный характер. Анализируемое пособие предназначено для иностранных студентов, обучающихся в Медицинском институте по специальности «Лечебное дело». Оно представляет собой сгруппированный по темам и методически обработанный сборник аутентичных материалов: текстов учебно-профессионального, учебно-научного жанра, а также различных видеоматериалов медицинского характера с ярко выраженным региональным компонентом.

Учебное пособие разделено на 3 модуля, каждый из которых включает в себя определенный перечень тем: «Структура больницы», «В аптеке», «В регистратуре», «В больнице», «Опрос пациента», «Головная боль», «Абдоминальные боли» и др. Каждая тема имеет четкую структуру: словарь, лексические задания; текст, а также притекстовые, предтекстовые и послетекстовые задания; диалоги; грамматические комментарии; контрольные задания.

Аутентичные видеоматериалы самых разных жанров – мультфильмы, художественные фильмы, видеолекции, материалы информационного характера, новости, интервью – являются обязательным компонентом каждой темы. Они методически обработаны и подготовлены к занятиям со студентами. При отборе видеоматериалов, а также при составлении заданий, предваряющих, сопровождающих и завершающих работу с ними, применялся дифференцированный подход. Дело в том, что авторы придерживаются позиции раннего введения профессиональной лексики в структуру занятий, однако в группах зачастую обучаются студенты, имеющие разный уровень владения русским языком. Учитывались следующие критерии:

- 1) *профессиональная релевантность*: соответствие медицинской тематике и теме модуля в учебном пособии, отражение реальных профессиональных ситуаций, наличие профессионально значимой лексики;
- 2) *языковая доступность*: соответствие уровню владения русским языком обучающихся, умеренное использование медицинской терминологии, естественная речь, четкое произношение, наличие невербальных средств коммуникации;
- 3) *структурные характеристики*: смысловая завершенность видеоролика, оптимальная продолжительность, четкая коммуникативная ситуация;
- 4) *культурологическая ценность*: отражение социокультурных аспектов российской медицины, демонстрация норм профессионального поведения и этикета, возможность обсуждения межкультурных различий;

5) *дидактическая ценность*: потенциал для создания занятий разного типа, возможность интеграции в систему занятий по языку специальности;

6) *технические параметры*;

7) *мотивационный потенциал*: эмоциональная вовлеченность, реальность ситуации.

В работе использованы методы анализа, классификации и систематизации, а также метод дифференцированного отбора материала.

Результаты исследования и их обсуждение. Предлагаем рассмотреть и проанализировать методику разработки комплекса заданий для темы «На приеме у врача» (Модуль II). Здесь мы принимаем аутентичный видеоролик за основу, на базе которого будут построены занятия по изучению данной темы. Работа строится по классической трехэтапной схеме.

На преддемонстрационном этапе для снятия лексических трудностей необходимы словарь и задания, направленные на понимание и усвоение вводимых лексических единиц, такие как: «Слушайте, повторяйте вслед за диктором. Читайте» [5, с. 62], «Выпишите из словаря словосочетания по моделям. Определите род, падеж и число имен существительных» [5, с. 62], «Проспрягайте все глаголы» [5, с. 62]. Здесь же следует активизировать фоновые знания обучающихся, побудить их к диалогу, предложив ответить на вопросы: «Как часто вы ходите к врачу?», «Что вы говорите врачу на приеме?».

На демонстрационном этапе важно настроить студентов на первичный просмотр видеоматериала с определенной целью, ответив на следующие вопросы: «На что жалуется пациент?» и «Каков предварительный диагноз?». Предлагается к просмотру видеоролик длительностью 9 мин. 24 сек. При последующем просмотре с детальным пониманием одновременно изучаются этапы приема пациента: приветствие, выяснение жалоб, опрос, осмотр, постановка предварительного диагноза, лечебные рекомендации.

Для подробного изучения каждого из этапов существует несколько разделов, пронумерованных и озаглавленных (1. «Опрос», 2. «Осмотр», 3. «Постановка диагноза», 4. «Рекомендации и лечение»), которые содержат собственный комплекс заданий, отвечающий ключевым методическим требованиям, предъявляемым к преддемонстрационному, демонстрационному и постдемонстрационному этапам работы с видеоматериалами.

В каждом разделе имеются опорные слова и выражения, слова для справок, а также задания, способствующие пониманию и усвоению лексем: «Выберите из словаря все существительные, определите начальную форму, род, число и падеж» [5, с. 63], «Образуйте от всех глаголов формы Настоящего и Прошедшего времени» [8, с. 64], «Образуйте Императив, используя глагол «давать» по модели» [5, с. 68], «Задайте вопрос к словам, определите часть речи» [5, с. 66], «Проспрягайте глаголы» [5, с. 66].

Особенную роль играют задания, направленные на развитие и автоматизацию навыков говорения в целом и профессиональной коммуникации «врач–пациент». При изучении каждого из этапов навыки диалогической речи тщательно отрабатываются с привлечением возможностей видеоконтента. Так, на этапе «Опрос пациента» обучающимся предлагается предварительно изучить вопросы к диалогу, перевести непонятные слова и выражения, после чего просмотреть видеофрагмент и ответить на эти вопросы.

Затем студенты должны прочитать реплики из диалога и определить, кому они принадлежат, после чего посмотреть видеоматериал еще раз и дополнить диалог пропущенными высказываниями.

На постдемонстрационном этапе в целях закрепления изученной лексики и речевых моделей обучающимся предлагается прочитать получившийся диалог, выучить его и разыграть по ролям.

При изучении этапа «Осмотр» в активный словарь иностранных студентов-медиков вводятся различные команды врача, данные в разговорном варианте, а также профессиональные медицинские термины, используемые в процессе коммуникации медицинского персонала с посетителями внутри здравоохранительных учреждений.

Имеются задания, объясняющие процесс трансформации научных терминов и понятий в форму разговорной речи, а также разницу между звучащей и письменной профессиональной медицинской речью. Эти задания особенно значимы, поскольку перевод письменной речи в устную (и наоборот) в процессе профессиональной коммуникации, а также работы с медицинской документацией зачастую вызывает значительные трудности.

Для отработки произносительных навыков и наилучшего запоминания значения команд доктора вводится элемент игры.

На этапе «Постановка диагноза» студентам после просмотра видеофрагмента предлагается прочитать диалог и заполнить пропуски, а затем проверить себя, повторно обратившись к отрывку, ответить на вопросы и на основе важной информации, полученной из него, составить собственный диалог.

При изучении этапа «Рекомендации и лечение» обучающиеся должны вначале прочитать одноименный текст, выполнив притекстовые, предтекстовые и послетекстовые задания, а затем просмотреть заключительный фрагмент с опорой на текст, ответить на вопросы, дополнить фразы, используя информацию из видео. На основе повторного обращения к видеоматериалу студентам следует заполнить пропуски в диалоге, выучить его и разыграть по ролям.

Заключительная часть изучения темы – контроль полученных знаний. В качестве проверки степени освоенности материала студентам предлагается составить диалог по плану, выучить и рассказать его.

Данный модуль был апробирован преподавателями на занятиях по русскому языку с иностранными студентами 2 курса Медицинского института Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, получив положительную оценку. Отмечена развивающаяся динамика в усвоении обучающимися речевых моделей общения в ситуации «врач–пациент», в формировании навыков аудирования в профессиональном контексте, умений преодолевать языковой барьер в типичных ситуациях медицинского общения, в повышении мотивации к обучению за счет реалистичности и практической направленности заданий. Наряду с этим выявлены некоторые сложности языкового (быстрый темп речи, медицинская терминология, использование разговорных форм), социокультурного, психологического (страх не понять содержание, неуверенность в интерпретации ситуации) характера, намечены пути их устранения и преодоления.

Выводы. Аутентичные профессионально ориентированные видеоматериалы занимают важнейшее место в системе занятий по изучению языка специальности, выступая инструментом интеграции языковой подготовки с профессиональной практикой. Они позволяют моделировать реальные профессиональные ситуации, развивать коммуникативные навыки и углублять понимание специфики профессиональной сферы.

Аутентичные видеоматериалы используются на разных этапах обучения: на этапе введения нового материала, в рамках отработки навыков аудирования, при развитии навыков говорения и дискуссии, в самостоятельной работе, при подготовке к ситуациям общения в профессиональной среде. Они выполняют несколько ключевых функций: моделирующую, мотивационную, развивающую, интенсифицирующую, компенсаторную, формирующую.

Залогом успешной работы с видеоматериалами стали: соответствие тематике занятия, уровню подготовки студентов, коммуникативной ситуации; четкая структура заданий для трех этапов работы; разнообразие заданий (аудирование с опорой, пересказ, ролевые игры); ограничение длительности фрагментов для поддержания концентрации внимания.

Выявленные сложности были преодолены за счет предварительной работы с лексикой и прогнозированием содержания, поэтапного просмотра, адаптации заданий под уровень группы.

Апробация разработанной методики подтвердила ее эффективность: у студентов отмечен прогресс в развитии навыков аудирования и устной речи, в частности, умения строить диалоги в рамках профессиональных ситуаций.

Использование аутентичных профессионально ориентированных видеоматериалов доказало свою высокую эффективность в формировании коммуникативных навыков у иностранных студентов-медиков. Методика обеспечивает погружение в профессиональный контекст, повышает мотивацию и готовит обучающихся к реальным ситуациям общения в медицинской практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будько М. Е., Сушкевич П. В. Лингвистические аспекты адаптации текстов по анатомии для иностранных студентов. // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XXII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Т. Н. Мельниковой (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2023. – С. 175–178.
2. Гирфанова Э. М. Корреляция способов и уровня адаптации текста по специальности с задачами обучения // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития : материалы XXIII Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Т. Н. Мельниковой (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2024. – С. 123–128.
3. Гриднева Н. А., Барышников Н. В. Использование аутентичных текстов в обучении РКИ // Самарский научный вестник, 2017. – Т. 6, № 4. – С. 210–214.
4. Мельникова Г. Т. Аутентичный текст как основная методическая единица при обучении РКИ // Мир педагогики и психологии, 2017. – № 6(11). – С. 20–23.
5. Непрокина Ю. А., Самородова Т. В. Технология формирования профессиональной коммуникативной компетенции на занятиях русского языка как иностранного : учеб. пособие. – Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2021. – 217 с. – [Электронный ресурс]. – URL : <https://elibrary.tsutmb.ru/dl/docs/elib663.pdf> (дата обращения: 18.10.2025).
6. Носонович Е. В., Мильруд Г. П. Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Иностранные языки в школе, 2008. – № 2. – С. 10–14.
7. Петрухина А. В. Лингводидактическая адаптация учебных медицинских текстов для иностранных студентов. – Научный диалог, 2022. – Т. 11, № 9. – С. 124–141.
8. Сергеева Н. Н., Чукунова А. Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей // Педагогическое образование в России, 2011. – № 1 – С. 147–157.
9. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
10. Van Lier L. *The Classroom and the Language Learner*. – New York : Longman, 1988. – 256 p.
11. Widdowson H. G. Knowledge of language and ability for use // *Applied linguistics*. – 1989. – Vol. 10, No. 2. – P. 128–137.

Статья поступила в редакцию 29.10.2025

REFERENCES

1. Bud'ko M. E., Sushkevich P. V. Lingvisticheskie aspekty adaptatsii tekstov po anatomii dlya ino-strannykh studentov. // *Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya : materialy XXII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. T. N. Mel'nikovoj (otv. red.) [i dr.]*. – Minsk, 2023. – S. 175–178.
2. Girfanova E. M. Korrelyatsiya sposobov i urovnya adaptatsii teksta po special'nosti s zadachami obucheniya // *Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya : materialy XXIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. T. N. Mel'nikovoj (otv. red.) [i dr.]*. – Minsk, 2024. – S. 123–128.
3. Gridneva N. A., Baryshnikov N. V. Ispol'zovanie autentichnykh tekstov v obuchenii RKI // *Samarskij nauchnyj vestnik*, 2017. – T. 6, № 4. – S. 210–214.
4. Mel'nikova G. T. Autentichnyj tekst kak osnovnaya metodicheskaya edinica pri obuchenii RKI // *Mir pedagogiki i psihologii*, 2017. – № 6(11). – S. 20–23.
5. Neprokina Yu. A., Samorodova T. V. Tekhnologiya formirovaniya professional'noj kommunikativnoj kompetencii na zanyatiyah russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb. posobie. – Tambov : Izdatel'skij dom TGU im. G. R. Derzhavina, 2021. – 217 s. – [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://elibrary.tsutmb.ru/dl/docs/elib663.pdf> (data obrashcheniya: 18.10.2025).

6. Nosonovich E. V., Mil'rud G. P. Kriterii sodержatel'noj autentichnosti uchebnogo teksta // *Inostrannye yazyki v shkole*, 2008. – № 2. – S. 10–14.
7. Petruhina A. V. Lingvodidakticheskaya adaptatsiya uchebnykh medicinskih tekstov dlya inostrannykh studentov. – *Nauchnyj dialog*, 2022. – T. 11, № 9. – S. 124–141.
8. Sergeeva N. N., Chikunova A. E. Autentichnye videomaterialy kak sredstvo razvitiya sociokul'turnoj kompetencii studentov ekonomicheskikh special'nostej // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 2011. – № 1 – S. 147–157.
9. Hymes D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.
10. Van Lier L. *The Classroom and the Language Learner*. – New York : Longman, 1988. – 256 p.
11. Widdowson H. G. Knowledge of language and ability for use // *Applied linguistics*. – 1989. – Vol. 10, No. 2. – P. 128–137.

The article was contributed on October 29, 2025

Сведения об авторах

Самородова Татьяна Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия, <https://orcid.org/0000-0003-1398-5761>, tatyana3krasnova@yandex.ru

Непрокина Юлия Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, г. Тамбов, Россия, <https://orcid.org/0000-0001-6149-7709>, zikoriy@mail.ru

Author Information

Samorodova, Tatyana Vasilyevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia, <https://orcid.org/0000-0003-1398-5761>, tatyana3krasnova@yandex.ru

Neprokina, Yulia Aleksandrovna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia, <https://orcid.org/0000-0001-6149-7709>, zikoriy@mail.ru

УДК 371.113.1:37.013

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.029

Е. А. Тупицын, В. Н. Иванов

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ СОВЕТНИКОВ ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ И СТРАТЕГИИ ИХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. Статья посвящена анализу профессиональных дефицитов советника директора по воспитательной работе и взаимодействию с детскими общественными объединениями (советник директора) в образовательных организациях. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, усилением роли воспитательной деятельности в условиях обновления федеральных государственных образовательных стандартов и становления новой педагогической должности в системе общего образования и, с другой, необходимостью научно-методического сопровождения педагогических работников, занимающих эту должность. Выявление и систематизация профессиональных дефицитов является основой принятия необходимых педагогических и управленческих решений в совершенствовании профессиональных качеств советников директора.

Методологическую основу исследования профессиональных дефицитов составляет комплекс подходов, принципов и методов, обеспечивающих объективность, системность и практическую применимость результатов. Эмпирическая часть реализована посредством анкетирования, интервью по компетенциям, анализа цифрового следа, наблюдения за деятельностью, контент-анализа и обобщения результатов деятельности советников в общеобразовательных организациях Приволжского федерального округа. Инструментарий диагностики разработан с опорой на нормативные требования, закрепленные в официальных нормативных документах.

В результате выявлена неравномерность сформированности профессиональных компетенций, определены проблемные зоны и типовые профессиональные дефициты. Как показывают исследования, существует устойчивый разрыв между требуемым и фактическим уровнем владения советниками директора актуальными методиками, технологиями и предметными знаниями. Обоснована необходимость перехода от фрагментарных форм повышения квалификации к системной модели методической поддержки профессионального сообщества.

Ключевые слова: *советник директора по воспитательной работе, профессиональные дефициты, воспитательная деятельность, профессиональные компетенции, методическая поддержка*

Е. А. Tupitsin, V. N. Ivanov

ANALYSIS OF PROFESSIONAL DEFICIENCIES OF ADVISORS TO THE PRINCIPAL FOR EDUCATIONAL WORK AND STRATEGIES FOR THEIR PREVENTION

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article is devoted to the analysis of professional deficiencies of advisors to the principal of educational work and interaction with children's public associations (advisor to the principal) in educational organizations. The relevance of the study is determined, on the one hand, by the increasing role of educational activities in the context of updating of the Federal State Educational Standards and the establishment of a new pedagogical position within the general education system and, on the other hand, by the need for scientific and methodological support for teaching staff occupying this position. Identification and systematization of professional deficiencies is the basis for making the necessary pedagogical and managerial decisions in improving the professional qualities of principals to the director.

The methodological basis for the study of professional deficiencies is a set of approaches, principles and methods that ensure the objectivity, consistency and practical applicability of the results. The empirical part was implemented through questionnaires, competency-based interviews, analysis of digital footprints, observation of activities, content analysis, and a summary of the results of advisors' activities in general education organizations of the Volga Federal District. The diagnostic tools were developed based on the regulatory requirements set out in official normative documents.

As a result, uneven development of professional competencies was identified, problem areas and typical professional deficiencies were determined. Research shows that there is a persistent gap between the required and actual level of proficiency in current methodologies, technologies, and subject knowledge among the advisors to the principal. The necessity of transition from fragmented forms of professional development to a systematic model of methodological support for the professional community is justified.

Keywords: *advisors to the principal for educational work, professional deficiencies, educational activities, professional competencies, methodological support*

Введение. В контексте реализации Национального проекта «Образование» и перехода Российской Федерации на новые федеральные государственные образовательные стандарты принципиальное значение приобретает качество педагогических кадров, работающих в должности советника директора по воспитательной работе и взаимодействию с детскими общественными объединениями (советник директора). Современные вызовы, включая цифровизацию, необходимость работы с разнородным составом обучающихся и их родителей, необходимость решения задач по сохранению национальной идентичности и традиционных ценностей предъявляют повышенные требования к профессиональным компетенциям советника директора. Профессиональные дефициты советников директора нами понимаются как осознанные или неосознанные недостатки в профессиональной компетентности, которые препятствуют эффективному решению педагогических задач и достижению планируемых образовательных результатов. Они выступают индикатором «белых пятен» в арсенале компетенций и требуют системного выявления и устранения. Правовой основой для этой работы служит комплекс документов, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента № 474 «О национальных целях развития до 2030 года», а также распоряжения Минпросвещения, регламентирующие порядок диагностики дефицитов и построения национальной системы научно-методического сопровождения педагогов. Цель настоящей статьи – провести комплексный анализ проблемы профессиональных дефицитов советников директора, обобщить существующие подходы к их диагностике, представить эмпирические данные о структуре дефицитов и сформулировать научно обоснованные рекомендации по их предупреждению.

Должность советника директора введена в образовательных организациях с 2021 года в рамках реализации федерального проекта «Патриотическое воспитание» национального проекта «Образование» и нацелена на обеспечение целостной воспитательной системы, направленной на сохранение и развитие российской гражданской идентичности, традиционных ценностей, формирования ответственности и социальной активности обучающихся.

Проблематика деятельности советников директора и их профессиональных дефицитов является сравнительно новым направлением научного исследования. Введение новой должности обусловило рост числа публикаций, однако большинство из них носят фрагментарный характер и ограничены отдельными аспектами профессиональной деятельности советника директора.

В исследованиях И. Э. Куликовской и Ю. В. Боярской, выполненных на материалах Ростовской области, анализируются профессиональные трудности, с которыми сталкиваются советники, а также выявляются различия между начинающими и опытными специалистами. Авторы обосновывают необходимость системной методической поддержки и развития

наставничества как условия профессионального становления советников [4, с. 21]. О. А. Лаврентьева, Е. М. Скрыпникова с соавторами выявляют противоречие между общественным запросом на усиление воспитательной работы и недостаточной теоретической проработанностью роли, функционала и компетенций советника директора. Авторы указывают на низкую осведомленность педагогических коллективов о возможностях советника, дефицит административной поддержки, а также ограниченность практик взаимодействия с детскими общественными объединениями [6, с. 24–25].

Отдельное направление исследований связано с анализом профессиональных дефицитов педагогических работников в целом. Так, в работе Р. М. Чудинского, В. В. Малеева, В. М. Дубова и В. В. Морозовой рассматривается реализация системы оценки качества педагогического образования на основе выявления профессиональных дефицитов [12, с. 90]. Развитию инструментов оценки эффективности деятельности советников посвящена работа В. В. Николиной и А. А. Лощиловой, в которой предложены критерии и показатели результативности взаимодействия советника с обучающимися, детскими и молодежными объединениями, школьной воспитательной командой и социальными партнерами [7]. Значимый вклад в изучение профессионализма советников внесли А. В. Кисляков, А. В. Щербаков и С. В. Буравова. В их работе разработан и апробирован инструментарий оценки и самооценки профессионализма советников директора. Авторы выявляют дефициты в развитии гностических, проектировочных, оценочных и прогностических умений, что позволяет рассматривать данные результаты как основание для совершенствования программ повышения квалификации [3, с. 144–145].

