

ISSN 2500-039X (Print)
ISSN 3034-3771 (Online)

БФУ БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА

IKBFU IMMANUEL KANT
BALTIC FEDERAL
UNIVERSITY

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

Серия
Филология, педагогика,
психология

№ 3

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета
им. Иммануила Канта
2026

Редакционная коллегия

И. Н. Симаева, д-р психол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (главный редактор);
М. Н. Коннова, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (зам. главного редактора);
О. В. Александрова, д-р филол. наук, проф., МГУ им. М. В. Ломоносова; *Н. Г. Бабенко*,
 д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *Л. В. Байбородова*, д-р пед. наук, проф., ЯГПУ
 им. К. Д. Ушинского; *В. П. Бездухов*, д-р пед. наук, чл.-кор. РАО, проф., СГСПУ;
Л. М. Бондарева, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *А. О. Будрина*, д-р пед. наук,
 проф., БФУ им. И. Канта; *И. В. Вачков*, д-р психол. наук, проф.,
 Московский государственный психолого-педагогический университет;
А. А. Горелов, д-р пед. наук, проф., СПбУ МВД; *У. Гравитис*, д-р пед. наук, проф.,
 Латвийская академия спортивной педагогики; *Ю. В. Доманский*, д-р филол. наук, проф.,
 РГГУ; *С. П. Евсеев*, д-р пед. наук, проф., НГУ физической культуры, спорта и здоровья
 им. П. Ф. Лесгафта; *В. И. Заботкина*, д-р филол. наук, проф., РГГУ; *И. Ю. Иеронова*,
 д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *А. В. Кузнецова*, д-р филол. наук, проф., ЮФУ;
Л. В. Куликов, д-р психол. наук, проф., СПбГУ; *В. К. Пельменев*, д-р пед. наук, проф.,
 БФУ им. И. Канта; *А. М. Поликарпов*, д-р филол. наук, проф., САФУ им. М. В. Ломоносова;
А. А. Реан, д-р пед. наук, акад. РАО, МПГУ; *И. В. Реверчук*, д-р мед. наук, проф.,
 Самаркандский государственный медицинский университет; *И. Д. Рудинский*, д-р пед. наук,
 проф., БФУ им. И. Канта; *Н. В. Самсонова*, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;
С. В. Свиридов, канд. филол. наук, доц., БФУ им. И. Канта (ответственный редактор);
О. Р. Темиришина, д-р филол. наук, проф., Московский университет им. А. С. Грибоедова;
В. В. Хитрюк, д-р пед. наук, проф., Белорусский государственный педагогический
 университет им. М. Танка; *Н. С. Цветова*, д-р филол. наук, проф., СПбГУ;
Т. А. Шарыпина, д-р филол. наук, проф., НГУ им. Н. И. Лобачевского;
Ю. М. Шемчук, д-р филол. наук, проф., МГЛУ; *К. Г. Языков*, д-р мед. наук, проф.,
 Сибирский государственный медицинский университет

Учредитель

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

Редакция

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

Издатель

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

Типография

236001, Россия, Калининград, ул. Гайдара, 6

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
 информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС 77-68537 от 31 января 2017 г.

Дата выхода в свет 18.09.2026 г.



© Оформление, БФУ им. И. Канта, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Языкознание

<i>Заалишвили И. В.</i> Политический нарратив в латиноамериканском президентском дискурсе (на материале речей сальвадорского и чилийского президентов)	5
<i>Скогорева А. В., Бондарева Л. М.</i> Образы «других» и «чуждого» в текстах англоязычных государственных гимнов	19
<i>Картавцева Ю. В.</i> Оценочный потенциал молодежной сленговой лексики в интернет-дискурсе (мелиоративная коннотация и пейоративность)	30
<i>Хорохорина С. Е.</i> К вопросу о дискретности темпорального опыта в поэзии Э. Дикинсон	39
<i>Корчагина А. В.</i> Репрезентация архетипической семантической оппозиции «свое — чужое» в рассказе Марины Степновой «Варенье из каки»	48

Литературоведение

<i>Косинская А. С.</i> Свободное творчество и этический императив в рассказе Дж. Р. Р. Толкина «Лист Ниггля»	57
<i>Зиновьева Р. В.</i> Метафора войны в пьесе польского драматурга Ежи Шанявского «Два театра» сквозь призму польской и русской театральных традиций (на примере постановки Эрвина Аксера в БДТ, 1969)	65
<i>Лучинина Л. А.</i> Антропологический миф авангарда и поэтические автометафоры	75

Педагогика и психология

<i>Кондратенко Б. А., Кондратенко А. Б.</i> Некоторые особенности цифровой трансформации образования: потенциал и риски	86
<i>Чжан Ин, Симбаева И. Н., Кремнёв Е. В.</i> Особенности современного профессионального психологического образования в КНР: философия, методология, дидактика	107
<i>Ладыгина О. В.</i> Восприятие русских в студенческом сообществе Таджикистана: амбивалентность этнического стереотипа в контексте миграционной повестки	121
<i>Дрыгина М. В.</i> Методика развития лексических навыков учащихся 5-х классов на уроках английского языка с применением технологий искусственного интеллекта	128

CONTENTS

Linguistics

<i>Zaalishvili I. V.</i> Political narrative in Latin American presidential discourse (based on the speeches of the Salvadorian and Chilean presidents)	5
<i>Skogoreva A. V., Bondareva L. M.</i> The images of the “other” and the “alien” in the texts of the English language national anthems	19
<i>Kartavtseva Yu. V.</i> The evaluative potential of youth slang vocabulary in internet discourse (meiorative connotation and peiorative connotation)	30
<i>Khorokhorina S. E.</i> Discontinuity of temporal experience in Emily Dickinson revisited	39
<i>Korchagina A. V.</i> The realization of the archetypal semantic opposition “the own – the alien” in M. Stepnova’s short story “Kaki Jam”	48

Literary studies

<i>Kosinskaya A. S.</i> Free creativity and the moral imperative in J.R.R. Tolkien’s “Leaf by Niggle”	57
<i>Zinoveva R. V.</i> The metaphor of war in Jerzy Szaniawski’s play “Two Theaters” in the context of Polish and Russian theatrical traditions (a case study of Erwin Axer’s 1969 production in the Bolshoi Drama Theatre)	65
<i>Luchinina L. A.</i> The anthropogonic myth of the avant-garde and poetic auto-metaphors	75

Pedagogy and psychology

<i>Kondratenko B. A., Kondratenko A. B.</i> Some features of digital transformation in education: potential and risks.....	86
<i>Chzhan In, Simaeva I. N., Kremnyov E. V.</i> Features of modern professional psychological education in the PRC: philosophy, methodology, didactics	107
<i>Ladygina O. V.</i> Perceptions of Russians in the Tajikistani student community: Ambivalence of ethnic stereotypes in the context of the migration agenda.....	121
<i>Drygina M. V.</i> Methodology for developing lexical skills in 5th-grade students in English lessons using artificial intelligence technologies.....	128

УДК 811.134.2

И. В. Заалишвили

**ПОЛИТИЧЕСКИЙ НАРРАТИВ
В ЛАТИНОАМЕРИКАНСКОМ ПРЕЗИДЕНТСКОМ ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕЙ САЛЬВАДОРСКОГО
И ЧИЛИЙСКОГО ПРЕЗИДЕНТОВ)**

5

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Москва, Россия

Поступила в редакцию 13.08.2025 г.

Принята к публикации 12.01.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-1

Для цитирования: Заалишвили И. В. Политический нарратив в латиноамериканском президентском дискурсе (на материале речей сальвадорского и чилийского президентов) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 5 – 18. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-1.

Статья ставит целью описание политических нарративов в публичном дискурсе сальвадорского президента Найиба Букеле и чилийского президента Габриэля Борича в лингвопрагматическом ракурсе на материале их официальных выступлений за последние три года (2022 – 2025). Основным методом исследования является критический дискурс-анализ, в рамках которого президентский дискурс рассматривается как эффективный инструмент воздействия на сознание и поведение аудитории. В ходе исследования было установлено, что в дискурсе Н. Букеле доминируют три главных нарратива: а) Сальвадор – безопасная страна; б) Сальвадор – передовая страна; в) Сальвадор – страна всеобщего благосостояния. В дискурсе Г. Борича выявлены четыре ведущих нарратива: а) Чили – передовая страна региона; б) Чили – многокультурное и полиэтническое государство; в) Чили – демократическая страна; г) Чили – надежный партнер на международной арене. Основными языковыми средствами репрезентации данных нарративов выступают метафоры, лексические повторы и идеологемы (интегративной семантики и ценностно-культурного кода). Теоретическая значимость исследования заключается в углублении понимания специфики политического нарратива в латиноамериканском дискурсе, а также в выявлении механизмов его языковой репрезентации, что создает основу для дальнейшего изучения дискурсивных практик других государственных лидеров. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования полученных результатов в подготовке специалистов в области лингвистики, политологии и регионоведения.

Ключевые слова: политический дискурс, президентский дискурс, публичная речь, политический нарратив, Чили, Сальвадор



Введение

Латиноамериканский политический дискурс активно изучается в настоящее время в русле лингвопрагматики и политической лингвистики. В этой связи представляется актуальным продолжить уже имеющиеся разработки (Л. В. Моисеенко [4], П. П. Яковлев и Н. М. Яковлева [9], Е. В. Бочаров [2], Ю. В. Давтян и Е. В. Крюкова [3]) на материале выступлений Н. Букеле (Сальвадор) и Г. Борича (Чили). Оба президента в публичных речах внешней и внутренней адресации создают благоприятный образ своей страны с помощью *политических нарративов*. Под этим понятием понимается «текст лозунгового типа, содержащий в качестве понятийного ядра ключевые концепты актуального политического дискурса» [8, с. 92]. Их изучение поможет выявить общее и индивидуальное в риторике двух лидеров в процессе создания образа страны.

Как отмечает М. В. Берендеев, для политического дискурса, главными свойствами которого являются оценочность и идеологичность, любой конструируемый образ будет напрямую зависеть от повестки дня. Иными словами, образ — это презентация фрагмента реальности, авторский взгляд на мир, в котором подчеркиваются одни черты реальности и при этом скрываются другие [1, с. 95].

С учетом анализа научной литературы по выбранной тематике следует выделить десять базовых свойств политического нарратива: 1) концентрируется вокруг одного политического события или ситуации; 2) развернут и локализован во времени; 3) представляет собой последовательную связь между прошлыми событиями и текущей ситуацией; 4) имеет общественную значимость сюжета; 5) выражается в ясной и доступной формулировке; 6) имеет объясняющую природу (включает не только изложение фактов, но и их интерпретацию, подразумевающую причины, следствия и общую логику описываемых событий); 7) соотносится с определенным набором жанровых форм (прежде всего с лозунгами); 8) выражает мировоззренческие установки оратора и способен формировать или корректировать уже сложившуюся у адресата картину мира; 9) обладает высокой степенью персуазивности, апеллируя к чувствам и эмоциям адресата; 10) может быть как основан на реальных событиях, так и полностью сфабрикован [6 — 8; 12; 14].

Целью настоящей статьи стало выявление основных нарративов в современном латиноамериканском президентском дискурсе. **Материалом** исследования выступили публичные речи Найиба Букеле и Габриэля Борича, произнесенные ими перед национальной и международной аудиторией с 2022 по 2025 г. Корпус текстов составил более 250 речей, находящихся в открытом доступе на сайтах правительств Сальвадора и Чили [10; 15]. Основным **методом** исследования является критический дискурс-анализ, в рамках которого публичный дискурс президентов рассматривается как мощный инструмент воздействия на сознание и поведение электората.



Общие характеристики публичных выступлений сальвадорского и чилийского президентов

В последнее время ведется активное изучение вербальных и невербальных способов воздействия в дискурсе латиноамериканских лидеров среди отечественных [2–4] и зарубежных авторов [11; 13; 16]. По словам специалистов, сегодня наблюдается тенденция к демократизации политического дискурса и сближению представителей власти с электоратом не только за счет доступных форм изложения информации, но и за счет использования социальных сетей [17; 18].

Найиб Букеле, которого именуют диктатором-миллениалом, активно использует социальные сети, помогающие ему создавать образ прогрессивного лидера, способного выстраивать диалог с различными возрастными группами и социальными слоями. При этом одновременно транслируется идея непримиримости в борьбе с преступными бандами, воплощенная в концепции «железной руки». Идея человека из народа формируется как на вербальном уровне (*Yo solo soy un salvadoreño como todos ustedes — Я всего лишь сальвадорец, такой же, как и все вы*), так и на невербальном (публикации семейных фотографий). Кроме того, обращение к религиозной риторике (регулярные отсылки к Богу как заступнику нации) помогает сблизиться с консервативно настроенными слоями общества [3]: *Que Dios bendiga a la humanidad* (25.09.2024) — Пусть Бог благословит человечество.

