

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

**Известия
Юго-Западного
государственного
университета
Серия: Лингвистика и педагогика
Научный журнал**

Том 15 № 4 / 2025

**Proceedings
of the Southwest
State University
Series: Linguistics and Pedagogics
Scientific Journal**

Vol. 15 № 4 / 2025



**Известия Юго-Западного
государственного университета.
Серия: Лингвистика и педагогика**

**(Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta.
Seriya: Lingvistika i Pedagogika)**

Научный рецензируемый журнал

Основан в 2011 г.

Цель издания – публичное представление научной общественности научных результатов фундаментальных, прикладных, проблемно-ориентированных научных исследований в таких отраслях, как русский язык, теория языка, сравнительно-историческое типологическое и сопоставительное языкознание, теория и методика профессионального образования, общая психология, психология личности, история психологии, социальная психология.

В журнале публикуются оригинальные работы, обзорные статьи, рецензии и обсуждения, соответствующие тематике издания.

Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

Целевая аудитория: научные работники, профессорско-преподавательский состав образовательных учреждений, экспертное сообщество, молодые ученые, аспиранты, заинтересованные представители широкой общественности.

Журнал придерживается политики открытого доступа. Полнотекстовые версии статей доступны на сайте журнала, научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

Журнал включен в перечень ведущих научных журналов и изданий ВАК Минобрнауки России, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора наук, кандидата наук по следующим научным специальностям:

Филологические науки: 5.9.5; 5.9.8

Педагогические науки: 5.8.7

Психологические науки: 5.3.1

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Емельянов Сергей Геннадьевич, д-р технических наук, профессор, ректор, ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Миронова Диана Михайловна, доктор филологических наук, доцент; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Абрамов Валерий Петрович, академик Академии педагогических и социальных наук, академик Российской академии естественных наук, доктор филологических наук, профессор; Кубанский государственный университет (г. Краснодар, Российская Федерация)

Боженкова Раиса Константиновна, доктор филологических наук, профессор; МГТУ им. Н.Э. Баумана (г. Москва, Российская Федерация)

Боженкова Наталья Александровна, доктор филологических наук, профессор; Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (г. Москва, Российская Федерация)

Василенко Татьяна Дмитриевна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Косиченко Елена Федоровна, доктор филологических наук, доцент; Национальный исследовательский университет «МЭИ», (г. Москва, Российская Федерация)

Криволапова Елена Михайловна, доктор филологических наук, профессор; Курский государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Молчанова Людмила Николаевна, доктор психологических наук, профессор; Курский государственный медицинский университет (г. Курск, Российская Федерация)

Никишина Вера Борисовна, доктор психологических наук, профессор; Российский национальный исследовательский медицинский университет имени Н.И. Пирогова (г. Москва, Российская Федерация)

Пищальникова Вера Анатольевна, доктор филологических наук, профессор; Московский государственный лингвистический университет (г. Москва, Российская Федерация)

Подымова Людмила Степановна, доктор педагогических наук, профессор; Московский педагогический государственный университет (г. Москва, Российская Федерация)

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Скобликова Татьяна Владимировна, д-р педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет» (г. Курск, Российская Федерация)

Степанова Надежда Сергеевна, доктор филологических наук, доцент; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Степыкин Николай Иванович, доктор филологических наук, доцент; Национальный исследовательский университет "МЭИ" (г. Москва, Российская Федерация)

Томаков Владимир Иванович, доктор педагогических наук, профессор; Юго-Западный государственный университет (г. Курск, Российская Федерация)

Шаклеин Виктор Михайлович, академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор; Российский университет дружбы народов (г. Москва, Российская Федерация)

Якушкина Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, доцент; Российский государственный гидрометеорологический университет (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация)

Учредитель и издатель:

ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет»

Адрес учредителя, издателя и редакции

305040, г.Курск, ул. 50 лет Октября, д. 94

Телефон: +7(4712) 22-25-26,

Факс: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Наименование органа, зарегистрировавшего издание:

Журнал зарегистрирован Федеральной службой

по надзору в сфере связи, информационных

технологий и массовых коммуникаций

(ПИ №ФС77-80884 от 21.04.21).

ISSN 2223-151X (Print)

Сайт журнала: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

© Юго-Западный государственный университет, 2025



Материалы журнала доступны
под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License

Типография:

Полиграфический центр
Юго-Западного государственного
университета, 305040, г. Курск,
ул. 50 лет Октября, д. 94

Подписка и распространение:

журнал распространяется
по подписке.

Подписной индекс журнала 44292
в объединенном каталоге
«Пресса России».

Периодичность: четыре выпуска в год

Свободная цена

Оригинал-макет подготовлен Е.Г. Анохиной

Подписано в печать 22.12.2025.

Дата выхода в свет 26.12.2025. Формат 60х84/8.

Бумага офсетная. Усл.печ.л. 20,6.

Тираж 1000 экз. Заказ 58.

16+



Proceedings of the Southwest State University

Series: Linguistics and Pedagogics

Peer-reviewed scientific journal

Published since 2011

The purpose of the publication is to publicly present to the scientific community the scientific results of fundamental, applied, problem-oriented research in such fields as the Russian language, language theory, comparative historical typological and comparative language knowledge, theory and methodology of vocational education, general psychology, personality psychology, history of psychology, social psychology.

The journal publishes scientific articles, critical reviews, reports and discussions in the above mentioned areas.

All papers are published free of charge.

Target readers are scientists, university professors and teachers, experts, young scholars, graduate and post-graduate students, stakeholders and interested public.

The Editorial Board of the journal pursues open access policy. Complete text of the articles are available at the journal web-site and at eLIBRARY.RU.

The journal is included into the Register of the Top Scientific Journals of the Higher Attestation Commission of the Russian Federation as a journal recommended for the publication of the findings made by the scientists working on a doctoral or candidate thesis in the following areas:

Philological Sciences: 5.9.5; 5.9.8

Pedagogical Sciences: 5.8.7

Psychological Sciences: 5.3.1

EDITOR-IN-CHIEF

Sergey G. Yemelyanov, Doctor of Engineering, Rector of the Southwest State University
(Kursk, Russian Federation)

DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF

Diana M. Mironova, Doctor of Philological, Sciences, Associate Professor; Southwest State University
(Kursk, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD

Valery P. Abramov, Doctor of Philological Sciences, Professor; Kuban State University (Krasnodar, Russian Federation)

Raisa K. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russian Federation)

Natalia A. Bozhenkova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Pushkin State Russian Language Institute (Moscow, Russian Federation)

Tatyana D. Vasilenko, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Elena F. Kosichenko, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor; National Research University "MPEI" (Moscow, Russian Federation)

Elena M. Krivolapova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Kursk State University (Kursk, Russian Federation)

Lyudmila N. Molchanova, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Kursk State Medical University (Kursk, Russian Federation)

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor; Pirogov Russian National Research Medical University (Moscow, Russian Federation)

Vera A. Pischalnikova, Doctor of Philological Sciences, Professor; Moscow State Linguistic University (Moscow, Russian Federation)

Lyudmila S. Podymova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russian Federation)

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (St. Petersburg, Russian Federation)

Tatiana V. Skoblikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Nadezhda S. Stepanova, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Nikolay I. Stepykin, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor; National Research University "Moscow Power Engineering Institute" (Moscow, Russian Federation)

Vladimir I. Tomakov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Southwest State University (Kursk, Russian Federation)

Victor M. Shaklein Doctor of Philological Sciences, Professor; RUDN University (Moscow, Russian Federation)

Tatiana V. Yakushkina, Doctor of Philological Sciences, Associate Professor; Russian State Hydrometeorological University (Saint Petersburg, Russian Federation)

Founder and Publisher :
“Southwest State University”

**Official address of the Founder, Publisher
and Editorial Office**

50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Phone: +7(4712) 22-25-26,

Fax: +7(4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

The Journal is officially registered by:

The Federal Supervising Authority in the Field
of Communication, Information Technology and Mass media
(PI №FS77-80884 of 21.04.21).

ISSN 2223-151X (Print)

Web-site: <https://swsu.ru/izvestiya/serieslingva/>

Printing office:

Printing Center

of the Southwest State University,
50 Let Oktyabrya str., 94, Kursk 305040,
Russian Federation

Subscription and distribution:

the journal is distributed by subscription.
Subscription index 44292 in the General
Catalogue “Pressa Rossii”

Frequency: Quarterly

Free-of-control price

Original lay-out design Elena G. Anohina

16+

© Southwest State University, 2025



Publications are available in accordance with
the Creative Commons Attribution 4.0 License

Sent to the printing 22.12.2025

Release date 26.12.2025. Format 60x84/8.

Offset paper. Printer's sheets: 20,6.

Circulation 1000 copies. Order 58.

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	8
Оригинальные статьи	
Синтаксический уровень перевода рекламных текстов с английского и китайского языков на русский язык.....	8
<i>Шикина Т.С., Прынзина А.В.</i>	
Маркеры афроамериканского английского в романе Д.Ф. Уоллеса <i>Infinite Jest</i>	20
<i>Штефан С.А., Калиниченко М.О.</i>	
«Красные береты»: история одной метонимии в карлистском политическом дискурсе	35
<i>Терещук А.А.</i>	
Анализ подходов к типологизации коммуникативных стратегий и тактик туристического дискурса	48
<i>Конев Г.О.</i>	
Тенденции перифрастической номинации стран в современной медиаречи	64
<i>Беспалова Е.А., Пархоменко И.А.</i>	
К вопросу о механизме категоризации.....	79
<i>Кружилина Т.В.</i>	
Многослойность языка блогера в цифровой коммуникации.....	91
<i>Рябова М.Э.</i>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	101
Оригинальные статьи	
Инновации в аккредитации как фактор актуализации проблемы остаточных знаний студентов	101
<i>Булат Р.Е., Никитин Т.С.</i>	
Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвообразовательный процесс на предвузовском этапе обучения.....	121
<i>Амелина И.О., Ковалева Т.В.</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.....	136
Оригинальные статьи	
Особенности взаимосвязи ценностных ориентаций и выбора стратегий поведения в конфликте у студентов.....	136
<i>Иванова Т.В., Сошина К.В.</i>	
Развитие социально-коммуникативной компетентности специалиста в условиях образовательной организации современного профессионального пространства.....	151
<i>Будовская И.В., Чиненова А.А.</i>	
Проблема дезадаптации подростков в общеобразовательной школе	163
<i>Тарасова Н.В.</i>	
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ.....	178

CONTENT

LINGUISTICS.....	8
Original articles	
Translation issues at the syntactic level of English and Chinese advertising texts to the Russian language.....	8
<i>Tatyana S. Shikina, Alena V. Prynzina</i>	
Features of African American English in D. F. Wallace's Novel <i>Infinite Jest</i>	20
<i>Semen A. Shtefan, Maksim O. Kalinichenko</i>	
«Red Berets»: A Metonymy in Carlist Political Discourse.....	35
<i>Andrey A. Tereshchuk</i>	
Analysis of approaches to typologization of communicative strategies and tactics of tourism discourse.....	48
<i>Georgiy O. Konev</i>	
Trends in the peripheral nomination of countries in the modern media environment.....	64
<i>Ekaterina A. Beshpalova, Irina A. Parkhomenko</i>	
On the Mechanism of Categorization.....	79
<i>Tatiana V. Kruzhilina</i>	
The Multilayered Language of the Blogger in Digital Communication.....	91
<i>Marina E. Ryabova</i>	
PEDAGOGICAL SCIENCE.....	101
Original articles	
Innovations in accreditation as a factor in highlighting the problem of students' retained knowledge.....	101
<i>Roman E. Bulat, Tikhon S. Nikitin</i>	
Integration of Artificial Intelligence Technologies into the Linguaeeducational Process at the Pre-University Stage.....	121
<i>Irina O. Amelina, Tatiana V. Kovaleva</i>	
PSYCHOLOGY.....	136
Original articles	
Features of the relationship between value orientations and the choice of conflict strategies among students... ..	136
<i>Tatiana V. Ivanova, K.V. Soshina</i>	
Development of social and communicative competence of a specialist in the context of an educational organization of a modern professional space.....	151
<i>I.V. Budovskaya, A.A. Chinenova</i>	
The problem of maladjustment of adolescents in comprehensive schools.....	163
<i>N.V. Tarasova</i>	
FOR AUTHORS.....	178

Синтаксический уровень перевода рекламных текстов с английского и китайского языков на русский язык

Т.С. Шикина¹✉, А.В. Прынзина¹

¹ Мордовский научно-исследовательский государственный университет имени Н.П. Огарева
ул. Большевикская, д. 68, г. Саранск 430005, Республика Мордовия, Российская Федерация

✉ e-mail: tatianasergeevna.sh@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена анализу темарематической организации рекламного текста в аспекте перевода. Развитие международных отношений активно способствует выходу компаний на зарубежные рынки. В связи с этим возникает необходимость распространения информации о товарах/услугах для стимулирования покупательского спроса среди аудиторий, не владеющих тем или иным иностранным языком. По этой причине формируется потребность в переводе разнообразных рекламных текстов.

Целью исследования является изучение особенностей перевода рекламных текстов с учетом сохранения смыслового центра высказывания оригинала. Предметом исследования является темарематическая организация рекламного текста на английском и китайском языках и ее верное воспроизведение при переводе на русский язык.

Методы. В работе над статьей был предпринят метод теоретического анализа научной литературы по исследуемой проблеме, описательный метод, метод сплошной выборки. Анализу подвергался рекламный текст на английском и китайском языках и его перевод на русский язык.

В результате исследования были выделены основные способы передачи ремы в английском, китайском и русском языках; предложены собственные варианты перевода с учетом темарематической организации высказывания и определены наиболее употребительные способы выделения его смыслового центра.

Заключение. Актуальность рассматриваемой темы объясняется повышенным интересом к рекламному дискурсу в лингвистике, а также малой изученностью переводов китайского рекламного текста на русский язык на предмет соблюдения верной темарематической организации.

Ключевые слова: рекламный текст; темарематическая организация текста; китайский язык; переводчик; письменный перевод.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Шикина Т.С., Прынзина А.В. Синтаксический уровень перевода рекламных текстов с английского и китайского языков на русский язык // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 8-19. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-8-19>.

Статья поступила в редакцию 29.07.2025 Статья подписана в печать 18.09.2025

Статья опубликована 22.12.2025

Translation issues at the syntactic level of English and Chinese advertising texts to the Russian language

Tatyana S. Shikina¹, Alena V. Prynzhina¹✉

¹National Research Ogarev Mordovia State University,
68, Bolshevistskaya Str., Saransk 430005, Republic of Mordovia, Russian Federation

✉ e-mail: tatianasergeevna.sh@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the analysis of the thematic structure of the advertising text in the aspect of translation. The development of international relations actively promotes the entry of companies into foreign markets. In this regard, there is a need to spread information about goods and services to stimulate consumer demand among audiences who do not speak a foreign language. For this reason, there is a need for translation of various advertising texts.

The purpose of the research is to study the peculiarities of translation of advertising texts taking into account the preservation of the semantic center of the original unit. The subject of the study is the thematic structure of the advertising text in English and Chinese and its correct interpretation when translating into Russian.

Methods. The method of theoretical analysis of scientific literature on the problem under study, the descriptive method, and the method of continuous sampling were used in the work on the article. The advertising text in English and Chinese and its translation into Russian were subjected to the analysis.

As a result of the study, the main ways of conveying the rhema in English, Chinese and Russian were identified; the authors proposed their own variants of translation taking into account the thematic structure of the original statement and determined the most popular ways of highlighting its semantic center.

Conclusion. The relevance of the research is explained by the increased interest in advertising discourse in linguistics, as well as the little studied translations of Chinese advertising texts into Russian observing its correct thematic structure.

Keywords: advertising text; thematic structure of a text; Chinese language; translator; written translation.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Shikina T.S., Prynzhina A.V. Translation issues at the syntactic level of English and Chinese advertising texts to the Russian language. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 8–19 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-8-19>.

Received 29.07.2025

Accepted 18.09.2025

Published 30.09.2025

Введение

Любой текст, несущий в себе смысл, должен быть связным, цельным и завершённым. Соответственно, каждое последующее предложение в тексте так или иначе связано с предыдущими. Анализируя предложения, можно выделить уже исходную информацию – «топик», и ядро высказывания или комментариев по поводу «топика». Данное соотношение информации в предложении представляет собой темарематическую организацию или актуальное членение предложения.

Благодаря этой языковой универсалии автор может отразить свои коммуникативные цели и расставить логические и смысловые акценты. Более того, в каждом слове заключено одно или несколько смысловых значений, или сем. Задача переводчика передать на язык перевода те сематические значения, которые имел в виду автор на языке оригинала. Верное определение темарематической организации поможет переводчику осуществить грамотный и адекватный перевод.

История учения об актуальном членении предложения берет свое начало в 18-19 веках. Принято считать, что первыми изучением зависимости смысла от словопостроения в высказываниях занимались французские младограмматики Ц. Дюмарсэ, Н. Бозе и Ш. Бато. Они рассматривали аномальные и исключительные примеры высказываний, где был нарушен привычный синтаксический порядок слов [1, с. 85]. В начале 20 века немецкие ученые Г. Габеленц, Г. Пауль, а также отечественные лингвисты А.А. Потебня, Ф.Ф. Фортунатов и др. представили понятие актуального членения предложения с точки зрения генетической парадигмы и объяснили роль фразового ударения в качестве способа членения предложения, используя термины психологические предикат и субъект [2, с. 215]. Однако изучением актуального членения предложения не в качестве конкурента синтаксическому словопорядку, а как одного из принципов членения предложения впервые занялся В. Матезуиус [3, с. 240]. Говоря об идее, которую вложил чешский лингвист в понятие актуальное членение предложения стоит привести следующее положение: «Основные элементы актуального членения предложения – это исходная точка (или основа) высказывания, то есть то, что является в данной ситуации известным или, по крайней мере, может быть легко понято и из чего исходит говорящий, и ядро высказывания, то есть то, что говорящий сообщает об исходной точке высказывания» [4, с. 93]. В данной статье мы придерживаемся теории чешского лингвиста и рассматриваем темарематические отношения как разделение на исходную точку высказывания и ядро высказывания, что помогает переводчику определить саму цель высказывания, ради которой и свершается коммуникативный акт, а также верно распределить «коммуникативные роли отдельных частей высказывания» [5, с. 160]. Также в своей работе мы опираемся на трактовку отечествен-

ного лингвиста Курочкиной Е. В., согласно которой предложение или высказывание является дискурсивной фигурой выражения, а не знаком¹. Благодаря семиотической трактовке актуальное членение предложения рассматривается как самостоятельный речевой феномен, где на первое место выходят коммуникативная и когнитивная ценность высказывания, а не противопоставление данной новой информации. Также в статье мы руководствуемся следующими дефинициями: «тема – это компонент актуального членения предложения, исходный пункт сообщения (предложения) – то, относительно чего нечто утверждается в данном предложении. Темой может быть любой член (или члены) предложения» [6, с. 216]. Рема определяется как «компонент актуального членения предложения, то, что утверждается или спрашивается об исходном пункте сообщения – теме и создает предикативность, законченное выражение мысли. Рема содержит главную (новую) информацию и имеет наибольшую степень коммуникативного динамизма, однако полнота информации создается динамическим сочетанием ремы и темы» [6, с. 216].

Таким образом, несмотря на множество трактовок актуального членения предложения, можно выделить общее – «группа «тема – рема» рассматривается как смысловое членение предложения (высказывания), не жестко связанное грамматическим выделением подлежащего и сказуемого» [7, с. 130].

Рекламный дискурс, являющийся объектом исследования, отличается характерными особенностями: сжатость и точность информации, использование различных психологических, стилистических и языковых средств воздействия на реципиента, а также использование наглядности. Стоит также упомянуть,

¹ Курочкина Е.В. Пропозициональная фигура выражения в текстовом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. М, 2006. С. 16.

что в настоящее время рекламному дискурсу присущ больше эмоциональный характер, чем информационный, так как воздействие на эмоции будущего покупателя является неотъемлемой функцией эффективной рекламы. Следовательно, при переводе важно сохранить эмоциональность оригинального текста, что возможно при верном выделении смыслового центра высказывания. Е.А. Баженова, О.В. Протопопова определяют три основных функции или задачи рекламного дискурса:

– «создание атмосферы осведомленности о рекламируемом объекте» [8, с. 153];

– «стимулирование решения о приобретении товара, выборе услуги, торговой марки; о поддержке политической партии, общественного движения и т.п.; о голосовании на выборах за того или иного кандидата» [8, с. 153];

– «информирование или обучение (например, как правильно пользоваться товаром или уменьшить риск для здоровья)» [8, с. 153].

Говоря о рекламе как о тексте, необходимо принимать во внимание его многозначность, так как в понятие «рекламный текст» входят изображения, видео, аудио, а также вербальное и невербальное поведение. Вследствие чего рекламу классифицируют по форме представления: печатная форма рекламы, видеоформат и аудиоформат. В любом формате можно вычленить основные составляющие компоненты рекламного текста. В своих работах Ю. С. Бернадская упоминала следующие составляющие: слоган, заголовок, основной рекламный текст и реквизиты (адрес, телефон и т.д.) [9, с. 34].

Чаще всего слоган указывается крупным шрифтом и выделяется цветом, если мы говорим о печатной рекламе, или же выделяется голосом и упоминается по завершении основного текста в видео и аудио формате рекламы. Именно слоган позволяет нанести решающий удар в битве за внимание покупателя. Для пере-

водчика важно сохранить уникальность слогана и интерпретировать ее на язык перевода, что возможно при верной постановке темы и ремы.

Помимо слогана в печатной рекламе важную роль играет заголовок. Наиболее распространёнными функциям заголовка считают: заинтересовать покупателя, побудить к чтению основного рекламного текста или перейти сразу к покупке, а также максимально кратко и эффективно описать продукт. Заголовок содержит в себе смысловой центр, поэтому переводчику необходимо передать его на язык перевода с учетом тематической организации.

Завершением рекламы чаще всего выступает эхо-фраза – «выражение или предложение, поставленное в конце текста печатного объявления, которое повторяет (дословно или по смыслу) главную часть основного мотива в объявлении» [10, с. 28].

В статье для анализа взяты слоганы, заголовки, а также целые отрывки рекламного текста.

Результаты и обсуждение

Так как в статье используются русский, английский и китайский языки, выделим основные способы выражения темы и ремы в этих языках.

Рассмотрим основные способы выражения тематических связей в предложении на русском языке:

1. Порядок слов: тема чаще всего передается через подлежащее и стоит в начале предложения, а новая информация или ядро высказывания – рема, стоит в конце предложения и выражается через сказуемое.

2. Интонация: благодаря акцентологическому ударению в устной речи можно передать рему, например, «Отец купил сыну *велосипед* (а не самокат); Отец купил *сыну* велосипед (а не дочери); *Отец* купил сыну велосипед (а не мать)» [11, с. 233];

3. Использование частиц: для того, чтобы добавить коммуникативного динамизма автор добавляет частицы *лишь* или *только*, а для выражения темы предложения используются частицы *ведь*, *же* и *а*. Например, известный слоган косметического бренда «Ведь ты этого достойна» позволяет сместить ремю в начало предложения посредством использования частицы «ведь».

4. Знаки препинания: с помощью знаков препинания можно подчеркнуть ту часть высказывания, где собрана наибольшая по значимости информация.

Изучив основные способы выражения темарематической организации предложения в русском языке, перейдем к перечислению структурных элементов для выделения theme and rheme / topic and comment в английском языке:

1. Артикли: актуальное членение предложения в английском языке часто передается через артикли, например, определённый артикль «the» указывает на уже известную информацию – тему, тогда как неопределённый артикль a/an служит для представления новой информации: «An ambassador came into the room - В комнату вошел посол» [12, с. 347].

2. Инверсия: порядок слов в английском языке не может играть такую же роль для передачи актуального членения предложения как в русском языке, который является синтетическим языком. Следовательно, «в случае изменения порядка слов, это воспринимается как выразительное средство» [13, с. 125];

3. Конструкция с вводящим It...: с помощью данной конструкции можно поставить подлежащее в позицию ремы: «It may be wonderful to mix with the landscape... – Оно и хорошо, может быть, смешаться с пейзажем...» [13, с. 126].

4. Агентивное дополнение: в английском языке при использовании пассивного залога агентивное дополнение может выражать смысловой центр сообщения: «The school was directed by an Episcopal

clergyman... – Школой этой руководил англиканский священник...» [13, с. 126].

Перейдем к темарематической организации предложения в китайском языке.

Порядок слов. Стоит отметить, что китайскому языку характерен строгий порядок слов, в связи с отсутствием флексий, поэтому он, как и английский язык, относится к аналитическим языкам. Соответственно, для китайского языка характерна следующая схема построения предложения: подлежащее (тема) – предикат (рема) [14, с. 25].

В китайском языке лексико-синтаксические средства играют важную роль при определении смыслового центра высказывания:

Частицы «啊 [a], 吧 [ba], 呢 [ne], 吗 [ma]» [14, с. 25]. Используются как для выделения ремы, так и для выделения темы. Например, «啊» является междометием, которое используется в речи для выражения признательности, но также «啊» может выступать в китайском языке в роли частицы и выполнять рематическую функцию: смещать смысловой центр на то существительное, за которым следует «啊». Тематическую функцию в китайском языке выполняет «吧», которая ставится до и после глаголов, чтобы создать эффект анафоры.

Местоимения «什么, 这个, 那个» [14, с. 26] часто используются в устной речи при заполнении пауз во время раздумий. Также они выступают в роли маркеров темы, так как следуют за теми словами, которые не являются смысловыми центрами.

Рамочная конструкция 是 ... 的 [Shi...de] выделяет ремю в предложении.

Рассмотрев основные отличия темарематической организации предложений на русском, английском и китайском языках, мы можем сделать вывод, что для точного и адекватного перевода необходимо учитывать разницу передачи актуального членения предложения в этих языках. В данной работе были проанализи-

зированы рекламные тексты на предмет передачи темарематической организации и предложены собственные варианты перевода.

Начнем с анализа темарематической организации рекламного слогана в видеоролике туристического агентства на китайском языке: «来一场说走就走的旅行吧» [15]. В данном рекламном слогане смысловый центр выражен словосочетанием «отправиться в путешествие» – 旅行. В начале стоят эмоционально окрашенные слова «来一场» – давай же, «说走就走» – сказал, что пойдешь, тогда иди. Таким образом, важно перевести слоган с акцентом на фразу «отправиться в путешествие», используя эмоционально окрашенную лексику: «Захотел? И сделал! – отправляйся в путешествие!». В нашем варианте перевода использована парцелляция и восклицательный знак препинания, чтобы верно передать эмоциональный призыв автора слогана и подчеркнуть легкость исполнения желаний. В конце предложения согласно темарематической организации ставится главный смысловый центр – отправляйся в путешествие.

Рассмотрим рекламный текст, размещенный на сайте туристического агентства «八达岭景区以其宏伟的景观、完善的设施和深厚的文化 历史内涵而著称于世» [16]. Тема: «八达岭景区以» – живописный район Бадалин, рема: «宏伟的景, 完善的设施和深厚的文化 历史内涵而著称于» – великолепный ландшафт, улучшенная инфраструктура, глубокий культурный и исторический смысл. В этом рекламном тексте тема и рема совпадают с прямым порядком слов, поэтому перевод выглядит следующим образом: «Живописный район Бадалин славится великолепными видами и сочетанием современной инфраструктуры с глубоким культурным и историческим значением».

Короткий рекламный слоган может представлять трудность в переводе,

например, реклама тура в буддийский храм: «感受佛教文化魅力» [16]. В этом слогане пропущено подлежащее, что увеличивает коммуникативный динамизм высказывания. Соответственно, происходит инверсия и на первом месте оказывается сказуемое, которое является ремой: «感受» – прочувствовать. Темой в свою очередь является «佛教文化魅力» – очарование буддийской культуры. Стоит отметить, что несмотря на краткость слогана он содержит полную логическую цепочку, что соответствует лаконичному стилю китайских рекламных текстов. Однако стоит учитывать и культурную адаптацию, поскольку для русскоязычных туристов буддизм не ассоциируется с очарованием. Таким образом, предлагаем следующий вариант перевода: Познай мудрость буддийской культуры.

Продолжая анализировать туристическую рекламу, рассмотрим отрывок из рекламного текста на английском языке и его перевод на русский: «Cultural life goes on all the year round in this place» [17]. Ремой в оригинале является cultural life. Таким образом, предлагаем следующий вариант перевода переместив смысловое ядро высказывания в конец предложения согласно русскоязычной темарематической организации: В этом месте всегда кипит культурная жизнь.

Следующий пример – реклама средства по уходу за кожей из английского журнала Vogue: «Best for first signs of ageing: The Ordinary GF 15% Serum for Visible Skin Repair and Wrinkles» [18]. Как мы видим, смысловым центром является первая часть предложения, которая раскрывает основную функцию рекламируемого продукта. Следовательно, при переводе необходимо переместить смысловой центр в конец предложения: Сыворотка «The Ordinary GF 15%» для видимого восстановления кожи и устранения морщин – лучшее средство для борьбы с первыми признаками старения.

Оставаясь в рамках индустрии косметики, рассмотрим рекламный слоган

косметической компании AVON: «SILKY SOFT SKIN IN SECONDS. Fast-absorbing skin loving jojoba oil» [19]. В рекламный слогане компании AVON заглавными буквами выделена та часть информации, которая должна привлечь внимание покупателя и соответственно, несет в себе главный смысловой центр. При переводе, учитывая темарематическую организацию в русском языке, переносим ядро высказывания в конец фразы и выделяем шрифтом: «Быстро впитывающееся масло с жожоба. Шелковая кожа за считанные секунды.»

Проанализируем пример из китайского рекламного дискурса: «那个让你心动的自己, 从一片面膜开始» [20]. В рекламе маски для лица используются лексические маркеры, а именно указательное местоимение 那个, которое подчеркивает уже известную информацию – та самая твоя красота, которая разбивает сердца. Соответственно вторая часть предложения становится рематической – начинается с маски для лица. Предлагаем перевод слогана: Твоя красота, покоряющая сердца, начинается с маски для лица.

Китайский косметический бренд DR's secret специализируется на уходовой косметике, и его рекламный слоган выглядит следующим образом: «素颜美肌 焕亮真我» [21]. Тема: «素颜美肌» – кожа без макияжа, рема: «焕亮真我» – излучай свою истинную сущность. В отличие от типичных синтаксических конструкций, в данном предложении опущены грамматические основы, однако за счет параллелизма отражается стандартная тема-рема. Поэтому перевод будет выглядеть следующим образом: Чистая кожа без макияжа – сияние истинной красоты. Учитывая синтаксические особенности оригинала, передаем темарематическую организацию согласно нормам русского языка.

Проанализируем рекламный текст крема для лица от китайского бренда натуральной косметики Herborist (佰草集): «修

肌底 促胶原 紧轮廓 不跨脸» [22]. В рекламном тексте использована парцелляция, за счет чего каждая часть наделяется коммуникативным динамизмом. Также в рекламном тексте отсутствует подлежащее, увеличивая рематизацию каждой части высказывания. Таким образом, мы получаем следующий вариант перевода – Восстанавливает кожный барьер, способствует выработке коллагена, создает четкий овал лица, препятствует появлению морщин.

В качестве следующего примера проанализируем рекламу китайского бренда уходовых средств для мужчин GF (高夫): «具有高科技和卓效成分 能够解决男性肌肤和身体护理问题, 保持身心完美状态» [23]. Тема: «高科技和卓效成分» – высокотехнологичные и эффективные ингредиенты, рема: «解决男性肌肤和身体护理问题, 保持身心完美状态» – решить проблемы ухода за кожей и телом у мужчин и поддерживать идеальное физическое и психическое состояние». Подлежащее в оригинале опущено, что добавляет коммуникативного динамизма всей фразе. Также в рекламном тексте использована инверсия, что позволяет сделать акцент на результатах использования косметического продукта, а не на его составе. Однако в русском языке при использовании инверсии получится обратный результат – смысловым центром станет тема предложения – высокотехнологичные и эффективные ингредиенты. Поэтому перевод выглядит следующим образом: Современные и эффективные ингредиенты в составе эссенции решают проблемы в уходе за кожей и телом у мужчин, улучшая внешний вид и придавая уверенности в себе. В переводе использована стандартный порядок слов и подлежащим являются «ингредиенты», что позволяет сохранить тему и рему, использованную в оригинале.

Перейдем к рекламе из пищевой индустрии – слоган итальянского бренда Buitoni, который в качестве девиза ис-

пользуют фразу «The Italian art of food», сравнивая свои продукты с итальянским искусством. В качестве примера нами выбрана фраза «Some Italian art is appreciated for centuries. Some for minutes» [24]. Авторы рекламы сравнили наслаждение от Равиоли с восхищением итальянским искусством, используя уже знакомое нам стилистическое средство – анафору: «some... some» и «for...for...». В переводе важно передать сравнение и не нарушить темарематическую организацию, которая в данном случае представлена следующим образом: тема – is appreciated, а рема – for centuries, for minutes. Таким образом, предлагаем следующий вариант: Красота итальянского искусства познается веками. Его вкус – за несколько минут. В переводе смысловые центры – века, минуты находятся в конце предложения, что характерно для актуального членения предложения в русском языке. Также мы использовали прием лексического дополнения – «красота, вкус», чтобы читателю было понятно сравнение прикладного искусства и кулинарного.

Часто в рекламных текстах авторы используют парцелляцию для того, чтобы увеличить количество смысловых центров. Таким образом возникает большее количество рем, что усложняет работу переводчику. Рассмотрим пример рекламного текста с парцелляцией на английском языке: «Krave cereal. Tiny little pieces. Big chocolate taste» [25]. Предложим свой перевод с сохранением парцелляции: Хлопья Krave. Крошечные подушечки. Море шоколадной начинки. Скрытая антитеза прослеживается через противопоставление «крошечные – море». Также используя эпитет «крошечные», можно передать литоту «Tiny little».

Рассмотрим случай использования риторического вопроса из китайского рекламного дискурса. Компания Yakult, производящая кисломолочные напитки выпустила рекламу с призывающим слоганом: «益力多, 今天你饮咗未啊?» [26].

В данном рекламном слогане на первой позиции стоит название бренда – 益力多, затем идет риторический вопрос – 今天你饮咗未啊? Нарушенный привычный порядок слов создает два смысловых центра: первый – сказуемое и второй – название бренда 益力多. При переводе необходимо сохранить два смысловых центра, чтобы не нарушить темарематическую организацию: Йогурт Yakult – ты уже пил его сегодня? В переводе использован лексический маркер для выделения ремы – «уже», поскольку в оригинале использована частица 啊, отвечающая за рематизацию.

Оставаясь в рамках рынка продуктов питания, проанализируем рекламный слоган одной из крупнейших китайских компаний производителей лапши быстрого приготовления Master Kong (康师傅): 好滋味, 康生活 [27]. Тема: «好滋味» – хороший вкус, рема: «康生活» – здоровый образ жизни. Автор рекламного слогана использует причинно-следственную связь, которая заставляет потребителей, придерживающихся здорового питания, покупать продукцию компании Master Kong. Данная последовательность предъявления информации не нарушает стандартной темарематической организации свойственной китайскому языку, согласно которой в конце фразы находится смысловой центр. Однако согласно правилам пунктуации в русском языке необходимо использовать тире для передачи следствия, идущего после причины. Таким образом, перевод будет звучать следующим образом: Наслаждение от вкуса – наслаждение от здоровой жизни. Используя анафору нам удалось добиться эффекта сравнения между существительными «вкус» и «здоровая жизнь».

Слоган компании Yili (伊利) – «伊利, 滋养生命活» [28] достаточно сложно перевести, поскольку в нем присутствует рифма. Также в нем два смысловых центра, так как подлежащее отделено от ос-

новой фразы запятой, что увеличивает его коммуникативный динамизм. Таким образом, предлагаем следующий перевод: Йили – напитает твои жизненные силы. В русском варианте также присутствует рифма «Йили – силы» и сохранены два смысловых центра за счет использования тире.

Выводы

В заключение стоит отметить, что для перевода рекламных текстов с английского и китайского языков важно соблюдать темарематическую организацию, поскольку роль смыслового центра в рекламе играет ключевую роль. В статье описаны основные точки зрения на понятия «тема» и «рема», которые представлены в диахроническом анализе, начиная с 18-19 вв. и теории младограмматиков, которые рассматривали аномальные и исключительные примеры высказываний, где был нарушен привычный синтаксический порядок слов, и заканчивая современными трактовками, представляющими актуальное членение предложения как самостоятельный речевой феномен, в котором на первое место выходят коммуникативная и когнитивная ценность высказываний. Также были описаны основ-

ные способы передачи смыслового центра высказывания, благодаря которым можно верно передать прагматическую функцию высказывания на язык перевода. Для анализа были выбраны разные примеры рекламных текстов: слоганы, отрывки рекламных текстов и заголовки. В данной статье отмечено, что в английском, китайском и русском языках ключевым способом определения темы и ремы является порядок слов. Поскольку русский язык считается синтетическим, то местоположение ремы может меняться, однако чаще всего оно занимает финальное положение. В английском аналитическом языке ситуация иная, поэтому с большей частотой мы встречаем рему в фиксированном положении – начальном. В китайском языке так же соблюдается четкий порядок слов в связи с отсутствием флексий, однако положение темы и ремы совпадает с русским языком: тема находится в начале высказывания, рема – в конце. Предложенные варианты перевода ориентированы на разницу в положении ремы. Также в качестве ориентиров были использованы такие стилистические приемы как инверсия, анафора, парцелляция, антитеза и литота.

Список литературы

1. Даниленко В.П. У истоков учения об актуальном членении предложения (период до Анри Вейля) // Филологические науки. 1990. № 5. С. 82–89.
2. Пауль Г. Принципы истории языка. М.: Изд-во ин. лит-ры, 1960. 500 с.
3. Матезиус В.О так называемом актуальном членении предложения // Пражский лингвистический кружок. М.: Прогресс, 1967. С. 239–245.
4. Попова И.Д. Основные взгляды на проблему актуального членения предложения // Вестник КамчатГТУ. 2010. №13. С. 92–94.
5. Виноградова С.Г. Актуальное членение предложения: от истории к современности // Профессиональная коммуникация: культурологические, лингвистические и дидактические аспекты исследования / отв. ред. О. А. Дронова. Тамбов: Общество содействия образованию и просвещению Бизнес – Наука – Общество, 2012. С. 158–165.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. 709 с.
7. Петрова Е.Е. Особенности передачи тема-рематической организации рекламного текста при переводе // МНИЖ. 2016. № 50. С. 130–132.
8. Баженова Е.А. Рекламный текст с позиций речеведения // Стилистика сегодня и завтра: материалы конференции. М.: Факультет журналистики МГУ, 2014. С. 151–155.

9. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 288 с.
10. Гурская Н.А. К проблеме исследования языка английской рекламы // Экспериментальная семантика: материалы конференции. Калинин: КГУ, 1974. С. 21–33.
11. Салтанова Н.Ю. Актуальное членение предложения как средство текстовой организации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. № 6. С. 231–238. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-2-231-238>.
12. Кузьмичева Е.Г. Темарематическое членение предложения в русском и английском языках и обучение переводу // Профессиональное лингвообразование: материалы шестнадцатой международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: Нижегородский институт управления - филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2022. С. 342–348.
13. Сафина З.М., Авхадиева И.А. Проблема актуального членения предложения в переводе // Доклады Башкирского университета. 2018. Т. 3, №1. С. 121–127.
14. Гандина Ю.М. Некоторые особенности актуального членения предложения (на материале английского и китайского языков) // Иностранные языки: лингвистические и лингводидактические аспекты : материалы конференции преподавателей по итогам НИР за 2018 год и 73 смотра студенческих научных трудов. Иркутск: Репроцентр А1, 2019. С. 23–30.
15. Haokan.baidu. URL: https://haokan.baidu.com/v?vid=882845305590523544&pd=pcshare&hkRelaunch=p1%3Dpc%26p2%3Dvideoland%26p3%3Dshare_input (дата обращения: 14.02.2025).
16. Tuniu. URL: <https://www.tuniu.com/tour/210547362> (дата обращения: 14.02.2025).
17. Tripadvisor. URL: <https://www.tripadvisor.co.uk/> (дата обращения: 14.02.2025).
18. Vogue. URL: <https://www.vogue.com/> (дата обращения: 23.02.2025).
19. Avon. URL: <https://avon.uk.com/> (дата обращения: 05.02.2025).
20. Shop 1688. URL: <https://detail.1688.com/offer/861541732745.html?spm=a261b.12585789.ul20190117.53.6aad6190doRvdW> (дата обращения: 11.03.2025).
21. Dr's secret. URL: <https://www.drs-secret.com.cn/index.html> (дата обращения: 07.03.2025).
22. Herborist. URL: <https://www.jahwa.com.cn/herborist> (дата обращения: 07.03.2025).
23. GF. URL: <https://www.jahwa.com.cn/gf> (дата обращения: 07.03.2025).
24. Buitoni. URL: <https://buitoni.com/> (дата обращения: 05.02.2025).
25. Kellogg's Krave US. Krave Cereal. URL: https://www.kelloggs.co.uk/en_GB/brands/krave-.html (дата обращения: 05.02.2025).
26. Profite Magazine. URL: <https://www.profitemag.com> (дата обращения: 11.03.2025).
27. Masterkong. URL: <http://www.masterkongchef.com> (дата обращения: 05.02.2025).
28. Yicai. URL: <https://m.yicai.com/video/631840.html> (дата обращения: 11.03.2025).

References

1. Danilenko V.P. At the origins of the doctrine of the actual division of the sentence (the period before Henri Weil). *Filologicheskie nauki = Philological sciences*. 1990;(5):82–89. (In Russ.)
2. Paul G. Principles of language history. Moscow: Izd-vo In. lit-ry; 1960. 500 p. (In Russ.)

3. Matezius V. About the so-called actual sentence division. In: *Prazhskij lingvisticheskij kruzhok = Prague Linguistic Club*. Moscow: Progress; 1967. P. 239–245. (In Russ.)
4. Popova I.D. The main views on the problem of actual sentence division. *Vestnik KamchatGTU = Bulletin of KamchatGTU*. 2010;(13):92–94. (In Russ.)
5. Vinogradova S.G. The actual division of the sentence: from history to modernity. In: Dronova O. A. (ed.) *Professional'naya kommunikaciya: kul'turologicheskie, lingvisticheskie i didakticheskie aspekty` issledovaniya = Professional communication: cultural, linguistic and didactic aspects of research*. Tambov: Obshchestvo sodeistviya obrazovaniyu i prosveshcheniyu Biznes – Nauka – Obshchestvo; 2012. P. 158–165. (In Russ.)
6. Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow: Bol'shaya Rossijskaya e`nciklopediya; 2002. 709 p. (In Russ.)
7. Petrova E.E. Features of the transmission of the thematic organization of the advertising text during translation. *MNIZH*. 2016;(50):130–132. (In Russ.)
8. Bazhenova E.A. Advertising text from the perspective of speech production. In: *Stilistika segodnya i zavtra: materialy` konferencii = Stylistics of today and tomorrow: conference materials*. Moscow: Fakul'tet zhurnalistiki MGU; 2014. P. 151–155. (In Russ.)
9. Bernadskaya Yu.S. Text in advertising. Moscow: UNITY-DANA; 2008. 288 p. (In Russ.)
10. Gurskaya N.A. On the problem of English advertising language research. In: *E`ksperimental'naya semantika: materialy` konferencii = Experimental semantics: conference proceedings*. Kalinin: KSU; 1974. P. 21–33. (In Russ.)
11. Saltanova N.Yu. Actual sentence division as a means of textual organization. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*. 2022;(6):231–238. (In Russ.). <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-2-231-238>.
12. Kuz'micheva E.G. The topic is the rhematic division of sentences in Russian and English and translation training. In: *Professional'noe lingvoobrazovanie: Materialy` shestnadczatoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii = Professional linguistic education. Proceedings of the sixteenth international scientific and practical conference*. Nizhny Novgorod; 2022. P. 342–348. (In Russ.)
13. Safina Z.M., Avxadieva I.A. The problem of actual sentence division in translation. *Doklady` Bashkirskogo universiteta = Reports of Bashkir University*. 2018;3(1):121–127. (In Russ.)
14. Gandina Yu.M. Some features of the actual sentence division (based on the material of English and Chinese). In: *Inostranny`e yazy`ki: lingvisticheskie i lingvodidakticheskie aspekty` : Materialy` konferencii prepodavatelej po itogam NIR za 2018 god i 73 smotra studencheskix nauchny`x trudov = Foreign languages: linguistic and linguodidactic aspects. Materials of the teachers' conference on the results of research in 2018 and 73 reviews of student scientific papers*. Irkutsk: Reprocentr A1; 2019. P. 23–30. (In Russ.)
15. Haokan.baidu. Available at: https://haokan.baidu.com/v?vid=882845305590523544&pd=pcshare&hkRelaunch=p1%3Dpc%26p2%3Dvideoland%26p3%3Dshare_input (accessed: 14.02.2025).
16. Tuniu. Available at: <https://www.tuniu.com/tour/210547362> (accessed: 14.02.2025).
17. Tripadvisor. Available at: <https://www.tripadvisor.co.uk/> (accessed: 14.02.2025).
18. Vogue. Available at: <https://www.vogue.com/> (accessed: 23.02.2025).
19. Avon. Available at: <https://avon.uk.com/> (дата обращения: 05.02.2025).
20. Shop 1688. Available at: <https://detail.1688.com/offer/861541732745.html?spm=a261b.12585789.ul20190117.53.6aad6190doRvdW> (accessed: 11.03.2025).
21. Dr's secret. Available at: <https://www.drs-secret.com.cn/index.html> (accessed: 07.03.2025).
22. Herborist. Available at: <https://www.jahwa.com.cn/herborist> (accessed: 07.03.2025).

23. GF. Available at: <https://www.jahwa.com.cn/gf> (accessed: 07.03.2025).
24. Buitoni. Available at: <https://buitoni.com/> (accessed: 05.02.2025).
25. Kellogg's Krave US. Krave Cereal. Available at: https://www.kelloggs.co.uk/en_GB/brands/krave-.html (accessed: 05.02.2025).
26. Profite Magazine. Available at: <https://www.profitemag.com> (accessed: 11.03.2025).
27. Masterkong. Available at: <http://www.masterkongchef.com> (accessed: 05.02.2025).
28. Yicai. Available at: <https://m.yicai.com/video/631840.html> (accessed: 11.03.2025).

Информация об авторах / Information about the Authors

Шикина Татьяна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории речи и перевода, Мордовский научно-исследовательский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация, e-mail: tatianasergeevna.sh@yandex.ru

Tatiana S. Shikina, Candidate of Sciences (Philosophical), Associate Professor of the Department of Linguistic Theory and Translation, National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Republic of Mordovia, Russian Federation, e-mail: tatianasergeevna.sh@yandex.ru

Прынзина Алёна Викторовна, магистрант по профилю Переводоведение и практика перевода (романо-германские языки), Мордовский научно-исследовательский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация, e-mail: alenaprinzina@yandex.ru

Alena V. Prynzina, Master's Student in Translation Studies and Translation Practice (Romano-Germanic Languages), National Research Ogarev Mordovia State University, Saransk, Republic of Mordovia, Russian Federation, e-mail: alenaprinzina@yandex.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 811.111

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-20-34>

Маркеры афроамериканского английского в романе Д.Ф. Уоллеса *Infinite Jest*

С.А. Штефан¹, М.О. Калиниченко¹ ✉

¹ Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
ул. Мира, д. 19, г. Екатеринбург 620002, Российская Федерация

✉ e-mail: maxcuberful@gmail.com

Резюме

Цель исследования. Статья исследует маркеры афроамериканского английского (ААЕ) в романе Дэвида Фостера Уоллеса *Infinite Jest*, уделяя внимание их использованию в художественной литературе и роли в формировании культурной и социальной идентичности афроамериканских персонажей. Основная проблема исследования заключается в том, что не-афроамериканский автор в изучаемом романе воспроизводит речь афроамериканских героев, что может иметь последствия для восприятия ААЕ носителями других вариантов английского и восприятия романа носителями ААЕ. Цель работы — определить, насколько аутентично и грамматически корректно представлены маркеры ААЕ в романе, и оценить их влияние на восприятие персонажей.

Методы. В исследовании применяется лексико-грамматический анализ текста, выделяются и классифицируются маркеры ААЕ, такие как отсутствие окончания -s в глаголах 3 лица единственного числа настоящего времени, нулевая связка, хабитуалис be, двойное отрицание и другие. За материал исследования взята шестая глава романа *Infinite Jest*, где рассказчиком является героиня Кленетт, являющаяся носителем ААЕ.

Результаты. Выявлено, что в романе присутствуют как аутентичные маркеры ААЕ (самым частотным маркером стало отсутствие окончания -s в конце формы глагола 3 лица единственного числа настоящего времени), так и «неаутентичные» формы, которые могут маркировать неграмотность персонажа.

Заключение. Новизна работы заключается в исследовании языкового использования ААЕ в художественной литературе, особенно в контексте произведений не-афроамериканских авторов. Авторы приходят к выводу, что использование ААЕ важно для создания образа персонажей, но наличие «неаутентичных» форм может вызывать неоднозначные реакции у читателей, подчеркивая необходимость более внимательного подхода к использованию языковых вариантов диалектов в литературе.

Ключевые слова: афроамериканский английский; Дэвид Фостер Уоллес; «Бесконечная шутка»; языковой вариант; аутентичность речи; английский язык; постмодернизм.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Штефан С.А., Калиниченко М.О. Маркеры афроамериканского английского в романе Д.Ф. Уоллеса *Infinite Jest* // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 20-34. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-20-34>.

Статья поступила в редакцию 21.08.2025

Статья подписана в печать 17.10.2025

Статья опубликована 22.12.2025

Features of African American English in D. F. Wallace's Novel *Infinite Jest*

Semen A. Shtefan¹, Maksim O. Kalinichenko¹✉

¹ Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin
19 Mira Str., Yekaterinburg 620002, Russian Federation

✉ e-mail: maxcuberful@gmail.com

Abstract

Research objective. The article examines the markers of African American English (AAE) in David Foster Wallace's novel *Infinite Jest*, focusing on their use in literature and their role in shaping the cultural and social identity of African American characters. The main issue is how a non-African American author reproduces the speech of African American characters and what implications this has for the perception of AAE. The goal of the study is to determine how authentically and grammatically correct the markers of AAE are represented in the novel and to assess their impact on the perception of the characters.

Methods. The research employs a lexical and grammatical analysis of the text, identifying and classifying AAE markers such as the absence of the third person singular -s, zero copula, habitual be, double negative, and others. The data for the study is comprised of the sixth chapter of the novel *Infinite Jest* that is narrated by an AAE speaker named Clenette.

Results. It is revealed that the novel contains both authentic AAE markers – the most frequent being the absence of the third person singular -s – and “inauthentic” forms, which may create an impression of a character's illiteracy.

Conclusion. This is a novel study since what is analyzed is AAE usage in works of fiction, particularly in the context of works by non-African American authors. The authors conclude that the use of AAE is important for creating the image of characters, but the presence of “inauthentic” forms may cause ambiguous reactions from readers, which highlights the need for a more careful approach to the use of language varieties and dialects in literature.

Keywords: African American English; David Foster Wallace; *Infinite Jest*; language variety; authenticity of speech; postmodernism.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Gnatyuk O.A. Quantitative Content-Analysis in Linguistic Researches (on the example of ATLAS.ti program). *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 20–34 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-20-34>.

Received 21.08.2025

Accepted 17.10.2025

Published 22.12.2025

Введение

Черный английский (перевод-калька с термина *Black English*), или афроамериканский английский (далее — «AAE» как сокращение от термина *African American English*)¹, уже давно является ценным

объектом социолингвистических исследований. Научный интерес к варианту английского языка, используемому в аф-

¹ Согласно portalу электронной библиотеки JSTOR, эти термины можно использовать взаимозаменяемо: <https://daily.jstor.org/black-english-matters/>. Однако стоит уточнить, что термин «черный английский» явля-

ется обобщающим понятием для всех вариантов английского языка, на котором говорят афроамериканские сообщества. Так как материал исследования представлен произведением, написанным американским автором и погруженным в американский мир, в данной работе будет использоваться термин «афроамериканский английский», или AAE.

роамериканских сообществах, вызван как минимум тремя факторами.

Во-первых, распространенность английского языка по всему миру определила его статус как глобального языка, но «побочным эффектом» такой повсеместности является одновременное сосуществование множества его вариантов. Эти варианты, подобно территориальным или социальным диалектам, установились в сообществах, объединенных одной территорией, расовой или этнической принадлежностью его членов, и значительно отличаются от стандартного английского. Количество этих вариантов не поддается подсчету, так как по сути они все являются «английскими». Однако исследователи утверждают, что рассматривать исключительно языковую сторону вопроса (грамматику, лексику и т. д.) значит признать монолитность английского языка и империалистичность его стандартного варианта, что не совсем верно. Стоит рассматривать роль английского в формировании общества и идентичности людей, которые говорят на нем и на своем родном языке [1, р. 684–685]. Не затронув темы расизма, идентичности афроамериканцев или апроприации ААЕ, не получится объяснить языковую ситуацию с этим уникальным разговорным комплексом в современности. Все, через что прошел этот народ, отложилось в сознании американского общества в целом.

Например, более глубокие социолингвистические исследования вариантов английского языка на территории только одного государства Южно-Африканской Республики приходят к выводу о том, что там оперируют не стандартным английским, не южноафриканским английским, а тремя различными вариантами английского языка, которыми пользуются как белокожие, так и темнокожие южноафриканцы [2].

Во-вторых, растущая популярность музыки в жанре «хип-хоп» вызвала интерес к ААЕ не только среди именитых англоязычных исследователей, но и даже среди российских молодых ученых [3]. В

текстах композиций афроамериканские исполнители рассказывают о своем происхождении и проявляют свою гетто-идентичность [4]. Однако хип-хоп, изначально сформировавшийся как не-мейнстримный, перформативный жанр, стал популярным и тем самым приобрел транслокальный характер [5], то есть единицы ААЕ стали использоваться не только носителями варианта и жанровыми исполнителями, но и другими сообществами.

В-третьих, исследования грамматики ААЕ постоянно приходят к выводу о том, что этот вариант языка не является «стандартным вариантом с ошибками» [6, р. 41]. Напротив, эти «ошибки» или отклонения от стандартного варианта закономерны и следуют формальным правилам. Считается, что носители ААЕ даже обладают языковой виртуозностью [7, р. 16]. В связи с этим этот языковой вариант можно полноправно считать валидным объектом исследования и не искать в нем «ошибочность».

В данной работе изучается, как ААЕ помещается в дискурс художественной литературы. Задача – определить, какое место этот вариант английского языка может занимать в культуре и художественных произведениях. Обычно диалекты и языковые варианты изучаются на реальном социолингвистическом материале, чтобы отследить корреляцию по социальным параметрам (пол, возраст, образование и т. д.). Однако мы считаем, что использование не-афроамериканскими писателями единиц ААЕ для отражения речи героев-афроамериканцев в своих произведениях может говорить о восприятии отдельного идиома и отношении людей к нему. В данной работе рассматриваются единицы ААЕ в романе Дэвида Фостера Уоллеса *Infinite Jest* («Бесконечная шутка»).

Обзор литературы

История происхождения ААЕ

Изначально ААЕ был разговором, впервые образовавшимся в речи африканцев и поселенцев в период рабства в Северной

Америке. Согласно исследователям, он обладал совокупностью определенных правил сочетаний звуков для образования слов, словосочетаний и предложений [8, р. 79]. Несмотря на то, что черный английский тесно связан со стандартным американским вариантом, вопрос отношения к нему как к языку или ответвлению английского представляется сложным в силу неординарных исторических и социальных условий [9, с. 80].

Существуют две основные теории происхождения ААЕ. Согласно англицистской теории, черный диалект английского языка основывался на речи белых колонистов с Британских островов, чей вклад в черный язык в этой теории удостоивается особого внимания. Если проще, то ААЕ – тот же язык, что существовал на Юге США, с языковыми формами, пришедшими с плантаций, где и находились рабы. Вторая теория предполагает, что ААЕ креолизировался из сочетания английского, французского, испанского с определенным наречием африканцев, особенно из Вест-Индии, то есть с островов Карибского моря [10, р. 2]. В рамках этой теории ААЕ можно назвать креолом, так как зафиксирована его упрощенная версия для общения между людьми, не умеющими общаться на одном языке, известная как «пиджин» [9, с. 80]. Из-за своего статуса как креола ААЕ считают «действующим» среди своих носителей, и потому его следует рассматривать как отдельное явление [8, р. 78-79].

Однако сказать точно, какая гипотеза является верной, сложно из-за неотслеживаемости материала. Ученые принимают обе и сходятся в том, что ААЕ как наречие, так или иначе, является результатом рабства.

С начала завоза рабов из Африки в Новый Мир в 1619 году их речь подвергалась различного рода ограничениям

[11, с. 2]; например, запрету на использование родных африканских языков. Такая ситуация не способствовала развитию языка африканцев, которым так или иначе приходилось приспосабливаться и общаться с окружающими [9, с. 80].

Так, в первой половине XVIII века началась вариация единиц ААЕ и диалектов белых надсмотрщиков, что было последствием продолжающейся сегрегации рабов. Схождения языковых переменных этих вариантов не случалось по причине высокой маркированности единиц: они значительно отличались от тех, что присутствовали в речи большинства [12, р. 8]. Неприязнь к афроамериканскому меньшинству усилилась в эпоху Просвещения и во время войны за независимость в США (1775-1783), поэтому ААЕ в то время присваивался его рабским обществом. Это и послужило стабилизации черного английского, начавшейся в 1793 году [9, с. 80; 13].

Несмотря на запрет рабства в 1807 г. и поправки Линкольна, в жизни черного населения царил хаос [12, р. 9; 11, с. 3-4]. На формирование ААЕ влияли различные законопроекты (законы Джима Кроу) и организации, способствующие расовой сегрегации («Ку-клукс-клан»), в результате чего черный английский использовался и нормализовывался в ограниченных и огражденных сообществах [14, р. 4-5; 11, с. 4; 12, р. 9]. В это время формировалась система грамматических правил афроамериканского английского; например: двойное отрицание, опущение глагола-связки *be*, хабитуалис с глаголом *be* перед герундием для обозначения привычного действия. Несмотря на непринятие ААЕ среди носителей стандартного варианта, он «выжил» благодаря использованию в сообществе, члены которого соединены сильными связями.

В результате Великой миграции афроамериканцы переселились на Север

США [15, р. 24; 11, с. 4], что помогло им снова встать на ноги и привело к «Гарлемскому ренессансу» – расцвету афроамериканской культуры в 20-е гг. [14, р. 6]. С укреплением афроамериканского общества единицы ААЕ и сопутствующий говор перешли в «мейнстрим», где черный образ сильно искажался предрассудками [Ibid.].

Рост недовольства афроамериканцев своим положением и проведение движений за расовое равенство [11, с. 4] привлекли внимание ученых к ААЕ. Этот вариант как автономная языковая система стал изучаться такими ведущими лингвистами, как У. Вольфрам [16] и У. Лабов [17]. Однако, несмотря на окончание Великой миграции в 1970-е гг., имела место «социальная дистанция» между черным и белым населением США [15, р. 25; 11, с. 5]. Черные американцы начали формировать этническое самосознание, и их главным инструментом являлось оберегание ААЕ как отражение их языковой идентичности – той вещи, что отличала их от большинства [11, с. 5].

Особенности ААЕ

Рассмотрим основные лексико-грамматические отличия афроамериканского английского (ААЕ) от стандартного английского (здесь и далее – SA): нулевая связка; отсутствие окончания *-s* в глаголе в форме 3 лица единственного числа настоящего времени [12, р. 24]; хабитуалис *be* [8, р. 80; 12, р. 16; 6, р. 45-46]; двойное отрицание [6, р. 48; 16, р. 123]; форма будущего времени со словом *gonna* вместо фразы *going to* [12, р. 25].

ААЕ присуща так называемая «нулевая связка», когда в предложении опускается глагол-связка *be*. Например, *you right* (ААЕ) вместо *you are right* (SA).

Отсутствие маркера 3 лица единственного числа настоящего времени *-s* можно наблюдать в следующем примере: *he walk* (ААЕ) вместо *he walks* (SA).

Для выражения привычного действия используется необычная форма хабитуалиса *be* + глагол с *-ing* вместо стандартной формы глагола Present Perfect. Например, эквивалент *he be singing* (ААЕ) в стандартном американском варианте – это *he sings* (SA). Однако не нужно путать эту фразу с *he is singing* (SA), потому что в таком случае в ААЕ вспомогательный глагол *is* вообще выпадает из-за правила нулевой связки: *he singing* (ААЕ).

Двойное отрицание используется для его усиления; например, *it wasn't nothing* (ААЕ) вместо *it wasn't anything* (SA). Здесь двумя отрицательными единицами являются *-n't* в глаголе-связке и *no-* в неопределенном местоимении.

Это лишь некоторые, наиболее частотные и яркие примеры, отличающие ААЕ от стандартных вариантов английского языка. Здесь были упомянуты наиболее системные особенности, так как остальные касаются фонетики и лексики ААЕ. Эти примеры являются репрезентативными, так как носители варианта постоянно соблюдают эти правила, полноправно являющиеся частью их языковой компетенции. Однако предрассудки носителей стандартных вариантов относительно «неправильности» форм ААЕ подпитывали нездоровые настроения против афроамериканского наречия и его носителей.

Материалы и методы

В американской литературе можно отметить ряд великих писателей, многие из которых получили всеобщее признание читателей и критиков. Данное исследование выбрало в качестве источника материала роман Дэвида Фостера Уоллеса *Infinite Jest* (1996).

Д. Ф. Уоллеса считают постмодернистским писателем, так как на его творчество повлияли такие писатели-пост-

модернисты, как Томас Пинчон и Дон Делилло, а его книги отличаются максимализмом и чрезмерной детальностью описаний. Термин «постмодернизм» в среде поп-культуры используется для описания произведений, характеризующихся самореферентностью, этическими релятивизмом, цинизмом и иронией¹. Постмодернистские произведения отвергают идеи универсальной истины и линейности повествования². Сам Д.Ф. Уоллес считал, что с постмодернизмом «покончено» и порицал его негативное влияние на молодых писателей и целое американское поколение. Автор выразил эту идею в своем эссе “E Unibus Pluram: Television and U.S. Fiction” (1993), где критиковал телевизионные шоу 80-90-х гг. за перенасыщенность и разрушение культуры сюжетами, в которых не разрешается поставленная проблема или ситуация. Выход Д. Ф. Уоллес видел в переходе от цинизма и иронии к «новой искренности», в контексте которой часто упоминается его творчество [18, с. 69].

На момент издания *Infinite Jest* считали «пугающе большой» книгой [19, с. 237]. В этом энциклопедическом романе о недалеком будущем (основные действия происходят в 2007 году) раскрывается большое количество тем: зависимость, одиночество, семейная травма, спортивные амбиции и т. д. Книга отличается своим большим объемом, превышающим тысячу страниц, из которых примерно двести посвящены примечани-

ям. Однако в романе важен не столько его размер, сколько сложная структура текста (фрактальная, вдохновленная треугольником Серпинского), представляющая большую проблему для читателя [19]. Из-за множества примечаний, нелепости повествования и фрагментов с внутренней речью героев роман можно считать претенциозным и максималистским, а также требующим активную работу читателя с текстом [20, р. 4]. Однако в многословных выражениях внутри длинных абзацев раскрываются «искренние» эмоции героев [Ibid.], что соответствует направлению «новой искренности», а отстраненность сюжета не лишает их смысла³.

Принимая во внимание сказанное выше, утверждаем, что роман *Infinite Jest* оправданно выбран в качестве источника материала исследования. Данный текст является исключительным примером словесности (согласно количественному анализу, в нем насчитывается 20584 уникальных слов [21]). Сам Д. Ф. Уоллес был очень внимателен к языку, что доказывается его совместной книгой с лексикографом Брайаном Гарнером *Quack This Way*, в которой эти два филолога обсуждали вопросы языка и письма [22], а в самом романе *Infinite Jest* не только появляются, но и объясняются в примечаниях отдельные единицы бостонского жаргона. Полагаем, что и для введения афроамериканских героев Д. Ф. Уоллес тщательно подбирал единицы ААЕ для имитации их речи и, предположительно, намеренно нарушал правила грамматики ААЕ с целью достижения некоего художественного эффекта.