Проблемы профессионального развития и проектирования индивидуальных траекторий профессионального роста представлены в исследованиях С. В. Фроловой, С. И. Аксенова и А. В. Зулхарнаевой. Авторы описывают механизмы рефлексивного самообследования, проектирования и реализации персонализированной траектории профессионального развития советника [11, с. 357]. В продолжение данной тематики предлагаются технологические карты наставнической деятельности, способствующие структурированию и повышению результативности профессиональной деятельности советников [10, с. 361].

Активно разрабатываются методологические подходы к выявлению и преодолению профессиональных дефицитов педагогов и советников директора. Так, И. Ю. Вороткова и А. В. Усачева рассматривают профессиональные дефициты как осознанные или неосознанные ограничения профессиональной компетентности, проявляющиеся в затруднениях при решении профессиональных задач. В качестве методологической основы ими используется рефлексивная самооценка профессиональной деятельности, реализуемая через анкетирование педагогов [2, с. 107]. Полученные данные рассматриваются авторами как база для построения индивидуальных маршрутов профессионального развития и разработки стратегий преодоления выявленных дефицитов. Схожий подход представлен в исследовании Н. В. Антонова, И. В. Афанасьевой и С. М. Куницыной, где диагностика профессиональных и образовательных запросов педагогов выступает основанием для формирования персонифицированной модели повышения квалификации. Авторы подчеркивают, что диагностика профессиональных дефицитов позволяет не только оценить уровень компетентности, но и сформировать осознанный профессиональный запрос педагога [1, с. 158].

С методологической точки зрения значимым является использование технологии горизонтального обучения, в рамках которой индивидуальный образовательный маршрут рассматривается как ключевой инструмент преодоления конкретных профессиональных дефицитов. Эффективность данной технологии подтверждена региональными практиками и возможностью ее тиражирования [9, с. 37–38]. М. Г. Янова и З. Г. Рязанова предлагают комплексный подход к диагностике профессиональных затруднений, сочетающий самоанализ и внешнюю экспертную оценку. Авторы подчеркивают, что результаты диагностики должны

служить основой для разработки индивидуального плана профессионального развития педагога [13, с. 40].

Особое значение для анализа профессиональных дефицитов советников имеет компетентностная модель деятельности, разработанная О. А. Лаврентьевой. Модель основана на аксиологическом подходе и дифференциации компетенций на ключевые, общекультурные, профессиональные и экспертные, что позволяет соотносить выявленные дефициты с конкретными направлениями профессионального развития советника директора [5, с. 119].

Сформированная теоретическая база позволяет, а кардинальные изменения в системе образования требуют системного исследования проблемы повышения профессиональных качеств советников директора. Целью настоящего исследования является выявление профессиональных дефицитов советников директора и определение механизмов их преодоления в процессе профессионального развития.

Для достижения поставленной цели поставлены следующие задачи:

- провести анализ требований, предъявляемых претенденту на должность советника директора, и сгруппировать их для последующего выявления профессиональных дефицитов;
- сформировать систему методов и инструментов, обеспечивающих выявление профессиональных дефицитов;
- провести эмпирическое исследование и обобщить результаты;
- предложить направления преодоления и варианты решения профессиональных дефицитов советников директора.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена усилением роли советника директора в реализации воспитательной миссии образовательной организации и проблемами становления новой педагогической должности в системе общего образования. Федеральные проекты «Россия – страна возможностей» и «Мы вместе (Воспитание гармонично развитой личности)» национального проекта «Молодежь и дети» открывают широкие возможности для развития общественных движений и самореализации школьников. Значительная роль в реализации мероприятий данных стратегических документов отводится советнику директора, и от уровня его профессионализма зависит вовлеченность школьников и всей школы в данные проекты. Исследование структуры и причин профессиональных дефицитов, их систематизация и разработка адресных программ повышения квалификации, реализация моделей профессионального развития советников директора должны стать важным инструментом повышения качества воспитательной деятельности школы. Значимость исследования заключается в систематизации профессиональных дефицитов советников директора и выработке предложений по устранению причин, вызывающих их.

Материал и методы исследования. Исследование опирается на теоретические концепции профессионального развития, нормативные документы и эмпирические методы диагностики. Основой исследования является *системный подход*, рассматривающий профессиональные компетенции как совокупность взаимосвязанных элементов, где дефицит в одном компоненте влияет на всю систему. Это позволяет анализировать профессиональные дефициты в контексте деятельности и организационных условий. *Деятельностный подход* позволяет акцентировать внимание на практическом применении компетенций в профессиональной деятельности советника директора. Дефициты выявляются через анализ выполнения конкретных задач и функций. *Личностный подход* служит основой учета индивидуальных особенностей советника директора, выявления его мотивации, рефлексивной культуры и способности к саморазвитию. Профессиональные дефициты рассматриваются не только как недостаток знаний и навыков, но и как ограничения в личностном развитии. *Акмеологический подход* ориентирован на достижение вершин профессионализма. Он включает изучение коммуникативных, социально-перцептивных,

рефлексивных и других видов компетентности советника директора, а также условий, способствующих профессиональному росту.

Выбор комплекса методов диагностики и определение вариантов преодоления профессиональных дефицитов осуществлялся на следующих ключевых положениях:

- использование рефлексивных методов (самооценка, самодиагностика, анализ профессионального опыта);
- применение экспертных и инструментальных методов внешней оценки профессионализма;
- реализация персонифицированных технологий профессионального развития, включая индивидуальные образовательные маршруты, горизонтальное обучение и индивидуальные планы профессионального роста.

Эмпирическую базу исследования составили результаты анкетирования, интервьюирования, анализа цифрового следа и наблюдения за деятельностью советников директора, работающих в общеобразовательных организациях Приволжского федерального округа.

В процессе обработки эмпирических данных использовались методы количественного и качественного анализа. Количественная обработка результатов анкетирования осуществлялась посредством подсчета абсолютных и относительных показателей (в процентах), что позволило определить уровень сформированности отдельных групп компетенций и степень выраженности профессиональных дефицитов.

Для интерпретации результатов применялся сравнительный анализ распределения ответов респондентов по восьми блокам компетенций. Оценка уровня сформированности компетенций осуществлялась на основе шкалы Лайкерта с последующим объединением ответов в группы «достаточный/высокий уровень» и «наличие профессиональных дефицитов».

Качественный анализ включал интерпретацию открытых ответов респондентов, выявление повторяющихся профессиональных затруднений и их последующую типологизацию. Полученные результаты сопоставлялись с данными научных исследований и нормативными требованиями, предъявляемыми к деятельности советника директора.

Результаты исследования и их обсуждение. Согласно Письму Минпросвещения России от 02.11.2024 № АВ-3303/06, советник директора должен обладать следующими группами компетенций:

1. *Нормативно-правовые и институциональные:* знание основ, документов, тенденций, соотнесение деятельности с нормативами и политикой.
2. *Педагогико-дидактические и воспитательно-методические:* владение теориями и технологиями; проектирование и реализация программ.
3. *Организационно-управленческие:* управление процессом, координация субъектов, работа с самоуправлением.
4. *Психолого-педагогические:* понимание особенностей обучающихся; работа с разными категориями детей, выявление буллинга.
5. *Коммуникативные, конфликтологические и медиационные:* диалог с участниками процесса, предотвращение и разрешение конфликтов.
6. *Социально-воспитательные и социокультурные:* организация мероприятий, развитие лидерских качеств, учет разнообразия.
7. *Взаимодействие с родителями и объединениями:* сотрудничество с сообществами, выстраивание отношений.
8. *Информационно-цифровые и медиакомпетенции:* применение ИТ, обеспечение безопасности, формирование медиаграмотности [8].

Указанные группы компетенций были положены в основу эмпирического исследования и составили основу анкеты (метод самооценки по шкале Лайкерта). В исследовании приняли участие 50 респондентов. Выборка носила целенаправленный характер и включала

респондентов из городов Приволжского федерального округа: Чебоксары, Йошкар-Ола, Казань, Нижний Новгород, Ульяновск. Учитывались пол, возраст, педагогический стаж и стаж работы в должности советника директора; базовое педагогическое/непедагогическое образование, наличие дополнительного образования, прохождение курсов повышения квалификации по воспитательной проблематике (за последние 3–5 лет), тип образовательной организации (школа, крупная/малая, наличие профильных классов, кадетских, инженерных и пр.).

В качестве основного инструмента опроса и анкетирования использовалась онлайн-технология с применением «Яндекс Формы». Кроме основных вопросов респондентам предоставлялась возможность выразить свое отношение к теме в свободной форме. Тематика открытого обсуждения предполагала профессиональную самооценку, определение уровня сформированности профессиональных компетенций, определение затруднений в реализации воспитательной деятельности, а также выявление потребностей в профессиональном развитии. Полученные эмпирические данные после обработки с использованием методов количественного и качественного анализа представлены в таблице 1. В ней систематизированы результаты самооценки и профессиональные дефициты.

Таблица 1 – Уровень сформированности компетенций и профессиональные дефициты советников директора

Блок компетенций	Достаточный / высокий уровень, чел. (%)	Наличие профессиональных дефицитов, чел. (%)
1. Нормативно-правовые и институциональные	31 чел. (62 %)	19 чел. (38 %)
2. Педагогико-дидактические и воспитательно-методические	27 чел. (54 %)	23 чел. (46 %)
3. Организационно-управленческие	24 чел. (48 %)	26 чел. (52 %)
4. Психолого-педагогические	21 чел. (42 %)	29 чел. (58 %)
5. Коммуникативно-конфликтологические	29 чел. (58 %)	21 чел. (42 %)
6. Социально-воспитательные и социокультурные	30 чел. (60 %)	20 чел. (40 %)
7. Взаимодействие с родителями и общественными объединениями	23 чел. (46 %)	27 чел. (54 %)
8. Информационно-цифровые и медиакомпетенции	29 чел. (58 %)	21 чел. (42 %)

Анализ результатов проведен по восьми выделенным блокам компетенций советника директора.

1. Нормативно-правовые и институциональные компетенции

- 62 % респондентов продемонстрировали высокий уровень знания федеральных нормативных документов, регулирующих воспитательную деятельность.

- 38 % опрошенных испытывают затруднения при практическом применении документов, особенно в части их адаптации к локальным условиям.

Выявленная проблема: формальное владение нормативной базой без навыков интерпретации и эффективного применения в профессиональной практике.

2. Педагогико-дидактические и воспитательно-методические компетенции

- 54 % советников уверенно проектируют и реализуют рабочие программы воспитания.

- 46 % сталкиваются с трудностями:

- при разработке программ с учетом специфики образовательной организации;
- в интеграции воспитательного компонента в учебный процесс.

Основные дефициты:

- недостаточное владение современными воспитательными технологиями;
- ограниченный опыт проектной деятельности.

3. Организационно-управленческие компетенции

- 48 % оценивают свои управленческие навыки как достаточные.
- 52 % отмечают сложности:
 - в организации ученического самоуправления;
 - при распределении ролей в воспитательном процессе;
 - в командной работе.

Ключевые проблемы:

- дефицит управленческого опыта;
- слабое понимание механизмов проектного управления воспитательной системой.

4. Психолого-педагогические компетенции

• 42 % уверены в способности выявлять случаи буллинга, девиантного поведения и работать с учащимися группы риска.

- 58 % указали на:
 - нехватку знаний в области возрастной психологии;
 - недостаток практических навыков ранней диагностики неблагополучия.

Вывод: существует острая потребность в программах психолого-педагогического сопровождения профессионального развития советников.

5. Коммуникативные, конфликтологические и медиационные компетенции

- 58 % демонстрируют средний уровень сформированности компетенций.
- 42 % испытывают трудности:
 - в использовании медиативных технологий;
 - при реализации стратегий разрешения конфликтов.

Основная сложность: практическое применение медиации в работе с учащимися и родителями.

6. Социально-воспитательные и социокультурные компетенции

- 60 % имеют достаточный уровень развития компетенций.
- 40 % сталкиваются с проблемами:
 - при организации социально значимых мероприятий;
 - в развитии лидерских качеств учащихся.

Причины затруднений:

- ограниченный опыт проектирования долгосрочных воспитательных инициатив;
- недостаточный учет социокультурного контекста образовательной организации.

7. Взаимодействие с родителями и общественными объединениями

- 46 % оценивают свой уровень взаимодействия с внешними субъектами как высокий.
- 54 % отмечают трудности:
 - в налаживании партнерских отношений с родительским сообществом;
 - во взаимодействии с детскими общественными организациями.

Ключевое препятствие: отсутствие четких алгоритмов и технологий межсекторного сотрудничества.

8. Информационно-цифровые и медиакомпетенции

• 58 % показывают относительно высокий уровень владения цифровыми инструментами.

- 42 % испытывают сложности:
 - в использовании цифровых ресурсов в организации воспитательной деятельности;
 - в вопросах медиабезопасности и формирования медиаграмотности у школьников.

Вывод: требуется повышение уровня владения цифровыми технологиями и интеграция педагогической подготовки с цифровой грамотностью.

Обобщая полученные в ходе исследования результаты, можем констатировать, что профессиональные дефициты у советников директора наиболее выражены в трех областях:

1. Психолого педагогические компетенции (58 % дефицитов) связаны с диагностикой и профилактикой девиантного поведения во взаимосвязи с соответствующими службами.

2. Организационно-управленческие компетенции (52 % дефицитов) касаются проектного управления и организации командной работы.

3. Коммуникативно конфликтологические компетенции (42 % дефицитов) затрагивают медиацию и разрешение конфликтов.

Эти дефициты напрямую влияют на:

- безопасность образовательной среды;
- качество профилактической работы;
- развитие ученического самоуправления;
- эффективность взаимодействия участников воспитательного процесса.

Результаты подтверждают выводы других исследователей о том, что советники директора по воспитательной работе испытывают затруднения при решении комплексных задач, требующих:

- междисциплинарных знаний;
- управленческих навыков;
- практического опыта применения современных технологий воспитания.

Анализ ответов показал, что среди советников директора присутствуют педагоги, обладающие богатым опытом и интересной практикой решения профессиональных задач. Их потенциал не востребован в системе дополнительного образования и в постдипломном сопровождении молодых педагогов. Не реализована система наставничества за начинающими профессиональную деятельность советниками директора. Успешная практика коллег востребована со стороны сообщества советников директора. Система методического сопровождения советников директора с использованием потенциала опытных коллег может стать важным условием повышения качества воспитательной работы в образовательных организациях.

С учетом выявленных профессиональных дефицитов целесообразна разработка модульных программ повышения квалификации советников директора по воспитательной работе. В качестве приоритетных направлений могут быть предложены следующие образовательные модули:

– «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся группы риска» (диагностика девиантного поведения, профилактика буллинга, взаимодействие с психологическими службами);

– «Проектное управление воспитательной системой образовательной организации» (командное взаимодействие, организация ученического самоуправления, управление воспитательными проектами);

– «Медиация и технологии разрешения конфликтов в образовательной среде»;

– «Цифровые инструменты организации воспитательной деятельности и основы медиабезопасности»;

– «Технологии взаимодействия с родителями и детскими общественными объединениями»;

– «Разработка и реализация программ воспитания с учетом социокультурных особенностей образовательной организации».

Выводы. На основе системного, деятельностного, личностного и акмеологического подходов анализа требований, предъявляемых к должности советника директора, сформированы восемь групп профессиональных компетенций, определяющих качество педагогов, осуществляющих эту деятельность. Разработанный на этой основе диагностический инструментарий позволил выявить ряд ключевых профессиональных дефицитов, требующих особого внимания и методического сопровождения. Наиболее выраженные профессиональные дефициты сосредоточены в психолого-педагогическом, организационно-управленческом и коммуникативно-конфликтологическом блоках, напрямую влияющих

на качество работы советника директора. Выявленные профессиональные дефициты носят комплексный характер и не могут быть преодолены исключительно за счет разовых курсов повышения квалификации. Их преодоление требует системного подхода, основанного на сочетании диагностики, рефлексии и адресного практико-ориентированного обучения и методического сопровождения.

Полученные в ходе исследования результаты являются основой для разработки адресной модели методической поддержки советников директора с использованием потенциала опытных коллег и профессионального объединения. Такая модель может включать региональные методические площадки, наставничество, горизонтальное обучение, индивидуальные образовательные маршруты и цифровые профессиональные сообщества, что позволит обеспечить устойчивое профессиональное развитие советников директора и повысить качество воспитательной работы в образовательных организациях.

ЛИТЕРАТУРА

12. Антонов Н. В., Афанасьева, И. В., Куницына С. М. Диагностика образовательных запросов и профессиональных дефицитов педагогических работников общеобразовательных организаций // Современный ученый. – 2022. – № 1. – С. 151–159
13. Вороткова, И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 105–112.
14. Кисляков А. В., Щербаков А. В., Буравова С. В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 2 (55). – С. 133–147
15. Куликовская И. Э., Боярская Ю. В. Профессиональные дефициты советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 8. – С. 17–22.
16. Лаврентьева О. А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. – 2023. – № 3 (20). – С. 110–124.
17. Лаврентьева О. А., Скрынникова Е. М., Дейч Б. А., Лаврентьева З. И. Деятельность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными организациями: оценка ожиданий и потенциала совершенствования воспитательной работы с обучающимися // Science for Education Today. – 2023. – № 6. – С. 7–36..
18. Николина В. В., Лоцилова А. А. Критерии оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Вестник Мининского университета. – 2024. – № 4 (49).
19. О должностных инструкциях советников : Письмо Минпросвещения России от 02.11.2024 № АБ-3303/06 // Справочно-правовая система «Консультант плюс» [Электронный ресурс]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_493490/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 13.12.2025).
20. Седых Е. П., Сергеева Т. Н., Максимова С. А., Шакурова А. В. Индивидуальный образовательный маршрут – эффективный инструмент технологии горизонтального обучения // Нижегородское образование. – 2025. – № 2. – С. 28–39.
21. Фролова С. В., Аксенов С. И., Базарнова Н. Д. Проектирование технологической карты наставнической деятельности в траектории профессионального развития советника директора по воспитанию // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 357–361.
22. Фролова С. В., Аксенов С. И., Зулхарнаева А. В. Траектории профессионального развития советника директора по воспитанию и механизмы их реализации // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 354–357.
23. Чудинский Р. М., Малев В. В., Дубов В. М., Морозова В. В. Реализация в субъектах РФ системы оценки качества педагогического образования на основе профессиональных дефицитов // Вестник педагогических наук. – 2023. – № 4. – С. 79–93.
24. Янова М. Г., Рязанова З. Г. Анализ индивидуальных профессиональных дефицитов и адаптационных затруднений педагогов образовательных организаций и способов их преодоления // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2022. – № 3 (61). – С. 40–49.

Статья поступила в редакцию 18.12.2025

REFERENCES

1. Antonov N. V., Afanas'eva, I. V., Kunicyna S. M. Diagnostika obrazovatel'nyh zaprosov i pro-fessional'nyh deficitov pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nyh organizacij // *Sovremennyy uchenyj*. – 2022. – № 1. – S. 151–159
2. Vorotkova, I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostika professional'nyh deficitov sovremennyh pedagogov na osnovanii rezultatov professional'noj deyatel'nosti // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2022. – № 2. – S. 105–112.
- 3.. Kislyakov A. V., Shcherbakov A. V., Buravova S. V. Issledovanie professionalizma sovetnikov direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob"edineniyami: instrumentarij, dia-gnostika, rezul'taty issledovaniya // *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov*. – 2023. – № 2 (55). – S. 133–147
4. Kulikovskaya I. E., Boyarskaya Yu. V. Professional'nye deficity sovetnikov direktora po vospita-niyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob"edineniyami // *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie*. – 2023. – № 8. – S. 17–22.
- 5 Lavrent'eva O. A. Kompetentnostnaya model' deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob"edineniyami // *Social'no-politicheskie issledovaniya*. – 2023. – № 3 (20). – S. 110–124.
6. Lavrent'eva O. A., Skrypnikova E. M., Dejch B. A., Lavrent'eva Z. I. Deyatel'nost' sovetnika di-rektora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi organizacijami: ocenka ozhidaniy i potentsiala sovershenstvovaniya vospitatel'noj raboty s obuchayushchimisya // *Science for Education Today*. – 2023. – № 6. – S. 7–36..
7. Nikolina V. V., Loshchilova A. A. Kriterii ocenki effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti so-vetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob"edineniyami // *Vestnik Mininskogo uni-versiteta*. – 2024. – № 4 (49).
8. O dolzhnostnyh instrukciyah sovetnikov : Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 02.11.2024 № AB-3303/06 // *Spravochno-pravovaya sistema «Konsul'tant plyus» [Elektronnyj resurs]*. – UPL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_493490/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (data obrashcheniya: 13.12.2025).
9. Sedyh E. P., Sergeeva T. N., Maksimova S. A., Shakurova A. V. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut – effek-tivnyj instrument tekhnologii gorizontalnogo obucheniya // *Nizhegorodskoe obrazovanie*. – 2025. – № 2. – S. 28–39.
10. Frolova S. V., Aksenov S. I., Bazarnova N. D. Proektirovanie tekhnologicheskoy karty nastavnich-eskoj deyatel'nosti v traektorii professional'nogo razvitiya sovetnika direktora po vospitaniyu // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. – 2024. – № 85-1. – S. 357–361.
11. Frolova S. V., Aksenov S. I., Zuharnaeva A. V. Traektorii professional'nogo razvitiya sovetnika direktora po vospitaniyu i mekhanizmy ih realizacii // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. – 2024. – № 85-1. – S. 354–357.
12. Chudinskij R. M., Malev V. V., Dubov V. M., Morozova V. V. Realizaciya v sub"ektah RF sistemy ocenki kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove professional'nyh deficitov // *Vestnik pedagogi-cheskikh nauk*. – 2023. – № 4. – S. 79–93.
13. Yanova M. G., Ryazanova Z. G. Analiz individual'nyh professional'nyh deficitov i adaptacionnyh zatrud-nenij pedagogov obrazovatel'nyh organizacij i sposobov ih preodoleniya // *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstven-nogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astaf'eva (Vestnik KGPU)*. – 2022. – № 3 (61). – S. 40–49.