В качестве «врагов» государства предстают негативные явления социально-политической жизни (преступность, коррупция, безнаказанность, отсутствие безопасности и пр.), с которыми необходимо бороться (в рамках концептуальной оппозиции «свои — чужие»). При этом крайне радикальная позиция Букеле по отношению к организованной преступности в начале его политического пути принесла ему невероятную популярность и поддержку среди широких слоев населения.

В условиях быстро меняющегося мира для первых лиц государства становится крайне важным умение быстро адаптироваться к запросам общества и выстраивать эффективную коммуникацию с целью привлечения слушателей на свою сторону [5]. Публичный дискурс Габриэля Борича, самого молодого президента за всю историю Чили (вступил в должность в возрасте 35 лет), представляет собой яркий пример обновленной риторики новых латиноамериканских лидеров, для которой характерно выстраивание доверительных отношений с аудиторией, проявление сочувствия, восхваление нации, примеры из личной жизни, вовлеченность в процесс коммуникации, юмор.

Основной задачей этого оратора в речах внутренней и внешней адресации является создание позитивного образа Чили как страны, которая смогла преодолеть ошибки прошлого (постоянные отсылки к диктатуре А. Пиночета и утверждение невозможности повторения данного сценария). При этом в силу политических взглядов Борича (позиционирует себя как сторонника политики бывшего президента Чили Мишель Бачелет) его выступления перед национальной аудиторией отличаются высокой социальной ангажированностью.



В дискурсе обоих президентов активно используются идеологемы с интегративной семантикой (*todos, todos unidos, juntos*), служащие средством трансляции идеи единства нации. Однако смысловое наполнение данной идеи существенно различается. Г. Борич говорит в первую очередь о единстве многокультурной и многоэтнической страны, переживающей миграционный кризис и старающейся преодолеть разногласия между государством и этническими меньшинствами, в то время как Н. Букеле объединяет народ вокруг собственной личности, транслируя необходимость своего пребывания у власти для сохранения спокойствия и порядка в стране.

Таким образом, риторика обоих президентов находится в русле популистского дискурса, который характеризуется антиимпериалистической и антиэлитарной направленностью [4]. При этом Г. Борич позиционирует себя как продолжателя идей предшественников, поддерживает лишь демократическую систему правления и плюрализм мнений, в то время как Н. Букеле, наоборот, противопоставляет себя бездействующим политикам прошлого и предстает в качестве спасителя нации от преступных группировок. Этот образ позволяет сальвадорскому президенту на протяжении многих лет (с 2019 г.) сохранять высокую популярность среди широких масс, которые готовы мириться с введением чрезвычайного положения в стране и его издержками, низким уровнем доходов и невозможностью открыто выражать свои взгляды, отличные от взглядов главы государства.

«Сальвадор — безопасная страна»

Данный нарратив в дискурсе Н. Букеле отражен тремя ключевыми идеями, выраженными языковыми средствами различного порядка. *Идея свободного независимого государства* отражается при помощи идеологем интегративной семантики (*pueblo salvadoreño*):

Hoy El Salvador ya no le pertenece a ni los actores extranjeros ni a sus títeres locales. Hoy El Salvador pertenece al **pueblo salvadoreño** (02.06.2025) — Сегодня Сальвадор больше не принадлежит иностранным акторам или их местным марионеткам. Сегодня Сальвадор принадлежит **сальвадорскому народу**.

Идея необходимости борьбы с преступностью описывается через морбиальную метафору. Преступные банды (*pandillas*), которые навели ужас на всех, предстают в образе опухолей. Однако с приходом к власти Н. Букеле от этого «недуга» удалось избавиться:

...Juntos nos libramos **del cáncer de las pandillas**. Juntos nos libramos de la inseguridad (01.06.2024) — ...Вместе мы освободились от **раковой опухоли банд**. Вместе мы освободились от отсутствия безопасности.

Идея безопасности как основы существования страны активно транслируется на международных площадках (например, перед Ассамблеей Организации Объединенных Наций) с целью создания положительного образа страны и привлечения зарубежных капиталов:



...El 1 de mayo del 2022 ya éramos **el país más seguro de toda la región**. Un año después, el primero de mayo del 2023, ya éramos **el país más seguro de toda Latinoamérica**. Y un año después de eso, primero de mayo del 2024, ya somos **el país más seguro de todo el hemisferio occidental** (01.06.2024) — ...1 мая 2022 года мы уже были **самой безопасной страной во всем регионе**. Год спустя, 1 мая 2023 года, мы уже были **самой безопасной страной во всей Латинской Америке**. А еще через год, 1 мая 2024 года, мы уже стали **самой безопасной страной во всем Западном полушарии**.

Таким образом, политический нарратив, связанный с безопасностью в стране, имеет ключевое значение в риторике сальвадорского президента. В речах внутренней адресации оратор предстает в образе жесткого лидера, способного ликвидировать все преступные группировки, в то время как в речах перед международным сообществом создается благоприятный образ страны с целью дальнейшего привлечения туристов и капиталов.

9

«Сальвадор — передовая страна»

В рамках данного нарратива ключевой идеей становится *идея возрождения страны*, которая связывается не только с восстановлением общественной безопасности, но и с глубокой трансформацией государства и общественного сознания:

En los últimos cinco años, El Salvador **renació**. Devolvimos las calles de nuestro país a nuestra gente y establecimos una **florecente** industria turística, siendo sede de eventos internacionales de surf, deporte y entretenimiento. Le dimos a miles de salvadoreños que huyeron de las guerras y de la pobreza, un **país al cual regresar** (25.09.2024) — За последние пять лет Сальвадор **возродился**. Мы вернули улицы нашей страны нашему народу и создали **процветающую** туристическую индустрию, в нашей стране проводятся международные соревнования по серфингу, а также другие спортивные и развлекательные мероприятия. Мы дали тысячам сальвадорцев, которые бегством спасались от войны и нищеты, **страну, куда можно вернуться**.

Ключевыми идеологемами, помогающими транслировать идею возрождения страны, являются *transformación* («трансформация»), *cambio* («изменение»), *progreso* («прогресс»), *innovación* («инновация»):

Hoy, El Salvador es un lugar seguro para el **progreso** y la **innovación**, pero también para la familia y para la búsqueda de propósito (25.09.2024) — Сегодня Сальвадор — это безопасное место для **прогресса** и **инноваций**, а также для создания семьи и поиска смысла жизни;

La **transformación** del Salvador ha sido una de las más rápidas de la historia moderna (02.06.2025) — Преобразование Сальвадора было одним из самых быстрых в современной истории.

Таким образом, с помощью декларативных утверждений Н. Букеле удастся убедить адресата в успешности проводимой политики по пре-



образованию и модернизации Сальвадора. Разговор о необходимости инвестировать в будущее детей — важная составляющая его имиджа, повышающая его привлекательность и транслирующая образ отца нации.

«Сальвадор — страна всеобщего благосостояния»

Отсылка к прошлому в рамках критики бездействия предшествующих политиков, выступающих в образе «врага», является важной составляющей дискурса сальвадорского президента. Описание развития инфраструктуры, системы образования и культуры выгодно отличает его от предшественников (транслируется образ политика, отвечающего за свои слова):

Nadie en toda la historia del Salvador ha invertido en educación como ha invertido este gobierno (02.06.2025) — **Никто** за всю историю Сальвадора не вкладывал в образование столько, сколько сделало это правительство.

Идея необходимости единства нации в следующих примерах продвигается с помощью идеологем интегративной семантики (*nuestro futuro, juntos*), милитарной (*hemos vencido*) и домашней (*construir*) метафор, а также глаголов в форме 1-го лица изъявительного наклонения (*hemos vencido, podemos*):

Hemos vencido a la pesadilla que nos aterrorizaba. Ahora vamos a **construir** el país que soñamos (02.06.2025) — **Мы одержали победу** над кошмаром, который держал нас в страхе. Теперь мы **построим** страну, о которой мечтаем;

Nuestro futuro puede ser hermoso pero **construirlo** no será rápido ni sencillo y requerirá confianza, paciencia y sacrificio. **Juntos podemos** lograrlo (02.06.2025) — **Наше** будущее может быть прекрасным, но **построить** его будет не быстро и не просто. Потребуются доверие, терпение и жертвы. **Вместе** мы сможем этого достичь.

Сальвадорский президент делает особый акцент на **улучшении благосостоянии граждан**, что создает ему крайне благоприятный имидж как внутри страны, так и за ее пределами:

Nuestro gobierno ya dio **frutos**, como el árbol que dio buenos frutos (01.06.2024) — Наше правительство уже принесло **плоды**, подобно дереву, приносящему спелые плоды;

Los salvadoreños... se han unido para trabajar y apoyar cada una de las decisiones que permitan a El Salvador ser **un país donde la gente viva tranquila y feliz** (25.09.2024) — Сальвадорцы... объединились, чтобы работать вместе и поддерживать каждое из решений, которые позволяют Сальвадору быть **страной, где люди живут спокойно и счастливо**;

Prefiero que me llamen dictador pero que los salvadoreños podamos **vivir** al fin en **paz** (02.06.2025) — Пусть меня и называют диктатором, но зато сальвадорцы наконец-то могут **жить спокойно**.



Таким образом, политический нарратив «Сальвадор — это страна всеобщего благосостояния» крайне важен для создания позитивного имиджа сальвадорского президента как внутри страны, так и за ее пределами. При этом объединение нации вокруг его фигуры и безусловное принятие идей текущего правительства представляются как необходимые условия процветания страны.

«Чили — передовая страна региона»

В публичном дискурсе Г. Борича трансляция образа *Чили как передовой страны Латинской Америки* позволяет подчеркнуть положительные изменения в функционировании государства (развитие транспортной системы, снижение преступности, сокращение рабочего дня и пр.):

11

Y hoy día el transporte público funciona **muchísimo mejor. Mucho mejor** que cuando comenzó el cambio de sistema, pero también **mucho mejor** que cuando asumimos el Gobierno (15.07.2025) — И на сегодняшний день общественный транспорт работает **намного лучше. Намного лучше**, чем когда началась смена системы, и **намного лучше**, чем когда мы вступили в должность;

Entonces, estamos **cambiándole la cara** a Chile con este tipo de hitos (15.07.2025) — Соответственно, мы **меняем облик** Чили, достигая подобных целей.

Описание достижений Чили в различных областях науки и техники (в том числе и со ссылкой на авторитетные источники) является важной чертой дискурса Г. Борича:

Chile apunta a participar activamente en las cadenas globales de valor a través de la **innovación**, creando productos **de alta calidad** que **compitan** en el escenario mundial (15.11.2023) — Чили стремится активно участвовать в глобальных цепочках производства посредством **инноваций**, создавая **высококачественную** продукцию, которая может **конкурировать** на мировой арене;

Estas diversas reformas han contribuido a que Chile sea reconocido como **el mejor país latinoamericano para hacer negocios** según The Economist y **la economía más competitiva de América Latina** según el International Institute for Management Development (12.05.2025) — Эти реформы позволили признать Чили **лучшей страной Латинской Америки для ведения бизнеса** по версии журнала The Economist и **самой конкурентоспособной экономикой в Латинской Америке** по версии Международного института управленческого развития;

...En los últimos resultados del Índice de Desarrollo Humano, **Chile es el país mejor ubicado en América Latina** (12.05.2025) — ...Согласно последним результатам Индекса человеческого развития, **Чили занимает первое место в Латинской Америке**.



Добыча меди составляет основу развития экономики страны, поэтому ей уделяется особое место в президентском дискурсе:

Durante el siglo XX el cobre pasó a ser **nuestra viga maestra**... (11.07.2025) — В XX веке медь стала нашей **опорой**...

Здесь данная сфера экономики описывается в образе стержня, главной опоры. Она постоянно развивается и совершенствует свои технологии. В примере ниже речь идет о госкорпорации Codelco:

Tenemos mucha proyección hacia el futuro. Porque esta es una empresa que es admirada en el mundo y que **está en la vanguardia de la tecnología**. Me mostraban recién cómo **hemos ido avanzando** y cómo **hemos ido también disminuyendo los riesgos** (11.07.2025) — У нас большие планы на будущее, потому что этой компанией восхищаются во всем мире и она **находится в авангарде технологий**. Мне только что показали, как **развивается компания** и как **снижаются риски**.