¹ Schoder W. David Foster Wallace – The Problem with Irony [видеозапись] / YouTube. 06.10.2016. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2doZROwdte4> (дата обращения: 16.03.2025).

² Trying to explain Irony in E Unibus Pluram / David Foster Wallace subreddit. URL: https://www.reddit.com/r/davidfosterwallace/comments/btghk9/trying_to_explain_irony_in_e_unibus_pluram/ (дата обращения: 13.03.2025).

³ Arcane Snoozer. Infinite Jest: A (Sort of) Book Review [статья] / Medium. 26.09.2022. URL: <https://finnmcbride.medium.com/infinite-jest-a-sort-of-book-review-e09e800cff3a> (дата обращения: 16.03.2025).

В рамках исследования была изучена одна глава книги *Infinite Jest*, которая по счету идет шестой [23, р. 37-39]. Данная глава посвящена Кленетт и Уордун, двум сводным сестрам, оказавшимся в трудной семейной ситуации и являющимся жертвами домашнего насилия. С помощью лексико-грамматического анализа, основывающегося на классификации отличительных особенностей ААЕ, скомпилированных из исследований У. Вольфрама, Л. Грин, Дж. Пуллума и Л. Томич, в ней было найдено 57 контекстов с маркером ААЕ. Найденные единицы были поделены на следующие группы: отсутствие окончания *-s* в глаголе в форме 3 лица единственного числа настоящего времени; нулевая связка; хабишуалис *be*; опущение генитивной формы; единица *ain't* вместо *be not* и *do not*; двойное отрицание; сокращение фразы *going to*. Количество контекстов с каждым отдельным маркером ААЕ представлено в табл. 1; показатели отсортированы от самых частотных к наименее частотным.

Особый интерес представляют единицы, которые являются грамматически неправильными и не соответствуют одновременно ни ААЕ, ни стандартному английскому. Они были выведены в отдельную категорию «неаутентичных» форм ААЕ.

В связи с этим стоит поговорить о социо- и этнолингвистической составляющих романа. Подвергаются критике некоторые его фрагменты, в которых притесняют представителей китайской и афроамериканской культур¹. Эти отрывки не являются показателем того, что автор

придерживается расистских взглядов, так как они написаны с точки зрения средне-статистического американского персонажа, что делает сюжет более реалистичным². Соответственно, и речь афроамериканских героев в романе ожидаемо оформлена в варианте ААЕ.

Выделение отдельной категории «неаутентичных» форм ААЕ вызвано тем, что в изученных контекстах ААЕ бывает применен неверно. Частично это может быть вызвано феноменом апроприации – процессом, в результате которого доминирующая группа (в данном случае – носители стандартного американского английского) вольно заимствует культурные аспекты группы меньшинства (носителей афроамериканского английского), а заимствованный аспект позже ассоциируют с собой [12, р. 32]. В таком случае «аутентичным» будет считаться не подражание языку, а существование в жизни системы и использование языкового варианта в разговорах с его носителями, не говоря уже и о правильном владении грамматикой и лексикой [24, р. 14]. Д. Ф. Уоллес не являлся представителем афроамериканской этничности и поэтому не мог имитировать подлинный опыт афроамериканцев, в результате чего фрагменты его романа, написанные на ААЕ, можно и нужно считать «неаутентичными». Однако это и придает дополнительный научный вес «неаутентичным» единицам, так как они могли быть выведены намеренно (вероятно, с целью иронизировать фрагмент) и могут пролить свет на художественный потенциал таких «ошибок» и на предрассудки в отношении такого языкового варианта, как ААЕ.

¹ J.T. Five Times David Foster Wallace's *Infinite Jest* FAILS [статья] // J.T. THE L.A. STORYTELLER, 02.04.2020. URL: <https://jimbotimes.com/2020/04/02/david-foster-wallace-infinite-jest-pandemic-in-la/> (дата обращения: 17.03.2025).

² *Infinite Jest and Race* / David Foster Wallace subreddit. URL: https://www.reddit.com/r/InfiniteJest/comments/w3d4jh/infinite_jest_and_race/ (дата обращения: 13.03.2025).

Таблица 1. Количество контекстов с маркерами ААЕ в шестой главе романа *Infinite Jest***Table 1.** Number of contexts with AAE markers in the sixth chapter of the novel *Infinite Jest*

Маркер ААЕ / AAE Marker	Количество / Number of contexts
Отсутствие окончания <i>-s</i> в глаголе в форме 3 лица единственного числа настоящего времени / <i>-s</i> deletion in 3 rd person singular in a Present Simple verb	19
Нулевая связка / Copula deletion	10
Хабитуалис <i>be</i> / Habitual <i>be</i>	9
Опущение генитивной формы <i>-s</i> / Possessive <i>-s</i> deletion	8
<i>Ain't</i> вместо <i>be not</i> и <i>do not</i> / <i>Ain't</i> instead of <i>be not</i> and <i>do not</i>	4
Двойное отрицание / Double negative	4
Сокращение <i>going to</i> / <i>Going to</i> contraction	3
«Неаутентичные» особенности ААЕ	5

Результаты и обсуждение

«Аутентичные» особенности ААЕ

Наиболее частотным маркером ААЕ в шестой главе *Infinite Jest* является отсутствие окончания *-s* в глаголе в форме 3 лица единственного числа настоящего времени (19 контекстов). Например:

(1) *Roy Tony at night ... he come in to ... and he stand there ... and say ... and breathe...* (AAE)

Roy Tony at night ... he comes in to ... and he stands there ... and says ... and breathes... (SA)

(2) *...when he take off all her shirts ... tell Wardine to let me see...* (AAE)

...when he takes off all her shirts ... tells Wardine to let me see... (SA)

(3) *Wardine say her momma say Wardine let a man lie down ... and she beat Wardine.* (AAE)

Wardine says her momma says Wardine let a man lie down ... and she beats Wardine. (SA)

Важно заметить, что в этих примерах выделенные глаголы используются в форме настоящего исторического, так как на самом деле повествуют о действиях

прошлого: например, «Рой Тони зашел... стоял... говорил... дышал» в контексте 1. В изученном отрывке почти нет форм прошедшего времени, возможно, потому что автор стремится создать эффект динамичности для читателя, который бы ощутил на себе напряженность фрагмента.

Далее идет особенность «нулевая связка» (10 контекстов). Она проявляется в опущении глагола *be* в качестве: (а) глагола-связки; (б) вспомогательного глагола в форме Present Continuous. Например:

(4) *My momma scared of Roy Tony.* (AAE)

My momma is scared of Roy Tony. (SA)

(5) *...you my half sister.* (AAE)

...you are my half sister. (SA)

(6) *Wardine momma not right in her head.* (AAE)

Wardine momma isn't right in her head. (SA)

Следующей по частотности грамматической особенностью ААЕ является хабитуалис *be* (9 контекстов). Эта форма

выражает повторяющееся действие или состояние:

(7) *...and Reginald be so careful.* (AAE)

...and Reginald is so careful. (SA)

В эту же категорию была выделена фраза разговорная форма *be like*, являющаяся транслокальным вариантом, изначально появившимся в афроамериканском английском и распространившимся через продукты поп-культуры в разговорную речь американцев:

(8) *...the skin like the skin on folks lips be like...* (AAE)

...the skin like the skin on folks lips is/looks like... (SA)

В 8 контекстах происходит опущение генитивной формы, выраженной аффиксом *-s* и указывающей на принадлежность объекта некоему субъекту. Например:

(9) *...then Reginald momma go to Wardine momma, then Wardine momma think...* (AAE)

...then Reginald's momma go to Wardine's momma, then Wardine's momma think... (SA)

В 4 случаях используется единица *ain't* как краткая форма отрицательных глагольных фраз *be not* и *do not* в разных формах лица и времени. Важно подчеркнуть, что в данной главе слово *aint* пишется неверно, без апострофа:

(10) *...her momma aint treat her right...* (AAE)

...her momma doesn't / didn't treat her right... (AAE)

(11) *I aint tell my momma on Wardine...* (AAE)

I don't / won't / am not going to / didn't tell my momma on Wardine... (SA)

(12) *...but aint never before this time could understand...* (AAE)

...but never before this time could understand... (SA)

Интересно, что в контекстах 10 и 11 из-за единицы *aint* не понятно, в каком времени стоит глагол. В свою очередь

контекст 12 интересен с двух точек зрения. Во-первых, *aint* здесь добавляется к модальному глаголу *could* исключительно в качестве отрицательной служебной частицы. Во-вторых, единица *aint* стоит перед другим отрицательным словом *never*, в результате чего формируется еще одна особенность ААЕ – двойное отрицание. Всего в главе было найдено также 4 случая, когда две формы с отрицательным компонентом усиливают негативный аспект предложения:

(13) *...Wardine aint never let Reginald take off her shirts...* (AAE)

...Wardine never lets Reginald take off her shirts... (SA)

(14) *...he ain't no way going to let that happen...* (AAE)

...no way he's going to let that happen... (SA)

(15) *...she do not feel nothing in her back.* (AAE)

...she do not feel anything in her back. (SA)

(16) *...she ain't got no feeling in her skin...* (AAE)

...she hasn't got no feeling in her skin... (SA)

В анализе письменных текстов о фонетике обычно говорить не приходится, но в изученном отрывке встречается одна фонетическая особенность, выраженная графически – сокращение фразы *going to* (3 примера). Интересно, что обычно в ААЕ эта фраза сокращается до *gonna* [12, р. 25], а в примерах ниже до *gone*, хотя иногда на письме такой вариант выглядит как *gon*¹. Например:

(17) *...Roy Tony gone kill Reginald...* (AAE)

(18) *And I am gone have a child.* (AAE)

(19) *Reginald say he gone die before...* (AAE)

¹ gon' / Wiktionary, the free dictionary. URL: <https://en.wiktionary.org/wiki/gon'> (дата обращения: 14.03.2025).

«Неаутентичные» единицы ААЕ

Семь представленных особенностей ААЕ в романе *Infinite Jest* соответствуют грамматике и реальной практике речи афроамериканцев. Однако нами была выделена еще одна категория нестандартных грамматических форм, являющихся примерами «неаутентичного» ААЕ, так как они не совпадают ни со стандартной, ни с афроамериканской переменными.

Например, в предложении

(20) *I am beg that you do not tell...*
(«неаутентичный» оригинал)

I beg / begging that you do not tell...
(ААЕ)

I beg / am begging that you do not tell... (SA)

лишним является использование глагола *am* перед смысловым глаголом *beg*. Это кажется странным, так как обычно глагол *be* либо выпадает, либо составляет форму хабитуалиса. Похожее излишнее использование глагола *be* прослеживается в контекстах 22 и 23:

(21) *Roy Tony can't be leave Brighton.*
(«неаутентичный» оригинал)

Roy Tony can't leave / can't be leaving Brighton. (ААЕ; SA)

(22) *...and Wardine be sit deep far back...* («неаутентичный» оригинал)

...and Wardine sit / be sitting deep far back... (ААЕ)

...and Wardine sits / is sitting deep far back... (SA)

Во фразе

(23) *She lie stomach.* («неаутентичный» оригинал)

She lying / lie on her / the stomach. (ААЕ)

She is lying / lies / lay on her / the stomach. (SA)

в основном понятно использование формы глагола *lie* как формы 3 лица единственного числа настоящего времени без окончания *-s*. Однако абсолютно необъяснимо отсутствие предлога *on* и притяжательного прилагательного *her* или

определенного артикля *the* перед существительным для передачи предложной фразы «на животе».

Не оправдано и отсутствие формы будущего времени *will* или *be going to* в контексте

(24) *But I know Reginald tell...* («неаутентичный» оригинал)

But I know Reginald will not / won't / isn't going / aint going to tell... (ААЕ)

But I know Reginald will not / won't / isn't going to tell... (SA).

К сожалению, данные примеры могут представить ААЕ не в самом лучшем свете. Если читатель знаком с ААЕ, то ему покажутся странными «неаутентичные» формы, не соответствующие грамматике ААЕ. Если же человек не разбирается в специфике этого языкового варианта, в нем могут укорениться предубеждения по отношению к носителям ААЕ как к необразованным, неграмотным и даже глупым людям.

Было бы поспешным заявлять о том, что «неаутентичные» формы ААЕ – это расистский жест со стороны автора, хотя некоторым читателям он представляется именно таким¹. Дело в том, что многие ученые и литераторы подмечали, что детальность описаний и размышлений героев произведений Д. Ф. Уоллеса говорят о его эмпатичности [25] в такой степени, что читатель видит хорошее даже в неприятных героях [26].

Трудно определить причину появления «неаутентичных» единиц ААЕ в *Infinite Jest*. Их может быть как минимум три: автор не разбирался в ААЕ (маловероятно, так как он был невероятно внимателен к деталям); автор намеренно использовал эти единицы, чтобы показать предубеждение среднестатистического американца по отношению к афроамери-

¹ i be cry / David Foster Wallace subreddit.
URL: https://old.reddit.com/r/davidfosterwallace/comments/d70y3n/i_be_cry/ (дата обращения: 14.03.2025).

канской речи (вероятно, так как в книге многие герои действуют и думают по умолчанию); автор намеренно использовал эти единицы, чтобы показать неграмотность и низкий интеллектуальный уровень рассказчицы Кленетт и/или героини Уордин. Третье предположение кажется наиболее правдоподобным и с точки зрения лингвистики, потому что, вдобавок к «неаутентичности» маркеров ААЕ, в изученной главе почти отсутствуют пунктуационные знаки (только точки в конце предложения и 24 запятые в сумме), и с точки зрения культуры, так как афроамериканское сообщество стереотипно ассоциируется с домашним насилием и преступностью¹.

Выводы

В данной статье рассматривался афроамериканский английский: происхождение этого языкового варианта и его место в американском сообществе и культуре. Можно сказать, что история ААЕ обременена социальными культурными проблемами, в результате чего он занял определенную нишу в жизни США в целом и даже стал популярным за пределами афроамериканского сообщества.

Нами был рассмотрен один из частных примеров использования ААЕ в художественной литературе, а именно в романе Д. Ф. Уоллеса *Infinite Jest*. Согласно результатам исследования, можно с уверенностью сказать, что рассказчиком шестой главы книги является представитель афроамериканской этничности, так как в его речи частотно и систематически появляются грамматически правильные единицы ААЕ, причем наиболее используемой из них является опущение

окончания *-s* в глаголах 3 лица единственного числа настоящего времени.

Однако этот отрывок осложняется с точки зрения как языка, так и культуры тем фактом, что в нем были обнаружены «неаутентичные» единицы ААЕ: неоправданное использование глагола *be* и опущение предлогов и определительных слов (артикля, притяжательного прилагательного). Можно долго размышлять о том, было ли это намеренным решением писателя, но с уверенностью можно сказать, что это вызывает разные реакции у читателей. С одной стороны, рассказчица Уордин из-за неправильно использованных единиц ААЕ кажется необразованным или как минимум рассеянным человеком; с другой – если она на самом деле не являлась таковой, такой неаутентичный отрывок может осквернить выстроившуюся традицию грамматики ААЕ.

К сожалению, явного использования ААЕ в романе *Infinite Jest* больше не наблюдается за исключением главы, посвященной Уордин, а также, хоть и частично, двадцать первой главы. Требуется дальнейшее изучение этой главы, хотя на первый взгляд кажется, что статистические результаты будут похожи на представленные в данной работе.

Как бы то ни было, результаты данного исследования могут быть полезны для общего ознакомления с языковым вариантом ААЕ, со словесным мастерством Д. Ф. Уоллеса и могут оказаться подспорьем для дальнейших лингвистических и литературоведческих исследований. Также кажется перспективным изучение переводов романа «Бесконечная шутка» (включая перевод Сергея Карпова и Алексея Поляринова на русский), чтобы увидеть, как маркеры ААЕ и «неаутентичные» маркеры неграмотности были интерпретированы с использованием нестандартных единиц других языков.

¹ *Infinite Jest* Chapter 6 Summary & Analysis / LitCharts. URL: <https://www.litcharts.com/lit/infinite-jest/chapter-6> (дата обращения: 26.03.2025).

Список литературы

1. Pennycook A. The future of Englishes: One, many or none? // *The Routledge Handbook of World Englishes* (2nd ed.) / ed. by A. Kirkpatrick. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2021. P. 679–692.
2. Бочарова Э.А. Южноафриканский вариант английского языка: социолингвистический аспект // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2024. Т. 14. № 3. С. 17–26. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-3-17-26>.
3. Черных П.А., Балакина И.А. Грамматические особенности английского языка в текстах песен англоязычных рэп-исполнителей // *Современная коммуникация: стратегии и тактики взаимодействия*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 145–151.
4. Алов И.Н. «Там, откуда я родом»: репрезентация гетто-идентичности в текстах афроамериканских хип-хоп-исполнителей // *География искусства: Пространство, подчиненное стилю*. М.: ГИТР, 2021. С. 284–299.
5. Ross A.S., Westinen E. Hip-Hop Language and Linguistics // *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. 2024. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.993>.
6. Pullum G.K. African American Vernacular English Is Not Standard English with Mistakes // *The Workings of Language: From Prescriptions to Perspectives* / ed. by R.S. Wheeler. Westport, CT: Praeger, 1999. P. 39–58.
7. Pinker S. *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2007. 526 + 32 p.
8. Green L. African American English // *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century* / ed. by E. Finegan, J. R. Rickford. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 76–91.
9. Овешкова А.Н. Особенности структуры именной группы в афро-американском английском // *Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика*. 2007. № 1. С. 80–84.
10. Magnusson M. “Not Perfect Grammar, Always Perfect Timing”: African American Vernacular English in Black And White Rap Lyrics: thesis. Karlstad University, 2008.
11. Фещенко Л.В. Исторические условия и социальные предпосылки языковой уникальности афро-американского английского // *Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2010. № 50. С. 160–164.
12. Tomić L. African American Vernacular English: Master's thesis. University of Split, 2023. 51 p.
13. Sowell T. *Black Rednecks and White Liberals*. New York: Encounter Books, 2005. 360 p.
14. Silver Z.M. R.A Brief Sociocultural and Historical Analysis of African American English: thesis. Appalachian State University, 2021. 22 p.
15. Jones T. Variation In African American English: The Great Migration And Regional Differentiation: PhD dissertation. University of Pennsylvania, 2020. 283 p.
16. Wolfram W. The grammar of urban African American Vernacular English // *Handbook of Varieties of English* / ed. by B. Kortmann, E. Schneider. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. P. 111–132.

17. Labov W. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 440 p.
18. Каяво В.А. Эссе “E Unibus Pluram: Television and U.S. Fiction” Д. Ф. Уоллеса как ключ к пониманию американской культуры и общества: анализ основных тем в контексте романов “Infinite Jest” (1996) и “The Pale King” (2011) // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2024. Т. 16, вып. 2. С. 69–78.
19. Никулина А.К. «Вырваться за пределы языка»: речь и молчание в романе Д.Ф. Уоллеса «Бесконечная шутка» // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2020. № 63. С. 235–249.
20. de Bourcier S. “They All Sound Like David Foster Wallace”: Syntax and Narrative in *Infinite Jest*, *Brief Interviews with Hideous Men*, *Oblivion* and *The Pale King* // *Orbit: A Journal of American Literature*. 2017. Vol. 5, no. 1. P. 1–30.
21. Compton R. *Infinite Jest by the numbers* / Ryan Compton personal blog. 06.06.2014. URL: <https://www.ryancompton.net/2014/06/06/statistical-features-of-infinite-jest.html> (дата обращения: 11.03.2025).
22. Wallace D.F., Garner B.A. *Quack This Way: David Foster Wallace & Bryan A. Garner Talk Language and Writing*. Dallas: RosePen Books, 2013. 146 p.
23. Wallace D.F. *Infinite Jest*. London: Abacus, 2016. 1079 + xvii p.
24. Laing R.E. *Who Said It First?: Linguistic Appropriation of Slang Terms within the Popular Lexicon*: Master’s thesis. Illinois State University, 2021. 65 p.
25. Frantzen M.K. *Finding the Unlovable Object Lovable: Empathy and Depression in David Foster Wallace* // *Studies in American Fiction*. 2018. Vol. 45, no. 2. P. 259–279.
26. Pettersson Pecker A. *Consider the Invitation: Empathy in David Foster Wallace’s Brief Interviews with Hideous Men*: Master’s thesis. Lund University, 2015. 73 p.

References

1. Pennycook A. The future of Englishes: One, many or none? In: Kirkpatrick A. (ed.). *The Routledge Handbook of World Englishes*. 2nd ed. London; New York: Routledge, Taylor & Francis Group; 2021. P. 679–692.
2. Bocharova E. A. South African English: social and linguistic aspects. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogy*. 2024;14(3):17–26. (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-3-17-26>
3. Chernykh P.A., Balakina I.A. Features of English Grammar in Lyrics by English-speaking Rap Artists. In: *Sovremennaya kommunikatsiya: strategii i taktiki vzaimodeistviya = Modern communication: interaction strategies and tactics*. Yekaterinburg: Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet; 2022. P. 145–151 (In Russ.).
4. Alov I. N. “Where I Am From”: Representation of the Ghetto Identity in Lyrics by African American Hip-hop Artists. In: *Geografiya iskusstva: Prostranstvo, podchinennoe stilyu = Geography of Art: Space, Subordinate to Style*. Moscow: GITR; 2021. P. 284–299 (In Russ.).
5. Ross A.S., Westinen E. Hip-Hop Language and Linguistics. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. 2024. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.993>.

6. Pullum G.K. African American Vernacular English Is Not Standard English with Mistakes. In: Wheeler R.S. (ed.) *The Workings of Language: From Prescriptions to Perspectives*. Westport, CT: Praeger; 1999. P. 39–58.
7. Pinker S. *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: Harper Perennial Modern Classics; 2007. 526 + 32 p.
8. Green L. African American English. In: Finegan E., Rickford J. R. *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century*. Cambridge: Cambridge University Press; 2004. P. 76–91.
9. Oveshkova A. N. Features of a noun phrase structure in African American English. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Lingvistika = Bulletin of South Ural State University. Series: Linguistics*. 2007;(1):80–84 (In Russ.).
10. Magnusson M. “Not Perfect Grammar, Always Perfect Timing”: African American Vernacular English in Black And White Rap Lyrics. Karlstad University; 2008.
11. Feshchenko L.V. Historical Context of and Social Prerequisites of the Linguistic Uniqueness of African American English. *Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Bulletin of Amur State University. Series: Human Sciences*. 2010;(50):160–164 (In Russ.).
12. Tomić L. *African American Vernacular English*. University of Split; 2023. 51 p.
13. Sowell T. *Black Rednecks and White Liberals*. New York: Encounter Books; 2005. 360 p.
14. Silver Z.M.R. *A Brief Sociocultural and Historical Analysis of African American English*. Appalachian State University; 2021. 22 p.
15. Jones T. *Variation in African American English: The Great Migration And Regional Differentiation*. University of Pennsylvania; 2020. 283 p.
16. Wolfram W. The grammar of urban African American Vernacular English. In: Kortmann B., Schneider E. (ed.). *Handbook of Varieties of English*. Berlin: Mouton de Gruyter; 2004. P. 111–132.
17. Labov W. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press; 1972. 440 p.
18. Kayavo V. A. David Foster Wallace’s Essay “E Unibus Pluram: Television and U.S. Fiction” As a Key to Understanding the American Culture and Society: Main Theme Analysis Exemplified by Novels “Infinite Jest” (1996) and “The Pale King” (2011). *Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya = Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology*. 2024;16(2):69–78 (In Russ.).
19. Nikulina A. K. “To Run Against the Boundaries of Language”: Speech and Silence in David Foster Wallace’s *Infinite Jest*. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya = Bulletin of Tomsk State University. Philology*. 2020;(63): 235–249 (In Russ.).
20. de Bourcier S. “They All Sound Like David Foster Wallace”: Syntax and Narrative in *Infinite Jest*, *Brief Interviews with Hideous Men*, *Oblivion* and *The Pale King*. *Orbit: A Journal of American Literature*. 2017;5(1):1–30.
21. Compton R. *Infinite Jest by the numbers*. Ryan Compton personal blog; 06.06.2014 updated 11.03.2025; cited 11.03.2025. Available at: <https://www.ryancompton.net/2014/06/06/statistical-features-of-infinite-jest.html>.
22. Wallace D.F., Garner B.A. *Quack This Way: David Foster Wallace & Bryan A. Garner Talk Language and Writing*. Dallas: RosePen Books; 2013. 146 p.
23. Wallace D.F. *Infinite Jest*. London: Abacus; 2016. 1079 + xvii p.

24. Laing R.E. *Who Said It First?: Linguistic Appropriation of Slang Terms within the Popular Lexicon*. Illinois State University; 2021. 65 p.

25. Frantzen M.K. Finding the Unlovable Object Lovable: Empathy and Depression in David Foster Wallace. *Studies in American Fiction*. 2018;45(2):259–279.

26. Pettersson Peekers A. *Consider the Invitation: Empathy in David Foster Wallace's Brief Interviews with Hideous Men*. Lund University; 2015. 73 p.

Информация об авторах / Information about the Authors

Штефан Семен Алексеевич, студент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация,
e-mail: sodaamncheesy@gmail.com

Semyon A. Shtefan, Student at the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation,
e-mail: sodaamncheesy@gmail.com

Калиниченко Максим Олегович, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург, Российская Федерация,
e-mail: maxcuberful@gmail.com

Maxim O. Kalinichenko, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor at the Department of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russian Federation,
e-mail: maxcuberful@gmail.com

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'33

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-35-47>**«Красные береты»: история одной метонимии в карлистском политическом дискурсе****А.А. Терещук¹**✉¹Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена
Набережная реки Мойки, д. 48, г. Санкт-Петербург 191186, Российская Федерация✉ e-mail: san_petersburgo@inbox.ru**Резюме**

Цель исследования. Настоящая статья обращается к анализу политического дискурса карлистского движения – консервативного политического движения в Испании, игравшего важную роль в культурной и политической жизни страны в XIX–XX вв. Одним из символов карлизма стал красный берет, превратившийся в вестиментарный знак, свидетельствующий об идеологии и ценностных установках его владельца. В статье анализируется метонимическое употребление эймонима «красный берет» в карлистском политическом дискурсе применительно к участникам движения.

Методы. В качестве материала для исследования использовались тексты на испанском, французском и русском языках, авторами которых стали участники карлистского движения. Анализируемые тексты относятся к публицистике, мемуаристике, художественной литературе и институциональному дискурсу карлистского движения. В работе применялись методы дефинитивного (дефиниционного), дискурсивного и контекстуального анализа, а также метод культурно-исторической интерпретации языковых фактов.

Результаты. Проанализированные материалы позволяют сделать вывод, что уже в конце 1830-х гг., на раннем этапе существования движения, красный берет начал превращаться в вестиментарный знак, идентифицировавшийся с карлизмом. При этом метонимическое наименование «красные береты» («boinas rojas»), использовавшееся по отношению к карлистам, получает распространение в испанском языке только в начале XX в., после публикации романа Р.М. дель Валье-Инклана «Отблески огня», в котором данная метонимия используется восемь раз. В 1930-е гг. эта лексическая единица фиксируется в языке русской военной эмиграции в Испании. Анализируются грамматические изменения в употреблении словосочетания «boinas rojas» в испанском языке и особенности его употребления при переносе в русский язык.

Заключение. Проведенное исследование стало первой попыткой в российском и в зарубежном языкознании проанализировать употребление метонимии «красные береты» в политическом дискурсе испанского карлизма. Ее перенос в язык русской эмиграции является примером трансфера элементов испаноязычного карлистского дискурса в проявления данной дискурсивной разновидности на других языках.

Ключевые слова: карлизм; язык карлизма; мода; берет; испанский язык; заимствование.**Конфликт интересов:** Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования Терещук А.А. «Красные береты»: история одной метонимии в карлистском политическом дискурсе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 35–47. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-35-47>.

Статья поступила в редакцию 03.06.2025

Статья подписана в печать 28.08.2025

Статья опубликована 22.12.2025

«Red Berets»: A Metonymy in Carlist Political Discourse

Andrey A. Tereshchuk ¹✉

¹The Herzen State Pedagogical University of Russia
48, Moika Embankment, St. Petersburg 191186, Russian Federation

✉e-mail: san_petersburgo@inbox.ru

Abstract

Purpose of research. One of the symbols of the Carlist movement in Spain was the red beret, which turned into a vestimentary sign indicating the ideology of its owner. It is analyzed the metonymic use of the eimonim "red beret" in the Carlist political discourse in relation to the participants of the movement.

Methods. Texts in Spanish, French, and Russian, authored by participants of the Carlist movement, were used as the material for the research. The methods of discursive and contextual content-semantic analysis as well as the method of cultural and historical interpretation of language material were used.

Results. The analyzed materials allow us to conclude that already in the late 1830s, at the early stage of the development of the movement, the red beret began to turn into a vestimentary sign identified with Carlism. The metonymic name "red berets", used in relation to Carlists, became widespread in the Spanish language only at the beginning of the 20th century, after the publication of R.M. del Valle-Inclán's novel "El resplandor de la hoguera", in which this metonymy is registered eight times. In the 1930s, this lexical unit is recorded in the language of the White Russian emigres in Spain.

Conclusion. The research is the first attempt in Russian and foreign linguistics to analyze the use of the metonym "red berets" in the political discourse of Spanish Carlism.

Keyword: Carlism, language of Carlism, fashion, beret, Spanish language, borrowing.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tereshchuk A.A. «Red Berets»: A Metonymy in Carlist Political Discourse. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 35–47 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-35-47>.

Received 03.06.2025

Accepted 28.08.2025

Published 22.12.2025

Введение

Одним из центральных понятий в современных гуманитарных науках является дискурс, который можно определить как «единство процесса языковой деятельности и ее результата» [1, с. 127]. Исследователи разграничивают разные виды дискурса: административный, дипломатический, юридический, военный и т.д.; кроме того, с точки зрения социолингвистики выделяются «персональный (лично-ориентированный) и институциональный» типы дискурса [2, с. 150]. Большое внимание в языкознании уделяется анализу политического дискурса. В статье, опираясь на работы А.П. Чудинова, под политическим дискурсом мы бу-

дем понимать языковое выражение общественной практики в политической сфере, для интерпретации которого требуется учитывать ряд экстралингвистических факторов [3, с. 41]. Данная разновидность дискурса отражает борьбу «различных сил за обладание властью, представляющую собой основную проблему политики» [4, с. 34]. К политическому дискурсу могут относиться самые разные виды текстов: выступления политиков, официальные документы, публицистика и даже некоторые художественные произведения, которые направлены на формирование у читателя определенных идеологических установок (о роли художественных текстов в политической коммуника-

ции см.: [5; 6]), хотя, конечно, данная дискурсивная разновидность «остается еще преимущественно институциональным дискурсом» [7, с. 106].

Политический дискурс не является изолированным от других видов коммуникации феноменом. Сама сфера политики не имеет четких границ; как показывает Т. ван Дейк, к ней могут иметь отношение не только профессиональные политики, но и все граждане, которые участвуют в выборах или просто ведут разговоры на политические темы [8, р. 13]. Более того, как пишет Д. Вильсон, любой дискурс «политичен сам по себе» [9, р. 398]. Соответственно, пересечение политического и других видов дискурса является распространенным явлением.

Одним из таких видов дискурса является дискурс моды, в котором, как показывают актуальные исследования, отмечается тенденция к быстрым изменениям и инновациям [10, с. 2930]. Важную роль в изучении языка моды сыграли работы представителя французской школы дискурс-анализа Р. Барта. Он высказал мысль о том, что «сколь бы ни была функциональна реальная одежда, она всегда содержит в себе и сигналетическое начало, поскольку любая функция является как минимум знаком себя самой; рабочая спецовка служит для труда, но одновременно и демонстрирует этот труд» [11, с. 298]. Любой эймоним (то есть «лексическая единица, номинирующая предмет одежды» [12, с. 409]) может выступать в качестве знака и в определенном контексте приобретать дополнительные элементы значения. В испанском языке XIX – первой половины XX вв. ярким примером подобного эймонима является красный берет (исп. «boina roja»). Подчеркнем, что в данном исследовании в качестве отдельного эймонима мы выделяем не берет вообще, а именно берет красного цвета, который в испанской политической коммуникации XIX–XX вв. превратился в вестиментарный знак, служивший для «социальной идентификации

своего обладателя» в тех случаях, когда все участники коммуникации «владеют соответствующим культурно-семиотическим кодом» [13, с. 74]¹.

В XIX в. красный берет стал одним из символов карлизма – консервативного движения на испанской политической сцене, появившегося в 1833 г. и игравшего важную роль в жизни Испании вплоть до середины XX в. (название – от имени первого лидера движения, претендента на испанский престол дона Карлоса). В испанском языке закрепилось метонимическое наименование карлистов как «красных беретов» (под метонимией понимается перенос имени «с одного класса объектов или единичного объекта на другой класс или отдельный предмет, ассоциируемый с данным по смежности, сопредельности, вовлеченности в одну ситуацию»²). Данная метонимия активно использовалась в политическом дискурсе сторонников движения. Так, например, именно такое название («Boinas Rojas») получил один из крупнейших карлистских журналов 1930-х гг. [15, р. 43]. Другой пример – использование метонимии в тексте «Марша Ориаменди», гимне карлистского движения: «Cueste lo que cueste se ha de conseguir que los boinas rojas entren en Madrid» («Чего бы этого ни стоило, надо добиться того, чтобы красные береты вошли в Мадрид») [16, р. 26]. Кроме того, практика обозначения карлистов как «красных беретов» закрепились в языке русской военной эмиграции в Испании.

¹ Другие головные уборы также могли превращаться в вестиментарные знаки в испанской политической коммуникации. Например, во франкистском политическом дискурсе в середине XX в. в качестве вестиментарного знака использовалась шляпа, которая символизировала «благонадежность» и консервативные взгляды ее владельца [14, р. 189].

² Арутюнова Н.Д. Метонимия // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 300.

Сам факт метонимического наименования карлистов как «красных беретов» и употребления данного эймонима в карлистском дискурсе уже отмечался в отечественных и зарубежных научных работах (см., например: [17, с. 197; 18, с. 384–385; 19, р. 98; 20, р. 233; 21, р. 175]), при этом до сих не было проведено лингвистического анализа употребления данной лексической единицы в карлистском политическом дискурсе. Кроме того, остается открытым вопрос о том, с какого момента эймоним перестал обозначать просто головной убор красного цвета и приобрел дополнительное коннотативное значение, связанное с его метонимическим употреблением. В современной научной литературе термин «красные береты» иногда распространяется на всю историю существования карлизма [22; 23]; кроме того, в отдельных случаях ношение красного берета ошибочно приписывается фалангистам [24, с. 39] – представителям совершенно иной политической идеологии, во многом противоположной карлизму. Лингвосомиотический анализ данного эймонима, таким образом, может быть релевантным не только для изучения испанской политической коммуникации, но и для исследований по истории Испании.

Материалы и методы

В настоящей статье мы анализируем происхождение метонимического наименования карлистов как «красных беретов», особенности его употребления в испанском языке в XIX–XX вв. и заимствование данной лексической единицы языком русской военной эмиграции в 1930-е гг. Для достижения заявленной цели мы обращаемся к методам дискурсивного, контекстуального и дефинитивного (дефиниционного) анализа, а также к методу культурно-исторической интерпретации языковых фактов. Временные рамки исследования – 1833–1939 гг., то есть период от начала Первой Карлист-

ской войны и появления карлистского движения до окончания Гражданской войны в Испании в XX в. Употребление данной лексической единицы анализируется на примере текстов художественной литературы, мемуаристики и публицистики. Так как целью исследования является рассмотрение употребления эймонима «красный берет» в карлистском дискурсе, то авторами анализируемых текстов являются люди, участвовавшие в карлистском движении.

В качестве источников были использованы тексты воспоминаний участников карлистского движения барона Г. дю Касса, А. Сабатье, М. Вайреды и Ч.Ф. Хеннингсена; английского путешественника по Испании Т. Фарра; роман испанского писателя Р.М. дель Валье-Инклана «Отблески огня» («El resplandor de la hoguera»); официальные документы карлистского движения, опубликованные в приложениях к 30-томной «Истории испанского традиционализма» («Historia del tradicionalismo español») под редакцией М. Феррера и его соавторов; публикации карлистской газеты «El Siglo Futuro»; воспоминания русских эмигрантов Н.В. Шинкаренко и А.П. Яремчука, служивших в 1936–1939 гг. в карлистском ополчении.

Результаты и обсуждение

Очевидно, что сторонники дона Карлоса не были изобретателями берета (исп. «boina»), хотя известный испанский лексиколог Х.М. Ирибаррен в середине прошлого столетия высказал предположение, что именно они способствовали популяризации этого головного убора в Испании: по его мнению, до Первой Карлистской войны береты были характерным головным убором только у жителей отдельных районов в Пиренеях [25, р. 246]. Подтверждением данной гипотезы служит тот факт, что сама лексема «boina» вошла в Словарь Королевской академии испанского языка только в 1843 г., через

три года после окончания конфликта, причем она определялась как головной убор, 'который носят в стране басков' («que se usa en el país vasco»)¹.

Береты начали ассоциироваться с карлизмом практически с самого начала конфликта: Т. Фарр писал, что английские солдаты, участвовавшие в войне 1833–1840 гг. на стороне либерального правительства, носили «light cloth caps from England, nearly after the model of the Carlist cap, the *boyna* or *berêt* of the country» («обычные легкие матерчатые кепки из Англии, практически такие же, как и карлистские шляпы, называемые *boina* или *berêt*»)². Уже во второй половине 1830-х гг. берет превратился в вестиментарный знак, игравший важную роль в политической коммуникации. Об этом свидетельствует тот факт, что в 1838 г. главнокомандующий армией кристинос (либералов) Б. Эспартеро специальным приказом запретил на подконтрольных ему территориях ношение берета как предмета одежды, характерного для приверженцев дона Карлоса [26, р. 49].

В ходе войны 1833–1840 гг. карлисты носили береты не только красного, но и других цветов. М.Т. Барбадилю де ла Фуэнте, изучавшая вестиментарный код карлистского движения на основании материалов допросов перебежчиков из армии дона Карлоса в 1838–1839 гг., указывает, что около 100 бывших карлистов сообщили, что носили синие береты, около 20 – красные, 2 – белые [27, р. 126]. Более того, в первые два года войны головные уборы красного цвета (необязательно береты) ассоциировались с противниками карлистов. Некоторые ирре-

гулярные отряды, участвовавшие в конфликте на стороне кристинос, получили название «чапельгоррис» («*chapelgorris*»). Данная лексема происходит от баск. «*txapel gorri*» («красная шляпа»). В 1835 г. лексема «чапельгоррис» проникает и в русский язык: 29 июня (11 июля) 1835 г. газета «Санкт-Петербургские ведомости» напечатала большую статью про эти подразделения [18, с. 384]. Подобная культурно-маркированная лексика, как правило, не закрепляется в языке-реципиенте и служит для достижения определенного эффекта, который состоит в «остранении или дистанцировании описания от привычного читателю культурного окружения» [28, с. 43]. После окончания войны и роспуска отрядов чапельгоррис данная лексема вышла из употребления и в испанском, и в русском языках.

Таким образом, в ходе Первой Карлистской войны метонимия «красные береты» еще не употреблялась по отношению к карлистам, хотя ряд мемуаристов отмечают сам факт ношения сторонниками дона Карлоса этого головного убора (разных цветов)³. При этом в 1830-е гг. еще не фиксируется метонимического употребления данной лексической единицы. Например, французский доброволец в армии дона Карлоса А. Сабатье пишет, что увидел вдалеке отряд солдат и идентифицировал их как карлистов именно по головным уборам: «*Les bérêts*

¹ Diccionario de la lengua castellana. Madrid: Francisco María Fernández, 1843. P. 106.

² Farr T. A Traveller's Rambling Reminiscences of the Spanish War; with Refutation of the Charges of Cruelty Brought Against General Evans and the British Legion; and a Defence of British Policy. Dedicated to the Members of Both Houses of Parliament. London: Ridgway & Sons, 1838. P. 261.

³ Du-Casse H. Ecos de Navarra o Don Carlos y Zumalacárregui. Hechos históricos, detalles curiosos y recuerdos de un oficial carlista. Madrid, 1840. P. 23; Henningsen C.F. The most striking events of a twelvemonth's campaign with Zumalacarregui in Navarre and the Basque Provinces. By C. F. Henningsen, captain of lancers in the service of Don Carlos. Vol. II. London: John Murray, Albemarle-street, 1836. P. 280; Sabatier A. Tio Tomas. Souvenirs d'un soldat de Charles V, par Alexis Sabatier, lieutenant-colonel d'infanterie au service d'Espagne, deux fois chevalier de première classe de l'ordre royal et militaire de Saint-Ferdinand. Bordeaux: Chez Granet, 1836. P. 28.

rouges me rassurèrent bientôt, en m'apprenant qu'elle était formée par les guides de Navarre» («Красные береты быстро меня убедили, что он [отряд – прим.] состоял из Наваррских егерей»)¹. В данном примере словосочетание «bérets rouges» служит просто для обозначения предмета одежды. При этом показательно, что именно этот головной убор является наиболее яркой чертой униформы и позволяет мемуаристу определить его обладателей как «своих». Отметим, что во время войны 1833–1840 гг. у карлистов отсутствовала единая армейская форма; практически у всех частей были проблемы с обмундированием, и солдаты часто носили обычную крестьянскую одежду [29, р. 152–155]. Можно предположить, что впоследствии берет превратился в один из символов карлизма именно по причине своей распространенности и заметности. Кроме того, береты красного цвета были отличительной деталью униформы Наваррских егерей – одной из лучших частей в армии дона Карлоса [29, р. 107–108]. Уже после окончания войны престиж данного подразделения мог способствовать популяризации красных беретов среди карлистов.

Если в 1830-е гг. карлисты носили береты разных цветов, то во второй половине XIX в. именно красный берет стал символом карлизма. Х.Ф. Фуэнтес и И. Мартин Санчес, изучая семиотику моды в испанском обществе, отмечают, что к началу XX в. черный берет превратился в наиболее распространенный головной убор у крестьян во всей Испании; при этом они не имел ничего общего с красным беретом, который представлял собой знак, обладающий политическим содержанием [20, р. 243]. Каталонский писатель и участник карлистского движения М. Вайреда вспоминал, что в 1872 г., накануне Третьей Карлистской войны, обстановка на улицах испанских городов была так накалена, что либерально

настроенная толпа могла напасть на любого случайного прохожего в красном берете, подозревая его в симпатиях к до-ну Карлосу². Для нас принципиальна не достоверность данного свидетельства – «Воспоминания о последней карлистской войне» М. Вайреды определяются литературоведами как «романизированные мемуары» [30, р. 90] – а тот факт, что в качестве наиболее значимого атрибута принадлежности к карлизму автор выделил именно красный берет. Важно подчеркнуть, что в XIX в. одежда обладала большей сигналетичностью (термин Р. Барта), чем в современности, и играла важную роль как система знаков [11, с. 302].

При всей распространенности данного головного убора среди карлистов во второй половине XIX в., вплоть до начала следующего столетия в текстах не фиксируется его метонимическое употребление. Ни в мемуаристике, ни в программных документах движения карлисты не именуется «красными беретами». В то же время в самом начале XX в. данное обозначение появляется в художественной литературе, в творчестве Р.М. дель Валье-Инклана. Писатель, яркий представитель поколения 98 года, на протяжении большей части жизни был активным сторонником карлизма (о карлистской проблематике в творчестве Р.М. дель Валье-Инклан см. монографию: [31]). В романе «Отблески огня» («El resplandor de la hoguera»), впервые опубликованном в 1909 г., писатель восемь раз использует эймоним «boina roja» в качестве метонимии. Данная лексическая единица встречается в разных сочетаниях: с числительными: «trova de cien boinas rojas» («отряд из ста красных беретов»)³; с неопределенными местоимениями: «se veía de tiempo en tiempo alguna boina roja que

¹ Sabatier A. Tio Tomas... P. 50.

² Vayreda M. Records de la darrera carlinada. Barcelona: L'Avenç, 2014. P. 16.

³ Valle-Inclán R.M. del Resplandor de la hoguera. Madrid: Librería general de Victoriano Suárez, 1909. P. 105.

pasaba corriendo al abrigo de un ribazo» («время от времени можно было заметить какой-нибудь красный берет, который пробегал, укрываясь за холмом»)¹; с неопределенными местоимениями: «ninguna boina roja asomaba entre jaras y picachos» («ни один красный берет не показывался в кустах или на вершинах»)²; с указательными местоимениями: «tumulto que alzaban aquellas cien boinas rojas» («шум, который поднимала та сотня красных беретов»)³. В одном примере опущено определение: «¿Y las boinas, dónde están, hermano?» («А береты где, брат?»)⁴, но из контекста очевидно, что речь идет не о головных уборах, а о карлистских партизанах.

Отметим, что выход «Отблесков огня» совпал с периодом наиболее активного участия писателя в жизни карлистского движения (в 1908–1913 гг.) [31, р. 141–244]. Возможно, именно текст Р.М. дель Валье-Инклана способствовал популяризации метонимического употребления «boina roja» среди карлистов. Так, в 1933 г. поэт и писатель И. Ромеро Раисабаль выпустил целый сборник стихов «Красные береты» («Boinas rojas»); три года спустя он опубликовал травелог «Красные береты в Австрии» («Boinas rojas en Austria»), посвященный поездке в Вену на похороны карлистского претендента на престол Альфонсо Карлоса. Данная метонимия начинает регулярно употребляться в карлистской прессе. Например, известная карлистская журналистка М.Р. Уррака в одной из своих статей в газете «El Siglo Futuro», рассказывая о посещении города Санлукар-ла-Майор, пишет о «doble hilera de boinas rojas precediendo y escoltando mi coche» («двойной шеренге красных беретов, ко-

торые следовали за мной и охраняли мою машину»)⁵.

К началу Гражданской войны (1936–1939) метонимия «boinas rojas» проникает даже в институциональный дискурс движения; например, в приказе Национального делегата организации Рекете («Delegado nacional de Requetés») от 30 сентября 1936 г. говорилось о траурных ленточках (по случаю кончины Альфонсо Карлоса), которые были обязательны «para todos los Jefes y Oficiales y para todos los Boinas Rojas que formen en guardia de honor» («для всех Командиров и Офицеров и для всех Красных Беретов в составе почетного караула») [32, р. 116]. В данном примере отметим употребление определенного артикля мужского рода перед «boinas rojas» (ср.: в приведенных выше примерах из Р.М. дель Валье-Инклана эймоним согласовывался с местоимениями и артиклями женского рода, хотя в обоих случаях речь шла о солдатах-мужчинах). Ранее в официальных документах движения, в течение 103 лет с момента появления карлизма как отдельного субъекта испанской политики, эймоним «boina roja» ни разу не употреблялся метонимически.

Именно во время Гражданской войны в Испании данная метонимия заимствуется языком русской военной эмиграции. В 1936–1939 гг. по меньшей мере 127 белых эмигрантов (преимущественно офицеров) в качестве добровольцев приняли участие в конфликте на Пиренейском полуострове на стороне франкистов [33, с. 142–151]. Многие из них служили в карлистском ополчении (Рекете); естественно, вследствие языкового контакта в их речи отмечались многочисленные испанские интерференции, т. е. «отклонения от норм любого из языков, которые происходят в речи двуязычных в результате того, что они знают больше языков, чем один» [34, с. 22]. Данные интерференции зафиксированы в письменных ис-

¹ Valle-Inclán R.M. del Resplandor de la hoguera. P. 176–177.

² Там же. P. 213.

³ Там же. P. 126.

⁴ Там же. P. 15.

⁵ El Siglo Futuro, 25.03.1933. P. 1.

точниках: письмах, газетных статьях, воспоминаниях. Одной из испанских лексических единиц, фиксируемых в языке русской эмиграции, стало словосочетание «*boinas rojas*», и в своем прямом значении, и в метонимическом.

Сам факт ношения карлистами беретов отмечается в многочисленных текстах, написанных нашими соотечественниками, посетившими Испанию в 1930-е гг. Русские добровольцы также носили красные береты. Штабс-капитан А.П. Яремчук вспоминал о первых днях в карлистском ополчении: «На следующий день нас повели в какое-то учреждение и там выдали обмундирование защитного цвета: штаны с пуговицами ниже колен, гимнастерки, белые носки и красные береты»¹. Красный берет имел важное символическое значение и выступал в качестве характерного признака принадлежности к движению; при этом, как отмечает тот же мемуарист, на поле боя многие карлисты надевали береты цвета хаки².

В воспоминаниях участника Гражданской войны в Испании генерала и писателя Н.В. Шинкаренко (писал под псевдонимом «Николай Белогорский») часто встречается испанская интерференция «бойна роха». Как писал Р. Барт, «вестиментарный знак хотя и сводится к единству, но может включать в себя несколько фрагментов означающих (комбинаций матриц и элементов самой матрицы) и несколько фрагментов означаемых (комбинаций семантических единиц)» [11, с. 248]; соответственно, у Н.В. Шинкаренко эймоним «бойнас рохас» употребляется в разных значениях. Первое значение – это «красный берет», например при описании одежды, которую на себя примеряет мемуарист: «А на голову вот эта самая “бойна роха” – красный берет баскский, традиционно кар-

листский»³. По аналогии с испанским языком Н.В. Шинкаренко также употребляет эту лексическую единицу метонимически, по отношению к солдатам из карлистского ополчения: «На розарио собирались все, кто не занят какой-либо особой службой. И офицеры, и “бойны”»⁴. В данном примере Н.В. Шинкаренко метонимия «бойна» употребляется только по отношению к рядовым и унтер-офицерам, в то время как офицеров автор упомянул отдельно. Аналогичное противопоставление отмечается в приведенном выше примере из институционального карлистского дискурса, в то время как в художественном тексте Р.М. дель Валье-Инклана метонимия «*boinas rojas*» относится ко всем карлистам, вне зависимости от чина.

Важно отметить, что испанская интерференция «бойна роха» в анализируемом тексте изменяется по падежам, а также имеет формы единственного и множественного числа. Как показывают исследования, посвященные испанским интерференциям в речи русских эмигрантов в Испании в современности, аналогичные процессы происходят со многими другими испанскими лексическими единицами, которые грамматически и фонологически встраиваются в русский язык [35, с. 296].

Выводы

Эймоним «*boina roja*» превратился в важный знак в испанской политической коммуникации в XIX – первой половине XX вв. Практически сразу после появления в 1833 г. карлистского движения берет стал головным убором, ассоциировавшимся с его сторонниками. Во второй

¹ Яремчук А.П. Русские добровольцы в Испании. Сан-Франциско: Глобус, 1983. С. 10.

² Там же. С. 18.

³ Белогорский Н. Беляя песня Испании (мемуары генерал-майора Русской армии генерала Врангеля Н.В. Шинкаренко, в писательских кругах известного как Н. Белогорский). Курск: Юго-Западный государственный университет, 2018. С. 13.

⁴ Там же. С. 20.

половине XIX в. приверженцы карлизма начали носить исключительно береты красного цвета. С начала XX в. в Испании распространилось метонимическое наименование карлистов как «красных беретов». Распространению данной лексической единицы способствовал Р.М. дель Валье-Инклан, который неоднократно употреблял эту метонимию в своем романе «Отблески огня» (1909). В 1930-е гг. метонимия «*boina roja*» широко употреблялась не только в художественной литературе и публицистике, но и проникла в институциональный дискурс карлизма.

Во время Гражданской войны в Испании (1936–1939) она приобрела дополнительное значение и начала использоваться преимущественно по отношению к низшим чинам карлистского ополчения, а не к офицерам. В этот же период данная лексическая единица попала в язык русской военной эмиграции в Испании. В воспоминаниях русского генерала и писателя Н.В. Шинкаренко встречается интерференция из испанского «*бойна роха*», которая употребляется как по отношению к предмету одежды, так и применительно к карлистским солдатам (метонимия).

Список литературы

1. Кибрик А.А. Дискурс // Введение в науку о языке. М.: Буки Веди, 2019. С. 126–163.
2. Лукьянова С.В. К вопросу о типологии дискурса // Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2016. № 3. С. 150–154.
3. Чудинов А.П. Политическая лингвистика. М.: Флинта; Наука, 2006. 256 с.
4. Мурзин Ю.П. Прецедентное имя: из сфер-источников «литература» и «кино» в сферу-мишень «политический дискурс» (на материале СМИ Испании) // Филологические науки в МГИМО. 2023. Т. 9, № 2. С. 32–47.
5. Минаева Л.В. Литературная составляющая в политическом дискурсе // Преподаватель XXI век. 2024. № 3. Ч. 2. С. 399–412. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2024-3-399-412>.
6. Терещук А.А. Роман Патрисио де ла Эскосуры «Патриарх долины» в контексте испанского политического дискурса XIX века // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2024. Т. 14, № 1. С. 65–76. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-1-65-76>.
7. Алексеев А.Б. Коммуникативная стратегия маргинализации как манипулятивная стратегия власти в политическом дискурсе // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. Т. 20, № 1. С. 96–111. <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2022-20-1-96-111>.
8. Van Dijk T.A. What is Political Discourse Analysis? // Belgian Journal of Linguistics. 1997. Vol.11. Is. 1. P. 11–52.
9. Wilson J. Political Discourse // The Handbook of Discourse Analysis. Wiley Online Books. P. 398–415. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470753460> (дата обращения 10.05.2024).
10. Ивлиева Е.А. Англицизмы тематической группы «Мода» в испанском медийном дискурсе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16, Вып. 9. С. 2926–2930. <https://doi.org/10.30853/phil20230457>.
11. Барт Р. Система моды. Статьи по семиотике культуры. М.: Издательство им. Сабашниковых, 2003. 512 с.

12. Хорошева Е.А., Савина Е.В. Специфика лексико-семантического поля современного франкоязычного дискурса моды: переводческий аспект // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2023. № 4 (51). С. 408–421.
13. Терехова М.В. Семиотика мужского формального костюма начала XX века // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. 2017. № 1 (30). С. 71–74.
14. Caldevilla-Domínguez D., Barrientos-Baez A. Relaciones Públicas entre 1940 y 1960: imagen del franquismo // Aportes: Revista de historia contemporánea. 2024. Vol. 39, № 115. P. 173–217.
15. Recio Cuesta J.P. Boinas Rojas: la voz del carlismo extremeño durante la Guerra Civil // Aportes. Revista de historia contemporánea. 2024. Vol. 39, № 114. P. 41–72.
16. Nagore M. Carlismo y música // Imágenes: el Carlismo en las artes. III Jornadas de Estudio del Carlismo. Pamplona: Gobierno de Navarra, 2010. P. 1–26.
17. Протасенко С.В. Идеология и практика испанского карлизма // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭКС. 2010. Т. 6, № 1. С. 194–206.
18. Терещук А.А. Лексические особенности наименования противника в сленге испанских карлистов в период Первой Карлистской войны // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2023. № 4 (51). С. 380–394.
19. Blinkhorn M. Carlismo y contrarrevolución en España, 1931–1939. Barcelona: Editorial Crítica, 1979. 469 p.
20. Fuentes J.F., Martín Sánchez I. Boina/sombrero: una dicotomía social y simbólica en la España del siglo XX // Historia y Política. 2020. № 43. P. 225–254.
21. Lawrence M. The Spanish Civil Wars: A Comparative History of the First Carlist War and the Conflict of the 1930s. London: Bloomsbury, 2017. 264 p.
22. Canal J. Banderas blancas, boinas rojas Una historia política del carlismo, 1876–1939. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia, 2006. 353 p.
23. Clemente J.C. Breve historia de las guerras carlistas. Madrid: Nowtilus, 2011. 384 p.
24. Кривцова Е.В. Испанские связи Сергея Прокофьева // Искусство музыки: теория и история. 2012. № 4. С. 33–48.
25. Iribarren J.M. Sentido y origen de la voz “requeté” // Príncipe de Viana. 1959. № 76–77. P. 241–247.
26. Martínez Dorado G., Pan-Montojo J. El primer carlismo, 1833–1840 // Ayer. 2000. № 38. P. 35–63.
27. Barbadillo de la Fuente M.T. Interrogatorios a soldados carlistas presentados en la Capitanía General de Navarra (1838–1839) // De re diplomatica militari: archivos y documentos de la Defensa. 2018. P. 105–155.
28. Белоглазова Е.В., Кабакчи В.В., Иванова Е.Ю. Если ксенонимы появляются – значит, это кому-нибудь нужно: стилистические функции ксенонимов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. Вып. 1 (817). С. 41–55.
29. Albi de la Cuesta J. El ejército carlista del norte (1833–1839). Madrid: Desperta Ferro Ediciones, 2017. 496 p.
30. Illas E. Marià Vayreda: el carlismo reciclado y el inconsciente catalán // Res Publica: revista de filosofía política. 2004. № 13–14. P. 87–96.
31. Comesaña A. Tinta, Tierra y Tradición. Ramón María del Valle-Inclán y el carlismo. Madrid: Reino de Cordelia, 2021. 880 p.

32. Ferrer M., Tejera D., Acedo J.F. Historia del Tradicionalismo Español. Tomo XXX. Vol. II. Sevilla: Editorial católica española, 1979. 158 p.
33. Семенов К.К. Русская эмиграция и Гражданская война в Испании, 1936–1939 гг. М.: Алгоритм, 2016. 256 с.
34. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. 264 с.
35. Терещук А.А. Лексическая интерференция в речи представителей русскоязычной диаспоры в Каталонии // Древняя и Новая Романия. 2015. № 16. С. 290–300.

References

1. Kibrik A.A. Discourse. In: *Vvedenie v nauku o yazyke = Introduction to Linguistics*. Moscow: Buki Vedi; 2019. P. 126–163. (In Russ.).
2. Lukiaanova S.V. Concerning the Question of the Typology of Discourse. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Socialno-gumanitarnye nauki = Pskov University Herald. Issue: Humanities*. 2016;(3):150–154. (In Russ.).
3. Chudinov A.P. *Political Linguistics*. Moscow: Flinta; Nauka; 2006. 256 p. (In Russ.).
4. Murzin Y.P. Precedent Name: From the Source Spheres “Literature” and “Cinema” in the Target Sphere “Political Discourse” (Based on the Material of the Spanish-Language Media). *Filologicheskie nauki v MGIMO = Philological sciences at MGIMO*. 2023;9(2):32–47. (In Russ.). <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2023-2-35-32-47>.
5. Minaeva L.V. Literary Component in Political Discourse. *Prepodavatel XXI vek = Professor of the XXI Century*. 2024 3(2):399–412. (In Russ.). <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2024-3-399-412>.
6. Tereshchuk A.A. The Novel by Patricio de la Escosura “The Patriarch of the Valley” in the Context of the Spanish Political Discourse of the 19th Century. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2024;14(1):65–76. (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2024-14-1-65-76>.
7. Alexeyev A.B. The Political Marginalization as a Communicative Strategy of Power Domination in Political Discourse. *Vestnik NGU. Seriya: Lingvistika i Mezhkulturnaia kommunikatsia = Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*. 2022;20(1): 96–111. (In Russ.). <https://doi.org/10.25205/1818-7935-2022-20-1-96-111>.
8. Van Dijk T.A. What is Political Discourse Analysis? *Belgian Journal of Linguistics*. 1997;11(1):11–52.
9. Wilson J. Political Discourse. *The Handbook of Discourse Analysis*. Wiley Online Books: 398–415. Available at: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470753460> (accessed 10.05.2024).
10. Ivlieva E.A. Anglicisms of the thematic group “Fashion” in the Spanish media discourse. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki = Philology. Theory & Practice*. 2023;1(9): 2926–2930. (In Russ.). <https://doi.org/10.30853/phil20230457>.
11. Bart R. *System of Fashion. Articles on Semiotics of Culture*. Moscow: Izdatelstvo im. Sabashnikovyh; 2003. 512 p. (In Russ.).
12. Horosheva E.A., Savina E.V. Characteristics of Lexical and Semantic Field of Modern French-Language Discourse of Fashion: Aspect of Translation. *Teoriya yazyka i mezhkulturnaya*

kommunikaciya = Theory of Language and Intercultural Communication. 2023;(4):408–421. (In Russ.).

13. Terekhova M.V. Semiotics of formal menswear of early 20th century. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta kultury i iskusstv = Bulletin of the St. Petersburg State University of Culture and Arts*. 2017;(1):71–74. (In Russ.).

14. Caldevilla-Domínguez D., Barrientos-Baez A. Relaciones Públicas entre 1940 y 1960: imagen del franquismo. *Aportes: Revista de historia contemporánea*. 2024;39(115):173–217. (In Span.).

15. Recio Cuesta J.P. Boinas Rojas: la voz del carlismo extremeño durante la Guerra Civil. *Aportes. Revista de historia contemporánea*. 2024;39(114):41–72. (In Span.).

16. Nagore M. Carlismo y música. *Imágenes: el Carlismo en las artes. III Jornadas de Estudio del Carlismo*. Pamplona: Gobierno de Navarra; 2010. P. 1–26. (In Span.).

17. Protasenko S.V. Ideology and Practice of Spanish Carlism. *Politicheskaya ekspertiza: POLITEKS = Political expertise: POLITEX*. 2010;6(1):194–206. (In Russ.).

18. Tereshchuk A.A. Lexical Characteristics of Naming the Enemy in the Slang of Spanish Carlism during the First Carlist War. *Teoriya yazyka i mezhkulturnaya kommunikaciya = Theory of Language and Intercultural Communication*. 2023;(4):380–394. (In Russ.).

19. Blinkhorn M. *Carlismo y contrarrevolución en España, 1931–1939*. Barcelona: Editorial Crítica; 1979. 469 p. (In Span.).

20. Fuentes J.F., Martín Sánchez I. Boina/sombrero: una dicotomía social y simbólica en la España del siglo XX. *Historia y Política*. 2020;(43):225–254. (In Span.).

21. Lawrence M. *The Spanish Civil Wars: A Comparative History of the First Carlist War and the Conflict of the 1930s*. London: Bloomsbury; 2017. 264 p.

22. Canal J. *Banderas blancas, boinas rojas Una historia política del carlismo, 1876–1939*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia; 2006. 353 p. (In Span.).

23. Clemente J.C. *Breve historia de las guerras carlistas*. Madrid: Nowtilus; 2011. 384 p. (In Span.).

24. Krivtsova E.V. Sergey Prokofiev's Spanish Relationships. *Iskusstvo muzyki: teoriya i istoriya = Art of Music. Theory and History*. 2012;(4):33–48. (In Russ.).

25. Iribarren J.M. Sentido y origen de la voz “requeté”. *Príncipe de Viana*. 1959;(76–77):241–247. (In Span.).

26. Martínez Dorado G., Pan-Montojo J. El primer carlismo, 1833–1840. *Ayer*. 2000;(38):35–63. (In Span.).

27. Barbadillo de la Fuente M.T. Interrogatorios a soldados carlistas presentados en la Capitanía General de Navarra (1838–1839). *De re diplomatica militari: archivos y documentos de la Defensa*; 2018. P. 105–155. (In Span.).

28. Beloglazova E.V., Kabakchi V.V., Ivanova E.Y. Xenonyms for Rhyme or Reason: Or Stylistic Functions of Xenonyms. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki = Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*. 2019;(1):41–55. (In Russ.).

29. Albi de la Cuesta J. *El ejército carlista del norte (1833–1839)*. Madrid: Desperta Ferro Ediciones; 2017. 496 p. (In Span.).

30. Illas E. Marià Vayreda: el carlismo reciclado y el inconsciente catalán. *Res Publica: revista de filosofía política*. 2004;(13–14):87–96. (In Span.).

31. Comesaña A. *Tinta, Tierra y Tradición. Ramón María del Valle-Inclán y el carlismo*. Madrid: Reino de Cordelia; 2021. 880 p. (In Span.).

32. Ferrer M., Tejera D., Acedo J.F. *Historia del Tradicionalismo Español*. Tomo XXX. Vol. II. Sevilla: Editorial católica española; 1979. 158 p. (In Span.).