The article was contributed on December 18, 2025

Сведения об авторах

Тупицин Евгений Александрович – аспирант кафедры педагогики и психологии Чу-вашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0001-9049-5662>, 89307014760@mail.ru

Иванов Владимир Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и инновационной работе Чувашского государственного педагогического уни-верситета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>, nauka@chuvgpu.ru

Author Information

Tupitsin, Evgeniy Aleksandrovich – Post-graduate Student of the Department of Peda-gogy and Psychology, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0001-9049-5662>, 89307014760@mail.ru

Ivanov, Vladimir Nikolaevich – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Rector for Research and Innovation, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0000-0002-3049-7252>, nauka@chuvgpu.ru

УДК 371.113.1:37.013

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.030

Т. А. Челнокова, В. С. Максимов

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ КАК УСЛОВИЯ УСПЕШНОСТИ ЕГО ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Казанский инновационный университет имени В. Г. Тимирязова,
г. Казань, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается профессиональная деятельность советника директора по воспитанию как нового субъекта воспитательной системы современной школы, обеспечивающего взаимодействие образовательной организации с детскими общественными объединениями.

Усиление требований к воспитательной деятельности, реализация Федеральной рабочей программы воспитания и развитие детских и молодежных объединений определяют необходимость научного осмысления профессиональных знаний и умений, обеспечивающих результативность деятельности советника. Исследование основано на анализе нормативных документов и научной литературы, применении теоретических и описательных методов, а также эмпирического метода анкетирования советников директоров по воспитанию.

Установлено, что эффективность деятельности советника определяется владением ключевыми методологическими подходами (аксиологическим, антропологическим, культурно-историческим, системно-деятельностным и личностно-ориентированным), а также умениями организовывать воспитательную среду, координировать взаимодействие участников образовательного процесса и обеспечивать включение обучающихся, включая «группы риска», в социально значимую деятельность детских объединений, в том числе в сообщество «Движение Первых». Особое значение имеют индивидуальное сопровождение, создание ситуаций успеха и поэтапное вовлечение школьников в общественную жизнь.

Профессиональные знания и умения советника директора по воспитанию выступают важнейшим условием эффективности воспитательной деятельности, способствуя позитивной социализации обучающихся и развитию воспитательной среды школы.

Ключевые слова: *советник директора по воспитанию, профессиональные компетенции, воспитательная деятельность, дети «группы риска», детские общественные объединения*

T. A. Chelnokova, V. S. Maksimov

PROFESSIONAL KNOWLEDGE AND SKILLS OF THE ADVISOR TO THE PRINCIPAL FOR EDUCATION AS A CONDITION FOR THE SUCCESS OF THEIR ACTIVITIES

Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, Kazan, Russia

Abstract. The article examines the professional activity of the advisor to the school principal for education as a new actor in the modern school educational system, ensuring the interaction of the educational organization with children's public associations.

Increasing demands on school upbringing, the implementation of the Federal Program for Education and Development of Children's and Youth Associations highlight the need to identify professional knowledge and skills ensuring the effectiveness of this specialist. The study is based on the analysis of regulatory documents and scientific literature and uses theoretical, descriptive, and empirical methods, including a survey of advisors.

The findings show that effectiveness depends on mastery of key methodological approaches (axiological, anthropological, cultural-historical, system-activity, and learner-centered), as well as the ability to

organize the educational environment, coordinate stakeholders, and involve students, including at-risk groups, in socially significant activities of youth organizations (“Dvizhenie Pervyyh”). Particular importance is attached to individualized support, the creation of situations of success, and gradual inclusion of students in collective practices.

Professional knowledge and skills of the advisor are a key condition for effective upbringing, ensuring positive student socialization and the development of the school educational environment.

Keywords: *advisor to the principal for education, professional competencies, educational (up-bringing) activity, children at risk, children’s public associations*

Введение. Среди штатных единиц, появившихся в системе школьного образования, выделяется должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Она была запущена в качестве пилотного проекта в 10 регионах России в 2021 г., в 2022 г. эта должность была введена в 45 регионах, сегодня – в 89 субъектах нашей страны, т. е. во всех регионах.

Советник директора по воспитанию одновременно трудоустроен в школу и ФГБУ («Российский детско-юношеский центр»). Именно эта организация отвечает за повышение его квалификации, готовности к взаимодействию с детским общественным движением. Опыт такого взаимодействия находит освещение в научных публикациях (В. С. Захарова [6], Н. А. Затюшкова [5], Е. С. Савельева [13] и др.). В работе О. А. Кочеуловой дается характеристика магистерской программы подготовки советников директора по воспитанию. Представленные в статье профессиональные компетенции и индикаторы их достижения представляют важную зону для подготовки необходимых кадров и могут быть популяризированы среди организаций высшего образования [8].

Среди вопросов, поднимаемых в научных публикациях, рассматривается проблема взаимодействия советника директора по воспитанию с родителями обучающихся. Мы согласны с мнением А. Д. Текучевой, что включенность родителей под руководством советника директора в воспитательный процесс детей усилит его эффективность [14]. Несмотря на приобретаемую популярность работ с описанием деятельности советника директора по воспитанию (за период 2024 по 2026 гг. мы насчитали в РИНЦ 60 публикаций), целостная картина востребованных умений и навыков специалиста данной области еще не сформулирована. Это предопределяет ценность теоретических исследований.

Теоретическое обобщение практической деятельности способствует наращиванию профессиональных знаний и умений, становится основой успешности в деятельности специалистов в области воспитания, отражается в нормативных требованиях, заложенных в ее основу.

С появлением в школах должности советника директора по воспитанию были внесены изменения в профессиональные стандарты. В 2023 г. был утвержден стандарт «Специалист в области воспитания» [11]. В качестве трудовых функций советника директора по воспитанию обозначены: организация воспитательной деятельности; взаимодействие с детскими и молодежными объединениями; организация их деятельности; социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации и т. д. Особое место занимает работа советника с группами школьников, куда могут входить обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, дети «группы риска». Обозначенные общности обучающихся особо нуждаются в социально-педагогической поддержке со стороны старших. В оказании данной помощи советник директора по воспитанию играет значимую роль.

Реализация заданных профессиональными стандартами трудовых функций требует от специалиста в области воспитания профессиональных знаний и умения их применять в процессе своей деятельности. Целью данного исследования является выявление и обоснование актуальных профессиональных компетенций, обеспечивающих успешность воспитательной деятельности советника директора по воспитанию.

Актуальность исследуемой проблемы. Актуальность настоящего исследования подтверждается возрастающими требованиями государства, общества к процессу воспитания современного человека, в котором советник директора по воспитанию призван сыграть важную роль. Осуществление данной роли предполагает опору на научную теорию, обращенную к раскрытию сущности процесса воспитания, его значения в личностном развитии обучающихся.

В образовательном пространстве современной школы воспитание осуществляется в соответствии с рабочей программой, в ее проектировании и реализации большую роль играет советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями [9]. Воспитательный процесс в образовании происходит в эпоху цифровых технологий, в этой связи актуальным становится исследование влияния цифровизации на воспитание школьников, на педагогическую деятельность. О трансформации воспитательной деятельности пишет Н. Б. Калинкина [7]. А. С. Ханаева исследует нравственные аспекты цифровизации воспитательной деятельности педагога, представляя свое видение «воспитания ответственных граждан в цифровом мире» [15, с. 172].

Рост числа публикаций, рассматривающих разные аспекты воспитательной деятельности педагога, подтверждает актуальность темы наших изысканий.

Сущность и содержание данной работы, современные профессиональные знания и умения выступают значимыми направлениями научного исследования. Обоснование теоретической базы и описание накопленного опыта работы советниками директора по воспитанию может стать основой для развития воспитательных практик в деятельности современной школы.

Материал и методы исследования. Опора на теоретические методы позволяет исследователям выделить сущностные подходы к вопросу воспитания современного школьника, те актуальные проблемы, с которыми столкнулась сегодня школа, родители, общество. Одним из методов настоящего исследования стало описание, на основе которого представлена деятельность одного из авторов статьи, в том числе по работе с детьми «группы риска». Методы эмпирического исследования (анкетирования) позволяют изучить мнения советников директора по воспитанию о задачах и направлениях их деятельности по вопросам воспитания. Аналитическое осмысление результатов анкетирования помогает сформировать видение специалистами по воспитанию своих задач в реализации рабочей программы воспитания.

В качестве материалов для исследования выступили нормативные акты, в том числе Федеральная рабочая программа воспитания, фиксирующая целевые ориентиры результатов воспитания [14]. Сущность основных направлений личностного развития обучающихся в процессе гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического, физического, трудового, экологического воспитания и ценности научного познания раскрывалась через анализ современных исследований.

В рамках работы проведен опрос специалистов сферы воспитания, в нем приняло участие 57 человек – советники директора по воспитанию Республики Татарстан. Среди вопросов анкеты выделяются следующие: *Какое из перечисленных направлений воспитания более эффективно реализуется в работе с детьми?; Реализация какого направления воспитания является наиболее сложным?; В чем будет заключаться задача работы Советника воспитателя с педагогическим коллективом?* и др.

Проведенный опрос советников директора по воспитанию показал, что 36,7 % респондентов отмечают наибольшую эффективность в реализации военно-патриотического воспитания учащихся. На сложности в решении задач духовно-нравственного воспитания указало 33 % опрошенных. 40 % респондентов ключевой задачей своей деятельности считают методическое сопровождение педагогов, подчеркивая важность собственного

профессионального развития в сфере воспитания. Обработка результатов анкетирования по закрытым вопросам производилась на основе математических методов, открытые вопросы обрабатывались с помощью качественного анализа ответов.

Результаты исследования и их обсуждение. Воспитание – одна из важнейших функций системы образования, педагогическое руководство развитием личности. По мнению М. И. Рожкова и Л. В. Байбородовой, оно представляет собой «педагогический компонент социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития человека» [12, с. 13].

Тема воспитания получает развитие в трудах зарубежных авторов. По мнению Дж. Дьюи, воспитательная деятельность должна строиться на личном опыте ребенка путем его включения в детское общественное движение, что расширит данный опыт, станет хорошей основой его воспитания. Р. Штейнер утверждал значимость понимания возрастных этапов развития человека, его духовной культуры. Об эмпатийности воспитателя как условия создания позитивной атмосферы принятия писал К. Роджерс. Эти советы ученого должны стать основой деятельности советника директора по воспитанию.

Включаясь в систему целенаправленных действий по созданию условий развития личности обучающихся, советники директора по воспитанию выстраивают траектории вхождения школьника в детские и молодежные общественные объединения, где значительно расширяется возможность их приобщения к общечеловеческим ценностям, приобретает значимый социальный опыт.

В реализации практической деятельности в области воспитания важно осмыслить сущность и методологическую основу данного процесса, что должно стать фундаментом профессиональной деятельности советника директора по воспитанию. Как отмечено в Федеральной рабочей программе воспитания, рассматриваемый процесс осуществляется «на основе аксиологического, антропологического, культурно-исторического, системно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов» [14, с. 5].

Отражением аксиологического подхода является ориентация воспитательного процесса на систему традиционных ценностей российского народа. Стратегической основой действий советника директора по воспитанию выступает формирование у обучающихся системы духовно-нравственных и культурных ценностей [3]. Осознание школьниками их значимости в процессе внеурочной деятельности (участия в волонтерском движении, экологических акциях и т. д.) – задача, которую советник директора по воспитанию может решить, вовлекая учащихся (в том числе детей «группы риска») в общественную деятельность.

Антропологический подход в воспитании строится на целостном, гуманистически ориентированном взгляде на человека [1]. В признании многомерности личности осуществляется воспитательный процесс, учитывающий индивидуальные особенности ее развития. Выстраиваясь на основе субъект-субъектных отношений, процесс взаимодействия советника директора по воспитанию с другими участниками образовательного процесса реализуется на основе знаний разных наук о человеке. Такие знания востребованы в работе как с обучающимися, так и с представителями старших поколений. «Антропологический принцип фактически становится ведущим методологическим принципом педагогического знания, а педагогическая практика – антропопрактикой, т. е. гуманитарной практикой формирования человека в совокупности образовательных процессов во всей полноте его проявлений как человека» [6, с. 135]. В реализации данного подхода большое значение имеет умение советника по воспитанию найти индивидуальный подход к каждому ребенку, изучая его личностные особенности на основе взаимодействия с классным руководителем, психологом, другими специалистами и родителями школьника. В изучении обучающегося как субъекта воспитания заключается суть антропологического подхода.

Культурно-исторический подход в воспитании предполагает акцент на личность как продукт исторически сложившейся системы ценностей, культурных норм, которые сегодня связаны с цифровизацией общества. Процесс превращения ребенка в субъект культуры – длительный, его реализация предполагает включение ребенка под руководством советника директора по воспитанию в различные мероприятия (экскурсии, посещение музеев, оформлений помещений к праздничным датам и т. д.). Посвящение в движение «Орлята России», «Движение Первых», знакомство с ритуалами и символами этих сообществ, участие в жизни детских общественных объединений, в проектной деятельности способствуют превращению ребенка в субъект культуры нового времени. Важным профессиональным умением советника директора по воспитанию становится способность понять и оценить, какие культурные ценности осваивают обучающиеся в образовательном процессе. При этом он должен понимать, что процесс вхождения детства в культуру обогащает «совокупный потенциал человечества новыми возможностями» [13, с. 41]. В этой связи педагогически ценным становится не только умение включения обучающихся в разнообразные виды эстетической деятельности, творчество, сопряженное с культурными традициями своего народа, других народов страны и мира, но и видение того нового, что они вносят в окружающую среду.

Акцент на активную самостоятельную деятельность школьников, в том числе детей с ОВЗ и «группы риска», соответствует системно-деятельностному подходу в воспитании. Он строится на принципах сотрудничества и ориентирован на воспитание активных гражданских позиций обучающихся уже на этапе младшей школы [4]. «Суть воспитания с точки зрения системно-деятельностного подхода заключается в том, что в центре внимания стоит совместная деятельность воспитанников и взрослых по реализации совместно выработанных целей и задач» [11, с. 30]. На основе совместной деятельности выстраивается взаимодействие советника директора по воспитанию с участниками детских объединений и теми детьми, которых предстоит вовлечь в них. Особое значение имеет развитие детского самоуправления. Умение делегировать некоторые правовые полномочия самим обучающимся – ценное профессиональное умение современного педагога.

Вовлеченность в детское общественное движение позволяет школьникам получить определенный социальный опыт, увидеть свои возможности. Сформировать у обучающихся желание стать полезным для других через участие в делах детских объединений – важное умение советника директора по воспитанию. Осуществляя связь между общественными сообществами и конкретным ребенком, специалист должен уметь зародить в нем стремление стать нужным, внести свой вклад в жизнедеятельность класса, школы, общества в целом.

Показателем успешности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями является количественный и качественный охват обучающихся школы в проводимых акциях и мероприятиях. При этом показателем их качества станет реализация гуманистической парадигмы, согласно которой в центре будет находиться личность ребенка. Признавая уникальность и ценность каждого обучающегося независимо от его здоровья или поведения, советник директора по воспитанию реализует личностно-ориентированный подход. В опоре на идеи данного подхода задача специалиста заключается в том, чтобы раскрыть потенциал любого школьника и помочь ему в самореализации. В детском общественном движении существуют условия для индивидуального развития, выбора форм деятельности с учетом интересов и потребностей ребенка. Задача старшего помочь ребенку понять свои потребности, зону интересов, не забывая о необходимости их формирования. Проба обучающегося в разнообразных формах деятельности, интеллектуальной, спортивной, художественной, практической – путь в его самоопределении.

Осознанная опора на представленные выше методологические подходы становится основой эффективной деятельности советника директора по воспитанию. Сама деятельность осуществляется в тесном взаимодействии с заместителем директора по воспитательной работе, с классными руководителями, тем самым происходит «трансляция федеральной повестки по мероприятиям и конкурсам, трансляция лучших практик и примеров наставничества, помощь в реализации инициатив учеников...» [6, с. 22]. Выстраивая стратегию взаимодействия с классными руководителями, советник директора по воспитанию не заменяет их, а координирует их деятельность, следуя идеям синергии и партнерства. Показателем эффективности такого взаимодействия станет количественный охват школьников в интересных мероприятиях, результаты профилактической работы по преодолению дисциплинарных нарушений со стороны обучающихся.

Важным направлением деятельности советника директора по воспитанию является работа с детьми «группы риска», которая предполагает преодоление их социальной изоляции и ограниченного участия в общественной жизни образовательной организации [10]. Данная категория обучающихся, как правило, характеризуется сниженным уровнем учебной и социальной мотивации, дефицитом позитивного опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, а также трудностями включения в коллективные формы деятельности. В этих условиях особую значимость приобретают профессиональные знания и умения советника директора по воспитанию, обеспечивающие адресную педагогическую поддержку детей и создание условий для их позитивной социализации.

Советник директора по воспитанию, обладая знаниями в области возрастной, социальной и педагогической психологии, а также в сфере профилактики девиантного поведения, выстраивает системную работу, направленную на выявление причин социальной дезадаптации и формирование индивидуальных траекторий воспитательного сопровождения [2]. Практика показывает, что включение детей «группы риска» в деятельность детских общественных организаций, в частности Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых», способствует расширению их социального опыта, развитию коммуникативных навыков и формированию позитивной самооценки. При этом ключевым профессиональным умением специалиста по воспитанию является способность соотносить возможности и интересы конкретного обучающегося с содержанием и форматами деятельности общественного движения.

Особое внимание в работе с данной категорией детей уделяется созданию психологически безопасной и поддерживающей воспитательной среды, в которой ребенок воспринимается как активный субъект деятельности. В рамках взаимодействия с «Движением Первых» советник директора по воспитанию организует поэтапное включение подростков в социально значимую работу через участие в волонтерских, патриотических, творческих и проектных инициативах, что позволяет снизить уровень тревожности и сопротивления, характерных для детей «группы риска». Подобный подход способствует формированию у обучающихся чувства принадлежности к коллективу и осознанию собственной социальной значимости.

Эффективность воспитательной работы во многом определяется умением советника директора по воспитанию выстраивать междисциплинарное взаимодействие с педагогическим коллективом образовательной организации, специалистами психолого-педагогического сопровождения и родителями (законными представителями). Координация усилий всех участников воспитательного процесса позволяет обеспечить преемственность и системность воспитательных воздействий, а также своевременную коррекцию индивидуальных маршрутов сопровождения обучающихся «группы риска». В данном контексте советник выступает не только организатором, но и медиатором социальных связей, обеспечивая интеграцию ребенка в образовательное и общественное пространство.

Преодоление социальной изоляции и ограниченного участия обучающихся «группы риска» в общественной жизни общеобразовательной организации осуществляется советником директора по воспитанию на основе целенаправленной и поэтапной воспитательной деятельности. На первоначальном этапе ключевым профессиональным умением является установление доверительных отношений с ребенком, что позволяет снизить уровень отчужденности и сформировать готовность к взаимодействию. Советник использует индивидуальные беседы, наблюдение за поведением обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, а также анализ социального окружения, что обеспечивает выявление актуальных потребностей и потенциальных ресурсов личности.

Важным механизмом преодоления социальной изоляции является организация ситуаций успеха, в которых ребенок получает позитивный опыт признания со стороны сверстников и педагогов. Советник директора по воспитанию целенаправленно включает детей «группы риска» в доступные формы общественной активности, начиная с малых коллективных дел и постепенно расширяя степень их ответственности и самостоятельности. Такой подход позволяет минимизировать риск вторичной дезадаптации и способствует формированию устойчивой мотивации к участию в жизни школьного сообщества.

Неотъемлемым условием успешной работы по преодолению социальной изоляции является системное взаимодействие советника директора по воспитанию с педагогами, специалистами психолого-педагогического сопровождения и родителями (законными представителями). Совместное планирование воспитательных мероприятий и согласование индивидуальных маршрутов сопровождения позволяют обеспечить единство воспитательных воздействий и создать целостное воспитательное пространство образовательной организации. В результате общественная жизнь школы становится для обучающихся «группы риска» не формальной средой, а значимым пространством личностного развития и социальной самореализации.