Доместическая метафора в дискурсе Г. Борича призвана подчеркнуть необходимость продолжения начатого другими президентами «строительства». Она используется в контексте признания заслуг своих предшественников:

Pero la **construcción** de instituciones sólidas, de reglas estables, de confianza y de una visión de largo plazo es algo de lo que podemos dar garantías en Chile. De lo que yo como Presidente de la República me siento profundamente orgulloso, pero que no se sustenta solamente en nuestro Gobierno, sino lo que **han construido** muchos presidentes y presidentas antes que yo. Y a lo que nosotros no hemos hecho más que darle continuidad y profundizarlo (13.05.2025) — Но **строительство** прочных институтов, стабильных правил, доверия и долгосрочной перспективы — это то, что мы можем гарантировать в Чили. Я как президент республики этим очень горжусь, но это стало возможно не только благодаря нашему правительству, но и **фундаменту**, который заложили мои предшественники. А мы лишь продолжаем и улучшаем их достижения.

Следовательно, образ передовой и быстроразвивающейся страны создается путем обращения к реальным достижениям страны, что подкрепляется ссылками на авторитетные источники. Упоминание заслуг предшествующих политиков свидетельствует также о существовании преемственности и запроса чилийского общества на стабильное развитие в демократическом ключе.

«Чили — многокультурная и полиэтническая страна»

Идею о единстве многокультурной Чили транслируют идеологиемы интегративной семантики (*nuestra patria, nuestro país, unidos, todos, un Chile común*):

Pero, como Presidente de la República, mi convicción es que la mejor manera de enfrentar estas transformaciones y desafíos es y seguirá siendo desde



un nosotros, desde un Chile común. Si el sentido de la corriente actual es que cada uno se salve por sí solo, nosotros defenderemos que siempre es mejor **estar unidos**, escuchando a **todas las voces**, respetando a quienes piensan distinto, velando por el bienestar de **todas y todos**. Y es que aquí, en **nuestra patria, nadie sobra** (31.12.2024) — Но как президент республики я убежден, что наилучшим способом противостоять этим переменам и вызовам является и будет являться **наше единство, единая Чили**. Если сегодня предполагается, что каждый должен заботиться о себе сам, то мы будем отстаивать идею о том, что всегда лучше быть **едиными**, принимая во внимание **все мнения**, уважая инакомыслие, заботясь о **всеобщем** благосостоянии. Потому что здесь, на **нашей родине, нет лишних**;

...Creemos que es en la **cohesión social**, en el encuentro de **nuestros habitantes**, en donde se juega principalmente el destino de **nuestro país** (24.04.2025) — ...Мы считаем, что судьба **нашей страны** в первую очередь зависит от **социальной сплоченности**, от **единства наших жителей**;

13

La **interculturalidad** es fundamental si queremos **construir un Chile más justo e inclusivo, un Chile en donde todos y todas seamos y nos sintamos parte** (19.06.2025) — **Межкультурность** имеет основополагающее значение, если мы хотим построить более справедливую и всеобъемлющую Чили, Чили, в которой каждый чувствует себя частью единого целого.

Прямой призыв к объединению нации с целью «строительства» более справедливой страны и «победы» над преступностью реализуется за счет domesticческой и военной метафор:

Por eso, los invito, estimados y estimadas, a que tengamos optimismo, a que la esperanza le gane al miedo y a que **todos juntos, unidos** detrás de objetivos comunes como son la paz, **ganarle** a la delincuencia, el **encuentro**, la familia, podamos **construir un Chile más justo y feliz para todos y todas** (14.12.2023) — Поэтому я призываю вас, уважаемые дамы и господа, быть оптимистами, позволить надежде восторжествовать над страхом и всем нам, объединившись вокруг общих целей, таких как мир, **одержав победу** над преступностью, а также на основе **единства** и семейных ценностей **построить** более справедливую и счастливую для **всех** Чили.

Таким образом, идея сплоченности нации выстраивается за счет указания на этническое и культурное разнообразие современной Чили, в которой каждый может найти свое место. Основной способ ее трансляции — идеологемы интегративной семантики.

«Чили — демократическая страна»

Создание образа **Чили как демократической страны** имеет важное значение в риторике президента, особенно в условиях процветания многолетних диктатур на континенте. Эта задача достигается путем трансляции таких ценностей, как уважение прав и свобод, равенство, соблюдение законов и пр.:

Como chilenas y chilenos nos sentimos orgullosos de habernos unido para poder recuperar la **democracia**, restaurar la República y rehacer el camino de



ampliación de **derechos** y de **libertades** fundamentales que habían conquistado los fundadores de nuestra patria. Chile es un país que ama y fomenta la **paz**... (20.09.2023) — Мы, чилийцы, гордимся тем, что объединились ради восстания **демократии**, возрождения республики и продолжения пути по расширению основных **прав** и **свобод**, которые были завоеваны основателями нашей Родины. Чили — страна, которая любит и поддерживает **мир**...

Для укрепления демократии необходимо продолжить борьбу с преступностью, что утверждается в качестве важной черты политики текущего президента (зачастую в контексте упоминания уже достигнутых в этой области успехов):

14

No queremos más violencia en ninguna parte, pero no queremos más violencia en las zonas rurales. Por eso trabajamos intensamente, en particular en la Macrozona Sur, donde la **violencia ha disminuido significativamente**... (28.07.2025) — Мы не хотим роста насилия нигде, в том числе и в сельской местности. Именно поэтому мы прилагаем все усилия, особенно в Южной макроне, где **уровень насилия значительно снизился**...

Таким образом, с помощью идеологом ценностно-культурного кода (*democracia, paz, derechos humanos*) чилийский президент вписывает страну в ряд мировых демократий, в которых права и свободы граждан являются основополагающими принципами существования государства. Констатация текущих проблем (преступность, гендерное неравенство и пр.) свидетельствует об осведомленности оратора и помогает ему выстраивать образ заботливого правителя, который стремится к улучшению благосостоянию своих граждан.

«Чили — надежный партнер на международной арене»

Основная задача чилийского президента в речах внешней адресации заключается в *укреплении позиций страны на мировой арене* и *создании образа активно развивающейся экономики* с целью дальнейшего привлечения капиталов (здесь цели чилийского и сальвадорского президентов совпадают):

...Nuestro Gobierno está implementando un conjunto de reformas orientadas a mejorar el clima de negocio, perfeccionar nuestro marco regulatorio, agilizar procesos administrativos, mejorar nuestros procesos aduaneros y logísticos, y digitalizar los trámites públicos para **simplificar la operación de las empresas extranjeras en nuestro país** (12.05.2025) — ...Наше правительство реализует ряд реформ, направленных на улучшение делового климата, совершенствование нормативно-правовой базы, оптимизацию административных процессов, упрощение таможенных и логистических процессов, а также оцифровку государственных процедур для **упрощения деятельности иностранных компаний в нашей стране**.

Чили смогла преодолеть ошибки прошлого, поэтому сегодня, по словам президента, можно рассчитывать на полноценное сотрудничество



ство с ней. При этом отсылка к «темному прошлому» страны, то есть периоду диктатуры с 1973 по 1990 г., позволяет подчеркнуть ценность демократии и ее идеалов (диалог, мирное урегулирование конфликтов, плюрализм мнений и пр.) для современного общества:

Chile es un país que **progres**a porque **hemos sacado lecciones de nuestro pasado...** (20.09.2023) — Чили — это страна, которая **развивается**, потому что мы **извлекли уроки из прошлого...**

Aprendimos, a través de nuestra historia también, que la democracia es frágil, que no está garantizada para siempre y que, por lo tanto, debemos cuidarla, que la violencia no es aceptable como forma de opción política en democracia y que debe siempre prevalecer el **diálogo** entre quienes piensan distinto, lo que también aplica a las relaciones entre los países. Por eso, quiero reafirmar la vocación profunda de Chile por el **multilateralismo**, los **mecanismos pacíficos** de solución de controversias (20.09.2023) — Из нашей истории мы также **усвоили**, что демократия хрупка, что она не гарантирована вечно, и поэтому мы должны ее защищать. Мы также усвоили, что насилие неприемлемо как форма политического выбора в демократическом обществе и что всегда должен главенствовать **диалог** с инакомыслящими, что также касается и отношений между странами. Поэтому я хочу подтвердить глубокую приверженность Чили **многосторонности** и **мирным механизмам** разрешения споров.

15

Таким образом, нарратив «Чили — это надежный партнер на международной арене» является важным средством в процессе выстраивания дипломатических отношений с другими государствами. Приверженность страны демократическим идеалам и неприятие любых форм насилия, имевших место в ее прошлом, вписывает ее в ряд мировых демократий.

Заключение

В современной Латинской Америке популизм сохраняет устойчивые позиции, демонстрируя на протяжении многих лет уникальную способность улавливать общественные настроения и трансформировать ожидания широких слоев населения в политическую повестку [9, с. 12]. В этом контексте дискурс президента Сальвадора Н. Букеле, апеллирующий к привлекательным для массовой аудитории нарративам о свободной, справедливой, независимой и процветающей стране, органично встраивается в традицию латиноамериканского популизма. Образ «светлого будущего» в его риторике неразрывно связан с фигурой сильного лидера, выступающего гарантом национального возрождения.

В публичных выступлениях Букеле, последовательно формирующего имидж харизматичного и решительного руководителя, отчетливо прослеживаются *три ключевых идеологических нарратива*, структурирующих как внутреннюю, так и внешнюю коммуникацию: а) Сальвадор — безопасная страна; б) Сальвадор — передовая страна; в) Саль-



вадор — страна всеобщего благосостояния. С их помощью конструируется образ «спасителя нации» и выразителя народной воли — фигуры, традиционно востребованной в популистской риторике.

Публичный дискурс чилийского президента Г. Борича отличается высокой социальной ангажированностью и акцентом на решении социально-экономических проблем. Его коммуникативный стиль, включающий проявление эмпатии, апелляцию к национальной истории, использование личных историй, вовлеченность в диалог с аудиторией, элементы юмора, способствует формированию доверительных отношений с аудиторией. Центральной задачей оратора становится формирование позитивного образа Чили как внутри страны, так и на международной арене. В результате исследования были выделены *четыре ключевых политических нарратива* в дискурсе Г. Борича: а) Чили — передовая страна региона; б) Чили — многокультурное и полиэтническое государство; в) Чили — демократическая страна; г) Чили — надежный международный партнер.

В риторике обоих лидеров основными языковыми средствами репрезентации указанных нарративов выступают *метафоры* (доместические, пространственные и милитарные), *лексические повторы* и *идеологемы*. Вместе с тем различия между ними носят принципиальный характер. В частности, Н. Букеле предстает как сильный лидер, готовый применять радикальные меры в борьбе с преступностью, при этом любое несогласие с его политикой может интерпретироваться как угроза стабильности и государственному порядку. Г. Борич, напротив, выстраивает образ ответственного и эмпатичного политика, ориентированного на демократические ценности, диалог и социальную справедливость.

Особого внимания заслуживают *идеологемы интегративной семантики* (*todos, nuestro futuro, nuestro país, nuestro pueblo*), которые, несмотря на формальное сходство, выполняют различные функции. В дискурсе сальвадорского президента они направлены на мобилизацию общества в борьбе с организованной преступностью и консолидацию нации вокруг фигуры лидера. В выступлениях чилийского президента данные идеологемы служат инструментом продвижения идеи общественного единства в условиях структурных трансформаций, вызванных ростом миграции из соседних, менее благополучных стран, а также стремлением преодолеть травматичное наследие периода диктатуры.

Список литературы

1. Берендеев М.В. Образ и дискурс: к вопросу о дискурсивном характере формирования политических образов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Гуманитарные и общественные науки. 2011. №6. С. 91–99.
2. Бочаров Е.В. Стратегия самопрезентации и речевые тактики в политическом дискурсе (на материале публичных выступлений политиков Латинской Америки в ООН) // Вестник Новосибирского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 22, №1. С. 120–131.



3. Давтян Ю.В., Крюкова Е.В. Религиозная концептосфера современного политического дискурса в Латинской Америке // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2022. Т. 22, №5. С. 51–59.

4. Моисеенко Л.В. Популистский политический дискурс: диагностические признаки и лингвокогнитивные приемы создания // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2019. Т. 18, №2. С. 105–117.

5. Раевская М.М. Дискурс власти в современном мире: социально-ориентированная коммуникация испанской монархии // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. №4. С. 93–107.

6. Скрынникова И.В., Генералова Л.М. Образные нарративы в политической блогосфере: лингвокогнитивный аспект // Дискурс. 2024. №10 (4). С. 121–133.