33. Semenov K.K. *Russian Emigration and the Spanish Civil War, 1936–1939*. Moscow: Algoritm; 2016. 256 p. (In Russ.).

34. Weinreich U. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Kiev: Vishcha shkola; 1979. 264 p. (In Russ.).

35. Tereshchuk A.A. Lexical Interference in the Speech of the Members of the Russian-Speaking Diaspora in Catalonia. *Drevnyaya i Novaya Romaniya = Ancient and New Romania*. 2015;(16):290–300. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Терещук Андрей Андреевич, кандидат филологических наук, доцент, кафедра романской филологии, институт иностранных языков, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,
e-mail: san_petersburgo@inbox.ru,
ORCID: 0000-0001-8838-9302
SPIN 1210-6319

Andrey A. Tereshchuk, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor, Department of Romance Philology, The Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation,
e-mail: san_petersburgo@inbox.ru,
ORCID: 0000-0001-8838-9302,
SPIN 1210-6319

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'33

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-48-63>

Анализ подходов к типологизации коммуникативных стратегий и тактик туристического дискурса

Г.О. Конев¹✉

¹Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова
набережная Северной Двины, д. 17, г. Архангельск 163002, Российская Федерация

✉ e-mail: george367konev@yandex.ru

Резюме

Цель исследования. Целью данного исследования является анализ существующих типологий коммуникативных стратегий и тактик, используемых в туристическом дискурсе, а также выявление проблем, связанных с отсутствием унифицированного подхода к категоризации стратегий. Работа направлена на систематизацию различных исследовательских моделей и определение перспектив для разработки более целостной типологии стратегий речевого воздействия в туристической коммуникации.

Методы. В исследовании проводится обзор научных работ отечественных и зарубежных авторов, посвящённых коммуникативным стратегиям и тактикам в туристическом дискурсе. Особое внимание уделяется подходам таких исследователей, как Н. А. Тюленева, С. С. Примак и Л. Ю. Щипицина, а также зарубежных учёных, таких как Х. Хассан, А. Джалилифар и А. Бербер.

Результаты. Результаты исследования демонстрируют значительное разнообразие подходов к категоризации коммуникативных стратегий и тактик в туристическом дискурсе, что затрудняет создание единой типологии. Выявлено, что категоризация стратегий в различных исследованиях осуществляется по разным критериям, исходя из семантического, прагматического, синтаксического и других аспектов. Отмечено, что большинство исследований сосредоточено на рекламных текстах туристического дискурса, тогда как жанры PR-коммуникаций остаются менее изученными.

Заключение. Проведённый анализ подчеркивает необходимость разработки универсального подхода к категоризации коммуникативных стратегий и тактик в туристическом дискурсе, который учитывал бы интенциональную природу речевого воздействия. Дальнейшие исследования также должны быть направлены на расширение жанрового охвата, включение новых медиаформатов (например, тревел-блогов). Это позволит создать более полную и практико-ориентированную типологию, которая потенциально может быть распространена на другие типы дискурса.

Ключевые слова: речевое воздействие; коммуникативная стратегия; коммуникативная тактика; туристический дискурс; персуазивность; типология коммуникативных стратегий.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Конев Г.О. Анализ подходов к типологизации коммуникативных стратегий и тактик туристического дискурса // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 48-63. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-48-63>.

Статья поступила в редакцию 10.07.2025 Статья подписана в печать 24.09.2025

Статья опубликована 22.12.2025

Analysis of approaches to typologization of communicative strategies and tactics of tourism discourse

Georgiy O. Konev¹✉

¹Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov
17, naberezhnaya Severnoi Dviny, Arkhangelsk 163002, Russian Federation

✉e-mail: george367konev@yandex.ru

Abstract

Purpose of research. The purpose of this study is to analyze the existing typologies of communication strategies and tactics used in tourism discourse, as well as to identify problems related to the lack of a unified approach to categorization of strategies. The work is aimed at systematizing various research models and identifying prospects for developing a more holistic typology of speech influence strategies in tourism communication.

Methods. The study uses a review of scientific papers by Russian and foreign authors devoted to communication strategies and tactics in tourism discourse. Special attention is paid to the approaches of researchers such as Natal'ya A. Tyuleneva, Svetlana S. Primak and Larisa YU. Shchipsitsina, as well as foreign scientists such as Hanita Hassan, Alireza Jalilifar and Aissa Berber.

Results. The results of the study demonstrate a significant variety of approaches to categorization communicative strategies and tactics in tourism discourse, which makes it difficult to create a unified typology. It is revealed that the categorization of strategies in various studies is carried out according to different criterias, based on semantic, pragmatic, syntactic and other aspects. It is noted that most of the research focuses on advertising texts of tourism discourse, while the genres of PR-communications remain less studied.

Conclusion. The analysis highlights the need to develop a universal approach to categorization communicative strategies and tactics in tourism discourse, which would take into account the intentional nature of speech influence. Further research should also be aimed at expanding the genre coverage and including new media formats (for example, travel blogs). This will create a more complete and practice-oriented typology that can potentially be extended to other types of discourse.

Keywords: speech influence; communicative strategy; communicative tactics; tourism discourse; persuasion; typologies of communication strategies.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Konev G.O. Analysis of approaches to typologization of communicative strategies and tactics of tourism discourse. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 48–63 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-48-63>.

Received 10.07.2025

Accepted 24.09.2025

Published 22.12.2025

Введение

Образ бренда в туристическом дискурсе формируется через рекламные и PR-сообщения, что требует от них максимальной эффективности. С точки зрения И. А. Стернина, рассматривать коммуникацию как эффективную можно при достижении коммуникативных целей адресанта, что можно обеспечить выбором оптимальных стратегий и тактик речевого воздействия [1].

Речевое воздействие мы, в соответствии с концепцией О. С. Иссерс, рассматриваем как «...речевое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, мотивационной обусловленности» [2, с. 21]. Речевое воздействие реализуется через коммуникативные стратегии – комплексы речевых действий, направленные на достижение коммуникативной цели [2, с. 54]. Стратегии воплощаются в тактиках, проявляющихся в коммуникативных ходах – отдельных единицах со своими

синтагматическими и парадигматическими характеристиками [2].

Особенности речевого воздействия в туристическом дискурсе подробно рассматривались в исследованиях отечественных учёных^{1,2} [3; 4; 5; 6]. Неоднократно обсуждался данный вопрос и в работах зарубежных коллег [7; 8; 9].

Актуальность избранной темы определяется тем, что имеющиеся исследования коммуникативных стратегий в туристическом дискурсе сталкиваются с проблемой отсутствия их унифицированной типологии в связи с различием подходов к категоризации стратегий. Данная проблема отдаляет перспективы создания исчерпывающей типологии коммуникативных стратегий как в туристическом, так и в других дискурсах.

Целью настоящей работы является анализ имеющихся в научной литературе типологий коммуникативных стратегий и тактик, используемых в туристическом дискурсе.

Результаты и обсуждение

Дискурс мы вслед за Т. А. ван Дейком понимаем как «актуально произнесённый текст» [10]. При этом выделение туристического дискурса как отдельного вида остаётся предметом дискуссий.

Имеет место мнение о том, что туристический дискурс – подвид рекламного³. Другая точка зрения трактует его как разновидность институционального де-

лового дискурса [11]. Большинство исследователей рассматривают туристический дискурс как самостоятельное явление, способное к взаимодействию с другими видами дискурса⁴ [12, с. 32; 13; 14; 15]. При этом в качестве материала анализа чаще выступают всё же тексты рекламы. Зарубежные исследователи также отмечают, что туристический дискурс функционирует в тесном сопряжении с рекламной коммуникацией, однако сохраняет уникальные черты за счёт культурной медиации и ориентации на впечатление [16; 17; 18]. В данной работе рассмотрены существующие типологии коммуникативных стратегий и тактик туристического дискурса исходя из всех представленных подходов.

В случае с рассмотрением туристического дискурса как подвида институционального рекламного дискурса имеет смысл предварительно обратиться к опыту изучения речевых стратегий и тактик в рекламе.

Одним из фундаментальных исследований в области коммуникативных стратегий рекламного дискурса является работа Ю. К. Пироговой, в которой выделяются два типа стратегий: позиционирующие и оптимизирующие. Позиционирующие стратегии обеспечивают позитивное восприятие товара или услуги. К ним отнесены стратегии дифференциации, присвоения оценочных значений и ценностно-ориентированные стратегии. Оптимизирующие стратегии направлены на нейтрализацию коммуникационных барьеров для увеличения эффективности рекламного сообщения. В состав оптимизирующих стратегий входят: стратегии согласования языка и картины мира коммуникантов, стратегии повышения привлекательности и читабельности текста, мнемонические и аргументативные стра-

¹ Тюленева Н.А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в Российской и Англо-американской рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 23 с.

² Филатова Н.В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 24 с.

³ Тюленева Н.А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в Российской и Англо-американской рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 23 с.

⁴ Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2008. 20 с.

тегии, а также игровые стратегии, включая использование юмора [19].

Ю. К. Пирогова также дифференцирует стратегии по ряду критериев: фонетическая или семантическая направленность, эксплицитность или имплицитность используемых средств, а также вербальность и невербальность. Соответственно, рассматриваются средства не только естественного языка, но и иных семиотических систем и кодов. Использование данных средств широко описывается в том числе при анализе оптимизирующих стратегий [19].

Н.А. Тюленева, рассматривающая туристический дискурс как подвид рекламного, в ходе изучения позиционирования и продвижения туристических услуг выделила две стратегии: аргументативную и когнитивную¹.

В рамках аргументативной стратегии используются рациональные и эмоциональные приёмы аргументации. Рациональные основываются на логических доводах, ориентированы на сознательное восприятие. Реализуются следующими стратегиями: актуализации преимуществ продукта, его пользы, экспликации уникального торгового предложения (УТП) и позиционирования. Эмоциональные приёмы основываются на внушении, стереотипах и таких языковых средствах, как: генерализация, двусмысленность, свидетельства и рекомендации, новые слова и выражения, специфическая лексика и другие².

Когнитивная стратегия реализуется через экспликацию базовых концептов туристического дискурса и метафоризацию. Среди ключевых концептов выделяются: «путешествие», «радость», «удо-

вольствие», «отдых», «впечатления» и другие³.

Рассматривая подход Н.А. Тюленевой, следует обозначить вопрос соотношения понятий «речевая стратегия» и «речевой приём». Коммуникативная стратегия конвенционально трактуется исходя из своего интенционального аспекта [20; 21; 22]. Речевые тактики и приёмы, в свою очередь, являются инвариантами реализации стратегии в тексте. В рассматриваемом исследовании внутри стратегий выделены приёмы, которые вбирают в себя более частные стратегии. Последнее, на наш взгляд, корректнее обозначать как коммуникативные ходы.

Н.А. Тюленева рассматривает речевое воздействие в контексте продвижения туристических услуг, то есть только в рамках рекламной коммуникации⁴. Вместе с тем, в современных медиакоммуникациях всё большую значимость приобретают жанры PR-текстов, которые выходят за пределы прямой рекламы и имеют собственные характерные коммуникативные стратегии и тактики. Это даёт основание для расширения рамок исследования речевого воздействия в продвижении туристического бренда.

С.А. Погодаева в своей работе о языковых средствах аргументации исследует французский туристический дискурс, отмечая, что основным видом речевого воздействия здесь является аргументация, направленная как на рациональное, так и на эмоциональное восприятие. В ходе анализа выявлены дискурсивные стратегии: дифференцирование, сотрудничество, вежливость, информирование, повышение «читаемости» сообщения, а также ценностные и оценочные стратегии. Кроме того, выделяется стратегия сближения с адресатом, использующая тактику интимизации, и отдельно – тактики ретроспекции и рефреймирования

¹ Тюленева Н. А. Лингвокогнитивные стратегии позиционирования и продвижения туристических услуг в Российской и Англо-американской рекламе: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2008. 23 с.

² Там же.

³ Там же.

⁴ Там же.

[23]. Так как фокус исследования С.А. Погодаевой сосредоточен на лингвистических средствах, описываются лишь наиболее употребительные, с точки зрения автора, коммуникативные стратегии и тактики туристического дискурса. Вопрос разработки подробной типологии подробно не рассматривается.

Исследователи Х. Хассан, Х. Хабиль и З.М. Насир описывают коммуникативные стратегии, используемые Советом по туризму Малайзии для продвижения страны как международного туристического направления [7].

Малазийские учёные в рамках общей стратегии убеждения выделяют шесть стратегий, реализуемых через языковые средства, визуальные образы и организацию дискурса: 1) стратегия соблазна эмоционально вовлекает туристов лексикой, репрезентирующей концепты, связанные с восторгом, притягательностью, очарованием, идеальностью и свежестью; 2) стратегия представления достопримечательностей акцентирует разнообразие туристических активностей с помощью контрастных образов и демонстрации широких возможностей времяпрепровождения, создавая образ туристического направления, подходящего для любого типа путешественников; 3) стратегия «шопинга» представляет территорию как «рай для покупок», используется лексика с позитивной коннотацией и акцент на доступность; 4) стратегия «Гастрономия» подчёркивает кулинарное разнообразие и экзотизирует местную кухню; 5) стратегия «Развлечения» рекламирует мероприятия с акцентом на их эксклюзивность; 6) стратегия «Как добраться» нивелирует барьеры для посещения страны с помощью упрощения логистики для туристов инструктивными текстами [7].

Категоризация стратегий в данном исследовании создаёт риск подмены прагматического аспекта речевого воздействия содержательным аспектом рекламного сообщения: стратегии и тактики таким образом анализируются исходя

из тематического наполнения без обращения к коммуникативной цели адресанта. Как отмечает О. С. Иссерс, семантический выбор говорящего определяется речевой стратегией [2]. Соответственно, коммуникативная цель является первичной по отношению к содержательному аспекту. С нашей точки зрения, более корректным является первоочередное выявление лингвистических средств, речевых тактик и стратегий, во вторую очередь – соотнесение их со смысловым содержанием.

Л.П. Тарнаева рассматривает туристический дискурс как разновидность институционального делового дискурса, разделяя его коммуникативные стратегии на аргументативные и манипулятивные [11]. Аргументативные основываются на логико-риторических характеристиках и направлены на рациональную составляющую [24, с. 171]. Манипулятивные используют скрытый лингвистический потенциал и интегрируют в разум желания и установки, изначально не характерные для реципиента [11]. При этом исследование не раскрывает механизм реализации данных стратегий, сосредотачиваясь в первую очередь на лингвопрагматических характеристиках туристического дискурса.

Важно отметить, что отнесение определённых стратегий к манипулятивным или неманипулятивным, на наш взгляд, может быть предметом дискуссий. Многие отдельные речевые тактики действительно могут иметь манипулятивный характер, но сама стратегия в целом не всегда может быть однозначно отнесена к одной из этих категорий. Например, стратегия дискредитации характеризуется, как правило, как манипулятивная [25; 26]. Значительная часть её специфических тактик работает на скрытое воздействие. Однако логически выстроенная рациональная аргументация как речевая тактика также может реализовывать дискредитирующую стратегию, не используя вместе с тем манипулятивных элементов.

С точки зрения Л. М. Гончаровой, центральное место в туристической рекламе занимает стратегия позитива. Её цель – сформировать доверие, интерес и положительное восприятие туристического продукта [3]. В рамках данной стратегии выделяются следующие коммуникативные тактики: апелляция к честности и надёжности, ссылка на авторитет, подмазывание аргумента, быстрота и оперативность, шикарная жизнь, давление, выгодное предложение, апелляция к фоновым знаниям, обращение к чувствам [4].

Неоднозначным вопросом нам видится однородность представленной типологии стратегий, тактик, приёмов и ходов. Использование речевых тактик выделяется исследователем в качестве одного из механизмов реализации речевых приёмов для манипулирования реципиентом. В одной плоскости с тактиками описано задействование тропов, нагруженного языка и приёмов размывания смысла, которые, на наш взгляд, являются средствами реализации коммуникативных ходов в рамках различных тактик. Кроме того, стратегия позитива представляется как основная, оставляя за рамками других возможных стратегий, что актуализирует интерес к расширению границ исследования.

Н.В. Филатова выделяет две ключевые стратегии туристического дискурса: доминирование субъекта и кооперация субъекта речи с адресатом¹.

1. Доминирование осуществляется с помощью комбинирования стратегии самопрезентации (говорящий предстаёт в качестве эксперта) и апелляции к авторитетным источникам. Стратегия доминирования реализуется узуальными и креативными тактиками. К узуальным тактикам отнесены обобщение, конкретизация, представление себя знатоком местных

стереотипов, сочетание знания и опыта, развенчание мифов. К креативным тактикам относятся освобождение от страха «чужого», диалог с местным экспертом и девальвация².

2. Стратегия кооперации с адресатом реализуется через широкий круг тактик, таких как: диалогизация, семантические преобразования, расширение семантической сочетаемости, парадоксальные речения, драматизация описания и эмоционально-настраивающая тактика и другие³. Наименование данной стратегии, с нашей точки зрения, требует конкретизации. В широком смысле любая речевая стратегия может быть кооперативной или конфронтационной (конфликтной) [27, с. 28–29]. Например, самопрезентация, отнесённая Н.В. Филатовой к стратегии доминирования, может быть отнесена к кооперативной при её направленности на создание благоприятного впечатления и установление доверительных отношений [28; 29].

Китайский исследователь Хайдун Чэн исследовал коммуникативные стратегии и тактики на материале рекламных текстов российского туристического дискурса. В ходе анализа выявлены четыре стратегии: 1) стратегия «получения экономической выгоды» направлена на демонстрацию реальных выгод, которые потребители смогут получить от продукта или услуги. Языковые маркеры стратегии: сравнения и метафоры; 2) стратегия создания авторитетного имиджа компании представляет масштаб организации, опыт сотрудников; используются прецедентные имена; 3) стратегия позиционирования демонстрирует ценность продукта для определённого сегмента целевой аудитории с помощью выделения важных для неё характеристик; 4) стратегия подчёркивания УТП направлена на побуждение к покупке с помощью акцентирова-

¹ Филатова Н.В. Дискурс сферы туризма в прагматическом и лингвистическом аспектах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 24 с.

² Там же.

³ Там же.

ния на исключительных преимуществах продукта [8].

Хайдун Чэн в своём исследовании сосредотачивается на анализе языковых средств, используемых в рамках различных стратегий, и на их основе выделяет коммуникативные стратегии. Однако такой подход ограничивает перечень стратегий, так как он зависит от заранее обнаруженных лингвистических средств. Вместе с тем выделенные учёным стратегии скорее относятся к рекламному дискурсу, чем к специфике туристического дискурса, что свидетельствует о тесной связи между продвижением туристических услуг и рекламной коммуникацией, а также подтверждает активное использование в туристическом дискурсе стратегий воздействия, характерных для рекламных жанров. В то же время остаётся открытым вопрос о том, как осуществляется продвижение туристических услуг за пределами рекламного дискурса, например, в жанрах PR-коммуникации.

Иранские исследователи А. Джалилифар и Я. Моради исследуют туристические брошюры в рамках системно-функциональной лингвистики и оценочных моделей. Основное внимание уделяется оценочным стратегиям градации, которые используются для усиления или ослабления оценочных значений при донесении информации о привлекательности описываемых мест [9]. При этом работа иранских учёных сосредотачивается на языковых средствах, не останавливаясь подробно на прагматическом аспекте. Авторы распределяют стратегии градации на две группы: сила и фокус. В рамках первой категории используется количественная оценка и интенсификация. Фокус, в свою очередь, использует заострение или смягчение, то есть чёткое определение границ категории или, напротив, их размывание. Как отмечено, в 70% случаев в проанализированных туристических брошюрах используется количественная оценка. Исследователи приходят к выводу о том, что авторы тури-

стических брошюр широко используют количественную оценку для максимизации преимуществ своего продукта, чтобы преувеличивать количество возможностей для отдыха и предоставляемых услуг [9].

Н.Г. Асмус анализирует стратегии и тактики в англоязычном туристическом дискурсе на материале рекламных статей туристических сайтов. По результатам анализа выделяются четыре стратегии туристического дискурса: 1) стратегия «Сказка / мечта» употребляется в туристическом дискурсе, по мнению исследователя, наиболее часто и действует с помощью обращения к чувствам и эмоциям реципиента; 2) стратегия «Твой выбор №1» используется, чтобы показать уникальность объекта рекламирования и его положительные характеристики; 3) стратегия «Аргумент» убеждает адресата предпочесть объект рекламирования, демонстрируя, как товар или услуга реализует ту или иную потребность клиента. Реализуется в том числе с помощью апелляции к авторитету; 4) стратегия «Диалог» направлена на установление и поддержание контакта с реципиентом: адресант позиционирует себя как эксперт, даёт рекомендации, которые опровергают сомнения и «продают» объект рекламирования. Также используются глаголы в повелительном наклонении, модальные глаголы для указания или рекомендации [30].

В представленном исследовании более глубоко может быть проработан такой аспект анализа стратегий воздействия, как их интенциональность. Ввиду того, что не в полной мере описаны коммуникативные цели, характерные для анализируемого речевого жанра рекламных статей, обнаруживается недостаточность описания признаков дифференциации стратегий и принцип отнесения к ним тех или иных языковых средств к определённому способу воздействия. С нашей точки зрения, приведённые стратегии воздействия являются скорее так-

тиками; они реализуют общую коммуникативную цель убеждения и могут быть сведены к соответствующей стратегии. Исходя из этого, при анализе коммуникативных стратегий того или иного дискурса можно говорить о явной необходимости выявлять первоочередно коммуникативные цели, характерные для анализируемого речевого жанра, с помощью интент-анализа [31]. Также вызывает вопрос исчерпываемость перечня выделенных стратегий.

С.С. Примаков анализирует персуазивность в русскоязычных и немецкоязычных туристических рекламных текстах. При этом исследователь берёт во внимание поликодовость текстов, анализируя персуазивную стратегию как на вербальном, так и на графическом, визуальном и звуковом уровне [5]. Автор строит исследование на основе концепции А.В. Голоднова, который исследовал рекламный дискурс и выделял внутри общей персуазивной стратегии частные стратегии, выражаемые персуазивными тактиками, оформленными в виде коммуникативных приёмов (ходов). По мнению А.В. Голоднова, общая коммуникативная стратегия определяется глобальной целевой установкой адресанта, а частные стратегии – это варианты реализации основной интенции; при этом между общей и частными персуазивными стратегиями существуют родовидовые отношения¹.

Выявленные А. В. Голодновым персуазивные стратегии рекламного дискурса С.С. Примаков рассматривает на материале текстов с сайтов туроператоров и выделяет ряд специфических тактик: 1) частная стратегия создания положительного имиджа выделяется в качестве основной [5]. Продукту приписываются оценочные характеристики: «уникальность»,

«ценовая доступность», «удовлетворение потребностей потребителя», «комфорт и безопасность», в результате чего эксплицируется пропозиция «Продукт Х хороший». Стратегия воплощается в следующих тактиках: описание оценочных ориентиров и их изменений, обобщение оценочных параметров, описание оценочных параметров, абсолютная оценка, тавтологическая оценка, экзистенциализация характеристик продукта, сравнение с аналогами, разрешение проблемной ситуации, эмоционализация; 2) стратегию самопрезентации адресанта С. С. Примаков, в отличие от А.В. Голоднова, выделяет также в качестве основной частной стратегии, которая, в свою очередь, обеспечивает необходимое доверие, в результате чего эксплицируется пропозиция «Туроператор Y надёжный». Используются тактики персонализации, отсылки на опыт и профессионализм, восхваления себя, положительной оценки сотрудников, апелляции к авторитету [5].

А. В. Голоднов в своей работе также выделяет группу второстепенных стратегий, поддерживающих основную и реализующих «вторичные» коммуникативные цели². Данные стратегии также представлены в работе С. С. Примаков применительно к туристическому рекламному тексту [5]: 1) стратегия привлечения внимания к туристическому продукту обращает внимание адресата на рекламный текст. Реализуется неречевыми тактиками: варьированием цвета и шрифтов, миганием элементов и т. п. Среди речевых тактик – восклицательный или вопросительный знак, риторические вопросы; 2) стратегия вуалирования персуазивного намерения использует тактики совета, рекомендации, вежливости, представления предшествования или последствия приобретения продукта; 3) стратегия общения с адресатом реализуется тактиками моделирования диалога, вопроса к потребителю, императивного обращения

¹ Голоднов А.В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2003. 23 с.

² Там же.

к адресату; 4) стратегия адресации к реципиенту воплощается в тактиках подкупа, обещания, прямого или косвенного обращения, соответствия потребностям и желаниям потребителя [5].

Л. В. Завальская предлагает типологию коммуникативных стратегий и тактик, используемых ведущим телепрограммы «Где идём?!» в рамках одесского туристического медиадискурса. Представлено четыре основные стратегии, каждая из которых реализуется через конкретные тактики [32]:

1. Презентационная стратегия направлена на самопрезентацию ведущего, формирование доверия и положительного впечатления. Используются тактики: отождествления, солидаризации, самопрезентации, критики, интригования.

2. Информационная стратегия передаёт фактическую информацию и направлена на формирование у реципиента представления об определённом историческом событии или городской локации. Реализуется с помощью описательной и характерологической тактик.

3. Аргументативная стратегия убеждает аудиторию в достоверности информации через логические доводы. К тактикам данной стратегии отнесены: вербализация логических рассуждений, оценка и пояснение.

4. Игровая стратегия призвана достичь развлекательного эффекта через языковую игру, юмор, каламбуры и креативные сравнения. Стратегия не дифференцируется исследователем на тактики [32].

Автор подчеркивает, что описанные стратегии и тактики помогают ведущему эффективно взаимодействовать с аудиторией, сочетая информативность, убедительность и развлекательность. Ведущий, таким образом, балансирует между ролями эксперта, гида и шоумена, что делает телепрограмму одновременно познавательной и увлекательной. Данная особенность отражает специфику туристического медиадискурса, где важно не только информировать, но и удерживать внима-

ние зрителей [32]. Описанная типология коммуникативных стратегий и тактик представляет интерес для дальнейшего изучения особенностей как туристических телепередач, так и различных блогов, шоу и других видеоформатов интернет-жанров в медиадискурсе.

Исследователи Л. Ю. Щипицина и Н. А. Пестова объединяют подходы к категоризации речевых стратегий Н. А. Тюленевой, Л. М. Гончаровой и Ю. К. Пироговой, сопоставляя стратегии и тактики с четырёхмерной моделью имиджа государства А. Буманна. Модель включает функциональное, нормативное, эстетическое и эмоциональное измерение [33], для каждого из которых, как пишут исследователи, характерны определённые стратегии и тактики речевого воздействия.

1. Функциональное измерение демонстрирует качество услуги и продукта, выделяет их отличительные черты и преимущества. Предполагает использование аргументативной стратегии (по Н.А. Тюленевой) в виде тактики преимущества и УТП.

2. Культурно-эстетическое измерение представляет культурные факты и их эстетические черты. В данных рамках действует стратегия позитива (по Л. М. Гончаровой) в виде тактики апелляции к фоновым знаниям.

3. Ценностное измерение выражает нормы и ценности определённой культуры. Характеризуется использованием позиционирующей стратегии (по Ю. К. Пироговой) в виде ценностно-ориентированной тактики.

4. Эмоциональное измерение апеллирует к чувствам аудитории. Здесь реализуется оптимизирующая стратегия (по Ю.К. Пироговой) с помощью повышения притягательной силы «читаемости» сообщения, аргументативной стратегии (по Н.А. Тюленевой) в виде тактики оценки и стратегии позитива (по Л.М. Гончаровой) посредством тактики обращения к чувствам.

Привязка описанных речевых стратегий и тактик туристического дискурса к модели имиджа государства представляется крайне интересной с точки зрения изучения механизмов формирования туристического образа территорий. Вместе с тем данный подход к выявлению стратегий основывается на смысловом содержании высказываний, тогда как прагматический аспект обозначается второстепенно. Соответственно, данный способ дифференциации стратегий ограничивает возможности для выявления интенций адресанта, что осложняет процесс обоснования выбора тех или иных лингвистических средств речевого воздействия. Кроме того, отмечается, что «нередко в одном предложении используются сразу несколько стратегий, что делает границы между ними размытыми» [6, с. 115]. На наш взгляд, в данном случае можно говорить скорее о совмещении коммуникативных тактик и ходов, работающих на одну стратегию. Основная стратегия, в свою очередь, пронизывает весь текст, воплощается в различных тактиках и ходах, при этом может совмещаться в рамках одного текста только со вспомогательными (оптимизирующими) стратегиями, позволяющими преодолевать коммуникативные барьеры. Так, например, в рекламном дискурсе в качестве основной стратегии, с нашей точки зрения, наиболее часто выступает убеждение, которое реализуется в различных речевых жанрах с помощью более частных стратегий. Также стоит отметить, что неясным остаётся вопрос, могут ли прочие тактики из типологий Н. А. Тюленевой, Л. М. Гончаровой и Ю. К. Пироговой иметь место в измерениях модели имиджа государства А. Буманна.

Алжирский исследователь Аисса Бербер в своей работе анализирует коммуникативные стратегии, используемые в алжирских туристических рекламных материалах. Опираясь на исследования туристического дискурса, проведённые М. Бургер и Ф. Байдер [34], автор систематизи-

рует их идеи и выделяет четыре ключевые стратегии.

1. Информативная – направлена на формирование осведомлённости о туристическом продукте за счёт объективных данных (например, детальное описание отеля или маршрута).

2. Убеждающая – создаёт позитивный образ направления, минимизируя негативные аспекты, и опирается как на лингвистические средства (суперлативы, императивы), так и на визуальные компоненты.

3. Эстетическая – использует визуальное оформление (цвет, композицию) и поэтизацию текста для привлечения внимания.

4. Образовательная – сочетает элементы предыдущих стратегий, расширяя кругозор аудитории (исторические справки) [35].

Хотя А. Бербер приписывает эту типологию М. Бургер и Ф. Байдер (2004), в их оригинальной работе чёткое разделение на четыре стратегии отсутствует: вероятно, А. Бербер обобщает идеи европейских авторов для структурированного прикладного анализа. При этом исследователь удачно выделяет ключевые векторы воздействия, однако наблюдается дисбаланс между теоретической моделью и её практической реализацией при анализе. Также А. Бербер не уточняет, как именно дифференцируются стратегии. Решением данного вопроса могло бы стать более подробное описание языковых маркеров коммуникативных стратегий и последовательное применение критериев ко всему корпусу исследуемых материалов.

Выводы

Проведённый анализ показал, что в исследованиях коммуникативных стратегий и тактик туристического дискурса наблюдается отсутствие единых подходов к их категоризации и типологизации.

Разные исследовательские модели группируют стратегии и тактики по раз-

личным основаниям: по целям воздействия, по синтаксическим и структурным характеристикам текста или по смысловому содержанию. Это может приводить к разночтениям и различиям в выделении стратегий, соответственно, требуется уточнение методологии анализа.

Задачу усложняет и то, что определённая речевая тактика зачастую не может быть привязана к какой-либо стратегии. В одних случаях тактика реализует одну стратегию, а в других жанрах может работать на совершенно иную.

Вместе с тем большинство исследователей акцентируют внимание на рекламных аспектах туристического дискурса, оставляя за рамками анализа более широкий спектр жанров и форматов, например PR-коммуникаций.

Кроме того, туристический дискурс функционирует в тесном сопряжении с деловой, рекламной и PR-коммуникацией, что также затрудняет создание общепринятой типологии стратегий комму-

никативного воздействия и требует более расширенного подхода к анализу.

Дальнейшие исследования данного вопроса должны также учитывать рост значимости интернет-коммуникации и социальных медиа на восприятие туристического образа территории. В современном конкурентном медиаполе значительно расширился спектр медиаканалов и форматов рекламной и PR-коммуникации. Появляются новые жанры, такие как тревел-блоги, сторителлинг или интернет-отзывы, которые также формируют представления о туристических направлениях и оказывают влияние на выбор путешественников.

Назрела необходимость разработки целостного универсального подхода к типологизации и описанию речевых стратегий и тактик, который позволил бы более глубоко исследовать особенности речевого воздействия как в туристическом, так и в других дискурсах.

Список литературы

1. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. М.: Российская государственная библиотека, 2001. 252 с.
2. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛЕНАНД, 2015. 299 с.
3. Гончарова Л.М. Стратегии и тактики рекламных текстов туристской сферы // Сервис в России и за рубежом. 2011. № 7(26). С. 202-209. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17088306>.
4. Гончарова Л.М. Туристская реклама в СМИ: позитивно настраивающие речевые тактики // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования : материалы 2-й Международной научной конференции. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 2008. С. 339-343. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36566524>.
5. Примак С.С. Актуализация персуазивности в немецкоязычном и русскоязычном туристическом рекламном тексте // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 535-539. <http://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-535-539>
6. Щипицина Л.Ю., Пестова Н.А. Речевые стратегии представления места выездного отдыха в туристических каталогах // Развитие Севера и Арктики: потенциал наставничества и инновации в социально-гуманитарной сфере: материалы XI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова, 2023. С. 111-116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54665906>.

7. Hassan H. Persuasive strategies of tourism discourse // Habil H., Nasir Z. Persuasive strategies of tourism discourse. 1. Skudai: Penerbit UTM Press, 2008.
8. 程海东 俄语旅游话语的言语交际策略分析. 2016; 12: 19-21. URL: <https://wenku.baidu.com/view/4a3e8b0a2179168884868762caaedd3383c4b5aa.html>
9. Jalilifar A., Moradi Y. Tourism Discourse Revisited: An Analysis of Evaluative Strategies in Tourist Brochures from a Systemic Functional Linguistics Perspective // Journal of English Studies. 2019. 17. P. 211-232. <http://doi.org/10.18172/jes.3595>.
10. Dijk T.A. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. 387 p.
11. Тарнаева Л.П., Дацюк В.В. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2013. № 3. С. 229-235. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20743809>.
12. Михайлов Н.Н. Английский язык для направлений «Сервис» и «Туризм». М.: Академия, 2011. 158 с.
13. Нагорный И.А., Шевцов В.А. Рациональный тип речевых тактик в туристическом дискурсе // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2013. № 6 (149). С. 13-19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rpavlz>.
14. Филатова Н.В. Туристический дискурс в ряду смежных дискурсов: гибридизация или полифония? // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». 2012. № 3. С. 41-46. URL: <https://www.elibrary.ru/pkefmd>.
15. Evseev A.B. Stylistic and Grammatical Potential of English Tourism Discourse // Современные исследования социальных проблем. 2023. Т. 15, № 1. С. 156-170. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2023-15-1-156-170>.
16. Dann G.M.S. The Language of Tourism: A Sociolinguistic Perspective. Wallingford: CAB International, 1996. 304 p.
17. Calvi M.V. The travel guide and tourism 2.0: The blurred boundaries of a genre // Ibérica. 2016. 31. P. 15-38. URL: <https://revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/187/146>.
18. Maci S.M. Tourism Discourse: Professional, Promotional and Digital Voices. Genova: ECIG, 2013.
19. Пирогова Ю.К. Стратегии коммуникативного воздействия в рекламе: опыт типологизации // Диалог: труды международного семинара. М., 2001. URL: <https://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/pirogova/>.
20. Борисова И.Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге // Русская разговорная речь как явление городской культуры. Екатеринбург: Урал. гос. ун-т, 1996. С. 21-48.
21. Клюев Е.В. Речевая коммуникация : Успешность речевого взаимодействия. М.: РИПОЛ Классик, 2002. 316 с.
22. Сковородников А.П. О необходимости разграничения понятий «риторический прием», «стилистическая фигура», «речевая тактика», «речевой жанр» в практике терминологической лексикографии // Риторика – Лингвистика. 2004. С. 5-11.
23. Погодаева С.А. Является ли туристический дискурс рекламным? // Лингвистика дискурса: Вестник ИГЛУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Иркутск, 2005. С. 76-84.
24. Шелестюк Е.В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». 2008. № 26. № 30. С. 170-175. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15209477>.

25. Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. М.: ГНОЗИС, 2004. 389 с.
26. Уолтон Д. Аргументы ad hominem / пер. с англ. Н.Я. Мазлумяновой; научный редактор перевода В.И. Карасик. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2002. 351 с.
27. Кириллова Н.Н. Коммуникативные стратегии и тактики с позиции нравственных категорий // Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2012. № 1. С. 26–33. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21681463>.
28. Иванов А.Э. Кооперативная стратегия создания образа в англо- и русскоязычном разговорном дискурсе // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А. Гуманитарные науки. 2024. № 4. С. 101-105. <https://doi.org/10.52928/2070-1608-2024-72-4-101-105>.
29. Данилова Е.А., Пастухова Л.Б. Коммуникативные стратегии и тактики российских реалии-шоу мистической // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14, № 1. С. 1-11. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/36FLSK123.pdf>.
30. Асмус Н.Г. Анализ стратегий и тактик в англоязычном туристическом дискурсе (на материале рекламных статей туристических сайтов) // Рекламное и PR-образование в условиях информационно-технологических перемен: актуальные вопросы и тренды: сборник материалов II Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск: ЧелГУ, 2020. С. 38-43. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yiamrv>.
31. Слово в действии: интент-анализ политического дискурса / Т.Н. Ушакова, Н.Д. Павлова, В.В. Латынов [и др.]. М. :Алетейя, 2000. 320 с.
32. Завальська Л. Типологія комунікативних стратегій ведучого в одеському туристичному медіадискурсі // Вісник ОНУ. Сер.: Філологія. 2022; 27(2): 28-41. URL: https://www.researchgate.net/publication/371828945 TYPOLOGY_OF_THE_PRESENTERS_COMMUNICATIVE_STRATEGIES_IN_THE_ODESA TOURISM_MEDIA_DISCOURSE.
33. Buhmann A. Measuring Country Image: Theory, Method, and Effects. Wiesbaden, Germany: Springer VS, 2015. 147 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15407-3>.
34. Baider F., Burger M., Goutsos D. (eds.) La communication touristique: Approches discursives de l'identité et de l'altérité. Paris: L'Harmattan. 2004. 300 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/291331070_La_communication_touristique_Approches_discursives_de_l'identite_et_de_l'alterite_Tourist_communication_Discursive_approaches_to_Identity_and_Otherness.
35. Berber A. Persuasion Strategies in Tourism Discourse: «The Model of a Tourist Guide» // Psychology and Education. 2024. 61(6). P. 357-368. URL: <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/8831>.

References

1. Sternin I.A. An introduction to speech influence. Moscow: Rossiiskaya gosudarstvennaya biblioteka; 2001. 252 p. (In Russ.).
2. Issers O. S. Communicative strategies and tactics of Russian speech. Moscow: LENAND; 2015. 299 p. (In Russ.).
3. Goncharova L.M. Strategies and tactics of advertising texts in the tourism sector. *Servis v Rossii i za rubezhom = Services in Russia and Abroad*. 2011;(7):202-209. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17088306>.

4. Goncharova L.M. Tourist advertising in the media: positively tuning speech tactics. In: *Yazyk sredstv massovoi informatsii kak ob"ekt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya : Materialy 2-i Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii = The language of mass media as an object of interdisciplinary research. Proceedings of the 2nd International Scientific Conference*. Moscow: MGU im. M.V. Lomonosova; 2008. P. 339-343. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36566524>.
5. Primak S. S. Actualization of the persistence in the German and Russian-speaking tourist advertising text. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The world of science, culture and education*. 2023;(6):535-539. (In Russ.). <http://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-6103-535-539>
6. Shchipsina L.Yu., Pestova N.A. Speech strategies for representing outdoor recreation sites in tourist catalogs. In: *Razvitie Severa i Arktiki: potentsial nastavnichestva i innovatsii v sotsial'no-gumanitarnoi sfere: materialy XI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem = Development of the North and the Arctic: mentoring potential and innovations in the social and humanitarian sphere. Proceedings of the XI All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation*. Arkhangel'sk: Severnyi (Arkticheskii) federal'nyi universitet imeni M.V. Lomonosova; 2023. P. 111-116. (In Russ.). Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54665906>.
7. Hassan H. Persuasive strategies of tourism discourse. In: *Habil H., Nasir Z. Persuasive strategies of tourism discourse*. 1. Skudai: Penerbit UTM Press; 2008.
8. 程海东 俄语旅游话语的言语交际策略分析. 2016; 12: 19-21. (In Chinese). Available at: <https://wenku.baidu.com/view/4a3e8b0a2179168884868762caaedd3383c4b5aa.html>.
9. Jalilifar A., Moradi Y. Tourism discourse revisited: an analysis of evaluative strategies in tourist brochures from a systemic functional linguistics perspective. *Journal of English Studies*. 2019;17:211-232. <http://doi.org/10.18172/jes.3595>.
10. Dijk T. A. van. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage; 1998. 387 p.
11. Tarnaeva L. P., Datsyuk V. V. Tourism discourse: linguistic and pragmatic characteristics. *Vestnik SPBGU. Yazyk i literature = Bulletin of St. Petersburg State University. Language and literature*. 2013;(3):229-235. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20743809>.
12. Mikhailov N.N. *English for the areas of "Service" and "Tourism"*. Moscow: Akademiya; 2011. 158 p. (In Russ.).
13. Nagornyi I.A., Shevtsov V.A. Rational type of speech tactics in tourism discourse. *Voprosy zhurnalistiki, pedagogiki, yazykoznaniya = Issues of journalism, pedagogy, linguistics*. 2013;(6):13-19. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=rpavlz>.
14. Filatova N.V. Tourism discourse among related discourses: hybridization or polyphony? *Vestnik MGOU. Seriya «Lingvistika» = Bulletin of the Moscow State University. The series "Linguistics"*. 2012;(3):41-46. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/pkefmd>.
15. Evseev A.B. Stylistic and grammatical potential of English tourism discourse. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem = Modern studies of social problems*. 2023;15(1): 156-170. (In Russ.). <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2023-15-1-156-170>.
16. Dann G.M.S. The language of tourism: a sociolinguistic perspective. Wallingford: CAB International; 1996. 304 p.
17. Calvi M.V. The travel guide and tourism 2.0: The blurred boundaries of a genre. *Ibérica*. 2016;31:15-38. Available at: <https://revistaiberica.org/index.php/ibericaarticle/view/187/146>.
18. Maci S.M. Tourism discourse: professional, promotional and figital Voices. Genova: ECIG; 2013.

19. Pirogova Yu.K. Strategies of communicative influence in advertising: the experience of typologization. In: *Dialog: Trudy mezhdunarodnogo seminara = Dialog: Proceedings of an international seminar*. Moscow; 2001. (In Russ.). Available at: <https://www.dialog-21.ru/digest/2001/articles/pirogova/>.
20. Borisova I.N. Discursive strategies in conversational dialogue. In: *Russkaya razgovornaya rech' kak yavlenie gorodskoi kul'tury = Russian colloquial speech as a phenomenon of urban culture*. Ekaterinburg; 1996. P. 21-48. (In Russ.).
21. Klyuev E.V. Speech communication : The success of speech interaction. Moscow: RIPOL Klassik; 2002. 316 p. (In Russ.).
22. Skovorodnikov A.P. On the need to distinguish the concepts of "rhetorical device", "stylistic figure", "speech tactics", "speech genre" in the practice of terminological lexicography. *Ritorika – Lingvistika = Rhetoric – Linguistics*. 2004; 5-11. (In Russ.).
23. Pogodaeva S.A. Is the tourism discourse advertising? In: *Lingvistika diskursa: Vestnik IGLU. Ser. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Linguistics of discourse: Bulletin of IGLU. Ser. Linguistics and intercultural communication*. Irkutsk; 2005. P. 76-84. (In Russ.).
24. Shelestyuk E.V. Textual categories of argumentation, suggestiveness and imperativeness as a reflection of ways of speech influence. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Filologiya. Iskusstvovedenie» = Bulletin of the Chelyabinsk State University. The series "Philology. Art criticism"*. 2008; 30: 170-175. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=15209477>.
25. Karasik V.I. The linguistic circle: personality, concepts, discourse. Moscow: GNOZIS; 2004. 389 p. (In Russ.).
26. Walton N.D. Arguments ad hominem. Translated from English by N.YA. Mazlumyanovoi; Scientific editor of the translation V. I. Karasik. Moscow: Institut Fonda «Obshchestvennoe mnenie», 2002. 351 p. (In Russ.).
27. Kirillova N.N. Communicative strategies and tactics with positions of moral categories. *Vestnik NGTU im. R.E. Alekseeva. Seriya: Upravlenie v sotsial'nykh sistemakh. Kommunikativnye tekhnologii = Bulletin of the R. E. Alekseev NSTU. Series: Management in social systems. Communication technologies*. 2012;(1):26–33. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21681463>.
28. Ivanov A.Eh. Cooperative image creation strategy in English- and Russian-language colloquial discourse. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya A. Gumanitarnye nauki = Bulletin of Polotsk State University. Series A. Humanities*. 2024;(4):101-105. (In Russ.). <https://doi.org/10.52928/2070-1608-2024-72-4-101-105>.
29. Danilova E. A., Pastukhova L. B. Communicative strategies and tactics of Russian reality shows of mystical orientation. *Mir nauki. Sotsiologiya, filologiya, kul'turologiya = World of Science. Series: Sociology, Philology, Cultural Studies*. 2023;14(1):1-11. (In Russ.). Available at: <https://sfk-mn.ru/PDF/36FLSK123.pdf>.
30. Asmus N.G. Analysis of strategies and tactics in the English-language tourism discourse (based on the material of advertising articles on travel sites. In: *Reklamnoe i PR-obrazovanie v usloviyakh informatsionno-tekhnologicheskikh peremen: aktual'nye voprosy i trendy: Sbornik materialov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Advertising and PR education in the context of information technology changes: current issues and trends: Proceedings of the II International Scientific and Practical Conference*. Chelyabinsk: Chelyabinsk State University; 2020. P. 38-43. (In Russ.). Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=yiamrv>.

31. Ushakova T.N., Pavlova N.D., Latynov V.V. et al. The Word in Action: intent analysis of political discourse. Moscow: Aleteiya; 2000. 320 p. (In Russ.).

32. Zavalska L. Typology of the presenter's communicative strategies in the Odesa tourism media discourse. *Visnik ONU. Ser.: Filologiya = Odesa National University Herald. Philology*. 2022; 27(2):28-41. (In Ukrainian.). [http://doi.org/10.18524/2307-8332.2022.2\(26\).274980](http://doi.org/10.18524/2307-8332.2022.2(26).274980).

33. Buhmann A. Measuring Country Image: Theory, Method, and Effects. Wiesbaden, Germany: Springer VS; 2015. 147 p. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-15407-3>.

34. Baider F., Burger M., Goutsos D. (eds.) La communication touristique: Approches discursives de l'identité et de l'altérité. Paris: L'Harmattan; 2004. 300 p. (In French). Available at: https://www.researchgate.net/publication/291331070_La_communication_touristique_Approches_discursives_de_l'identite_et_de_l'alterite_Tourist_communication_Discursive_approaches_to_Identity_and_Otherness.

35. Berber A. Persuasion Strategies in Tourism Discourse: «The Model of a Tourist Guide». *Psychology and Education*. 2024;61(6):357-368. Available at: <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/8831>.

Информация об авторе / Information about the Author

Конев Георгий Олегович, аспирант, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, Высшая школа социально-гуманитарных наук и международной коммуникации, кафедра русского языка и речевой культуры, г. Архангельск, Российская Федерация,
e-mail: george367konev@yandex.ru,
ORCID: 0009-0003-3753-7530,
Researcher ID: NHQ-1900-2025

Georgii O. Konev, Postgraduate, English-taught Master Programme "Environmental Risks Management in the Arctic, Arkhangelsk, Russian Federation,
e-mail: george367konev@yandex.ru,
ORCID 0009-0003-3753-7530
Researcher ID: NHQ-1900-2025

Оригинальная статья / Original article

УДК 811.161.1'37

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-64-78>

Тенденции перифрастической номинации стран в современной медиаречи

Е.А. Беспалова¹✉, И.А. Пархоменко¹

¹Юго-Западный государственный университет,
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: kbespalova@yandex.ru

Резюме

Цель работы состоит в анализе особенностей использования в современных медиатекстах перифрастических наименований различных стран, выявлении актуальных для носителей языка и устаревающих номинаций, определении специфики образного обозначения отдельных стран, описании задействованных при этом языковых явлений.

Методы. В ходе работы применяются методы сплошной выборки, наблюдения за языковым материалом, контекстуального анализа, лексико-семантического анализа, систематизации данных, обобщения.

Результаты проведенного исследования показывают, что перифрастические номинации стран используются в современной медиаречи как средство вторичной номинации объектов, позволяющее повлиять на восприятие их читателем через их оценку. Перифразы стран указывают на их географические особенности, геополитический статус, особые черты жителей, транслируемые ценности и т.д.

Заключение. Современные медиатексты позволяют выделить актуальные образные обозначения стран, отличающиеся высокой частотой употребления, и устаревающие единицы. Наблюдаются явления полиноминативности перифраз (в отношении наиболее весомых в контексте медиаповестки стран) и их полисемии. В употреблении топонимических перифраз России и СССР находит отражение процесс переосмысления наследия советской эпохи; образные номинации советского периода уходят в прошлое, наблюдается некоторая недостаточность актуальных обозначений страны. Характерной чертой перифрастического именования Китая и Японии выступает использование самоназваний. Преобразование общезыковых перифраз в процессе построения высказывания позволяет оживить их образность и внести новые семантические оттенки, что достигается посредством расширения состава компонентов, контаминации сочетаний, построения нового перифрастического оборота по имеющейся модели, развития метафор и создания языковой игры.

Ключевые слова: топонимическая перифраза; страна; прагматика; медиатекст; тенденции употребления.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Беспалова Е.А., Пархоменко И.А. Тенденции перифрастической номинации стран в современной медиаречи // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 64-78. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-64-78>.

Статья поступила в редакцию 02.10.2025 Статья подписана в печать 19.11.2025

Статья опубликована 22.12.2025

Trends in the peripheral nomination of countries in the modern media environment

Ekaterina A. Bespalova¹✉, Irina A. Parkhomenko¹

¹Southwest State University
50 let Oktyabrya, 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉e-mail: kbespalova@yandex.ru

Abstract

The purpose of this work is to analyze the features of the use of periphrastic names of various countries in modern media texts, identify the names that are relevant to native speakers and are becoming obsolete, determine the specifics of figurative names for individual countries, and describe the linguistic phenomena involved.

Methods. The study uses continuous sampling, language observation, contextual analysis, lexical-semantic analysis, data systematization, and generalization.

The results of the study show that periphrastic nominations of countries are used in modern media discourse as a means of secondary nomination of objects, which allows the reader to influence their perception through evaluation. Periphrastic nominations of countries indicate their geographical features, geopolitical status, distinctive characteristics of their inhabitants, and the values they promote.

Conclusion. Modern media texts allow us to identify current figurative designations of countries that are frequently used, as well as outdated units. There are phenomena of poly-nominative periphrases (in relation to the most significant countries in the context of the media agenda) and their polysemy. The use of toponymic periphrases for Russia and the USSR reflects the process of rethinking the legacy of the Soviet era; figurative designations from the Soviet period are becoming obsolete, and there is a lack of current designations for the country. A characteristic feature of the periphratic naming of China and Japan is the use of self-designations. The transformation of general-language periphrases in the process of constructing an utterance allows for the revitalization of their imagery and the introduction of new semantic shades, which is achieved through the expansion of the components, the contamination of combinations, the construction of a new periphratic turn based on an existing model, the development of metaphors, and the creation of linguistic play.

Keywords: toponymic periphrasis; country; pragmatics; media text; usage trends.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Bespalova E.A., Parkhomenko I.A. Trends in the peripheral nomination of countries in the modern media environment. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics.* 2025; 15(4): 64–78 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-64-78>.

Received 02.10.2025

Accepted 19.11.2025

Published 22.12.2025

Введение

Топонимические перифразы, будучи языковыми единицами вторичной номинации, активно используются в публицистических текстах, позволяя авторам, помимо географической отсылки, выражать свое отношение к объектам и даже, как отмечает М.А. Сири́вля, программировать «результаты мыслительной деятельности читателя», оказывая на него эмо-

циональное давление¹. В их использовании проявляется двойственная функциональность медиатекстов, служащих как для информирования аудитории, так и для воздействия на нее.

Перифрастические номинации именуют различные географические объек-

¹ Сири́вля М.А. Перифраз как экспрессивное средство языка газеты (семантико-прагматический аспект): автореф. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2007. С. 5.

ты, при этом наиболее часто объектом обозначения выступают города (об этом подробнее [1, 2]). В данной работе рассмотрим особенности образного наименования различных стран.

В основе фразеонимации города или страны обычно лежит главный «стереотипный признак», возникающий в результате каких-либо исторических или культурных ассоциаций, которые связаны с определенной локацией [3, с. 25]. Это могут быть географические (*страна восходящего солнца*) и климатические (*туманный Альбион*) особенности, связь с известной личностью (*страна Шекспира*) или произведением искусства (*страна дураков*), геополитический статус (*владычица морей*) и т.д. Перифрастические номинации стран могут указывать и на особые черты нации (*коварный Альбион*), особенности поведения ее жителей (*родина джентльменов*), их привычки и быт (*родина пива*), транслируемые ценности (*страна свободы*) и т. д. [4, с. 23].

Топонимические перифразы (далее – ТП) привлекают внимание многих исследователей, однако работ, посвященных вторичной номинации стран, не так много. Н. В. Баско рассматривает образные названия стран как источник страноведческих сведений [5]. В трудах других лингвистов анализируются перифразы как средства создания образа отдельной страны: России [6], Нидерландов [7], Перу [8; 9].

Предмет изучения в данной работе составляют перифрастические наименования различных стран, отобранные из «Словаря-тезауруса современной русской идиоматики» [10] и научных работ по теме исследования. Среди топонимических перифраз стран мы не рассматриваем макрохоронимы, служащие для обозначения территорий и регионов, такие как *земля обетованная*, *святая земля*. Кроме того, в процессе верификации данных обнаружено, что некоторые перифразы не актуальны для современной медиаречи: не отмечены в текстах газетного корпуса перифрастические номинации Франции

страна пяти республик, *садовая нация*, *страна вина и моды*, Германии – *земля тысячи замков*, России / СССР – *родина слонов*, *тюрьма народов* и др.

Активное использование перифрастических наименований стран в медиасфере обусловило выбор в качестве материала исследования текстов Газетного корпуса Национального корпуса русского языка [11] (все примеры цитируются по данному корпусу).

Результаты и обсуждение

Анализ контекстов употребления перифраз различных стран дает возможность выявить тенденции их использования в медийной сфере. Рассмотрим такие примеры, выстроив градацию по принципу многообразия номинаций и частотности.

1. Наибольшее количество перифрастических номинаций в медиаречи получает Великобритания, что свидетельствует о ее исторической и культурной значимости для носителей русского языка: *туманный Альбион*, *коварный Альбион*, *британский лев*, *владычица морей*, *островное королевство*, *страна Шекспира*, *родина джентльменов*.

ТП *туманный Альбион* встречается в газетном корпусе 1315 раз, что делает выражение наиболее частотным среди образных именовании стран (если не брать в расчет однословную перифразу *Поднебесная*): «*жители Туманного Альбиона проголосовали за выход из Евросоюза*» (Парламентская газета, 08.06.2017). Это старинное именование Британии, с древнегреческих времен связываемое с климатическими условиями (густые морские туманы, затрудняющие видимость), обязано своим происхождением и *дыму от печей*: «*На некогда туманном Альбионе (давно дома углем ... никто не топил)*» (Комсомольская правда, 22.08.2011). Из текстов мы узнаем, что первые племена англосаксов мигрировали «*на туманный Альбион из Скандинавии*» (РИА Но-

вости, 10.11.2016); сейчас «безбедная жизнь на Туманном Альбионе» (Коммерсант, 13.03.2020). В большом количестве контекстов речь идет об английских футболистах и клубах: «три клуба с туманного Альбиона – «Челси», «Ливерпуль» и «Манчестер» (Комсомольская правда, 30.04.2007). Наиболее часто перифраза сочетается с лексемами *жители, власти, берега*.

В одном из медиатекстов ТП называет Швецию (Советский спорт, 04.02.2013), в другом – Санкт-Петербург; в последнем случае в результате противопоставления полионимов актуализируется сема «туманности» ситуации: «Санкт-Петербург и сейчас себе на уме – не Северная Венеция, но Туманный Альбион» (Независимая газета, 06.03.1996). Это значение может выходить на первый план, тогда возникает игра слов: «туманные перспективы Туманного Альбиона» (Vesti.ru, 02.02.2020). В других контекстах наблюдаем примеры буквализации значения («туманный Альбион сейчас ... констатация факта» (Vesti.ru, 21.12.2006)), на основе чего также может возникнуть каламбур («туманы на «туманном Альбионе» не часты» (Парламентская газета, 27.06.2013)).

Встречаются примеры, в которых сочетаются перифрастические обозначения разных объектов: «отставание Первопрестольной от столицы Туманного Альбиона сократилось» (Ведомости, 14.04.2008).

ТП *коварный Альбион* (6 употреблений; далее в скобках указывается число употреблений в газетном корпусе) возникла в конце XVIII в. во французской прессе и закрепилась как стереотипная реакция на внешнюю политику англичан: «Англичане были всегда "коварным Альбионом"» (Известия, 31.05.2002) – характерно употребление ТП для обозначения жителей, а не страны. Перифраза употребляется и вне связи с политическим контекстом: «арендодателю следует

"вернуться на коварный Альбион"» (Коммерсант, 09.10.2007).

Британский лев (23), будучи геральдическим символом Великобритании, выступает в качестве перифрастического наименования страны («британский лев очень хорош в анализе ... мировых событий» (Труд-7, 18.11.2000), ее жителей («Павлюченко дважды поразил британского льва» (Труд-7, 23.11.2007)) или одного англичанина («"британский лев", как прозвали Мэнселла за смелость на трассе» (РИА Новости, 10.11.2002)). Метафорический образ британского льва развивается по-разному: он может «скалить зубы в сторону России» (Парламентская газета, 27.05.2019) или *промахнуться в прыжке* (Независимая газета, 12.11.1999), его могут «отдубасить ... у него в логове» (Комсомольская правда, 11.03.2001). Объясняется происхождение символа королевства («образ британского льва, царствующего над морями» (Известия, 24.03.2015)) и содержится описание карикатуры на него, отражающей потерю Англией былого могущества («дряхлый британский лев ... боязливо ежится при виде американского дрессировщика с бичом» (Комсомольская правда, 13.11.2013)).

Владычица морей (37) – устойчивое обозначение Великобритании, этимологически связанное с патриотической песней «Правь, Британия, морями!» (1740). Контексты употребления перифразы в медиаречи свидетельствуют о трансформации этого статуса. Страна долгое время носила данный титул, что было обусловлено наличием самого крупного и сильного флота и победой над Испанией: «Испания лишилась титула "владычицы морей"» (Аргументы и факты, 05.12.2002); это положение подтверждается текстами, в которых ТП употребляется самостоятельно и в сочетании с топонимами *Британия* (7), *Англия* (3): «земли попали в зону интересов «владычицы морей» Британии» (Московский комсомолец, 21.11.2017).

Однако ситуация изменилась, такой статус уходит в прошлое, о чем свидетельствуют медиатексты, в которых *владычица морей* называется *бывшей* (Комсомольская правда, 07.05.2007), *тогдашней* (Известия, 15.02.2016), *некогда грозной* (Независимая газета, 12.03.1999). Названный титул на современном этапе истории перешел к США: «*господство в мировом океане ... Великобритании и сменивших их в роли "Владычицы морей" США*» (РИА Новости, 19.01.2009).

ТП *островное королевство* (22) служит для именования различных денотатов: это Великобритания (Vesti.ru, 21.06.2016), Тонга (Vesti.ru, 12.11.2012), Бахрейн (lenta.ru, 20.01.2016), в прошлом Сардиния (Коммерсант, 14.03.2003).

Перифраза *страна Шекспира* (9) представляет одну из актуальных характеристик Великобритании, не подлежащих сомнению: «*травма нации, представшей быть мировой империей. Страной Шекспира Англия осталась*» (Независимая газета, 26.06.1997). В одном из текстов компонентный состав выражения расширяется рядом онимов, называющих наиболее значимых представителей английской культуры: «*страна Шекспира, Черчилля, The Beatles, Шона Коннери, Гарри Поттера*» (РБК Daily, 30.07.2012).

ТП *родина джентльменов* (2) основана на представлении о стереотипном поведении англичан («*решил перебраться поближе к родине джентльменов в лондонский «Челси»*» (Комсомольская правда, 14.12.2004)), но может и терять связь с национальностью: «*родина джентльменов, как видно, это все-таки Россия*» (Комсомольская правда, 14.12.2004).

2. Перифрастические наименования России и СССР во многом представляют собой «наследие» советского периода и в целом отличаются отрицательной оценочностью: *империя зла, страна дураков, шестая часть суши, страна чудес, страна Советов*.

Империя зла (92) – определение Галактической Империи из фильма «Звездные войны» (1977), в 1983 г. использованное Президентом США как характеристика СССР; этот факт подтверждается современными медиатекстами: «*Рейган, окрестив СССР «Империей зла», ... процитировал фильм Джорджа Лукаса*» (Известия, 18.12.2015). Связь с первичным толкованием, т.е. указание на некое зло, прослеживается в контекстах, где отсутствует привязка к какой-либо стране: «*Империя зла (BMG, Warner, Universal ...) почувствовала на своей монопольной шкуре, что началась вилка возможностей*» (lenta.ru, 03.11.2014). Но в большинстве случаев такая связь сохраняется.

Перифраза отражает восприятие Советского Союза капиталистическими странами, противостоявшими «соцлагерю»: «*СССР ... воспринимался во всем мире как «Империя Зла»*» (Известия, 24.06.2013); на этот период истории страны может указывать определение советский: «*Гибель советской Империи Зла*» (Комсомольская правда, 19.01.2004).

Хронологически *империя зла* закончила свое существование вместе с СССР: «*Борис ... сделал из Империи зла Империю фана, и вся страна жила по фану, каждый как мог*» (lenta.ru, 06.11.2016); здесь по этой модели построено сочетание *империя фана*, образованное от сленгового выражения *по фану*, т.е. ‘ради удовольствия, интереса или развлечения’ [12]. В редких случаях речь идет о современной России: «*рассказывают о России западные СМИ сегодня. Империя зла с разорванной в клочья экономикой*» (Vesti.ru, 14.02.2016). В медийном пространстве память об этом стереотипе сохраняется, что использовал молодой модельер в своей работе: «*Символами его первой коллекции «Империя зла» стали медведь и двуглавый орел с автоматами*» (lenta.ru, 08.01.2018) (об этом 20 контекстов).

С точки зрения российского журналиста, *империей зла* выступает Америка: «*Доктрина Обамы и Империя зла: президент США Обама решил обнародовать главные принципы и идеи новой американской внешней политики*» (Vesti.ru, 29.05.2014).

Помимо авторской перифразы *империя фана*, в медиатекстах встречаем построенное на отношениях антонимии выражение *империя добра*; показательно, что в высказывании оба определения закавычены, что подчеркивает противоположность подразумеваемого значения: «*"Империя добра", возрадовавшаяся было своему триумфу в "холодной войне" против "Империи зла" и потому сильно расслабившаяся в своей цивилизационной самоуверенности, выходит на тропу войны*» (Известия, 11.09.2001).

С точки зрения восприятия ТП в начале XXI в., показателен материал «Кто теперь империя зла?», опубликованный 09.06.2004 в «Комсомольской правде» в связи с похоронами Рейгана; в нем на этот вопрос отвечают общественно значимые персоны: *империя зла* – это «*сами США*» (Н. Крючков); «*финансово-олигархическая транснациональная мафия*» (Л. Ивашев); «*государства, которые отказываются жить по общепринятым нормам мирового сообщества*» (К. Косачев); «*США, мировая олигархия и мировое масонство*» (И. Родионов); «*международный терроризм*» (Ф. Ладыгин); «*тоталитарные страны*» (Б. Немцов); «*для нынешнего президента США это Северная Корея, Иран, Сирия и ряд других арабских стран... словосочетание "империя зла" пора забыть*» (В. Жириновский).