Таким образом, профессиональные знания и умения советника директора по воспитанию, направленные на работу с детьми «группы риска», и их включение в деятельность детских общественных организаций являются одним из ключевых условий успешности его профессиональной деятельности. Использование воспитательного потенциала «Движения Первых» позволяет не только расширить спектр воспитательных практик образовательной организации, но и создать устойчивые механизмы позитивной социализации обучающихся, что соответствует современным требованиям к организации воспитательной работы в системе общего образования.

Готовность к реализации функциональных предназначений советником директора по воспитанию предполагает высокий уровень его профессиональных компетенций. Среди них выделяются: *ценностно-смысловые компетенции* – понимание сути государственной политики в сфере воспитания, психологии возрастных и индивидуальных особенностей личности; *организационно-управленческие* – умение выбрать и реализовать стратегии взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса; *социально-коммуникативные* – владение навыками педагогического взаимодействия, активного слушания, фасилитации. Авторы методического пособия «Методология оценки универсальных, личностных и профессиональных компетенций советника директора по воспитанию» пишут о наличных и потенциальных компетенциях, последние должны находиться в непрерывном развитии и совершенствовании. В этой связи для каждого советника директора по воспитанию важно уметь оценить «свои профессиональные ресурсы и перспективы, разработать план в развитии карьеры» [5, с. 61]. Планирование перспектив роста профессионального мастерства с использованием разнообразных форм оценки своих достижений (SWOT-анализ, обратная связь с учащимися, педагогами, родителями, портфолио педагога) является одним из условий эффективности профессиональной деятельности советника директора по воспитанию.

В качестве рекомендаций для специалистов по воспитанию можно дать следующие:

- в качестве координатора не стремиться заменить классного руководителя, а стать навигатором их деятельности во взаимодействии с детским и юношеским общественным движением;
- следуя принципу наставничества, содействовать созданию условий, в которых бы каждый ребенок сумел найти себя;
- следовать принципу оптимизма, верить в возможность пробуждения детской активности, ведущей к развитию личности.

Выводы. В настоящее время наблюдается усиленное внимание вопросам воспитательной деятельности школы. В основе ее реализации лежит Федеральная рабочая программа воспитания, в которой заложена стратегия действий общеобразовательных организаций в социально-личностном развитии обучающихся. Воспитательная деятельность осуществляется всеми педагогами в ходе урочной и внеурочной деятельности. Необходимость ее консолидации, систематизации, координирования стала причиной появления в школе должности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями. Актуальность данной должности связана с возрастанием и сложностью тех воспитательных задач, над решением которых работает современная школа. Возложенные на советника директора по воспитанию функциональные обязанности делают его активным участником образовательного взаимодействия в области воспитания.

Для эффективного осуществления своей деятельности по вовлечению детей и подростков в общественные объединения, использованию их потенциала в целях воспитания советник директора должен владеть высоким уровнем теоретических знаний в области педагогики, психологии, социологии и других наук, уметь применять эти знания на практике. К актуальным умениям советника директора по воспитанию относятся умения:

- оценивать смысл государственной политики в сфере воспитания и доносить его до педагогов и родителей обучающихся;
- разрабатывать стратегическую линию действий, тактику педагогического взаимодействия по расширению общественной активности детей и подростков, в том числе обучающихся «группы риска»;
- создавать безопасность образовательной среды, условия социального благополучия, благодаря которым ребенок сможет удовлетворять свои образовательные потребности, наращивать ресурсы для личностного развития.

Детальное исследование каждого из обозначенных умений станет темой новых исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бачин И. В., Погорелов С. Т. Антропологический подход в воспитании жизнестойкости и целостности личности у подростков как фактор устойчивости к зависимости // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 8. – С. 134–143.
2. Галиева С. Ю., Красноборова Н. А., Крузе Б. А. и др. Методология оценки универсальных, личностных и профессиональных компетенций советника директора по воспитанию : учебно-методическое пособие. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2025. – 79 с.
3. Горлова Н. А. Педагогические ориентиры культурно-исторического подхода в современном образовании // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 37–46.
4. Замша А. В. Использование системно-деятельностного подхода в практике воспитателя // Евразийский союз ученых. – 2016. – № 4(25). – С. 29–31.
5. Затышкова Н. А. Особенности работы советника директора по воспитанию в выявлении и профилактике девиантного поведения обучающихся: опыт Вологодской области // Правовая парадигма государственной молодежной политики : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Чебоксары, 2024. – С. 44–47.

6. Захарова В. С. Советник директора по воспитанию как транслятор федеральной повестки патриотического воспитания // Актуальные вопросы развития арктического региона Российской Федерации : сборник статей. – Архангельск, 2024. – С. 184–187.
7. Калинкина Н. Б. Трансформация воспитательной деятельности школы в условиях цифровизации // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12Б, № 1А. – С. 148–152.
8. Кочеулова О. А. Подготовка советников директора по воспитанию по программам магистратуры // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире – новые решения». – 2025. – № 1. – С. 348–354.
9. Нечаев М. П. Деятельность советника директора по воспитанию в проектировании и реализации рабочей программы воспитания в образовательной организации // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2025. – № 2(98). – С. 30–34.
10. Пакачакова Т. В. Направления деятельности советника директора по воспитанию в образовательной организации // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования : материалы XII Междунар. науч.-практ. конф. – Абакан, 2024. – С. 21–22.
11. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 30 января 2023 г. № 53н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (дата обращения: 04.01.2026).
12. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 256 с.
13. Савельева Е. С., Феофанова О. Е. Деятельность советника директора по воспитанию по работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 306–309.
14. Текучева А. Д. Роль советника директора по воспитанию в формировании эффективного партнерства между родителями и школой // Новые исследования, 2025. – № 1(81). – С. 97–103.
16. Ханаев А. С. Нравственные аспекты цифровизации в воспитательной деятельности педагога // Педагогическое образование. – 2023. – Т. 4, № 4. – С. 172–176.
17. Федеральная рабочая программа воспитания : офиц. текст [Электронный ресурс]. – URL : <https://xn--80adrabb4aegksdjba0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajj1vzn171157v9.pdf> (дата обращения: 04.01.2026).

Статья поступила в редакцию 17.02.2026

REFERENCES

1. Bachin I. V., Pogorelov S. T. Antropologicheskij podhod v vospitanii zhiznestojkosti i celostnosti lichnosti u podrostkov kak faktor ustojchivosti k zavisimosti // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2019. – № 8. – С. 134–143.
2. Galieva S. Yu., Krasnoborova N. A., Kruze B. A. i dr. Metodologiya ocenki universal'nyh, lichnostnyh i professional'nyh kompetencij sovetnika direktora po vospitaniju : uchebno-metodicheskoe posobie. – Perm' : Permskij gosudarstvennyj gumanitarno-pedagogicheskij universitet, 2025. – 79 s.
3. Gorlova N. A. Pedagogicheskie orientiry kul'turno-istoricheskogo podhoda v sovremennom obrazovanii // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika. – 2018. – № 3. – С. 37–46.
4. Zamsha A. V. Ispol'zovanie sistemno-deyatelnostnogo podhoda v praktike vospitatelya // Evrazijskij so-yuz uchenyh. – 2016. – № 4(25). – С. 29–31.
5. Zatyushkova N. A. Osobennosti raboty sovetnika direktora po vospitaniju v vyyavlenii i profilaktike deviantnogo povedeniya obuchayushchihsya: opyt Vologodskoj oblasti // Pravovaya paradigma gosudarstvennoj molodezhnoj politiki : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. – Cheboksary, 2024. – С. 44–47.
6. Zaharova V. S. Sovetnik direktora po vospitaniju kak translyator federal'noj povestki patrioticheskogo vospitaniya // Aktual'nye voprosy razvitiya arkticheskogo regiona Rossijskoj Federacii : sbornik statej. – Arhangel'sk, 2024. – С. 184–187.
7. Kalinkina N. B. Transformaciya vospitatel'noj deyatelnosti shkoly v usloviyah cifrovizacii // Pedagogicheskij zhurnal. – 2022. – Т. 12Б, № 1А. – С. 148–152.
8. Kocheulova O. A. Podgotovka sovetnikov direktora po vospitaniju po programmam magistratury // Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire – novye resheniya». – 2025. – № 1. – С. 348–354.
9. Nechaev M. P. Deyatel'nost' sovetnika direktora po vospitaniju v proektirovanii i realizacii rabochej programmy vospitaniya v obrazovatel'noj organizacii // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. – 2025. – № 2(98). – С. 30–34.

10. Pakachakova T. V. Napravleniya deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniyu v obrazovatel'noj organizacii // Razvitie social'no-ustojchivoj innovacionnoj sredy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya : materialy XII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Abakan, 2024. – S. 21–22.
11. Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity Rossijskoj Federacii ot 30 yanvarya 2023 g. № 53n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Specialist v oblasti vospitaniya» [Elektronnyj resurs]. – URL : https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_441506/ (data obrashcheniya: 04.01.2026).
12. Rozhkov M. I., Bajborodova L. V. Organizaciya vospitatel'nogo processa v shkole : uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. – M. : VLADOS, 2001. – 256 s.
13. Savel'eva E. S., Feofanova O. E. Deyatel'nost' sovetnika direktora po vospitaniyu po rabote s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2025. – № 87-4. – S. 306–309.
14. Tekucheva A. D. Rol' sovetnika direktora po vospitaniyu v formirovanii effektivnogo partnerstva mezhdru roditel'yami i shkoloy // Novye issledovaniya, 2025. – № 1(81). – S. 97–103.
15. Hanaev A. S. Nravstvennye aspekty cifrovizacii v vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie. – 2023. – T. 4, № 4. – S. 172–176.
16. Federal'naya rabochaya programma vospitaniya : ofic. tekst [Elektronnyj resurs]. – URL : <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--p1ai/upload/medialibrary/ddc/sr3zcu3teyyu74meajjj1vzn171157v9.pdf> (data obrashcheniya: 04.01.2026).

The article was contributed on February 17, 2026

Сведения об авторах

Челнокова Татьяна Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0005-5521-7156>, nauka@zel.ieml.ru

Максимов Вадим Сергеевич – аспирант 2 курса кафедры теоретической и инклюзивной педагогики Казанского инновационного университета имени В. Г. Тимирязова, г. Казань, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-0231-0352>, vadick2000@gmail.com

Author Information

Chelnokova, Tatyana Aleksandrovna – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0005-5521-7156>, nauka@zel.ieml.ru

Maksimov, Vadim Sergeevich – Second-year Post-graduate Student of the Department of Theoretical and Inclusive Pedagogy, Kazan Innovative University named after V. G. Timiryasov, Kazan, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-0231-0352>, vadick2000@gmail.com

УДК 378.147:811.581.11'25-057.875

DOI 10.37972/chgpu.2026.131.2.031

Юань Дунбинь

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕРЕВОДЧИКОВ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ЯЗЫКОВОГО ПАРТНЕРСТВА

*Первый Шаньдунский медицинский университет,
г. Тайан, провинция Шаньдун, КНР*

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства. Актуальность исследования заключается в растущем спросе на специалистов по переводу с китайского языка, вызванным укреплением внешнеполитических и экономических связей России с КНР, а также в недостаточной эффективности традиционных методов формирования межкультурной коммуникативной компетентности у выпускников вузов. Проанализирован педагогический опыт формирования межкультурной коммуникативной компетентности у студентов по направлению 45.05.01 «Перевод и переводоведение» Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева и у студентов Первого Шаньдунского медицинского университета г. Тайан, провинции Шаньдун Китайской Народной Республики, изучающих русский язык. Применены теоретические (анализ, синтез, обобщение, моделирование) и эмпирические (опытно-экспериментальная работа, наблюдение, математическая обработка результатов) методы. Разработана структурно-содержательная модель формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства, обоснованы организационно-педагогические условия для ее эффективной реализации: согласование между вузами-партнерами России и Китая нормативных документов; создание системы учебно-методического сопровождения языковых пар студентов; разработка и реализация комплекса диагностических методик оценивания уровня сформированности межкультурной коммуникативной компетентности. В статье сделан вывод о том, что разработанная модель, педагогический потенциал языкового партнерства и обоснованные организационно-педагогические условия способствуют эффективному формированию межкультурной коммуникативной компетентности у будущих переводчиков китайского языка.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникативная компетентность, китайский язык, языковое партнерство, переводчик китайского языка*

Yuan Dongbin

DEVELOPING INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FUTURE CHINESE TRANSLATORS THROUGH LANGUAGE PARTNERSHIPS

Shandong First Medical University, Tai'an, Shandong Province, China

Abstract. The article is devoted to the problem of developing intercultural communicative competence of future Chinese language translators based on language partnership. The relevance of the study lies in the growing demand for specialists in translation from Chinese, caused by the strengthening of foreign policy and economic ties between Russia and China, as well as the insufficient effectiveness of traditional methods for developing intercultural communicative competence in university graduates. The pedagogical experience of developing intercultural communicative competence in students majoring in 45.05.01 "Translation and Translation Studies" at I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University and in students of the First Shandong Medical University in Tai'an, Shandong Province, People's Republic of China, studying Russian, was analyzed. Theoretical (analysis, synthesis, generalization, modeling) and

empirical (experimental work, observation, mathematical processing of results) methods were applied. A structural and substantive model for developing intercultural communicative competence in future Chinese language translators based on language partnerships has been developed. The organizational and pedagogical conditions for its effective implementation have been substantiated: coordination of regulatory documents between partner universities in Russia and China; creation of a system of educational and methodological support for students' language pairs; development and implementation of a set of diagnostic methods for assessing the level of development of intercultural communicative competence. The article concludes that the developed model, the pedagogical potential of language partnership and substantiated organizational and pedagogical conditions contribute to the effective development of intercultural communicative competence in future Chinese language translators.

Keywords: *intercultural communicative competence, Chinese language, language partnership, Chinese language translator*

Введение. Современная внешнеполитическая ситуация в России усиливает спрос на переводчиков китайского языка. Такие кадры востребованы в экономике, туризме, IT-сфере, сфере услуг, образовании и других отраслях. Это ставит перед вузами приоритетную задачу подготовки высококвалифицированных кадров, способных не только эффективно осуществлять переводческую деятельность, но также реализовывать межкультурное взаимодействие с представителями КНР в устной и письменной формах. В связи с этим ключевой характеристикой современного переводчика китайского языка выступает сформированная межкультурная коммуникативная компетентность, представляющая собой профессионально-значимую характеристику, понимаемую как его способность осуществлять бесконфликтное общение с представителями другой культуры на основе владения языком коммуникаторов с учетом этнокультурных различий, норм, представлений, особенностей вербальных источников и невербального поведения партнеров.

Проблема исследования обусловлена противоречием между повышенными требованиями к уровню межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка и реальным состоянием ее формирования у выпускников вузов. Дополнительно существует несоответствие между необходимостью совершенствования этого процесса и недостаточной эффективностью традиционных педагогических средств. Указанные противоречия определяют актуальность разработки модели формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка и реализации потенциала языкового партнерства.

Цель настоящего исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства и организационно-педагогические условия ее реализации.

Теоретико-методологической базой исследования послужили работы по изучению понятий «компетенция» и «компетентность» (Н. И. Алмазова [1], Т. Ю. Базаров [2], А. В. Воробьева [3], Н. Л. Гончарова [4], Э. Ф. Зеер [8], Г. Х. Нигматзянова [13], Дж. Равен [14], И. С. Сергеев [17], Ю. Г. Татур [18], А. И. Турчинов [20], А. В. Хуторской [26], М. А. Чошанов [30], Т. Hoffman [32], Ch. Velde [33] и др.), межкультурной коммуникации (Г. В. Елизарова [7], В. В. Сафонова [16], С. Г. Тер-Минасова [19], И. И. Халеева [22], Хэ Даокуан [24], Ху Вэньчжун [25], Чжан Хунлинь [29], Цзя Юйсинь [28], Ян Ин [31] и др.), а также вопросов формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку (Т. Л. Гурулева [5], Н. А. Демина [6], Л. И. Корнеева [9], И. В. Кочергин [10], Ма Жунью [12], Ю Хань [23] и др.).

В исследованиях этих ученых, в том числе в трудах методистов-китаистов, взаимодействию с носителями языка на постоянной основе уделяется недостаточное внимание,

однако, «чтобы учащиеся могли действительно понять китайскую культуру, нужно развивать у них межкультурную компетентность через призму межкультурного обучения и систематической интеграции элементов китайской культуры в обучение китайскому языку» [15, с. 165].

Актуальность исследуемой проблемы. Сегодня научное сообщество преподавателей китайского языка ищет оптимальные методики эффективного преподавания, однако исследований педагогического потенциала языкового партнерства с участием постоянных носителей языка из вуза-партнера пока недостаточно, что подчеркивает его актуальность.

Материал и методы исследования. В рамках исследования проанализированы научные работы, посвященные современным педагогическим подходам (системному, субъектному, компетентностному, коммуникативно-когнитивному, личностно-деятельностному, межкультурному, средовому, технологическому, проектному, лингвосоциокультурному), а также теории речевой деятельности, учебной самостоятельности, концепциям языковой личности. Кроме того, рассмотрены труды по антропологии культуры, межкультурной компетентности, востоковедческой лингвистике, методике преподавания китайского языка, фонетике русского и китайского, двуязычию. Такой анализ научных исследований позволяет констатировать, что существующие педагогические подходы и теоретические концепции создают основу для развития межкультурных компетенций, однако практика взаимодействия с носителями языка остается недостаточно разработанной: она чаще упоминается как желательная, но не интегрирована системно в учебные программы и методики. Это обосновывает необходимость внедрения языкового партнерства, представляющего собой долгосрочное включение в процесс обучения студента-носителя языка вуза-партнера, как обязательной части обучения языку.

В работе использованы следующие методы исследования: анализ, синтез, обобщение, моделирование, наблюдение, опытно-экспериментальная работа, а также методы математической обработки результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ подготовки будущих переводчиков китайского языка в ЧГПУ им. И. Я. Яковлева выявил недостаточную эффективность традиционных подходов, обусловленную недостаточной реализацией долгосрочного межкультурного взаимодействия с носителями языка, под которым, в свою очередь, понимается контролируемое педагогом общение студентов с носителями из вуза-партнера, что повышает коммуникативную компетентность, снимая языковые и культурные барьеры.

В связи с этим предлагается внедрение языкового партнерства как инструмента систематического межкультурного обмена. Оно позволяет перейти от разрозненных контактов к обязательным, контролируемым взаимодействиям, обеспечивая глубокую иммерсию и устойчивую мотивацию. Языковое партнерство представляет собой систематическое включение носителей языка из вуза-партнера в учебный процесс, направленное на развитие межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка. Оно реализуется через обязательные (не факультативные) взаимодействия в формах парного («студент-студент»), группового сотрудничества между вузами России и КНР. Подбор партнеров осуществляет преподаватель с учетом уровня языковой подготовки, мотивации и личностных характеристик, начиная со второго года обучения, когда студенты обладают сформированным активным словарным запасом и готовятся к экзаменам, практике и стажировкам в КНР.

Феномен «языкового партнерства» восходит к системе взаимного обучения, известной как Белл-Ланкастерская система, разработанной и примененной в школах Англии и Индии в 1798 г. Эта система предполагала использование более подготовленных

учеников в роли мониторов для обучения остальных учащихся, что способствовало эффективному распределению педагогических ресурсов [27].

В контексте настоящего исследования потенциал языкового партнерства заключается в формировании межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка. Данный эффект достигается за счет регулярного общения с носителями языка под руководством преподавателей.

Внедрение языкового партнерства в учебный процесс ЧГПУ им. И. Я. Яковлева апробировано в трехэтапном эксперименте 2021–2025 гг. с участием равных по составу и уровню групп: контрольной (46 студентов) и экспериментальной (42 студента). В качестве вуза-партнера выступил Первый Шаньдунский медицинский университет (г. Тайань, провинция Шаньдун, КНР). Языковые пары формировались между студентами ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (изучающими китайский язык) и студентами из КНР (изучающими русский язык как обязательный предмет) с учетом языкового уровня и личностных особенностей.

Как мы уже описывали в других работах по данной теме, «связь между языковыми партнерами осуществлялась посредством мобильной коммуникационной системы WeChat. Языковой партнер подбирался сроком на два месяца, после чего его «заменяли» на следующего, таким образом, за два семестра одного года каждый студент коммуницирует с четырьмя студентами-носителями языка. <...> часто на начальной ступени обучения российские студенты просят уточнить у китайских языковых напарников различные случаи употребления частиц 了 и 吧; на более продвинутой ступени обучения довольно часто студенты уточняют вопрос употребления различных китайских глаголов со значением «носить»: 穿 (穿裤子) и 戴 (戴帽)» [21, с. 173].

Такой подход к языковому партнерству как форме онлайн-взаимодействия полностью соответствует актуальным инновациям в обучении языкам и культуре. Цифровые технологии позволяют адаптировать образовательный процесс к новому когнитивному стилю студентов, что, в свою очередь, подтверждает эффективность предлагаемой модели формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства [11, с. 5].