7. Ульданов А.А. Политические нарративы в парламентских дебатах: подходы к анализу нарративных элементов, функций и стратегий // Политическая наука. 2024. №3. С. 66–86.

8. Шейгал Е.И. Многоликий нарратив // Политическая лингвистика. 2007. №22. С. 86–93.

9. Яковлев П.П., Яковлева Н.М. Латиноамериканский популизм: исторический контекст и современные тренды // Ибероамериканские тетради. 2022. №10 (1). С. 10–26.

10. Dirección de Prensa de la Presidencia de la República de Chile. URL: <https://www.presidencia.gob.cl/category/discursos-del-presidente/> (дата обращения: 12.08.2025).

11. Grassetti J. El discurso político de Nayib Bukele en Twitter // Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación. 2020. №112. P. 205–224.

12. Jones M. D., McBeth M. K. A narrative policy framework: clear enough to be wrong? // Policy studies journal. 2010. Vol. 38, №2. P. 329–353.

13. Montaña E. ¿Democracia bajo acecho? La reelección en El Salvador y el discurso político de Nayib Bukele en Twitter // Revista Mexicana de Opinión Pública. 2024. №36. P. 109–135.

14. Mügge L., Runderkamp Z. Political narratives in representation: Maiden speeches of ethnic minority members of parliament // European Journal of Political Research. 2024. №63. P. 579–598.

15. Presidencia de la República de El Salvador. URL: <https://prensa.presidencia.cl/discursos.aspx> (дата обращения: 12.08.2025).

16. Roque R. Nayib Bukele: populismo e implosión democrática en El Salvador // Andamios. 2021. №18 (46). P. 233–255.

17. Slimovich A. La ruta digital a la presidencia argentina. Un análisis político e hipermediático de los discursos de Mauricio Macri en las redes sociales // Dixit. 2017. №26. P. 24–43.

18. Slimovich A. Política y redes sociales en Argentina. El caso de los candidatos presidenciales de 2011 en Twitter // Signo y Pensamiento. 2016. №35 (68). P. 86–100.

Об авторе

Ирина Владимировна Заалишвили — канд. филол. наук, доц., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Россия.

E-mail: selivanova-irina@inbox.ru

AuthorID: 1299329

ORCID: 0000-0003-1578-0620



I. V. Zaalishvili

**POLITICAL NARRATIVE
IN LATIN AMERICAN PRESIDENTIAL DISCOURSE
(based on the speeches of the Salvadorian and Chilean presidents)**

HSE University, Moscow, Russia

Received 13 August 2025

Accepted 12 January 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-1

18

To cite this article: Zaalishvili I.V. 2026, Political narrative in Latin American presidential discourse (based on the speeches of the Salvadorian and Chilean presidents), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 5–18. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-1.

The article aims to describe the political narratives in the public discourse of Salvadoran President Nayib Bukele and Chilean President Gabriel Boric from a linguopragmatic perspective, based on their official speeches delivered over the past three years (2022 – 2025). The principal research method is Critical Discourse Analysis, within which presidential discourse is viewed as an effective instrument for influencing the audience's consciousness and behavior. The study found that three dominant narratives prevail in N. Bukele's discourse: (a) El Salvador is a safe country; (b) El Salvador is an advanced country; and (c) El Salvador is a country of universal prosperity. Four leading narratives were identified in the discourse of G. Boric: (a) Chile is the leading country in the region; (b) Chile is a multi-cultural and multiethnic state; (c) Chile is a democratic country; and (d) Chile is a reliable partner in the international arena. The principal linguistic means of representing these narratives are metaphors, lexical repetition, and ideologemes (of integrative semantics and value-cultural code). The theoretical significance of the study lies in advancing the understanding of the specific features of political narrative in Latin American discourse, as well as in identifying the mechanisms of its linguistic representation, thereby providing a foundation for further research into the discursive practices of other state leaders. The practical significance of the study is determined by the possibility of applying the findings in the training of specialists in linguistics, political science, and regional studies.

Keywords: political discourse, presidential discourse, public speech, political narrative, Chile, El Salvador

The author

Dr Irina V. Zaalishvili, associate professor, HSE University, Russia.

E-mail: selivanova-irina@inbox.ru

AuthorID: 1299329

ORCID: 0000-0003-1578-0620

А. В. Скогорева, Л. М. Бондарева

**ОБРАЗЫ «ДРУГИХ» И «ЧУЖДОГО»
В ТЕКСТАХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ГИМНОВ**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта,
Калининград, Россия

Поступила в редакцию 25.05.2026 г.

Принята к публикации 30.06.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-2

19

Для цитирования: Скогорева А. В., Бондарева Л. М. Образы «других» и «чуждого» в текстах англоязычных государственных гимнов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. № 3. С. 19 — 29. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-2.

Рассматриваются образы «других» и «чуждого» как константные составляющие, лежащие в основе структурирования текстов англоязычных государственных гимнов. Освещается роль феномена самоидентификации, способствующего формированию личностной и групповой самоидентичности, одним из элементов которой является национальная самоидентичность. В качестве одного из способов репрезентации национальной самоидентичности подвергаются анализу тексты государственных гимнов ряда стран из разных географических регионов. В рамках традиционной дихотомии «свое» / «чужое» особое внимание уделяется изучению образа «чуждого», включающего в себя образы «других» и «чуждого». Констатируется, что образ «других» может быть реализован в эксплицитной и имплицитной формах. Доказываются факты меньшей распространенности и наличия тематической разнородности образа «чуждого» в анализируемых текстах. На основе применения методов сплошной выборки и количественного подсчета, а также метода семантического анализа языкового материала устанавливаются основные способы экспликации образов «других» и «чуждого» в англоязычных государственных гимнах.

Ключевые слова: национальная самоидентичность, стратегия национальной самопрезентации, государственные гимны, образ «других», образ «чуждого», языковая репрезентация

Введение

В рамках парадигмы современной антропоцентрически ориентированной лингвистики особое внимание уделяется исследованию феномена самоидентичности, под которым в широком смысле подразумевается тождественность человека самому себе [6, с. 50]. Известно, что еще немецкий психолог Э. Эриксон расширил фрейдовское одноуровневое понимание идентичности до двух уровней, где на первом уровне реализуется «я-идентичность» (восприятие себя как тождественного себе и постижение непрерывности своего существования во времени и



пространстве), а на втором, социальном уровне протекают процессы «восприятия того, что другие признают мою идентичность и преемственность» [12, с. 7].

Самоидентичность является результатом процесса самоидентификации, что, по мнению И. В. Липчанской, предполагает соотнесенность индивида с релевантной для него социальной группой, вследствие чего утрата самоидентичности может привести к распаду социальной системы. В этом контексте индивид, о чьей самоидентичности идет речь, может рассматриваться не как конкретное лицо, а в качестве абстрактного собирательного образа представителя некоего коллективного «мы», что дает основание отождествлять понятия «самоидентичность индивида» и «самоидентичность групп» [8, с. 3]. В свою очередь, А. И. Матвеева под самоидентичностью индивида и/или групп имеет в виду «относительно устойчивые целостности, тождественные самим себе» [10, с. 78–79].

Вполне понятно, что важными факторами в структуре самоидентичности являются осознание индивидом / группой принадлежности к определенной нации, сопричастность к ее ценностям, истории, языку и культуре, а также чувство общности и осознание отличия от других народов, что соотносится с термином «национальная идентичность». Согласно Л. Р. Велилаевой и Н. Р. Абдуллаевой, национальную идентичность можно представить как глубоко укоренившееся в общественном сознании символическое пространство [2, с. 27].

На современном этапе научного развития феномен национальной идентичности находится в сфере междисциплинарных интересов, о чем свидетельствует возникновение направления интегративных исследований в области психолингвокультурологии, одним из ярких представителей которой в отечественной науке является В. В. Красных. Ученый дает определение термину «лингвокультура», называя ее «семиотической системой, возникающей в рамках некоторого сообщества на участке наложения языка и культуры» [7, с. 67].

Говоря о национальной идентичности, представляется целесообразным упомянуть позицию Е. Е. Бразговской, которая рассматривает данное понятие как следствие процесса идентификации, подразумевающей некую «мыслительную схему», «инструмент упорядочения семиосферы» [1, с. 108].

При этом совершенно очевидно, что феномен национальной идентичности может проявляться в текстах любого типа дискурса, существующего в лингвокультурном пространстве конкретного социума. Ярким примером таких текстов являются государственные гимны, которые в ходе формирования национальной идентичности реализуют стратегии национальной самопрезентации.

Следует отметить, что стратегия самопрезентации как таковая, согласно О. С. Иссерс, существует в любых обстоятельствах коммуникации в роли вспомогательной стратегии, конечную цель которой составляет «коррекция модели мира реципиента» [5, с. 125]. В рамках нашего исследования под самопрезентацией мы понимаем вслед за И. А. Медведевой речевой акт, направленный на «формирование положительного образа субъекта речи с помощью различных языковых средств в определенных дискурсивных обстоятельствах» [11, с. 11].



Как следствие, в данной статье гимны интерпретируются нами в качестве специфических речевых актов, обладающих двунаправленностью: с одной стороны, текст гимна как представитель институционального дискурса выполняет презентационную функцию, и тогда адресатом выступает мировое сообщество; с другой стороны, эти тексты, будучи адресованными также и местному населению, выполняют интериоризирующую функцию. Не вызывает сомнений тот факт, что обе функции оказывают существенное влияние на выбор лексических средств формирования образа национальной идентичности.

Согласно В.В. Красных, интериоризация может осуществляться тремя разными способами: в ходе социализации, путем осознанного принятия и через навязывание повтором, то есть в результате внушения. Характерно, что при реализации последнего указанного способа, как отмечает исследователь, возможно перемещение по ценностной шкале «чуждое» → «чужое» → «иное» → «другое» → «свое» [7, с. 65], вследствие чего в процессе суггестии «чуждое» / «чужое» способно стать «своим».

Как известно, мир «своих» и мир «чужих» представляются первым и наиболее значимым «перекрестком современного мира» (в терминологии В.В. Красных) при рассмотрении многомерности бытия Ното Loquens [7, с. 31], что способствует формированию ставшей уже традиционной соответствующей дихотомии [3; 5; 10].

Необходимо сразу указать, что в контексте нашего исследования несомненной релевантностью обладает образ «чужих», однако, в отличие от вышеупомянутой ценностной шкалы, предложенной В.В. Красных, мы считаем, что этот образ можно разложить на два отдельных образа — «другие» и «чуждое», что переводит данные понятия из отношения соположения в отношения иерархического соподчинения. В подобном контексте образ «других» выражает неделимый образ «собственно чужих», а образ «чуждого» воплощает идею антиценности, или ценности, свойственной «чужим».

Таким образом, средства экспликации этих образов в текстах государственных гимнов как способов реализации стратегии национальной самопрезентации представляются актуальным предметом лингвистического исследования.

Материалы и методы

Материалами исследования послужили тексты государственных гимнов 30 англоязычных суверенных стран, относящихся к разным географическим регионам:

- Африка (ЮАР, Кения, Уганда, Гана, Камерун, Зимбабве, Малави, Замбия, Южный Судан, Намибия, Либерия, Сьерра-Леоне);
- Австралия и Океания (Новая Зеландия, Фиджи, Соломоновы Острова, Кирибати, Тонга);
- страны Карибского бассейна (Белиз, Доминика, Антигуа и Барбуда, Сент-Китс и Невис, Барбадос, Сент-Люсия, Тринидад и Тобаго, Ямайка, Багамы);



— группа стран, не относящихся к указанным выше регионам (Великобритания, США, Ирландия, Гайана).

Научной релевантностью в контексте исследуемой проблемы обладают гимны стран, полностью исполняющиеся на английском / частично исполняющиеся на английском языке/имеющие официальную версию на английском / официально переведенные на английский (текст перевода был закреплен законодательными нормами). В выборку также попал оригинал текста гимна Ирландии, написанный на английском языке и позже переведенный на ирландский язык, на котором и исполняется по сей день. При осуществлении исследования были применены метод сплошной выборки, метод семантического анализа, метод количественного подсчета.

Способы экспликации образа «других» в государственных гимнах

В ходе интерпретации языкового материала мы пришли к заключению, что образ «других» может быть реализован в текстах национальных гимнов в эксплицитной и имплицитной формах.