Кроме того, в медиаречи ТП становится объектом языковой игры, основанной на совпадении грамматических форм: «*Империя не зла*» (Известия, 23.10.2001); «*Империя зла, полюбишь и козла*» (Коммерсант, 20.05.2001).

Выражение *страна дураков*, пришедшее из сказки А. Н. Толстого «Золотой ключик, или Приключения Буратино», служит, по данным «Словаря русского арго», для обозначения ‘бывшего СССР; России’ [13]. В таком значении сочетание (28) встречается в медиатекстах второй половины 1990-х гг., например, в речи А. Лебедева на выборах 1996 г.: «*Надоело быть нищим в Стране дураков*» (Аргументы и факты, 1996.06.11). Так же характеризуются и жители страны: «*Страна дураков по-прежнему закапывает свои денежки на поле чудес "МММ"*» (Известия, 16.07.1997). Надежда на изменения порядка жизни в стране отразилась в популярной песне Игоря Талькова, написанной в 1990 г., где использована конструкция с противопоставлением: «*Страна не дураков, а гениев*» (РИА Новости, 06.10.2006). В части контекстов содержится отсылка к сказке А. Толстого, при этом метафора развивает обобщенное значение: «*Буратины с золотыми ключиками в Стране дураков никогда не переводятся*» (Коммерсант, 26.06.2013).

ТП *страна чудес*, восходящее к названию книги Льюиса Кэрролла, употребляется для ироничного обозначения СССР и России. Перифраза *страна чудес* [и членов КПСС] зафиксирована в «Словаре-тезаурусе современной русской идиоматики», где отмечено, что она характерна для публицистических текстов [10, с. 169]. Ольга Романова с 2002 по 2007 гг. вела колонку под таким названием в газете «Ведомости», где рассказывала о различных недоразумениях и нарушениях в жизни общества: «*Страна чудес. Узник № 1 убыл неизвестно куда*» (Ведомости, 11.10.2005); «*Страна чудес. Томские мосты уйдут в частные руки*» (Ведомости, 05.07.2005) и т.д. В одном из медиатекстов так названа Великобритания: «*Лондон тянет всех в свою Страну чудес*» (Парламентская газета, 06.04.2018).

Сочетание *страна Советов* (25) использовалось в советское время в качестве неофициального названия страны. Контексты его употребления в современной медиаречи отсылают читателя в прошлое и показывают детали жизни в СССР: создавалась иллюзия благополучия («*В Стране Советов, где жизнь строилась на идеологии, а идеология – на иллюзиях, фотомонтаж был важнейшим из искусств*» (Известия, 27.10.2006)), был бесчеловечным «*уклад жизни*» (Труд-7, 11.09.2003), «*в чудовищных формах действовала цензура*» (Известия, 26.07.2005), «*воцарилась новая сталинская религия, благословлявшая молчанием и согласием геноцид церкви, русского общества и народов России*» (Известия, 03.09.1997), детей можно было «*вырастить счастливыми даже на площади 5 кв. м и при зарплате 80 рублей*» (Комсомольская правда, 01.02.2011). В одном из примеров компонентный состав перифразы расширен определением довоенный, указывающим на временной период, а нахождение страны в изоляции подчеркивается политическим клише *железный занавес*: «*За "железный занавес", в довоенную Страну Советов, импортную парфюмерию завозили... только для номенклатуры*» (Труд-7, 30.03.2006).

Выражение, приписываемое известному издателю и журналисту XIX в. А. А. Краевскому, *шестая часть суши* (2) используется в медиаречи для обозначения одноименной картины Василия Ложкина (Коммерсант, 14.08.2018). Отмечены другие варианты ТП: *шестая часть Земли* (4) и *шестая часть мира* (9) – авторский вариант перифразы, использованный в названии документального фильма Дзиги Вертова (РБК Daily, 30.09.2011).

3. Для обозначения США в российских медиатекстах используются ТП *дядя Сэм*, *старший брат*, *большой брат*, *страна свободы*, *страна возможностей*.

Дядя Сэм (273) – образ, ставший олицетворением Соединенных Штатов. В

медиатекстах отражена история возникновения персонажа: появился «*во время британо-американской войны 1812 года*» (РИА Новости, 13.09.2007), «*представляет собой пожилого человека с бородкой и в цилиндре в цветах американского флага*» (lenta.ru, 07.09.2016), его «*создал художник Томас Наст*» (Парламентская газета, 07.09.2019).

В газетном корпусе перифраза используется для обозначения страны («*мы сегодня живем под диктовку дяди Сэма*» (Коммерсант, 20.06.2020)), ее системы управления («*Выражение "Дядя Сэм", символизирующее государственную машину США*» (Парламентская газета, 07.09.2019)), президента («*Приезд Дяди Сэма*» (Известия, 14.03.2016)); модель трансформируется в зависимости от пола президента – «*Дядя Сэм или тетя Сэм? Узнайте больше о кандидатах в президенты США*» (Коммерсант, 07.11.2016)) и проводимой государственной политики («*американский империализм в лице дяди Сэма*» (Известия, 22.07.2001)).

Интересны примеры сочетания в одном контексте ТП *дядя Сэм* и *старший брат*: они могут употребляться в отношении одной страны, Америки («*их всех подслушивает Старший Брат-дядя Сэм*» (Комсомольская правда, 04.07.2013)) или разных – СССР и США («*зависимость от СССР, жесткий идеологический диктат "старшего брата" – вот и тянет поскорее залезть под ядерный зонтик дяди Сэма*» (Аргументы и факты, 27.11.2002)).

Сочетания *старший брат* и *большой брат* являются вариантами перевода ставшей известной фразы из произведения Джорджа Оруэлла «1984» *Big brother is watching you*. Для носителей русского языка ближе буквальный перевод *большой брат*, для англоязычных читателей – *старший брат*. В медиаречи встречаются оба варианта, но наблюдаются расхождения в их выборе.

Выражение *старший брат* активно используется как номинация Америки («*старший брат* рулит в Европе» (РИА Новости, 11.01.2019)), в том числе и с уточняющим определением *американский* («Польша ... дублирует слова американского «старшего брата» (Известия, 24.09.2019)) и в форме множественного числа, что может подразумевать множество *Штатов* («ЕС... действует по указке старших братьев из Вашингтона» (Парламентская газета, 2020.07.30)). В нескольких текстах так названы страны Евросоюза (lenta.ru, 17.09.2019).

В ряде контекстов перифраза реализует значение 'страна, контролирующая порядок дел': в таком ключе описаны отношения Испании и южноамериканских стран («южноамериканские аборигены продолжали рассчитывать на ... инвестиции «старшего брата» в их экономику» (lenta.ru, 08.02.2018)), СССР и бывших республик («непреодолимое желание бывших республик ... укунить бывшего Старшего брата» (Коммерсант, 20.07.2020)) (в этом отношении показательна статья Г.В. Кучумовой [14]).

Традиционно восточные славяне считались родственными народами, чем обусловлено восприятие России как *старшего брата* по отношению к Беларуси («Лукашенко заявил о необходимости «теснее держаться с нашим старшим братом» (Lenta.ru, 15.09.2020) – всего 13 употреблений в таком значении) и Украине («российская сторона считает себя «старшим братом» Украины» (lenta.ru, 02.12.2019)); такая же связь прослеживается на уровне лидеров стран («Лукашенко назвал ... российского коллегу старшим братом» (Vesti.ru, 13.09.2020) – 17). Исходя из этой логики, Китай исключен из подобных «родственных» отношений: «Лавров счел неверным считать Китай «старшим братом» России» (Известия, 05.09.2019).

Сочетание *большой брат* употребляется в большинстве медиатекстов в зна-

чении, напрямую связанном с антиутопией Дж. Оруэлла, – для обозначения государственного контроля в разных странах, а не самого государства: «В соцсетях ... много разговоров о «тотальной слежке» и «большом брате» (Аргументы и факты, 07.04.2020). При этом страна, в которой реализуется такой контроль, может быть указана: «американский Большой Брат» (Известия, 06.07.2015), «британский Большой Брат» (Vesti.ru, 30.11.2016), «В Китае ... требуют, чтобы власть перестала играть в ... большого брата» (lenta.ru, 22.08.2019). Чаще такие примеры касаются США, к их числу относятся и контексты, содержащие указание на источник высказывания: «"Большой брат", описанный в известном романе-антиутопии Джорджа Оруэлла, будет следить за ними [американцами] как в онлайн, так и офлайн» (Vesti.ru, 17.11.2016).

В двух случаях выражение используется для обозначения проявлений империализма в политике СССР («Советский Союз – тот Большой брат, который подавил в свое время Пражскую весну в Чехословакии» (Ведомости, 17.01.2019) и Испании («Путь каталонцев к независимости не так и прост. Против – "большой брат" – Испания» (Vesti.ru, 09.11.2015)).

Необходимо отметить, что выражение *большой брат* вышло за пределы политического контекста и стало принадлежностью массовой культуры: в конце XX в. так было названо ставшее культовым голландское реалити-шоу, где участники жили в одном доме под круглосуточным наблюдением видеокамер; позже шоу выходило во многих странах, о чем говорится в газетном корпусе: «новый сезон «Большого брата» (Lenta.ru, 30.06.2020).

Употребление перифразы *страна свободы* (22) в отношении Америки можно ассоциировать со статуей свободы как символа ее борьбы за независимость и провозглашенных свобод. ТП употребля-

ется в медиатекстах как синоним США, но понятие свободы при этом дополняется («*страна свободы и изобилия*» (Коммерсант, 21.01.1993)), переосмысливается («*Бизнесмены ... из «страны свободы» активно торговали с гитлеровской Германией*» (Парламентская газета, 26.12.2018)) или ставится под сомнение («*спор о том, является Америка страной свободы или рабства*» (Ведомости, 05.10.2020)).

В первичном значении выражение употребляется в отношении Франции («*Франция – тоже страна свободы*» (Труд-7, 02.02.2009)), в том числе и в составе контаминации с политическим клише *свобода, равенство и братство* («*герой ... бежит в страну свободы, равенства и братства*» (Ведомости, 17.02.2019)). При характеристике Швейцарии признак *свободы* дополняется *благополучием*: Карамзин «сказал, что "*это страна свободы и благополучия*"» (Известия, 22.09.2009). В отношении же России выражение употребляется потенциально («*В XXI веке Россия должна предстать перед миром ... как страна свободы*» (Независимая газета, 14.04.1999)) или в конструкции с противопоставлением («*Мы не страна свободы, но страна равенства*» (Аргументы и факты, 2005.04.20)).

ТП *страна возможностей* как обозначение США встречается в газетном корпусе единожды: «*статус Америки как земли возможностей*» (Известия, 11.10.2013). В отношении же Сибири перифраза отмечена 6 раз, такая номинация актуализировалась в связи с проведением значимого мероприятия: «*"Сибирь – земля возможностей" – таким станет девиз пятого Байкальского экономического форума*» (Vesti.ru, 18.07.2008).

4. Германия представлена в медиатекстах перифразами *родина пива, страна поэтов и мыслителей, германский орел*, но суммарно количество их употреблений незначительно. Высокочастотный перифрастический оборот *третий*

Рейх служит для обозначения нацистского режима (редко – страны в конкретный исторический период), поэтому нами не рассматривается.

ТП *родина пива* употребляется по отношению к Германии трижды («*родина пива – Германия*» (Российские вести, 03.12.1997)), в том числе и с расширением гастрономического ряда («*представления о "старой доброй Германии", как о родине пива, сосисок и квашеной капусты*» (Lenta.ru, 31.03.2010)). Речь может идти и о других странах, например, Осетии, что расширяет стереотипные представления: «*Северная Осетия – родина пива*» (Аргументы и факты, 12.09.2001).

Германский орел (2) выступает геральдическим символом Германии («*Немцы выбрали германского орла*» (Комсомольская правда, 20.12.2001)) и используется для ее обозначения («*галльский петух и германский орёл больше не хотят смотреть в одном направлении*» (Vesti.ru, 30.04.2013)).

ТП *страна поэтов и мыслителей* (2) актуализирует представления о богатой немецкой культуре, отношение к которой в мире стало неоднозначным после Второй мировой войны: «*Из страны поэтов и мыслителей Гитлер и его банда превратили Германию в страну палачей*» (Аргументы и факты, 19.01.1983).

5. Перифрастические наименования Китая отличаются от номинаций других стран тем, что они представляют собой «самоназвания», в чем обнаруживается «одно из проявлений китайского этноцентризма» [15, с. 25]; так жители именовали свою страну с древних времен: *Поднебесная, срединное государство*.

Поднебесная (3599) – самое частотное наименование из всех рассматриваемых стран; оно используется в газетном корпусе исключительно для обозначения Китая: «*Экономическая экспансия Поднебесной*» (Аргументы и факты, 14.04.2020). Из примеров употребления ТП можно получить некоторые сведения об

истории страны («за разглашение секрета производства [фарфора] мастерам Поднебесной грозила смерть» (Парламентская газета, 28.03.2019)), ее настоящим («в Поднебесной недоступны Google, Facebook, Twitter» (Парламентская газета, 27.08.2021)), внешнеполитических связях («политическое сближение России и Поднебесной» (Известия, 27.09.2017)). Часть контекстов связана с эпидемией COVID-19, в связи с которой Китай стал восприниматься во всем мире как источник вируса («можно ли заразиться вирусом через посылки из Поднебесной?» (Vesti.ru, 28.02.2020)).

Самоназвание *срединное государство* (28), или *срединная империя* (12), или Чжунго, основано на древних представлениях китайцев (с 8 в. до н.э.) о расположении в центре мира: «период расцвета Срединного государства, как именуют свою страну сами китайцы» (Труд-7, 04.08.2005). В одном из текстов содержатся размышления о его особом пути: «Срединное государство по определению ... не может быть ничьим долговременным союзником», что объясняется его «самодостаточной цивилизационной сущностью», «политической культурой», «великодержавными устремлениями» (Ведомости, 28.02.2001).

В медиаречи ТП используется при описании жизни в современном Китае («Первые несколько дней Нового года жители Срединного государства проводят за визитами к ... родственникам» (РИА Новости, 06.02.2008)), но чаще – истории страны: из контекстов узнаем, что «Цинь Шихуанди объединил ... Китай в единую Срединную империю» (Парламентская газета, 25.04.2017), в XIII веке Тибет «вошел в состав Срединного государства» (Труд-7, 16.01.2003); все, кто находился за границами древнего Китая, считались варварами, а за признание «величия владыки Срединного государства» императорский двор давал богатые дары (lenta.ru, 18.05.2017).

ТП может употребляться в одном контексте в сочетании с другим самоназванием Китая – *Поднебесная*: о городе Сиань говорится, что это «сердце Срединного государства, одна из семи древних столиц Поднебесной» (Труд-7, 16.11.2004); японцы же до конца XIX века для «обитателей Срединного государства были лишь восточными варварами, впитывающими мудрость Поднебесной» (lenta.ru, 03.09.2015).

Употребление определения *китайский* в составе перифразы помогает читателю идентифицировать страну: «Силу и мощь сянбийцев испытало на себе Срединное китайское государство» (Комсомольская правда, 18.06.2008).

6. Япония представлена в газетном корпусе высокочастотной перифрастической номинацией *страна восходящего солнца* (928): «император Страны восходящего солнца стал Нарухито» (lenta.ru, 01.05.2019). Из медиатекстов узнаем об образе жизни и менталитете японцев: в стране восходящего солнца «Рождество никогда не праздновали» (lenta.ru, 26.12.2019), женщины «уверены, что попеть караоке – идеальный способ снять стресс» (lenta.ru, 15.04.2019), популярны «шоу из серии «узнай жену» или «узнай мужа» (lenta.ru, 05.12.2017), секрет долголетия жителей «в богатом рыбном меню» (lenta.ru, 30.07.2016), при этом «каждый четвертый житель ... хоть раз задумывался» о самоубийстве (lenta.ru, 17.11.2017).

В некоторых контекстах перифраза употребляется наряду с топонимом: «Японию ... называют Страной восходящего солнца» (Комсомольская правда, 26.10.2006). Автор одной публикации разъясняет, что в связи с географическим положением России именно она соответствует этой характеристике: «Страна восходящего солнца – это Россия» (Комсомольская правда, 26.10.2006). Отметим, что *страна восходящего солнца* – древнее самоназвание Японии (его поэтический ва-

риант): с VII в. для обозначения страны (Ниппон или Нихон) используются иероглифы, которые «означают «основа, корень» и «солнце», т.е. «восход солнца», откуда распространенное название Японии «страна восходящего солнца» [16, с. 491]. В одном из контекстов сочетаются перифразы, называющие две восточные страны – Китай и Японию: «*Поднебесной и Стране восходящего солнца удалось прийти к соглашению*» (РБК Daily, 18.06.2008).

7. Для обозначения Кубы в медиатекстах используется перифраза *остров свободы* (1967, но к Кубе относится лишь часть из употреблений), распространившаяся в 1960-х гг. и в связи с революционными событиями и принятием Гаванской декларации, где Куба провозглашалась «свободной территорией Америки» [17]. В советской журналистике перифраза подчеркивала восхищение «борьбой кубинского народа за свободу и независимость от американского империализма» [5, с. 355]. В газетном корпусе отмечаем контексты, отсылающие к историческим событиям («*памятник вдохновителю революции на Острове Свободы*» (Парламентская газета, 02.08.2017), указывающие на вектор политических отношений («*Остров свободы – символ независимости от давления США и дружелюбия к России*» (Vesti.ru, 07.02.2016)) и существующие проблемы («*Экономический кризис на «острове свободы» усугубился вследствие пандемии коронавируса*» (Ведомости, 12.07.2021)).

Перифраза Кубы в русском языке выступает топонимическим омонимом [18, с. 90] по отношению к *острову Свободы* (Liberty) в Америке; данное название было присвоено острову Конгрессом США в 1956 г., т.е. до революции на Кубе. Об этом острове и идет речь в части медиатекстов: «*28 октября 1885 года на острове Свободы ... состоялось торжественное открытие Статуи Свободы*» (Парламентская газета, 17.06.2021).

Во многих текстах выражение используется как метафора реального или условного места, свободного от различных ограничений: это может быть Исландия как *остров пиратской свободы* (lenta.ru, 11.12.2016)), обсерватория («*отдельно взятый остров свободы, населенный романтиками*» (lenta.ru, 26.11.2016)), дом № 6 из фильма Урсуляка («*остров свободы от сталинского идиотизма*» (Известия, 19.10.2012)), церковь («*остров свободы, именуемый церковью*» в *житейском море греха* (Vesti.ru, 28.07.2013)) и т.д.

По модели перифразы и на основе политического подтекста создается выражение *полуостров свободы*: «*корреспондент ... поднял на пике Туркино – высшей точке Острова свободы – флаг Крыма – Полуострова свободы*» (Парламентская газета, 2018.04.06).

8. *Галльский петух* – «перифрастическое наименование Франции и французов» [19], указывающее на символ, от которого произошло название *галлов*: «*Галльский петух является одним из символов Франции*» (Известия, 16.04.2019). В медиатекстах метафора разворачивается: «*дергали за хвост гордого галльского петуха*» (Труд-7, 23.10.2002). Перифраза употребляется в медиаречи в сочетании с символическими обозначениями других стран: «*добрая украинская курочка*» убеждает «*от галльского петуха Евросоюза*» (Известия, 23.01.2014), а тот в свою очередь противопоставляется «*германскому орлу*» (Известия, 09.09.2005).

Выводы

Проведенный анализ позволяет сделать выводы об особенностях использования образных обозначений разных стран в медиатекстах.

К наиболее частотным в газетном корпусе перифрастическим наименованиям стран относятся *Поднебесная*, *туманный Альбион*, *страна восходящего солнца*, *остров свободы*, а к выражениям, потерявшим свою актуальность и выхо-

дящим из употребления, – *страна пяти республик, садовая нация, страна вина и моды, земля тысячи замков, родина слонов* и др.

В употреблении образных наименований стран наблюдается явление полиноминативности: наиболее значимые для носителей языка страны-участники общественно-политических событий (*Великобритания, Россия / СССР, США*) получают несколько обозначений.

Противоположная тенденция состоит в полисемии топонимических перифраз стран: так, наименование *страна восходящего солнца*, помимо Японии, может называть Россию, а *туманный Альбион* – не только Великобританию, но и Швецию.

В использовании перифраз, номинирующих Россию и СССР, отражается процесс переосмысления наследия советской эпохи: некоторые из них вовсе не отмечены в газетном корпусе (*тюрьма народов, родина слонов*), другие хронологически связаны с советским и постсоветским периодами, т.е. выступают как историзмы, и современную Россию не характеризуют (*страна Советов, страна дураков*). Медiateксты показывают, что перифраза американского происхождения *империя зла* исторически исчерпала себя. Нейтральное выражение *шестая часть*

суши малоупотребительна; в целом создается впечатление лакуарности в образном обозначении России на современном историческом этапе.

Особенностью перифрастической номинации Китая и Японии выступает использование их самоназваний, при этом перифразы *Поднебесная* и *срединное государство* выступают исключительно как обозначение Китая.

Перифразы стран чаще используются носителями языка в узусной форме. Но встречаются и трансформированные варианты, созданные путем расширения компонентного состава (*бывшая владычица морей; страна Шекспира, Черчилля, The Beatles*), замены компонента сочетания (*шестая часть мира*), контаминации (*страна свободы, равенства и братства*), построения выражения по общеязыковой модели (*империя добра, полуостров свободы*). Интересны случаи развития метафоры (*британский лев промахнулся в прыжке, ядерный зонтик дяди Сэма*) и языковой игры, построенной на полисемии (*туманные перспективы туманного Альбиона*), грамматической омонимии (*империя не зла*). Творческий подход к употреблению перифраз, ставших общеязыковыми, позволяет «освежить» их образность, внести дополнительную сему в характеристику денотата.

Список литературы

1. Беспалова Е.А. Топонимические перифразы в современных медиатекстах (на примере обозначений городов) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 1. С. 8-17. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-1-8-17>.
2. Беспалова Е.А. Перифразы Петербурга в современной медиаречи: прагматический аспект // Научный диалог. 2025. Т. 14, № 4. С. 191-210. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2025-14-4-191-210>.
3. Захарина Г.Р. Фразеологические единицы с компонентом-топонимом в английском, русском и татарском языках // Вестник Вятского государственного университета. 2008. № 2-2. С. 23-25.
4. Калинина С.А. Топонимические фразеологизмы современного английского языка как знаки материальной и духовной культуры // Вестник Томского государственного пе-

дагогического университета. 2020. № 4(210). С. 23-29. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-4-23-29>.

5. Баско Н.В. Образные названия стран и городов как источник страноведческих сведений // *New world. New language. New thinking*. М., 2019. С. 350-356.

6. Грехнева Л.В. Речевые средства создания образа России в современных СМИ (на материале перифрастических выражений) // *Национальные коды в языке и литературе. Язык и культура*. Нижний Новгород, 2018. С. 75-81.

7. Суслова Л.В. Роль топонимических перифразов при создании образа Нидерландов в немецкоязычных туристических рекламных текстах // *Reports Scientific Society*. 2023. № 4(36). С. 97-100.

8. Радович М., Чеснокова О.С. Лингвокультурологический анализ топонимических перифраз Перу // *Филологические науки в МГИМО*. 2020. № 2(22). С. 110-115. <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2020-2-22-110-115>.

9. Чеснокова О.С., Мартыненко И.А. Языковые параметры национальной идентичности перуанцев через призму топонимии Перу // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2024. Т. 15, № 3. С. 914-934. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2024-15-3-914-934>.

10. Словарь-тезаурус современной русской идиоматики: около 8 000 идиом современного русского языка / А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский, К. Л. Киселева [и др.]. М.: Аванта+, 2007. 1135 с.

11. Газетный корпус Национального корпуса русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/corpus/paper>.

12. По фану // *Словарь синонимов русского языка*. URL: <https://sinonim.org/t/>

13. Страна дураков // В.С. Елистратов. *Словарь русского арго*. Грамота.ру. 2002. URL: https://russian_argo.academic.ru/12276/

14. Кучумова Г.В. Образ «Старшего Брата» (СССР) в романах Томаса Бруссига // *Новые российские гуманитарные исследования*. 2018. № 13. С. 9.

15. Липовцева Е.М. Модификация значений самоназваний Китая – от докунфуцианской философии к учению Конфуция // *Вестник Томского государственного университета*. 2007. № 303. С. 25-28.

16. Пospelов Е.М. Географические названия мира: Топонимический словарь: около 5000 единиц / отв. ред. Р.А. Агеева. 2-е изд., стереотип. М.: Русские словари, 2002. 5012 с.

17. Остров свободы // *Большая российская энциклопедия*. 2023. URL: <https://bigenc.ru/c/ostrov-svobody-a384f8>.

18. Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии* / отв. ред. А.В. Суперанская. 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1988. 187 с.

19. Галльский петух // *Большой словарь русских поговорок*. М: Олма Медиа Групп, 2007. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/36198/>

References

1. Bespalova E.A. Toponymic periphrases in modern media texts (using the example of city designations). *Izvestiya YUgo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwestern State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025;15(1):8-17. (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-1-8-17>.

2. Беспалова Е.А. The periphrases of St. Petersburg in the modern Media language: a pragmatic aspect. *Nauchnyj dialog = Scientific Dialogue*. 2025;14(4):191-210. (In Russ.). <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2025-14-4-191-210>
3. Zaharina G.R. Phraseological units with a toponym component in English, Russian, and Tatar. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Vyatka State University*. 2008;(2-2):23-25 (In Russ.)
4. Kalinina S.A. Toponymic phraseological units of modern English as signs of material and spiritual culture. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2020;(4):23-29. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-4-23-29>
5. Basko N.V. Figurative names of countries and cities as a source of regional information. *New world. New language. New thinking*. Moscow; 2019. P. 350-356 (In Russ.)
6. Grekhneva L.V. Speech means of creating an image of Russia in modern media (based on the material of peripheral expressions). In: *Nacional'nye kody v yazyke i literature. YAzyk i kul'tura = National codes in language and literature. Language and culture*. Nizhny Novgorod; 2018. P. 75-81 (In Russ.).
7. Suslova L.V. The role of toponymic periphrases in creating the image of the Netherlands in German-language tourist advertising texts. *Reports Scientific Society*. 2023;(4):97-100 (In Russ.).
8. Radovich M., Chesnokova O.S. Linguistic and cultural analysis of the toponymic periphrases of Peru. *Filologicheskie nauki v MGIMO = Philological sciences at MGIMO*. 2020;(2): 110-115. (In Russ.) <https://doi.org/10.24833/2410-2423-2020-2-22-110-115>
9. Chesnokova O.S., Martynenko I.A. Linguistic parameters of the national identity of Peruvians through the prism of the toponymy of Peru. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics*. 2024;15(3):914-934. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2024-15-3-914-934>.
10. Baranov A.N., Dobrovol'skij D.O., Kiseleva K.L. et al. Russian Russian Dictionary-thesaurus of modern idioms: about 8,000 idioms of the modern Russian language., Moscow: Avanta+; 2007. 1135 p. (In Russ.)
11. Newspaper building of the National Corpus of the Russian Language. (In Russ.). Available at: <https://ruscorpora.ru/corpus/paper>.
12. According to fan. In: *Slovar' sinonimov russkogo yazyka = Dictionary of synonyms of the Russian language*. (In Russ.). Available at: <https://sinonim.org/t/>
13. The Land of fools. In: *V.S. Elistratov. Slovar' russkogo argo = Dictionary of Russian argot*. Gramota.ru, 2002. (In Russ.). Available at: https://russian_argo.academic.ru/12276/
14. Kuchumova G.V. The image of the "Elder Brother" (USSR) in the novels of Thomas Brussig. *Novye rossijskie gumanitarnye issledovaniya = New Russian Humanitarian Studies*. 2018;(13):9 (In Russ.).
15. Lipovceva E.M. Modification of the meanings of China's self-names - from pre-Confucian philosophy to the teachings of Confucius. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Tomsk State University*. 2007;(303):25-28 (In Russ.)
16. Pospelov E.M. Geographical names of the world: Toponymic dictionary: about 5,000 units. Moscow: Russkie slovari; 2002. 5012 p. (In Russ.).

17. Freedom Island. In: *Bol'shaya rossijskaya enciklopediya = Great Russian Encyclopedia*. 2023. (In Russ.). Available at: <https://bigenc.ru/c/ostrov-svobody-a384f8>.
18. Podol'skaya N.V. Dictionary of Russian onomastic terminology. Moscow: Nauka; 1988. 187 p. (In Russ.)
19. The Gallic cock. In: *Bol'shoj slovar' russkih pogovorok = Big dictionary of Russian proverbs*. Moscow: Olma Media Grupp; 2007. (In Russ.). Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/proverbs/36198/>

Информация об авторах / Information about the Authors

Беспалова Екатерина Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры международных отношений и лингвистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: kbespalova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7218-0635, Researcher ID: ABG-7397-2021

Ekaterina A. Bespalova, Candidate of Sciences (Phylological), Associate Professor, Associate Professor of the Department of International Relations and Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: kbespalova@yandex.ru, ORCID: 0000-0001-7218-0635, Researcher ID: ABG-7397-2021

Пархоменко Ирина Андреевна, студент кафедры международных отношений и лингвистики, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: irina.parkhomenko1319@mail.ru

Irina A. Parkhomenko, Student of the Department of International Relations and Linguistics, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: irina.parkhomenko1319@mail.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 81'23

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-79-90>

К вопросу о механизме категоризации

Т.В. Кружилина¹✉¹Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Резюме

Целью является исследование феномена категоризации, которая понимается как механизм отнесения познаваемого объекта к некоторому классу, куда попадают не только названия материальных предметов, но и сенсорные и перцептивные образцы, социальные стереотипы, эталоны поведения, обобщения, несущие в себе совокупный общественный и индивидуальный опыт.

Методы. Проведено двухэтапное экспериментальное исследование, включающее: анализ 52 встречных текстов с целью реконструкции метаязыковой деятельности испытуемых и обнаружения следов процессов категоризации; анализ состава категорий, «восстановленных» в виде реакций на стимульные слова (мебель, кресло, крутить, позор) в ходе направленного ассоциативного эксперимента.

Результаты эксперимента свидетельствуют в пользу того, что категории на стимульные слова образуются по-разному. Существительные, имеющие явно выраженную предметную отнесённость, формируют категории, составленные преимущественно существительными. Признак процессуальности, выраженный глаголом, объективируется путём создания в мозгу особого вида репрезентации – схемы, траектории перемещения или программы действия, переводимых затем снова в глагольную форму при составлении категории. Слова, подразумевающие абстрактные понятия и явления, объективируются с помощью референтной ситуации, имеющей отношение к описываемому явлению.

Заключение. Категоризация зависит от когнитивных механизмов и социальных факторов. Важную роль играет исходный уровень когнитивного и языкового развития и факторы усвоения опыта – степень вовлечённости и заинтересованности, а также сопутствующий ситуации эмоциональный фон. Базовый, «низший» уровень когнитивности предполагает ограниченные возможности категоризации при осуществлении мыслительных и речевых операций. В процессе усвоения языковой системы эта ограниченность нивелируется, при этом прогресс обеспечивается не за счёт реструктурирования имеющихся низших систем, а за счёт появления нового когнитивного уровня, обладающего новой «операционной системой», постоянно обновляющейся в режиме реального времени. Язык в этом процессе участвует, с одной стороны – как одна из категорий, которая представляет собой совокупность знаний о языке (метаязык), с другой стороны – как инструмент схематизации внешнего опыта и перевода его во внутренний план.

Ключевые слова: психолингвистика; когнитивная лингвистика; понимание текста; категоризация; категория; механизм.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Кружилина Т.В. К вопросу о механизме категоризации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 79-90. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-79-90>.

Статья поступила в редакцию 16.10.2025

Статья подписана в печать 25.11.2025

Статья опубликована 22.12.2025

On the Mechanism of Categorization

Tatiana V. Kruzhilina¹ ✉

¹Southwest State University
50 let Oktyabrya Str., 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru

Abstract

The purpose of research is to study the phenomenon of categorization, which is viewed as a mechanism for classifying a cognizable object into a certain class, including not only the names of material objects, but also sensory and perceptual patterns, social stereotypes, standards of behavior, generalizations that carry the combined social and individual experience.

Methods. A two-stage experimental study was conducted, including: analysis of 52 counter texts aimed to reconstruct the meta-linguistic activity of the subjects and detect traces of categorization processes; analysis of the composition of categories "restored" in the form of reactions to stimulus words (furniture, chair, to twist, shame) during a directed associative experiment.

The results of the experiment indicate that the categories of stimulus words are formed in different ways. Nouns that have a substantive relationship form categories composed primarily of nouns. The sign of processuality expressed by the verb is objectified by creating a special kind of representation in the brain – a scheme, a trajectory of movement or a program of action, which is then translated back into the verbal form when creating a category. Words implying abstract concepts and phenomena are objectified using a reference situation related to the phenomenon being described.

Conclusion. Categorization depends on cognitive mechanisms and social factors. An important role is played by the initial level of cognitive and linguistic development and the factors of assimilation of experience – the degree of involvement and interest, as well as the accompanying emotional background of the situation. The basic, "lower" level of cognition presupposes limited categorization possibilities in the implementation of mental and speech operations. In the process of mastering the language system, this limitation is leveled, while progress is ensured not by restructuring existing lower systems, but by the emergence of a new cognitive level with a new "operating system" that is constantly updated in real time. Language participates in this process, on the one hand, as one of the categories that represents a set of knowledge about language (metalinguage), on the other hand, as a tool for schematizing external experience and translating it into an internal plan.

Keywords: psycholinguistics; cognitive linguistics; text comprehension; categorization; category; mechanism.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Kruzhilina T.V. On the Mechanism of Categorization. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 79–90 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-79-90>.

Received 16.10.2025

Accepted 25.11.2025

Published 22.12.2025

Введение

Вопрос о том, как непрерывный континуум человеческого опыта преломляется в знаках отдельных категорий, рассматривался представителями многих наук. Примером этого служат гипотеза Сепира-Уорфа о лингвистической относительности, теория семантического поля, изучение феноменов образа мира и языковой картины мира и др., привлека-

ющие внимание к факту, что в разных языках окружающая действительность актуализируется по-разному как в отношении лексического значения, так и грамматического [1]. При этом механизм, обеспечивающий членение действительности на дискретные элементы и их структурирование в категории, признаётся исследователями универсальным для любого языка. Для психолингвистики и

когнитивной лингвистики изучение механизмов категоризации представляет особый интерес, т.к. позволяет предположить универсальность механизмов познания, мышления и речи. Согласно концепции Л.С. Выготского о происхождении сознания человека, ключевым этапом этого процесса стало овладение собственным поведением с помощью психологических орудий – знаков [2]. Человек научился запоминать предметы, узнавать их и организовывать свою умственную деятельность через оперирование знаками. Именно этот эволюционный этап – переход внешних знаков во внутренние (образы, элементы внутренней речи), а затем развитие способности оперирования этими знаками и организации их в сообществе согласно определяемым признакам общности / различия – позволяет предположить появление механизмов категоризации на самых ранних этапах формирования психики. Более того, именно способность к категоризации явилась и является главным фактором развития языка как достояния человеческого рода и языка как достояния каждого отдельного человека.

Мы исходим из универсальности механизмов психической деятельности в силу понимания, что только универсальные механизмы способны обеспечить одновременное функционирование всех элементов психики в комплексе комбинаторных взаимодействий. То есть невозможно представить себе существование базовых механизмов, обеспечивающих мыслительные процессы, которые не являлись бы при этом механизмами речи.

Обширный материал исследований по вопросам функционирования когнитивных механизмов [3 – 10], в частности, механизмов речемыслительной деятельности, позволяет провести исследование участия механизмов категоризации в процессах понимания текста. Данная задача формулирует несколько вопросов, требующих рассмотрения. Каким образом бесконечное разнообразие окружаю-

щей действительности преломляется в конечное число языковых форм? Как происходит узнавание и идентификация заданной в тексте ситуации? Как происходит отбор слов из категорий ментального лексикона при понимании текста? Работы по когнитивной лингвистике предлагают чёткое описание категоризации как феномена. Так, она мыслится как процесс отнесения познаваемого объекта к некоторому классу, в качестве которого могут выступать не только названия материальных предметов, но и сенсорные и перцептивные образцы, социальные стереотипы, эталоны поведения, обобщения, несущие в себе совокупный общественный опыт [11]. Именно это допущение о неоднородности возможных элементов категории позволяет нам предположить факт универсальности механизма категоризации при осуществлении речемыслительной деятельности, а именно, участие процессов категоризации на всех её этапах.

Материалы и методы

Исследование феномена категоризации представляет определённые сложности в силу скрытости данного процесса от непосредственного наблюдения. Чтобы определить задействованность обозначенного механизма в процессах речевой деятельности – понимания и порождения текста, необходимо проанализировать продукты понимания (являющиеся встречным порождением), которыми в нашем исследовании выступили встречные тексты, записанные респондентами после восприятия на слух исходного текста, а также необходимо проанализировать состав категорий респондентов.

На первом этапе исследования был проведён анализ 52 встречных текстов, записанных студентами первого и второго курсов Юго-Западного государственного университета, и 3-х текстов, записанных преподавателями кафедры иностранных языков Юго-Западного государственного университета. Исходным текстом выступил перевод с английского

языка рассказа «Appointment with Love» автора S. I. Kishor [12]. Экспериментальные встречные тексты анализировались на предмет следов метаязыковой деятельности, характерными чертами которой являются такие факты, как перестраивание авторской структуры текста, изменение синтаксических и грамматических структур, смысловые искажения, замена авторских слов словами из ментального лексикона испытуемых. Нам необходимо было установить экспериментально факты замен авторских слов словами из индивидуального лексикона испытуемых, предположительно являющихся, по нашей версии, членами категории, объективируемой на определённое авторское слово.

Далее представлен пример вполне успешного, на первый взгляд, создания встречного текста, выделение некоторых слов жирным шрифтом обосновывается в разделе «результаты».

Пример встречного текста

*Лейтенант авиации, стоя на станции Гранд Централ, ожидает **встречи** с женщиной, чьи поддерживающие письма сопровождали его **военные подвиги**. **Напряженность** перед встречей охватывает его, несмотря на обычное чувство контроля. Вспоминая самый тяжёлый воздушный бой, лейтенант вспоминает слова женщины из ее письма, которые придали ему сил и уверенности. Стремясь услышать ее настоящий голос, он внимательно наблюдает за потоком людей на станции, надеясь на скорое приближение момента встречи.*

*Пилот Блэндфорд обнаруживает книгу "Бремя страстей человеческих", на полях которой написаны **размышления** Холлис Мейнелл. Он находит ее адрес, пишет письмо, и начинается переписка. В течение тринадцати месяцев Холлис отвечает на его письма, даже когда они задерживаются. Блэндфорд убежден, что любит ее, и она в ответ. Однако она отказывается отправлять свою фотографию, утверждая, что внешность не*

имеет значения. Она предлагает встретиться лично в Нью-Йорке, чтобы решить судьбу их отношений после встречи.

*Лейтенант Блэндфорд видит молодую женщину, которая приковывает его внимание своей **красотой**. Он шагает к ней, но затем замечает Холлис Мейнелл, стоящую позади. Это женщина за сорок, но он чувствует к ней **близость по духу**. Он решает пригласить ее на ужин, испытывая горечь разочарования после ухода молодой женщины. Однако оказывается, что молодая красавица просила прикрепить розу к пальто Холлис и сообщить, что она ждет Блэндфорда в ресторане через дорогу, в рамках какого-то **испытания**. В итоге, Холлис соглашается помочь, и лейтенант отправляется на свидание с молодой женщиной.*

Для анализа встречных текстов был использован сопоставительный анализ денотатных структур авторского и встречных текстов по методу А.И. Новикова [13].

На втором этапе исследования был проведён анализ состава категорий, «восстановленных» в виде реакций на определённые стимульные слова. Нами были рассмотрены группы слов, составившие категории, составленные реакциями на стимульные слова в ходе направленного ассоциативного эксперимента. Эксперимент проводился в Юго-Западном государственном университете среди студентов первого курса специальности «Прикладная информатика» в количестве 15 человек. Испытуемым последовательно было предложено 4 слова: МЕБЕЛЬ, КРЕСЛО, КРУТИТЬ, ПОЗОР. Задание звучало следующим образом: «Представьте, что в вашей голове есть ячейка для слова, написанного на доске. Что вы положите в эту ячейку? Какие предметы, чувства, ситуации будут в этой ячейке на своём месте?» Количество реакций на одно слово не ограничивалось. Установка на наличие у испытуемых некоего контейнера, заполненного информацией, была создана случайно. Нам было важно

отследить не хаотично возникающие ассоциативные связи, но попытаться установить если не вербальную сеть целиком, то хотя бы «наметить» границы семантического пространства стимульного слова.

Выбор слов был неслучайным. Во-первых, нас интересовало, как происходит составление категории на слово с предметным значением (КРЕСЛО). Собирательное существительное с предметным значением МЕБЕЛЬ было дано первым. Это слово не представляло для нас особого интереса, и выбрано оно было с целью облегчить понимание и выполнение задания (задания на составление категорий собирательных существительных, например, животных, птиц, посуды и пр., известны обучающимся с детского сада). Третьим словом из предложенных был глагол КРУТИТЬ. Четвёртым словом стало существительное ПОЗОР – слово, не обладающее явным предметным значением и представляющее собой явление. Таким образом, было отобрано три имени существительных и один глагол – были взяты слова двух разных частей речи.

Мы, вслед за Е.С. Кубряковой, исходим из понимания частей речи как «особой системы форм и категорий, проявляющих вполне определённые черты своей организации, своего функционирования, своего устройства» [14, с. 187]. Согласно сформулированной Еленой Самойловой теории частей речи, отдельные части речи развивают свои категории, а функции частей речи связаны с семантикой, с тем, что они именуют. При этом первичное членение словаря, как отмечает Н.Ю. Шведова, «обусловлено отнесением слов к категориям предметности, процессуальности, признаковости и количественности» [15, с. 152]. Однако вопрос о наполнении этих категорий, их границах и представленности определёнными классами слов остаётся открытым в когнитивной лингвистике. Причиной этого считается отсутствие очевидного соответствия между, скажем, категорией предметности и классом имени суще-

ствительного, между категорией процессуальности и классом глагола и т.п. [14, с. 191].

Наш интерес к теме частеречной принадлежности стимульных слов обусловлен предположением, что в ходе метаязыковой деятельности в процессе создания внутренней индивидуальной категории происходят процессы лексикализации (превращение языковой единицы, например, слова, в эквивалентное ему слово либо сочетание слов) и грамматизации (преобразование конкретного лексического значения в более абстрактное). В этой связи возникает целый ряд вопросов, требующих разъяснения. Как происходит семантическое развитие категории на определённое стимульное слово, когда элементы с абсолютно конкретными, подходящими данной категории признаками дополняются элементами с признаками всё более абстрактными, по типу «семейного сходства» (термин введён Л. фон Витгенштейном)? Какие способы избирает язык для представления разного рода концептов? Играет ли частеречная принадлежность исходного слова решающую роль при организации сегментов опыта, и как именно происходит эта организация – происходит ли, скажем, опредмечивание вещи материального мира в сознании всегда с помощью класса имён, а актуализация процесса – с помощью класса глаголов? Ответы на эти вопросы планировалось найти в ходе анализа реакций респондентов на стимульные слова.

Результаты и обсуждение

Рассмотрим последовательно результаты обоих этапов эксперимента

По тексту представленного встречного текста жирным шрифтом выделены слова, являющиеся показателем метаязыковой деятельности (т.е. внутренней деятельности испытуемого над языком). В исходном авторском тексте данных референтных слов нет. Следует отметить, что подобные замены отдельного слова или

целого отрезка действительности одним словом наблюдались во всех 55 встречаемых текстах. Перекодирование во внутренней речи, о котором писал Н.И. Жинкин, происходит путём преобразования и сворачивания информации часто вплоть до одного слова [16]. Так, в 39 из 55 встречаемых текстов присутствовали лексемы «испытание» и «проверка». В исходном авторском тексте они отсутствовали. То есть процессы, происходящие при понимании, предполагают опознание информации и отрезка действительности, за ней стоящей, нахождение в базе своего когнитивного опыта похожей ситуации, совпадающей по характеристикам (в нашем случае это ситуация прохождения проверки, или испытания), её наименование средствами собственного ментального лексикона, сворачивание этого вновь образованного до минимального объёма с целью сохранения в рабочей памяти (исходя из ограничений объёма рабочей памяти) и последующее разворачивание по такой же схеме, но обратной, при порождении собственного сообщения.

Когнитивная способность к классифицированию, распределению по группам, классам, типам, упорядочиванию воспринимаемой информации есть категоризация реального либо воображаемого мира, одно из основополагающих понятий когнитивной науки, за которым стоит базовая способность человеческой психики. То есть категоризация представляет собой главный способ придания постигаемому миру упорядоченного характера, позволяет систематизировать наблюдаемое и увидеть в нём сходство одних явлений и различие других. Другими словами, познание и осмысление мира происходит путём установления общих черт при сопоставлении прошлого и нового опыта, и процессы понимания, соответственно, обеспечиваются именно благодаря способности индивида к категоризации.

Второй этап исследования предполагал изучение процесса создания катего-

рии и установления содержимого категорий определённых стимульных слов.

Первым словом было собирательное существительное «мебель». Приведём реакции на стимульное слово с указанием количества совпадений.

МЕБЕЛЬ

стол (11); стул (10); кровать (9); кресло (7); шкаф (7); тумбочка (5); кухонный гарнитур (4); стеллаж (4); парта (3); пуфик (3); обеденный стол (2); софа (2); стенка (2); полка (2); вешалка (2); зеркало (2); диван, на котором я сплю (1); румынская стенка (1); книжные полки (1); стойка кофейная (1); комод (1); раскладушка (1); плита (1); шурупы (1); дверные ручки (1); доски (1); дерево (1); ткань (1); ковер (1); сервиз (1); дверь (1); ванна (1); туалет (1); прихожая (1); упрощение жизни и комфорт (1); что-то удобное и комфортное (1); удобство (1); предмет, на который можно сесть (1); элемент интерьера (1).

Мыслительные процессы у большинства людей протекают по определённым общим законам, поэтому и категоризация обнаруживает общие закономерности – налицо наличие ядра и периферии категории. Ядром являются слова «стол», «стул», «кровать». Следующие члены категории представляют движение к периферии.

Вместе с тем, мышление каждого отдельно взятого человека во многом индивидуально. Это определяет наличие разных языковых картин мира и применение разных способов объективации, казалось бы, одних и тех же концептов и категорий. Так, в категорию попали слова, не являющиеся мебелью, но имеющие непосредственное отношение к ней в сознании испытуемых («упрощение жизни и комфорт», «туалет»). Л. фон Витгенштейн назвал такие отношения отношениями по типу «семейного сходства» – в любой семье есть люди, абсолютно непохожие друг на друга [17].

Очень похожая ситуация возникла со вторым словом. Ядром стало словосоче-

тание «компьютерное кресло» – 7 реакций. Учитывая тот факт, что испытуемые являются студентами специальности «Прикладная информатика», это вполне объяснимо. Следует отметить, что категории были индивидуализированы и многочисленны. Кроме того, в категорию попали свободные ассоциативные реакции («приятные ощущения», «средство для чистки кресел», «игра «достать соседа», «скрип»).

КРЕСЛО

Компьютерное кресло (7); детское кресло (5); кресло-качалка (4); автомобильное кресло (3); раскладное кресло (2); инвалидное кресло (2); игровое кресло (2); офисное кресло (2); кресло-кровать (1); кресло диванного вида (1); массажное кресло в ТЦ (1); огромное кожаное кресло в бабушкиной квартире (1); гостинное кресло (1); стоматологическое кресло (1); пассажирское кресло (1); подвесное кресло (1); дизайнерское кресло (1); кресло рядом с диваном (1); кресло пилота (1); кресло мешок (1); кресло в кинотеатре (1); стул с подлокотниками (1); что-то, идущее в комплекте с диваном, но выполняющее иную функцию (1); 2 штуки (1); фанера, обитая тканью (1); улучшенный стул (1); может иметь 2 ножки, а может не иметь (1); кожаное покрытие (1); мягкая обивка (1); поролон (1); чехол (1); подушка (1).

Удобство (1); предмет, на котором можно сидеть (1); удобно сидеть (1); комфорт и отдых (1); приятные ощущения (1).

Большое (1); тяжёлое (1); удобное (1); скрип (1); игра «достать соседа» (1); средство для чистки кресел (1).

Третьим стимульным словом из предложенных был глагол «крутить». Чтобы объективировать в сознании процессуальный признак, выраженный глаголом, мозгу человека необходимо создать особый вид репрезентации – схему, траекторию перемещения или программу действия. «Подобно тому, как виденье объекта или события вызывает появление

в сознании его ментального образа, наблюдения за действиями постепенно формируют представления о схеме их выполнения, их моторной программе: подобная программа включается в значение глагола» [14, с. 262]. Очевидно, что для появления подобной абстракции необходим опыт наблюдения за человеческой деятельностью, включающей, например, как в нашем случае, само кручение, или инструмент кручения, или объект кручения. Рассмотрим реакции респондентов.

КРУТИТЬ

Крутить болт (винт, гайку, саморез, шестерёнки) (6); крутить барабан (5); крутить юлу (5); крутить колесо (4); крутить педали (4); крутить обруч (4); крутить руль (4); крутить головой (3); крутить рукой (3); крутить мяч (2); крутить ручку (2); крутить ключи (2); совершать вращательные движения (2); штурвал (2); кручение механизмов (1); крутиться на кресле (1); делать закрутки (1); крутить нервы (1); крутить кран (1); крутить коленчатый вал (1); крутить колёсико мышки (1); крутить цепь (1); крутить ногой (1); крутить туловищем (1); крутить роллы (1); скрутить пробег у машины (1); крутить кого-то на карусели (1); крутить велосипед (1); крутить кольцо на пальце (1); крутить слоты в казино (1); крутить шест (1); скручивать самокрутки (1); крутить одну и ту же песню (1); вращать предмет (1); перемешивать что-то (1); постоянное повторение (1); отвёртка (1); гаечный ключ (1); шуруповёрт (1); дрель (1); волосы (1); бигуди (1); кудрявые волосы (1); ремонт (1); усилие (1); неусидчивость (1); танец живота (1); колесо у машины движется (1); хоровод (1); мясорубка (1); стрелка часов (1); ручка стеклоподъёмника (1); микшер (1); ползунки (1); флюгер (1); спин (1); оборот земли вокруг солнца (1); кручение турбины на АЭС (1); вентилятор (1); действие (1); вращать (1); смешивать (1); размеши-

вать (1); сворачивать (1); скручивать (1); размахивать (1).

Состав категории содержит явное ядро, отличимое по характерному признаку «совершение вращательных движений». При этом набор этих движений у респондентов довольно бедный, что заставляет предположить недостаточный опыт либо собственной деятельности, либо наблюдения за деятельностью, предполагающей кручение чего-либо.

Четвёртым словом выступило абстрактное существительное ПОЗОР.

ПОЗОР

Не выполнить дело, подвести, не выполнить обещание (4); наговорить лишнего (сказать, не подумав) (3); лицемерие, ложь (3); ругаться с родителями (плохие отношения с родителями) (2); не сдать теорию на экзамене в гаи (не сдать экзамен) (2); не соответствовать ожиданиям (не оправдать ожиданий) (2); поддаться лени (2); быть не собой (подражание другим) (2); поддаться влиянию (2); антисоциальное поведение, невоспитанность (2); нечистоплотность (2); проиграть слабому (2); лежать пьяным на улице, быть пьяным или под действием веществ (2); выйти на сцену и забыть текст при полном зале; уличить человека в краже; забыть поздравить с днем рождения (бабушку, дедушку, друга, близких родственников); забыть, как зовут преподавателя, находясь на экзамене; не появляться на учёбе целый семестр; поздороваться с незнакомым человеком случайно; не уступить место пожилому человеку в транспорте; нарушение этикета за столом; обидеть слабого; сдать; отправить сообщение другому адресату; опрокинуть на незнакомое человека напиток; переоценить силы; быть навязчивым; уронить стеллаж с продуктами в магазине; забыть убрать из реферата ссылку на банк рефератов; безграмотность; ошибка в слове; нагота; неухоженные волосы; небрежное отношение к вещам; применение силы; страх говорить; смех;

злость; слёзы; быть обузой родителям во взрослом возрасте; проиграть слабому; не «затащить клатч»; лёгкий стыд; сильный позор; испанский стыд.

На наш взгляд, категоризация абстрактных понятий вызывает наибольшее количество вопросов. В случае со стимульным словом ПОЗОР, у которого отсутствует явная предметная отнесённость, категории были наполнены не эквивалентными словами, но группами слов, описывающими определённую ситуацию. Так, результаты респондентов представляют собой перечисление изрядного количества ситуаций, связанных с переживанием чувства стыда, позором. Это вполне объяснимо – слово несёт в себе сильный эмоциональный заряд. Это не просто абстрактное существительное, но выражение оценки действия, поведения, соблюдения либо несоблюдения общепринятых норм и пр. Становится понятно, почему отсутствует явно выраженное ядро категории, и почему воссозданные респондентами категории оказались во многом уникальными. Это объясняется, прежде всего, индивидуальностью накопленного жизненного опыта – лишь некоторые ситуации нашли повторение у других испытуемых. Значит ли это, что категории не связаны между собой? Безусловно, нет. Более того, весьма вероятно, что, иницируя мы задание, в котором из всех полученных вариантов ответов следовало бы выбрать и присвоить своей категории дополнительные варианты как соответствующие, большая часть ситуаций была бы присвоена. Объединяющим элементом, стержнем категории является чувство, переживаемое в описанных ситуациях испытуемыми. Смеем предположить, что эти ситуации либо просто знакомы, либо прожиты испытуемыми, что делает их не просто узнаваемыми, но вспоминаемыми. Процесс перевода понятия в ситуацию и обратно есть не что иное, как механизм сворачивания и разворачивания содержания во внутренней речи, в основе которо-

го находится опять-таки механизм категоризации.

Выводы

Подводя итоги эксперимента, отметим, что категории на стимульные слова были образованы разными способами. Существительные, имеющие явно выраженную предметную отнесённость, формируют категории, составленные преимущественно существительными. Признак процессуальности, выраженный глаголом, объективируется путём создания в мозгу особого вида репрезентации – схемы, траектории перемещения или программы действия, переводимых затем снова в глагольную форму при составлении категории – большую часть реакций составили выражения с исходным стимульным глаголом. Слова, подразумевающие абстрактные понятия и явления, объективируются с помощью референтной ситуации, имеющей отношение к описываемому явлению.

Данные выводы, безусловно, требуют подтверждения на более внушительных выборках экспериментального материала, ведь проведённый нами эксперимент вместе с ответами на поставленные в исследовании вопросы, ставит новые задачи исследования механизма категоризации, которая представляет собой уникальный, малоисследованный, но широко обсуждаемый феномен. Каким образом она осуществляется, до конца не изучено. Однако считается экспериментально доказанной идея о зависимости категоризации от когнитивных механизмов и социальных факторов [18]. Нам представляется, что важную роль играет исходный уровень когнитивного и языкового развития и факторы усвоения опыта – степень вовлечённости и заинтересованности, а также сопутствующий ситуации эмоциональный фон. В отношении исходного уровня отметим, что базовый, «низший» уровень когнитивности предполагает ограниченные возможности категоризации при осуществлении мысли-

тельных и речевых операций, но в процессе усвоения языковой системы эта ограниченность нивелируется, при этом прогресс обеспечивается не столько за счёт реструктурирования имеющихся низших систем, сколько за счёт появления нового когнитивного уровня, обладающего новой «операционной системой», постоянно обновляющейся в режиме реального времени [18].

Язык в этом процессе участвует, с одной стороны – как одна из категорий, которая представляет собой совокупность знаний о языке (метаязык), с другой стороны – как инструмент схематизации внешнего опыта и перевода его во внутренний план [19, 20].

Таким образом, рассмотрение процесса категоризации в качестве фундаментального механизма познания позволяет анализировать язык, вовлечённый в когнитивность в качестве инструмента трансформации опыта, но также анализировать язык как базовую категорию, метаязык, отвечающий за осуществление метаязыковой деятельности при порождении и понимании речи.

Дальнейшие исследования процессов категоризации представляются нам исключительно важными исходя из понимания, что именно эти процессы, рассмотренные на разных этапах речемыслительной деятельности и на разных ступенях филогенеза, позволяют приоткрыть завесу над механизмами протекания метаязыковой деятельности, над тем, как постигаемый индивидом язык, объективирующий складывающиеся структуры сознания, даёт мощный импульс развитию когнитивных структур, в процессе которого ребёнок не только усваивает кванты знания об окружающей его действительности, но и приобретает механизмы оперирования этими знаниями, т.е. способность к категоризации на разных уровнях. Таким образом, способность к категоризации, дарованная нам эволюцией как механизм выживания, позволяющий идентифицировать опасность при

восприятию окружающего мира, в силу своей «простоты» и универсальности становится главным механизмом обработки вербальной и невербальной информации и обеспечивает поэтапное усложнение когнитивной архитектуры за счёт: 1) качественного изменения состава внутренних индивидуальных категорий в ходе онтогенеза; 2) развития структур памяти, «наполняемой» всё более сложноорганизованными конструктами; 3) изменения качества мыслительных процессов, выходящих на новый уровень ввиду невозможности функционировать по-прежнему в изменившихся условиях. То есть механизм категоризации запускает развитие метаязыковой деятельности, обеспечивая при этом генез когнитивных способностей. Таким образом, эволюци-

онно обусловленная биопрограмма, доступная каждому рождённому индивиду (имеется в виду способность к категоризации), получает своё развитие как способность и как механизм при овладении языком в последовательном движении от простого к сложному и от сложного к простому, но уже на новом «более высоком» витке спирали развития. Данное поэтапное усложнение речемыслительных процессов и обеспечивает формирование всё более сложной архитектуры мозга. Изучение этапов этого движения даёт надежду на развитие идей о механизмах речемыслительной деятельности, сформулированных нашими учителями, основателями и корифеями отечественной психолингвистической школы.

Список литературы

1. Бородай С.Ю. Язык и познание. Введение в пострелятивизм. М.: ООО Издательский Дом ЯСК, 2020. 800 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Издательство АСТ, 2025. 576 с.
3. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т., 1999. 382 с.
5. Мягкова Е.Ю. Внутренний метаязык: специфика, функции, возможности моделирования // Функционирование языка в социуме, тексте, индивидуальном сознании / под общ. ред. А.А. Залевской. Тверь: Тверской государственный университет. 2018. С. 158-175. EDN YLUEMH.
6. Пищальникова В.А. Общее языкознание. М.: Р. Валент, 2024. 640 с. EDN DSTURS.
7. Бутакова Л.О., Гуц Е.Н. Особенности идентификации слов невзрослыми носителями русского языка: трендовое исследование // Вопросы психолингвистики. 2025. № 1(63). С. 44-61. <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2025-63-1-44-61>. EDN HBSNEA.
8. Лингвоэкология: проблемы и пути их решения / И.И. Бакланова, Е.Н. Басовская, И.В. Башкова [и др.]. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. 612 с. EDN GCJWGQ.
9. Кружилина Т.В. Понимание текста в онтогенезе. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2016. 152 с.
10. Пешкова Н.П. Семантика и смысл текста: >, <, =, #? (экспериментальный подход к теоретическим проблемам) // Вестник Челябинского государственного университета. 2015. № 15(370). С. 69-77. EDN UKPLCV.
11. Кубрякова Е.С., Демьянкова В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: МГУ, 1996. 245 с.
12. Иш-Кишор С. Свидание с любовью. URL: http://sacralis.com/biblioteka/proza/2605-svidanie_s_lubovju.html?ysclid=ls0tcuhl7u170031708.

13. Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 215 с.
14. Кубрякова Е.С. Язык и знание: на пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
15. Шведова Н.Ю. Об активных потенциях, заключённых в слове. Слово в грамматике и словаре. М., 1984. С. 7–15.
16. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. М.: Культура, Акад. Проект, 2006. С. 251–263.
17. Витгенштейн Л. Философские исследования. М.: Издательство АСТ, 2018. 347 с.
18. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
19. Мягкова Е.Ю. Язык-логика-грамматика: к проблеме моделирования метаязыка // Методология современного языкознания: сборник статей. М.: Академия социального управления, 2010. С. 141-150. EDN RHNEUC.
20. Мягкова Е.Ю. О "формальной" и "внутренней" грамматике // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2012. № 4. С. 96-103. EDN PJPYUB.

References

1. Borodaj S. Yu. Language and cognition. An Introduction to Post-relativism. Moscow: Izdatel'skij Dom YASK; 2020. 800 p. (In Russ.)
2. Vygotskij L.S. Cognition and Speech. Moscow: Izdatel'stvo AST; 2025. 576 p. (In Russ.)
3. Holodnaya M.A. Psychology of Intelligence: Paradoxes of research. St. Petersburg: Piter; 2002. 272 p. (In Russ.)
4. Zalevskaya A.A. Introduction to Psycholinguistics. Moscow: Rossijsk. gos. gumanit. un-t.; 1999. 382 p. (In Russ.)
5. Myagkova E.Yu. Internal Metalanguage: Specifics, Functions, Modeling Possibilities. In: A.A. Zalevskoj. In: *Funkcionirovanie yazyka v sociume, tekste, individual'nom soznanii = Functioning of Language in Society, Text, Individual Consciousness*. Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet; 2018. P. 158-175. (In Russ.). EDN YLUEMH.
6. Pishchal'nikova V.A. General Linguistics. Moscow: R. Valent; 2024. 640 p. (In Russ.). EDN DSTURS.
7. Butakova L.O., Guc E.N. Features of Word Identification by Non-adult Native Speakers of Russian: a Trend Study. *Voprosy psiholingvistiki = Questions of psycholinguistics*. 2025;(1):44-61. (In Russ.). <https://doi.org/10.30982/2077-5911-2025-63-1-44-61>. EDN HBSNEA.
8. Baklanova I.I., Basovskaya E.N., Bashkova I.V. Linguoecology: problems and ways to solve them. Krasnoyarsk: Sibirskij federal'nyj universitet; 2022. 612 p. (In Russ.). EDN GCJWGQ.
9. Kruzhilina T.V. Text Understanding in Ontogenesis. Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet; 2016. 152 p. (In Russ.)
10. Peshkova N.P. Semantics and meaning of the text: >, <, =, #? (an experimental approach to theoretical problems). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of the Chelyabinsk State University*. 2015;(15):69-77. (In Russ.). EDN UKPLCV.
11. Kubryakova E.S., Dem'yankova V.Z., Pankrac YU.G., Luzina L.G. A Short Dictionary of Connective Terms. Moscow: MGU; 1996. 245 p. (In Russ.)
12. Ish-Kishor S. Appointment with Love. (In Russ.). Available at: http://sacralis.com/biblioteka/proza/2605-svidanie_s_lubovju.html?ysclid=ls0tcuhl7u170031708.
13. Novikov A.I. Text Semantics and its Formalization. Moscow: Nauka; 1983. 215 p. (In Russ.)

14. Kubryakova E.S. Language and Knowledge: on the Way to Gaining Knowledge about Language: Parts of Speech from a Cognitive Point of View. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury; 2004. 560 p. (In Russ.)
15. Shvedova N.Yu. About the Active Potentials Contained in the Word. A Word in Grammar and Dictionary. Moscow; 1984. P. 7–15. (In Russ.)
16. Zhinkin N. I. About code transitions in internal speech. Moscow: Kul'tura, Akad. Proekt; 2006. P. 251–263. (In Russ.)
17. Vitgenshtejn L. Philosophical Research. Moscow: Izdatel'stvo AST; 2018. 347 p. (In Russ.)
18. Holodnaya M.A. Cognitive styles. On the nature of the individual mind. St. Petersburg: Piter; 2004. 384 p. (In Russ.)
19. Myagkova E.Yu. Language-Logic-Grammar: towards the problem of metalanguage modeling. In: *Metodologiya sovremennogo yazykoznaniya: sbornik statei = Methodology of modern linguistics: a collection of articles*. Moscow: Akademiya social'nogo upravleniya; 2010. P. 141–150. (In Russ.). EDN RHHEUC.
20. Myagkova E.Yu. On "formal" and "internal" grammar. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya = Bulletin of Tver State University. Series: Philology*. 2012;(4):96–103. (In Russ.). EDN PJPYUB.