База для проведения совместных уроков-телемостов со студентами из КНР в рамках языкового партнерства была создана в центре изучения китайского языка ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. На этих занятиях российские студенты отрабатывали навыки перевода речи носителей языка под непосредственным контролем преподавателя. В результате взаимодействия с языковыми партнерами обучающиеся демонстрировали значительный рост познавательной активности, лингвистических навыков, лингвокультурных знаний, а также расширение словарного запаса, в том числе за счет освоения современных лексических единиц разговорного характера.

В рамках языкового партнерства будущие переводчики активно обращались к своим партнерам за консультациями по использованию фразеологизмов, концептуальный спектр которых существенно шире, чем в русской культуре. Это способствовало углубленному осмыслению родного языка и культурных особенностей. Кроме того, участники уточняли у языковых партнеров нюансы речевого этикета в сфере делового общения, а также специфику менталитета жителей КНР, обусловленную принципами восточной философии. Языковое партнерство позволило студентам выйти за пределы формализованного учебного процесса, обогащая их опыт неформальным общением и практическим применением целевого языка. Некоторые обучающиеся, помимо учебных консультаций, установили устойчивые контакты с партнерами и совершили визиты в Китай. Другие трансформировали языковое взаимодействие в творческие коллаборации, например, в совместную запись песни с использованием современных цифровых технологий. Эти примеры наглядно иллюстрируют педагогический потенциал языкового партнерства.

Таким образом, педагогический потенциал внедрения языкового партнерства проявляется в следующих аспектах:

- *мотивационном*: студенты более мотивированы к овладению межкультурной коммуникативной компетентностью при непрерывном взаимодействии с языковым партнером, поскольку имеют прямую коммуникацию с носителем изучаемого языка и выступают активными участниками диалога культур;

- *когнитивном*: студенты значительно расширяют культурное понимание и контекстуальные значения лексических единиц в ходе общения с языковым партнером, используя при этом аутентичный современный язык, одновременно осваивая традиции изучаемого языка;

- *координационном*: для процесса организации работы в интернациональной паре необходимо эффективное планирование и распределение времени, с учетом того, что студенты проживают в разных странах с разницей во времени в 5 часов;

- *тактическом*: студентам выбирают наиболее подходящую стратегию межкультурного взаимодействия с партнером, соблюдая речевой этикет и культурные нормы, принятые в стране изучаемого языка.

Для реализации предлагается структурно-содержательная модель формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства, включающая шесть взаимосвязанных структурных блоков: целево-задачный (включает цель и поставленные задачи); интегративный (внедряет методологические подходы и принципы); тематический (демонстрирует виды и тематические разделы, по которым эта деятельность организуется); педагогический (включает этапы формирования межкультурной коммуникативной компетентности, формы, методы и средства решения поставленных задач); диагностико-критериальный (содержит ценностно-мотивационный, когнитивный, деятельностно-практический критерии и методы диагностики); эффективный (показывает уровни сформированности межкультурной коммуникативной компетентности). Модель решает следующие задачи: формирование у будущих переводчиков китайского языка способности к эффективному межкультурному общению, готовности к профессиональному переводу с учетом культурных реалий и сохранение мотивации к продолжению языковой и культурной практики через языковое партнерство.

Эффективность модели обуславливается тремя организационно-педагогическими условиями: согласование вузами-партнерами России и Китая нормативных документов, обеспечивающих реализацию изучения иностранного языка и его культурного контекста посредством совместной работы языковых пар студентов из двух стран; создание системы учебно-методического сопровождения языковых пар будущих переводчиков в решении практико-ориентированных заданий, способствующих развитию межкультурной коммуникативной компетентности; разработка и реализация комплекса диагностических методик, позволяющих оценить уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности у обучающихся, изучающих китайский язык на основе языкового партнерства.

Первое организационно-педагогическое условие предполагает согласование нормативных документов между вузами России и Китая для беспрепятственного взаимодействия студентов в языковых парах во время групповых и индивидуальных занятий. Оно включает учет временных различий, особенностей программ подготовки, расписаний, методик преподавания, подходов к самостоятельной работе, форм аттестации и цифровых платформ, а также согласование содержания, форм, методов работы партнеров, принципов формирования пар и ротации составов. Эффективность предложенного организационно-педагогического условия обусловлена устойчивой системой межличностных взаимодействий между преподавателями, которая характеризуется рациональным распределением

функциональных обязанностей, диалогичностью коммуникации и повышенной ответственностью за достижение образовательных результатов.

Второе организационно-педагогическое условие фокусируется на создании системы учебно-методического сопровождения языковых пар для решения практико-ориентированных заданий, развивающих межкультурную коммуникативную компетентность переводчиков китайского языка через интеграцию теоретической, методической и практической подготовки. Оно предполагает введение специального курса «Культура Китая» в учебный план, в формате кружка или секции; интеграцию лингвокультурологических материалов (текстов, видео, подкастов), а также использование платформы VooV для организации совместных занятий и методических семинаров для преподавателей.

Третье организационно-педагогическое условие охватывает разработку и реализацию диагностических методик для оценки уровня межкультурной коммуникативной компетентности студентов на основе языкового партнерства, учитывая специфику языка, психолого-педагогические факторы и разнообразие условий работы пар. Оно включает количественные и статистические критерии из модели, а также качественные показатели: стабильность пар (часы работы, насыщенность отчетов, продолжение общения), «сохранность» пар после заданий, обращение к бывшим партнерам и использование их материалов для оценки ценностно-мотивационного, когнитивного и деятельностно-практического компонентов.

На исходном этапе диагностики в контрольной группе ($n=46$) преобладал низкий уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности (40 чел., или 87 %), достаточный уровень наблюдался у 6 чел. (13 %), высокий уровень отсутствовал. В экспериментальной группе ($n=42$) ситуация была аналогичной: низкий уровень – 40 чел. (95,2 %), достаточный – 2 чел. (4,8 %), высокий – 0 чел.

На итоговом этапе в контрольной группе динамика роста была умеренной: высокий уровень достигли 10 чел. (21,7 %), достаточный – 20 чел. (43,5 %), низкий сохранился у 16 чел. (34,8 %). В экспериментальной группе результаты оказались существенно выше: высокий уровень сформировался у 27 чел. (64,3 %), достаточный – у 11 чел. (26,2 %), низкий снизился до 4 чел. (9,5 %).

Таким образом, практика внедрения языкового партнерства позволила повысить средний уровень межкультурной коммуникативной компетентности в экспериментальной группе на 64,3 % по сравнению с исходным (против 21,7 % в контрольной группе), что подтверждает гипотезу исследования о том, что целесообразность внедрения предложенной модели формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства открывает новые возможности для обучения китайскому языку.

Выводы. Растущий спрос на специалистов по китайскому языку в России делает приоритетной задачей вузов формирование межкультурной коммуникативной компетентности переводчиков, которая представляет собой профессионально-значимую характеристику, понимаемую как готовность и способность осуществлять бесконфликтное общение с представителями другой культуры на основе владения языком коммуникаторов с учетом этнокультурных различий, норм, представлений, особенностей вербальных источников и невербального поведения партнеров. Предложенная модель формирования межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства эффективно решает выявленные противоречия между требованиями рынка и традиционными методами обучения. Проведенный эксперимент показал рост уровня межкультурной коммуникативной компетентности благодаря систематическому взаимодействию и ротации партнеров. Это подтверждает гипотезу о том, что формирование анализируемой компетентности будет эффективным при проектировании

и внедрении структурно-содержательной модели на основе языкового партнерства, выявлении ее педагогического потенциала и создании организационно-педагогических условий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазова Н. И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. – СПб., 2003. – 47 с.
2. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет / под ред. В. Л. Глазычева, С. Э. Зуева. – М., 2003. – С. 510–539.
3. Воробьева А. В. Исследовательские компетенции современного школьника: сущность и содержание // Дискуссия. – 2013. – № 3(33). – С. 90–95.
4. Гончарова Н. Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2006. – № 3. – С. 74–77.
5. Гурулева Т. Л. Подходы к обучению китайскому языку в аспекте формирования межкультурной образовательной парадигмы // Язык и культура. – Томск : Томский государственный университет, 2020. – № 54. – С. 113–130. – DOI 10.17223/19996195/54/7.
6. Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 2006. – 87 с.
7. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. – СПб. : КАРО, 2005. – 352 с.
8. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. – 2005. – № 3(33). – С. 27–40.
9. Корнеева Л. И. Особенности формирования межкультурной коммуникативной компетенции при обучении китайскому языку // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 116–120.
10. Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. – М. : Восток – Запад, 2006. – 192 с.
11. Левецкий М. Л. Качество образования в эпоху глобальных информационных трансформаций // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 10. – С. 4–9.
12. Ма Жунъюй. Дидактическая модель формирования межкультурной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения китайскому языку как иностранному // Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9, № 2А. – С. 160–168.
13. Нигматзянова Г. Х. Сущность понятий «компетенция» и «компетентность» [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – 2013. – № 11. – URL : <https://web.snauka.ru/issues/2013/11/28698> (дата обращения: 13.03.2026).
14. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
15. Рунги Н. А. Психосоматика как один из элементов в системе реализации холистического подхода на уроке китайского языка при формировании иноязычной межкультурной компетентности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2023. – № 1(118). – С. 161–164. – DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.021.
16. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. – М. : Евршкола, 2004. – 236 с.
17. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособие. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.
18. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 10–13.
19. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 624 с.
20. Турчинов А. И. Профессионализация и кадровая политика: Проблемы развития теории и практики. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т : Флинта, 1998. – 271 с.
21. Юань Дунбинь, Рунги Н. А., Иванов В. Н. Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих специалистов в области перевода китайского языка на основе модели языкового партнерства // Перспективы науки. – 2024. – № 7(178). – С. 164–167.
22. Халеева И. И. О гендерных подходах к теории обучения языкам и культурам // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 1. – С. 20–29.
23. Хань Ю. Межкультурная деловая компетенция переводчика с китайского языка // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 5. – С. 265–271.
24. Хэ Даокуан. Новая научная дисциплина – межкультурная коммуникация // Вестник Сычуаньского университета иностранных языков. – 1983. – № 2 – С. 25–27.
25. Ху Вэньчжун. Как позиционировать межкультурную коммуникативную компетенцию в преподавании иностранных языков // Иностранные языки. – 2013. – № 06. – С. 2–8.
26. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 59–68.

27. Хуторской А. В. Белл-ланкастерская система взаимного обучения // Школьные технологии. – 2012. – № 6. – С. 107–109.
28. Цзя Юйсинь. Исследования межкультурной коммуникации. – Шанхай : Шанхайское издательство по изучению иностранных языков, 2006. – 36 с.
29. Чжан Хунлин. Куа-вэньхуа вайюй цзясюэ шэцзи юй шицзянь [Проектирование и практика межкультурного обучения иностранным языкам]. – Шанхай : Шанхай вайюй цзяюй чубаньшэ [Шанхайское издательство по обучению иностранным языкам], 2023. – 267 с.
30. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : метод. пособие. – М. : Нар. образование, 1996. – 160 с.
31. Ян Ин, Чжуан Эньпин. Создание основы для межкультурной коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам // Иностранные языки. – 2007. – № 04. – С. 13–21.
32. Hoffman T. The meanings of competency // Journal of European Industrial. – 1999. – Vol. 23, Iss. 6. – P. 275–285.
33. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence // Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference. – 1997. – P. 27–35.

Статья поступила в редакцию 02.03.2026

REFERENCES

1. Almazova N. I. Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. – SPb., 2003. – 47 s.
2. Bazarov T. Yu. Kompetencii budushchego: kvalifikaciya, kompetentnost' (kriterii kachestva)? // Otkrytyj universitet / pod red. V. L. Glazycheva, S. E. Zueva. – M., 2003. – S. 510–539.
3. Vorob'eva A. V. Issledovatel'skie kompetencii sovremennogo shkol'nika: sushchnost' i sodержание // Diskussiya. – 2013. – № 3(33). – S. 90–95.
4. Goncharova N. L. K voprosu ob inoyazychnyh kompetenciayah // Sbornik nauchnyh trudov Severo-Kavkazskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya «Gumanitarnye nauki». – 2006. – № 3. – S. 74–77.
5. Guruleva T. L. Podhody k obucheniyu kitajskomu yazyku v aspekte formirovaniya mezhkul'turnoj obrazovatel'noj paradigmy // Yazyk i kul'tura. – Tomsk : Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2020. – № 54. – S. 113–130. – DOI 10.17223/19996195/54/7.
6. Demina N. A. Metodika prepodavaniya prakticheskogo kitajskogo yazyka. – 2-e izd., ispr. i dop. – M., 2006. – 87 s.
7. Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam. – SPb. : KARO, 2005. – 352 s.
8. Zeer E. F. Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu // Obrazovanie i nauka. – 2005. – № 3(33). – S. 27–40.
9. Korneeva L. I. Osobennosti formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii pri obuchenii kitajskomu yazyku // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2016. – № 6. – S. 116–120.
10. Kochergin I. V. Oчерки lingvodidaktiki kitajskogo yazyka. – M. : Vostok – Zapad, 2006. – 192 s.
11. Levickij M. L. Kachestvo obrazovaniya v epohu global'nyh informacionnyh transformacij // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2019. – № 10. – S. 4–9.
12. Ma Zhunuy. Didakticheskaya model' formirovaniya mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii na nachal'nom etape obucheniya kitajskomu yazyku kak inostrannomu // Pedagogicheskij zhurnal. – 2019. – T. 9, № 2A. – S. 160–168.
13. Nigmatzyanova G. H. Sushchnost' ponyatij «kompetenciya» i «kompetentnost'» [Elektronnyj resurs] // Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii. – 2013. – № 11. – URL : <https://web.snauka.ru/issues/2013/11/28698> (data obrashcheniya: 13.03.2026).
14. Raven D. Kompetentnost' v sovremennom obshchestve: vyyavlenie, razvitie i realizaciya. – M. : Kogito-Centr, 2002. – 396 s.
15. Rungsh N. A. Psihosomatika kak odin iz elementov v sisteme realizacii holisticheskogo podhoda na uroke kitajskogo yazyka pri formirovanii inoyazychnoj mezhkul'turnoj kompetentnosti // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. – 2023. – № 1(118). – S. 161–164. – DOI 10.37972/chgpu.2023.118.1.021.
16. Safonova V. V. Kommunikativnaya kompetenciya: sovremennye podhody k mnogourovnevomu opisaniiyu v metodicheskikh celyah. – M. : Evroshkola, 2004. – 236 s.
17. Sergeev I. S. Osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti : ucheb. posobie. – SPb. : Piter, 2004. – 316 c.
18. Tatur Yu. G. Kompetentnost' v strukture modeli kachestva podgotovki specialistov // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2004. – № 3. – S. 10–13.
19. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya. – M. : Slovo / Slovo, 2000. – 624 s.
20. Turchinov A. I. Professionalizaciya i kadrovaya politika: Problemy razvitiya teorii i praktiki. – M. : Mosk. psihol.-social. in-t : Flinta, 1998. – 271 s.

21. Yuan' Dunbin', Rungsh N. A., Ivanov V. N. Formirovanie mezhekul'turnoj kommunikativnoj kompetentnosti budushchih specialistov v oblasti perevoda kitajskogo yazyka na osnove modeli yazykovogo partnerstva // *Perspektivy nauki*. – 2024. – № 7(178). – S. 164–167.
22. Haleeva I. I. O gendernyh podhodah k teorii obucheniya yazykam i kul'turam // *Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya*. – 2000. – № 1. – S. 20–29.
23. Han' Yu. Mezhekul'turnaya delovaya kompetenciya perevodchika s kitajskogo yazyka // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. – 2024. – № 5. – S. 265–271.
24. He Daokuan. Novaya nauchnaya disciplina – mezhekul'turnaya kommunikaciya // *Vestnik Sychuan'skogo universiteta inostrannyh yazykov*. – 1983. – № 2 – S. 25–27.
25. Hu Ven'chzhun. Kak pozicionirovat' mezhekul'turnuyu kommunikativnuyu kompetenciyu v prepodavanii inostrannyh yazykov // *Inostrannye yazyki*. – 2013. – № 06. – S. 2–8.
26. Hutorskoj A. V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannoj paradigmy obrazovaniya // *Narodnoe obrazovanie*. – 2003. – № 2. – S. 59–68.
27. Hutorskoj A. V. Bell-lankasterskaya sistema vzaimnogo obucheniya // *Shkol'nye tekhnologii*. – 2012. – № 6. – S. 107–109.
28. Czya Yujsin'. Issledovaniya mezhekul'turnoj kommunikacii. – Shanhaj : Shanhajskoe izdatel'stvo po izucheniyu inostrannyh yazykov, 2006. – 36 s.
29. Chzhan Hunlin. Kua-ven'hua vajyuj czyaosyue sheczy yuj shiczyan' [Proektirovanie i praktika mezhekul'turnogo obucheniya inostrannym yazykam]. – Shanhaj : Shanhaj vajyuj czyaoyuj chuban'she [Shanhajskoe izdatel'stvo po obucheniyu inostrannym yazykam], 2023. – 267 s.
30. Choshanov M. A. Gibkaya tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniya : metod. posobie. – M. : Nar. obrazovanie, 1996. – 160 s.
31. Yan In, Chzhuan En'pin. Sozdanie osnovy dlya mezhekul'turnoj kommunikativnoj kompetencii v obuchenii inostrannym yazykam // *Inostrannye yazyki*. – 2007. – № 04. – S. 13–21.
32. Hoffman T. The meanings of competency // *Journal of European Industrial*. – 1999. – Vol. 23, Iss. 6. – P. 275–285.
33. Velde C. Crossing borders: an alternative conception of competence // *Proceedings of the XXVII Annual SCUTREA Conference*. – 1997. – P. 27–35.

The article was contributed on March 2, 2026

Сведения об авторе

Юань Дунбинь – декан факультета русского языка института иностранных языков Первого Шаньдунского медицинского университета, г. Тайан, провинция Шаньдун, КНР, <https://orcid.org/0009-0001-9448-7301>, 41976940@qq.com

Author Information

Yuan, Dongbin – Dean of the Faculty of the Russian Language, Institute of Foreign Languages, Shandong First Medical University, Tai'an, Shandong Province, China, <https://orcid.org/0009-0001-9448-7301>, 41976940@qq.com

О. Г. Якимов

СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СИСТЕМНОГО И КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

*Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева,
г. Чебоксары, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования универсальной компетенции системного и критического мышления у будущих учителей, студентов педагогического вуза. Актуальность исследования обусловлена внедрением демонстрационного экзамена как формы независимой оценки профессиональных компетенций выпускников. Цель работы – раскрыть сущность и структуру универсальной компетенции системного и критического мышления будущего учителя, а также определить роль подготовки к демонстрационному экзамену как педагогического условия ее формирования. Исследование выполнено с использованием методов теоретического анализа (философской, психолого-педагогической и методической литературы), синтеза, обобщения и моделирования.

В результате исследования обосновано, что подготовка к демонстрационному экзамену создает уникальную образовательную среду, характеризующуюся проблемностью, неопределенностью, критериальностью оценки, публичностью и наличием профессиональной обратной связи. Предложено уточненное определение универсальной компетенции системного и критического мышления будущего учителя, а также разработана ее четырехкомпонентная структура (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты), критерии и уровни сформированности. Выявлены этапы подготовки к демонстрационному экзамену, актуализирующие различные компоненты компетенции. Раскрыт механизм формирования рефлексивного компонента. Сформулированы практические рекомендации для преподавателей. Указаны ограничения исследования. Представлены результаты эмпирической апробации ($N=23$), подтверждающие теоретические положения. Выявлена статистически значимая динамика по деятельностному и рефлексивному компонентам ($\chi^2 = 7,58$ и $6,92$ соответственно, $p < 0,05$). Предложенное определение и структура компетенции могут служить основой для разработки диагностического инструментария и педагогических условий ее формирования.

Ключевые слова: *системное мышление, критическое мышление, универсальная компетенция, демонстрационный экзамен, будущий учитель, педагогическое образование, профессиональная подготовка*

O. G. Yakimov

ESSENCE AND STRUCTURE OF THE UNIVERSAL COMPETENCE OF SYSTEMIC AND CRITICAL THINKING OF A FUTURE TEACHER

I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia

Abstract. The article addresses the problem of formation of the universal competence of systemic and critical thinking in future teachers – students of a pedagogical university. The relevance of the study is due to the introduction of the demonstration exam as a form of independent assessment of professional competencies of graduates. The purpose of the article is to reveal the essence and structure of the universal competence of systemic and critical thinking of a future teacher, as well as to determine the role of preparation for a demonstration exam as a pedagogical condition for its formation. The research was carried out using methods of theoretical analysis (analysis of philosophical, psychological and pedagogical, and methodological literature), synthesis, generalization and modeling.