В случае эксплицитной вербализации собирательный образ «других» преимущественно описывается с негативной коннотацией. «Другие» воспринимаются как враги (*enemies* в гимнах Великобритании, Новой Зеландии, Малави или *foes* в тексте гимнов США, Новой Зеландии, Зимбабве, Ирландии и Либерии), захватчики (*invador* — Белиз), тираны (*tyrant* — Ирландия, Белиз), угнетатели (*oppressors* — Гана, Белиз) и деспоты (*despots* — Белиз). В случае более нейтрального описания «других» употребляются такие номинации, как «воюющие нации» (*nations battled* — Сент-Люсия) или «соседи» (*neighbours* — Уганда).

Примечательно, что в последнем куплете гимна Ирландии (традиционно исполняется только первый) образ «других» репрезентируется в виде лексемы «саксонский враг» (*the Saxon foe*), что является уникальным случаем прямого упоминания конкретного врага в тексте государственного гимна среди всех исследованных нами примеров.

Отдельного внимания заслуживает гимн США, в котором образ «других» эксплицитно представлен неким абстрактным врагом, «грязные следы» которого смыты его собственной кровью (*Their blood has washed out their foul footsteps 'pollution*). В то же время словесное выражение образа самого государства осуществляется нетипичным для гимнов способом, то есть без декларации национальной принадлежности образа «своих»:

Whose broad stripes and bright stars, through the perilous fight,
O'er the ramparts we watched, were so gallantly streaming?

(гимн США¹)

¹ Тексты гимнов здесь и далее приводятся по источнику [4].



Образ «других» может быть представлен в текстах гимнов в рамках акционального кода, содержащего следующие семантические компоненты:

1. Призывы к действиям, направленным против «других»:

Arise! ye sons of the Baymen's clan,
Put on your armour, clear the land!
Drive back the tyrants, let despots flee.

(гимн Белиза)

2. Молитвы о собственной силе, направленной против «других»:

God bless our homeland Ghana
And make our nation great and strong,
Bold to defend forever
The cause of Freedom and of Right;
Fill our hearts with true humility,
Make us cherish fearless honesty,
And help us to resist oppressors' rule.

(гимн Ганы)

3. Молитвы о поражении «других»:

O Lord, our God, arise,
Scatter his (her) enemies,
And make them fall:
Confound their politics,
Frustrate their knavish tricks.

(гимн Великобритании)

Lord of battles, in Thy might
Put our enemies to flight.

(гимн Новой Зеландии)

4. Клятвы защищаться от «других»:

And vow to keep our land from foes.

(гимн Зимбабве)

Менее однозначная ситуация складывается в случае с имплицитным методом проявления образа «других» в текстах национальных гимнов. Преимущественно этот образ возникает в результате его реконструкции и противопоставления эксплицитно выраженному образу «своих». Так, например, в гимне Южного Судана есть строка *We vow to protect our nation*, в которой речь идет о необходимости защиты своей нации от абстрактного «кого-то / чего-то», что изображается далее в тексте достаточно кровавым:

Oh great patriots
Let us stand up in silence and respect,
Saluting our martyrs whose blood
Cemented our national foundation.

(гимн Южного Судана)



Как очевидно, образ «своих» в форме коллективного «мы» подразумевает патриотов и мучеников, заслуживающих уважения и молчаливого почтения, поскольку именно их кровью укрепилась государственность Южного Судана. Данная мысль подкрепляется метафорой *cemented our national foundation*, содержащей сему нерушимости, основательности и устойчивости. В результате в тексте гимна формируется образ «других», реконструируемый на основе следующих логических цепочек: если есть мученики, то был кто-то, кто их предавал мучениям; если пролилась кровь, то был кто-то, кто ее пролил; если основы государственности пришлось «цементировать», то был кто-то, кто их подрывал; если основы государственности были укреплены, значит, намерения того, кто их подрывал, не увенчались успехом. Суммарно образ «других» в гимне Южного Судана референциально соотносится с некими кровожадными истязателями, которые подрывают основы государственности и от которых необходимо защищаться ценой собственной жизни до тех пор, пока они не оставят своих агрессивных намерений.

Аналогичная идея наблюдается в текстах гимнов Камеруна, Замбии, Намибии и Гайаны, где «другие» осмысливаются в качестве враждебных сил, в борьбе с которыми отдали жизни отцы и деды нынешнего поколения. Так, в гимне Камеруна упоминаются слезы, кровь и пот, пролитые предками в борьбе с врагами (*Their tears and blood and sweat thy soil did water*). В тексте гимна Замбии предшествующее поколение представлено в образе победителей, сражавшихся за права и свободу родины (*Victors in the struggle for the right, We've won freedom's fight*). Гимн Намибии восхваляет подвиг храбрецов, чья кровь взрастила свободу (*Glory to their bravery, Whose blood waters our freedom*). В свою очередь, в гимне Гайаны, «Зеленой страны», процветание напрямую связывается с героической жертвой со стороны предков, отдавших свои жизни и так и не увидевших плодов своей победы (*Green land of Guyana, our heroes of yore, Both bondsmen and free, laid their bones on your shore; We're born of their sacrifice, heirs of their pains, And ours is the glory their eyes did not see*).

Любопытен тот факт, что импликация образа «других» может происходить в текстах гимнов с позиций, абсолютно противоположных рассмотренным выше. В данном случае подобная ситуация наблюдается в гимнах США и Ирландии, в которых «свои» являются «завоевателями», продолжающими дело предыдущих поколений, на основании чего можно реконструировать образ «других», выступающих объектом этой завоевательной деятельности:

Then conquer we must when our cause it is just
And this be our motto: "In God is our Trust".

(гимн США)

Our fathers fought before us
And conquered 'neath the same old flag
That's proudly floating o'er us
We're children of a fighting race.

(гимн Ирландии)



При этом в гимне Ирландии коллективное «мы» представляет собой «детей расы завоевателей» (*We're children of a fighting race*), что предполагает наличие права «своих» на осуществление такой деятельности в отношении «других» по умолчанию.

Таким образом, анализ показал, что образ «других» в текстах национальных гимнов англоязычных суверенных государств широко распространен и может быть выражен как имплицитно, так и эксплицитно, вместе с тем прямое указание на конкретного «врага» является редкостью и было зафиксировано только в гимне Ирландии. Под «другими» в англоязычных национальных гимнах чаще всего подразумевают некую внешнюю милитаризованную угрозу, однако в гимнах США и Ирландии было зафиксировано обратное явление: «другие» — это те, кого нужно (*must*) захватывать. Были также зафиксированы случаи одновременного употребления образа «других» с образом «чуждого» в текстах гимнов Малави, Новой Зеландии и ряда других стран. Способы экспликации и их семантическая составляющая выступают важными элементами стратегии национальной самопрезентации.

Способы экспликации образа «чуждого» в национальных гимнах

В процессе нашего исследования образ «чуждого» был выявлен в государственных гимнах 13 стран: ЮАР, Малави, Либерия, Сьерра-Леоне, Новая Зеландия, Доминика, Антигуа и Барбуда, Сент-Китс и Невис, Барбадос, Сент-Люсия, Багамы, Ямайка и Ирландия. В отличие от образа «других», реализация образа «чуждого» всегда носит эксплицитный характер в связи с наличием в его семе аксиологического компонента.

Как правило, «чуждое» в государственных гимнах выражается через обращенные к Господу мольбы о защите нации от внешних и внутренних «невзгод». Например, в гимне Новой Зеландии «чуждым» являются борьба, война, раздор, зависть, ненависть, коррупция, позор и стыд:

God defend our free land
Guard Pacific's triple star
From the shafts of strife and war <...>
From dissension, envy, hate
And corruption guard our State <...>
From dishonour and from shame.

(гимн Новой Зеландии)

В свою очередь, в тексте государственного гимна Малави в качестве «чуждого» рассматриваются страх, голод, болезни и зависть:

O God bless our land of Malawi,
Keep it a land of peace.
Put down each and every enemy,
Hunger, disease, envy.
Join together all our hearts as one,
That we be free from fear.

(гимн Малави)



Пример более лаконичной экспликации образа «чуждого» содержится в национальном гимне Сьерра-Леоне, где данному вопросу посвящена единственная строчка:

We pray that no harm on thy children may fall.
(гимн Сьерра-Леоне)

Как очевидно, в тексте гимна используется полисемичное слово *harm*, имеющее значения «вред», «ущерб», «боль», что позволяет выделить все три явления как «чуждые» для культуры Сьерра-Леоне.

Достоинством внимания является пример экспликации мистифицированного образа «чуждого», встречающийся в государственном гимне Ямайки:

Keep us free from evil powers.
(гимн Ямайки)

Авторы гимна Ямайки, как следует из текста, видят «чуждыми» злые силы, от которых в своих молитвах они просят уберечь коллективное «мы».

В процессе работы было установлено, что экспликация образа «чуждого» может осуществляться в гимнах без обращения к Божьей помощи. Пример такого текста дает гимн Ирландии, из которого следует, что для культуры страны являются «чуждым» позор, а также предоставление крыши над головой деспотам и рабам. Таким образом, становится понятно, что рабство и деспотизм — абсолютно неприемлемые понятия для жителей Ирландии:

No more our ancient sireland
Shall shelter the despot or the slave <...>
We're children of a fighting race
That never yet has known disgrace.
(гимн Ирландии)

Особое внимание привлекают способы экспликации образов «чуждого», что является достаточно характерным для гимнов стран Карибского бассейна. Например, гимн Барбадоса в качестве неприемлемого для страны фигурируют «сомнения и страхи» (*We have no doubts or fears*). Текст гимна Антигуа и Барбуды призывает к участию в битве против «страха, ненависти и бедности» (*join the battle 'Gainst fear, hate and poverty*). Как очевидно, оба примера можно классифицировать как антиценности, носящие внутренний характер.

В свою очередь, в гимне Сент-Люсии декларируется радость от завершения этапа «борьбы и раздора, омрачающего труды и покой» населения страны, именуемого ее «детьми» (*when strife and discord Dimmed her children's toil and rest*), что указывает на внешний характер подразумеваемых антиценностей. Аналогичная ситуация наблюдается в тексте гимна островного государства Сент-Китс и Невис: утверждается, что нет таких меча и копья, которые захватили бы их земли (*No sword nor*



spear can conquer). Последнюю цитату можно трактовать двояко: с одной стороны, это метонимическое выражение референциально соотносится с ценностями, чуждыми местному населению и ориентированными на захват чужих территорий; в то же время, с другой стороны, данная метонимия имплицитно образ «других», то есть военизированных врагов.

Вполне понятно, что зафиксированная в процессе интерпретации текстов государственных гимнов семантика образов «чуждого» отличается многообразием, о чем свидетельствуют такие относящиеся к этим образам понятия, как война, раздор, рабство, деспотизм, вред, ущерб, боль, бедность, голод, болезни, раны, страх, стыд, позор, ненависть, сомнения, зависть, борьба, коррупция и злые силы. Во всех этих случаях речь идет об универсальных общечеловеческих антиценностях, не носящих регионального характера, однако в результате применения метода количественного подсчета было установлено, что наиболее частое упоминание образа «чуждого» является характерным для стран Карибского бассейна (в семи текстах из тринадцати рассмотренных). Данный факт дает основание предполагать наличие некой «коллеktивной травмы» в подразумеваемом регионе, что, впрочем, требует дополнительного анализа специалистов в области смежных наук (психологии, культурологии, истории, политологии и социологии).

Заключение

Подводя итоги исследования, представляется возможным констатировать, что традиционная дихотомия образов «своих» и «чужих» продолжает оставаться актуальным объектом рассмотрения в лингвистических кругах. Тем не менее образ «чужих» также может быть подвергнут отдельному изучению в качестве феномена, обладающего двойственным характером и включающего в себя не только образ собственно «других», но и образ некоего «чуждого» как определенной антиценности. Совокупность всех образов, приведенных в текстах государственных гимнов, является эффективным языковым средством реализации стратегии национальной самопрезентации и служит официальным ориентиром как для местного населения, так и для представителей других стран и народов.

Результаты анализа подтверждают, что образы «других» в государственных гимнах преимущественно милитаризованы и варьируются от «угнетателей» до «угнетаемых». При этом образ «угнетателей» наиболее частотен: среди 30 исследованных текстов образ «других» был зафиксирован в 26 случаях, 24 из которых содержат образ «угнетателей». Любопытно то обстоятельство, что образ «угнетаемых» был зафиксирован только в гимнах США и Ирландии, однако важно уточнить, что упоминания этого образа структурно расположены в тех частях государственных гимнов, которые традиционно не исполняются на торжественных мероприятиях.