Информация об авторе / Information about the Author

Кружилина Татьяна Владиславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru,
ORCID: 0000–0001–5714–146X,
SPIN-код: 8142–0010,
Researcher ID: 738898

Tatiana V. Kruzhilina, Candidate of Sciences (Philological), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: t.kruzhilina@yandex.ru,
ORCID: 0000–0001–5714–146X,
SPIN-code: 8142–0010,
Researcher ID: 738898

Оригинальная статья / Original article

УДК 811

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-91-100>

Многослойность языка блогера в цифровой коммуникации

М.Э. Рябова¹✉

¹Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)
ул. Земляной Вал, д. 73, Москва 109004, Российская Федерация

✉ e-mail: ryabovame@mail.ru

Резюме

Актуализируется современный язык блогеров как уникальное явление, формирующееся под воздействием цифровой коммуникации. Анализируются особенности языка блогеров, его основные функции, а также влияние на языковую культуру и коммуникацию в обществе.

В качестве материала исследования выступает оригинальный русскоязычный контент блогов, размещенный на платформах «ВКонтакте», «Яндекс Дзен», «Пикабу», отобранный методом сплошной выборки.

Цель исследования заключается в осмыслении динамики языка блогера в контексте цифровой коммуникации, позволяющей фиксировать новые способы выражения и взаимодействия.

Достижение поставленной цели возможно при последовательном решении следующих задач: рассмотрения ключевых понятий «многослойность языка», «полилогос»; сравнительной характеристике нескольких популярных в России платформ, где осуществляется блогерская коммуникация; выявления специфики цифровых сообщений; анализа многослойности языка блогеров и установления лингвистической функции поликодовых единиц в процессе формирования нового языка цифровой коммуникации.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный, коммуникативно-прагматический анализ с элементами социолингвистического анализа.

Выявлена двойственная структура языка блогеров, состоящая из вертикальной и горизонтальной составляющих, сочетание которых усиливает воздействующий эффект на аудиторию. Сделаны выводы о том, что многослойность языка в блогосфере перманентно обновляется, порождая не просто новые гибридные формы языка, но и сдвигая его нормы.

Анализ многослойности их языковых средств выражения позволит лучше понять трансформации норм общения в цифровой среде, выявить тенденции изменения современного языка с точки зрения лингвистического, культурного и технологического развития. Важно продолжать исследования в данной области, чтобы глубже понять роль блогеров в формировании языковой картины современности, осмыслить реальные и потенциальные последствия социокультурных преобразований.

Ключевые слова: блогер; многослойность языка; полилогос; поликодовость; цифровая коммуникация.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Рябова М.Э. Многослойность языка блогера в цифровой коммуникации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 91-100. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-91-100>.

Статья поступила в редакцию 23.05.2025

Статья подписана в печать 16.07.2025

Статья опубликована 22.12.2025

The Multilayered Language of the Blogger in Digital Communication

Marina E. Ryabova¹✉

¹Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky" (First Cossack University)
73, Zemlyanoy Val Str. Moscow 109004, Russian Federation

✉e-mail: ryabovame@mail.ru

Abstract

The modern language of bloggers is updated as a unique phenomenon formed under the influence of digital communication. The features of the language of bloggers, its main functions, as well as the impact on language culture and communication in society are analyzed.

The research material is the original Russian-language content of blogs posted on the platforms VKontakte, Yandex Zen, Pikabu, selected using the continuous sampling method.

The aim of the study is to understand the dynamics of blogger language in the context of digital communication, which allows recording new ways of expression and interaction.

Achieving the set goal is possible with a consistent solution to the following tasks: consideration of the key concepts of "multi-layered language", "polylogos"; comparative characteristics of several popular platforms in Russia where blog communication is carried out; identifying the specifics of digital messages; analysis of the multi-layered language of bloggers and establishment of the linguistic function of polycode units in the process of forming a new language of digital communication.

Research methods: comparative-contrastive, communicative-pragmatic analysis with elements of sociolinguistic analysis.

A dual structure of the bloggers' language has been identified, consisting of vertical and horizontal components, the combination of which enhances the impact on the audience.

Conclusions are made that the multi-layered language in the blogosphere is permanently updated, generating not only new hybrid forms of language, but also shifting its norms.

An analysis of the multi-layered nature of their linguistic means of expression will allow us to better understand the transformation of communication norms in the digital environment and identify trends in the change of modern language from the point of view of linguistic, cultural and technological development. It is important to continue research in this area in order to better understand the role of bloggers in shaping the linguistic picture of modernity and to comprehend the real and potential consequences of socio-cultural transformations.

Keywords: blogger; multi-layered language; polylogos; polycode; digital communication.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Ryabova M.E. The Multilayered Language of the Blogger in Digital Communication. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 91–100 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-91-100>.

Received 23.05.2025

Accepted 16.07.2025

Published 22.12.2025

Введение

Сегодняшняя электронная коммуникация характеризуется широким спектром форм и площадок взаимодействия, среди которых особое место занимает блогосфера, в которой каждый человек потенциально может вести личный блог. Блогосфера подразумевает «совокупность всех блогов в сети Интернет» [1, с. 79]. Блогер, выступая инициатором не-

формальной публичной коммуникации, создает уникальную среду общения с неограниченным числом участников, в которой язык приобретает поликодовые черты, превращаясь в полилогос. Вовлеченность большого количества людей в макроструктуру блога делает важной постановку проблемы языка интернет-коммуникации вообще и блога в частности. В коммуникативном пространстве

виртуальности блогеры становятся не просто носителями нового культурного контекста, но и его создателями, влияющими на общественное мнение.

Актуальность исследования обусловлена мультикодовой спецификой речевой активности блогеров, требующей тщательного изучения.

Цель исследования заключается в осмыслении динамики языка блогера в контексте цифровой коммуникации, позволяющей фиксировать новые способы выражения и взаимодействия.

Материалы и методы

В качестве материала исследования выступил большой массив русскоязычного контента блогов, размещенного в социальных сетях «ВКонтакте», «Яндекс Дзен», «Пикабу», отобранного методом сплошной выборки за период с февраля 2023 по январь 2025 гг. Ведущим методом явился сравнительно-сопоставительный, дополненный методом лингвистического описания, которые нашли применение в работе при интерпретации анализируемого материала и обобщении полученных результатов. Кроме того, для достижения поставленных целей и задач в работе был использован метод коммуникативно-прагматического анализа с элементами социолингвистического анализа при выявлении многослойности языка блогеров.

Результаты и обсуждение

Цифровая коммуникация существенно отличается от традиционных форм общения, в первую очередь, многообразием участников и форматов. Расширение пространства коммуникации осуществляется за счет появления новых видов сетевых практик, среди которых следует выделить такие наиболее популярные медиа, как блоги и социальные сети. Е.Г. Новикова относит блог к такому тексту, в котором автор и читатель выступают равноправными его создателями [2, с. 88]. Потенциал новых жанров интер-

нет-коммуникации пояснен Р. Нойманом как постоянно доступных «на цифровых устройствах и подразумевающих активное участие пользователей в создании и распространении контента» [3, с. 51].

Множественные дискуссии блогеров на различных платформах создали специфичный полилогос, ставший значимым событием информационной эпохи. Полилогос основывается на диалоге, однако отличается от него гораздо большим количеством участников, обсуждающих одну тему, зачастую с различных точек зрения. По мнению Ж. Лакана, такие многоуровневые дискуссии демонстрируют динамику смыслов и социального взаимодействия [4].

Современные цифровые платформы способствуют развитию полилогоса блогосферы, позволяя мгновенно реагировать на высказанные идеи, сочетая различные коды.

Прежде, чем перейти к рассмотрению особенностей языка в блогосфере, выделим ключевые черты трех популярных площадок для ведения блогов «ВКонтакте», «Яндекс Дзен», «Пикабу», чтобы понимать специфику их контента.

Социальная сеть «ВКонтакте» обладает возможностью создания личных страниц, сообществ и публикации разнообразного контента, охватывающего общение, фотографии, видео.

Платформа «Яндекс Дзен» предназначена для публикации текстов, статей, видео с акцентом на персонализированную ленту рекомендаций.

Социальная новостная платформа «Пикабу» специализируется на активном обсуждении актуальных новостей, включая истории, мемы и другие материалы.

Все три платформы ориентированы на создание и распространение контента пользователями и обладают возможностью комментирования, лайков, репостов, способствуя интерактивной коммуникации всех желающих, вне зависимости от степени их знакомства. Тем не менее, между этими платформами есть раз-

личия, заключающиеся в том, что «ВКонтакте» поддерживает широкий спектр контента, включая мультимедийные файлы. Блог-платформа «Яндекс Дзен» больше сфокусирована на статьях и видео, используя алгоритмы для персонализации ленты пользователя, а «Пикабу» специализируется на пользовательских историях и мемах, полагаясь на популярность контента. Согласно исследованию, опубликованному на сайте Mediascop¹, «Яндекс Дзен» и «ВКонтакте» обладают аудиторией около 80 миллионов пользователей в месяц, а «Пикабу» имеет около 134 миллионов визитов в месяц. Сказанное свидетельствует о высокой активности участников на платформах и выбор между этими платформами зависит от целей коммуниканта, типа контента и индивидуальных предпочтений.

В цифровой среде язык быстро адаптируется к новой аудитории, ситуации, платформам и культурным контекстам. Язык блогеров давно привлекает внимание лингвистической науки, о чем свидетельствуют работы, посвященные многогранной тематике коммуникации в блогосфере [5, 6, 7]. Ученые анализируют его с точки зрения специфики общения, функциональности, структуры, влияния на нормы языка, включая формирование новых практик [8, 9, 10, 11].

Рассмотрение богатой области языка блогеров отечественными и зарубежными учеными имеет сходства и различия, обусловленные методологией исследований, акцентами на различных аспектах коммуникации и социокультурными контекстами. В частности, сходства в подходах можно обнаружить в выделении мультимодальности как ключевой характеристики языка блогеров. Мультимодальность подразумевает использование нескольких семиотических систем для передачи информации, к примеру текста, изображений, эмодзи, графических средств

и других составляющих, которые в контексте блогерской коммуникации выступают единой системой создания смысла.

Общим для всех исследований является также мысль о глобализации языка блогеров, что подтверждается наличием в сообщениях англицизмов, мемов и других узнаваемых элементов массовой культуры для усиления или передачи эмоций. Е. А. Кольцова и Ф. И. Карташкова обращают внимание, что «неформальное письменное общение в сфере цифровой коммуникации представляет определенные сложности», которые проявляются в неоднозначном контексте с помощью эмодзи и повышают эффективность коммуникативного акта [12].

Что же касается различий в подходах, то отечественные авторы подчеркивают языковую специфику блогеров, связанную с русской культурой [13], включая разговорные конструкции, сленг и уникальные мемы. Например, в постах часто можно встретить выражение: *Это чисто ламповая атмосфера*, которое означает очень уютную, теплую и душевную обстановку. Слово *ламповая* содержит отсылку к старым ламповым телевизорам или радиоприемникам, символизирующим что-то уютное, ностальгирующее, когда люди собирались тесной компанией и что-то обсуждали.

Западные авторы заостряют внимание на интернациональном аспекте и влиянии глобальной медиакультуры, относя к числу маркеров блогерской коммуникации склонность к упрощенной подаче смысла сообщения благодаря использованию семиотических средств символики, включая иконические знаки [14]. Например, инфографика о состоянии климата легче воспринимается, чем сухой текст. Эмодзи, фото, цвет вызывают мгновенные эмоции у аудитории. Как известно, элементы семиотической системы демонстрируют множество лингвистических слоев, среди которых доминирует визуальный. Визуализация облегчает восприятие в условиях информационной

¹ URL: <https://mediascope.net/data/> (дата обращения 25.01.2025).

перегрузки и приближает язык к универсальному, понятному большинству. Мультимодальность же делает блогговую коммуникацию в целом более комфортной, предоставляя выбор каждому участнику, для одного – текст, для другого – изображение. Сказанное подводит к выводу, что мультимодальность формирует комплексный опыт восприятия различных каналов, соединенных в одном сообщении и выступает ведущим инструментом анализа современной коммуникации.

Непрекращающиеся исследования блогосферы подчеркивают постоянное обновление языка блогеров, его развитие под влиянием цифровой коммуникации. Специфика полилога блогосферы выражается, в первую очередь, в наличии вертикальной и горизонтальной структуры.

Под *вертикальной* структурой подразумевается такая форма организации цифровой коммуникации, при которой блогер контактирует с аудиторией на нескольких иерархичных уровнях, от базового (например, публикация поста) до более сложных, гибридных (например, взаимодействие в комментариях и реакция на обратную связь), создавая многоуровневый полилог. В этом полилоге участвуют не только сам автор-блогер и его подписчики, но и подписчики между собой. Центральным элементом вертикальной структуры выступает контент блогера, выступающим в роли триггера для обсуждения. Первичный уровень представлен непосредственными комментариями и реакциями на базовый контент (лайки, репосты), которыми подписчики выражают свое мнение, уточняют информацию или соглашаются или оспаривают позицию блогера. Обсуждая тему, участники коммуникации часто отходят от основной темы, часто создавая частные подтемы, образуя мини-дискуссии. При чем автор-блогер может также активно вступать в дискуссии, направлять обсуждение, поддерживая тем самым интерес, стимулируя дальнейшее

общение. Широкая вовлеченность аудитории приводит к тому, что контент «вирусится», приводит к распространению через репосты, выходя за рамки блога, переходя на другие платформы, создавая тем самым новый круг мультипликации. Интеграция внешнего контекста в виде примеров, мемов, любых ссылок в обсуждение, расширяет смысловое содержание, превращает блогговую коммуникацию в открытое сетевое социокультурное явление.

Вертикальная структура полилога блогеров отличается от *горизонтальной*, подразумевающей взаимодействие между участниками на равных, без ярко выраженной доминанты одного голоса. При таком подходе акцент смещается с прямого влияния блогера на имплицитное, предполагающее равноправный обмен мнениями, в котором голос каждого важен и принят во внимание. основополагающей характеристикой горизонтальной структуры выступает децентрализованный характер общения. Несмотря на то, что автор-блогер создает контент, он не является единственным центром дискуссии. Подписчики начинают активно взаимодействовать друг с другом, обмениваться точками зрения, вести самостоятельные разговоры, перевоплощаясь в соавторов. Основное внимание смещается на коммуникацию между подписчиками. Так возникают уходящие в непредсказуемых направлениях параллельные «ветки» обсуждения, не зависящие от участия автора-блогера. Следует отметить, что популярность комментариев или идей определяется не авторитетом автора, а их релевантностью и интересом аудитории. Как правило, такие обсуждения привлекают новых участников, которые равноправно включаются в коммуникацию, что расширяет горизонтальное взаимодействие, формируя более широкую сеть. Примечательно и то, что роли соавторов не закреплены и они могут также меняться в зависимости от темы или контекста. Подобные обсуждения

становятся источником многих инновационных идей, которые могут быть использованы блогерами для создания будущих постов. Каждый участник привносит свой слой интерпретации, обогащая общий смысл дискуссии.

Язык блогера включает элементы разговорной речи, профессионального сленга, интернет-мемов и, благодаря современным технологиям, креолизированных текстов (сочетание вербального текста и визуальных элементов), что характеризует его многослойным феноменом. В литературе уже отмечалось, что лингвистика заинтересовалась когнитивными механизмами восприятия креолизованного текста «с новых позиций, когда из множества смысловых маркеров, которыми насыщен креолизированный текст, реципиент реагирует на тот или иной элемент общей стратегии, ориентируясь на текстовую риторику» [15, с. 62].

Добавление визуальных элементов (эмодзи, гифки), рождение новых языковых форм (чаты, хэштеги) создает совершенно другой, непривычный уровень языковой гибридности. Проиллюстрируем сказанное типичным примером, вариацию которого можно встретить во многих блогах.

Отлично 😊 #жду_успеха.

В приведенном примере можем наблюдать текстовое послание, эмодзи и хэштег, которые взаимодействуют, создавая многослойное сообщение, в котором разные элементы усиливают друг друга.

Лингвистический уровень блогерской коммуникации представляет собой сложную палитру поликодовых составляющих, сочетая в себе многообразие языков, регистров, стилей, диалектов, жанров, стратегий, которые контактируют друг с другом, определяя ее многослойную сущность. Языковые единицы, переплетаясь в полилогосе блогеров, приобретают дополнительные смыслы, которые зависят от контекста, культуры и аудитории. Например, сообщение: *Сего-*

дня день был просто 🔥. Не знаю, как все успел. Эмодзи 🔥 (огонь) добавляет эмоциональную окраску, подчеркивая интенсивность дня. Текст и эмодзи в сочетании создают комплексное сообщение, смысл которого вполне понятен в неформальной коммуникации. Взаимодействие текстового и визуального слоев придают сообщению более выразительный характер, подчеркивая достаточно близкую дистанцию между коммуникантами. Примечательно, что в неформальной электронной коммуникации присутствие эмодзи считается нормой, а их отсутствие даже вызывает настороженность со стороны собеседника.

Нельзя обойти вниманием возможность гипертекстуальности, появившуюся благодаря цифровым медиа, позволяющую создавать емкие сообщения, но, в случае необходимости, разворачивать их, отсылая к другим ресурсам за дополнительной информацией. Гипертекстуальность формирует сетевую структуру, в которой каждый элемент текста связан с другими текстами или медиа. Проиллюстрируем сказанное фрагментом из блогерского сообщения.

Во Франции есть правило «Кто приглашает в кафе, тот и платит». Показать еще¹. Последние слова, если их кликнуть, раскрывают тему более подробно, предоставляя собеседнику либо остановиться на основном тексте, либо углубиться в дополнительную информацию, формируя свою индивидуальную траекторию восприятия сообщения.

Кроме основного поста, блоги насыщены комментариями к нему или другим комментариям, что создает эффект полифонии голосов. Проиллюстрируем сказанное постом от Ростелеком ВКонтакте.

- Искусственный интеллект скоро обретет разум и поднимет восстание против людей. Или нет? <...> Разобла-

¹ URL: https://vk.com/wall721071898_302354 (дата обращения: 24.01.2025).

чаем восемь популярных заблуждений (гиперссылка).

Комментарии:

- Разоблачите лучше вашего бесполезного помощника <...> нельзя связаться с оператором поддержки!

- Ростелеком может этого не бояться 😂😂😂 У них и так всё очень плохо 🤔🤔🤔¹.

И далее общение уходит в другую тему, в которой искусственный интеллект обыгрывается как средство сравнения качества работы оператора. Каждый комментарий добавляет новый слой к общей дискуссии, формируя многослойный полилогос, где взаимодействуют оптимистичные, критические и нейтральные точки зрения. Полилогос здесь строится из взаимодействия между постом и комментариями разных авторов, каждый из которых пользуется либо разговорными фразами, либо креолизированным текстом (текст плюс эмодзи). Каждый слой – будь то текст, или визуальный образ, а то и музыкальное сопровождение, – дополняет друг друга, конструируя многослойность. Множество участников, обсуждающих пост либо одновременно, либо позднее во времени, подхватывает эмоциональную энергетику и продолжает ее в комментариях на комментарии. Тем самым создается настоящее многоголосье, которое доносит чувства и идеи каждого коммуниканта, играющего свою роль в формировании общего дискурса.

Многослойность языка блогеров позволяет изучать изменения языка, сочетаемость кодов в реальном времени, запечатлевая новые способы выражения и интерактивного взаимодействия. Заметим, что выбор слов, визуальных элементов, тематики блогерами оказывает влияние не только на языковое сознание, но и на их идентичность. На этот факт обращают внимание исследования К. Джуитт и Т. Триггс, в которых анализируется

возможность конструирования идентичности посредством цифровой среды и мультимодальности [16]. Схожие идеи высказывал И. Гофман, разрабатывая теорию представления «Я», в которой идентичность рассматривается как процесс управления впечатлением, которое человек производит на окружающих [17]. Эти наблюдения трудно оспаривать, ведь язык блогеров, в первую очередь, является инструментом самопрезентации, где каждая деталь (стиль речь, визуальный компонент) подчинена созданию и поддержанию репрезентируемого образа. Сама же мультимодальная среда блогосферы сочетает различные медийные форматы (текст, изображения, видео, аудио, графика и т.п.) для взаимодействия с другими участниками. Например, блогеры часто демонстрируют близость с аудиторией подобными сообщениями:

Доброе утро, дорогие 🌸

Сегодня я наконец-то дома, лежу бревном и пахну лесом 😊 <...>

Просто без вкуснях скучно лежать, согласны?²

Приведенный пример иллюстрирует специфику платформы ВКонтакте, аудитория которой ориентирована на персонализированное общение и многоформатный контент, вследствие чего ожидается от блогеров не просто качественного контента, но и личного взаимодействия, создающего образ «своего человека», близкого к участникам. Благодаря личному обращению и формату доверительного разговора, в котором блогер делится своими мыслями, повседневной ситуацией, возникает ощущение доступности и вовлеченности в ситуацию. Такой прием позволяет показать, что блогер живет «как все», стирая дистанцию между ним и аудиторией. Каждая деталь, указывающая на близость с аудиторией, является основой для успешного конструирования идентичности.

¹ URL: https://vk.com/wall-24720111_807950 (дата обращения: 24.01.2025).

² URL: https://vk.com/wall-19817989_2451489 (дата обращения: 24.01.2025).

Идентичность блогера складывается из постоянного воспроизведения ролей и регулярных практик (публикации, взаимодействие с подписчиками), соответствующих его желаемому образу. Согласно концепции перформативности (Дж. Батлер), идентичность не существует как данность, она создается через повторяющиеся действия, которые поддерживают определенный образ [18]. Специфика перформативности на платформе ВКонтакте заключается в ее интерактивности, когда аудитория не просто наблюдает, но и активно участвует в подтверждении (или опровержении) идентичности блогера через лайки, репосты и комментарии.

Выводы

Современные исследования медийной коммуникации показывают, что мультимодальность позволяет учитывать разные предпочтения аудитории. Блогеры конструируют свою идентичность в зависимости от платформы и ожиданий реципиента. Другими словами, можно утверждать, что мультимодальность платформы задает аудиторную рамку, акцентирующую либо визуальное и эмоциональ-

ное восприятие, либо текстоцентрическое и аналитический стиль и т.д.

Многослойность языка блогеров подчеркивает его уникальную гибкую природу, которая постоянно обновляется, стимулируя к жизни сочетание множества языковых форм. Перерождение полилога блогосферы это не одномоментное явление, а динамический процесс, требующий глубокого осмысления. Вертикальная структура языка блогеров позволяет не только передавать информацию, но и выстраивать сложную сетевую коммуникацию, объединяя разные уровни вовлеченности аудитории и увеличивая социальное влияние контента. Горизонтальная структура способствует созданию равноправной среды, где ценность обсуждения формируется за счет активности участников, а не авторитетности источника. Горизонтальная структура усиливает вовлеченность, креативность и ощущение сопричастности к сообществу единомышленников.

Исследование языка блогосферы способствует пониманию механизмов взаимодействия в сложных социокультурных системах, а также разработке новых подходов к организации глобального диалога.

Список литературы

1. Клинова Д.А. Дискурс блогера: социально-коммуникативный аспект // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Философия». 2021. № 1 (55). С. 78-84.
2. Новикова Е.Г. Особенности речевого жанра дневника // Язык. Текст. Дискурс. 2005. № 3. С. 80-89.
3. Neuman W. R. The Future of the mass Audience. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. 202 p.
4. Лакан Ж. Имена-Отца / пер с фр. А. Черноглазова. М.: Изд-во Гнозис; Изд-во Логос, 2006. 160 с.
5. Баженова Е.А., Иванова И.А. Блог как интернет-жанр // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2012. Вып. 4 (20). С. 125-131.
6. Горшкова Е.И. Коммуникативные тактики согласия в интернет-коммуникации (на примере блогов) // Вопросы когнитивной лингвистики. 2012. № 3 (32). С. 107-112.
7. Панюшева М.М. Блогосфера: традиционные СМИ vs нетрадиционные // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 2010. № 4. С. 106-122.
8. Смирнова Е.А., Ибраева А.Ф. Языковые особенности текстов англоязычной блогосферы // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. № 12-1 (66). С. 70-73. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.66.159>

9. Шляховой Д.А. Жанровые характеристики блогов как электронных средств массовой коммуникации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2017. Т. 8, № 4. С. 939-948. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-4-939-948>
10. Boyd D. A Blogger's Blog: Exploring the Definition of a Medium // Reconstruction. 2006. № 6(4). URL: <http://reconstruction.eserver.org/Issues/064/boyd.shtml>.
11. Рябова М.Э. Мем-культура и её воздействие на развитие современного общества // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. 2023. № 1. С. 123-132. <https://doi.org/10.18384/2310-7227-2023-1-123-132>. EDN SELQPV.
12. Кольцова Е.А., Карташкова Ф.И. Мультимодальный характер цифровой коммуникации: функционирование эмодзи в межличностном общении // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022. Т. 13, № 3. С. 769-783. <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-3-769-783>
13. Кибрик А.А. Русский мультиканальный дискурс. Часть II. Разработка корпуса и направления исследований // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 2. С. 79-90. <https://doi.org/10.7868/80205959218020083>
14. Kress G. The multimodal landscape of communication // Medien Journal. 2002. Vol. 4. P. 4–19.
15. Вашунина И.В., Рябова М.Э. Когнитивная вариативность восприятия креолизованного текста // Организационная психолингвистика. 2024. № 2(26). С. 60-72. EDN BYAFYD.
16. Jewitt C., Triggs T. Screens and the social landscape // Visual Communication. 2006. 5 (2). P. 131-140. <https://doi.org/10.1177/1470357206065305>
17. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер. с англ. и вступ. статья А.Д. Ковалева. М.: Канон-Пресс-Ц, Кучково поле, 2000. 304 с.
18. Батлер Дж. Заметки к перформативной теории собрания. М.: Ад Маргинем, 2018. 248 с.

References

1. Klinkova D.A. Blogger's discourse: social and communicative aspect. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija «Filosofija» = Bulletin of Tver State University. Series "Philosophy"*. 2021;(1):78-84. (In Russ.).
2. Novikova E.G. Features of the speech genre of the diary. *Jazyk. Tekst. Diskurs = Language. Text. Discourse*. 2005;(3):80-89. (In Russ.).
3. Neuman W. R. The Future of the mass Audience. Cambridge: Cambridge University Press; 1991. 202 p.
4. Lakan Zh. Imena-Otca. Moscow: Gnozis; Logos; 2006. 160 p. (In Russ.).
5. Bazhenova E.A., Ivanova I.A. Blog as an Internet Genre. *Vestnik Permskogo universiteta. Rossijskaja i zarubezhnaja filologija. = Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology*. 2012;(4):125-131. (In Russ.).
6. Gorshkova E.I. Communicative tactics of consent in Internet communication (using blogs as an example). *Voprosy kognitivnoj lingvistiki = Questions of cognitive linguistics*. 2012;(3):107-112. (In Russ.).
7. Panjusheva M.M. Blogosphere: traditional vs. non-traditional media. *Vestnik Moskovskogo universiteta = Moscow University Bulletin. Ser. 10. Zhurnalistika*. 2010;(4):106-122. (In Russ.).
8. Smirnova E.A., Ibraeva A.F. Linguistic features of texts in the English-language blogosphere. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal = International research journal*. 2017;(12-1): 70-73. (In Russ.). <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.66.159>.

9. Shljahovoj D.A. Genre characteristics of blogs as electronic means of mass communication. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Teorija jazyka. Semiotika. Semantika* = *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics*. 2017;8(4):939-948. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2017-8-4-939-948>.
10. Boyd D. A Blogger's Blog: Exploring the Definition of a Medium. *Reconstruction*. 2006;6(4). Available at: <http://reconstruction.eserver.org/Issues/064/boyd.shtml>.
11. Ryabova M.E. Meme culture and its influence on modern society. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Filosofskie nauki* = *Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Philosophical Sciences*. 2023;(1):123-132. (In Russ.). <https://doi.org/10.18384/2310-7227-2023-1-123-132>. EDN SELQPV.
12. Kol'cova E.A., Kartashkova F.I. Multimodal nature of digital communication: functioning of emoji in interpersonal communication. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Serija: Teorija jazyka. Semiotika. Semantika* = *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Language Theory. Semiotics. Semantics*. 2022;13(3):769-783. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-2299-2022-13-3-769-783>.
13. Kibrik A.A. Russian multichannel discourse. Part II. Development of the corpus and research directions. Chast' II. Razrabotka korpusa i napravlenija issledovanij. *Psihologicheskij zhurnal* = *Psychological journal*. 2018;39(2):79-90. (In Russ.). <https://doi.org/10.7868/80205959218020083>.
14. Kress G. The multimodal landscape of communication. *Medien Journal*. 2002;4:4–19.
15. Vashunina I.V., Ryabova M.E. Cognitive variability of perception of creolized text. *Organizacionnaja psiholingvistika* = *Organizational psycholinguistics*. 2024;(2):60-72. (In Russ.). EDN BYAFYD.
16. Jewitt C., Triggs T. Screens and the social landscape. *Visual Communication*. 2006;(5):131-140. <https://doi.org/10.1177/1470357206065305>
17. Goffman I. Presenting oneself to others in everyday life. Moscow: Kanon-Press-C, Kuchkovo Pole; 2000. 304 p. (In Russ.).
18. Butler J. Notes to a Performative Theory of Assembly. Moscow: Ad Marginem; 2018. 248 p. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Рябова Марина Эдуардовна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков факультета социально-гуманитарных технологий, Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского» (Первый казачий университет), г. Москва, Российская Федерация, e-mail: ryabovame@mail.ru, Author ID (РИНЦ) 232882, SPIN-код: 3234-1749, ORCID 0000-0001-8728-3629, Researcher ID WoS P-4104-2015, Scopus Author ID: 57202190324

Marina E. Ryabova, Doctor of Sciences (philosophical), Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University)», Moscow, Russian Federation, e-mail: ryabovame@mail.ru, Author ID (РИНЦ) 232882, SPIN-код: 3234-1749, ORCID 0000-0001-8728-3629, Researcher ID WoS P-4104-2015, Scopus Author ID: 57202190324

Инновации в аккредитации как фактор актуализации проблемы остаточных знаний студентов

Р.Е. Булат¹✉, Т.С. Никитин²

¹Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
ш. Петербургское, д. 10, г. Санкт-Петербург 196605, Российская Федерация

²Центр подготовки спортивных сборных команд Санкт-Петербурга
ул. Миллионная, д. 24, г. Санкт-Петербург 191181, Российская Федерация

✉ e-mail: bulatrem@mail.ru

Резюме

Актуальность исследования обусловлена проблемой сохранения остаточных знаний студентов в контексте инноваций в аккредитационных процедурах.

Целью исследования являлись поиск теоретических предпосылок и дальнейшая разработка практических рекомендаций по совершенствованию педагогических приёмов, форм и средств обучения, направленных на сохранение и приумножение остаточных знаний обучающихся.

В исследовании использовался комплекс методов: анализ нормативных документов и научных публикаций, педагогический эксперимент, эмпирические методы сбора данных (педагогическое тестирование, включенное педагогическое наблюдение, анализ продуктов учебной деятельности), а также статистические методы обработки данных, в частности, количественный анализ.

Доказано, что характерные свойства остаточных знаний студентов и их повысившаяся значимость в перспективах образовательных организаций высшего образования определяют коррективы в построении структур новых дисциплин с учётом ассоциативных связей с остаточными знаниями по уже пройденным. Аргументированы и подтверждены экспериментально целесообразные направления деятельности: возвращение к разработке структурно-логических схем, не регламентированных на сегодня нормативно, – как на уровне всей образовательной программы (для взаимосвязи дисциплин), так и на уровне каждой дисциплины (для взаимосвязи тем); корректировка компонентов и содержания самостоятельной работы обучающихся, дополненная специальными заданиями, направленными на восстановление знаний из пройденных дисциплин, необходимых для изучения каждой новой темы.

По результатам эксперимента обоснована целесообразность установления в локальных нормативных актах количества и периодичности внеучебных контрольных процедур для комплексной оценки остаточных знаний по нескольким дисциплинам. Заключение также подтверждает необходимость внедрения мер дополнительного стимулирования студентов для повышения их мотивации к участию и достижению высоких результатов в диагностических работах, что в целом способствует решению исследуемой проблемы.

Ключевые слова: остаточные знания; аккредитационные процедуры; структурно-логические схемы; междисциплинарные связи; диагностические работы.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Булат Р.Е., Никитин Т.С. Инновации в аккредитации как фактор актуализации проблемы остаточных знаний студентов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 101-120. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-101-120>.

Статья поступила в редакцию 18.09.2025

Статья подписана в печать 06.11.2025

Статья опубликована 22.12.2025

Innovations in accreditation as a factor in highlighting the problem of students' retained knowledge

Roman E. Bulat¹✉, Tikhon S. Nikitin¹

¹Pushkin Leningrad State University

10, sh. Peterburgskoe, St. Petersburg 196605, Russian Federation

²Center for Training of Sports Teams of St. Petersburg

24 Millionnaya Str., St. Petersburg 191181, Russian Federation

✉e-mail: bulatrem@mail.ru

Abstract

This study investigates the issue of students' retained knowledge within the context of innovations in accreditation procedures, establishing its relevance.

The research aimed to identify theoretical prerequisites and develop practical recommendations for refining pedagogical techniques, forms, and means of instruction to preserve and enhance students' retained knowledge.

The study employed a set of research methods: analysis of regulatory documents and scientific publications, the pedagogical experiment method, empirical data collection methods (pedagogical testing, participant observation, analysis of learning activity products), as well as statistical data processing methods, specifically, quantitative analysis.

The study proved that the specific properties of retained knowledge and its growing importance for higher education institutions necessitate adjustments in designing new disciplines to account for associative links with knowledge from previous courses. Two key initiatives were reasoned and experimentally validated: the revival of structural-logical frameworks – both for the entire curriculum (to interlink disciplines) and for individual subjects (to connect topics) – and modification of the constituents and substance of learners' self-study activities, supplemented with tasks to reactivate prior knowledge essential for new topics.

The experiment justified the feasibility of formalizing, through institutional regulations, the number and frequency of extracurricular assessment procedures for a comprehensive evaluation of retained knowledge across multiple disciplines. It also confirmed the need for implementing additional student incentives to enhance their motivation and performance on these diagnostic assessments, thereby providing a holistic approach to addressing the problem.

Keywords: retained knowledge; accreditation procedures; structural-logical frameworks; interdisciplinary connections; diagnostic assessments.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Bulat R.E., Nikitin T.S. Innovations in accreditation as a factor in highlighting the problem of students' retained knowledge. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 101–120 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-101-120>.

Received 18.09.2025

Accepted 06.11.2025

Published 22.12.2025

Введение

Обновления в государственном подходе к аккредитации образовательных программ предопределили переход к оцениванию качества образования посредством аккредитационных показателей (далее – АП). С 1 сентября 2023 года действует приказ Минобрнауки России от 18 апреля 2023 г. № 409, утвердивший

АП по образовательным программам высшего образования, а также методики расчета и применения АП.

Анализ используемой методики оценки показал, что суммарное значение максимально возможных баллов, которые могут быть достигнуты по каждому из АП, составляет 145 баллов. При этом минимально необходимое значение итогового балла для достижения цели государ-

ственной аккредитации составляет 90 баллов.

Вместе с тем при анализе была отмечена значительная неравномерность вклада применяемых АП в итоговое значение, а значит – в решение об аккредитации или отказе в ней. Так, максимальный вклад общую сумму баллов способен внести АП5: «Доля обучающихся, выполнивших 70% и более заданий диагностической работы ... в общем количестве обучающихся, выполнявших диагностическую работу». Максимальное количество баллов по данному показателю может составить 75 баллов, т.е. более половины (51,7 %) от максимально возможного итогового значения (145 баллов) и 83,33 % от порогового значения (90 баллов)¹.

Более того, анализ показал, что при максимуме, набранном, например по показателям АП2 + АП5 + АП6, минимальный порог баллов для государственной аккредитации (90 баллов) будет достигнут без вклада баллов таких АП, которые характеризуют наличие имеющих учёную степень и (или) учёное звание научно-педагогических работников, а также наличие работников из числа руководителей и (или) работников организаций, деятельность которых связана с направленностью (профилем) реализуемой образовательной программы (АП3 + АП4). Значимость показателя АП5 усиливает ещё и то, что он учитывается при проведении федерального государственного контроля (надзора) в сфере образования.

Переосмысление введённых инноваций в государственную оценку качества высшего образования последних лет подтвердило рост значимости результатов обучающихся, показанных по итогам диагностической работы. Следует отметить, что диагностическая работа проводится

методом тестирования обучающихся старшего курса аккредитуемой образовательной программы по вопросам, направленным на оценку уровня сформированности компетенций в рамках уже освоенных дисциплин. Однако реалии разработки тестов по дескрипторам и индикаторам компетенций таковы, что для успешного прохождения тестирования важнейшее значение по-прежнему имеют остаточные знания обучающихся по освоенным на момент аккредитационных процедур дисциплинам [1].

Таким образом, наряду с общеизвестными и бесспорными основаниями значимости остаточных знаний обучающихся в широком значении, в последние годы их роль возросла и в узком – в их прикладной ценности в рамках процедуры государственной аккредитации. Учитывая значимость показателя АП5 в значение итогового балла, именно фактор, определяющий успех по этому показателю, – то есть уровень остаточных знаний – становится ключевым. Представленные аргументы подтверждают актуальность дальнейших научных исследований в области остаточных знаний обучающихся.

В связи с этим целью нашего исследования стали изучение теоретических предпосылок и дальнейшая разработка практических рекомендаций по совершенствованию педагогических приёмов, форм и средств обучения, направленных на сохранение и приумножение остаточных знаний обучающихся. Соответственно, для достижения данной цели потребовалось решить три основные задачи исследования. Первая состояла в сравнительном анализе научных достижений в исследуемой области. Вторая последовательно решаемая задача основывалась на результатах анализа и была направлена на разработку предложений по сохранению и приумножению остаточных знаний обучающихся. Выполнение третьей задачи включило в себя апробацию разработанных предложений, экспериментальную проверку их результативности и

¹ Педагогика и психология высшего образования: учеб. пособие / Р.Е. Булат. М.: ООО "Научно-издательский центр Инфра-М", 2026. 525 с. DOI 10.12737/2181450.

формулировку практических рекомендаций.

Теоретическая часть. Обзор научных работ по теме исследования

В рамках масштабных научных исследований процесса и результатов перехода от знаниевой к компетентностной модели высшего образования учёными были разработаны различные подходы к формулировке индикаторов и дескрипторов компетенций. Однако переход терминологии в рабочих программах дисциплин от «*знать, уметь, владеть*» к более завуалированному «*использует теоретические знания*», «*демонстрирует умение*» и «*обладает навыками*» не изменил того факта, что основой любой компетенции (или способности) являются *знания*. Поэтому следует признать, что вопрос поставленный М.В. Чельшковой, В.И. Звоникова и О.В. Давыдовой ещё до вступления в силу Закона об образовании 2012 года № 273-ФЗ о правомерности корреспондирования таксонометрического ряда «*знать-уметь-владеть*» и перечня дисциплин в структуру образовательных программ при разработке ФГОС, всё ещё остаётся актуальным [2].

Свидетельством тому является имеющаяся противоречивая ситуация между установленными в ФГОС планируемыми результатами освоения образовательных программ в виде компетенций и их отсутствием в приложении к диплому выпускника, в котором приводится перечень освоенных дисциплин с оценками по ним [3]. Противоречивость в предмете оценивания усиливается ещё и тем, что в методике расчета аккредитационного показателя, утверждённой Приказом Минобрнауки России от 18 апреля 2023 г. № 409, указано, что «*задания должны предоставлять возможность для оценивания сформированной индикаторов достижения компетенций в виде действий и (или) знаний, умений, навыков*».

В этой связи в наших исследованиях последних пятнадцати лет последова-

тельно обосновывается нецелесообразность сравнения (противопоставления) между собой знаниевого и компетентностного подходов, поскольку в основу компетентностного подхода положены известные с прошлого века идеи концепции управления знаниями (knowledge management) [4]. Данная концепция предполагает рассмотрение знаний не как самоцели, а как средства достижения цели деятельности. Так, по мнению М. Желены: «*знание – это целенаправленное координированное действие*» [5], а Р. Кроуфорд утверждает, что: «*знание – это способность применить информацию к конкретному роду деятельности*» [6]. Именно эта способность, по нашему мнению, успешно реализована в идеологии компетентностного подхода. Соответственно, именно поэтому различные попытки описать компетенции выпускника не в полной мере оправдали возлагаемые на них ожидания, а индикаторы компетенций по-прежнему во многом базируются на совокупности *знаний, умений, навыков* выпускника [6]. Так, например, заявляя о диагностике у обучающихся уровня сформированности компетенций, Д.А. Абрамова и Н.М. Жукова в своём исследовании представляют расчёты «*уровня обученности*», а затем – и «*уровня знаний*» [7].

На наш взгляд, причиной сохраняющихся недоразумений является то, что многие компетенции, особенно универсальные, сформулированы ФГОС ВО так, что изначально не могут быть оценены только педагогическими средствами, а предполагают привлечение, как минимум, психологических. Нашу позицию подтверждает тезис А.В. Цветкова о том, что диагностический аппарат при оценке компетенций предполагает «*сочетание психодиагностических процедур: тестовая система оценки остаточных знаний и ассоциативные методы исследования личности и познавательных процессов*» [8].

В условиях сложившейся стагнации в научно-педагогических публикациях и на практике при рассмотрении вопросов

тестирования обучающихся с целью оценки сформированности компетенций сохраняется понятие «*остаточные знания*». Так, С.М. Ершиков и И.В. Иванова доказывают, что уровень остаточных знаний студентов по-прежнему является одним из показателей качества образования [9].

При этом оценку остаточных знаний зачастую ассоциируют с выявлением динамики «*уровня обученности*», т.е. с понятием, подробно изученным в работах В.П. Симонова¹, В.П. Беспалько² и др. О взаимосвязи этих понятий на практике указывает В.Г. Колесников, аргументируя её тем, что технология определения уровней обученности разработана на основе технологии определения уровней усвоения знаний В.П. Беспалько [10].

Данная взаимосвязь прослеживается и Ю.Г. Кисляковой, которая процедуру оценки «*уровня обученности*» студентов на основе положений квалитметрии предлагает понимать как квалитметрическое оценивание «*остаточных знаний*» студентов [11]. Отождествляя понятия «*обученность*» с понятием «*знание*», И.Г. Боровиков, А.Н. Дьяков, А.А. Левчук и А.Ю. Покидов предлагают считать уровень обученности синонимом уровня знаний [12]. Взаимосвязь понятий «*уровень обученности*», «*знания*» и «*компетентия*» прослеживается и в определении профильного словаря [13].

Кроме того, в настоящее время в публикациях всё ещё сохраняется хаотичность применения понятий, выражающаяся в необоснованной синонимиза-

ции понятий «*данные*», «*сведения*», «*информация*», «*знания*» и другими [14]. Поэтому наблюдается ситуация, при которой даже сторонники знаниевого подхода к оценке уровня обученности зачастую прибегают к понятию «*информация*» [15]. Так, В.А. Южаков считает допустимым «*формульное чтение понятия: остаточные знания = информация полученная – информация забытая*» [16].

Заблуждение в приравнивании понятий «*знание*» и «*информация*» ещё в 2007 году отмечал А.В. Цветков, который со ссылкой на Д.А. Иванова и его соавторов, констатировал, что «*компетентностный подход противостоит в образовании прежде всего тому пониманию «знаний», которое приравнивает знание к сведениям, информации*» [8]. Поэтому следует подчеркнуть, что в нашем исследовании поддерживается сформулированная М. Желены точка зрения [5], которая отражена в работах Б.Д. Эльконина, В.П. Зинченко и других отечественных учёных [17].

Исходя из этого, взяв за основу определение Ю.Г. Кисляковой, под «*остаточными знаниями*» в нашем исследовании понимается имеющаяся у индивидуумов объём знаний в определённой области на фиксированный момент времени. При этом, замена «*информации*» на «*знание*» в определении, данном автором понятию «*остаточные учебные знания*», позволит сформулировать, что они представляют объём знаний, «*соотнесенный с образовательными стандартами, учебными планами и программами, сохранившейся в памяти обучаемого на фиксированный момент времени и реализуемый в процессе его учебной и профессиональной деятельности*» [18].

Следует отметить, что достаточно частое применение сочетания понятия «*формирование*» с понятием «*остаточные знания*» является как минимум спорным [19]. В нашем исследовании мы придерживаемся мнения учёных, которые, ссылаясь на теорию восстановления знаний [20], изучают особенности *сохране-*

¹ Оценка качества обучения и воспитания в образовательных системах: учеб. пособие / В. П. Симонов; В. П. Симонов. М., 2006. 113 с. (Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании); Симонов В.П. Уровень обученности – основной достоверный показатель качества в образовании. https://knigainformatika.narod.ru/Level_ru.pdf4 (дата обращения: 04.03.2025)

² Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

ния остаточных знаний с учётом феномена забывания для их дальнейшего приумножения при получении нового знания, в том числе при освоении новых дисциплин. Поэтому следует уточнить, что формировать можно новые знания, а остаточные – *сохранять, восстанавливать, приумножать* и пр. Так, Е.А. Троицкой приведён анализ различных моделей расчёта «*приращения знаний*», учитывающих фактор забываемости [21]. С.М. Ершиков, И.В. Иванова применяют понятие «*выживаемость знаний*», также акцентируя внимание на объективности факта их неполного сохранения во времени [9]. В то же время В.В. Свиридов, Р.М. Чудинский и М. В. Кочукова, ссылаясь на исследования Г. Эббингауза и его последователей, отмечают, что динамика процесса забывания не зависит от простоты или сложности изученного материала. При этом авторами предлагается при проверке остаточных знаний отбор осуществлять не по признаку их простоты, а по признаку наибольшей важности и фундаментальности [22].

Рассматривая проблему забывания в контексте процедуры государственной аккредитации, следует уточнить особенность, состоящую в том, что при прохождении процедуры государственной аккредитации тестирование обучающихся проводится не по всем дидактическим единицам освоенных дисциплин, а выборочно – только по тем, которые формировали порученные этим дисциплинам и выбранные для тестирования компетенции. Поэтому отмеченный в исследованиях В.В. Свиридова, Р.М. Чудинского и М. В. Кочуковой [22] признак наибольшей важности и фундаментальности на практике приобретает реализацию с позиции компетенций, т.е. значимость остаточных знаний определяется не по их самоценности, а по их вкладу в формирование порученных конкретной дисциплине компетенций.

При этом главенствующую роль в этом решении играет разработчик учеб-

ного плана, курирующий образовательную программу в целом. Именно им наполняется учебный план дисциплинами, которые далее он же наделяет требуемыми к формированию компетенциями. Следовательно, часть объёма и содержания дисциплины, хоть и обладает важностью и фундаментальностью, может остаться не востребованной при тестировании.

Указанный субъективный фактор (решение разработчика) усугубляет объективное противоречие, которое сформулировали А.И. Алтухов, В.И. Билан и М.А. Чебурков. Авторы подчёркивают, что противоречие между снижением со временем уровня знаний, умений и навыков по освоенным дисциплинам и востребованностью полученные ранее знаний для качественного усвоения новой дисциплины [23]. Д.А. Абрамова и Н.М. Жукова также подчёркивают значимость остаточных знаний по уже освоенным дисциплинам, придавая им статус «*начальных знаний*» при изучении новой дисциплины. Интерес вызывает предположение авторов о том, что наряду с потерей части информации при запоминании, «*вся получаемая информация может служить источником для новых знаний*» [7]. Для нашего исследования представляется важным утверждение авторов о том, что существенно повысить успешность освоения новой дисциплины может чёткость при построении её структуры с учётом ассоциативных связей с остаточными знаниями.

В то же время решение проблемы утраты знаний вследствие их забывания Ю.Г. Кислякова видит в увеличении числа контрольных мероприятий, в частности тестирования. Однако автор приходит к выводу о нецелесообразности злоупотребления контрольными работами и считает четыре тестирования оптимальным числом для восполнения знаний обучающихся [11].

Оба мнения поддерживаются С.М. Ершиковым и И.В. Ивановой. С одной стороны, подчёркивая важность принципа

преимущества между дисциплинами, авторы отмечают, что *«уровень остаточных знаний студентов за более ранний этап обучения является исходным уровнем для последующего этапа обучения»*. При этом *«в долговременной памяти сохраняются прежде всего те знания, которые востребованы на последующих этапах обучения»*. С другой стороны, авторами акцентируется, что уровень остаточных знаний является более важным показателем, чем результаты оценивания на промежуточных аттестациях, и требует проведения дополнительных (внеплановых) оценочных процедур в рамках образовательной программы [9].

Проведение более частых процедур оценки остаточных знаний поддерживается С.И. Макаровым и С. А. Севастьяновой. Исследователями предложена векторная модель, позволяющая осуществлять оценку остаточных знаний обучающихся по трём и более дисциплинам [24]. Отметим, что данный подход согласуется с методикой расчёта аккредитационного показателя АП5 в том, что оценочные средства готовятся не по освоенной (-ым) дисциплине (-ам), а по выбранной компетенции, установленным Минобрнауки России образом.

Наряду с этим ведущие специалисты в области педагогических измерений обращают внимание на недостаточную компетентность разработчиков тестов [25] и, как следствие, наличие проблемы подмены тестов наборами контрольных заданий. Так, М. В. Челышковой, В. И. Звонниковым и О.В. Давыдовой отмечается, что в основу создания и применения теста научно-педагогическими работниками должна быть положена теория педагогических измерений, что предопределяет их повышение квалификации [2]. Их мнение в настоящее время поддерживается С.М. Ершиковым и И.В. Ивановой, которые, отмечая необходимость совершенствования методов учебного контроля, акцентируют внимание на повышении *«грамотности преподавателей в*

области технологии тестирования знаний» [9].

Полностью соглашаясь с позицией авторов, считаем необходимым обратить внимание на ещё один важный аспект при разработке тестов, который на практике остаётся несправедливо затушёванным среди других требований при подготовке к аккредитации. Так, согласно положениям приказа Минобрнауки России от 18 апреля 2023 г. № 409, оценочные средства должны не только соответствовать целям и задачам образовательной программы, содержанию изучаемых дисциплин (модулей) и быть связаны с проверяемыми элементами содержания и результатами освоения образовательной программы, но и *использовать актуальные редакции «понятий, терминов, определений, соответствующих законодательству в определенной сфере общественных отношений, отраслевым регламентам, национальным стандартам»*.

На наш взгляд, данное требование к средствам педагогических измерений предопределяет высокую квалификацию как разработчиков тестов, так и всех научно-педагогических работников, привлекаемых к реализации дисциплин образовательной программы. Поэтому следует отметить, что научная новизна и теоретическая значимость отдельных проведённых исследований в области оценки остаточных знаний зачастую утрачиваются в связи с применением авторами понятий *«высшее профессиональное образование»* вместо *«высшее образование»*, *«промежуточный контроль»* вместо *«промежуточная аттестация»*, *«учебная дисциплина»* вместо *«дисциплина»* и т.д. [16].

Высокая ответственность текстов научных публикаций состоит в том, что используемые в них термины и определения транслируются сначала в образовательную практику, а затем – в содержание тестов. Ситуация усугубляется ещё и тем, что в настоящее время в практике педагогической деятельности требование к научно-педагогическим работникам в

применении на учебных занятиях только *«актуальных редакций понятий, терминов, определений, соответствующих законодательству в определенной сфере общественных отношений, отраслевым регламентам, национальным стандартам»* в прямой постановке отсутствует.

При этом среди самих научно-педагогических работников существуют различные позиции по восприятию и применению отдельных понятий, терминов и определений [26]. Данное обстоятельство отмечает В.В. Сериков: *«педагоги, общаясь друг с другом и убеждая друг друга в чем-то, нередко говорят «на разных языках»* [27]. Однако одно дело – общение друг с другом, а другое – тестирование обучающихся, ошибка в оценивании которого, как указывает В.И. Звонников, *«может привести к необратимым последствиям при принятии управленческих решений»* [28].

Более того, в научных публикациях встречаются случаи, когда, рассуждая о диагностике остаточных знаний у студентов, авторы допускают довольно спорные суждения, которые могут остаться в памяти обучающихся и стать причиной низкого результата. Одним из примеров является противопоставление компетентного подхода системно-деятельностному, лежащему в основе всего современного образования [29]. Поэтому следует отметить, что данное сопоставление является методологически некорректным, так как результаты интеграции системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.), и деятельностного (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и др.) подходов компетентностный подход заменить не может. Данный пример, на наш взгляд, подчёркивает ответственность разработчиков тестов за содержание вопросов, в которых недопустимы двусмысленность или субъективность их мнения.

Таким образом, сравнительный анализ научных публикаций и нормативных

требований по теме исследования показал, что:

- положения приказа Минобрнауки России от 18 апреля 2023 г. № 409 в части, касающейся АП5, актуализировали значимость результатов диагностической работы обучающихся проводимой методом тестирования по вопросам, направленным на оценку уровня сформированности компетенций в рамках уже освоенных дисциплин;

- реалии разработки тестов по дескрипторам и индикаторам компетенций таковы, что для успешного прохождения тестирования важнейшее значение по-прежнему имеют остаточные знания обучающихся по освоенным на момент аккредитационных процедур дисциплинам;

- остаточные знания являются условием приобретения новых знаний и важнейшим фактором успешности дальнейшей профессиональной деятельности, поэтому их уровень является более важным показателем, чем составляющие основу приложения к диплому выпускника результаты оценивания на промежуточных аттестациях;

- при сохранении, восстановлении, приращении и приумножении остаточных знаний обучающихся целесообразно:

- акцентировать внимание на наиболее важных и фундаментальных остаточных знаниях, лежащих в основе формирования тех компетенций, которые требует учебный план от осваиваемой дисциплины;

- обеспечить преемственность между дисциплинами посредством структуризации каждой новой дисциплины с учётом взаимосвязей с остаточными знаниями;

- оптимизировать количество, частоту и содержание тестов, направленных на контроль остаточных знаний обучающихся;

- повысить качество тестовых заданий по контролю остаточных знаний обучающихся за счёт повышения квалификации научно-педагогических работников как в области теории и практики

педагогических измерений, так и в применении актуальных редакций понятий, терминов, определений.

Методы и описание организационных аспектов практической части исследования

В результате выявления теоретических предпосылок решения проблемы остаточных знаний в условиях новых требований к проведению диагностических работ, в нашем исследовании принята попытка разработки предложений по сохранению и приумножению остаточных знаний обучающихся. В рамках данной работы возникли затруднения, причины которых имеют нормативно-правовой характер.

Первое из них состоит в неполноте нормативного регулирования контроля остаточных знаний обучающихся. Так, согласно пп. 10) части 3 ст. 28 Федерального закона № 273-ФЗ к компетенции образовательной организации относится *«осуществление текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, установление их форм, периодичности и порядка проведения»*. При этом к текущему контролю успеваемости относятся формы контроля, установленные в локальных нормативных актах организации и в рабочих программах дисциплин. В результате, контроль остаточных знаний в рамках текущего контроля возможен только в пределах времени, отведённого на освоение конкретной дисциплины. Вместе с тем все промежуточные аттестации регламентированы учебным планом образовательной программы и также не предусматривают контроль остаточных знаний по дисциплинам, освоенным обучающимися ранее (в предыдущих семестрах).

Второе затруднение взаимосвязано с первым и касается осуществления оценки качества образования посредством проведения самообследования согласно пп. 13) части 3 ст. 28 Федерального закона № 273-ФЗ. Оценка качества образования включает мониторинг успеваемости обу-

чающихся, однако в реалиях сводится к изучению динамики всё тех же показателей промежуточных аттестаций, т.е. оценок обучающихся, полученных на сессиях. При этом попытки проведения стартовых, рубежных и других контролей, во-первых, сводятся к внутридисциплинарной оценке успеваемости, а во-вторых, требуют дополнительных затрат учебного времени, не предусмотренного учебным планом. В результате, оценке остаточных знаний по ранее освоенным дисциплинам внимания уделяется недостаточно или не уделяется вовсе.

Третье затруднение предопределено тем, что учебный план образовательной программы чётко разграничивает объём каждой дисциплины на контактную и самостоятельную работу. В результате, при разработке рабочих программ дисциплин весь объём дидактических единиц их содержания распределяется соответствующим образом, не определяя объёмов времени на текущий контроль, а тем более, резервов на контроль остаточных знаний. При этом на практике время, отведённое на освоение нового учебного материала, сокращается в связи с объективной педагогически обоснованной и нормативно установленной необходимостью проведения мероприятий по текущему контролю успеваемости. Поэтому каждый научно-педагогический работник сталкивается с потребностью нахождения баланса между преподаванием нового и закреплением пройденного.

Четвёртое затруднение заключается в отсутствии мотивации обучающихся к успешному выполнению диагностических работ, направленных на контроль остаточных знаний. На практике наблюдается ситуация, при которой даже диагностическая работа в рамках выполнения АП5 при процедуре аккредитации не находит у обучающихся заинтересованности не только в качественном результате, но и в факте самого участия, т.к. не влияет на оценки во время сессии. Поэтому с точки зрения мотивации обучающихся документально установленные

формы текущего контроля и промежуточной аттестации имеют большее стимулирующее воздействие, чем диагностические работы по оценке остаточных знаний, в том числе в рамках самообследования или аккредитации.

С учётом выявленных системных ограничений нами были предложены направления работы по сохранению и приумножению остаточных знаний обучающихся в сложившихся условиях современного образовательного процесса. К ним мы отнесли:

- возвращение к нормативно не установленной в настоящее время структурно-логической схеме освоения образовательной программы с разработкой взаимосвязей между дисциплинами;

- возвращение к нормативно не установленным в настоящее время структурно-логическим схемам освоения каждой дисциплины с разработкой взаимосвязей между темами как внутри дисциплины, так и с темами других дисциплин;

- корректировку компонентов и содержания самостоятельной работы обучающихся с разработкой дополнительных заданий обучающимся по восстановлению знаний, полученных по ранее освоенным дисциплинам и востребованных для освоения каждой новой темы изучаемой дисциплины [30].

Первичная апробация разработанных предложений осуществлялась в рамках нормативной нагрузки на научно-педагогических работников с применением потенциала дисциплин программ аспирантуры по научным специальностям из группы 5.8.1 (7) Педагогические науки. Так, в рамках изучения дидактических особенностей высшего образования аспиранты под руководством профессора разрабатывали структурно-логические схемы дисциплин, по которым планировали вести преподавательскую деятельность по окончании аспирантуры. При этом особое внимание уделялось установлению взаимосвязей между каждой новой темой и требуемым для её успешного

освоения остаточными знаниями по уже пройденным дисциплинам [29].

Экспериментальная проверка результативности разработанных предложений осуществлялась в реальных условиях образовательного процесса по дисциплине «Педагогическая диагностика в образовательном процессе», изучаемой в 6 семестре обучающимися по направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование. Учитывая определённую ограниченность доступа к данным по другим дисциплинам, для обеспечения валидности исследования фокус был сужен до изучения динамики уровня остаточных знаний по дисциплине «Педагогика школы». Данная дисциплина была выбрана в связи с тем, что её освоение обучающимися было завершено за год до начала эксперимента (в 4 семестре), что обеспечивало релевантный временной интервал для измерения «остаточности».

Результаты и обсуждение

На первом этапе эксперимента в рамках освоения дисциплины «Педагогическая диагностика в образовательном процессе» было осуществлено входное тестирование 32 обучающихся, направленное на выявление их остаточных знаний по дисциплине «Педагогика школы». Тестирование проводилось с применением платформы Online Test Pad¹. Тест отвечал требованиям, предъявляемым при проведении аккредитационных процедур, и включал как открытые, так и закрытые вопросы, а также вопросы с одиночным выбором, множественным выбором, с вводом числа, с вводом текста, с установлением последовательности, с установлением соответствий, с заполнением пропусков и др. Тест выполнялся 45 минут, состоял из 45 вопросов, а результаты оценивались в соответствии со шкалой, адаптированной В.П. Симоновым к пере-

¹ Тест. Педагогика школы. Итоговый экзамен. <https://app.onlinetestpad.com/tests/wpcwk7gxdk2co> (дата обращения: 03.07.2025)

воду 100-балльного результата в 5-балльную оценку.

Итоги тестирования 32 студентов подверглись сравнительному анализу с результатами по дисциплине «Педагогика школы», полученными в 4 семестре и уже определившими их оценки в приложения к диплому будущих выпускников (табл. 1,

столбцы 2–3). Объективность сравнения повышалась тем, что педагог дисциплины «Педагогическая диагностика в образовательном процессе» не преподавал у испытуемых дисциплину «Педагогика школы» и, поэтому не был заинтересован в искажении результатов тестирования.