It is substantiated that preparation for a demonstration exam creates a unique educational environment characterized by problematic nature, uncertainty, criterion-based assessment, publicity and the presence of professional feedback. A refined definition of the universal competence of systemic and critical thinking of a future teacher is proposed. A refined definition of the universal competence of systemic and critical thinking of a future teacher is proposed, and its four-component structure (motivational-value, cognitive, activity-based, reflexive components), criteria and levels of formation are developed. The stages of preparation for a demonstration exam that actualize various components of the competence are described. The mechanism for forming the reflexive component is revealed. Practical recommendations for teachers are formulated. The limitations of the study are indicated. The results of an empirical test ($N=23$) are presented, confirming the theoretical provisions. Statistically significant dynamics were revealed for the activity-based and reflexive components ($\chi^2 = 7.58$ and 6.92 , respectively, $p < 0.05$). The proposed definition and structure of competence can serve as a basis for the development of diagnostic tools and pedagogical conditions for its formation.

Keywords: *systemic thinking, critical thinking, universal competence, demonstration exam, future teacher, pedagogical education, professional training*

Введение. Современная система высшего педагогического образования ориентирована на подготовку специалиста, способного успешно функционировать в условиях быстро меняющейся образовательной среды. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» в качестве одной из ключевых универсальных компетенций выпускника называет способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач (УК-1) [12].

Традиционные формы текущего и итогового контроля (экзамены, зачеты, курсовые работы) не всегда позволяют достоверно оценить уровень сформированности этой компетенции, поскольку она требует проявления в ситуациях, приближенных к реальной профессиональной деятельности. Именно таким форматом аттестации выступает демонстрационный экзамен – процедура независимой оценки, проводимая в реальных или смоделированных условиях профессиональной деятельности с участием независимых экспертов (представителей работодателей) [13, с. 92].

В зарубежных исследованиях последних лет также наблюдается устойчивый интерес к проблеме формирования критического мышления в системе педагогического образования. Как отмечают W. Liao, W. Liu и R. Yuan, несмотря на обилие работ, сохраняется неопределенность в определении, подходах к измерению и оценке критического мышления у будущих учителей [14].

Аналогичным образом M. Romero Ariza, A. Quesada Armenteros и A. Estepa Castro подчеркивают, что развитие критического мышления через аргументацию и интерпретацию данных в контексте глобальных вызовов (например, изменения климата) требует специально организованных педагогических условий уже на этапе вузовской подготовки [15].

Проблема исследования заключается в том, что потенциал подготовки к демонстрационному экзамену как средству формирования универсальной компетенции системного и критического мышления будущего учителя до настоящего времени не получил системного теоретического осмысления. Остается нераскрытым, какие именно аспекты подготовки к экзамену «запускают» механизмы системного и критического мышления и как сама эта компетенция может быть операционализирована применительно к контексту демонстрационного экзамена.

Цель статьи – раскрыть сущность и структуру универсальной компетенции системного и критического мышления будущего учителя, а также определить роль подготовки к демонстрационному экзамену как педагогическому условию ее формирования.

Актуальность исследуемой проблемы. Профессиональная деятельность учителя начальных классов предъявляет высокие требования к его способности видеть образовательный процесс как целостную систему, выявлять связи между его элементами, прогнозировать последствия педагогических воздействий, а также критически анализировать информацию, определять противоречия и оценивать альтернативные точки зрения. Эти способности интегрируются в универсальной компетенции системного и критического мышления, закрепленной ФГОС ВО (УК-1). Вместе с тем анализ практики подготовки будущих учителей в педагогических вузах показывает, что формирование данной компетенции осуществляется преимущественно на когнитивном уровне, в то время как деятельностный и рефлексивный компоненты остаются недостаточно развитыми.

Одним из перспективных средств, позволяющих преодолеть это противоречие, является демонстрационный экзамен. Эта форма независимой оценки, предполагающая выполнение студентом комплексного практического задания в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности, с участием независимых экспертов и на основе заранее известных критериев, создает среду, в которой студент вынужден реально действовать, получать объективную обратную связь и на ее основе проводить самоанализ и коррекцию собственных действий. Однако, как показывает анализ научной литературы, потенциал подготовки к демонстрационному экзамену как средству формирования универсальной компетенции системного и критического мышления будущего учителя до настоящего времени не получил системного теоретического осмысления. Остается нераскрытым, какие именно аспекты подготовки к экзамену актуализируют механизмы системного и критического мышления и как сама эта компетенция может быть операционализирована применительно к контексту демонстрационного экзамена. Таким образом, исследование сущности, структуры и диагностики данной компетенции, а также роли подготовки к демонстрационному экзамену в ее формировании является актуальным и своевременным.

Материал и методы исследования. Методологической основой исследования послужили системный и компетентностный подходы в профессиональном образовании. В работе использовались методы теоретического анализа (философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме мышления – педагогического, системного и критического), синтеза, обобщения, моделирования. Анализ проводился на основе изучения нормативных документов (ФГОС ВО), научных статей, диссертационных исследований, учебных и справочных изданий. Дополнительно проанализированы зарубежные публикации последних лет, посвященные проблематике системного и критического мышления в педагогическом образовании.

Для проверки предложенных теоретических положений был проведен констатирующий срез на базе ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева» (на психолого-педагогическом факультете). В исследовании приняли участие 23 студента направления 44.03.01 «Педагогическое образование», проходившие подготовку к демонстрационному экзамену в течение одного семестра. Диагностика проводилась с использованием авторского инструментария: тест для оценки когнитивного компонента, анкета для мотивационно-ценностного компонента, кейс для деятельностного компонента, самооценочный лист для рефлексивного компонента. Замеры осуществлялись дважды – в начале семестра (до начала подготовки к демонстрационному экзамену) и по завершении подготовки.

Результаты исследования и их обсуждение.

Теоретические предпосылки формирования универсальной компетенции системного и критического мышления.

Мышление в психологии определяется как процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности,

включающий такие операции, как анализ, синтез и обобщение [10, с. 314]. С философской точки зрения *мышление* – это процесс решения проблем, выражающийся в переходе от условий, задающих проблему, к получению результата, предполагающий активную конструктивную деятельность по реструктурированию исходных данных [6, с. 626].

В отечественной психологической традиции *мышление* понимается не только как процесс, но и как деятельность. С. Л. Рубинштейн, родоначальник деятельностного подхода, рассматривал его как активный процесс анализа и синтеза, неразрывно связанный с практической деятельностью человека [8]. А. Н. Леонтьев подчеркивал, что мышление генетически и функционально укоренено в практике: «Мышление есть высшая ступень познания, которая дает человеку знание существенных свойств, связей и отношений объективной реальности... практика человека – это труд, формирующий познавательное отношение к действительности» [5]. П. Я. Гальперин развил эти идеи в теории поэтапного формирования умственных действий, согласно которой мыслительные операции формируются через интериоризацию внешних, материальных действий [1]. Таким образом, мышление – это не изолированный когнитивный процесс, а форма активной, целенаправленной деятельности субъекта, направленной на решение задач и преобразование действительности. Этот методологический принцип имеет ключевое значение для нашего исследования: если мышление формируется в деятельности, то компетенция системного и критического мышления будущего учителя может быть эффективно сформирована в процессе подготовки к демонстрационному экзамену, который моделирует реальную профессиональную педагогическую деятельность.

Педагогическое мышление, согласно Г. М. Коджаспировой, представляет собой «определенное видение и понимание учителем ученика, самого себя, окружающего мира, выступающее основанием для вычленения и решения задач в педагогическом взаимодействии» [4, с. 200]. Обобщая, можно утверждать, что *педагогическое мышление* – это специфическая профессиональная форма мышления, направленная на решение задач развития другого человека, основанная на обобщенном и опосредованном видении всех участников взаимодействия и обеспечивающая проектирование условий, ведущих к личностному развитию воспитанника.

Системное педагогическое мышление – это интегративная профессиональная способность педагога, представляющая собой целенаправленную аналитико-синтетическую деятельность по осмыслению и преобразованию педагогической реальности, основанную на методологии системного подхода [3, с. 36]. Оно предполагает видение педагогического процесса как целостной, динамической и иерархически организованной системы, где все элементы (ученик, учитель, содержание, среда, методы) находятся в устойчивых связях и взаимодействиях, подчиненных общей цели развития личности. В структуре системного педагогического мышления выделяются мотивационно-ценностный, предметный и операциональный компоненты [3, с. 37].

Критическое педагогическое мышление – это рефлексивная и оценочная форма профессионального мышления педагога, направленная на всесторонний анализ, обоснование и постоянную коррекцию собственной деятельности и условий развития ученика [7, с. 10–11]. Т. С. Озерова выделяет в структуре критического мышления мотивационный, деятельностный и рефлексивный компоненты [7, с. 10–11], Е. В. Тамме – когнитивный, личностно-деятельностный и оценочный [11, с. 12].

В зарубежной традиции (R. Yuan, W. Liao, Z. Teqja, G. D. Seyhan и др.) системное и критическое мышление рассматриваются как ключевые компетенции, требующие целенаправленного формирования в педагогическом образовании. Так, Z. Teqja утверждает, что системное мышление наряду с критическим и творческим мышлением выступает ключевым инструментом для глубоких изменений в образовательных системах, позволяя будущим педагогам воспринимать учебный процесс как целостную иерархическую структуру [16].

G. D. Ceyhan, U. S. Budak и B. Karga на примере анализа тематических кейсов (case scenarios) показывают, что диагностика и формирование системного мышления у будущих учителей математики и естественнонаучных дисциплин требуют специально разработанных контекстных заданий, приближенных к реальной профессиональной деятельности [17].

Обоснование синтеза системного и критического мышления.

Системное и критическое мышление находятся в отношении диалектического единства и взаимного обогащения [2, с. 186]. Системное мышление задает масштаб и связность профессионального видения («картограф» педагогической реальности), а критическое мышление обеспечивает глубину, обоснованность и рефлексивность («диагност» внутри системы). Их синтез трансформирует педагогическую деятельность в стратегическое, осознанное проектирование образовательной реальности.

Демонстрационный экзамен как педагогическое условие формирования системного и критического мышления.

Демонстрационный экзамен (далее – ДЭ) – это форма итоговой аттестации, при которой студент выполняет комплексное практическое задание, моделирующее реальную профессиональную деятельность, а результаты оцениваются независимыми экспертами на основе заранее известных критериев [13, с. 86]. Ключевая особенность ДЭ – объективность получаемой студентом информации о результатах своей деятельности: оценка выставляется не одним преподавателем (субъективно), а группой независимых экспертов, включая представителей работодателей, по формализованным критериям. Это позволяет студенту получить достоверную, непредвзятую обратную связь, сопоставить ее с собственной самооценкой и на этой основе выстроить адекватную программу самокоррекции. В педагогическом образовании таким заданием чаще всего является проведение фрагмента урока или внеурочного занятия с группой «обучающихся» (волонтеров).

В ходе подготовки к ДЭ будущий учитель сталкивается с необходимостью решать комплексные профессиональные задачи, каждая из которых актуализирует определенные аспекты системного и критического мышления. Этапы подготовки к ДЭ и соответствующие ему аспекты мышления представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы подготовки к ДЭ и актуализируемые аспекты мышления

Этап подготовки к ДЭ	Действия студента	Актуализируемый компонент мышления
Анализ экзаменационного задания	Выделение ключевых требований, характеристик класса, учебной программы; выявление противоречий и скрытых условий	Критическое мышление (анализ информации, оценка достоверности и полноты)
Проектирование фрагмента урока	Построение целостной структуры занятия: цель → задачи → методы → формы → предполагаемые результаты; обеспечение логических связей между этапами	Системное мышление (видение целостности, связей и иерархии элементов)
Подготовка учебных материалов	Отбор содержания, методов, приемов с учетом возрастных особенностей, времени, ресурсов; обоснование выбора	Синтез системного и критического мышления
Проведение экзамена (демонстрация)	Реализация спроектированного занятия; реакция на нестандартные ответы «обучающихся» (волонтеров); гибкая коррекция сценария	Действия в условиях неопределенности (требуют гибкости и оперативной коррекции)
Самоанализ после экзамена	Сопоставление собственной оценки с оценкой эксперта на основе критериев; выявление причин успехов и неудач; определение направлений коррекции	Рефлексия (анализ и оценка собственной деятельности)

Подготовка к ДЭ создает уникальную образовательную среду, характеризующуюся:
1) проблемностью и неопределенностью (экзаменационное задание не имеет единственного

«правильного» решения); 2) критериальностью оценки (наличие четких, заранее известных критериев); 3) публичностью и стрессовым характером (активизация мыслительных процессов); 4) обратной связью от экспертов (основа для рефлексии и коррекции); 5) объективностью получаемой информации (независимая оценка по формализованным критериям).

Включение системного мышления в структуру профессиональной подготовки учителя рассматривается в зарубежной литературе как необходимое условие устойчивой трансформации высшего образования. G. S. Goode и L. MacGillivray показывают, что профессиональное развитие педагогов в области системного мышления должно строиться как циклический процесс, включающий не только когнитивное освоение понятий, но и деятельностьную рефлексия [18].

В. Kurent и S. Avsec, исследуя системное мышление у дошкольных педагогов, обосновывают, что данный тип мышления тесно связан с самооценкой собственных компетенций и требует включения рефлексивных практик [19].

В настоящем исследовании процесс подготовки к ДЭ рассматривается как педагогическое условие формирования системного и критического мышления.

Определение и структура компетенции системного и критического мышления будущего учителя.

Вслед за И. Д. Рудинским под компетенцией мы понимаем специфическое свойство индивида, состоящее из комплекса квалификационных характеристик и обуславливающее его способность и готовность осуществлять определенный вид деятельности в конкретной области [9, с. 63].

Универсальная компетенция системного и критического мышления в трактовке ФГОС ВО (УК-1) определяется как способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач [12].

Опираясь на теоретический анализ и учитывая специфику профессиональной педагогической деятельности, предлагаем следующее уточненное определение:

Универсальная компетенция системного и критического мышления будущего учителя – это способность и готовность выпускника педагогического вуза осуществлять поиск информации, необходимой для анализа педагогической ситуации и принятия профессиональных решений, выявлять структурные элементы образовательной ситуации, устанавливать связи между ними, определять системообразующий фактор (цель развития ученика) и прогнозировать последствия педагогических взаимодействий, а также применять процедуры критического анализа информации (проверку на достоверность, выявление противоречий и скрытых предпосылок, оценку альтернативных точек зрения) для обоснования профессиональных решений, включая:

- анализ условий педагогической ситуации и информации;
- проектирование образовательного процесса как целостной, иерархически организованной системы;
- реализацию профессиональных действий в условиях неопределенности, требующих гибкой коррекции;
- оценку собственных действий и их коррекцию на основе рефлексии и объективной обратной связи.

Данное определение, во-первых, фиксирует двуединство способности и готовности; во-вторых, полностью соответствует элементам ФГОС (поиск, анализ, синтез, системный подход, решение задач); в-третьих, конкретизирует их применительно к педагогической деятельности; в-четвертых, включает рефлексивный компонент на основе объективной обратной связи, что принципиально важно для педагогической профессии. При этом ключевые элементы определения – реализация действий в условиях неопределенности и оценка собственных действий на основе объективной обратной связи – находят свое

непосредственное воплощение в процедуре ДЭ: публичность, независимая экспертная оценка, четкие критерии и необходимость самоанализа создают ту образовательную среду, в которой формирование и проявление деятельностного и рефлексивного компонентов компетенции становится наиболее эффективным. Таким образом, ДЭ выступает не как часть определения, а как педагогическое условие, позволяющее реализовать заложенный в определении потенциал компетенции.

На основе анализа работ Т. С. Озеровой [7], Е. В. Тамме [11], Г. И. Китайгородской [3] и с учетом специфики ДЭ выделяются четыре компонента универсальной компетенции системного и критического мышления (таблица 2).

Таблица 2 – Структура компетенции системного и критического педагогического мышления будущего учителя

Компонент	Содержание компонента	Проявление в профессиональной деятельности
Мотивационно-ценностный	Потребность в системном видении, ценность обоснованности решений, установка на рефлексии	Стремление разобраться в причинах ошибок, открытость к обратной связи
Когнитивный	Знания о системе, логических операциях, критериях оценки, структуре урока	Понимание задания и критериев, владение понятийным аппаратом
Деятельностный	Умения анализировать, проектировать, выбирать, корректировать, действовать в неопределенности	Логическое построение занятия, аргументация выбора, гибкость в нестандартных ситуациях
Рефлексивный	Умения самоанализа, самокоррекции, соотнесения с внешней оценкой	Адекватная самооценка, формулировка направлений улучшения

Е. Munkebye и N. Gericke, исследуя понимание критического мышления учителями начальных классов в контексте образования для устойчивого развития, приходят к выводу, что учителя начальной школы нуждаются в специальных рефлексивных инструментах для переноса навыков критического мышления в повседневную практику [20]. Этот вывод поддерживает наше выделение рефлексивного компонента как равноправного в структуре компетенции.

Критерии и уровни сформированности компетенции.

Для диагностики сформированности компетенции предлагаются три уровня:

– *высокий уровень*: студент самостоятельно и аргументированно применяет системный подход и процедуры критического анализа, адекватно оценивает свою деятельность на основе рефлексии и внешней обратной связи.

– *средний уровень*: студент применяет системный подход и процедуры критического анализа по алгоритму или при внешней поддержке, самооценка в основном адекватна, но требует внешнего побуждения.

– *низкий уровень*: студент испытывает затруднения при применении системного подхода и критического анализа, самооценка неадекватна (завышена или занижена), рефлексия поверхностна.

Критерии оценки по каждому компоненту:

– *когнитивный компонент*: знание терминов, понимание структуры урока, владение критериями ДЭ;

– *деятельностный компонент*: логичность построения занятия, аргументированность выбора, гибкость в нестандартных ситуациях;

– *рефлексивный компонент*: адекватность самооценки, глубина анализа, конкретность плана коррекции;

– *мотивационно-ценностный компонент*: готовность к рефлексии, открытость к обратной связи.

В ходе подготовки к ДЭ наиболее интенсивно и специфично формируются деятельностный и рефлексивный компоненты универсальной компетенции. Когнитивный и мотивационно-ценностный компоненты, база которых закладывается на других дисциплинах, в процессе подготовки к ДЭ актуализируются, закрепляются и интегрируются с деятельностным и рефлексивным компонентами, что обеспечивает целостность формируемой универсальной компетенции.

Механизм формирования рефлексивного компонента основан на интериоризации внешней оценки: студент сначала получает объективную обратную связь от экспертов, затем, после многократного сопоставления своей самооценки с экспертной (на тренировочных пробах и самом экзамене), начинает самостоятельно применять те же критерии для анализа собственной деятельности. Ключевую роль здесь играют: а) наличие формализованного чек-листа для самоанализа, идентичного экспертному; б) видеозапись и последующий просмотр своих занятий; в) групповая рефлексия с обсуждением типичных ошибок. Это обеспечивает переход от внешней оценки к внутреннему контролю.

Аналогичные механизмы описываются в зарубежных исследованиях. G. S. Goode и L. MacGillivray подчеркивают, что профессиональное развитие педагогов в области системного мышления должно включать циклическую рефлексия, позволяющую соединять теоретическое знание с практическим действием [18].

Специфический вклад подготовки к ДЭ заключается в формировании деятельностного и рефлексивного компонентов, которые в других формах учебной работы не могут быть развиты в полной мере, поскольку требуют:

- реального действия в условиях неопределенности и публичности;
- наличия внешней критериальной оценки и обратной связи от экспертов;
- обязательного последующего самоанализа и соотнесения самооценки с экспертной.

Таким образом, именно деятельностный и рефлексивный компоненты являются «зоной ближайшего развития» компетенции в условиях подготовки к ДЭ, что и определяет эвристический потенциал данного педагогического средства.

Результаты эмпирической апробации. В ходе эмпирического исследования (N=23) были получены данные, представленные в таблице 3.

Таблица 3 – Сравнение уровней сформированности компонентов компетенции до и после подготовки к демонстрационному экзамену (N=23)

Компонент	Уровень	До (%)	После (%)	Динамика (п.п.)
Когнитивный	Высокий	13 %	30 %	+17
	Средний	39 %	52 %	+13
	Низкий	48 %	17 %	-31
Мотивационно-ценностный	Высокий	17 %	35 %	+18
	Средний	44 %	48 %	+4
	Низкий	39 %	17 %	-22
Деятельностный	Высокий	9 %	26 %	+17
	Средний	30 %	52 %	+22
	Низкий	61 %	22 %	-39
Рефлексивный	Высокий	13 %	30 %	+17
	Средний	35 %	48 %	+13
	Низкий	52 %	22 %	-30

Как видно из таблицы 3, наиболее выраженная положительная динамика наблюдается по деятельностному и рефлексивному компонентам: доля студентов с низким уровнем снизилась на 39 и 30 процентных пунктов соответственно, а доля со средним и высоким уровнями увеличилась. Когнитивный и мотивационно-ценностный компоненты также

демонстрируют улучшение, однако их динамика менее резкая, что согласуется с теоретическим положением о том, что база этих компонентов формируется на других дисциплинах, а в процессе подготовки к ДЭ они актуализируются и закрепляются.