Что касается образа «чуждого», то в текстах исследованных гимнов он встречается значительно реже образа «других» и носит неоднородный характер, доказательством чего является частота упоминания об-



раза «чуждого» (в 13 из 30 исследованных текстов). В качестве «чуждого» в текстах разных гимнов могут быть названы состояния (война, раздор, голод, болезни, бедность и пр.), чувства (страх, ненависть, зависть, стыд) и действия (борьба, коррупция). Помимо этого, «чуждое» может иметь внутреннюю обусловленность и служить определенным сигналом предупреждения местного населения о возможности перехода из категории «своих» в категорию «чужих» при наличии чуждых ценностей. Внешняя обусловленность образа «чуждого» свидетельствует о четкой границе, отделяющей мир «своих» от носителей антиценностей.

Рассмотрение целостного образа «чужих», предполагающего синтез образов «других» и «чуждого», может стать предметом дальнейших лингвистических исследований на материале иных типов текста и других языков.

Список литературы

1. Бразговская Е. Е. Семиотика идентичности // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2014. №4 (28). С. 108–115.
2. Велилаева Л. Р., Абдуллаева Н. Р. Понятие «национальной идентичности»: теоретико-литературный аспект исследования // Universum: филология и искусствоведение. 2020. №6 (73). С. 26–28.
3. Гаврилова М. В. Лингвистические средства репрезентации национальной идентичности в политическом тексте // Политическая лингвистика. 2025. №2 (110). С. 78–89.
4. Гимны стран мира : [электрон. ресурс]. URL: <https://flag-gimn.ru/hymns/> (дата обращения: 12.12.2025).
5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М., 2008.
6. Кеидия К. З. Философское понимание самоидентификации в бытийной структуре личности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2012. №1 (137). С. 50–55.
7. Красных В. В. Словарь и грамматика лингвокультуры; Основы психолингвокультурологии. М., 2016.
8. Липчанская И. В. Самоидентификация человека в культуре: личностный и профессиональный аспекты // Гуманитарий Юга России. 2019. №2. С. 78–92.
9. Манерко Л. А. Идентичность личности и нации как объект манипулятивного воздействия в условиях гибридной войны // Вестник РГТУ. Сер.: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2025. №3. С. 165–177.
10. Матвеева А. И. Социальная адаптация и духовная самоидентификация личности // Молодой ученый. 2017. №8, т. 2. С. 6–14.
11. Медведева И. А. Вербальная самопрезентация: языковые средства и дискурсивные особенности создания положительного образа человека : дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2013.
12. Эрикссон Э. Идентичность. Юность и кризис. М., 1996.

Об авторах

Анна Владимировна Скогорева — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: anna.skogoreva.riga@gmail.com

AuthorID: 1324138



Людмила Михайловна Бондарева — д-р филол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: bondareva.koenig@mail.ru

AuthorID: 278002

ORCID: 0000-0001-9631-0860

A. V. Skogoreva, L. M. Bondareva

THE IMAGES OF THE “OTHER” AND THE “ALIEN” IN THE TEXTS OF THE ENGLISH LANGUAGE NATIONAL ANTHEMS

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 25 May 2026

Accepted 30 June 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-2

29

To cite this article: Skogoreva A.V., Bondareva L.M. 2026, The images of the “other” and the “alien” in the texts of the English language national anthems, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 19–29. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-2.

The article examines the images of the “other” and the “alien” as constant components underlying the structuring of the texts of English language national anthems. It highlights the role of the phenomenon of self-identification, which contributes to the formation of both individual and collective identity, one of whose components is national identity. As one of the means of representing national identity, the texts of the national anthems of a number of countries from different geographical regions are analyzed. Within the framework of the traditional dichotomy of the “self” and the “other,” particular attention is paid to the study of the image of the “other,” which encompasses the images of the “other” and the “alien.” It is established that the image of the “other” may be realized in both explicit and implicit forms. The study demonstrates that the image of the “alien” is less widespread in the texts under analysis and exhibits considerable thematic diversity. By applying the methods of continuous sampling and quantitative analysis, as well as the method of semantic analysis of linguistic material, the study identifies the principal means of explicating the images of the “other” and the “alien” in English language national anthems.

Keywords: national identity, strategy of national self-presentation, national anthems, image of the “other”, image of the “alien”, linguistic representation

The authors

Anna V. Skogoreva, PhD student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: anna.skogoreva.riga@gmail.com

AuthorID: 1324138

Prof. Lyudmila M. Bondareva, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: bondareva.koenig@mail.ru

AuthorID: 278002

ORCID: 0000-0001-9631-0860

Ю. В. Картавцева

**ОЦЕНОЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
МОЛОДЕЖНОЙ СЛЕНГОВОЙ ЛЕКСИКИ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ
(МЕЛИОРАТИВНАЯ КОННОТАЦИЯ И ПЕЙОРАТИВНОСТЬ)**

Кубанский государственный технологический университет, Краснодар, Россия

Поступила в редакцию 08.07.2025 г.

Принята к публикации 13.02.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-3

30

Для цитирования: *Картавцева Ю. В.* Оценочный потенциал молодежной сленговой лексики в интернет-дискурсе (мелиоративная коннотация и пейоративность) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 30–38. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-3.

Исследование оценочного потенциала молодежной сленговой лексики интернет-дискурса выполнено на материале данных русскоязычной социальной сети «ВКонтакте» и кроссплатформенного мессенджера «Телеграм». С использованием методов контекстуального, дефиниционного, лексико-семантического, кластерного и статистического анализа установлено, что в определении оценочного потенциала молодежного сленга в рамках рассмотренных интернет-ресурсов важную роль играет аксиологический подход, поскольку он позволяет определить основные доминанты и закономерности оценки в языковой картине мира молодого поколения. Сленгизмы, служащие инструментом оценивания окружающей действительности в речи молодежи, проанализированы исходя из трех категорий: «оценка ситуации», «оценка внешности», «оценка характера». Посредством выделения тематических кластеров и субкластеров, а также с использованием количественных показателей выявлена экспрессивно-оценочная сленговая лексика с положительным и отрицательным оттенками значения, относящаяся к каждой из указанных категорий.

Ключевые слова: молодежный сленг, интернет-дискурс, мелиоративность, пейоративность, оценочный потенциал

Введение

Лингвоаксиологический аспект изучения молодежного сленга в интернет-дискурсе позволяет проанализировать сленговую лексику с положительной и отрицательной коннотацией и установить ряд доминант, оцениваемых молодыми людьми.

Актуальность исследования определяется тем, что изучение молодежной сленговой лексики в интернет-дискурсе с точки зрения установления оценочного потенциала дает возможность раскрыть особенности формирования ценностной картины мира молодежи.



Объектом нашего исследования является молодежная сленговая лексика, реализуемая в интернет-дискурсе, в качестве **предмета** выступает ее оценочный потенциал.

Цель работы заключается в описании оценочного потенциала молодежного сленга в рамках интернет-дискурса и выяснении частотности употребления сленговых единиц с положительной или отрицательной оценкой. Данная цель требует решения следующих задач: проанализировать оценочную составляющую сленговой лексики; выявить преобладающую коннотацию сленгизмов интернет-дискурса, а также наиболее частотные категории, на которые направлены оценочные возможности молодежного сленга, основываясь на методах кластерного анализа и статистических данных.

Новизна проведенного исследования заключается в выявлении и описании составляющих оценочного потенциала молодежной сленговой лексики интернет-дискурса, а также в определении наиболее регулярного критерия восприятия и оценивания действительности молодыми людьми.

Теоретической базой исследования послужили концепции и гипотезы, освещенные в работах лингвистов, рассматривающих проблематику аксиологического аспекта молодежной сленговой лексики [3; 8; 15; 16; 21], в том числе в рамках интернет-дискурса [1; 4; 7].

Методы и материал исследования. В работе используются дефиниционный анализ, лексико-семантический анализ, кластерный анализ и элементы статистического анализа. Материалом исследования послужили 590 лексических единиц молодежного сленга, используемых в интернет-дискурсе социальной сети «ВКонтакте» и мессенджера «Telegram».

Обзор литературы

Исследование ценностных предпочтений позволяет анализировать национальное языковое сознание, а также создать алгоритм построения модели языковой личности, так как язык является механизмом фиксации и отражения системы ценностей определенного социума [9]. Система ценностей любой лингвокультуры складывается в течение долгого времени и реализуется зачастую строго определенными, неизменяемыми доминантами, отражающими основные нравственные установки носителей языка. Однако развитие общества предполагает замену некоторых ценностных стандартов, связанную прежде всего со сменой поколений. Каждое новое возрастное звено создает, дополняя ими постоянные, собственные идеологические устои, которые передают совокупность принципов мировоззрения молодых людей.

По мнению В.Ю. Кузнецова, развитие языка молодого поколения напрямую зависит от развития общества, а понятие «молодежный сленг», по сути, обозначает легко изменяющийся лексический пласт,



заимствующий слова из различных общественных и культурных диалектов, что делает его «весьма неустойчивым языковым явлением», но в то же время позволяет легко приспосабливаться к смене окружающих реалий [10, с. 138]. Само существование лингвистического феномена «молодежный сленг» напрямую связано с желанием молодых людей сделать свою речь яркой и динамичной, в особенности если это касается выражения отношения к человеку или явлению. Сленгизмы являются языковыми средствами эмотивного характера, так как выступают в роли индикаторов воплощения эмоций в речи [8].

Таким образом, важность аксиологического подхода при изучении молодежного сленга нельзя отрицать, поскольку основная задача аксиологических исследований состоит в «выявлении ценностного компонента языковой единицы или высказывания», а целью становится воссоздание аксиосферы языковой картины мира различных социальных классов [14, с. 58 – 59].

Язык общения молодежи не просто включает в себя отдельные ценностные критерии и сопутствующие им критерии оценочности, а по большей части состоит из ценностно-ориентированных вербальных компонентов, формирующих систему восприятия и отношения к предмету речи, которые функционируют как в повседневном общении, так и в рамках интернет-дискурса. Интернет-дискурс, в свою очередь, характеризуясь отсутствием какой-либо регламентированности, делает возможной межличностную коммуникацию, не ограниченную соблюдением грамматических норм. Кроме того, особенностью интернет-дискурса является стремление к разнообразию жанров в сочетании со способностью к порождению новых жанров и трансформации имеющихся, а также стремление к быстрой передаче информации и выражению эмоций при максимальной сжатости речи [5]. Учитывая экспрессивность молодежного сленга в контексте виртуального общения, стоит отметить важность аксиологического подхода к анализу сленговой лексики молодых людей в условиях интернет-дискурса.

Денотаты «ценность» и «оценка» тесно связаны между собой и выступают сегментами аксиологического подхода, однако между ними существует разница, заключающаяся в относительной разнонаправленности данных понятий. Термин «ценность» отражает предмет оценки, тогда как «оценка» — процесс оценивания, в результате которого определяется ценность предмета речи [17].

Оценочный ресурс современного молодежного сленга представляет собой довольно интересное явление, поскольку одним из основных принципов его формирования является метафорический перенос признаков, позволяющий носителю языка проявлять эмоции и чувства, не ограничивая собственный вокабуляр лишь буквальными значениями, и выражать отношение к окружающим посредством эмотивно-оценочной лексики, так как оценка выдвигает человека на позицию главного звена мироздания [21]. Молодежный сленг — явление сугубо оценочное ввиду того, что молодые люди дают оценку каждому сегменту ок-



ружающей действительности, субъективно интерпретируя полученную информацию извне [15, с. 261]. Выражение оценки в рамках лексики молодого поколения обусловлено спецификой последней — лежащим в ее основе принципом сокращения целого выражения до минимальной конструкции с целью экономии времени коммуникации. Компрессия словарной единицы отражает ее уровень модальности, поскольку сокращенная форма лексемы уже не способна отражать объективное отношение к действительности [16].

Оценочный уровень восприятия действительности в речи молодежи наиболее ярко может быть представлен в интернет-дискурсе, поскольку, как отмечалось выше, виртуальная коммуникация не ограничена нормативными рамками, что позволяет молодым людям свободно выражать свое отношение к происходящему вокруг, используя сленговую лексику с различной коннотацией.

Под видами коннотации следует понимать мелиоративность (положительную оценку) и пейоративность (негативную оценку, неодобрение, порицание), которые выступают основными критериями восприятия существующих реалий. Эти понятия обычно рассматриваются как абсолютные противоположности, поскольку понятие «мелиоративность» означает положительный характер организации речи и подразумевает позитивное значение используемых единиц, тогда как «пейоративность» — наличие отрицательной коннотации у выбираемых для построения речи слов или словосочетаний: подобные лексемы могут выражать значение неодобрения или уничижения [6].