Таблица. Сравнение результатов промежуточной аттестации (4 семестр), стартового (входного) контроля остаточных знаний (начало 6 семестра) и итогового контроля остаточных знаний (окончание 6 семестра)

Table. Comparison of intermediate assessment results (semester 4), initial (entrance) control of retained knowledge (beginning of semester 6), and final control of retained knowledge (end of semester 6)

№ по журналу Student ID	Результаты аттестации в 4 семестре (срез 1)/ Assessment Results in Semester 4 (Assessment 1)		Входной контроль в начале 6 семестра (срез 2)/ Initial Assessment at the Start of Semester 6 (Assessment 2)		Разница результатов (срезы 2-1) / Result Difference (Assessment 2-1)		Итоговый контроль в конце 6 семестра (срез 3)/ Final Assessment at the End of Semester 6 (Assessment 3)		Разница результатов (срезы 3-2)/ Result Difference (Assessment 3-2)		Разница результатов (срезы 3-1)/ Result Difference (Assessment 3-1)	
	баллы X_1 (из 100) Score X_1 (out of 100)	отметка Y_1 (из 5) Mark Y_1 (out of 5)	баллы X_2 (из 100) Score X_2 (out of 100)	отметка Y_2 (из 5) Mark Y_2 (out of 5)	$\Delta X_{2-1} (X_2 - X_1)$	$\Delta Y_{2-1} (Y_2 - Y_1)$	баллы X_3 (из 100) Score X_3 (out of 100)	отметка Y_3 (из 5) Mark Y_3 (out of 5)	$\Delta X_{3-2} (X_3 - X_2)$	$\Delta Y_{3-2} (Y_3 - Y_2)$	$\Delta X_{3-1} (X_3 - X_1)$	$\Delta Y_{3-1} (Y_3 - Y_1)$
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	90	«5»	66	«3»	-24	-2	46	«2»	-20	-1	-44	-3
2	79	«4»	75	«4»	-4	0	57	«2»	-18	-2	-22	-2
3	91	«5»	47	«2»	-44	-3	70	«3»	+23	+1	-21	-2
4	77	«4»	27	«2»	-50	-2	87	«4»	+60	+2	+10	0
5	81	«4»	43	«2»	-38	-2	70	«3»	+27	+1	-11	-1
6	78	«4»	35	«2»	-43	-2	59	«2»	+24	0	-19	-2
7	92	«5»	75	«4»	-17	-1	83	«4»	+8	0	-9	-1
8	90	«5»	70	«3»	-20	-2	66	«3»	-4	0	-24	-2
9	82	«4»	70	«3»	-12	-1	64	«2»	-6	-1	-18	-3
10	91	«5»	70	«3»	-21	-2	80	«4»	+10	+1	-11	-1
11	92	«5»	45	«2»	-47	-3	70	«3»	+25	+1	-22	-2
12	91	«5»	46	«2»	-45	-3	84	«4»	+38	+2	-7	-1

Окончание табл. 1

Table 1 (ending)

№ по журналу Student ID	Результаты аттестации в 4 семестре (срез 1)/ Assessment Results in Semester 4 (Assessment 1)		Входной контроль в начале 6 семестра (срез 2) / Initial Assessment at the Start of Semester 6 (Assessment 2)		Разница результатов (срез 2-1) / Result Difference (Assessment 2-1)		Итоговый контроль в конце 6 семестра (срез 3)/ Final Assessment at the End of Semester 6 (Assessment 3)		Разница результатов (срез 3-2)/ Result Difference (Assessment 3-2)		Разница результатов (срез 3-1)/ Result Difference (Assessment 3-1)	
	баллы X_1 (из 100) Score X_1 (out of 100)	отметка Y_1 (из 5) Mark Y_1 (out of 5)	баллы X_2 (из 100) Score X_2 (out of 100)	отметка Y_2 (из 5) Mark Y_2 (out of 5)	$\Delta X_{2-1} (X_2 - X_1)$	$\Delta Y_{2-1} (Y_2 - Y_1)$	баллы X_3 (из 100) Score X_3 (out of 100)	отметка Y_3 (из 5) Mark Y_3 (out of 5)	$\Delta X_{3-2} (X_3 - X_2)$	$\Delta Y_{3-2} (Y_3 - Y_2)$	$\Delta X_{3-1} (X_3 - X_1)$	$\Delta Y_{3-1} (Y_3 - Y_1)$
13	78	«4»	30	«2»	-48	-2	80	«4»	+50	+2	+2	0
14	79	«4»	57	«2»	-22	-2	81	«4»	+24	+2	+2	0
15	93	«5»	50	«2»	-43	-3	86	«4»	+36	+2	-7	-1
16	79	«4»	55	«2»	-24	-2	58	«3»	+3	+1	-21	-1
17	82	«4»	60	«2»	-22	-2	64	«2»	+4	0	-18	-2
18	81	«4»	68	«3»	-13	-1	85	«4»	+17	+1	+4	0
19	91	«5»	54	«2»	-37	-3	65	«2»	+11	0	-26	-3
20	92	«5»	75	«4»	-17	-1	68	«3»	-7	-1	-24	-2
21	81	«4»	53	«2»	-28	-2	70	«3»	+17	+1	-11	-1
22	82	«4»	78	«4»	-4	0	65	«2»	-13	-2	-17	-2
23	91	«5»	54	«2»	-37	-3	69	«3»	+15	+1	-22	-2
24	69	«3»	45	«2»	-24	-1	90	«5»	+45	+3	+21	+2
25	91	«5»	65	«2»	-26	-3	67	«3»	+2	+1	-24	-2
26	90	«5»	40	«2»	-50	-3	85	«4»	+45	+2	-5	-1
27	94	«5»	78	«4»	-16	-1	61	«2»	-17	-2	-33	-3
28	90	«5»	50	«2»	-40	-3	69	«3»	+19	+1	-21	-2
29	91	«5»	40	«2»	-51	-3	65	«2»	+25	0	-26	-3
30	92	«5»	57	«2»	-35	-3	61	«2»	+4	0	-31	-3
31	92	«5»	53	«2»	-39	-3	72	«3»	+19	+1	-20	-2
32	90	«5»	55	«2»	-35	-3	65	«2»	+10	0	-25	-3
	Сумма (Σ) Total Sum (Σ)				-976	-67	Сумма (Σ) Total Sum (Σ)		+476	+17	-500	-50
	Сумма (Σ) / 32 Mean ($\Sigma / 32$) or Average				-30,5	-2,09	Сумма (Σ) / 32 Total Sum (Σ)		+14,88	+0,53	-15,63	-1,56

Следует отметить, что результаты констатирующего этапа эксперимента показали снижение уровня остаточных

знаний (табл. 1, столбцы 2–5). Сравнение результатов промежуточной аттестации в 4 семестре со стартовым (входным) кон-

тролем в 6 семестре выявило отрицательную динамику у всех испытуемых. Для анализа индивидуальных траекторий были рассчитаны разности в баллах (ΔX) и оценках (ΔY) (табл. 1, столбцы 6–7), которые также подтвердили общую тенденцию неполного сохранения остаточных знаний во времени.

Вместе с тем переосмысление полученных данных предопределяет необходимость отметить определённую условность выполненного сравнения, снижающую (негативно влияющую на) объективность результата. Так, во-первых, нами проводилось тестирование с помощью средств, разработанных для оценивания сформированности компетенций в рамках аккредитационных процедур, а результаты студентов в 4 семестре были взяты в готовом виде (получены с помощью средств педагогических измерений иного педагога, разработанным по дидактическим единицам содержания дисциплины, а не по компетенциям для аккредитации).

Во-вторых, применяемая нами версия теста являлась обновлённой и включала вопросы, сформулированные в соответствии с требованиями вступивших в силу нормативных правовых документов, в том числе ФООП ООО. Поэтому ряд ответов на вопросы мог быть затруднителен для студентов, которые самостоятельно не следили за изменениями, и, соответственно, не могли воспользоваться своими старыми знаниями – вспомнить правильные ответы из пройденного ранее содержания дисциплины «Педагогика школы».

В-третьих, к студентам не применялись какие-либо стимулирующие воздействия, способные повысить их мотивацию к дополнительным усилиям при подготовке к тестам или их ответственность за результат тестирования. Так, было выявлено, что отдельные студенты не обладали достаточным уровнем мотивации к положительной сдаче теста по дисциплине,

высокая оценка за которую ранее была уже делегирована в приложение к будущему диплому выпускника. По нашему мнению, этот факт стал дополнительной причиной значительного рассеивания результатов (от –4 до –51).

Анализ полученных данных, свидетельствующих о значительном снижении результатов тестирования по дисциплине «Педагогика школы» за период сроком в один год (среднее значение в баллах снизилось на 30,81, а в отметках – на 2,09), подтвердил наше предположение о определённой доле условности выполненного сравнения. Поэтому основное внимание мы уделили результатам формирующего этапа эксперимента, в рамках которого анализировалась индивидуальная динамика результатов каждого студента.

На втором этапе исследования в рамках освоения дисциплины «*Педагогическая диагностика в образовательном процессе*» была внедрена разработанная структурно-логическая схема освоения данной дисциплины, в которой каждая тема опиралась на дидактические единицы дисциплины «*Педагогика школы*». На этой основе перед изучением каждой новой темы, помимо плановых заданий согласно рабочей программе, студентам ставились задачи, связанные с восстановлением требуемых для освоения этой новой темы остаточных знаний по дисциплине «*Педагогика школы*». При этом текущий контроль успеваемости осуществлялся строго в соответствии с рабочей программой дисциплины «*Педагогическая диагностика в образовательном процессе*» и не касался повторения пройденного в дисциплине «*Педагогика школы*».

На третьем этапе исследования, наряду с промежуточной аттестацией по дисциплине «*Педагогическая диагностика в образовательном процессе*», был произведён повторный контроль остаточных знаний обучающихся по дисциплине «*Педагогика школы*». Тестирование проводилось по средствам, разработанным

для оценивания сформированности компетенций в рамках аккредитационных процедур. Результаты данного контроля позволили провести сравнительный анализ с данными, полученными во время тестирования теми же средствами, что и на первом (констатирующем) этапе эксперимента (табл. 1, столбцы 8–11).

В результате полученных данных была зафиксирована положительная динамика уровня остаточных знаний у 78% студентов (25 человек) в ходе 6 семестра. При этом было выявлено, что 9% (3 человека) сохранили прежний уровень, 13% (4 человека) показали ухудшение результатов. Полученные данные демонстрируют сдвиг в распределении оценок после эксперимента. Так, появилась оценка «5» (1 студент), увеличилось количество оценок «4» (с 4 до 8) и «3» (с 6 до 10) и сократилось количество оценок «2» (с 22 до 13). Соответственно, улучшили результаты 25 студентов (78,1% \approx 78%), сохранили уровень 3 студента (9,4% \approx 9%) и ухудшили результаты 4 студента (12,5% \approx 13%). Это указывает на положительную динамику – смещение распределения в сторону более высоких оценок. Подтверждением этому служит средний прирост по баллам, который составил +14,56. Данные изменения свидетельствуют о результативности разработанных и апробированных педагогических новаций – структурно-логических схем и заданий на восстановление знаний.

В то же время была выявлена существенная вариативность эффекта (от –20 до +60 баллов). Наибольший прогресс показал № 4 по журналу (+60 баллов), а минимальный – № 25 по журналу (+2 балла). Максимальный регресс показала № 1 по журналу (–20 баллов), минимальный – № 8 по журналу (–4 балла).

Примечательно, что среди повысивших свои результаты не было ни одного студента, получившего отличную отметку в 4 семестре, а наибольшее приращение в баллах было отмечено у среднеуспевающих студентов. Полученные дан-

ные позволяют предположить, что ранее достигнутые высокие результаты могут снижать мотивацию к демонстрации остаточных знаний при последующем тестировании.

Кроме того, сравнительный анализ третьего среза с итогами 4 семестра показал, что лишь 5 студентов (15,6%) смогли повысить свои результаты (табл., столбцы 12–13). При этом вариативность эффекта осталась значительной (от –53 до +10). Соответственно, учитывая высокую вариативность данных, для их интерпретации был выбран логический анализ, а не агрегация усреднённых показателей.

Вместе с тем выявленная значительная вариативность эффекта подтверждает актуальность позиции Р.Р. Садыковой и Н.Г. Миграновой о том, что *«существующие критерии проверок остаточных знаний учащихся нуждаются в развитии и адаптации к реалиям сегодняшнего дня»* и предлагают *«изучить механизмы генерации временных рядов деградации остаточных знаний учащихся статистическими методами с привлечением авторегрессионного и спектрального анализа в системе Matlab/Simulink»* [31]. В связи с этим следует предположить, что эти подходы не противоречат, а дополняют друг друга: предложенный нами метод позволяет интегрировать контроль остаточных знаний в образовательный процесс без увеличения учебной нагрузки, что делает его практичным, а предложенные Р.Р. Садыковой и Н.Г. Миграновой статистические методы могут стать основой для дальнейшего совершенствования и индивидуализации образовательного процесса, поскольку традиционные педагогические подходы не учитывают индивидуальные траектории забывания или иные причины снижения результатов.

Выводы

Таким образом, исследование проблемы остаточных знаний студентов в

контексте инноваций в аккредитационных процедурах показало, что:

- методика расчета и применения АП по образовательным программам высшего образования актуализировала значение уровня остаточных знаний студентов в перспективах образовательных организаций высшего образования, так как они по-прежнему являются основой содержания диагностической работы, направленной на оценку уровня сформированности компетенций в рамках уже освоенных дисциплин и проводимой в форме тестирования;

- понятие «*остаточные знания*» предполагает как объективность тенденции их неполного сохранения во времени, так и разработку и внедрение педагогических приёмов, форм и средств обучения, направленных на их восстановление, сохранение, *приращение* и приумножение;

- отбор остаточных знаний по значимости, важности и фундаментальности в современных реалиях опирается не на их самооценку, а на их вклад в формирование компетенций, порученных для формирования конкретной дисциплины;

- остаточные знания по уже освоенным дисциплинам являются «*начальными знаниями*» при изучении новой дисциплины, поэтому остаточные знания должны не только восстанавливаться, но и преобразовываться в новое знание, служащее основой для формирования новых компетенций, что предопределяет построение структуры новой дисциплины с учётом ассоциативных связей с остаточными знаниями по уже пройденным;

- решение проблемы остаточных знаний возможно посредством увеличения числа контрольных мероприятий и дополнительных (внеплановых) оценочных процедур, что не предусмотрено нормативными правовыми актами и может негативно отразиться на освоении нового материала из-за потерь учебного времени;

- комплексная оценка остаточных знаний обучающихся по нескольким дисциплинам согласуется с методикой расчёта аккредитационного показателя АП5 в том, что оценочные средства готовятся не по освоенной (-ым) дисциплине (-ам), а по выбранной установленным Минобрнауки России образом компетенции, однако объективность, валидность, достоверность и другие показатели оценивания могут быть снижены в результате недостаточной компетентности разработчиков тестов;

- к направлениям работы по сохранению и приумножению остаточных знаний обучающихся в сложившихся условиях современного образовательного процесса целесообразно отнести: возвращение к нормативно не установленной в настоящее время структурно-логической схеме освоения образовательной программы с разработкой взаимосвязей между дисциплинами и к структурно-логическим схемам освоения каждой дисциплины с разработкой взаимосвязей между темами как внутри дисциплины, так и с темами других дисциплин, а также корректировку компонентов и содержания самостоятельной работы обучающихся с разработкой дополнительных заданий обучающимся по восстановлению знаний, полученных по ранее освоенным дисциплинам и востребованных для освоения каждой новой темы изучаемой дисциплины;

- основным затруднением при обеспечении объективности, валидности, достоверности и других показателей тестирования остаточных знаний является отсутствие механизмов стимулирования студентов к ответственному отношению и заинтересованности в результатах их участия в диагностических работах, так как документально установленные формы текущего контроля и промежуточной аттестации имеют сравнительно большее мотивирующее значение.

Список литературы

1. Булат Р.Е., Байчорова Х.С. Актуальность научных исследований в области соотношения планируемых результатов освоения образовательных программ и планируемых результатов обучения по каждой дисциплине // Социально-гуманитарные вопросы общественного развития: проблемы и перспективы: сборник трудов Международной научно-практической конференции. Чебоксары: ЧГПУ, 2024. С. 66–72.
2. Челышкова М.Б., Звонников В.И., Давыдова О.В. Оценивание компетенций в образовании. М.: ГУУ, 2011. 229 с.
3. Булат Р.Е., Байчорова Х.С. Приоритетные направления научных исследований опережающего характера в области высшего образования // Инженерное образование. 2023. № 34. С. 156–169. https://doi.org/10.54835/18102883_2023_34_14.
4. Булат Р.Е., Байчорова Х.С. Роль концепции управления знаниями на рубеже системных преобразований в высшем образовании // Инженерное образование в условиях цифровизации общества и экономики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары: ИД "Среда", 2023. С. 30–34. <https://doi.org/10.31483/r-108392>.
5. Желены М. Знание против информации // Информационные технологии в бизнесе / под ред. М. Желены; пер. с англ. А. Железниченко [и др.]. СПб.: Питер, 2002. С. 211–218.
6. Crawford R. In the Era of Human Capital: The Emergence of Talent, Intelligence, and Knowledge as the Worldwide Economic Force and What It Means to Managers and Investors. New York: Harper Business, 1991. P. 4.
7. Абрамова Д.А., Жукова Н.М. Математический инструментарий диагностики у обучающихся в системе непрерывного профессионального образования уровней сформированности компетенций // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 256.
8. Цветков А.В. Методы контроля остаточных знаний в свете современных проблем педагогики // Педагогические науки. 2007. № 3(24). С. 71–76.
9. Ершиков С.М., Иванова И.В. Мониторинг уровня остаточных знаний студентов медицинского университета // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 139–144.
10. Колесников В.Г. Выявление уровней обученности студентов как основа оценки качества подготовки специалиста // Казанский педагогический журнал. 2003. № 2. С. 12–16.
11. Кислякова Ю.Г. Остаточные знания: концептуальный подход // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. 2013. № 4(60). С. 173–176.
12. Комплексный подход к моделированию процесса обучения / И.Г. Боровиков, А.Н. Дьяков, А.А. Левчук, А.Ю. Покидов // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 7. С. 92–97. <https://doi.org/10.17513/snt.38758>.
13. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 446 с.
14. Адлер Ю.П., Черных Е.А. Знания и информация это не одно и то же // Информационное общество. 2001. №6. С. 8–15.
15. Вавринюк С.А., Моисеев А.Р. Оценка контроля качества обученности по уровням «знать», «уметь», «иметь навык» // Педагогический журнал. 2022. Т. 12, № 4А. С. 180–189. <https://doi.org/10.34670/AR.2022.89.22.123>.
16. Южаков В.А. Остаточные профессиональные знания в системе обеспечения качества высшего образования // Человек и образование. 2022. Вып. 4 (73). С. 150–160. <https://doi.org/10.54884/S181570410023984-7>.

17. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании. М.: Чистые пруды, 2007. 32 с.
18. Кислякова Ю.Г. Квалиметрическая технология диагностики "остаточных знаний" студентов // Моделирование технических систем. Инновационные технологии в машиностроении и приборостроении: материалы Международной научно-технической конференции. Ижевск: ИЖГТУ, 2002. С. 214–220.
19. Махмудова Р.М. О методике исследования процесса формирования остаточных знаний у студентов // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2013. № 2(13). С. 201–203
20. Свиридов А.П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний. М.: Высш. шк., 1981. 262 с.
21. Троицкая Е.А. Математическая модель мотивационной составляющей процесса обучения // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-3. С. 556–560.
22. Свиридов В.В., Чудинский Р.М., Кочукова М.В. Педагогическая модель контроля остаточных знаний студентов по естественнонаучным дисциплинам // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 1. С. 31. <https://doi.org/10.17513/spno.30524>.
23. Алтухов А.И., Билан В.И., Чебурков М.А. Методика индивидуального оценивания остаточного уровня обученности по дисциплинам профессионального цикла при подготовке инженерных кадров // Известия СПбГЭТУ ЛЭТИ. 2019. № 8. С. 13–18.
24. Макаров С.И., Севастьянова С.А. Векторная интерпретация оценки остаточных знаний обучающихся // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7, № 4(25). С. 335–339. <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2018-14309>.
25. Симонов В.П. О компетентности и объективности при тестировании знаний слушателей факультета повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 3(12). С. 13–19.
26. Булат Р.Е., Байчорова Х.С. Воспитательный потенциал терминоведения // Art Logos. 2023. № 4(25). С. 216–230. https://doi.org/10.35231/25419803_2023_4_216.
27. Сериков В.В. Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 6. С. 13–18.
28. Звонников В.И., Чельшкова М.Б. Контроль качества обучения при аттестации. Компетентностный подход. М.: Логос, 2009. 272 с.
29. Нестеров Ю.А., Куролап С.А., Баскакова А.Г. Организация диагностической работы по проверке остаточных знаний у студентов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: География. Геоэкология. 2022. № 2. С. 128–136. <https://doi.org/10.17308/geo.2022.2/9319>.
30. Теоретические основы совершенствования психолого-педагогической составляющей профессиональной подготовки в образовательных организациях МЧС России / Р.Е. Булат, Х.С. Байчорова, А.С. Давиденко [и др.]; под общ. ред. Р. Е. Булата. СПб.: СПбУ ГПС МЧС России, 2021. 190 с.
31. Садыкова Р.Р., Мигранов Н.Г. Использование нейронных сетей для моделирования процесса остаточных знаний учащихся // Успехи современной науки. 2016. Т. 3, № 6. С. 58–66.

References

1. Bulat R.E., Baychorova Kh.S. Actual problems of scientific research in the field of the correlation of the planned results of mastering educational programs and the planned results of training in each discipline. In: *Sotsial'no-gumanitarnye voprosy obshchestvennogo razvitiya*:

problemy i perspektivy: sbornik trudov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii = Social and Humanitarian Issues of Social Development: Problems and Prospects: collection of proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Cheboksary: ChGPU; 2024. P. 66–72. (In Russ.)

2. Chelyshkova M.B., Zvonnikov V.I., Davydova O.V. Evaluation of competences in education. Moscow: GUU; 2011. 229 p. (In Russ.)

3. Bulat R.E., Baychorova Kh.S. Priority directions of advanced scientific research in the field of higher education. *Inzhenernoe obrazovanie = Engineering education*. 2023;(34):156–169. (In Russ.). https://doi.org/10.54835/18102883_2023_34_14.

4. Bulat R.E., Baiychorova Kh.S. The role of the knowledge management concept at the turn of systemic transformations in higher education. In: *Inzhenernoe obrazovanie v usloviyakh tsifrovizatsii obshchestva i ekonomiki: sbornik materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem = Engineering Education in the Context of Digitalization of Society and Economy: collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation*. Cheboksary: ID "Sreda"; 2023. P. 30–34. (In Russ.). <https://doi.org/10.31483/r-108392>.

5. Zheleny M. Knowledge versus information. In: *Information Technology in Business*. Saint Petersburg: Piter; 2002. P. 211–218. (In Russ.)

6. Crawford R. In the Era of Human Capital: The Emergence of Talent, Intelligence, and Knowledge as the Worldwide Economic Force and What It Means to Managers and Investors. New York: Harper Business; 1991. P. 4.

7. Abramova D.A., Zhukova N.M. Mathematical tools for diagnosing the levels of competence formation among students in the system of continuous professional education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2013;(6):256. (In Russ.)

8. Tsvetkov A.V. Methods for monitoring residual knowledge in the light of modern problems of pedagogy. *Pedagogicheskie nauki = Pedagogical Sciences*. 2007;(3):71–76. (In Russ.)

9. Ershikov S.M., Ivanova I.V. Monitoring the level of residual knowledge of students at a medical university. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2017;(5):139–144. (In Russ.)

10. Kolesnikov V.G. Identifying the levels of student training as a basis for assessing the quality of specialist training. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2003;(2):12–16. (In Russ.)

11. Kislyakova Yu.G. Residual knowledge: a conceptual approach. *Vestnik Izhevskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta imeni M.T. Kalashnikova = Vestnik IzhGTU imeni M.T. Kalashnikova*. 2013;(4):173–176. (In Russ.)

12. Borovikov I.G., D'yakov A.N., Levchuk A.A., Pokidov A.Yu. An integrated approach to modeling the learning process. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*. 2021;(7):92–97. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/snt.38758>.

13. Azimov E.G., Shchukin A.N. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR; 2009. 446 p. (In Russ.)

14. Adler Yu.P., Chernykh E.A. Knowledge and information are not the same thing. *Informatsionnoe obshchestvo = Information Society*. 2001;(6):8–15. (In Russ.)

15. Vavrinyuk S.A., Moiseev A.R. Assessment of the quality control of learning by the levels "know", "be able", "have skills". *Pedagogicheskii zhurnal = Pedagogical Journal*. 2022;12(4A):180–189. (In Russ.). <https://doi.org/10.34670/AR.2022.89.22.123>.

16. Yuzhakov V.A. Residual professional knowledge in the system of ensuring the quality of higher education. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*. 2022;(4):150–160. (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/S181570410023984-7>.
17. Ivanov D.A. Competences and competence-based approach in modern education. Moscow: Chistye prudy; 2007. 32 p. (In Russ.)
18. Kislyakova Yu.G. Qualimetric technology for diagnosing "residual knowledge" of students. In: *Modelirovanie tekhnicheskikh sistem. Innovatsionnye tekhnologii v mashinostroenii i priborostroenii: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-tekhnicheskoi konferentsii, posvyashchennoi 50-letiyu Izhevskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta = Modeling of Technical Systems. Innovative Technologies in Mechanical Engineering and Instrument Making: materials of the International Scientific and Technical Conference dedicated to the 50th anniversary of Izhevsk State Technical University*. Izhevsk: IzGTU; 2002. P. 214–220. (In Russ.)
19. Makhmudova R.M. On the methodology for researching the process of formation of residual knowledge in students. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2013;(2):201–203. (In Russ.)
20. Sviridov A.P. Fundamentals of statistical theory of learning and knowledge control. Moscow: Vysshaya shkola; 1981. 262 p. (In Russ.)
21. Troitskaya E.A. Mathematical model of the motivational component of the learning process. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*. 2015;(12):556–560. (In Russ.)
22. Sviridov V.V., Chudinskii R.M., Kochukova M.V. Pedagogical model for monitoring students' residual knowledge in natural science disciplines. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. 2021;(1):31. (In Russ.). <https://doi.org/10.17513/spno.30524>.
23. Altukhov A.I., Bilan V.I., Cheburkov M.A. [Methodology for individual assessment of the residual level of training in professional cycle disciplines in the training of engineering personnel. *Izvestiya SPbGETU "LETI" = LETI Transactions on Electrical Engineering & Computer Science*. 2019;(8):13–18. (In Russ.)
24. Makarov S.I., Sevast'yanova S.A. Vector interpretation of the assessment of students' residual knowledge. *Samarskii nauchnyi vestnik = Samara Journal of Science*. 2018;7(4):335–339. (In Russ.). <https://doi.org/10.24411/2309-4370-2018-14309>.
25. Simonov V.P. On competence and objectivity in testing the knowledge of students of the faculty of advanced training. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov = Scientific Support for the System of Professional Development*. 2012;(3):13–19. (In Russ.)
26. Bulat R.E., Baychorova Kh.S. Educational Potential of Terminology. *Art Logos = The Art of Word*. 2023;(4):216–230. (In Russ.). https://doi.org/10.35231/25419803_2023_4_216.
27. Serikov V.V. Evidence of the results of pedagogical research as a methodological problem. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii = Innovative Projects and Programs in Education*. 2020;(6):13–18. (In Russ.)
28. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Quality control of learning during certification. Competence-based approach. Moscow: Logos; 2009. 272 p. (In Russ.)
29. Nesterov Yu.A., Kurolap S.A., Baskakova A.G. Organization of diagnostic work to check the residual knowledge of students. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universi-*

teta. *Seriya: Geografiya. Geoekologiya = Proceedings of VSU, Series: Geography. Geoecology*. 2022;(2):128–136. (In Russ.). <https://doi.org/10.17308/geo.2022.2/9319>.

30. Bulat R.E., Baychorova Kh.S., Davidenko A.S., et al. Theoretical foundations for improving the psychological and pedagogical component of professional training in educational institutions of the Ministry of Emergency Situations of Russia. Saint Petersburg: SPbU GPS EMERCOM of Russia; 2021. 190 p. (In Russ.)

31. Sadikova R.R., Migranov N.G. Using neural networks to model the process of students' residual knowledge. *Uspekhi sovremennoi nauki = Advances in Current Science*. 2016;3(6):58–66. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Булат Роман Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Российская Федерация,
e-mail: bulatrem@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-2652-6380,
Researcher ID: AAB-8789-2022

Roman E. Bulat, Doctor of Sciences (Pedagogical), Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, St. Petersburg, Russian Federation,
e-mail: bulatrem@mail.ru,
ORCID: 0000-0002-2652-6380,
Researcher ID: AAB-8789-2022

Никитин Тихон Сергеевич, инструктор, Санкт-Петербургское государственное автономное учреждение «Центр подготовки спортивных сборных команд Санкт-Петербурга», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация,
e-mail: tihonnikitin2004@gmail.com

Tikhon S. Nikitin, Instructor, Saint Petersburg State Autonomous Institution «Center for Training of Sports Teams of St. Petersburg», St. Petersburg, Russian Federation,
e-mail: tihonnikitin2004@gmail.com

Оригинальная статья / Original article

УДК 37.018.43:004.8

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-121-135>

Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвообразовательный процесс на предвузовском этапе обучения

И.О. Амелина¹✉, Т.В. Ковалева¹¹ Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Резюме

Статья посвящена вопросу интеграции искусственного интеллекта в лингвообразовательный процесс на предвузовском этапе подготовки.

Актуальность исследования связана с тем, что современный этап развития лингводидактики характеризуется активным поиском и внедрением инновационных методов, основанных на цифровых технологиях. Многоуровневые технологии искусственного интеллекта, основанные на алгоритмах и управляемые данными, превращаются в чрезвычайно значимый инструмент для достижения образовательных целей, включая изучение языков.

Цель данной статьи – определить особенности интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс обучения РКИ на предвузовском этапе и раскрыть представление инофонов о дидактическом потенциале современного искусственного интеллекта в изучении иностранного языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что в центре внимания работы не только объективное дидактическое применение искусственного интеллекта в обучении РКИ, но и субъективное восприятие его потенциала ключевыми участниками образовательного процесса – инофонами на предвузовском этапе.

В процессе исследования использовались общенаучные методы познания (анализ, обобщение), метод опроса и статистический метод. Эмпирическую базу исследования составили ответы иностранных обучающихся подготовительного факультета в рамках опроса, разработанного для оценки отношения студентов к искусственному интеллекту, их восприятия полезности технологий для развития языковых и речевых способностей и выявления потенциальных барьеров в их использовании.

Результаты исследования демонстрируют достаточно высокую заинтересованность инофонов в использовании ИИ-ассистентов для персонализации обучения и развития разговорных навыков, однако выявляют дефицит системного педагогического руководства этим процессом. Делается вывод о необходимости разработки интегрированной методической модели, сочетающей преимущества искусственного интеллекта с традиционными педагогическими подходами.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; искусственный интеллект, лингводидактика; образовательные технологии.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Амелина И.О., Ковалева Т.В. Интеграция технологий искусственного интеллекта в лингвообразовательный процесс на предвузовском этапе обучения // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 121-135. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-121-135>.

Статья поступила в редакцию 06.10.2025

Статья подписана в печать 20.11.2025

Статья опубликована 22.12.2025

Integration of Artificial Intelligence Technologies into the Linguaeducational Process at the Pre-University Stage

Irina O. Amelina¹✉, Tatiana V. Kovaleva¹

¹ Southwest State University

50 Let Oktyabrya str, 94, Kursk, 305040, Russian Federation

✉e-mail: amelina.i.o@yandex.ru

Abstract

The article examines the integration of artificial intelligence into the modern linguistic education process at the Pre-University Stage.

The relevance of this study lies in the fact that the current stage of development of linguodidactics is characterized by an active search for and implementation of innovative methods based on digital technologies. Multi-level artificial intelligence technologies, based on algorithms and driven by data, are becoming an extremely valuable tool for achieving educational goals, including language learning.

The purpose of this article is to identify the specific features of integrating artificial intelligence technologies into teaching Russian as a foreign language at the pre-university level and to explore foreign language learners' perceptions of the didactic potential of modern artificial intelligence in foreign language learning. The research's scientific novelty lies in its focus not only on the objective didactic application of artificial intelligence in teaching Russian as a foreign language, but also on the subjective perception of its potential by key participants in the educational process – foreign language learners at the pre-university level.

The study utilized general scientific research methods (analysis, generalization), survey methods, and statistical methods. The empirical basis of the study consisted of responses from international students in the preparatory faculty, as part of a survey designed to assess students' attitudes toward artificial intelligence, their perception of the usefulness of technologies for developing language and speech skills, and identify potential barriers to their use.

The study's results demonstrate a relatively high level of interest among foreign language learners in using AI assistants to personalize learning and develop speaking skills, but also highlight a lack of systematic pedagogical guidance for this process. The study concludes that it is necessary to develop an integrated methodological model that combines the advantages of artificial intelligence with traditional pedagogical approaches.

Keywords: Russian as a foreign language; artificial intelligence; linguodidactics; educational technologies.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Amelina I.O., Kovaleva T.V. Integration of Artificial Intelligence Technologies into the Linguaeducational Process at the Pre-University Stage. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 121–135 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-121-135>.

Received 06.10.2025

Accepted 20.11.2025

Published 22.12.2025

Введение

Современный этап развития лингводидактики характеризуется активным поиском и внедрением инновационных методов, основанных на цифровых технологиях. Существующий инструментарий программного обеспечения уже предоставляет возможности не только для отбора эффективных и полезных средств

обучения, но и для разработки с его помощью учебного контента, «отвечающего потребностям и интересам общества, индивидуальных сценариев обучения для различных категорий обучающихся» [1, с. 125]. Это отвечает установкам современного лингвообразования на создание электронной образовательной среды, способной обеспечить качество и доступность языковой подготовки. Цифровые техно-

логии оказывают все большее влияние на образовательный процесс, и «многие страны инвестируют в технологическую поддержку преподавания и обучения» [2, с. 448]. Искусственный интеллект (ИИ) переживает период бурного роста благодаря развитию алгоритмов глубокого обучения и появлению мощных языковых моделей, таких как GPT-4, Gemini и им подобных. Он становится перспективным лингвообразовательным инструментом благодаря своей способности анализировать, генерировать и интерпретировать человеческую речь с все более возрастающей точностью. Его потенциал для обработки беспрецедентных объёмов данных, собранных в режиме реального времени, привлекает особое внимание к оптимизации процессов преподавания и обучения [3, с. 165]. Благодаря доступности, скорости и интерактивности ИИ предоставляет возможности для реализации «эффективных методов стимулирования учебно-познавательной деятельности студентов» [4, с. 209].

Это определяет актуальность изучения роли и определения возможностей применения технологий ИИ в процессе обучения иностранным языкам, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ).

В центре внимания педагогического сообщества находятся вопросы, связанные с дидактическим потенциалом инструментов ИИ при обучении РКИ. Отмечается, что ИИ открывает «новые горизонты как для преподавателей, так и для студентов» [5, с. 373] и помогает в разработке учебных планов, упражнений, в оценке уровня знаний [6; 7]. Адаптивные технологии ИИ позволяют учитывать различные потребности обучающихся, что способствует «повышению доступности и инклюзивности образовательных и научных ресурсов» [8], а также персонализации учебного процесса, созданию индивидуального образовательного мар-

шрута [9; 10; 11]. Авторы посвящают свои статьи применению технологий искусственного интеллекта при обучении различных категорий студентов, например, китайских учащихся [12], иностранных военнослужащих [13], будущих музыкантов [14]. Учёные в своих работах раскрывают практические аспекты обращения к конкретным инструментам в обучении РКИ (чат-ботам, нейросетям) для достижения различных образовательных целей, например, для развития межкультурного общения [15], видов речевой деятельности [16; 17; 18], языковых знаний [19], творческих способностей инофонов [20]. Ключевыми моментами для педагогов являются «поддержание мотивации студентов, обучение их алгоритму действий, навигации, создание разнообразных приемов и методов работы, заданий и упражнений, которые позволят сделать коммуникацию в образовательном процессе более продуктивной» [21].

Цель данной статьи – определить особенности интеграции технологий искусственного интеллекта в процесс обучения РКИ на предвузовском этапе и раскрыть представление инофонов о дидактическом потенциале современного ИИ в изучении иностранного языка.

Научная новизна исследования заключается в том, что в центре внимания работы не только объективное дидактическое применение ИИ в обучении РКИ, но и субъективное восприятие его потенциала ключевыми участниками образовательного процесса – инофонами на предвузовском этапе.

Результаты исследования могут быть использованы педагогами для проектирования занятий и системы заданий с применением ИИ-ассистентов. Материалы статьи обосновывают необходимость разработки внутривузовских регламентов и методических пособий по использованию ИИ в учебных целях, а также проведения курсов повышения квалификации для

преподавателей в области цифровой педагогики. Систематизация возможностей ИИ помогает инофонам более осознанно и эффективно использовать данные технологии для самостоятельной работы, повышая тем самым автономию и результативность изучения языка.

В процессе данного исследования были использованы следующие методы: анализ и обобщение имеющегося опыта по применению инструментов ИИ в обучении инофонов русскому языку, метод опроса и статистический метод. Метод опроса позволил проанализировать отношение студентов к ИИ и его использованию в рамках лингвообразовательного процесса, выявить определенные трудности в применении технологий ИИ при обучении РКИ. Статистический метод применялся для обработки и визуализации данных, полученных в результате опроса. Эмпирическую базу исследова-

ния составили данные опроса иностранных обучающихся подготовительного факультета об их отношении к ИИ, практической пользе технологий для развития языковых и речевых навыков и потенциальных барьерах к их применению.

Результаты и обсуждение

Для определения особенностей интеграции ИИ в лингвообразовательный процесс на этапе предвузовской подготовки был организован опрос 43 обучающихся подготовительного факультета для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет» (ЮЗГУ), представлявших страны Африки, Азии и Латинской Америки.

Возрастной срез показал, что основную группу респондентов (86,10%) составили инофоны в интервале от 18 до 30 лет (рис. 1).

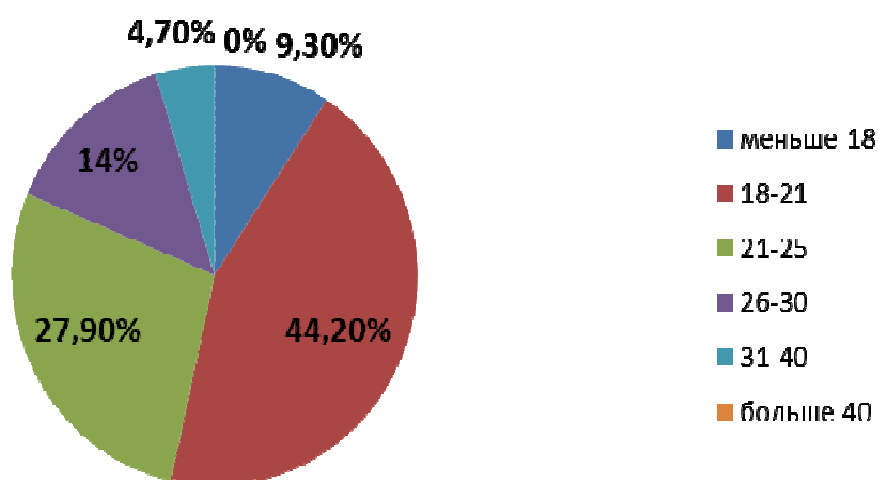


Рис. 1. Возрастное распределение респондентов

Fig. 1. Age distribution of respondents

В опросе обучающимся предлагались вопросы, связанные с особенностями использования ими средств искусственного интеллекта и оценкой перспективности интеграции ИИ в лингвообразовательный процесс.

Результаты показали, что на данный момент менее 70% опрошенных используют инструменты ИИ при изучении РКИ (рис. 2).

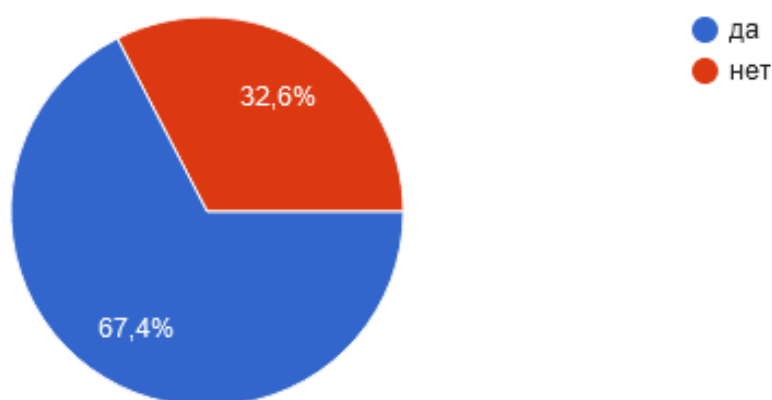


Рис. 2. Ответы обучающихся на вопрос «Используете ли вы инструменты искусственного интеллекта (ИИ) при изучении русского языка?»

Fig. 2. Students' responses to the question "Do you use artificial intelligence (AI) tools when studying Russian?"

Среди средств на основе ИИ наибольшее применение в лингвообразовательном процессе получают онлайн переводчики (46,5 %) и приложения с адаптивным обучением, языковые тренажёры

(20,9%). Использование чат-ботов, нейросетей оказывается в дидактических целях несколько ограниченным (16,3 %) (табл. 1).

Таблица 1. Ответы обучающихся на вопрос «Какие средства на основе искусственного интеллекта вы используете при изучении русского языка?»

Table 1. Students' responses to the question "What artificial intelligence-based tools do you use when studying Russian?"

№ по п/п	Средства на основе ИИ/ AI-based tools	Выбор обучающихся, %/ Student selection, %
1.	Онлайн переводчики	46,5
2.	Приложения с адаптивным обучением, языковые тренажёры (например, Duolingo и другие)	20,9
3.	Чат-боты, голосовые помощники	14
4.	Нейросети для создания изображений и видео	2,3
5.	Онлайн-платформы для изучения иностранных языков с адаптивным подбором материалов с использованием ИИ	2,3
6.	Онлайн-инструменты, приложения для проверки письменных работ	0
7.	Не использую	14

При указании средств искусственного интеллекта, которые респонденты используют при изучении русского языка, были названы Google translate, Chat GPT, Deepseek, Яндекс GPT, Duolingo, Copilot, Google Lens.

Опрос показал, что частота использования инструментов ИИ при изучении русского языка является невысокой: большинство респондентов обращаются к ним несколько раз в неделю (30,2 %) или реже (39,5 %) (рис. 3).

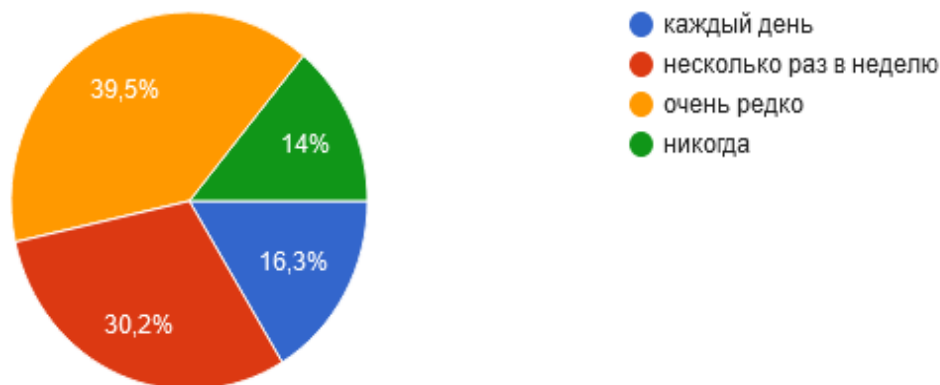


Рис. 3. Ответы обучающихся на вопрос «Как часто вы используете инструменты искусственного интеллекта при изучении русского языка?»

Fig. 3. Students' responses to the question "How often do you use artificial intelligence tools when learning Russian?"

Подавляющее большинство респондентов (72,1 %) используют для изучения русского языка исключительно бесплатные ИИ-инструменты. В то же время

часть опрошенных инофонов прибегает и к платным сервисам: иногда (9,3 %), всегда (2,3 %) (рис. 4).

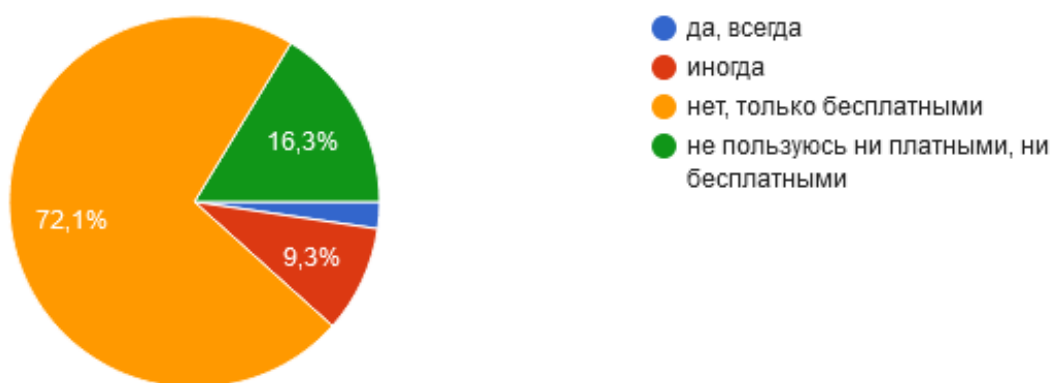


Рис. 4. Ответы обучающихся на вопрос «Пользуетесь ли вы платными инструментами искусственного интеллекта при изучении русского языка?»

Fig. 4. Students' responses to the question "Do you use paid artificial intelligence tools when studying Russian?"

Большинство респондентов придерживаются мнения, что использование средств ИИ при обучении русскому язы-

ку является полезным (83,7 %), в особенности при изучении грамматики (53,5 %) и лексики (16,3 %) (табл. 2).

Таблица 2. Ответы обучающихся на вопрос «Для каких целей для вас полезны инструменты искусственного интеллекта?»**Table 2.** Students' responses to the question "For what purposes are artificial intelligence tools useful for you?"

№ по п/п	Цели / Purposes	Выбор обучающихся, %/ Student selection, %
1.	Изучение грамматики	53,5
2.	Изучение лексики	16,3
3.	Практика говорения	11,6
4.	Практика аудирования	4,7
5.	Практика чтения	2,3
6.	Изучение фонетики	0
7.	Практика письменной речи	0
8.	Не ставлю целей, поскольку не использую	11,6

Респонденты, обращающиеся к средствам ИИ при изучении русского языка, используют их различные возможности, наиболее популярные из которых следующие: получение ответов на интересую-

щие вопросы, например для объяснения грамматических правил (25,6%), и моделирование коммуникации для практики общения (18,6 %) (табл. 3).

Таблица 3. Ответы обучающихся на вопрос «Какие возможности инструментов искусственного интеллекта вы используете?»**Table 3.** Students' responses to the question "What capabilities of artificial intelligence tools do you use?"

№ по п/п	Возможности / Capabilities	Выбор обучающихся, %/ Student selection, %
1.	Получение ответов на интересующие вопросы, например для объяснения грамматических правил	25,6
2.	Моделирование коммуникации для практики общения	18,6
3.	Анализ подготовленного (самим обучающимся) текста, его проверка на наличие ошибок, их исправление	9,3
4.	Перевод информации на другой язык	9,3
5.	Создание собственных заданий для изучения русского языка	7
6.	Исправление ошибок в словах, фразах или текстах	4,7
7.	Составление диалогов по темам	4,7
8.	Получение ответов на задание (например, отправление домашнего задания и получение решения)	2,3
9.	Анализ текста, его сжатие для пересказа	2,3
10.	Создание изображений (картинок, фото, иллюстраций)	2,3
11.	Получение примеров использования слов в контексте. составление примеров предложений с конкретными словами	2,3
12.	Создание видео	0
13.	Создание списков слов для изучения новой лексики	0
14.	Получение рекомендаций по какому-либо вопросу, получение ссылок на дополнительные ресурсы	0
15.	Не рассматриваю возможности, поскольку не использую	11,6

Средний показатель удовлетворённости работы инструментов ИИ при изу-

чении русского языка составил 6 баллов (из 10) (рис. 5).

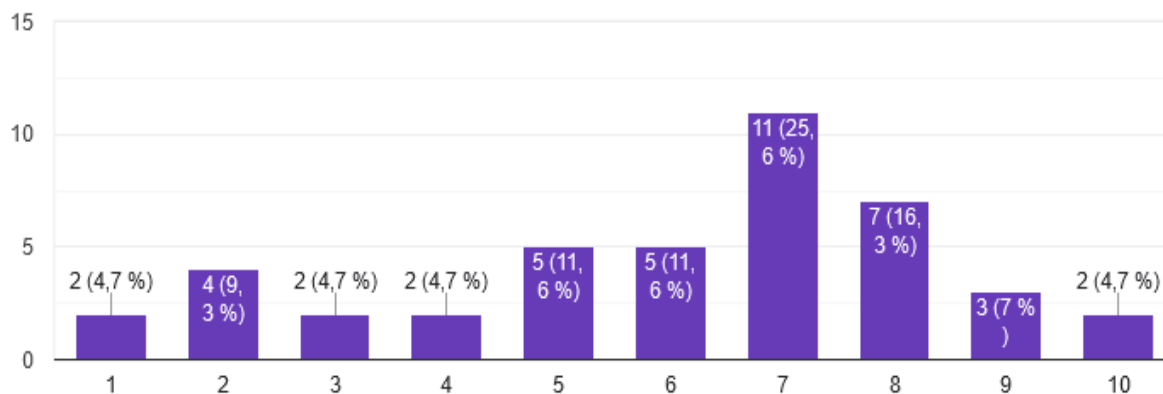


Рис. 5. Ответы обучающихся на вопрос «Удовлетворены ли вы работой инструментов искусственного интеллекта при изучении русского языка?»

Fig. 5. Students' responses to the question "Are you satisfied with the performance of artificial intelligence tools in learning Russian?"

Степень доверия респондентов ответом инструментов ИИ при изучении рус-

ского языка в среднем также составила 6 баллов (из 10) (рис. 6).

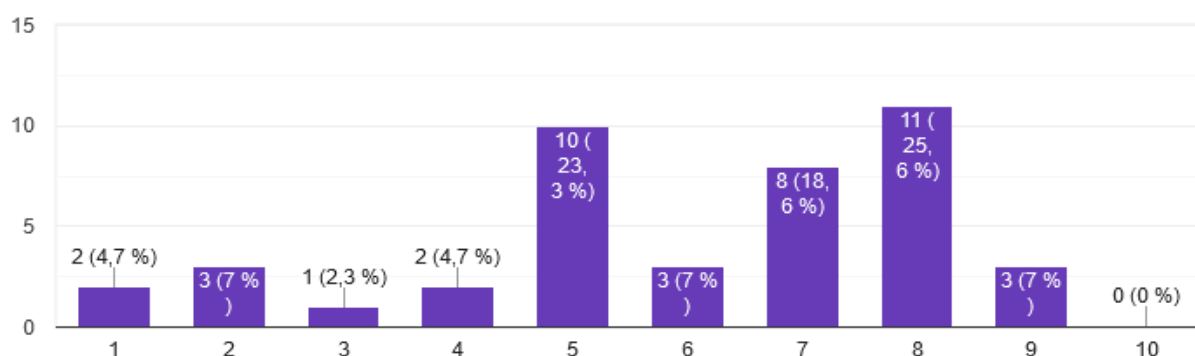


Рис. 6. Ответы обучающихся на вопрос «Доверяете ли вы ответам инструментов искусственного интеллекта при изучении русского языка?»

Fig. 6. Students' responses to the question "Do you trust the responses of artificial intelligence tools when studying the Russian language?"

Такой результат определяется тем, что на данный момент при работе с инструментами ИИ при изучении языка пользователи находят некоторые недостатки, сталкиваются с определенными ошибками, среди которых большинство инофонов указывали ошибки в переводе

(37,2 %), отсутствие вариативности при приведении примеров, составлении заданий, повторы в ответах даже при просьбе уточнений (23,3 %), а также ошибки при выполнении грамматических заданий (14%) (табл. 4).

Таблица 4. Ответы на вопрос «Какие ошибки, недостатки вы отметили, используя инструменты искусственного интеллекта при изучении русского языка?»**Table 4.** Responses to the question "What errors and shortcomings did you notice when using artificial intelligence tools in learning Russian?"

№ по п/п	Ошибки / Errors	Выбор обучающихся, % / Student selection, %
1.	Ошибки в переводе	37,2
2.	Отсутствие вариативности при приведении примеров, составлении заданий, повторы в ответах даже при просьбе уточнений	23,3
3.	Ошибки при выполнении грамматических заданий	14
4.	Не было ошибок	11,6
5.	Неадекватная реакция на вопрос	9,3
6.	Ошибки / неточности в анализе запросов	2,3

Анализируя перспективность интеграции средств искусственного интеллекта в лингвообразовательный процесс, респонденты соглашались с тем, что такие

инструменты могут быть полезными в развитии человека, его знаний и навыков, но только при грамотном использовании (79 %) (табл.5).

Таблица 5. Ответы на вопрос «Как влияют инструменты искусственного интеллекта на развитие человека?»**Table 5.** Responses to the question "How do artificial intelligence tools influence human development?"

№ по п/п	Мнение о влиянии ИИ на развитие человека / Opinion on the impact of AI on human development	Выбор обучающихся, % / Student selection, %
1.	Инструменты ИИ могут быть полезными в развитии человека, его знаний и навыков, но только при грамотном использовании	79
2.	Инструменты ИИ во многом оказывают негативное влияние на развитие человека	16,3
3.	Инструменты ИИ оказывают только положительное влияние на развитие человека.	4,7

Респонденты указывают на наличие определенных рисков при негра-

мотном использовании инструментов ИИ (табл. 6).

Таблица 6. Ответы на вопрос «Каковы риски неграмотного использования инструментов искусственного интеллекта?»**Table 6.** Responses to the question "What are the risks of incompetent use of artificial intelligence tools?"

№ по п/п	Риски / Risks	Выбор обучающихся, % / Student selection, %
1.	Снижение творческих способностей человека	46,5
2.	Зависимость от технологий	27,9
3.	Снижение самостоятельности	14
4.	Ухудшение социальных навыков	9,3
5.	Ухудшение работы памяти	2,3
6.	Тревожность, стресс, раздражительность	0

Результаты опроса показывают, что респонденты придерживаются мнения о том, что на современном этапе развития общества и технологий средства ИИ не

являются единственно достаточными для изучения иностранного языка (90,7 %), роль педагога, наставника, безусловно, является существенной (рис. 7).

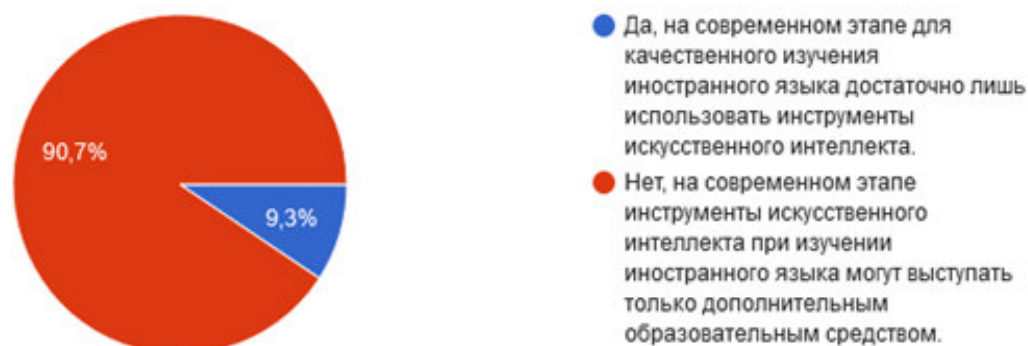


Рис. 7. Ответы обучающихся на вопрос «Являются ли инструменты искусственного интеллекта достаточными для изучения иностранного языка?»

Fig. 7. Students' answers to the question "Are artificial intelligence tools sufficient for learning a foreign language?"

Большинство респондентов согласны с тем, что для обучающихся нужны специальные курсы, советы от преподавателей по работе с инструментами ИИ при изучении иностранных языков (81,4 %) (рис. 8). Например, педагоги смогут

направить деятельность обучающихся на взаимодействие с ИИ в соответствии с коммуникативной методикой, предполагающей многократное практическое применение слов и моделей.

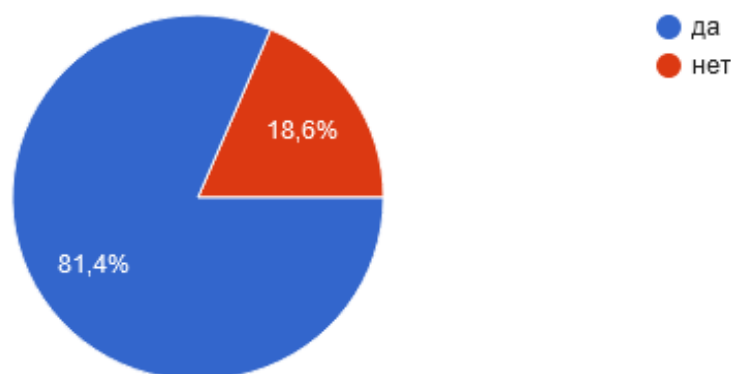


Рис. 8. Ответы обучающихся на вопрос «Нужны ли для обучающихся специальные курсы по работе с инструментами искусственного интеллекта при изучении иностранных языков? Нужны ли советы преподавателей, педагогов?»

Fig. 8. Students' responses to the question: "Do students need special courses on using artificial intelligence tools when learning foreign languages? Do they need advice from teachers and educators?"

Выводы

Результаты опроса свидетельствуют о том, что интеграция технологий ИИ в

процесс обучения РКИ на предвузовском этапе обладает значительным, но на данном этапе не до конца реализованным по-

тенциалом, заключающимся в персонализации образовательной траектории, обеспечении мгновенной обратной связи и создании возможностей для языковой практики на пути развития коммуникативных способностей. Выявлено противоречие между стихийным, часто несистемным использованием ИИ студентами и отсутствием целенаправленного методического сопровождения этого процесса со стороны преподавателей. Это приводит к рискам формирования ложных языковых моделей и неэффективной трате учебного времени. Инофоны демонстрируют достаточно высокую степень готовности к использованию ИИ, воспринимая его как разносторонний ресурс для практики коммуникации на изучаемом языке. Ключевыми ожиданиями являются доступность, контекстуальность помощи и интерактивность. Для эффективной инте-

грации ИИ необходима разработка гибридной методической модели, где ИИ-инструменты выполняют роль ассистента преподавателя с учетом всех необходимых методических принципов.

Таким образом, трансформация современной лингводидактики, ориентированной на персонализированную и контекстно-зависимую модель, напрямую связана с изменением роли цифровых технологий. Последние превратились из простых инструментов в целостную языковую среду, где совмещаются процессы изучения, применения и эволюции коммуникативных практик. Задача методистов и преподавателей состоит в том, чтобы педагогически целесообразно интегрировать их для усиления человеческого взаимодействия и создания глубокого, осмысленного учебного опыта.

Список литературы

1. Амелина И.О. Особенности использования современных информационно-коммуникационных технологий при обучении инофонов в дистанционном формате // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2021. Т. 11, № 4. С. 116–129.
2. Paiva, Ranilson, and Ig Ibert Bittencourt. "Helping Teachers Help Their Students: A Human-AI Hybrid Approach." *Artificial Intelligence in Education*. Eds. Ig Ibert Bittencourt, Mutlu Cukurova, Kasia Muldner, Rose Luckin, and Eva Millán. Cham: Springer Switzerland International Publishing, 2020. P. 448-459. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_36.
3. Schmidt, Torben & Strasser, Thomas. (2022). *Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice* // *Anglistik, Jahrgang 33 (2022)*, Ausgabe 1. 165-184.
4. Романова Н. Н., Амелина И.О., Кудрявцева Е.Б. Методы активизации деятельности студентов при обучении деловой коммуникации на занятиях по РКИ // *Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве: материалы IV Всероссийской научной конференции школьников, студентов и аспирантов (Курск, 26–27 февраля 2015 г.)*. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2015. С. 209–213.
5. Сентябова А.В. Возможности использования искусственного интеллекта при обучении русскому языку как иностранному // *Язык. Общество. Медицина: сборник материалов XXIV Республиканской студенческой конференции с международным участием и XXI Республиканского научно-практического семинара с международным участием (Гродно,*

28 ноября 2024 года). Гродно: Гродненский государственный медицинский университет, 2024. С. 373–376.

6. Гафурова Л.Р. Использование искусственного интеллекта при обучении русскому языку как иностранному: теоретический аспект // Современное педагогическое образование. 2023. № 10. С. 98–100.

7. Козловцева Н.А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт финансового университета // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6. С. 28–31.

8. Дзюба Е.В., Еремина С.А., Мушенко Е.В. Искусственный интеллект в методике обучения русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 178–189.

9. Аврааменко А.П. Психолого-педагогические аспекты индивидуализации обучения иностранным языкам средствами искусственного интеллекта // Вестник Оренбургского государственного университета. 2022. № 3 (235). С. 60–65.

10. Легостаева О.В., Левинский Д.А. Искусственный интеллект как эффективное средство индивидуализации процесса обучения иностранным языкам // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2021. № 5 (37). С. 56–61.

11. Юздова Л.П., Баландина И.Д., Москвитина Т.Н. Обучающий потенциал нейросетей и систем искусственного интеллекта в процессе обучения иностранному языку в вузе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 6 (184). С. 262–290.

12. Иванищева О.Н., Лян М. Применение технологий искусственного интеллекта при обучении китайских студентов русскому языку // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2024. № 4 (36). С. 68–73.

13. Байчорова Х.С. Особенности методического обеспечения на этапе внедрения искусственного интеллекта в практику обучения иностранных военнослужащих // Русский язык в военном вузе. 2025. № 1 (17). С. 16–29.

14. Исмаилова Х.Э. Подготовка профильного словаря для обучения студентов музыкальных направлений с ориентацией на системы искусственного интеллекта // Педагогическое образование. 2023. Т. 4. № 12. С. 108–112.

15. Хэ Я. Практические аспекты использования чат-ботов для обучения русскому языку в рамках межкультурной коммуникации // Человек и культура. 2023. № 6. С. 60–75. <https://doi.org/10.25136/2409-8744.2023.6.69151>

16. Двинина С.Ю., Цвентух Т.С. Возможности GigaChat при обучении русскому языку как иностранному: нейросеть, создание учебных текстов и развитие видов речевой деятельности на уровне В1 // Вестник Челябинского государственного университета. 2025. № 6 (500). С. 150–158.

17. Ма Ж. Искусственный интеллект как средства корректирующей обратной связи в обучении письменной речи в преподавании русского языка как иностранного // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN524.pdf>

18. Патрушева Л.С. Использование технологии чат-ботов в обучении русскому языку как иностранному на начальном уровне: из опыта разработки // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2022. Т. 32, № 4. С. 848–853.

19. Крымова Л.Р. Инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) и русскому языку как неродному (РКН) // Профессиональная ориентация. 2025. № 1. С. 7-12.

20. Гаврилова М.В., Дронова А.Л. Творческие виды заданий с использованием искусственного интеллекта при работе с художественным текстом на занятиях по русскому языку как иностранному // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. № 6 (189). С. 102-109.

21. Степанова Н.С., Ковалева Т.В., Амелина И.О. Реализация лингвообразовательного процесса в удаленном режиме: проблемы и перспективы // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей IV Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и V Всероссийской научно-практической конференции. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2021. С. 734–738.

References

1. Amelina I.O. Features of Using Modern Information and Communication Technologies in Teaching Foreign Students in a Distance-Learning Format. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika = Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2021;11(4):116-129. (In Russ.).

2. Paiva R., Bittencourt I.I. Helping Teachers Help Their Students: A Human-AI Hybrid Approach. In: Bittencourt I.I., Cukurova M., Muldner K., Luckin R., Millán E., editors. *Artificial Intelligence in Education*. Cham: Springer; 2020. P. 448-459. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52237-7_36.

3. Schmidt T., Strasser T. Artificial Intelligence in Foreign Language Learning and Teaching: A CALL for Intelligent Practice. *Anglistik*. 2022; 33(1):165-184.

4. Romanova N.N., Amelina I.O., Kudryavtseva E.B. Methods of Activating Students' Activities in Teaching Business Communication in Russian as a Foreign Language Classes. In: *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya v sovremennom informatsionnom prostranstve = Language and Intercultural Communication in the Modern Information Space. Materials of the IV All-Russian Scientific Conference of Schoolchildren, Students and Postgraduates*. Kursk: Yugo-Zapadnyi gosudarstvennyi universitet; 2015. P. 209-213. (In Russ.).

5. Sentyabova A.V. Possibilities of Using Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language. In: *Yazyk. Obshchestvo. Meditsina = Language. Society. Medicine. Collection of Materials of the XXIV Republican Student Conference with International Participation and XXI Republican Scientific-Practical Seminar with International Participation*. Grodno: Grodenskii gosudarstvennyi meditsinskii universitet; 2024. P. 373-376. (In Russ.).

6. Gafurova L.R. Using Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language: Theoretical Aspect. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*. 2023;(10):98-100. (In Russ.).

7. Kozlovitseva N.A. Artificial Intelligence in Teaching Russian as a Foreign Language: Experience of Financial University. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*. 2023; (6):28-31. (In Russ.).

8. Dzyuba E.V., Eremina S.A., Mushenko E.V. Artificial Intelligence in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. 2023; (6):178-189. (In Russ.).
9. Avraamenko A.P. Psychological and Pedagogical Aspects of Individualizing Foreign Language Teaching by Means of Artificial Intelligence. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Orenburg State University*. 2022;(3):60-65. (In Russ.).
10. Legostaeva O.V., Levinsky D.A. Artificial Intelligence as an Effective Means of Individualizing the Process of Teaching Foreign Languages. *Sovremennye problemy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk = Modern Problems of Humanities and Social Sciences*. 2021;(5):56-61. (In Russ.).
11. Yuzdova L.P., Balandina I.D., Moskvitina T.N. The educational potential of neural networks and artificial intelligence systems in the process of teaching a foreign language at a university. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*. 2024;(6): 262-290. (In Russ.).
12. Ivanishcheva O.N., Liang M. Application of Artificial Intelligence Technologies in Teaching Russian Language to Chinese Students. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya = Bulletin of North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy*. 2024;(4):68-73. (In Russ.).
13. Baichorova H.S. Features of Methodological Support at the Stage of Implementing Artificial Intelligence in the Practice of Training Foreign Military Personnel. *Russkii yazyk v voennom vuze = Russian Language in Military University*. 2025;(1):16-29. (In Russ.).
14. Ismailova H.E. Preparation of a Specialized Dictionary for Teaching Students of Musical Directions with Orientation to Artificial Intelligence Systems. *Pedagogicheskoe obrazovanie = Pedagogical Education*. 2023;4(12):108-112. (In Russ.).
15. He Y. Practical Aspects of Using Chatbots for Learning Russian in the Framework of Intercultural Communication. *Chelovek i kul'tura = Man and Culture*. 2023;(6):60-75. (In Russ.). <https://doi.org/10.25136/2409-8744.2023.6.69151>.
16. Dvinina S.Yu. S.Yu, Tsventukh T.S. GigaChat Opportunities in Teaching Russian as a Foreign Language: Neural Network, Creation of Educational Texts and Development of Language Activities at Level B1. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Chelyabinsk State University*. 2025;(6):150-158. (In Russ.). <https://doi.org/10.47475/1994-2796-2025-500-6-150-158>.
17. Ma Z. Artificial Intelligence as a Tool for Corrective Feedback in Teaching Writing in Russian as a Foreign Language. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiy = World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2024;12(5):93PDMN524. (In Russ.). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN524.pdf>
18. Patrusheva L.S. Chatbot technology in teaching Russian as a foreign language at a basic level: from development experience. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya = Bulletin of Udmurt University. Series: History and Philology*. 2022;32(4):848-853. (In Russ.).
19. Krymova L.R. Innovative technologies in teaching Russian as a foreign language (RFL) and Russian as a non-native language (RNNL). *Professionalnaya orientatsiya = Career journey*. 2025;(1):7-12. (In Russ.).