Для оценки статистической значимости изменений распределения студентов по уровням был использован критерий χ^2 Пирсона. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Оценка статистической значимости изменений уровней сформированности компонентов компетенции

Компонент	χ^2	df	Критическое значение ($p < 0,05$)	Уровень значимости
Деятельностный	7,58	2	5,99	$p < 0,05$
Рефлексивный	6,92	2	5,99	$p < 0,05$
Когнитивный	5,12	2	5,99	$p > 0,05$ (тенденция)
Мотивационно-ценностный	4,85	2	5,99	$p > 0,05$ (тенденция)

Полученные данные подтверждают, что наиболее существенные и статистически значимые изменения произошли по деятельностному ($\chi^2 = 7,58$, $p < 0,05$) и рефлексивному ($\chi^2 = 6,92$, $p < 0,05$) компонентам компетенции, что согласуется с теоретическим положением о специфическом вкладе подготовки к ДЭ в формирование именно этих компонентов. Отсутствие статистической значимости по когнитивному и мотивационно-ценностному компонентам не означает отсутствия положительной динамики, а объясняется тем, что их база закладывается на других дисциплинах, а в процессе подготовки к ДЭ они преимущественно актуализируются и закрепляются.

Выводы. Проведенный теоретический анализ позволяет сделать следующие выводы.

1. Подготовка к ДЭ создает уникальную образовательную среду для формирования универсальной компетенции системного и критического мышления будущего учителя. ДЭ выступает не как часть универсальной компетенции, а как педагогическое условие, характеризующееся проблемностью, неопределенностью, критериальностью оценки, публичностью, а также объективностью получаемой студентом информации о результатах своей деятельности (оценка выставляется группой независимых экспертов, включая представителей работодателей, по формализованным критериям). Именно объективность обратной связи позволяет студенту сформировать адекватную самооценку, выявить реальные дефициты и выстроить программу самокоррекции.

2. Связь между подготовкой к ДЭ и формированием универсальной компетенции носит закономерный характер. Каждый этап подготовки (анализ задания → проектирование → подготовка материалов → проведение экзамена → самоанализ) актуализирует определенные аспекты системного и критического мышления.

3. Предложено уточненное определение универсальной компетенции системного и критического педагогического мышления будущего учителя, фиксирующее единство способности и готовности выпускника, полностью соответствующее формулировке УК-1 ФГОС ВО и конкретизирующее ее применительно к педагогической деятельности. В отличие от рамочной формулировки стандарта, авторское определение раскрывает содержание системного подхода (выявление элементов, связей, системообразующего фактора, прогнозирование) и критического анализа (проверка достоверности, выявление противоречий, оценка альтернатив), а также включает рефлексивный компонент.

4. Выделена четырехкомпонентная структура универсальной компетенции (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный компоненты). Показано, что в процессе подготовки к ДЭ наиболее интенсивно формируются деятельностный и рефлексивный компоненты, тогда как когнитивный и мотивационно-ценностный

компоненты, база которых закладывается на других дисциплинах, актуализируются и интегрируются ([5], [8]). Объективная обратная связь от экспертов играет ключевую роль в развитии рефлексивного компонента, обеспечивая студенту достоверную основу для сопоставления самооценки с внешней оценкой. Данные положения согласуются с выводами зарубежных исследователей (Goode & MacGillivray; Kurent & Avsec; Munkebye & Gericke), которые также подчеркивают значимость рефлексивных практик для развития системного и критического мышления у будущих педагогов ([18], [19], [20]).

5. В ходе исследования удалось раскрыть механизм становления рефлексивного компонента. Он базируется на процессе интериоризации внешней оценки: студент учится переносить критерии, полученные от экспертов, во внутренний план самоанализа. Это происходит через систематическое сопоставление собственных оценок с экспертными при выполнении тренировочных заданий, записи своих выступлений на видео и последующем коллективном разборе ошибок. Такой подход способствует превращению внешней обратной связи во внутренний инструмент профессиональной рефлексии.

6. Проведенное эмпирическое исследование (N=23) подтвердило выдвинутые теоретические предположения. Наиболее заметные позитивные сдвиги зафиксированы по деятельностному и рефлексивному компонентам: удельный вес студентов с низкими показателями сократился на 39 и 30 процентных пунктов соответственно. Применение критерия χ^2 Пирсона позволило установить статистическую значимость этих изменений ($\chi^2 = 7,58$ и $\chi^2 = 6,92$ при $p < 0,05$). Это доказывает, что подготовка к ДЭ выступает действенным педагогическим условием для формирования названных компонентов компетенции. По когнитивному и мотивационно-ценностному компонентам также наблюдается положительная динамика, однако она не достигает уровня статистической значимости ($\chi^2 = 5,12$ и $4,85$ соответственно, $p > 0,05$), что объясняется формированием их базы в рамках других учебных дисциплин.

Практические рекомендации.

Обобщая полученные результаты, можно предложить преподавателям педагогических вузов следующие практические шаги:

- познакомить студентов с оценочными критериями еще до начала подготовки и применять эти же критерии для самооценки;
- организовать не менее 3–4 тренировочных экзаменационных проб с обязательным видеоразбором и сравнением студенческой самооценки с экспертной;
- использовать для самоанализа чек-листы, аналогичные экспертным, чтобы формировать адекватную профессиональную самооценку;
- намеренно создавать на тренировочных занятиях ситуации неопределенности (например, поручая «волонтерам» давать нестандартные ответы), что развивает гибкость и навыки критического мышления в реальном времени.

Ограничения исследования и перспективы.

Следует признать, что данная работа имеет теоретическую направленность, а эмпирическая проверка проведена на небольшой выборке (N=23). Полученные результаты нуждаются в дальнейшем экспериментальном подтверждении на более широких выборках студентов педагогических вузов. Кроме того, предложенные определение и структура компетенции ориентированы на подготовку учителей начальных классов, их применимость к другим педагогическим профилям требует дополнительного изучения.

В качестве перспективы видится проведение формирующего эксперимента с привлечением контрольной группы и последующий анализ динамики уровней сформированности компонентов компетенции. Также планируется углубленная разработка диагностического инструментария для оценки каждого компонента.

Материалы исследования могут служить теоретическим фундаментом для создания диагностических средств оценки уровней сформированности универсальной компетенции, а также для подготовки методических рекомендаций по организации подготовки студентов к ДЭ в педагогическом вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин П. Я. К учению об интериоризации // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 25–32.
2. Гилязов Д. И., Ягафарова Г. А. Применение системного и критического мышления для развития инновационных способностей // Вектор научной мысли. – 2025. – № 3(20). – С. 186–187.
3. Китайгородская Г. И. Структура системного профессионально-педагогического мышления учителя физики // Наука и школа. – 2010. – № 1. – С. 35–39.
4. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. – М. : МарТ ; Ростов н/Д. : МарТ, 2005. – 448 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН. – М. : Мысль, 2002. – Т. II. – 692 с.
7. Озерова Т. С. Формирование критического мышления у студентов горных вузов в процессе обучения математике : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. – Екатеринбург, 2023. – 24 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие для высших педагогических учебных заведений и университетов. – 2-е изд. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1946. – 704 с.
9. Рудинский И. Д., Давыдова Н. А., Петров С. В. Компетенция. Компетентность. Компетентностный подход. – М. : Горячая линия-Телеком, 2018. – 240 с.
10. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 800 с.
11. Тамме Е. В. Формирование критического мышления у обучающихся основной общеобразовательной школы на основе интеграции урочной и внеурочной деятельности (на примере творческой лаборатории ФАБЛАБ) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.1. – Краснодар, 2024. – 31 с.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование : приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121.
13. Федотова В. С. Праксиологические основы комплексной оценки готовности учителя к профессиональной деятельности в формате демонстрационного экзамена в высшем образовании // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2024. – Т. 1, № 2(98). – С. 86–108. – DOI 10.24412/2224-0772-2024-98-86-108.
14. Liao W., Liu W., Yuan R. How is teachers' critical thinking defined, approached, measured, and evaluated in empirical studies? A methodological review [Электронный ресурс] // Thinking Skills and Creativity. – 2025. – Vol. 57. – Art. 101795. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187125000446> (дата обращения: 29.04.2026).
15. Romero Ariza M., Quesada Armenteros A., Estepa Castro A. Promoting critical thinking through mathematics and science teacher education: The case of argumentation and graphs interpretation about climate change [Электронный ресурс] // European Journal of Teacher Education. – 2024. – Vol. 47, No. 1. – P. 41–59. – URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1961736#abstract> (дата обращения: 29.04.2026).
16. Teqja, Z. Creative thinking, critical thinking and systemic thinking-key instruments to deeply transform the higher education system in Albania: The case of landscape architecture [Электронный ресурс] // Educational Alternatives. – 2016. – Vol. 14. – P. 543–555. – URL : https://d1wqtxs1xzle7.cloudfront.net/89144888/1474994295652029-libre.pdf?1659267673=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCreative_Thinking_Critical_Thinking_and.pdf&Expires=1777451752&Signature=fCSL6iLfdUZ-ZejOHhUi-VPRm9mbfCzpI-aLO82f50k1ebTreH9uW7~50FOll8w43yO8jt-PWu71hWgoV56HrBiYPXkIXXF2PVYj9ZjXAS7VktPFVTT2wa6lqS-irbEILUPPt-V8cl1MfbUGtlb-KcfH3~g40DOVHUCVNBqTYEOqFN1ldLFifqC7gbMovPQhOU7569Gc7Cu6SelXV~43NchaJm-6klQMf9XytYZDIjRcNwIAHf3Sc0~E7w2isYsLIRR-n64ZOKmQidIvQZi6Sf30hboay4Z9cG2OWN7W3q0i8pECYoe5v7rEK4UiZiSDaV4z4yLPXtJG3lswjqw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (дата обращения: 27.04.2026).
17. Ceyhan G. D., Budak U. S., Karga B. Assessing the Pre-Service Science and Mathematics Teachers' Systems Thinking Skills through Case Scenarios [Электронный ресурс] // Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education. – 2024. – Vol. 18, No. 2. – P. 375–403. – URL : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4051642> (дата обращения: 29.04.2026).
18. Goode G. S., MacGillivray L. The construction of systems thinking pedagogy during a professional development institute [Электронный ресурс] // Journal of Pedagogical Research. – 2023. – Vol. 7, No. 4. – P. 275–302. – URL : <https://www.ijopr.com/download/the-construction-of-systems-thinking-pedagogy-during-a-professional-development-institute-13689.pdf> (дата обращения: 29.04.2026).
19. Kurent B., Avsec S. Systems thinking skills and the ICT self-concept in preschool teachers for sustainable curriculum transformation [Электронный ресурс] // Sustainability. – 2023. – Vol. 15, No. 20. – Art. 15131. – URL : <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/20/15131> (дата обращения: 29.04.2026).

20. Munkebye E., Gericke N. Primary school teachers' understanding of critical thinking in the context of education for sustainable development [Электронный ресурс] // Critical thinking in biology and environmental education: Facing challenges in a post-truth world. – Cham : Springer International Publishing, 2022. – P. 249–266. – URL : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-92006-7_14 (дата обращения: 29.04.2026).

Статья поступила в редакцию 08.05.2026

REFERENCES

1. Gal'perin P. Ya. K ucheniyu ob interiorizacii // Voprosy psihologii. – 1966. – № 6. – S. 25–32.
2. Gilyazov D. I., Yagafarova G. A. Primenenie sistemnogo i kriticheskogo myshleniya dlya razvitiya innovacionnyh sposobnostej // Vektor nauchnoj mysli. – 2025. – № 3(20). – S. 186–187.
3. Kitajgorodskaya G. I. Struktura sistemnogo professional'no-pedagogicheskogo myshleniya uchitelya fiziki // Nauka i shkola. – 2010. – № 1. – S. 35–39.
4. Kodzhaspirova G. M. Slovar' po pedagogike. – M. : MarT ; Rostov n/D. : MarT, 2005. – 448 s.
5. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. – 2-e izd. – M. : Politizdat, 1977. – 304 s.
6. Novaya filosofskaya enciklopediya : v 4 t. / In-t filosofii RAN. – M. : Mysl', 2002. – T. II. – 692 s.
7. Ozerova T. S. Formirovanie kriticheskogo myshleniya u studentov gornyh vuzov v processe obucheniya matematike : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. – Ekaterinburg, 2023. – 24 s.
8. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchej psihologii : uchebnoe posobie dlya vysshih pedagogicheskikh uchebnyh zavedenij i universitetov. – 2-e izd. – M. : Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR, 1946. – 704 s.
9. Rudinskij I. D., Davydova N. A., Petrov S. V. Kompetenciya. Kompetentnost'. Kompetentnostnyj podhod. – M. : Goryachaya liniya-Telekom, 2018. – 240 s.
10. Slovar' prakticheskogo psihologa / sost. S. Yu. Golovin. – Minsk : Harvest, 1997. – 800 s.
11. Tamme E. V. Formirovanie kriticheskogo myshleniya u obuchayushchihysya osnovnoj obshcheobrazovatel'noj shkoly na osnove integracii urochnoj i vneurochnoj deyatel'nosti (na primere tvorcheskoj laboratorii FABLAb) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 5.8.1. – Krasnodar, 2024. – 31 s.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie : prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121.
13. Fedotova V. S. Praksiologicheskie osnovy kompleksnoj ocenki gotovnosti uchitelya k professional'noj deyatel'nosti v formate demonstracionnogo ekzamina v vysshem obrazovanii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. – 2024. – T. 1, № 2(98). – S. 86–108. – DOI 10.24412/2224-0772-2024-98-86-108.
14. Liao W., Liu W., Yuan R. How is teachers' critical thinking defined, approached, measured, and evaluated in empirical studies? A methodological review [Elektronnyj resurs] // Thinking Skills and Creativity. – 2025. – Vol. 57. – Art. 101795. – URL : <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187125000446> (data obrashcheniya: 29.04.2026).
15. Romero Ariza M., Quesada Armenteros A., Estepa Castro A. Promoting critical thinking through mathematics and science teacher education: The case of argumentation and graphs interpretation about climate change [Elektronnyj resurs] // European Journal of Teacher Education. – 2024. – Vol. 47, No. 1. – P. 41–59. – URL : <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2021.1961736#abstract> (data obrashcheniya: 29.04.2026).
16. Teqja, Z. Creative thinking, critical thinking and systemic thinking-key instruments to deeply transform the higher education system in Albania: The case of landscape architecture [Elektronnyj resurs] // Educational Alternatives. – 2016. – Vol. 14. – P. 543–555. – URL : https://d1wqtxs1x2le7.cloudfront.net/89144888/1474994295652029-libre.pdf?1659267673=&response-content-disposition=inline%3B&filename%3DCreative_Thinking_Critical_Thinking_and.pdf&Expires=1777451752&Signature=fCSL6iLfduZ~ZejOHhUi~VPRm9mbfCzpI~aLO82f50k1ebTreH9uW7~50FOI8w43yO8jt~PWu71hWgoV56HrBiYPXkIXXF2PVYj9ZjXAS7VktPFVTT2wa6lqS~irbEILUPPt~V8cl1MfbUGtlb~KcfH3~g40DOVHUCVNBqTYEOqFN1ldLFifqC7gbMovPQHOU7569Gc7Cu6SelXV~43NchaJm~6kLQMf9XytYZDIiJReNwLAHf3Sc0~E7w2isYsLIRR~n64ZOKmQidIvQZi6Sf30hboay4Z9cG2OWN7W3q0i8pECYoe5v7rEK4UiZiSDaV4z4yLPXtJG3lswjqw__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA (data obrashcheniya: 27.04.2026).
17. Ceyhan G. D., Budak U. S., Karga B. Assessing the Pre-Service Science and Mathematics Teachers' Systems Thinking Skills through Case Scenarios [Elektronnyj resurs] // Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education. – 2024. – Vol. 18, No. 2. – P. 375–403. – URL : <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4051642> (data obrashcheniya: 29.04.2026).
18. Goode G. S., MacGillivray L. The construction of systems thinking pedagogy during a professional development institute [Elektronnyj resurs] // Journal of Pedagogical Research. – 2023. – Vol. 7, No. 4. – P. 275–302. – URL : <https://www.ijopr.com/download/the-construction-of-systems-thinking-pedagogy-during-a-professional-development-institute-13689.pdf> (data obrashcheniya: 29.04.2026).

19. Kurent B., Avsec S. Systems thinking skills and the ICT self-concept in preschool teachers for sustainable curriculum transformation [Elektronnyj resurs] // Sustainability. – 2023. – Vol. 15, No. 20. – Art. 15131. – URL : <https://www.mdpi.com/2071-1050/15/20/15131> (data obrashcheniya: 29.04.2026).

20. Munkebye E., Gericke N. Primary school teachers' understanding of critical thinking in the context of education for sustainable development [Elektronnyj resurs] // Critical thinking in biology and environmental education: Facing challenges in a post-truth world. – Cham : Springer International Publishing, 2022. – P. 249–266. – URL : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-92006-7_14 (data obrashcheniya: 29.04.2026).

The article was contributed on May 08, 2026

Сведения об авторе

Якимов Олег Геннадиевич – начальник управления информатизации Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары, Россия, <https://orcid.org/0009-0003-7878-2225>, olegyakimov@mail.ru

Author Information

Yakimov, Oleg Gennadievich – Head of the Informatization Department, I. Yakovlev CHSPU, Cheboksary, Russia, <https://orcid.org/0009-0003-7878-2225>, olegyakimov@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

В издании предусматривается размещение оригинальных научных статей по актуальным проблемам филологических и педагогических наук. Публикуются статьи по следующим специальностям:

5. СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ	
5.8. Педагогические науки	
5.8.1.	Общая педагогика, история педагогики и образования
5.8.2.	Теория и методика обучения и воспитания
5.8.7.	Методология и технология профессионального образования
5.9. Филологические науки	
5.9.1.	Русская литература и литературы народов Российской Федерации
5.9.2.	Литературы народов мира
5.9.3.	Теория литературы
5.9.4.	Фольклористика
5.9.5.	Русский язык. Языки народов России
5.9.6.	Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков)
5.9.7.	Классическая, византийская и новогреческая филология
5.9.8.	Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика
5.9.9.	Медиакоммуникации и журналистика

Статья должна быть написана научным стилем, которому соответствуют точность передаваемой информации, убедительность аргументации, логическая последовательность изложения, лаконичность, авторитетность; представлять ценность для научного сообщества и отвечать нормам научной этики. Уникальность исследования (процент оригинальности) не может быть менее 85 %.

Не принимаются к рассмотрению крупные статьи, механически разделенные на ряд отдельных сообщений; статьи с описанием результатов незаконченных исследований без определенных выводов; работы описательного характера.

Статья должна иметь:

- 1) индекс универсальной десятичной классификации (УДК);
- 2) метаданные:
 - а) инициалы и фамилию(и) автора(ов) на русском и английском языках (строчными буквами курсивом) – количество соавторов в статье может быть не более 3;
 - б) заглавие на русском и английском языках (жирным шрифтом строчными буквами);
 - в) полное название учреждения, города и страны (курсивом), где выполнена работа, на русском и английском языках;
 - г) благодарность;
 - д) аннотацию на русском и английском языках;
 - е) ключевые слова на русском и английском языках;

3) основной текст, включающий следующие подразделы:

- а) введение;
 - б) актуальность исследуемой проблемы;
 - в) материал и методы исследования;
 - г) результаты исследования и их обсуждение;
 - д) выводы;
- 4) список цитируемой литературы.

В конце статьи должны быть указаны сведения об авторе(ах) на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность с указанием места работы; домашний адрес с почтовым индексом (для отправки экземпляра журнала), контактный телефон, e-mail; шифр специальности, по которой выполнена работа (согласно номенклатуре специальностей научных работников).

Метаданные статьи

Краткие сведения об авторе(ах). Должны быть указаны инициалы и фамилия автора(ов). При наличии двух и более авторов последовательность их упоминания зависит от вклада в выполненную работу. Состав авторов статьи гарантирует, что все лица, соответствующие критериям авторства, попали в список авторов и что заслуживающие авторства исследователи не исчезли из этого списка. В некоторых случаях необходимо указать в тексте тех, кто дополнительно принимал участие в работе над исследованием. Все авторы должны дать согласие на внесение в список авторов. Любые изменения в списке авторов должны быть одобрены всеми авторами, включая тех, кто исключен из списка.

Заглавие. Название статьи должно быть информативным, лаконичным, отвечать научному стилю текста, содержать основные ключевые слова.

Сведения об организации (аффилиация) включают название организации, где выполнена работа (в четком соответствии с лицензионными документами), указание на город и страну нахождения организации.

Благодарность (Acknowledgement). Выражаются признательность автора(ов) коллегам за помощь и благодарность спонсорам за финансовую поддержку исследования (также необходимо указать грантовые проекты). Уместно упомянуть все источники финансирования исследований, включая прямую и косвенную финансовую и техническую поддержку (например, предоставление оборудования/материалов). Согласие на упоминание в благодарности этих лиц является обязательным.