Результаты и дискуссия

Для выделения категорий оценочности в рамках молодежной сленговой лексики целесообразно использовать элементы кластерного анализа, который позволяет объединять несколько языковых единиц в определенный сегмент информационного пространства. Кластер находит применение, если имеется в виду категориально-классификационная структура, которая объединяет множество субкластеров, составляющих его когнитивно-семантическую базу [2].

Анализ сленговой лексики интернет-дискурса позволил выделить тематический суперкластер «Оценка» в качестве аксиологической составляющей языка молодого поколения, а также определить два кластера — «Положительная оценка» и «Отрицательная оценка», которые могут быть разделены на субкластеры, включившие 590 сленгизмов, употребляемых молодыми людьми в сетевом общении и послуживших материалом нашего исследования.

Кластер «**Положительная оценка**» (230 л. ед. — 39 % от общего количества) представлен сленговой лексикой, идентифицирующей позитивную коннотацию словарных единиц в молодежной интернет-коммуникации. Он включил в себя следующие субкластеры:



1. «Оценка ситуации» — 57 сленгизмов (10 %), например *топчик* (от англ. top — первый, максимальный) — одобрение чего-либо, когда оно считается модным или популярным:

Ваша свадьба была *топчик*) Вспоминаю с теплом внутри) обнимаю вас настолько сильно, насколько могу [18].

2. «Оценка внешности» — 74 рассмотренные сленговые единицы (12 %), например *зефирка* — красавица, девушка, в которую все влюблены:

Всем привет) Делюсь радостью, приехала долгожданная куколка))) Она такая *зефирка*) [19].

3. «Оценка характера» — 99 сленгизмов (17 %), например *масик* — положительный, заботливый, эмоционально стабильный мужчина:

Девочка: хочет выйти замуж за *масика*. Женщина: хочет быть в списке Форбс [11].

Кластер «Отрицательная оценка» (360 л. ед. — 61 %) составляет сленговая лексика, имеющая негативную коннотацию в интернет-дискурсе. Он представлен аналогичными субкластерами:

1. «Оценка ситуации» — 72 сленговые единицы (12 % от общего количества) с отрицательным значением, например *треш* (от англ. trash — мусор) — абсурдный, нелепый, позорный поступок, предмет или событие:

И вот тут, начался *Треш*... Ни воды тебе, ни света (мамы меня поймут) и град с размером меня [20].

2. «Оценка внешности» — 135 л. ед. (23 %). В примере ниже упомянуты две такие лексемы: *альтушка* (от англ. alternative — альтернативный) — представительница альт-субкультуры, выделяющаяся в обществе за счет избыточности в стиле (яркий макияж, цвет волос); *скуф* — мужчина, ведущий малоподвижный образ жизни и не следящий за своим внешним видом:

Сегодня и завтра 29 и 30 июня в Санкт-Петербурге на VK FEST вы сможете найти уголок «*Альтушки для скуфа*» в рамках стенда наших друзей [12].

3. «Оценка характера» — 153 сленгизма (26 % от общего количества), например *душила* — неприятный, нудный и скучный человек:

Требуется токсичный *душила* в компанию Smart. Ищут настоящее зло во плоти, невыносимого *душил*у, прирожденного манипулятора [13].

Числовое и процентное соотношение сленгизмов, составивших материал нашего исследования, представлено в таблице.



Оценочный ресурс молодежного сленга

Субкластер	Кластер			
	Положительная оценка		Отрицательная оценка	
	Количество	%	Количество	%
Оценка ситуации	57	10	72	12
Оценка внешности	74	12	135	23
Оценка характера	99	17	153	26
<i>Всего</i>	230	39	360	61

35

Из анализа таблицы очевидно, что в молодежном сленге интернет-дискурса негативная оценочность (61%) является преобладающей по отношению к позитивной (39%). Кроме того, как в отрицательной, так и в положительной коннотации преобладают сленгизмы, эксплицирующие оценку характера. Наряду с этим негативная оценка внешности выражается посредством молодежного сленга гораздо чаще, чем позитивная, тогда как оценка ситуации распределена в относительно равном количестве. Данная статистика свидетельствует о склонности интернет-пользователей к критике индивидуальных особенностей характера и внешности человека.

Заключение

В соответствии с поставленными задачами в работе рассмотрена оценочная составляющая используемой в интернет-коммуникации молодежной сленговой лексики (590 л. ед.), позволяющая разделить данную лексику на два кластера: лексика с положительной коннотацией (мелиоративная), составившая 230 л. ед. (39%) от общего количества нашей выборки, и лексика с отрицательной коннотацией (пейоративная), насчитывающая 360 л. ед. (61%), что свидетельствует о ее преобладании в сленгизмах интернет-дискурса.

По нашему мнению, отрицательное восприятие молодыми людьми окружающей действительности во многих случаях может быть связано с таким экстралингвистическим фактором, как социальная оппозиция, поскольку молодым людям свойственно выделяться из толпы, не только подстраивая внешний облик под современные тренды, но и пытаясь быть независимыми в суждениях, показывая, что их мнение отличается от общепринятого. Следовательно, для них характерно подчеркивающее различия восприятие окружающего мира и, соответственно, более резкий тон в высказываниях.

Метод кластерного анализа, использованный при разделении критериев оценивания на кластеры и субкластеры по тематическому признаку, а также фиксация статистических показателей позволили уста-



новить, что оценочный потенциал молодежной сленговой лексики в рамках мелиоративности и пейоративности в большинстве случаев направлен на выражение восприятия и мнения о характере человека. Это позволяет сделать вывод о том, что в современном обществе критике со стороны молодого поколения в первую очередь подвергается темперамент и нрав окружающих их людей.

Список литературы

1. Абайдельданова М.К., Гусман Тирадо Р. Русский язык в интернете: анализ молодежного сленга с оценочным значением // Журнал Сибирского федерального университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2024. Т. 17, №1. С. 177–189.
2. Буянова Л.Ю. Кластер как категориально-классификационная структура систематизации терминов: репрезентативно-интегративный аспект // Когнитивные исследования языка. 2023. №1 (52). С. 147–152.
3. Ваулина И.А. Краш и крашиха: фоносемантика в молодежном жаргоне // Уральский филологический вестник. Сер.: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2022. №2. С. 238–247.
4. Власов М.С., Торопчина О.В. Позитивный аффект и негативный аффект как предикторы эмотивных оценок интернет-сленгизмов // Социо- и психолингвистические исследования. 2022. №10. С. 14–21.
5. Гришанович Е.А. Интернет-дискурс как объект лингвистических исследований // Электронный сборник трудов молодых специалистов Полоцкого государственного университета им. Евфросинии Полоцкой. Новополоцк, 2023. Вып. 48 (118) : Образование. Педагогика. С. 159–162.
6. Грунистая А.Р. Категориальное значение понятий мелиоративности и пейоративности в рамках речевого взаимодействия // Романо-германские языки: интеграция методики преподавания и филологии : материалы VI междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. Горловка, 2021. С. 103–106.
7. Карамова А.А., Чиглицева Т.А. Концепт «деньги» / «money» в русской и английской ценностных картинах мира молодежи (по результатам социолингвистических опросов) // Славянские чтения – 2024 : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Стерлитамак, 2024. С. 22–25.
8. Кириллова А.В., Меренкова Д.Е., Шурупова М.В. К вопросу о классификации глагольных сленгизмов с отрицательной коннотацией // Казанская наука. 2018. №1. С. 29–31.
9. Коцюбинская Л.В., Кузина О.А. К вопросу об аксиологии в лингвистике // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 7, №1. С. 59–66.
10. Кузнецов В.Ю. Понятие молодежного сленга в современной лингвистике // EurasiaScience : сб. ст. LVI междунар. науч.-практ. конф. М., 2023. С. 137–138.
11. Bponline : [телеграм-канал]. URL: <https://t.me/bponline/63500> (дата обращения: 29.06.2025).
12. Altushka_official : [телеграм-канал]. URL: https://t.me/altushka_official/186?single (дата обращения: 30.06.2025).
13. Talentedpeoples : [телеграм-канал]. URL: <https://t.me/talentedpeoples/26579> (дата обращения: 30.06.2025).
14. Павлов С.Г. Лингвоаксиологическая модель человека: научно-методический аспект // Вестник Минского университета. 2013. №2. С. 56–68.



15. Пасечная Л.А., Щербина В.Е. Оценочный потенциал неологизмов немецкого молодежного сленга // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №1 (164). С. 261–264.

16. Попова Е.И. Некоторые особенности выражения оценки в молодежном жаргоне // Многонациональная Россия: вчера, сегодня, завтра : сб. материалов II науч.-практ. конф. Смоленск, 2021. С. 74–81.

17. Скопич Н.П. Соотношение двух категорий в аксиологии: «ценность» и «оценка» // Альманах современной науки и образования. 2007. №7-2. С. 155–157.

18. ВКонтакте : [социальная сеть]. URL: https://vk.com/wall-97495690_498 (дата обращения: 29.06.2025).

19. ВКонтакте : [социальная сеть]. URL: https://vk.com/wall-61595824_3686 (дата обращения: 29.06.2025).

20. ВКонтакте : [социальная сеть]. URL: https://vk.com/wall332500556_30409 (дата обращения: 30.06.2025).

21. Ухова П.С. Оценочный потенциал лексических единиц молодежного сленга // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 1, №4. С. 180–184.

Об авторе

Юлия Вячеславовна Картавцева — ст. преп., Кубанский государственный технологический университет, Россия.

E-mail: kartav-yuliya@mail.ru

AuthorID: 1066040

ORCID: 0000-0002-6533-4760

Yu. V. Kartavtseva

THE EVALUATIVE POTENTIAL OF YOUTH SLANG VOCABULARY IN INTERNET DISCOURSE (MEIORATIVE CONNOTATION AND PEIORATIVE CONNOTATION)

Kuban State Technological University, Krasnodar, Russia

Received 23 August 2022

Accepted 29 November 2023

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-3

To cite this article: Kartavtseva Yu.V. 2026, The evaluative potential of youth slang vocabulary in internet discourse (meiorative connotation and peiorative connotation), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 30–38. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-3.

The study of the evaluative potential of youth slang in Internet discourse is based on data from the Russian-language social networking platform VKontakte and the cross-platform messaging application Telegram. Using the methods of contextual, definitional, lexical-semantic, cluster, and statistical analysis, the study establishes that an axiological approach plays a crucial role in determining the evaluative potential of youth slang within the Internet resources under consideration, as it makes it possible to identify the principal evaluative dominants and patterns in the linguistic worldview of the younger generation. Slang units serving as a means of evaluating surrounding reality in youth speech are analyzed according to three categories: evaluation of situations, evaluation of appearance, and evaluation of



character. Through the identification of thematic clusters and subclusters, as well as the application of quantitative analysis, the study reveals expressive evaluative slang vocabulary with both positive and negative connotations corresponding to each of these categories.

Keywords: youth slang, Internet discourse, melioration, pejoration, evaluative potential.

The author

Dr Yulia V. Kartavtseva, senior lecturer, Kuban State Technological University, Russia.

E-mail: kartav-yuliya@mail.ru

AuthorID: 1066040

ORCID: 0000-0002-6533-4760

С. Е. Хорохорина

**К ВОПРОСУ О ДИСКРЕТНОСТИ
ТЕМПОРАЛЬНОГО ОПЫТА В ПОЭЗИИ Э. ДИКИНСОН**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 30.01.2026 г.

Принята к публикации 04.05.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-4

39

Для цитирования: Хорохорина С.Е. К вопросу о дискретности темпорального опыта в поэзии Э. Дикинсон // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 39–47. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-4.

Исследуется специфика художественной экспликации дискретной природы темпорального опыта в творчестве Э. Дикинсон (1830–1886). С опорой на аналитический инструментарий теории концептуальной метафоры, моделирующей процесс метафоризации как перенос свойств из конкретной области знаний в абстрактную, осуществляется лингвокогнитивный анализ образа «овеществленного» времени, отличающегося в поэзии Э. Дикинсон неповторимой, идиосинкразической формой выражения. Особенности художественного восприятия темпоральной ткани бытия как совокупности раздельных, обособленных единиц рассматриваются на примере стихотворений «Of this is Day composed», «I measure every Grief I meet», «The Pile of Years is not so high», «Forever is composed of Nows», служащих яркими примерами индивидуально-авторского восприятия сложной, противоречивой природы времени. Выявляются ключевые метафорические модели, составляющие когнитивное основание «предметных» образов времени – конвенциональная метафора TIME IS A SUBSTANCE (ВРЕМЯ – ЭТО МАТЕРИЯ) и авторская метафора TIME IS A PILE OF YEARS (ВРЕМЯ – ЭТО ГРУДА ЛЕТ). Рассматриваются языковые реализации данных моделей, эксплицирующие наличие теснейшей взаимосвязи между темпоральным опытом лирического героя и его психологическим состоянием. Демонстрируется, что восприятие времени как дискретного или, напротив, непрерывного зависит от таких фундаментальных, но разноплановых явлений ментальной сферы, как память и эмоции. Делается вывод, что предметные метафоры времени отражают двойственный, амбивалентный характер темпорального опыта, в котором дискретность и континуальность не противопоставляются, но оказываются неразрывно связанными друг с другом в едином динамичном целом.