20. Gavrilova M.V., Dronova A.L. Creative Types of Tasks Using Artificial Intelligence When Working with Literary Text in Russian as a Foreign Language Classes. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Proceedings of Volgograd State Pedagogical University*. 2024;(6):102-109. (In Russ.).

21. Stepanova N.S., Kovaleva T.V., Amelina I.O. Implementation of the Linguistic Educational Process in Remote Mode: Problems and Prospects. In: *Dovuzovskii etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptatsiya, sotsium, spetsial'nost'. Aktual'nye voprosy realizatsii obrazovatel'nykh programm na podgotovitel'nykh fakul'tetakh dlya inostrannykh grazhdan = Pre-University Stage of Education in Russia and the World: Language, Adaptation, Society, Speciality. Current Issues of Implementing Educational Programs at Preparatory Faculties for Foreign Citizens. Collection of Articles of the IV International Congress of Teachers and Heads of Preparatory Faculties of Russian Universities and V All-Russian Scientific-Practical Conference*. Moscow: Gos. IRYa im. A.S. Pushkina; 2021. P. 734-738. (In Russ.).

Информация об авторах / Information about the Authors

Амелина Ирина Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: amelina.i.o@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3533-6263, SPIN-код: 2472-3514, Author ID: 739989

Irina O. Amelina, Candidate of Sciences (Pedagogical), Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation, e-mail: amelina.i.o@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3533-6263, SPIN-code: 2472-3514, Author ID: 739989

Ковалева Татьяна Викторовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка и общеобразовательных дисциплин для иностранных граждан, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, e-mail: t_kovaleva@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8492-3472, SPIN-код: 8654-2402, Author ID: 686170

Tatiana V. Kovaleva, Candidate of Sciences (Historical), Associate Professor of the Department of the Russian Language and General Education Disciplines for Foreign Citizens, Southwest State University, Kursk, Russian Federation e-mail: t_kovaleva@mail.ru, ORCID: 0000-0002-8492-3472, SPIN-code: 8654-2402, Author ID: 686170

УДК 159.99

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-136-150>



Особенности взаимосвязи ценностных ориентаций и выбора стратегий поведения в конфликте у студентов

Т.В. Иванова¹✉, К.В. Сошина¹

¹Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: mk473942@yandex.ru

Резюме

Целью работы является исследование взаимосвязи ценностных ориентаций и выбора стратегии поведения в конфликте у студентов. Объектом исследования являются ценностные ориентации студентов. Предметом исследования выступает взаимосвязь ценностных ориентаций студентов и стратегий поведения в конфликте.

Методы. Мы применяли следующие диагностические методики: «Ценностные ориентации» М. Рокича, «Диагностика доминирующей стратегии психологической защиты в общении» В. Бойко; коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты. При анализе терминальных ценностей обращает на себя внимание предпочтение студентами конкретных ценностей по сравнению с абстрактными. Ярко выражено преобладание ценностей личной жизни над ценностями профессиональной самореализации. Среди инструментальных ценностей доминируют ценности общения и конформизма. Среди стратегий поведения в конфликте у студентов преобладает стратегия «миролюбие», что может говорить об их стремлении поддерживать гармоничные взаимоотношения. Корреляционный анализ взаимосвязей терминальных ценностей и стратегий поведения в общении позволил обнаружить наиболее высокий уровень значимости обратной связи между ценностью «свобода» и стратегией «миролюбие». Корреляционный анализ взаимосвязей инструментальных ценностей и стратегий поведения в общении позволил обнаружить наиболее высокий уровень значимости обратной связи между ценностью «чуткость» и стратегией «агрессия».

Вывод. Таким образом, мы обнаружили и доказали взаимосвязь между ценностными ориентациями и стратегиями поведения в конфликте у студентов. Среди стратегий поведения в конфликте у студентов доминирует миролюбие. Это означает, что человек ценит гармонию в отношениях больше своих личных интересов. Данная ценностная ориентация имеет сильную отрицательную связь с ценностью «свобода». В исследовании обнаружено, что большинство студентов ценят конформизм и общение. Исследование показало, что студенты реже всего используют стратегию «агрессия». Люди, которые ценят продуктивную, активную жизнь, наполненную интересной деятельностью, не склонны избегать конфликтов, а используют их для улучшения и развития отношений. Это подтверждает идею о том, что конфликт является признаком и непременным спутником развития. Однако такие ценности, как «развитие», «продуктивная жизнь», «активная деятельная жизнь», «познание», оказались для большинства студентов индифферентными.

Ключевые слова: ценностные ориентации; конфликт; стратегии поведения в конфликте.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Иванова Т.В., Сошина К.В. Особенности взаимосвязи ценностных ориентаций и выбора стратегий поведения в конфликте у студентов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 136-150. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-136-150>.

Статья поступила в редакцию 18.09.2025

Статья подписана в печать 14.10.2025

Статья опубликована 22.12.2025

Features of the relationship between value orientations and the choice of conflict strategies among students

Tatiana V. Ivanova¹✉, Kseniya V. Soshina¹

¹ Southwest State University
50 Let Oktyabrya Str, 94, Kursk, 305040, Russian Federation

✉e-mail: mk473942@yandex.ru

Abstract

The purpose of our work is to study the relationship between value orientations and the choice of strategy of behavior in a conflict among students. The object of the study is the value orientations of students. The subject of the study is the relationship between the value orientations of students and strategies of behavior in a conflict.

Methods. We used the following diagnostic techniques: «Value Orientations» by M. Rokich, «Diagnostics of the Dominant Strategy of Psychological Defense in Communication» by V. Boyko; the Spearman rank correlation coefficient.

Results. When analyzing terminal values, it is noteworthy that students prefer specific values over abstract values. The prevalence of personal life values over professional self-realization values is clearly evident. Among the conflict resolution strategies, students tend to prioritize the «peacefulness» strategy, which may indicate their desire to maintain harmonious relationships.

A correlation analysis of the relationships between terminal values and communication strategies revealed a significant positive correlation between the value of «freedom» and the «peacefulness» strategy. The correlation analysis of the relationships between instrumental values and communication strategies revealed the highest level of significance between the value of «sensitivity» and the strategy of «aggression».

Conclusion. Thus, we have discovered and proven the relationship between value orientations and conflict behavior strategies among students. Among the conflict behavior strategies, students are dominated by peacefulness. This means that students value harmony in relationships more than their personal interests. This value orientation has a strong negative association with the value of freedom. The study found that most students value conformity and communication. The study revealed that students rarely use the aggression strategy. People who value a productive, active life filled with interesting activities do not tend to avoid conflicts, but rather use them to improve and develop their relationships. This supports the idea that conflict is a sign and necessary companion of development. However, values such as «development», «productive life», «active life», and «knowledge» were indifferent to most students.

Keywords: value orientations; conflict; and conflict management strategies.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Ivanova T.V., Soshina K.V. Features of the relationship between value orientations and the choice of conflict strategies among students. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 136–150 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-136-150>.

Received 18.09.2025

Accepted 14.10.2025

Published 22.12.2025

Введение

Студенческая молодежь является будущим нашей страны. Это люди, которые будут принимать решения, влияющие на страну в целом, справляться с геополитическими, экономическими и социальными вызовами. Инициативы Президента и Правительства Российской Федерации в области молодежной политики говорят о глубинной ценностной переориентации, направленной на молодое поколение¹. Таким образом, изучение

ценностей становится важной частью воспитания и развития молодежи, так как ценности являются основой принятия решений, выбора целей и стратегий поведения.

Современная наука обладает богатыми знаниями в области конфликтологии. Раскрыты механизмы возникновения, раз-

Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»; Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 N 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года».

¹ Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении

вития и завершения конфликта в работах А.Я. Анцупова, Н.В. Гришиной, А.И. Шипилова [1, 2, 3]. В трудах Е.П. Ильина, В. В. Бойко изучены психологические особенности конфликтной личности [4, 5]. Работы В. В. Бойко, Н. И. Леонова, Ю.П. Платонова рассматривают факторы выбора стратегий поведения в конфликте [5, 6, 7]. Однако работ, исследующих взаимосвязи ценностных ориентаций и стратегий поведения в конфликте, не достаточно.

В основе нашего исследования лежат философские подходы к пониманию феномена ценности А.Г. Здравомыслова, С.Л. Рубинштейна, М.С. Кагана, Д.А. Леонтьева, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина [8, 9, 10, 11, 12, 13], аксиологическая концепция ориентации личности в мире ценностей А.В. Киряковой [14], исследования ценностных ориентаций личности Д.А. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, В.А. Ядо-

ва [12, 15, 16], теории конфликта Г. Зиммеля, Л.А. Козера, Т.О. Парсонса [17, 18, 19].

Результаты и обсуждение

Исследование проводилось в течение 2025 года на базе ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет», в нем принимали участие 100 студентов, их возраст – 18 – 23 года.

Мы изучили структуру ценностных ориентаций студентов, их доминирующие стратегии поведения в конфликте, исследовали взаимосвязь данных феноменов.

Рассмотрим предпочитаемые терминальные ценности у студентов, среди которых «здоровье», «любовь», «материально обеспеченная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «свобода», «интересная работа» (табл. 1, рис. 1).

Таблица 1. Результаты диагностики терминальных ценностей студентов по методике М. Рокича

Table 1. Results of the terminal values diagnostics of students according to M. Rokich's methodology

Место ценности в иерархии/The place of value in the hierarchy	Среднее арифметическое ранговое значение/ Arithmetic average rank value	Ценность/Value
1	4,74	Здоровье
2	5,94	Любовь
3	7,1	Материально обеспеченная жизнь
4	8,02	Наличие хороших и верных друзей
5	8,08	Свобода
6	8,34	Интересная работа
7	8,74	Счастливая семейная жизнь
8	8,8	Развитие
9	9,26	Продуктивная жизнь
10	9,58	Активная деятельная жизнь
11	9,66	Познание
12	9,74	Жизненная мудрость
13	10,12	Уверенность в себе
14	11,64	Красота природы и искусства
15	11,98	Общественное признание
16	12,3	Развлечения
17	13	Творчество
18	13,94	Счастье других

Индифферентными терминальными ценностями у студентов оказались «счастливая семейная жизнь», «развитие», «продуктивная жизнь», «активная деятельная жизнь», «познание», «жизненная мудрость». Эти ценности отражают

стремление к гармонии в семье, росту в духовном и физическом планах, максимальному использованию своих возможностей, ощущению насыщенности жизни, расширению своего кругозора и зрелым суждениям.

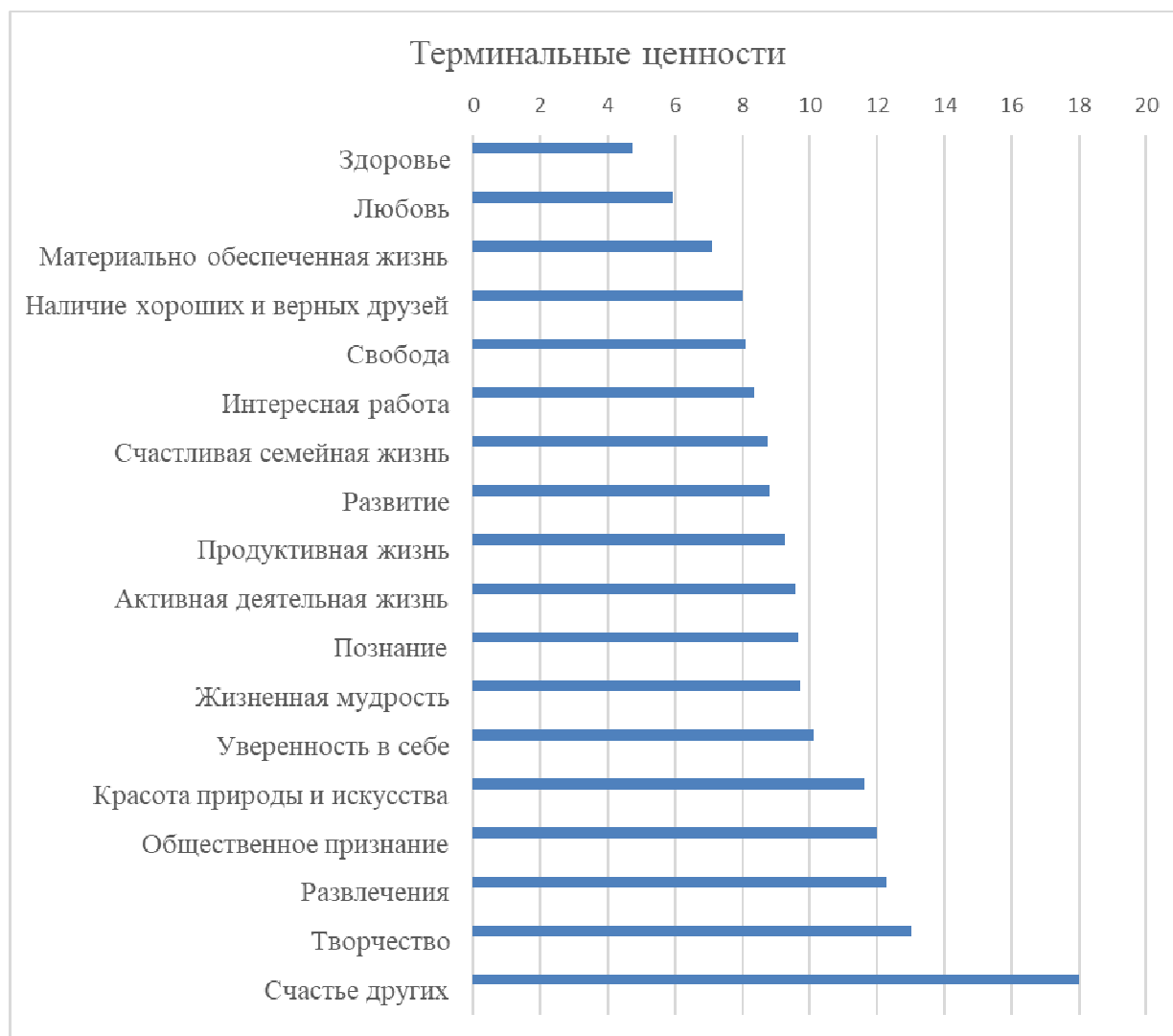


Рис. 1. Результаты диагностики терминальных ценностей студентов по методике М. Рокича

Fig. 1. Results of the terminal values diagnostics of students according to M. Rokich's methodology

С тринадцатого по восемнадцатые места расположены отвергаемые ценности: «уверенность в себе», «красота природы и искусства», «общественное признание», «развлечения», «творчество», «счастье других», которые оказались наименее важными для студентов.

Рассмотрим, как распределились терминальные ценности в отдельных смысловых блоках. Обращает внимание преобладание у студентов конкретных ценностей над абстрактными (табл. 2).

Таблица 2. Результаты диагностики смысловой группы «абстрактных» и «конкретных» терминальных ценностей**Table 2.** Results of diagnostics of the semantic group of «abstract» and «concrete» terminal values

Конкретные ценности/ Specific values	Место в жизни/ A place in life	Абстрактные ценности/ Abstract values	Место в жизни/ A place in life
Активная деятельная жизнь	10	Жизненная мудрость	12
Здоровье	1	Красота природы и искусства	14
Интересная работа	6	Любовь	2
Материально обеспеченная жизнь	3	Познание	11
Наличие хороших и верных друзей	4	Развитие	8
Общественное признание	15	Свобода	5
Продуктивная жизнь	9	Счастье других	18
Счастливая семейная жизнь	7	Творчество	17
Развлечения	16	Уверенность в себе	13

Таблица 3. Результаты диагностики смысловой группы ценностей «профессиональной самореализации» и «личной жизни»**Table 3.** Results of the semantic group of values «professional self-realization» and «personal life»

Профессиональная самореализация/Professional self-realization	Место в жизни/A place in life	Личная жизнь/ Personal life	Место в жизни/Место в жизни/A place in life
Активная деятельная жизнь	10	Любовь	2
Интересная работа	6	Наличие хороших и верных друзей	4
Общественное признание	15	Свобода	5
Продуктивная жизнь	9	Счастливая семейная жизнь	7
Развитие	8	Развлечения	16

Большинство ценностей «профессиональной самореализации» оказались индифферентными для студентов, тогда как ценности, касающиеся личной жизни, являются предпочитаемыми (табл. 3).

Рассмотрим предпочитаемые инструментальные ценности студентов, среди которых «ответственность», «образованность», «жизнерадостность», «воспитанность», «самоконтроль», «чуткость» (табл. 4).

Таблица 4. Результаты диагностики инструментальных ценностей студентов по методике М. Рокича**Table 4.** Results of diagnostics of students' instrumental values according to M. Rokich's method

Место ценности в иерархии/ The place of value in the hierarchy	Среднее арифметическое ранговое значение/ Arithmetic average rank value	Ценность/Value
1	6,16	Ответственность
2	7,74	Образованность
3	7,86	Жизнерадостность
4	7,98	Воспитанность
5	8,36	Самоконтроль
6	8,36	Чуткость
7	8,7	Рационализм
8	8,7	Смелость в отстаивании своего мнения, взглядов
9	8,82	Честность
10	9,02	Независимость
11	10,02	Твердая воля
12	10,26	Терпимость
13	10,42	Исполнительность
14	10,62	Эффективность в делах
15	11,32	Аккуратность
16	11,62	Высокие запросы
17	12,42	Непримиримость к недостаткам в себе и других
18	12,62	Широта взглядов

Индифферентными терминальными ценностями у студентов являются «рационализм», «смелость в отстаивании своего мнения, взглядов», «честность», «независимость», «твердая воля», «терпимость». Они означают умение принимать

логически обдуманные решения, открыто выражать свои мысли и защищать их, проявлять искренность, действовать решительно, стоять на своём до конца, прощать ошибки других.

С тринадцатого по восемнадцатые места расположены отвергаемые ценности: «исполнительность», «эффективность в делах», «аккуратность», «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам в себе и других», «широта взглядов». Они означают своевременное выполнение обязанностей, рациональное использование ресурсов для достижения резуль-

тата, соблюдение порядка в быту и делах, стремление жить как можно лучше, наличие высоких стандартов для себя и окружения, умение понять и принять чужое мнение. Эти ценности оказались для студентов наименее важными (рис. 2).

Рассмотрим, как распределились инструментальные ценности в отдельных смысловых блоках (табл. 5, 6, 7).

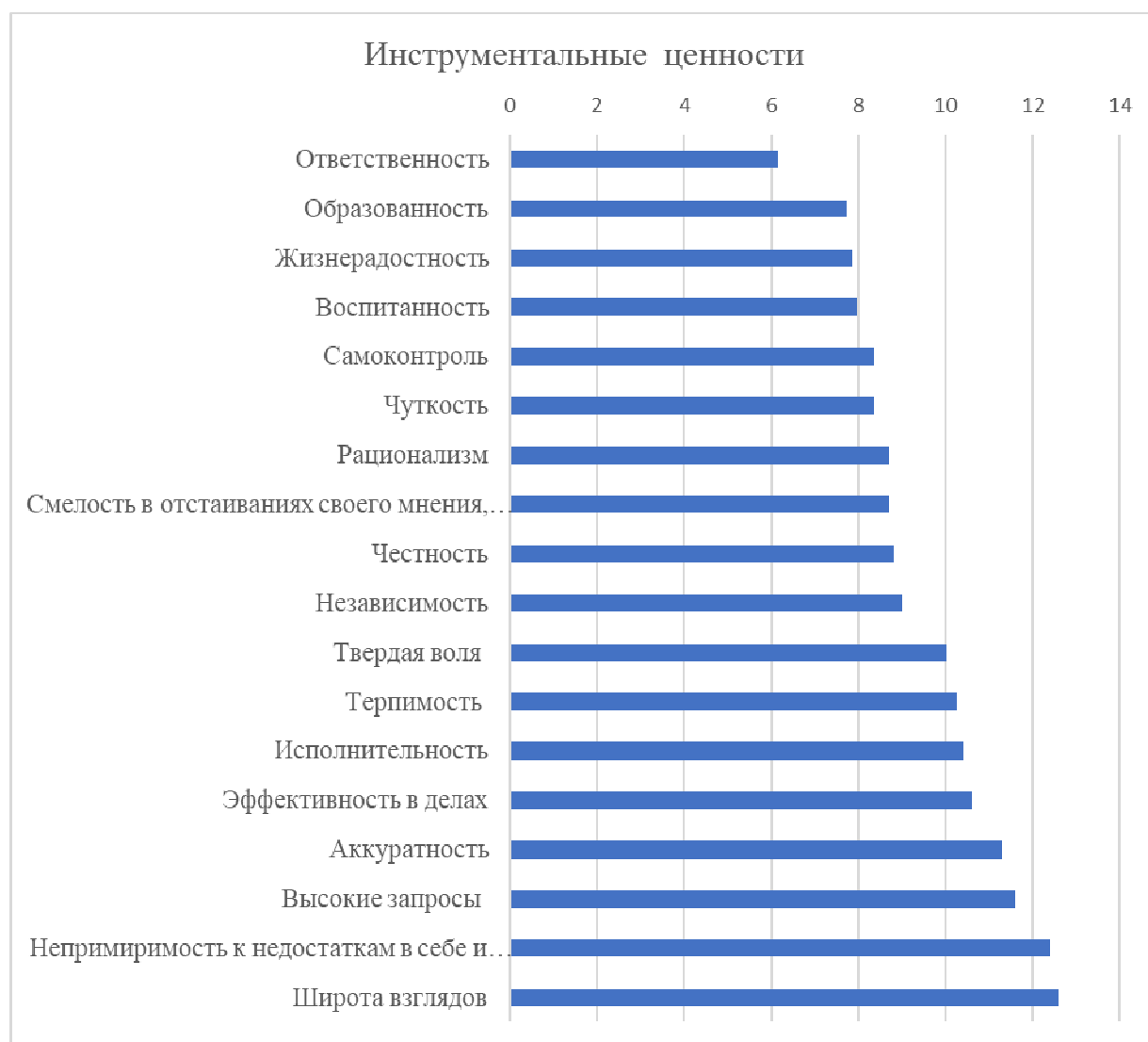


Рис. 2. Результаты диагностики инструментальных ценностей студентов по методике М. Рокича

Fig. 2. Results of diagnostics of students' instrumental values according to M. Rokich's method

Таблица 5. Результаты диагностики смысловой группы «этических ценностей», ценностей «общения» и «дела»**Table 5.** Results of diagnostics of the semantic group of «ethical values», values of «communication» and «business»

Этические Ценности/Ethical values	Место в жизни/A place in life	Ценности Общения/Values of communication	Место в жизни/A place in life	Ценности дела/Business values	Место в жизни/A place in life
Ответственность	1	Воспитанность	4	Аккуратность	15
Высокие запросы	16	Жизнерадостность	3	Исполнительность	13
Независимость	10	Непримиримость к недостаткам в себе и других	17	Образованность	2
Самоконтроль	5	Терпимость	12	Рационализм	7
Широта взглядов	18	Чуткость	6	Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	8
		Честность	9	Твердая воля	11
				Эффективность в делах	14

Вызывает интерес значимость общения для студентов по сравнению с этическими и деловыми ценностями. Большинство «конформистских» ценностей

для студентов являются предпочитаемыми. Это может говорить о стремлении поддерживать существующие нормы и сохранять равновесие в обществе.

Таблица 6. Результаты диагностики смысловой группы «индивидуалистических», «конформистских», «альтруистических» ценностей**Table 6.** Results of diagnostics of the semantic group of «individualistic», «conformist», «altruistic» values

Индивидуалистические ценности/Individualistic values	Место в жизни/A place in life	Конформистские ценности/Confessional values	Место в жизни/A place in life	Альтруистические ценности/Altruistic values	Место в жизни/A place in life
Независимость	10	Воспитанность	4	Терпимость	12
Непримиримость к недостаткам в себе и других	17	Самоконтроль	5	Чуткость	6
Рационализм	7	Широта взглядов	18		
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	8				
Твердая воля	11				

Таблица 7. Результаты диагностики смысловой группы «индивидуалистических», «конформистских», «альтруистических» ценностей

Table 7. Results of diagnostics of the semantic group of «individualistic», «conformist», «altruistic» values

Ценности самоутверждения/ Self-affirmation values	Место в жизни/A place in life	Ценности принятия дру- гих людей/The values of accepting other people	Место в жизни/A place in life
Высокие запросы	16	Самоконтроль	5
Независимость	10	Терпимость	12
Непримиримость к недостат- кам в себе и других	17	Чуткость	6
Образованность	2	Широта взглядов	18
Смелость в отстаиваниях свое- го мнения, взглядов	8	Честность	9
Твердая воля	11		
Эффективность в делах	14		

Таким образом, при анализе терминальных ценностей обращает на себя внимание предпочтение студентами конкретных ценностей по сравнению с абстрактными. Ярко выражено преобладание ценностей личной жизни над ценностями профессиональной самореализации. Среди инструментальных ценностей доминируют ценности общения и конформизма.

Следующим этапом было проведение исследования доминирующей стратегии психологической защиты по методике В. Бойко. Выбор данной методики связан с тем, что стратегии психологической защиты субъективной реальности реализуются в общении, а наиболее ярко данные стратегии проявляются в конфликте.

Ведущей стратегией у студентов является «миролюбие» (47%). Второй по выраженности стратегией оказалось «избегание» (39%). На последнем месте у студентов находится «агрессия» (14%) (рис. 3).

Наиболее распространённая среди студентов стратегия «миролюбие» может говорить об их готовности идти на уступки, возможном приоритете сохранения долгосрочных отношений, стремлении к конструктивному общению.

Стратегия «избегание» занимает второе место у студентов. Она выражает склонность личности к уменьшению любого взаимодействия с окружающими. Как утверждает В.В. Бойко, люди, которые используют эту стратегию, часто имеют высокий уровень самоконтроля, либо обладают низким уровнем активности и выражения собственных эмоций. У 12% студентов обнаружена высокая степень выраженности избегания. Опасность данной стратегии в том, что постоянное уклонение от взаимодействия, отстаивания собственных интересов может повлечь за собой накопление неудовлетворенности, ощущения беспомощности и утрату чувства контроля над ситуацией.

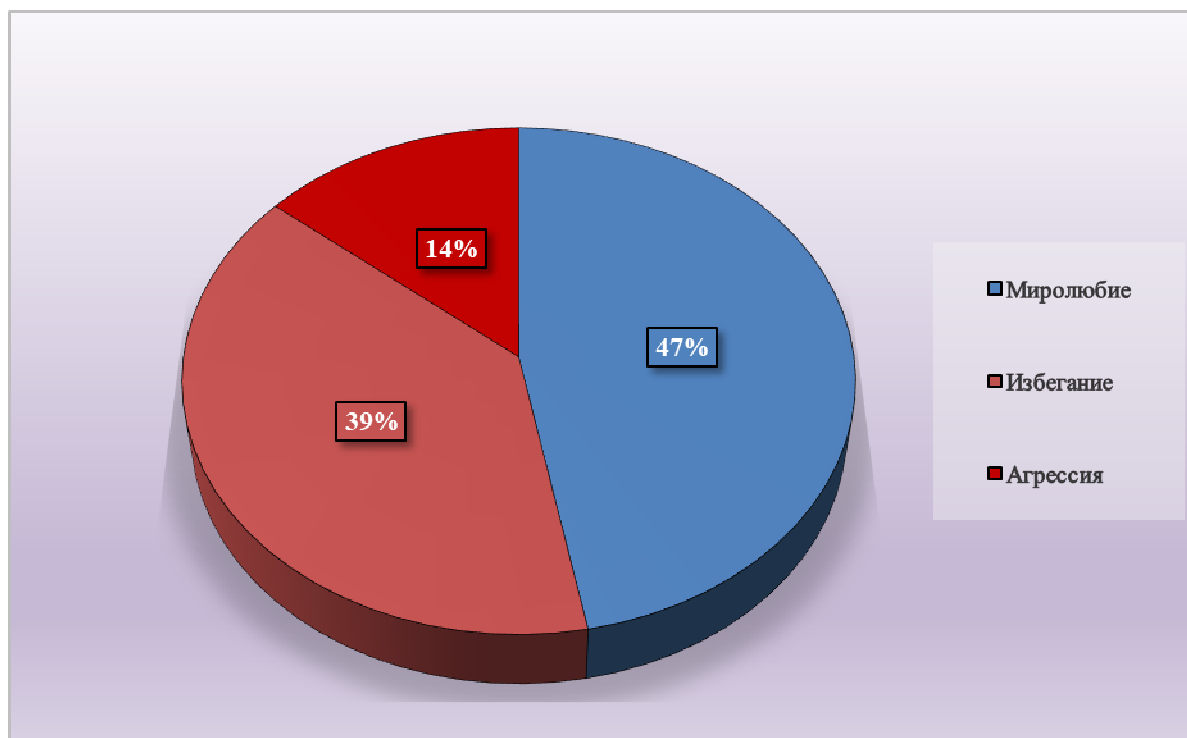


Рис. 3. Результаты исследования стратегий психологической защиты по методике В. Бойко

Fig. 3. Results of the study of psychological defense strategies using V. Boyko's method

Наименее распространённой стратегией среди студентов оказалась «агрессия». Ярко она выражена у 6% респондентов. Одни авторы определяют, что личность, проявляющая агрессию, слабо контролирует себя и использует угрозы, психологическое давление на оппонента, и даже физическое насилие. Однако отмечают, что конструктивная агрессия способствует преодолению трудностей и межличностных конфликтов, помогает открыто проявлять переживания, определять собственные интересы и отстаивать их.

Таким образом, среди студентов преобладает стратегия «миротлюбие», что может говорить об их стремлении поддерживать гармоничные взаимоотношения, идя на уступки.

Следующим этапом исследования было вычисление взаимосвязи между ценностными ориентациями и стратегиями психологической защиты. Для этого был применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ) (табл. 8).

Таблица 8. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи терминальных ценностей и стратегий психологической защиты по критерию Спирмена

Table 8. Results of the correlation analysis of the relationship between terminal values and psychological defense strategies using the Spearman test

Терминальные ценности/Terminal values	Стратегии психологической защиты/ Psychological defense strategies		
	Миролюбие/ Peacefulness	Избегание/ Avoidance	Агрессия/ Aggression
Активная деятельная жизнь	0,14	-0,30	0,15
Жизненная мудрость	0,03	-0,10	-0,08
Здоровье	-0,01	-0,15	0,17
Интересная работа	0,22	-0,29	-0,01
Красота природы и искусства	-0,04	0,19	-0,19
Любовь	-0,0007	0,22	-0,11
Материально обеспеченная жизнь	0,01	-0,18	0,20
Наличие хороших и верных друзей	0,20	0,01	-0,20
Познание	-0,01	0,19	-0,29
Общественное признание	-0,26	0,13	0,18
Продуктивная жизнь	-0,29	0,09	0,28
Развитие	0,04	0,18	-0,16
Свобода	-0,37	0,07	0,31
Счастливая семейная жизнь	0,11	-0,10	0,01
Счастье других	0,17	-0,00966	-0,19
Творчество	0,18	-0,18	-0,00697
Уверенность в себе	-0,12	0,25	-0,07
Развлечения	0,00235	0,07	-0,00817

Между терминальными ценностями и стратегиями психологической защиты были выявлены следующие связи. Установлена значимая обратная связь между ценностью «активная деятельная жизнь» и стратегией «избегание» (-0,30 при $p \leq 0,05$). Это говорит о том, что человек, стремящийся к насыщенной активной жизни, не боится конфликтов.

Значимая обратная связь выявлена между ценностью «интересная работа» и стратегией «избегание» (-0,29 при $p \leq 0,05$). Люди, сконцентрированные на профессиональном развитии, не избегают конфликтов.

Значимая обратная связь обнаружена между ценностью «познание» и стратегией «агрессия» (-0,29 при $p \leq 0,05$).

Вызывает интерес значимая обратная связь между ценностью «продуктив-

ная жизнь» и стратегией «миролюбие» (-0,29 при $p \leq 0,05$) и значимая прямая связь со стратегией «агрессия» (0,28 при $p \leq 0,05$). Агрессия в данном случае подразумевает стремление к достижению цели, а не причинение вреда. В то время, как постоянное применение стратегии «миролюбие» может говорить о пассивности и нерешимости.

Обратная связь высокого уровня значимости установлена между ценностью «свобода» и стратегией «миролюбие» (-0,37 при $p \leq 0,01$). То есть, чем выше стремление личности к сохранению независимости и свободы действий, тем ниже будет желание уступать другим, ограничивать себя в выборе. В то же время была выявлена значимая прямая связь ценности «свобода» и стратегии «агрессия» (0,31 при $p \leq 0,05$).

Корреляционный анализ инструментальных ценностей и стратегий психологической защиты установил значимую прямую связь между ценностью «непримиримость к недостаткам в себе и других» и стратегией «агрессия» (0,29 при $p \leq 0,05$). Данная связь означает, что при

увеличении категоричного отношения к себе и окружающим, будет повышаться склонность к агрессивному поведению в конфликте. Агрессия может выступать в качестве инструмента выражения несогласия с противоположным мнением и видением ситуации (табл. 9).

Таблица 9. Результаты корреляционного анализа взаимосвязи инструментальных ценностей и стратегий психологической защиты по критерию Спирмена

Table 9. Results of the correlation analysis of the relationship between instrumental values and psychological defense strategies using the Spearman test

Типы ценностей (инструментальные)/Types of values (instrumental)	Стратегии психологической защиты/ Psychological defense strategies		
	Миролюбие/ Peacefulness	Избегание Avoidance	Агрессия/ Aggression
Высокие запросы	-0,09	-0,10	0,12
Жизнерадостность	-0,08	0,10	0,00173
Исполнительность	0,04	-0,00933	-0,06
Ответственность	-0,10	-0,08	0,17
Непримиримость к недостаткам в себе и других	-0,10	-0,18	0,29
Образованность	0,14	0,07	-0,25
Рационализм	-0,01	-0,05	0,05
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	-0,10	-0,11	0,26
Воспитанность	0,35	-0,12	-0,22
Самоконтроль	-0,16	0,02	0,12
Чуткость	0,31	-0,00456	-0,37
Терпимость	0,12	0,10	-0,28
Независимость	-0,21	0,06	0,15
Аккуратность	-0,00964	0,18	-0,09
Эффективность в делах	-0,11	0,16	0,00723
Твердая воля	-0,20	0,03	0,17
Честность	0,14	-0,15	0,10
Широта взглядов	0,23	0,04	-0,28

Прямая значимая связь выявлена между ценностью «воспитанность» и стратегией «миролюбие» (0,35 при $p \leq 0,05$). В этом случае, чем выше уровень хороших манер у личности, тем вероятнее она будет стремиться к конструктивному общению и некоторым уступкам ради благополучного разрешения конфликта.

Обнаружена значимая положительная связь между ценностью «чуткость» и

стратегией «миролюбие» (0,31 при $p \leq 0,05$) и обратная связь высокого уровня значимости со стратегией «агрессия» (-0,37 при $p \leq 0,01$). Это означает, что чем больше индивид проявляет заботу и внимательно относится к окружающим, тем выше у него будет стремление к сохранению доброжелательных отношений путём от части своих интересов.

Установлена значимая обратная связь между ценностью «терпимость» и

стратегией «агрессия» ($-0,28$ при $p \leq 0,05$). То есть, увеличение стремления индивида к уважению и признанию различий во мнениях с другими людьми снижает вероятность использования агрессии в качестве стратегии поведения в конфликте.

Значимая обратная связь выявлена между ценностью «широта взглядов» и стратегией «агрессия» ($-0,28$ при $p \leq 0,05$). Данная связь означает, что чем больше индивид способен понимать мировоззрение других людей, тем меньше он склонен применять агрессию в конфликте с ними.

Выводы

Взаимосвязь стратегий поведения в конфликте и ценностных ориентаций у студентов имеет следующие особенности:

– стратегия «избегания» находится в значимой обратной связи с ценностями «активная деятельная жизнь», «интересная работа»;

– стратегия «агрессия» имеет значимую обратную связь с ценностью «познание», «чуткость», «терпимость», «широта взглядов» и прямую связь с ценностями «продуктивная жизнь», «свобода», «непримиримость к недостаткам в себе и других»;

– стратегия «миролюбие» имеет прямую значимую связь с ценностью «воспитанность», «чуткость» и обратную корреляцию с ценностью «продуктивная жизнь».

Таким образом, студенты, которые ценят продуктивную, активную жизнь, наполненную интересной деятельностью, не склонны избегать конфликтов. Это подтверждает идею о том, что конфликт является признаком и неременным спутником развития. Студенты, чьими ценностями являются чуткость, толерантность, широта взглядом отказываются от агрессии и предпочитают стратегию миролюбия. В то же время такая стратегия коррелирует со снижением ценности свободы и продуктивной жизни.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе. М.: ВЛАДОС, 2003. 206 с.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Питер, 2008. 538 с.
3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. СПб.: Питер, 2020. 560 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М.: Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. 472с.
6. Леонов Н.И. Психология конфликта: методы изучения конфликтов и конфликтного поведения. М.: Издательство Юрайт, 2025. 264 с.
7. Платонов Ю.П. Психология конфликтного поведения. СПб.: Речь, 2009. 534 с.
8. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М.: Политиздат, 1986. 221 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Питер, 2015. 705 с
10. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 204 с.
11. Эстетическое воспитание школьников / под общ. ред. А.И. Бурова, Б.Т. Лихачева; Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика, 1974. 300 с.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла : природа, строение и динамика смысловой реальности. 4-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2019. 582 с.

13. Педагогическое наследие В.А. Сластенина: проблемы воспитания, личностного и профессионального развития / Сластенин В. А., Подымова Л. С., Подымов Н. А. [и др.]. М.: МПГУ, 2020. 290 с.
14. Кирьякова А. В. Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей. М.: Дом педагогики, 2009. 318 с.
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2000. 350 с.
16. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы. Самара: Самар. ун-т, 1995. 328 с.
17. Зиммель Г. Избранное: Проблемы социологии. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2015. 416 с.
18. Козер Л.А. Мастера социологической мысли: идеи в историческом и социальном контексте. М.; СПб.: Нестор-История, 2013. 463 с.
19. Парсонс Т. О структуре социального действия. М.: Академический проект, 2018. 434 с.

References

1. Antsupov A.Ya. Prevention of conflicts in the school community. Moscow: VLADOS; 2003. 206 p. (In Russ.)
2. Grishina N.V. Psychology of conflict. Moscow: Piter; 2008. 538 p. (In Russ.)
3. Antsupov A.Ya., Shipilov A.I. Conflictology. St. Petersburg: Piter; 2020. 560 p. (In Russ.)
4. Il'in E.P. Psychology of communication and interpersonal relations. St. Petersburg: Piter; 2009. 576 p. (In Russ.)
5. Boiko V.V. The energy of emotions in communication: a look at yourself and others. Moscow: Informatsionno-izdatel'skii dom «Filin»; 1996. 472 p. (In Russ.)
6. Leonov N.I. Psychology of conflict: methods of studying conflicts and conflict behavior. Moscow: Yurait; 2025. 264 p. (In Russ.)
7. Platonov Yu.P. Psychology of conflict behavior. St. Petersburg: Rech'; 2009. 534 p. (In Russ.)
8. Zdravomyslov A.G. Needs. Interests. Values. Moscow: Politizdat; 1986. 221 p. (In Russ.)
9. Rubinshtein S.L. Fundamentals of general psychology. Moscow: Piter; 2015. 705 p. (In Russ.)
10. Kagan M.S. Philosophical theory of value. St. Petersburg: Petropolis; 1997. 204 p. (In Russ.)
11. Burova A.I., Likhacheva B.T. Aesthetic education of schoolchildren. Moscow: Pedagogika; 1974. 300 p. (In Russ.)
12. Leont'ev D.A. Psychology of meaning : the nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow: Smysl; 2019. 582 p. (In Russ.)
13. Slastenin V.A., Podymova L.S., Podymov N. A. V.A. Slastenin's pedagogical legacy: problems of upbringing, personal and professional development; Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii, Federal'noe gosudarstvennoe byudzhetnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet». Moscow: MPGU; 2020. 290 p. (In Russ.)
14. Kir'yakova A.V. Axiology of education: personal orientation in the World of Values. Moscow: Dom pedagogiki; 2009. 318 p. (In Russ.)
15. Anan'ev B.G. Man as an object of knowledge. Moscow: Nauka; 2000. 350 p. (In Russ.)
16. Yadov V.A. Sociological research: methodology, program, methods. Samara: Samar. un-t; 1995. 328 p. (In Russ.)

17. Zimmel' G. Favorites: Problems of sociology. St. Petersburg: Tsentr gumanitarnykh ini-tsiativ; 2015. 416 p. (In Russ.)
18. Kozler L.A. Masters of Sociological Thought: Ideas in a historical and social context. Moscow; St. Petersburg: Nestor-Istoriya; 2013. 463 p. (In Russ.)
19. Parsons T. On the structure of social action. Moscow: Akademicheskii proekt; 2018. 434 p. (In Russ.)

Информация об авторах / Information about the Authors

Иванова Татьяна Витальевна, кандидат психологических наук, доцент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: mk473942@yandex.ru

Tatiana V. Ivanova, Candidate of Sciences (Psychological), Associate Professor, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: mk473942@yandex.ru

Сошина Ксения Викторовна, студент, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: soshina0001@yandex.ru

Kseniya V. Soshina, Student, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: soshina0001@yandex.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.9

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-151-162>



Развитие социально-коммуникативной компетентности специалиста в условиях образовательной организации современного профессионального пространства

И.В. Будовская¹✉, А.А. Чиненова¹

¹ Юго-Западный государственный университет
ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: budirina1974@yandex.ru

Резюме

Активные социальные и технологические преобразования в современном обществе обуславливают необходимость повышения уровня коммуникативной компетентности специалистов. В любой профессиональной деятельности требуются коммуникативные навыки, которые являются неотъемлемой частью профессиональных компетенций.

Эффективное взаимодействие с людьми достигается через развитие навыков активного слушания, умение договариваться, работать в команде, аргументировать свою позицию. Развитие коммуникативных навыков специалистов является ключевым фактором повышения качества образовательных процессов. Современные тенденции и вызовы, влияющие на развитие коммуникационных компетенций, обусловлены быстрыми социальными, технологическими и образовательными изменениями. Их понимание и учет позволяют создавать более эффективные стратегии формирования навыков коммуникации у специалистов и студентов.

Цель данного исследования: определить ключевые условия, способствующие формированию высокого уровня коммуникативной компетентности у специалистов в условиях образовательной организации современного профессионального пространства.

Актуальность. Современные условия рынка труда характеризуются постоянной динамической трансформацией, в ходе которой к квалифицированным специалистам выдвигаются все более актуальные и специфические требования. Развитие технологий ведет к растущему спросу на освоение новых знаний и развитие компетентностей, одновременно ставя перед системой образования задачу её постоянного совершенствования.

Образовательная система должна обладать высокой степенью адаптивности и гибкости, чтобы эффективно отвечать современным требованиям рынка труда и стратегическим потребностям государства в подготовке высококвалифицированных специалистов, что является критически важным аспектом обеспечения экономической независимости страны. В рамках современной научной парадигмы выпускник системы высшего профессионального образования должен обладать совокупностью качеств, являющихся отражением концепции профессиональной компетентности. Одной из фундаментальных и ключевых компетенций, которыми должен обладать выпускник любого уровня и профиля профессионального образования, является коммуникативная компетентность.

Ключевые слова: коммуникация; компетентность; коммуникативная компетентность; социальная компетентность; образовательные организации; профессиональное пространство.

Конфликт интересов: Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Будовская И.В., Чиненова А.А. Развитие социально-коммуникативной компетентности специалиста в условиях образовательной организации современного профессионального пространства // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 151-162. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-151-162>.

Статья поступила в редакцию 23.10.2025 Статья подписана в печать 19.11.2025

Статья опубликована 22.12.2025

© Будовская И.В., Чиненова А.А., 2025

Development of social and communicative competence of a specialist in the context of an educational organization of a modern professional space

Irina V. Budovskaya¹✉, Alina A. Chinenova¹

¹Southwest State University,
50 Let Oktyabrya Str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉e-mail: budirina1974@yandex.ru

Abstract

Active social and technological transformations in modern society necessitate enhancing the communicative competence of specialists. Any professional activity requires communication skills, which are an integral part of professional competencies.

Effective interaction with others is achieved through the development of active listening skills, the ability to negotiate, work in a team, and argue one's position. Developing specialists' communication skills is a key factor in improving the quality of educational processes. Current trends and challenges affecting the development of communication competencies are driven by rapid social, technological, and educational changes. Understanding and taking them into account allows us to create more effective strategies for developing communication skills in professionals and students.

The purpose of this study is to identify key conditions that facilitate the development of a high level of communicative competence among specialists in the context of educational organizations in the modern professional environment.

Relevance. The modern labor market is characterized by constant dynamic transformation, with increasingly relevant and specific demands placed on qualified specialists. Technological advances are driving a growing demand for the acquisition of new knowledge and the development of competencies, simultaneously challenging the education system to continuously improve.

The education system must be highly adaptable and flexible to effectively meet the demands of the modern labor market and the state's strategic needs for training highly qualified specialists, which is a critical aspect of ensuring the country's economic independence. Within the modern scientific paradigm, graduates of higher professional education must possess a set of qualities that reflect the concept of professional competence. One of the fundamental and key competencies that a graduate of any level and profile of professional education must possess is communicative competence.

Keywords: communication; competence; communicative competence; social competence; educational organizations; professional space.

Conflict of interest: The Authors declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Budovskaya I.V., Chinenova A.A. Development of social and communicative competence of a specialist in the context of an educational organization of a modern professional space. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 151–162 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-151-162>.

Received 23.10.2025

Accepted 19.11.2025

Published 22.12.2025

Введение

Современное высшее образование представляет собой непрерывный процесс продвижения обучающихся к вершинам профессионального мастерства, для достижения которых необходимо владеть не только профессиональными компетенци-

ями, но и социально-коммуникативной компетенцией, основы которой развиваются в вузе с соблюдением профессиональной направленности студента. Будущий специалист в своей профессиональной деятельности должен уметь донести до окружающих необходимую информа-

цию, аргументированно отстаивать свою позицию, сотрудничать и бесконфликтно решать проблемы, понимать контекст и логику развития ситуаций межличностного взаимодействия, понимать и продуктивно использовать эмоции участников коммуникации, сотрудничать и организовывать людей для решения различных профессиональных задач. Современный специалист в своей профессиональной деятельности должен обладать способностью эффективно передавать окружающим важную информацию и инновационные идеи, аргументированно защищать свою точку зрения, а также устанавливать конструктивное сотрудничество и разрешать возникающие конфликты. Результатом полученного образования становится приобретенная компетентность как способность выпускников быть конкурентоспособными и успешно выполнять профессиональные обязанности с пониманием своей социальной ответственности перед другими людьми. Первое фиксированное обозначение термина «компетентность» было введено в научный оборот в 1959 году американским психологом Р. Уайтом. В своей работе он определял его как совокупность компонентов, обеспечивающих способность индивида к эффективному и гармоничному взаимодействию с окружающей средой, что включает в себя как знания, так и навыки практического применения в соответствующих контекстах [1]. Зарубежные авторы по-разному интерпретируют концепцию коммуникативной компетентности, придавая ей разную степень значимости и широты. В современном понимании термин «компетентность» охватывает обширный спектр значений. В современном научном дискурсе термин «компетентность» включает в себя широкий спектр смысловых аспектов и интерпретаций, отражающих его многоаспектность. М. Аргайл интерпретирует данное явление как сложную, многокомпонентную систему, в которую входит развитие социальной чуткости – способность точ-

но воспринимать и интерпретировать социальные сигналы. Кроме того, он выделяет основные коммуникативные умения, такие как поддержание позитивного взаимодействия и поощрение окружающих, что играет ключевую роль в успешном осуществлении разнообразных форм социального взаимодействия [1]. В своей работе «Психология межличностного взаимодействия» Аргайл рассматривает вопросы, связанные с социальным интеллектом, однако особое место он уделяет понятию «общая коммуникативная компетентность». Именно это значение служит связующим звеном между коммуникативной и профессиональной компетентностью, подчеркивая их взаимосвязь и важность для успешного межличностного общения и профессиональной деятельности.

А. Холлидей рассматривает её как внутреннюю подготовленность и умение налаживать устное общение, в то время как Дж. Равен определяет её как совокупность внутренних ресурсов, обеспечивающих успешную коммуникацию в разнообразных контекстах взаимодействия [2].

В зарубежной психологии социальная компетентность зачастую трактуется как способность эффективно и адекватно решать различные проблемные ситуации, основываясь на анализе социальной информации; как ежедневная продуктивность во взаимодействии с окружающими; как умение использовать личные и социальные ресурсы для достижения позитивных результатов в личностном развитии; как способность достигать собственных целей в рамках социальных контактов, одновременно поддерживая хорошие отношения с окружающими; а также как владение набором социальных сценариев – стандартных моделей согласованных действий, применимых в типичных ситуациях взаимодействия.

В России термин «компетенция» трактуется как динамическое сочетание знаний, понимания, умений и способностей. В данном контексте компетенция

или совокупность компетенций подразумевает, что человек активирует определенную способность или навык для выполнения задачи, что позволяет оценить уровень ее исполнения. Наличие или отсутствие компетенции не может быть определено в абсолютных значениях, поскольку люди обладают ими в различной степени. Следовательно, компетенции могут быть представлены на определенной шкале и развиваться посредством теоретической и практической подготовки.

По мнению некоторых авторов, коммуникативная компетентность выражается в способности адаптировать поведение в соответствии с конкретной ситуацией и достигать положительных результатов в межличностном взаимодействии [3].

В психологической науке как зарубежной, так и отечественной, длительный период времени велись исследования по вопросам социальной и коммуникативной компетентности, рассматриваемых преимущественно как отдельные компоненты личностного развития. У зарубежных авторов способность человека эффективно справляться с задачами в области межличностных взаимоотношений, социального взаимодействия и повседневного общения нередко определяется термином «социальная компетентность» [4].

В соответствии с обзором, выполненным К. Рубином и Л. Роуз-Крэснер, в западной психологической науке социальная компетентность обычно трактуется как способность успешно и адекватно справляться с разнообразными трудными ситуациями, опираясь на анализ информации о социальных аспектах; как повседневная эффективность в общении с окружающими; как умение задействовать как собственные ресурсы, так и ресурсы социальной среды для достижения позитивных результатов в развитии; как способность достигать личных целей в процессе социального взаимодействия, сохраняя при этом гармоничные отношения с другими людьми; а также как владение

набором социальных шаблонов - стандартными моделями согласованных действий в знакомых обстоятельствах [5]. Изучение психологической литературы демонстрирует наличие взаимосвязи между социальной компетентностью и социальным интеллектом [6].

По данным Дж. Гилфорда и М. Салливена, социальный интеллект представляет собой комплекс интеллектуальных возможностей, отличных от общего интеллекта [7]. Эти исследователи выделяют несколько основных компонентов, лежащих в основе социального интеллекта. Прежде всего, это способность предсказывать последствия своих поступков и оценивать их исход, используя навыки чтения невербальных сигналов и опираясь на освоенные социальные шаблоны поведения. Во-вторых, важным аспектом является умение улавливать и интерпретировать невербальные сигналы, отражающие эмоциональные переживания других людей. Третьим важным компонентом является глубокое понимание нюансов межличностных взаимодействий, способность точно интерпретировать коммуникацию в разнообразных ситуациях и демонстрировать гибкость в выполнении разных социальных ролей [8].

На протяжении последних десятилетий научное сообщество проявляет повышенный интерес к изучению влияния специфического компонента социального интеллекта, обозначаемого термином «эмоциональный интеллект», на коммуникативные процессы и поведенческие паттерны индивидов в социальной среде. Первые исследования в данной области были проведены Дж. Мейером и П. Саловэем, которые охарактеризовали эмоциональный интеллект как комплекс когнитивных способностей, обеспечивающих возможность осознания собственных эмоциональных состояний и эмоций окружающих, их дифференциацию и применение полученной информации для регуляции мыслительных процессов и поведенческих реакций [9].

Исследователи относят к компонентам эмоционального интеллекта такие аспекты, как самопознание, социальная восприимчивость и умение управлять

взаимоотношениями, причем каждый из этих компонентов включает в себя ряд более мелких составляющих.

Таблица 1. Структура эмоционального интеллекта (по Д. Гоулману)

Table 1. The structure of emotional intelligence (according to D. Goleman)

Область	Описание
Самосознание	Знание о собственных внутренних состояниях, предпочтениях, возможностях и интуитивных предчувствиях
Саморегуляция	Управление собственными внутренними состояниями, импульсами и возможностями.
Мотивация	Эмоциональный настрой, ведущий к достижению цели и способствующий ему
Эмпатия	Осознание чувств, потребностей и забот других людей
Социальные навыки	Умение вызывать желаемую реакцию у других людей

Отечественные исследователи, включая А. А. Кидрона, О. И. Муравьеву, А.А. Козырову, А.А. Бодалева, Ф.С. Макоеву, В.Н. Куницыну, Н.В. Казаринову и В. М. Погорлыпу, внесли значительный вклад в изучение коммуникативных способностей личности. Коммуникативная компетентность является значимой личностной характеристикой, которая выражается в интеграции знаний и навыков, обеспечивающих эффективное взаимодействие с окружающими. Рассмотрим основные компоненты коммуникативной компетентности: 1) мотивационно-ценностный компонент включает в себя совокупность коммуникативных потребностей, мотивов, ценностей и установок. Он охватывает желание индивида производить, воспринимать и передавать информацию, стремление к эмоциональному отклику, потребность в сопереживании и самоанализе в процессе взаимодействия [10].

Когнитивный компонент включает в себя систему представлений о ценностно-ориентированных аспектах взаимодействия, о личностных качествах, которые

облегчают или затрудняют коммуникацию, об эмоциональной атмосфере, сопровождающей процесс общения, а также об оперативных аспектах коммуникации. Эмоциональный компонент подразумевает создание и поддержание благоприятной эмоциональной связи с собеседником, управление собственными эмоциями, а также умение не только реагировать на изменения в настроении партнера, но и прогнозировать их. Поведенческий компонент выражается в перцептивных умениях и навыках, таких как способность осознавать точку зрения собеседника и проявлять эмпатию, точно воспринимать и оценивать партнера в процессе общения, а также умение распознавать и предугадывать его эмоциональное состояние, чтобы исключить реакции, мешающие достижению коммуникативной цели [11].

Можно выделить несколько подходов к определению структурных элементов коммуникативной компетентности [12]. В рамках первого подхода ученые акцентируют внимание на важности знаний и умений, которые необходимы для

организации эффективного общения (В.П. Захаров, Е.В. Руденский, З.С. Смелкова). Сторонники второго подхода (А.В. Захаров, А.В. Мудрик) описывают структуру коммуникативной компетентности через призму коммуникативных навыков. В рамках третьего подхода структура коммуникативной компетентности рассматривается как совокупность коммуникативных знаний, навыков и способностей (Е.В. Сидоренко).

Эмоциональный компонент охватывает процесс создания и поддержания позитивной эмоциональной связи с собеседником, умение управлять своими эмоциями, а также способность не только реагировать на изменения в настроении другого человека, но и предугадывать их¹ [13].

Обучение в высших учебных заведениях предоставляет студентам широкие перспективы для развития и укрепления их социально-коммуникативных компетенций, а также является важным этапом развития, создающий условия для формирования и дальнейшего совершенствования социально-коммуникативной компетентности.

В условиях современного общества влияние социальных факторов способствует ускоренному развитию социальной зрелости среди молодежи, что является следствием активизации информационной среды и поддержки со стороны различных социально-институциональных структур, стимулирующих проявление самостоятельности и ответственности. Вместе с тем, происходящие социальные, экономические и культурные изменения создают противоречивую картину: параллельно с ростом уровня социальной зрелости сохраняются и усиливаются проявления инфантилизма в молодежной среде, что свидетельствует о сложной динамике социального развития данной возрастной категории.

Результаты и обсуждение

Развитие социально-коммуникативных навыков у студентов – это сложный процесс, осуществляемый через создание системы психологических и организационных условий, способствующих его эффективной реализации² [14].

Тем не менее, как подчеркивают многие специалисты, в образовательном процессе зачастую не уделяется достаточного внимания систематическому формированию и развитию этих важных навыков.

Современное высшее образование нацелено на формирование у студентов как ключевых, так и профессиональных компетенций, которые необходимы для успешной реализации в профессиональной сфере. При этом социально-коммуникативная компетентность выделяется как значимый фактор, способствующий продуктивному взаимодействию в профессиональной среде.

Цель нашего исследования – исследование специфики формирования социально-коммуникативной компетентности у студентов высших учебных заведений.

В исследовании приняли участие 136 человек – студенты второго и третьего курсов факультета строительства и архитектуры ФГБОУ ВО «Юго-Западный государственный университет».

Для данного эмпирического исследования были использованы такие методики: опросник «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского, Б.А. Федорошина (КОС-2), методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности В.В. Курнуова, Н.А. Айнулиной [15].

Рассмотрим особенности развития коммуникативных и организаторских склонностей. В табл. 1 видно, что коммуникативные склонности являются не-

¹ Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995. 16 с.

² Цветков В.В. Формирование социальной компетентности сельских школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2002. 23 с.

сколько более развитым показателем поведенческого компонента социально-коммуникативной компетентности студентов: 21% из них демонстрируют высокий уровень развития данного показателя, а 61% – средний уровень. Вероятно, это связано с тем, что коммуникативные склонности активно задействуются студентами в повседневной межличностной коммуникации, что способствует их развитию. При этом 18% студентов показывают низкий уровень развития коммуникативных склонностей, что может негативно сказываться на их межличностном и учебно-профессиональном взаимодействии.

Высокий уровень готовности к сотрудничеству демонстрируют 18% респондентов, в то время как низкий уровень выявлен у 20%. Формирование готовности к сотрудничеству связано с освоением личностно ориентированных норм общения и осознанием значимости сотрудничества, наличием опыта партнерского взаимодействия, развитием умений ведения конструктивного диалога с учетом индивидуальности участников и решаемых задач¹ [16]. Исходя из этого, можно сделать вывод, что развитие готовности к сотрудничеству у студентов требует целенаправленной педагогической работы в данном направлении.

Таблица 1. Уровни развития поведенческого компонента социально-коммуникативной компетентности и его отдельных показателей у студентов вуза

Table 1. Levels of development of the behavioral component of social and communicative competence and its individual indicators among university students

	Коммуникативные склонности	Организаторские склонности	Готовность к сотрудничеству	Интегральный показатель развития поведенческого компонента СКК
низкий уровень	18	27	20	19
средний уровень	61	57	62	64
высокий уровень	21	16	18	17

Полученные результаты демонстрируют, что большинство опрошенных студентов (64%) обладают средним уровнем развития поведенческого компонента социально-коммуникативной компетентности, в то время как высокий уровень выявлен у 17% респондентов. У 19% обучающихся отмечается низкий уровень развития данного компонента, что указывает на потребность в психологической поддержке и развитии социально-коммуникативной компетентности в этой группе студентов. Интегральный показатель поведенческого компонента социально-

коммуникативной компетентности был рассчитан на основе трех отдельных показателей, выявленных с помощью опросника «Коммуникативные и организаторские склонности» В.В. Синявского и Б.А. Федоришина, а также методики диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности В.В. Курунова и Н.А. Айнулиной [17]. Эти показатели включают коммуникативные склонности, организаторские склонности и готовность к сотрудничеству.

¹Гудзовская А.А. Социально-психологическое исследование становления социальной зрелости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 1998. 24 с.

Организаторские склонности личности обладают высокой социальной значимостью, поскольку они способствуют объединению людей и координации их действий для достижения поставленных целей. Высокий уровень развития этих склонностей выявлен у 16% опрошенных студентов, в то время как 27% демон-

стрируют низкий уровень. Низкий уровень организаторских склонностей указывает на значительные сложности, возникающие у личности при необходимости организовать работу даже небольшой группы людей, что может стать препятствием на пути к успешной профессиональной деятельности в будущем.

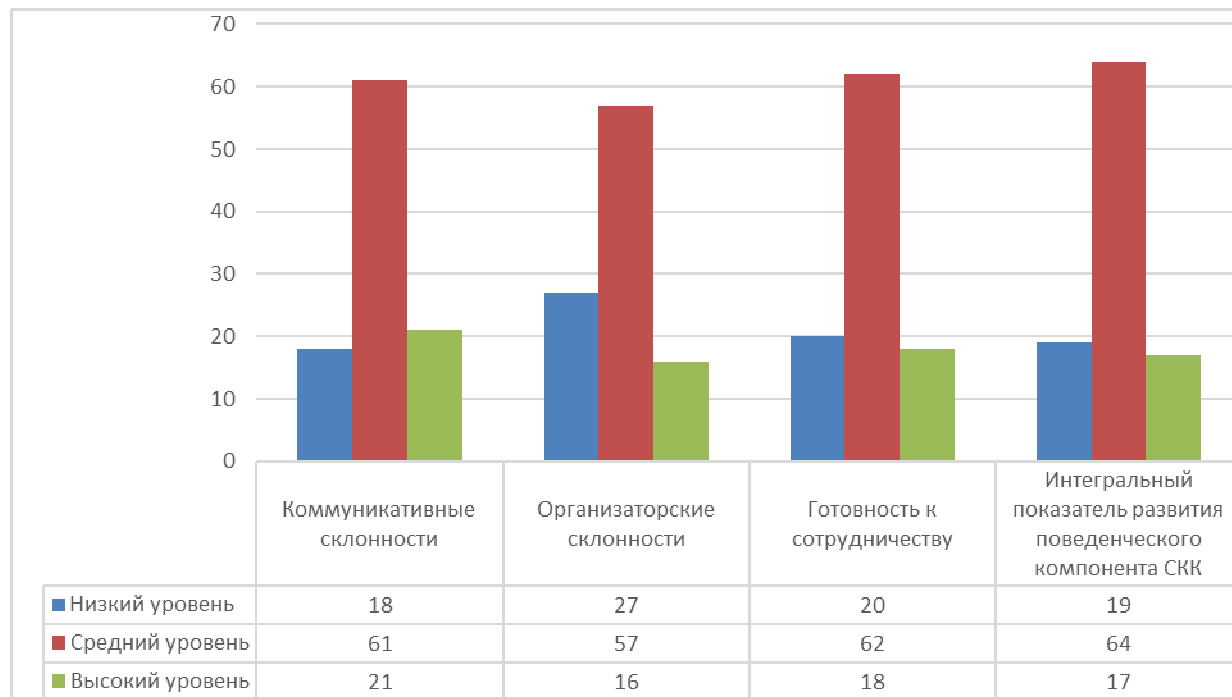


Рис. 1. Уровни развития поведенческого компонента социально-коммуникативной компетентности и его отдельных показателей у студентов вуза

Fig. 1. Levels of development of the behavioral component of social and communicative competence and its individual indicators in university students

Полученные результаты демонстрируют, что большинство опрошенных студентов (64%) обладают средним уровнем развития поведенческого компонента социально-коммуникативной компетентности, в то время как высокий уровень выявлен у 17% респондентов. У 19% обучающихся отмечается низкий уровень развития данного компонента, что указывает на потребность в психологической поддержке и развитии социально-коммуникативной компетентности в этой группе студентов. Сравним уровни развития когнитивного и поведенческого

компонентов социально-коммуникативной компетентности студентов. Полученные данные свидетельствуют о том, что когнитивная составляющая характеризуется более высоким уровнем сформированности по сравнению с поведенческой. Напомним, что высокий уровень когнитивного компонента социально-коммуникативной компетентности выявлен у 31% студентов, а низкий - у 8%. В обоих случаях количество студентов значительно превосходит число тех, кто демонстрирует аналогичные уровни развития поведенческого компонента социально-ком-

муникативной компетентности (17% и 19% соответственно).