Аннотация (Abstract). Должна быть содержательной, информативной, четко структурированной, т. е. следовать логике изложения материала и результатов исследования в статье, и включать следующие аспекты ее содержания:

- введение (Introduction);
- актуальность исследуемой проблемы (Relevance);
- материал и методы исследования (Materials and Methods);
- результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion);
- выводы (Conclusions).

Оптимальный объем аннотации должен составлять 160 слов (не более 260 слов на русском языке или 210 на английском языке). Аннотация является источником основной информации о статье в международных и российских БД (базах данных), а также других реферативных ресурсах. Она должна содержать необходимые термины, позволяющие обнаружить данную статью, используя поисковые элементы.

Ключевые слова (Keywords) включают 5–10 слов и/или устойчивых словосочетаний, по которым в дальнейшем будет выполняться поиск статьи. Ключевые слова должны отражать специфику темы, объект и результаты исследования.

Перевод метаданных. Все метаданные должны быть полностью переведены на английский язык. При переводе заглавия недопустимо использовать транслитерацию с русского языка на латиницу, кроме непереводаемых названий собственных имен, также нельзя использовать жаргон, известный только русскоговорящим специалистам.

При транслитерации Ф.И.О. авторов необходимо придерживаться единообразного написания фамилий во всех статьях. Ф.И.О. авторов на английском языке приводятся по международным (англоязычным) правилам с указанием инициала отчества. Перевод места работы дается полностью без использования сокращенного названия.

«Англоязычная» аннотация должна быть написана без использования онлайн-переводчиков. Она не является калькой русскоязычного варианта, а представляет собой стилистически грамотный перевод, следовательно, «русскоязычная» и «англоязычная» аннотации могут различаться по объему.

При переводе автору(ам) необходимо следовать одному из стилей английского языка – американскому или британскому и не допускать их смешивания. Необходимо дробить длинные предложения на несколько коротких, содержащих ясно выраженную мысль, следить за четкостью и понятностью формулирования мыслей при переводе на английский язык.

Оформление статьи

При оформлении статьи необходимо руководствоваться следующими правилами:

1. Статья должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате *.doc (*.docx) или *.rtf шрифтом Times New Roman с выравниванием по ширине и автоматическим переносом слов. При использовании дополнительных шрифтов они должны быть представлены в редакцию в авторской электронной папке. Размер шрифта – 14. Абзацный отступ – 1 см (5 знаков). Интервал – полуторный. Формат бумаги – А4. Поля: слева – 3 см, справа, сверху и снизу – 2 см.

2. Таблицы должны содержать экспериментальные данные и представлять собой обобщенные и статистически обработанные материалы исследований. Каждая таблица должна иметь заголовок, быть обязательно пронумерована и упомянута в тексте.

3. Количество иллюстраций не должно превышать 5, данные рисунков не должны повторять материалы таблиц. Рисунки должны быть четкими, легко воспроизводимыми, обязательно пронумерованы, упомянуты в тексте и иметь подрисуночные подписи и объяснение значений всех условных обозначений. Все надписи, загромождающие иллюстрации, выносятся в подрисуночные подписи. В электронном виде каждый из иллюстративных материалов (рисунки, графики и т. п.) следует представлять отдельным файлом, имя файла должно быть в следующем формате: фамилия автора латиницей и номер материала, например: Ivanov_image-1.jpg. Полноцветные иллюстрации не допускаются. Иллюстративный материал должен быть представлен в форматах tiff, eps, jpg. Для сканированных изображений разрешение должно быть: для тоновых – не менее 300 dpi, для штриховых – не менее 600 dpi.

4. Предполагается, что все таблицы и рисунки созданы автором, если не указано иное. За точность воспроизведения имен, цитат, формул, данных, а также ссылок на использованные в статье другие работы ответственность несет автор статьи.

5. Формулы и буквенные обозначения по тексту должны быть набраны в среде редактора формул Microsoft Equation. Шрифт для греческих букв – Symbol, для всех остальных – Times New Roman. В формулах следует избегать громоздких обозначений. Формулы располагаются по центру страницы, в случае необходимости нумеруются.

6. Сокращение слов, имен, названий, кроме общепринятых сокращений мер, физических и математических величин и терминов, допускается только с первоначальным указанием полного названия.

Разделы статьи

Объем публикации. В зависимости от типа статьи объем материала может существенно различаться:

- *оригинальная научная статья* (Full Article) – не менее 10 и не более 20 страниц;
- *обзорная статья* (Review paper/perspectives) – критическое обобщение какой-либо исследовательской темы – 10–15 страниц.

Структура. Статья должна содержать 5 основных блоков: 1) введение; 2) актуальность исследуемой проблемы; 3) материал и методы исследования; 4) результаты исследования и их обсуждение; 5) выводы.

Блок «Введение» должен содержать формулировку темы исследования; обзор литературы по обозначенной теме; постановку проблемы, указание на цель исследования.

Блок «Актуальность исследуемой проблемы» содержит информацию об актуальности и значимости предлагаемого исследования.

Блок «Материал и методы исследования» включает описание материала исследования, используемой методологии, указание на методы и условия проведения экспериментов и/или наблюдений и необходимое оборудование.

Блок «Результаты исследования и их обсуждение» содержит фактические и теоретические результаты исследования, интерпретацию полученных результатов, включая соответствие полученных результатов гипотезе исследования; ограничения исследования и обобщения его результатов; предложения по практическому применению; предложения по направлению будущих исследований.

Блок «Выводы» содержит краткие итоги разделов статьи *без повторения формулировок, приведенных в предыдущих разделах статьи.*

Списки литературы и цитирование

Авторы обязаны предоставить два списка литературы: один (Список литературы) – оформленный с учетом требований российских БД, второй (References) – с учетом требований иностранных БД на латинице.

Список литературы предполагает наличие не менее 10 позиций и приводится в виде алфавитного списка. При оформлении «русскоязычного» списка литературы следует руководствоваться требованиями ГОСТ Р 7.0.5–2008. Процент ссылок на статьи из отечественных источников должен соответствовать наличию/размеру исследований в российском научном сегменте по данной тематике. В список литературы не включаются источники, наличие и научную ценность которых невозможно проверить (учебные пособия, методические рекомендации, тезисы материалы локальных конференций и др., не представленные в сети интернет в свободном доступе).

Цифровой идентификатор объекта (DOI) (при наличии) цитируемой статьи указывается обязательно.

В журнале практикуется Ванкуверский стиль цитирования: ссылки в тексте даются в квадратных скобках с указанием номера из списка литературы и страницы (при необходимости), откуда приводится цитата, например: [1, с. 377]. В статье должны быть представлены ссылки на все приводимые в списке литературы источники. Использование автоматических постраничных ссылок не допускается.

Самоцитирование демонстрирует вклад автора работы в исследуемую научную область. Процент самоцитирования не должен превышать 10 %, доля ссылок на другие статьи, ранее опубликованные в нашем журнале, не может быть выше 10–12 %.

Предпочтение при цитировании следует отдавать авторитетным российским журналам, индексируемым или имеющим перспективы индексирования в международных научных базах данных.

Доля ссылок на публикации из иностранных источников должна показывать международный интерес к тематике статьи. В обязательном порядке должны быть представлены зарубежные публикации, изданные в течение последних 5 лет, а также статьи, опубликованные в изданиях, индексируемых в Scopus и Web of Science.

Опубликование научной статьи

Публикация статьи в журнале осуществляется в соответствии с **договором публичной оферты, условиями публикации, прейскурантом на публикацию статей.**

Действие договора возникает с момента отправки:

- а) статьи;
- б) заявления;
- в) заполненной анкеты автора.

В отдельных случаях уместно направить в журнал краткий запрос с описанием темы и основных положений статьи, чтобы убедиться в возможности рассмотрения предлагаемой статьи.

Аспиранты и магистранты дополнительно отправляют отзыв научного руководителя и справку с места учебы, подтверждающую обучение в аспирантуре (магистратуре), с указанием сроков обучения, подписанную руководителем организации.

В редакцию Вестника статья направляется в электронных вариантах (в одном из форматов Word (*.doc, *.docx или *.rtf) и дублируется файлом в PDF), при наличии возможности печатный экземпляр работы и подписанные документы отправляются на почтовый адрес редакции.

Название файла должно быть представлено в следующем виде: фамилия и инициалы (имя и отчество) автора, написанные кириллицей, например: *Иванов И. И.docx*. Если авторов несколько, в названии файла указываются в порядке значимости все авторы: *Иванов И. И., Петров И. И., Сидоров И. И.docx*. Все страницы статьи, включая иллюстрации, должны быть пронумерованы. Материалы в архивированном виде не принимаются.

Поступление статьи в редакцию означает полное согласие автора(ов) с правилами Вестника. Автор(ы) гарантирует(ют), что конфликт интересов отсутствует и было получено согласие на публикацию статьи организации, в которой проводилось исследование. Редакция вправе отказаться от исполнения услуг в одностороннем порядке или приостановить выполнение обязательств по договору в случаях невыполнения обязательств со стороны автора(ов) статьи.

От даты принятия статьи в портфель журнала до ее публикации может пройти от 1 до 2 кварталов. Все материалы по присланным статьям (в том числе рецензии и переписка с авторами) хранятся в редакции в течение 5 лет. Рукописи авторам не возвращаются.

В журнале принято ограничение на возможное количество статей одного автора в одном выпуске Вестника – одна статья, выполненная индивидуально, или не более двух статей, выполненных в соавторстве.

Рецензирование

Принятые редакцией рукописи подлежат обязательному рецензированию. Порядок и формы рецензирования, требования к составу рецензентов, сроки и условия рецензирования определены «Положением о рецензировании научных статей, представленных для публикации в “Вестнике Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева”».

Рецензентами Вестника являются авторитетные ученые, проводящие исследования по проблемам в рамках тематических областей журнала. Рецензент оценивает научный

уровень, достоверность результатов исследования, теоретическую и практическую значимость, соответствие статьи направлениям журнала, принятым этическим нормам и принципам научно-публикационного процесса и др.

Рецензирование в журнале осуществляется на основе принципа двойного слепого (анонимного) рецензирования (double-blind). По итогам рецензирования автору(ам) может быть предложено внести правки, доработать материал или продолжить исследования далее. Необходимые правки следует вносить строго в обозначенный редакцией срок; в случае возникновения вопросов редакция берет на себя разъяснительную функцию.

Критические замечания рецензентов и указания на недостатки помогают доработать представленный материал. На основании рекомендаций рецензентов редколлегия Вестника принимает решение о возможности публикации статьи.

Журнал может привлекать внешних рецензентов (т. е. экспертиза рукописи может проводиться независимыми от журнала учеными, не входящими в его редколлегию).

Не принимаются в работу рецензии, пришедшие от авторов вместе со статьей, так как это является нарушением политики и этики научного издания. Редакция не имеет обязательств по рецензированию всех поступающих материалов и не вступает в дискуссию с авторами отклоненных материалов.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Ананьина М. А.</i>	Лингвокогнитивные особенности аллюзивных антропонимических концептов на материале современной британской и американской литературы	3
<i>Горячева Е. Д.</i>	Прецедентные феномены в пространстве интерсубъективности художественного дискурса	11
<i>Даутова Р. В.</i>	Специфика нарративно-композиционной стратегии лонгридов о техногенной катастрофе на Чернобыльской АЭС.....	20
<i>Зайцева В. П.</i>	Цифровизация языков народов России как инструмент сохранения и развития (на примере чувашского языка: опыт и перспективы)	31
<i>Залялетдинов И. Ф.</i>	Авторские неологизмы в английской фэнтези-литературе и специфика их перевода на французский и испанский языки	39
<i>Кириллова О. Ю., Кириллова Н. С., Пушкин А. С.</i>	Конструирование политических образов в австрийском право-популистском дискурсе (на материале риторики Г. Кикля в рамках «политической пепельной среды» 2024–2025 гг.).....	46
<i>Кузнецова И. В.</i>	Ориентализмы, связанные с пищей, в южнославянской фразеологии	58
<i>Мартынова И. Н.</i>	Способы передачи экспрессивности при переводе публицистических текстов с английского языка на русский.....	67
<i>Масальская М. М.</i>	«Русский» след в софийской годонимии.....	75
<i>Мозжегорова Е. Н., Васильева К. А.</i>	Особенности передачи квазиреалий как маркера идиостиля Ли Бардуга при переводе произведений жанра фэнтези.....	82
<i>Наугольных Е. А.</i>	Ономастическая игра Дж. Джойса в романе «Поминки по Финнегану» как объект межкультурной трансляции.....	91
<i>Панина Я. В.</i>	Структура концепта «память» в древнескандинавском эпосе. Полевая модель на материале «Старшей Эдды».....	100
<i>Румянцева М. В.</i>	Цветовая характеристика концепта <i>тоска</i> в индивидуально-авторской картине мира В. Личутина.....	111

<i>Скуднякова Е. В.</i>	Тургеневская традиция в изображении природы и человека в прозе Ю. П. Казакова: герои с «внутренней цельностью».....	117
<i>Сюе Шици</i>	Суггестивная функция в стихотворениях А. С. Пелевина.....	125
<i>Трубкина А. И.</i>	Импликатуры эмотивного кода в рассказе А. П. Чехова «Студент»: коммуникативно-прагматический аспект.....	136
<i>Фархутдинова Ф. Ф., Чжан Ц.</i>	Новодел: значение слова и его употребление от В. И. Даля до наших дней.....	145
<i>Шакирьянов Л. М.</i>	Страты уровневой системы английского языка (на примере слов-антонимов).....	158

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Антонова Н. А., Драндров Г. Л.</i>	Анализ понятий «компетентность» и «компетенция»: пути преодоления терминологической неопределенности.....	170
<i>Бендик О. А.</i>	Проектирование оценочных средств по математическим дисциплинам в контексте компетентностной модели выпускника СПО (на примере специальности 09.02.07 «Информационные системы и программирование»).....	179
<i>Голикова Т. В., Цепелев В. Н., Иванова В. Ю.</i>	Инженерные классы – эффективный этап довузовского образования	188
<i>Гулов А. П.</i>	Структурная модель состязательной лингводидактической среды в вузе: аксиологический, мотивационный, деятельностный и диагностический компоненты.....	201
<i>Дервянченко Е. А.</i>	Медиативные стратегии в обучении лексике русского языка как иностранного (на материале лингвострановедческого словаря «Россия»).....	215
<i>Лосева Е. С., Буянов А. А.</i>	Настольные игры как инструмент гражданско-патриотического воспитания.....	225
<i>Мефодьева М. А., Фахрутдинова А. В., Александрова Г. А.</i>	Современный индийский учитель: профессиональное развитие и карьерный рост.....	236
<i>Осокина Т. В., Иванова Л. Е.</i>	Формирование общепрофессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования с использованием потенциала предметных олимпиад и конкурсов.....	246
<i>Руднева И. А.</i>	Предпосылки разработки педагогической концепции профессиональной подготовки педагогов к профилактике социальной эксклюзии обучающихся.....	258
<i>Самородова Т. В., Непрокина Ю. А.</i>	Формирование профессиональных коммуникативных навыков у иностранных студентов-медиков с использованием аутентичных видеоматериалов на занятиях по РКИ.....	266

<i>Тупицин Е. А., Иванов В. Н.</i>	Анализ профессиональных дефицитов советников директора по воспитательной работе и стратегии их предупреждения.....	274
<i>Челнокова Т. А., Максимов В. С.</i>	Профессиональные знания и умения советника директора по воспитанию как условия успешности его деятельности.....	284
<i>Юань Дунбинь</i>	Формирование межкультурной коммуникативной компетентности будущих переводчиков китайского языка на основе языкового партнерства.....	294
<i>Якимов О. Г.</i>	Сущность и структура универсальной компетенции системного и критического мышления будущего учителя.....	303
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		316

CONTENT

PHILOLOGY

<i>Ananyina M. A.</i>	Linguocognitive features of allusive anthroponymic concepts in modern British and American literature	4
<i>Goryacheva E. D.</i>	Precedent phenomena in the space of intersubjectivity of literary discourse	11
<i>Dautova R. V.</i>	Specificity of the narrative-compositional strategy of longreads about the man-made disaster at the Chernobyl Nuclear Power Plant	20
<i>Zaytseva V. P.</i>	Digitalization of the languages of the peoples of Russia as a tool for preservation and development (using the example of the Chuvash language: experience and prospects).....	31
<i>Zalyaletdinov I. F.</i>	Author's neologisms in fantasy literature and the specifics of their translation into French and Spanish.....	39
<i>Kirillova O. Yu., Kirillova N. S., Pushkin A. S.</i>	Construction of political images in Austrian right-wing populist discourse (based on the rhetoric of H. Kickl in the context of the "Political Ash Wednesday" of 2024–2025).....	46
<i>Kuznetsova I. V.</i>	Food-related orientalisms in South Slavic phraseology.....	58
<i>Martynova I. N.</i>	Methods of conveying expressiveness when translating journalistic texts from English into Russian.....	67
<i>Masalskaya M. M.</i>	The "Russian" trace in the Sofia godonymy.....	75
<i>Mozzhegorova E. N., Vasilyeva K. A.</i>	Peculiarities of translation of quasi realities as marker of Leigh Bardugo's idiosyncrasy in fantasy novels.....	82
<i>Naugolnykh E. A.</i>	James Joyce's onomastic games in <i>Finnegans Wake</i> and their translatability.....	91
<i>Panina Ya. V.</i>	Structure of "memory" concept in Old Norse epic. A field model based on the material of "The Poetic Edda"	100
<i>Rumyantseva M. V.</i>	Color characteristic of the concept of <i>yearning</i> in the individual author's picture of the world of V. Lichutin.....	111

<i>Skudnyakova E. V.</i>	Turgenev's tradition in the depiction of nature and man in the works of Yu. P. Kazakov: characters with "internal integrity".....	117
<i>Xue Shiqi</i>	Suggestive function in A. S. Pelevin's poems.....	125
<i>Trubkina A. I.</i>	Emotive code implicatures in A. P. Chekhov's story "The Student": communicative and pragmatic aspects.....	136
<i>Farkhutdinova F. F., Zhang J.</i>	The meaning and usage of the Russian word "novodel" from V. I. Dahl to the present day.....	145
<i>Shakiryanov L. M.</i>	Stratification of the level system of the English language (based on antonyms)	158

PEDAGOGICS

<i>Antonova N. A., Drandrov G. L.</i>	Analysis of the concepts "competence" and "competency": ways to overcome terminological uncertainty	171
<i>Bendik O. A.</i>	Designing assessment tools for mathematical disciplines in the context of the competency-based model of secondary vocational education graduates (using the example of 09.02.07 "Information Systems and Programming" major)	179
<i>Golikova T. V., Tsepelev V. N., Ivanova V. Yu.</i>	Engineering classes: an effective stage of pre-university education	188
<i>Gulov A. P.</i>	The structural model of a competitive language learning environment at university: axiological, motivational, activity-based and diagnostic components.....	201
<i>Derevyanchenko E. A.</i>	Mediation strategies in teaching vocabulary of Russian as a Foreign Language (based on the linguocultural dictionary "Russia")	215
<i>Loseva E. S., Buyanov A. A.</i>	Board games as a tool for civic and patriotic education.....	225
<i>Mefodyeva M. A., Fakhrutdinova A. V., Aleksandrova G. A.</i>	Modern Indian teacher: professional development and career growth	236
<i>Osokina T. V., Ivanova L. E.</i>	Formation of general professional competencies among bachelors of pedagogical education using the potential of subject olympiads and competitions.....	246
<i>Rudneva I. A.</i>	Prerequisites for developing a pedagogical concept of teacher training to prevent social exclusion of students.....	258
<i>Samorodova T. V., Neprokina Yu. A.</i>	Formation of professional communication skills at international medical students using authentic video materials in Russian as a Foreign Language classes.....	266

<i>Tupitsin E. A., Ivanov V. N.</i>	Analysis of professional deficiencies of advisors to the principal for educational work and strategies for their prevention.....	274
<i>Chelnokova T. A., Maksimov V. S.</i>	Professional knowledge and skills of the advisor to the principal for education as a condition for the success of their activities.....	284
<i>Yuan Dongbin</i>	Developing intercultural communicative competence in future Chinese translators through language partnerships.....	294
<i>Yakimov O. G.</i>	Essence and structure of the universal competence of systemic and critical thinking of a future teacher.....	303
INFORMATION FOR THE AUTHORS		316

**ВЕСТНИК ЧУВАШСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА ИМ. И. Я. ЯКОВЛЕВА**

2026. № 2(131)

Редакторы Д. В. Андреева,
 Е. Н. Засецкова,
 И. В. Кузнецова

Корректор З. Н. Якушкина

Компьютерная верстка, макет А. В. Савинкина

Подписано в печать 26.06.2026. Выход в свет 03.07.2026.
Формат 70х100/8. Бумага писчая.
Печать оперативная. Гарнитура Times New Roman. Усл. печ. л. 41,0.
Тираж 500 экз. Заказ № 636. Цена свободная.

Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38

Отпечатано в редакционно-издательском центре
Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева
428000, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, 38