Мы считаем, что полученные результаты можно интерпретировать следующим образом. Если образовательный процесс целенаправленно способствует когнитивному развитию личности, включая формирование социального интеллекта, то развитие умений и навыков социального взаимодействия происходит менее систематично и носит более стихийный характер [15]. При этом на поведение человека в ситуациях межличностного взаимодействия оказывают влияние множество факторов: индивидуальные особенности строения мозга и нервной системы (такие как сила, подвижность и уравновешенность нервных процессов, экстраверсия или интроверсия), процесс социализации и накопленный опыт общения и взаимодействия, а также отношение индивида к себе и окружающим [18]. Эти факторы делают развитие поведенческого компонента социально-коммуникативной компетентности более сложным и многогранным процессом.

Выводы

Достижение высокого уровня социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов требует овладения профессиональными навыками, не-

обходимыми в трудовой деятельности представителей различных профессий. Социально-коммуникативные навыки способствуют успешной адаптации в новых условиях, позволяют объективно оценивать ситуации и способствуют эффективному решению сложных социально-профессиональных задач. Развитие социально-коммуникативной компетентности специалиста в условиях современной образовательной организации является ключевым фактором эффективной профессиональной деятельности. В условиях динамично меняющегося профессионального пространства необходимо формировать у специалистов умения взаимодействовать, учитывать социальный контекст и адаптироваться к новым требованиям. Реализация современных методов обучения, интеграция коммуникативных технологий и развитие эмпатийных навыков способствуют повышению уровня профессиональной компетентности [19]. Системное развитие социально-коммуникативных навыков способствует не только повышению качества образовательного процесса, но и укреплению межличностных отношений внутри образовательной среды, что в конечном итоге обеспечивает успешное функционирование современного образовательного пространства.

Список литературы

1. Тишкова И.В. Сущность и содержание понятия «компетентность». URL: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023730>.
2. Захарченко А.А., Кот Т.А. Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ponyatiya-kommunikativnaya-kompetentsiya-na-osnove-analiza-otechestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniy>.
3. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2012/1/92.pdf>.

4. Шилова О.В. Феномен «социальный интеллект» в психологических исследованиях. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sotsialnyy-intellekt-v-psihologicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 09.04.2025)
5. Александрова Н.П. К вопросу о сущности понятия «Эмоциональный интеллект». URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-emotsionalnyy-intellekt>.
6. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / пер. с англ. А.П. Исаевой. 6-е изд. М.: МИФ, 2022. 544 с.
7. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: Моск. психол.-соц. институт, 2005. 216 с.
8. Бекбулатова А.М., Куликова Т.И. Развитие коммуникативной компетентности студентов в системе высшего профессионального образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 15.04.2025)
9. Тест эмоционального интеллекта Люсина - Psylab.info. URL: https://psylab.info/Тест_эмоционального_интеллекта_Люсина (дата обращения: 16.04.2025)
10. Ерошенко А.А., Кириллова И.А. Формирование готовности к общению-сотрудничеству в группах социально-психологического тренинга. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-k-obscheniyu-sotrudnichestvu-v-gruppah-sotsialno-psihologicheskogo-treninga>.
11. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. 1995. Вып. 1. 4.1. С. 195-200.
12. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности // Субъект и социальная компетентность личности: под ред. А.В. Брушлинского. М.: Институт психологии РАН, 1995. С. 24–108.
13. Каменская Е.В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2012/1/92.pdf>.
14. Ткачев И.В. Подходы к определению понятия коммуникативной компетентности в психологии // Психология. 2022. № 2(26). С. 78-84. URL: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/32633/1/78-84.pdf>.
15. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-lichnosti-suschnost-struktura-kriterii-i-znachenie>.
16. Кудашкина О.В. Коммуникативная компетентность как составная часть содержания образования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-sostavnaya-chast-soderzhaniya-obrazovaniya>.
17. Синявский В.В., Федорошин В.А. (КОС). URL: https://kbmk.org/uploads/kolledj/vosp_rabota/20170830_izuch_grup.
18. Шумилова Е.А. Социально-коммуникативная компетентность как предмет исследования. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kommunikativnaya-kompetentnost-kak-predmet-issledovaniya/viewer>.
19. Ондар Л.М. Исследование коммуникативной компетентности педагогов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kommunikativnoy-kompetentnostipedagogov>.

References

- 1 Tishkova I.V. The essence and content of the concept of "competence". (In Russ). Available at: <https://scienceforum.ru/2016/article/2016023730>.
- 2 Zakharchenko A.A., Kot T.A. The specifics of the concept of "communicative competence" based on the analysis of domestic and foreign research. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-ponyatiya-kommunikativnaya-kompetentsiya-na-osnove-analiza-otchestvennyh-i-zarubezhnyh-issledovaniy>.
- 3 Kamenskaya E.V. Social competence: correlation of scientific theories. (In Russ). Available at: <https://s.science-education.ru/pdf/2012/1/92.pdf>.
4. Shilova O.V. The phenomenon of "social intelligence" in psychological research. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-sotsialnyy-intellekt-v-psihologicheskikh-issledovaniyah> (accessed 09.04.2025)
5. Alexandrova N.P. On the question of the essence of the concept of "Emotional intelligence" (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-suschnosti-ponyatiya-emotsionalnyy-intellekt>.
6. Goleman D. Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ. Moscow: MIF; 2022. 544 p. (In Russ).
7. Zeer E.F., Pavlova A.M., Simanyuk E.E. Modernization of professional education: a competence approach. Moscow: Mosk. psikholog.-sots. Institut; 2005. 216 p. (In Russ).
10. Bekbulatova A.M., Kulikova T.I. Development of students' communicative competence in the system of higher professional education. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-studentov-v-sisteme-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya> (accessed 15.04.2025)
9. Lyusin's Emotional Intelligence Test - Psylab.info. (In Russ). Available at: https://psylab.info/Тест_эмоционального_интеллекта_Люсина (accessed 16.04.2025)
10. Eroshenko A.A., Kirillova I.A. Formation of readiness for communication and cooperation in groups of socio-psychological training. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-gotovnosti-k-obscheniyu-sotrudnichestvu-v-gruppah-sotsialno-psihologicheskogo-treninga>.
11. Kunitsyna V.N. Social competence and social intelligence: structure, functions, relationship. *Teoreticheskie i prikladnye voprosy psikhologii = Theoretical and applied issues of psychology*. 1995;1:195-200. (In Russ).
12. Belitskaya G.E. Social competence of personality. In: Brushlinskogo A.V. *Sub"ekt i sotsial'naya kompetentnost' lichnosti = Subject and social competence of personality*. Moscow: Institut psikhologii RAN; 1995. P. 24-208. (In Russ).
13. Kamenskaya E.V. Social Competence: the Relationship of Scientific Theories. (In Russ). Available at: <https://s.science-education.ru/pdf/2012/1/92.pdf>.
- 14 Tkachev I.V. Approaches to Defining the Concept of Communicative Competence in Psychology. *Psikhologiya = Psychology*. 2022;(2):78-84. (In Russ). Available at: <https://rep.vsu.by/bitstream/123456789/32633/1/78-84.pdf>.
15. Goncharov S.Z. Social competence of an individual: essence, structure, criteria and meaning. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-lichnosti-suschnost-struktura-kriterii-i-znachenie>.

16. Kudashkina O.V. Communicative competence as an integral part of the content of education. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnaya-kompetentnost-kak-sostavnaya-chast-soderzhaniya-obrazovaniya>.

17. Sinyavsky V.V., Fedoroshin V.A. (KOS). (In Russ). Available at: https://kbnk.org/uploads/kolledj/vosp_rabota/20170830_izuch_grup.

18. Shumilova E.A. Social and Communicative Competence as a Subject of Research. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-kommunikativnaya-kompetentnost-kak-predmet-issledovaniya/viewer>.

19. Ondar L.M. A Study of Teachers' Communicative Competence. (In Russ). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-kommunikativnoy-kompetentnostipedagogov>.

Информация об авторах / Information about the Authors

Будовская Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: budirina1974@yandex.ru

Irina V. Budovskaya, Candidate of Sciences (Psychological), Associate Professor of the Department of Communication and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: budirina1974@yandex.ru

Чиненова Алина Александровна, студент кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация,
e-mail: KGTUP@mail.ru

Alina A. Chinenova, Student Department of Communication and Psychology, Southwest State University, Kursk, Russian Federation,
e-mail: KGTUP@mail.ru

Оригинальная статья / Original article

УДК 159.9.07

<https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-163-177>

Проблема дезадаптации подростков в общеобразовательной школе

Н.В. Тарасова¹✉¹ Юго-Западный государственный университет

ул. 50 лет Октября, д. 94, г. Курск 305040, Российская Федерация

✉ e-mail: nadia-799@bk.ru

Резюме

Проблема школьной дезадаптации является классической проблемой в педагогической психологии, так как может привести к снижению успеваемости, частым конфликтам и ухудшению психологического состояния обучающегося.

В связи с быстрыми социальными изменениями, информационной перезагрузкой, увеличением числа разводов, быстрого темпа жизни как родителей, так и самих подростков, случаи дезадаптации подростков в школьных образовательных учреждениях стали более частыми, но учитывая важность подросткового возраста, в период которого складывается личность и основы социального поведения, просто необходимо своевременно выявлять и корректировать данную проблему.

Школьная дезадаптация – это «системное образование, влияющее на развитие ребёнка на уровне когнитивной, регуляторной и коммуникативной сфер». Успешность школьной адаптации оказывает существенное влияние на эмоциональное и общее психологическое состояние детей.

Дезадаптация носит в значительной степени междисциплинарный характер – она изучается в педагогике, психологии личности, социальной и педагогической психологии, психофизиологии, её профилактика способствует выявлению и разрешению проблем, что способствует благоприятной образовательной среде, повышению успеваемости и гармоничному развитию подростков.

Многие школы уделяют внимание исключительно успеваемости обучающихся, не уделяя достаточного внимания другим аспектам их личностного развития, включая адаптацию к школьному обучению.

Цель данной статьи заключается в рассмотрении проблемы дезадаптации подростков в общеобразовательной школе.

В исследовании использовались следующие методики: методика оценки социальной адаптированности и оценки вегетативной лабильности М. Гавлиновой, тест на определение самооценки у подростков Р.В. Овчаровой, методы статистической обработки данных.

Ключевые слова: подростки; адаптация; дезадаптация; общеобразовательная школа.

Конфликт интересов: Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

Для цитирования: Тарасова Н.В. Проблема дезадаптации подростков в общеобразовательной школе // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2025. Т. 15, № 4. С. 163-177. <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-163-177>.

Статья поступила в редакцию 16.09.2025

Статья подписана в печать 24.10.2025

Статья опубликована 22.12.2025

The problem of maladjustment of adolescents in comprehensive schools

Nadezhda V. Tarasova¹✉

¹Southwest State University
50 Let Oktyabrya Str. 94, Kursk 305040, Russian Federation

✉e-mail: nadia-79@bk.ru

Abstract

The problem of school maladjustment is a classic issue in educational psychology, as it can lead to poor academic performance, frequent conflicts, and a deterioration in the student's psychological well-being.

Due to rapid social change, information overload, rising divorce rates, and the fast pace of life for both parents and adolescents, cases of adolescent maladjustment in schools have become more frequent. However, given the importance of adolescence, a period during which personality and the foundations of social behavior are formed, it is imperative to promptly identify and address this problem.

School maladjustment is a "systemic development that influences a child's development at the cognitive, regulatory, and communicative levels." Successful school adaptation has a significant impact on the emotional and overall psychological well-being of children.

Maladjustment is largely interdisciplinary in nature – it is studied in pedagogy, personality psychology, social and educational psychology, and psychophysiology. Its prevention facilitates the identification and resolution of problems, which contributes to a favorable educational environment, improved academic performance, and the harmonious development of adolescents.

Many schools focus exclusively on students' academic performance, neglecting other aspects of their personal development, including adaptation to school.

The purpose of this article is to examine the problem of adolescent maladjustment in a comprehensive school.

The following methods were used in the study: M. Gavlinova's method for assessing social adaptation and autonomic lability, R.V. Ovcharova's test for determining self-esteem in adolescents, and statistical data processing methods.

Keywords: teenagers; adaptation; maladaptation; comprehensive school.

Conflict of interest: The Author declare the absence of obvious and potential conflicts of interest related to the publication of this article.

For citation: Tarasova N.V. The problem of maladjustment of adolescents in comprehensive schools. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika* = *Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*. 2025; 15(4): 163–177 (In Russ.). <https://doi.org/10.21869/2223-151X-2025-15-4-163-177>.

Received 16.09.2025

Accepted 24.10.2025

Published 22.12.2025

Введение

Способность организма постоянно адаптироваться к изменениям не только во внешней среде, но и внутри себя также относится к понятию адаптации [1, с. 30].

Социология рассматривает адаптацию как «приспособление», а именно приспособление к новым социальным ролям и статусам. Психология же рассматривает адаптацию как способ человека взаимодействовать с другими людьми,

на-лаживая с ними связь и умение её поддерживать. Если сравнивать две эти области, то мы можем проследить единство их связи взаимодействия с другими индивидами, именно поэтому очень часто в современном мире психологическая и социальная адаптация связываются в термины «психосоциальная» или «социально-психологическая» адаптация. Это можно объяснить неразрывностью психологических и социальных факторов в период адаптации человека к

окружающей социальной и психологической среде [2, с. 59].

Школьная дезадаптация – это сложное явление, которое проявляется, когда учащиеся не справляются с образовательными задачами, что приводит к поведению, препятствующему их адаптации к академической среде. Эта многомерная конструкция охватывает широкий спектр психологических расстройств, включая агрессию, оппозиционное поведение, социальную изоляцию, неприятие сверстниками и скуку. Сложность школьной дезадаптации отражается в исследованиях в области образования, где анализируются различные аспекты образовательной среды и развития обучающихся, часто без четкого разграничения.

Как отмечают психологи одна из наиболее тревожных проблем, связанных со школьной средой, заключается в том, что многие школы уделяют внимание исключительно успеваемости обучающихся, не уделяя достаточного внимания другим аспектам их личностного развития.

Психосоциальная адаптация подростков в школе понимается, как способность обучающегося влиться в школьный коллектив и успешное закрепление в нем. Под «успешным закреплением» понимается способность обучающегося оставаться в благоприятном психологическом состоянии на протяжении обучения, не впадая в глубокий стресс или депрессию. По мнению В.А. Богомолова, адаптация – это внедрение подростка в новую среду обучения с новыми непривычными для него требованиями и приспособление к новым социальным ролям, а также умение закрывать свои потребности в новой обстановке. Таким образом, эксперты сходятся во мнении, что основным условием адаптации является идентификация людей с социальными ролями [3, с. 23].

Также, по мнению большинства психологов, школьная адаптация подразумевает под собой совершенствование новых социальных отношений как со сверстниками, так и с преподавателями. Таким

образом, уровень успешности адаптированности является индексом успешной и развитой личности [4, с. 12].

Л.Г. Соловьева и Т.В. Румянцева придерживаются схожей точки зрения и выделили три аспекта школьной адаптации и социального развития, соответственно:

1. Организм приспосабливается к новым условиям окружающей среды, новым видам деятельности, а также к физическому и интеллектуальному стрессу.

2. Приспосабливается к новым социальным отношениям и связям.

3. Адаптация к новым условиям обучения.

Младшие школьники в возрасте от 6 до 8 лет еще не способны сами приспособиться к новым социальным условиям, поэтому педагоги, школьные психологи и родители играют важную роль в адаптации детей к новой среде. Именно родители должны оказывать большую поддержку для детей при формировании новых социальных ролей и взаимоотношений, но так как их постоянное присутствие в образовательной среде невозможно, то именно педагоги и психологи помогают ребенку сформировать новый статус «ученика» [5, с. 64].

Для младших школьников роль ученика является формальной и второстепенной, в то время как поиск социальной идентичности для них является первостепенным. Поиск своей личности в новой социальной группе является очень важным для ребенка, любой поиск и становление социальной роли становится индивидуальным и происходит у всех по-разному.

Наиболее значительным для успешного становления личности является то, как школа и педагоги готовы к данной процедуре, сколько времени они этому уделяют и каким важным считают. Профессиональная подготовка педагогов и психологов является одним из первостепенных факторов для успешной адаптации обучающихся [6, с. 21].

Ф.А. Векерди считал, что важно использовать игры при адаптации обучающихся. Они помогают сблизить участников группы, понять пока сложную для обучающихся образовательную систему и при этом сохранить позитивный настрой при приспособлении к новой социальной роли [7, с. 32].

Деадаптация (неспособность адаптироваться) определяется Косане Ормай как неумение приспособливаться под новую окружающую среду и сложность в принятии новой социальной роли [8].

Мы можем встретить и противоположные точки зрения. Часто можно встретить противоречивые представления о терминах «деадаптация» и «деадаптивный» [9, с. 29].

В российских исследованиях психологии основами понимания закономерностей развития в подростковом возрасте являются труды таких ученых, как Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др. Подростковый период часто рассматривается как кризисный, акцентируя внимание на его эмоциональной бурности и сложностях, с которыми сталкивается как сам подросток, так и окружающие его взрослые [10, с. 20-27; 11, с. 17-22; 12, с. 120-169; 13, с. 13-14].

Подростки стремятся сравнить себя с социокультурными стандартами, которые касаются их половозрастных характеристик. Процесс примирения реальных и идеальных образов становится ключевой проблемой этого возраста. Активные физические метаморфозы, острые переживания и возрастные обязательства создают серьезные трудности в самосознании подростков, способствуя формированию качественно нового уровня Я-концепции [14, с. 7].

Современные исследования по социальной адаптации подростков подчеркивают, что негативные социальные факторы становятся главной причиной деадаптации в школе, превосходя биологи-

ческие и психологические аспекты. При этом особенности школьной деадаптации в значительной мере зависят от возрастных кризисов и специфики социализации подростков [15, с. 45].

Эмоциональные изменения у подростков также влияют на их восприятие неудач в учебной деятельности. Неудачи могут вызывать беспокойство, импульсивность, противоречивые эмоции и даже вспышки агрессии. Деадаптивные подростки чаще демонстрируют непринятие, как себя, так и окружающих, что проявляется в конфликтном поведении и низком самооценивании [16, с. 75].

Причины деадаптации могут быть связаны с широким спектром факторов, включая: семейную обстановку, личные факторы и факторы, связанные со школой. Деадаптация влияет на развитие личности и способность поддерживать позитивные межличностные отношения с другими людьми. Часто деадаптация возникает в раннем детстве, когда ребенок учится решать проблемы, возникающие в межличностных отношениях в его социальной среде. Отсутствие помощи людям с нарушениями адаптации может привести к негативным последствиям в дальнейшей жизни [17, с. 145].

Результаты и обсуждение

Основной целью данного исследования является изучение проблемы деадаптации подростков в общеобразовательной школе.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 32 г. Курска имени прп. Серафима Саровского». В выборку вошли учащиеся 5-х и 6-х классов, средний возраст которых составил 11–12 лет. Всего в исследовании приняли участие 60 подростков: 30 учеников 5 «Б» класса и 30 учеников 6 «Б» класса. По составу выборка сбалансирована по полу (в каждом классе около половины мальчиков и половины дево-

чек). Все имена и фамилии детей были заменены на номера для иллюстрации результатов при сохранении конфиденциальности. Исследование проводилось в феврале 2025 года в привычной для обучающихся обстановке школьного кабинета.

Для диагностики предпосылок дезадаптации были выбраны две методики, охватывающие ключевые показатели психологической адаптации подростков: уровень социальной адаптированности (включая способность устанавливать отношения в коллективе) и уровень самооценки личности. Эти характеристики напрямую связаны с успешностью адаптации школьника к коллективу и учебному процессу. Соответственно, был применен *опросник М. Гавлиновой для оценки социальной адаптированности и вегетативной лабильности* и методика Р.В. Овчаровой (*опросник «Определение уровня самооценки подростков»*). Данный комплекс методов позволил всесторонне оценить, как подростки приспосабливаются к новым условиям, и выделить тех, у кого наблюдаются признаки школьной дезадаптации.

Проанализировав данные по шкале социальной адаптации М. Гавлиновой можно отметить, что суммарные баллы обучающихся по этой шкале варьировали от минимальных до близких к максимальным, что указывает на значительную индивидуальную разницу в уровнях включенности в коллектив. В 5-х классах обнаружены как очень низкие результаты, так и относительно высокие. В 6-х классах в целом наблюдался сдвиг распределения баллов в сторону более высоких значений. Описательные статистики по шкале «Социум» для 5 и 6 классов приведены на рисунках 1 и 2.

Из рис. 1 видно, что в 5-м классе почти треть обучающихся (8 человек) имеют низкую социальную адаптацию. Хорошо адаптированных учеников в 5 «Б» классе всего 7% (2 ученика). Большинство обучающихся 5 класса имеют средний уровень адаптированности (20 обучающихся), что говорит нам о том, что большая часть подростков из этого класса способна устанавливать и поддерживать доверительные отношения с другими людьми.

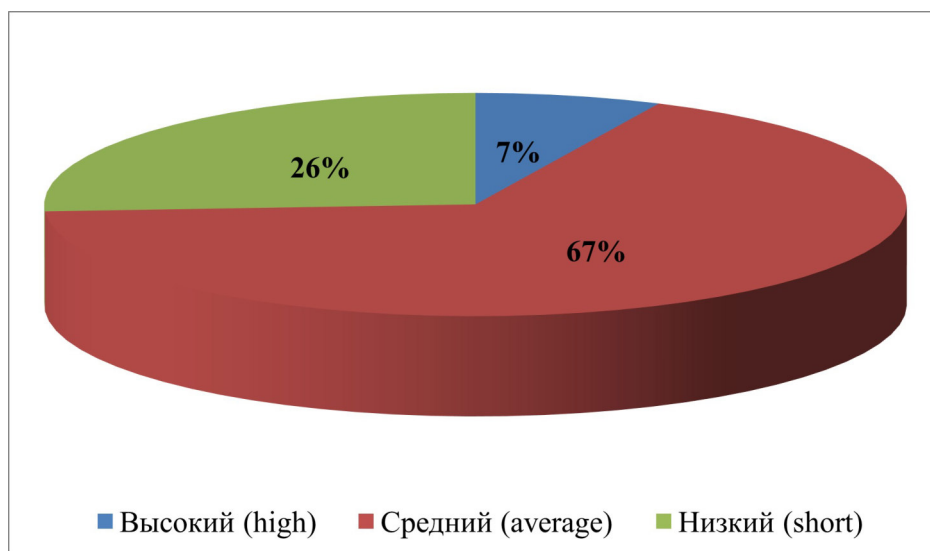


Рис. 1. Результаты обучающихся 5 «Б» класса по уровням социальной адаптированности (методика М. Гавлиновой «Оценка социальной адаптированности»)

Fig. 1. Results of students of class 5 «Б» according to the levels of social adaptation (methodology of M. Gavlinova «Assessment of social adaptation»)

Далее нами был исследован уровень социальной адаптированности обучающихся 6 «Б» класса. Результаты представлены на рис. 2.

В 6-м классе лишь 2 человека (6%) имеют низкую социальную адаптированность. Количество обучающихся с высоким уровнем адаптации в шестом классе составляет 8 человек (27%), что значительно выше, чем в пятом классе (8 против 2). Одинаковое количество обучающихся со средним уровнем в обоих классах – 67% (20 человек). Они не испытывают явных проблем, но и не проявляют яркого участия в жизни класса.

Примеры конкретных результатов отражают эти тенденции. Так, ученик из списка под номером 7 из 5 «Б» класса набрал всего 3 балла по шкале социальной адаптированности – самый низкий результат в выборке. Это означает, что он испытывает серьезные трудности в общении со сверстниками: вероятно, он замкнут, избегает участия в коллективных делах, не имеет друзей в классе. Действительно, по наблюдениям классного руководителя, этот пятиклассник часто дер-

жится особняком. На другом полюсе – респондент под номером 3 из 6 «Б» класса, получивший 19 баллов из 20 возможных. Он – неформальный лидер своего класса, активно взаимодействует со всеми одноклассниками. Высокий балл отражает его умение легко устанавливать контакты, популярность среди сверстников и готовность брать на себя инициативу. Кроме того, в шестом классе немало ребят с результатами чуть ниже максимальных (15-17 баллов), респондент 13 (17 баллов) или респондент 21 (14 баллов). Они также хорошо интегрированы в коллектив, имеют друзей, участвуют в общественной жизни класса. В пятом же классе большинство результатов сконцентрировалось в диапазоне 6–12 баллов. Такие ученики, как ученик под номером 6 (13 баллов) или ученик под номером 11 (9 баллов), демонстрируют средний уровень адаптации: они в целом принимают классные нормы и общаются с некоторыми одноклассниками, но не проявляют большой активности, могут стесняться выступать публично.

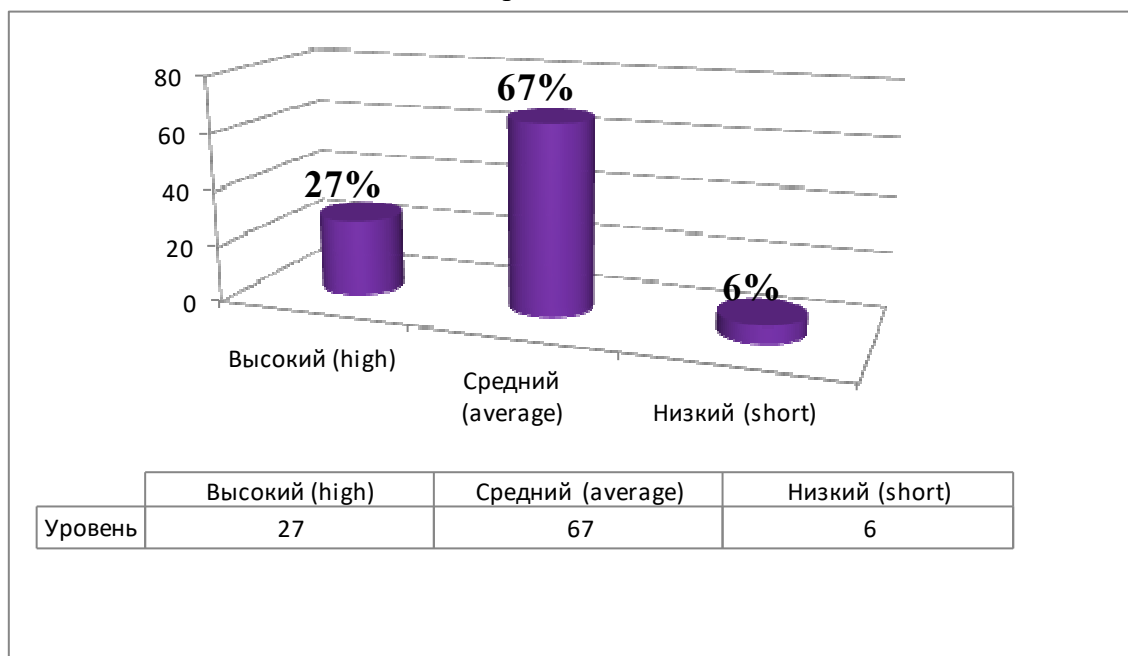


Рис. 2. Результаты обучающихся 6 «Б» класса по уровням социальной адаптированности (методика М. Гавлиновой «Оценка социальной адаптированности»)

Fig. 2. Results of students of grade 6 «B» by levels of social adaptation (methodology of M. Gavlinova «Assessment of social adaptation»)

Особенно важно обратить внимание на группу с низким уровнем адаптации в 5 «Б». Помимо уже упомянутого респондента под номером 7, низкие баллы (5–7) получили еще несколько человек. Это, к примеру, респондент 15 (7 баллов) и респондент 9 (8 баллов – граница среднего и низкого уровня). Эти девочки, по словам педагога-психолога, склонны к замкнутости: респондент 15 очень скромная, и почти не разговаривает на уроках, а респондент 9 болезненно реагирует на критику и старается избегать внимания. Таким образом, можно предположить, что примерно четверть обучающихся 5 «Б» класса относится к так называемой «группе риска» по дезадаптации – им труднее всего осваиваться в школьной среде. В 6 «Б» классе подобных случаев значительно меньше, что может быть связано как с возрастным развитием, так

и с тем, что коллектив шестиклассников уже три года учится вместе и их взаимоотношения устоялись.

Не менее интересны результаты шкалы вегетативной лабильности по методике М. Гавлиновой. Напомним, этот показатель отражает физиологическую устойчивость к стрессам, тревожность и эмоциональную уравновешенность. В отличие от социальной адаптированности, высокие баллы здесь означают проблемы – повышенную возбудимость и стрессовую неустойчивость. В нашей выборке наблюдается обратная картина по сравнению с адаптацией: у пятиклассников в среднем более высокие показатели вегетативной лабильности, чем у шестиклассников. Это означает, что младшие подростки чаще испытывают состояние тревоги, напряжения, физиологического дискомфорта в школьной обстановке.

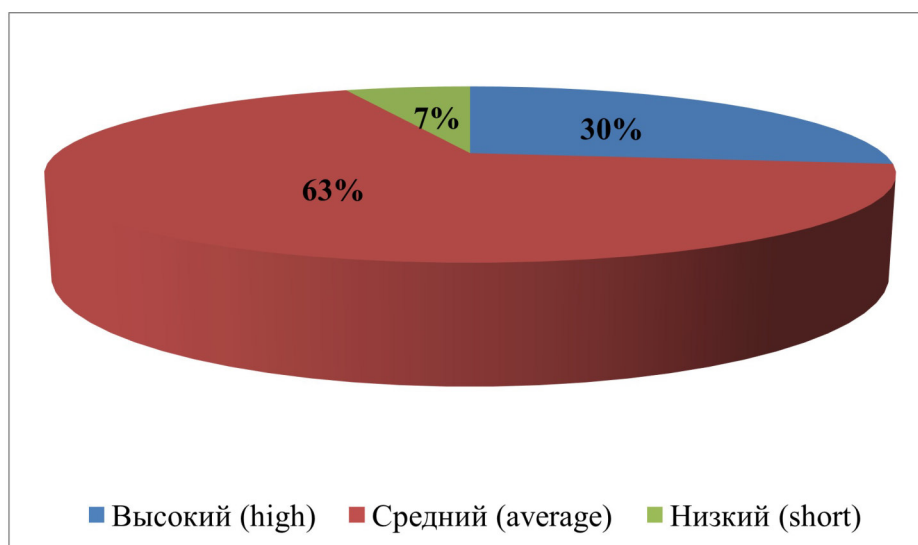


Рис. 3. Результаты распределения обучающихся 5 «Б» класса по уровням вегетативной устойчивости (методика М. Гавлиновой «Оценка социальной адаптированности»)

Fig. 3. Results of the distribution of students of class 5 «B» according to the levels of vegetative stability (method of M. Gavlinova «Assessment of social adaptability»)

Чтобы лучше понять соотношение, разделим обучающихся и здесь на условные группы по уровню вегетативной устойчивости. Отнесем к высокой лабильности (условно неблагоприятной по данному критерию) результаты 9 баллов и выше, к умеренной – 5–8 баллов, и к

низкой лабильности (хорошая устойчивость) – 0–4 балла. Рис. 4 и 5 показывают количество обучающихся, попавших в каждую из этих категорий.

В пятом классе практически треть детей (9 человек) демонстрируют высокую вегетативную лабильность, то есть повышенную тревожность и стрессовую

неустойчивость. Среди пятиклассников только 2 ученика обладают высокой эмоциональной устойчивостью. Иначе говоря, большинство обучающихся 5 «Б» находится в состоянии умеренного, но заметного напряжения, а наиболее тре-

вожные из них – почти каждый третий – могут испытывать сильный дискомфорт в повседневной школьной жизни (волнения перед ответом у доски, переживания из-за оценок, страхов быть осмеянными и т.п.).

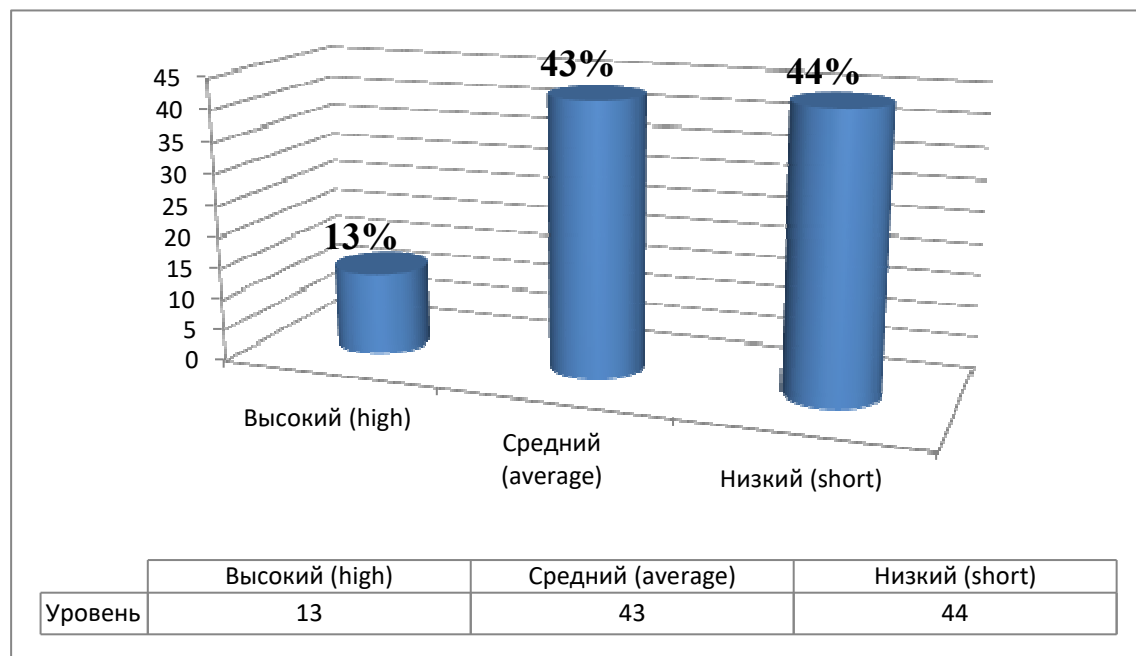


Рис. 4. Результаты распределения обучающихся 6 «Б» класса по уровням вегетативной устойчивости (методика М. Гавлиновой «Оценка социальной адаптированности»)

Fig. 4. Results of the distribution of students of class 6 «B» according to the levels of vegetative stability (method of M. Gavlinova «Assessment of social adaptability»)

В шестом классе количество обучающихся, демонстрирующих высокую вегетативную лабильность, составляет 13% (4 человека) и более чем у трети пятиклассников (13 человек) показатели очень низкие, что говорит о хорошей стрессоустойчивости.

Конкретные данные подтверждают эти выводы. В 5 «Б» классе был выявлен ряд ребят с очень высокими показателями тревожности. Уже упомянутый респондент 7 не только крайне слабо адаптирован социально, но и набрал максимум по шкале лабильности – 14 баллов из 16. Это означает, что у него проявляются практически все указанные в опроснике признаки вегетативной неустойчивости: вероятно, в стрессовых ситуациях (контрольные, ответы на уроке) у респондента 7 возникает сильное сердцебиение, потеют ладони, он испытывает дискомфорт или

панику. Другой пример – респондент 8 (5 «Б»), получивший 11 баллов. Он тоже отличается тревожностью выше среднего: преподаватели отмечают, что респондент 8 очень переживает перед любым выступлением, краснеет и теряет мысль, даже если хорошо знает материал. В 6 «Б» классе тоже есть дети с повышенной лабильностью, хотя их меньше. Так, респонденты 6 и 2 набрали по 12 баллов. Второго респондента мы уже выделяли как имеющую низкую социальную адаптацию; неудивительно, что ее вегетативная лабильность тоже высока – это взаимосвязанные показатели. У шестого респондента же по адаптации находится на среднем уровне (8 баллов), но по тревожности высоко: возможно, девочка учится хорошо, общается с подругами, но при этом внутри очень переживает из-за оценок и одобрения взрослых.

В противоположность им, немало шестиклассников показали почти полное отсутствие признаков тревожности, респондент 26 (6 «Б») получила 0 баллов – то есть ни один из тревожных симптомов ей не присущ. Анастасия вообще выглядит очень уверенной и спокойной: она активная участница школьных мероприятий, занимается танцами и привыкла к сцене. Её одноклассница (респондент 24) набрала 1 балл, что также говорит о высокой вегетативной устойчивости. В 5 «Б» классе столь низкие показатели – редкость. Можно отметить только респондента под номером 20, у которой 2 балла – она, по наблюдениям, действительно довольно спокойная и не склонна волноваться по пустякам, хотя и держится в тени.

Анализ двух шкал методики М. Гавлиновой показывает важную закономерность: социальная адаптированность и вегетативная устойчивость тесно связаны между собой. Как правило, учащиеся с низкой адаптацией оказались и самыми тревожными. И наоборот, хорошо адаптированные дети зачастую продемонстрировали эмоциональную устойчивость, седьмой респондент – одновременно и самый неадаптированный, и самый тревожный ученик класса. В то же время респондент номер 3 – один из лидеров класса – имеет низкий показатель лабильности (всего 1 балл, он спокоен в любой ситуации). Конечно, бывают и исключения: у респон-

дента 22 (6 «Б») относительно неплохая адаптация сочетается с высокой тревожностью, а, скажем, у респондента 13 (5 «Б») адаптация средняя (9 баллов), но она переживает не слишком сильно (лабильность 4 балла). Однако статистически связь прослеживается отчетливо. Можно сказать, что чрезмерная тревожность мешает подростку полноценно общаться, приводя к дезадаптации, а успешная адаптация, в свою очередь, способствует ощущению уверенности и эмоциональной стабильности.

Большинство обучающихся 5 «Б» класса характеризуются сочетанием умеренной социальной активности с повышенной тревожностью, в то время как у 6 «Б» класса превалирует обратная картина: относительно высокая социальная адаптация и низкая вегетативная лабильность. Разница между пятиклассниками и шестиклассниками по обоим параметрам довольно заметна. Этот факт особенно значим, так как подтверждает гипотезу о трудностях адаптационного периода при переходе в среднюю школу (5-й класс).

Общая тенденция такова: шестиклассники в нашем исследовании продемонстрировали несколько более высокую и устойчивую самооценку по сравнению с пятиклассниками. Особенно заметны различия по компоненту уверенности в себе. В табл. 1 приведены средние баллы каждому из трех компонентов самооценки в 5 «Б» и 6 «Б» классах.

Таблица 1. Результаты средних баллов по каждому из трех компонентов самооценки обучающихся 5 и 6 классов

Table 1. Results of average scores for each of the three components of self-assessment of students in grades 5 and 6

Компонент самооценки/Self-esteem component	Класс/Class	Средний балл/Average score
Уверенность в себе (макс. 12) Self-confidence (max 12)	5 «Б»	5,8
	6 «Б»	8,2
Социальные навыки (макс. 10) Social skills (max 10)	5 «Б»	7,5
	6 «Б»	8,0
Эмоциональное состояние (макс. 10) Emotional state (max 10)	5 «Б»	6,0
	6 «Б»	6,7

Из табл. 1 видно, что по компоненту «уверенность в себе» шестиклассники в среднем существенно опережают пятиклассников (8,2 против 5,8). Иначе говоря, учащиеся 6 «Б» класса чаще отвечали утвердительно на такие утверждения, как «Я доволен собой», «Я верю в свои силы». У пятиклассников показатели уверенности ниже, многие из них не уверены в своих способностях. Разница прослеживается и по социальным навыкам (8,0 против 7,5), хотя она менее выражена. В

пятом классе наиболее частый результат – 7 баллов, то есть оценка своих социальных умений на среднем уровне. По компоненту «эмоциональное состояние» различия минимальны (в среднем 6,7 против 6,0). Тем не менее, у шестиклассников слегка выше средний балл и ниже разброс, что может указывать на некоторое улучшение эмоциональной устойчивости с возрастом. Итоговое распределение представлено на рис. 5, 6.

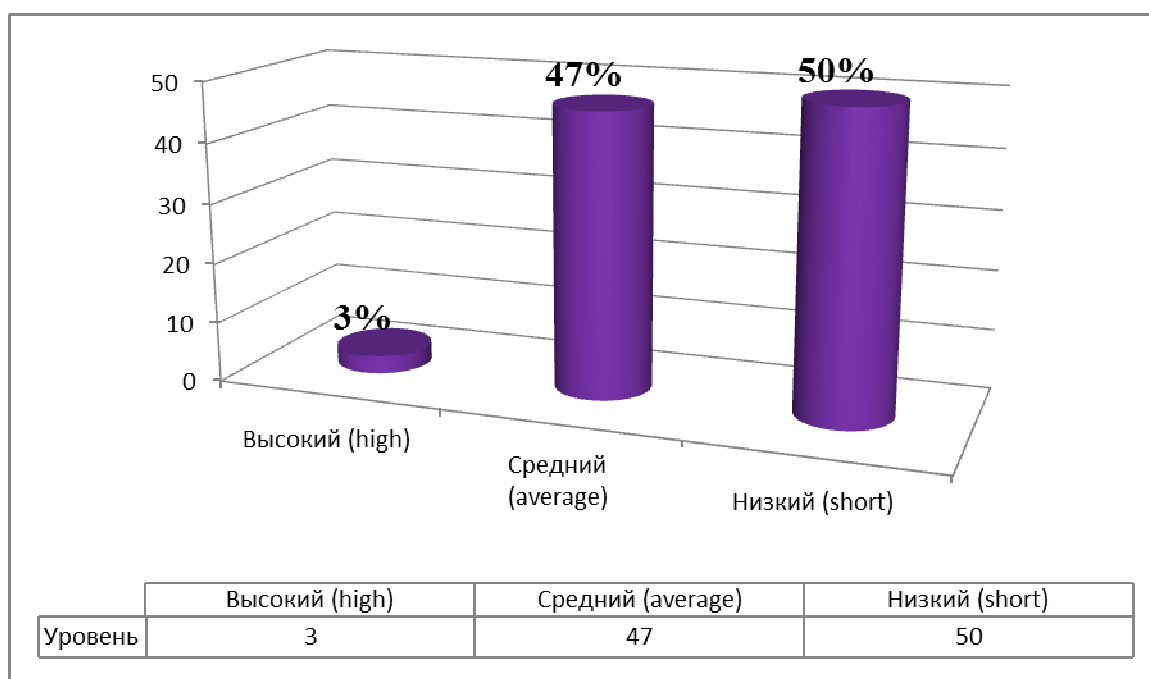


Рис. 5. Результат процентного соотношения числа обучающихся с высокой, средней и низкой самооценкой в 5 Б классе (методика Р.В. Овчаровой «Определение самооценки у подростков»)

Fig. 5. The result of the percentage ratio of the number of students with high, average and low self-esteem in grade 5B (method of R.V. Ovcharova «Determining self-esteem in adolescents»)

Суммарный интегральный показатель самооценки (сложение всех 16 ответов) также различается между группами. Средний общий балл самооценки в 5 «Б» классе составил ~19,3 (из 32), а в 6 «Б» – ~22,9. Эта разница в ~3-4 балла близка к разнице по компоненту уверенности, что логично, ведь именно уверенность в себе «тянет» общий балл вниз или вверх. Чтобы оценить распределение самооценки в категориях, разделим обучающихся на группы по тому же принципу, что и ме-

тодика: высокая самооценка – 4,5–5,0 баллов по шкале (~29-32 сырых балла), адекватная средняя – 3,0–4,4 (~19-28 баллов), низкая – менее 3,0 (0-18 баллов).

Как видно, половина пятиклассников (15 человек) имеют заниженную самооценку, они склонны к самокритике, тяжело идут на контакт, как со взрослыми так и со сверстниками. В 5 «Б» классе адекватная самооценка отмечена у 14 подростков (47%), то есть тоже у значительной части. Они способны защищать

свои личные границы, идут на контакт и способны совершенствовать свои навыки, однако настораживает высокая доля именно низкой самооценки. Что касается

завышенной самооценки, то в пятом классе она почти не встречается (только 1 случай из 30).

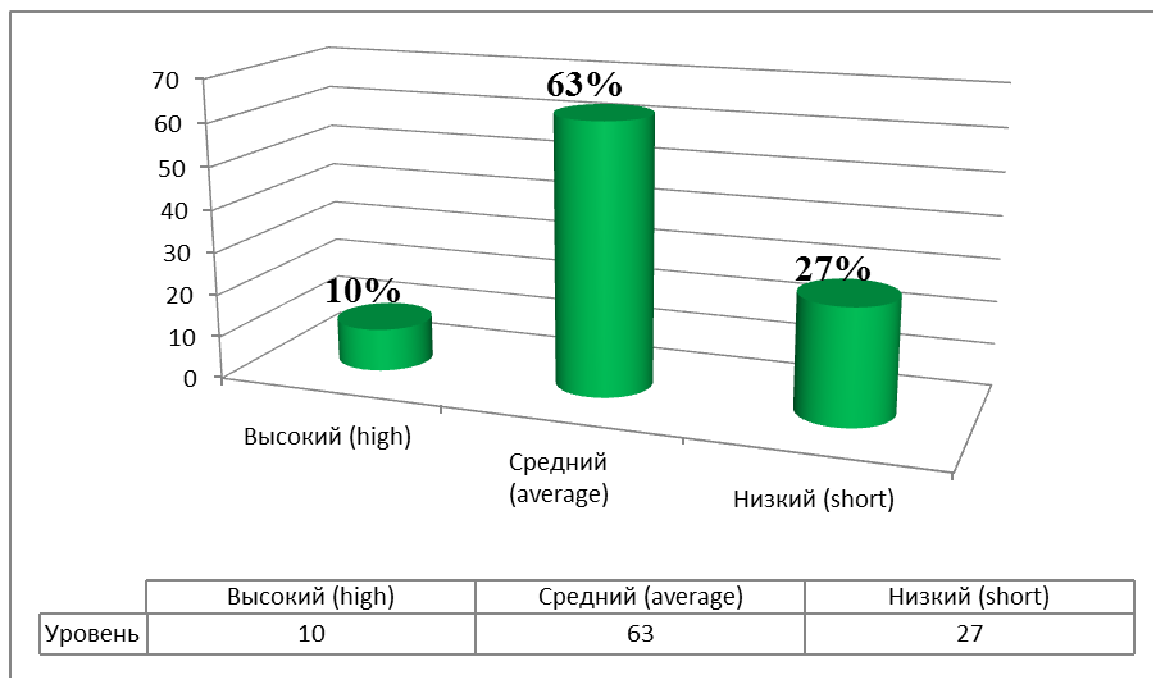


Рис. 6. Результат процентного соотношения числа обучающихся с высокой, средней и низкой самооценкой в 6 Б классе (методика Р.В. Овчаровой «Определение самооценки у подростков»)

Fig. 6. The result of the percentage ratio of the number of students with high, average and low self-esteem in grade 6B (method of R.V. Ovcharova «Determining self-esteem in adolescents»)

Как правило, люди с завышенной самооценкой не способны трезво оценивать свои способности, они редко понимают и чувствуют эмоции других людей, у них искаженное чувство самоидентификации, но, как правило, наличие завышенной самооценки требует вмешательства специалистов только тогда, когда человеку становится тяжело полноценно жить.

В шестом классе процент обучающихся с низкой самооценкой значительно меньше, чем в пятом классе около четверти (8 человек). Практически у всех остальных шестиклассников самооценка находится в пределах нормы (19 обучающихся, 63%).

В шестом классе обнаружено 3 обучающихся (10%) с чрезмерно высоким мнением о себе, что немного выше, чем в пятом классе. В целом подобное распре-

деление соответствует возрастным ожиданиям: у младших подростков (11 лет) самооценка обычно менее устойчива и чаще бывает заниженной из-за неуверенности и новых требований, а к 12 годам появляется больше уверенности, у некоторых даже перехлестывающей в самоуверенность.

Выводы

Анализ результатов позволил нам выделить ряд важных закономерностей, касающихся адаптации подростков в школе. Во-первых, подтвердилось предположение о повышенной уязвимости пятиклассников в период адаптации к средней школе. Обучающиеся 5 класса, недавно перешедшие из начального звена, демонстрируют более выраженные признаки дезадаптации: многие чувствуют неуверенность, сложность вхождения в

новый коллектив, тревогу. Половина пятиклассников имеет заниженную самооценку, около трети – проблемы во взаимоотношениях с одноклассниками (низкие баллы по адаптированности), и значительная доля испытывает внутреннее напряжение и стресс. Этот «букет» показателей фактически описывает психологический портрет дезадаптированного подростка: он не верит в себя, чувствует себя чужим среди сверстников и постоянно тревожится.

Во-вторых, выявлена четкая связь между самооценкой обучающегося и его положением в коллективе. Практически все подростки, оказавшиеся в зоне риска по дезадаптации, характеризуются низкой самооценкой. Они склонны обесценивать собственные успехи, считать себя хуже других. Такое отношение к себе формируется под влиянием разных причин. Вполне возможно, что у некоторых из этих подростков с раннего возраста складывался негативный опыт: постоянная критика со стороны значимых взрослых, сравнение с более успешными сверстниками, ощущение непризнанности. Низкая самооценка ведет к тому, что подросток избегает любых ситуаций, где можно проявить себя, – учебных или социальных. Как следствие, он остается в тени, мало с кем общается, его статус в классе падает, что вновь-таки подкрепляет низкую самооценку. Так замыкается круг негативных взаимовлияний.

Однако причинно-следственная связь может работать и в обратном направлении: неприятие подростка коллективом способно подорвать его самооценку даже если раньше с ней было все в порядке, если подросток переходит в новый класс и не находит там друзей, сталкивается с насмешками или буллингом, его представление о себе может резко ухудшиться. Поэтому работа по формированию здоровой самооценки у школьников неразрывно связана с работой над климатом в детском коллективе.

В-третьих, результаты подтверждают, что эмоциональная сфера (тревожность, стрессоустойчивость) существенно влияет на адаптацию подростка. Обучающиеся с высокой тревожностью (выраженная вегетативная лабильность) оказались, как правило, менее адаптированными. Такие подростки живут в состоянии постоянного беспокойства, ожидания неудачи. Это может проявляться в разнообразных формах: кто-то излишне застенчив и «теряется» в любом новом контакте, кто-то, наоборот, реагирует агрессивно или раздражительно, пытаясь маскировать свое внутреннее напряжение. В обоих случаях взаимодействия со сверстниками и учителями нарушаются. Таким образом, тревожность ведет к социальному отчуждению. Это усугубляет дезадаптацию эмоционально уязвимого подростка.

С другой стороны, хорошая эмоциональная устойчивость помогает адаптации. Спокойный, уверенный подросток легче переживает стрессовые ситуации и активнее включается в новые виды деятельности. В нашей выборке обучающиеся с низкой тревожностью чаще всего были и хорошо приняты в классе. Они смело пробуют себя, не боятся ошибиться – а значит, получают опыт успеха, который далее укрепляет их позиции в коллективе.

Таким образом, обобщая результаты, можно выделить группу обучающихся, которые находятся в состоянии дезадаптации или близки к нему. В 5 «Б» классе – это примерно 6–8 человек, в 6 «Б» – 2–3 человека. Их отличают: низкая учебная мотивация и успеваемость (как следствие нежелания проявлять себя), трудности во взаимоотношениях (не имеют друзей или конфликтуют), неуверенность, тревожность, нередко – замкнутость или, напротив, раздражительность. В поле зрения психолога такие дети должны попасть в первую очередь. Однако и остальным одноклассникам не мешает внимание: у некоторых самооценка колеблется, кто-то

переживает из-за отдельных неудач, хотя вовне этого может быть не видно.

Нельзя не учесть и влияние внешних факторов на адаптацию подростка. Наше исследование было сосредоточено на внутренне-психологических аспектах (самооценка, тревожность), но за рамками количественного анализа остались семейные обстоятельства учеников. Между тем, часто именно семья задает тон – благополучный или нет – для адаптации. Известно, что подростки из неблагополучных, конфликтных семей чаще испытывают проблемы в школе.

В свете всего сказанного становится очевидной необходимость целенаправленной психолого-педагогической профилактики дезадаптации. Даже если часть проблем сглаживается со временем, оставлять ситуацию на самотек нельзя, поскольку отдельные ученики явно страдают от дезадаптации уже сейчас. Выявленные в ходе диагностики подростки с риском дезадаптации должны стать основными адресатами профилактических мероприятий. Необходимо помочь им повысить самооценку – через создание ситуаций успеха, индивидуальную поддержку, развитие их способностей. Параллельно следует работать над снижением тревожности: обучать навыкам самоконтроля эмоций, проводить релаксационные упражнения, возможно, вовлекать в спортивные секции или творческие кружки для разрядки. Очень важна работа с коллективом класса: формирование атмосферы принятия, толерантности, взаимопомощи. Это могут быть классные часы на темы дружбы, сплочения, игры и тренинги на командообразование. В некоторых случаях понадобится и коррекционная работа психолога со всем классом, если имеются проблемы во взаимоотношениях (группировки, скрытые конфликты).

Наши данные показали, что низкая самооценка и дезадаптация нередко идут рука об руку. Поэтому одним из направлений профилактики должна стать развивающая работа по формированию адекватной самооценки у подростков. Это и индивидуальные беседы с теми, кто себя недооценивает, и упражнения на осознание своих сильных сторон, и привлечение таких ребят к общественной жизни (дать им роль, в которой они смогут проявить себя и получить признание). Также стоит подключить классных руководителей: педагог может отметить успехи застенчивого ученика публично, поручить ему ответственное дело с верой в успех – все это маленькие шаги к укреплению уверенности ребенка. Что касается чрезмерно самоуверенных подростков, профилактика для них будет заключаться в мягкой корректировке их социальных навыков: обучение умению слушать других, принимать критику, развивать эмпатию, чтобы их лидерские качества не переросли в деспотизм.

Подводя итог, подчеркнем то, что полученные результаты убедительно свидетельствуют о наличии проблемы дезадаптации в подростковом возрасте и указывают на конкретных обучающихся, нуждающихся в помощи. Мы выявили объективные показатели (низкие баллы по адаптации, самооценке, высокую тревожность), которые подтверждают субъективные наблюдения учителей о трудностях ряда детей. Значит, следующая задача педагога-психолога – разработать и реализовать систему мероприятий, нацеленных на профилактику дальнейшей дезадаптации и коррекцию уже имеющихся негативных проявлений. Вовремя оказанная поддержка поможет подросткам преодолеть кризис, увереннее чувствовать себя в школе, раскрыть свой потенциал.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Педагогическое взаимодействие. М.: Изд-во Юрайт, 2025. 217 с.

2. Педагогика / под общ. ред. Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2025. 227 с.
3. Сабурчева О.Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста. М.: Юрайт, 2019. 178 с.
4. Светлакова Е.В. Значение коммуникативной компетентности преподавателя образовательных организаций МВД России для реализации образовательного процесса // Общество и государство. 2023. № 1(41). С. 29-31.
5. Соловьева Л.Г., Градова Г.Н. Логопедия. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2025. 191 с.
6. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Общая психология. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2025. 514 с.
7. Протанская Е.С., Семенова С.В., Ходаковская О.В. Профессиональная этика психолога. М.: Изд-во Юрайт, 2025. 225 с.
8. Толмачева Ю.Н. Я – будущий педагог. Часть 1. Я и мои педагогические способности. Ярославль, 2022. С. 84-98.
9. Кораблева А.А. Я – будущий педагог. Часть 2. Мой личностный потенциал / под науч. ред. А.П. Чернявской. Ярославль, 2022. С. 38.
10. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Питер: Мастера психологии, 2009. 400 с.
11. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2005. 512 с.
12. Драгунова Т.В. О некоторых психологических особенностях подростка // Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1961. С. 120-169.
13. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. Избр. психол. труды. М., Воронеж: Изд-во МПСИ, НПО «МОДЭК», 2002. 427 с.
14. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2024. С. 20-34.
15. Бунтовская Л.Л., Бунтовский С.Ю., Петренко Т.В. Конфликтология. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2025. 144 с.
16. Рожков М.И. Организация воспитательного процесса в школе. М.: Владос, 2001.
17. Галагузова М.А. Социальная педагогика. М.: ИНФРА-М, 2016. 320 с.

References

1. Korotaeva E.V. Pedagogical interaction. Moscow: Yurait; 2025. 217 p. (In Russ.).
2. Podymova L.S., Slastenin V.A. Pedagogy. Moscow: Yurait; 2025. 227 p. (In Russ.).
3. Saburcheva O.L. Family pedagogy and home education of children of early and preschool age. Moscow: Yurait; 2019. 178 p. (In Russ.).
4. Svetlakova E.V. The Importance of Communicative Competence of Teachers of Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Implementation of the Educational Process. *Obshchestvo i gosudarstvo = Society and State*. 2023;(1):29-31 (In Russ.).
5. Solovyova L.G., Gradova G.N. Speech therapy. Moscow: Yurayt; 2025. 191 p. (In Russ.).
6. Nurkova V.V., Berezanskaya N.B. General Psychology. Moscow: Yurait; 2025. 514 p. (In Russ.).
7. Protanskaya E.S., Semenova S.V., Khodakovskaya O.V. Professional ethics of a psy-

chologist. Moscow: Yurait; 2025. 225 p. (In Russ.).

8. Tolmacheva Yu.N. I am a future teacher. Pt. 1. Me and my pedagogical abilities. Yaroslavl; 2022. P. 84-98. (In Russ.).

9. Korableva A.A. I am a future teacher. Part 2. My personal potential. Yaroslavl; 2022. P. 38. (In Russ.).

10. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood. St. Petersburg: Masters of Psychology; 2009. 400 p. (In Russ.).

11. Vygotsky L.S. Psychology of child development. Moscow: Smysl, Eksmo; 2005. 512 p. (In Russ.).

12. Dragunova T.V. On some psychological characteristics of a teenager. In: Bozhovich L.I., Blagonadezhina L.V. (eds.) *Voprosy psikhologii lichnosti shkol'nika = Questions of psychology of a schoolchild's personality*. Moscow: Izdatel'stvo akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR; 1961. P. 120-169. (In Russ.).

13. Feldshteyn D.I. Age and Educational Psychology. Voronezh: MPSI, NPO «MODEK»; 2002. 427 p. (In Russ.).

14. Glukhov V.P. Fundamentals of Special Pedagogy and Special Psychology. Moscow: Yurait; 2024. P. 20-34. (In Russ.).

15. Buntovskaya L.L., Buntovsky S.Yu., Petrenko T.V. Conflictology. Moscow: Yurait; 2025. 144 p. (In Russ.).

16. Rozhkov M.I. Organization of the educational process at school. Moscow: Vldos; 2001. (In Russ.).

17. Galaguzova M.A. Social pedagogy. Moscow: INFRA-M; 2016. 320 p. (In Russ.).

Информация об авторе / Information about the Author

Тарасова Надежда Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коммуникологии и психологии, Юго-Западный государственный университет, г. Курск, Российская Федерация
e-mail: nadia-799@bk.ru

Nadezhda V. Tarasova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Communology and Psychology, Southwestern State University, Kursk, Russian Federation
e-mail: nadia-799@bk.ru

К сведению авторов

1. К публикации в журнале «Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика» принимаются актуальные материалы, содержащие новые результаты научных и практических исследований, соответствующие профилю журнала, не опубликованные ранее и не переданные в редакции других журналов.

2. Авторы статей должны представить в редакцию журнала:

– статью, оформленную в соответствии с правилами оформления статей, представляемых для публикации в журнале;

– лицензионный договор;

– сведения об авторах (фамилия, имя отчество, место работы, должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, телефон, e-mail).

3. Бумажный вариант статьи подписывается всеми авторами, что означает их согласие на передачу Университету прав на распространение материалов статьи с помощью печатных и электронных носителей информации.

4. Редакция не принимает к рассмотрению рукописи, оформленные не по правилам.

5. Публикация статей в журнале для авторов бесплатна.

6. Основной текст рукописи статьи (кроме аннотации и ключевых слов) набирают в текстовом редакторе MS WORD шрифтом «Times New Roman» размером 14 пт с одинарным интервалом, выравнивание по ширине. Поля с левой стороны листа, сверху и снизу – 2,5 см, с правой стороны – 2 см. Абзацный отступ – 1,5 см.

7. Схема построения публикации: УДК (индекс по универсальной десятичной классификации), фамилия и инициалы автора(ов) с указанием ученой степени, звания, места работы (полностью, включая адрес организации), электронного адреса (телефона), название (полужирный), аннотация (200–250 слов) и ключевые слова (5–10 слов), текст с рисунками и таблицами, литература. Авторы, название, аннотация и ключевые слова приводятся на русском и английском языках. Текст статьи должен быть структурирован по разделам:

- введение (постановка проблемы)
- результаты и обсуждение
- выводы

Например:

УДК 81-114.2

Н. А. Боженкова, д-р филол. наук, профессор, Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина (Россия, 117485, Москва, ул. Академика Волгина, 6) (e-mail: natalyach@mail.ru)

Социолингвистический обзор статуса русского языка на постсоветском коммуникативном пространстве

Дезинтеграционные процессы последнего десятилетия XX века, вызванные многоплановыми геополитическими факторами, привели к трансформации информационного поля на русском языке: в каждом из четырнадцати новых постсоветских государств...

Ключевые слова: социолингвистика; коммуникативная лингвистика; постсоветское пространство; статус русского языка; языковая ситуация.

8. При формировании текста не допускается применение стилей, а также внесение изменений в шаблон или создание собственного шаблона. Слова внутри абзаца следует разделять одним пробелом; набирать текст без принудительных переносов; не допускаются разрядки слов.

9. Для набора формул и переменных следует использовать редактор формул MathType версии 5.2 и выше с размерами: обычный – 12 пт; крупный индекс 7 пт, мелкий индекс – 5 пт; крупный символ – 18 пт; мелкий символ – 12 пт.

10. Рисунки и таблицы располагаются по тексту. Таблицы должны иметь тематические заголовки. Иллюстрации, встраиваемые в текст, должны быть выполнены в одном из стандартных форматов (TIFF, JPEG, PNG) с разрешением не ниже 300 dpi и публикуются в черно-белом (градации серого) варианте. Качество рисунков должно обеспечивать возможность их полиграфического воспроизведения без дополнительной обработки. **Рисунки, выполненные в MS Word, недопустимы.**

Рисунки встраиваются в текст через опцию «Вставка-Рисунок-Из файла» с отбечиванием «В тексте» с выравниванием по центру страницы без абзацного отступа. Иные технологии вставки и отбечивания **не допускаются.**

11. **Список литературы к статье обязателен** и должен содержать все цитируемые и упоминаемые в тексте работы (не менее 20). Список представляется в двух вариантах: традиционный (ГОСТ Р 7.05–2008) и дополнительный с переводом русскоязычных источников на латиницу и английский язык. Применяется транслитерация по системе BSI. Ссылки на работы, находящиеся в печати, не допускаются. При ссылке на литературный источник в тексте приводится порядковый номер работы в квадратных скобках.

12. В материале для публикации следует использовать только общепринятые сокращения.

Все материалы направлять по адресу: 305040, г. Курск, ул. 50 лет Октября, 94. ЮЗГУ, редакционно-издательский отдел.

Тел.(4712) 22-25-26, тел/факс (4712) 50-48-00.

E-mail: rio_kursk@mail.ru

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <http://www.swsu.ru/izvestiya/serieslingva>.

Изменения и дополнения к правилам оформления статей и информацию об опубликованных номерах можно посмотреть на официальном сайте журнала: <https://science.swsu.ru>.