Ключевые слова: Э. Дикинсон, темпоральный опыт, предметная метафора времени, дискретность, континуальность

Эмили Дикинсон (1830–1886) – поэтесса, принадлежащая к числу наиболее выдающихся и в то же время загадочных фигур американской литературы. Современница Р.У. Эмерсона, У. Уитмана и Г. Торо, разделявшая их интерес к идее личности в ее взаимосвязи с окружающим миром, Э. Дикинсон во многом опережает свое время, представляя



новый взгляд на природу человеческого опыта, поражая прямолинейностью языка и яркостью образов, сложные системы которых конструируют смысл в ее стихотворениях [15; 19].

Именуемая «модернистом в одеянии XIX века» [3, p. 216], Э. Дикинсон отличается неконвенциональным подходом к стихосложению, а ее произведения — сложной образной структурой, идиосинкразией грамматики и нестандартностью синтаксиса. Отказываясь от общепринятых поэтических норм и правил правописания, Э. Дикинсон «подбирает слова исходя из того, какие чувства они вызывают», из их способности пробудить в читателе конкретную, «почти физически ощутимую» эмоцию [13, p. 40]. Поэтические тексты Э. Дикинсон, нередко короткие и фрагментарные, отличаются вместе с тем содержательной емкостью, многогранностью смыслов, оттеняемой необычной пунктуацией [14, p. 121]. С точки зрения формы «визитной карточкой» поэтессы стали тире и капитализация в середине строки. Регулирующие ритм стихотворений и графически выделяющие центральные образы, эти необычные синтаксические элементы сообщают произведениям дополнительную смысловую глубину [16, p. 142].

Одной из центральных категорий творчества Э. Дикинсон является время. Связанное с идеями мимолетности, переходности (*transience*), с одной стороны, и бесконечности (*eternity*) — с другой, время сопряжено с ключевым объектом философских исканий поэтессы — феноменом бессмертия (*immortality*). Быстротечность времени, мучительность ускользающего момента — привычная тема как для поэзии Э. Дикинсон, так и для ее эпистолярного наследия. Поэтесса остро чувствует боль от необратимости времени, но, как опытный поэт, осознает, что эта боль способствует поиску истины [9, p. 116].

Пристальное внимание Э. Дикинсон к темпоральной ткани бытия отчасти обусловлено ее уединенным образом жизни [13, p. 18]. В течение многих лет не покидавшая родительское поместье в городе Амхерст, штат Массачусетс, избегавшая публикаций своих произведений, не стремившаяся к известности, поэтесса смогла сосредоточиться на поиске новых форм художественного выражения для того особенного, субъективного восприятия действительности, которое составляло основу ее внутреннего мира. «Остановив часы привычной жизни, она попыталась постичь смысл времени и безвременности» [4, p. xi].

К числу ведущих средств поэтического представления сложной, недоступной физическому познанию области времени в творчестве Э. Дикинсон относятся метафоры. Позволяющие находить подобия в явлениях несопоставимых, они становятся для поэтессы не украшением стиха, но сутью, самым строем ее мышления [1]. Темпоральные метафоры Э. Дикинсон неоднократно становились объектом исследования. Анализировались особенности метафорической экспликации смены времен года, которая в творчестве поэтессы выступает символом перехода между стадиями человеческой жизни [6; 9; 17]. Детально рассматривались формы циклической модели времени [7; 20] и дихотомии



«время — вечность», которая в поэтической картине мира Э. Дикинсон нередко разворачивается параллельно с дихотомией «жизнь — смерть» [4; 8; 18]. Отчасти затрагивалась и проблема прерывистости, «дробности» времени [4], однако систематические исследования этого вопроса как в зарубежной, так и в отечественной науке до сих пор не проводились. Этим и обусловлено проблемное поле данной статьи, целью которой является анализ метафорических средств экспликации дискретно-континуальной природы времени в творчестве Э. Дикинсон на примере стихотворений «Of this is Day composed», «I measure every Grief I meet», «The Pile of Years is not so high» и «Forever is composed of Nows».

Исследуя поэтические метафоры Э. Дикинсон, мы исходим из методологических постулатов теории концептуальной метафоры, в рамках которой метафора рассматривается как когнитивный механизм, позволяющий через сопряжение абстрактных концептов с интуитивно понятными областями опыта осмыслять сложные, недоступные непосредственному физическому познанию феномены [2; 10; 12]. Метафора позволяет концептуализировать время, проецируя на него свойства из пространственной, предметной, динамической и иных сфер. В метафорическую проекцию вовлечены не столько отдельные понятия, сколько объемные концептуальные сферы, представляющие собой последовательную организацию опыта [11, р. 4—6].

Рассмотрим особенности метафорического отражения дискретности и континуальности времени в произведениях Э. Дикинсон.

Стихотворение «Of this is Day composed» (букв. «Из этого день составлен») является отражением дискретной сущности внешнего, природного времени. Воспринимаемое в своей прототипической, «видимой» форме *дня* время оказывается «дробным», делимым, состоящим из различных «фрагментов»:

Of this is Day composed
A morning and a noon
A Revelry unspeakable
And then a gay unknown... [5, p. 685].

В первом стихе пассивная конструкция *to be composed of* раскрывает мысль о «составной» природе дня (*Day*). Последовательность его компонентов, перечисляемых в следующем стихе, имитирует линейный поток времени: *A morning and a noon* (утро и полдень). Третий и четвертый стихи обманывают ожидания читателя: вместо дальнейшего перечисления темпоральных явлений (вечер, ночь и т.д.) здесь возникают имена онтологически отличных сущностей, которые в синтаксическом контексте стихотворения оказываются «приравнены» к этапам дня. Так, существительное *Revelry* ('пир, веселье'), обозначает не время суток, а скорее качественное состояние, экстатический опыт проживания времени, находящийся за гранью языковой реализации (*unspeakable* —



неописуемый). Эпитет *gay* (радостный) служит определением к абстрактному субстантивату *unknown* (неизвестное), создавая выразительный образ будущего, которое одновременно пугает своей непознаваемостью и манит своей «радостной» таинственностью. Авторские метафоры позволяют представить человеческую жизнь не как разделенный промежуточными пунктами линейный путь к угасанию, а как движение от внешней, понятной событийности к внутренней интенсивности и далее — к принципиально иному состоянию бытия.

В стихотворении «I measure every Grief I meet» (букв. «Я оцениваю каждое горе, что встречаю»), созданном в период Гражданской войны, время народных бедствий и тяжелых личных переживаний материализуется, уподобляемое в рамках концептуальной метафоры TIME IS A PILE OF YEARS (ВРЕМЯ — ЭТО ГРУДА ЛЕТ) совокупности беспорядочно нагромождаемых предметов:

I measure every Grief I meet
With narrow, probing, Eyes —
I wonder if It weighs like Mine —
Or has an Easier size.
<...>
I wonder if when Years have piled
Some Thousands — on the Harm
That hurt them early — such a lapse
Could give them any Balm [5, p. 273].

Семантика глагола *pile* ('нагромождаться, сваливаться в грудy') актуализирует идею пассивного накопления множества объектов. Годы (*Years*) метафорически преобразуются в нечто обладающее физической формой, твердостью и плотностью, что позволяет им образовать *грудy* (*pile*). Еще одним важным элементом в данной проекции является пространственная ориентация: предлог *on*, указывающий на положение объекта на поверхности чего-либо, уподобляет горе фундаменту, исходной точке накопления временных отрезков. Существительное *harm* (*вред*) обобщенно именуется здесь пережитую в прошлом душевную травму, которая воспринимается лирическим героем как универсалия человеческого опыта. Модальная конструкция *I wonder if* (Интересно...) вводит условную ситуацию, в которой душевное потрясение сменяется чередой качественно-нейтральных временных отрезков, неопределенное количество которых обозначается местоименным сочетанием *Some Thousands* [*Years*] (*несколько тысяч [лет]*). Гипербола имплицитно отсылает здесь к конвенциональной метафорической модели TIME IS A HEALER (ВРЕМЯ ЛЕЧИТ). Трансформация этой метафоры, приобретающей в стихотворении Э. Дикинсон форму риторического вопроса, который по умолчанию предполагает отрицательный ответ, передает убеждение в том, что никакое количество времени не может полностью избавить человека от душевной боли. Напротив, образ накопившихся в виде вертикальной структуры лет (*Years have piled / Some Thousands — on*



the Harm) вызывает ассоциацию с грузом, давящей тяжестью. Трагическое прошлое не преодолевается, а лишь погребается под «грудой» времени, оставаясь фундаментом, эмоциональным основанием дальнейшего существования лирического героя.

Авторская концептуальная метафора *TIME IS A PILE OF YEARS* (ВРЕМЯ — ЭТО ГРУДА ЛЕТ) получает дальнейшее развитие в стихотворении «*The Pile of Years is not so high*» (букв. «Груда лет не так велика»), посвященном подруге поэтессы Эбби С. Фэрли:

The Pile of Years is not so high
As when you came before
But it is rising every Day
From recollection's Floor

43

And while by standing on my Heart
I still can reach the top
Efface the mountain with your face
And catch me ere I drop [5, p. 633].

Центральный метафорический образ эксплицируется уже в начальном стихе словосочетанием *The Pile of Years* (*груда лет*). Определение *not so high* (*не так уж высока*) подчеркивает вертикальность временной структуры, а сказуемое *is rising* (*растет*) в третьем стихе указывает на ее меняющийся, динамический характер. При помощи конструкции *not so... as* поэтесса сопоставляет два временных плана и два состояния лирической героини. Это, с одной стороны, опыт-знание, свойственный ей в прошлом, в момент ее последней встречи с подругой (*when you came before* — *когда ты пришла в прошлый раз*). С другой стороны, это темпоральный опыт плана настоящего, накопленный лирической героиней с той давней встречи. Парадоксальным образом «груда лет» в прошлом оказывается «выше», чем в настоящем. Противоречие снимается в четвертом стихе, где авторская метафора *from recollection's Floor* (*с пола воспоминаний*) уподобляет воспоминания тому основанию, на котором вырастают «груды лет». Каждая встреча дарит героям новые воспоминания, и цикл накопления темпорального опыта начинается заново.

Второе четверостишие имеет имплицитно регулятивный характер: оно направлено на то, чтобы своим пафосом призвать адресата не дать новой «груде лет» достичь критического уровня высоты. Критичность в данном случае определяется неспособностью говорящего достичь вершины «груды» (*reach the top*), «стоя на собственном сердце» (*while by standing on my Heart*). Являясь символом глубокой эмоциональной привязанности, сердце выполняет функцию метафорической опоры, необходимой для существования говорящего в условиях «накопления» времени.

В заключительных стихах звучит открытый призыв: *Efface the mountain with your face / And catch me ere I drop* (*Изгладь гору [лет] своим лицом / и поймай меня, прежде чем я упаду*). Здесь временная природа воспоминаний раскрывается предметной метафорой *mountain* [of years],



конкретность которой имплицитно подразумевает возможность нивелировки дискретности накопленного темпорального опыта. Личное присутствие адресата, метонимически обозначенное существительным *face*, является залогом деконструкции «горы», то есть обновления временного цикла. Другой потенциальный исход ситуации — падение говорящего (*I drop*), метафорически символизирующее забвение, то есть обновление воспоминаний.

Метафора дискретного, материализованного времени может становиться когнитивным основанием для осмысления вечности. Не имеющая начала и конца и потому непостижимая в самой своей онтологии, вечность воспринимается через уподобление времени, разделенному на отдельные фрагменты. Это парадоксальное видение темпоральности бытия получает свое художественное выражение в стихотворении «Forever is composed of Nows» (букв. «Вечно состоит из сейчас»). Категория времени — более знакомая и понятная, чем категория вечности, оказывается здесь метафорическим «инструментом» для осмысления темпоральной природы последней [4, p. 200]:

Forever — is composed of Nows —
'Tis not a different time —
Except for Infiniteness —
And Latitude of Home —

From this — experienced Here —
Remove the Dates — to These —
Let Months dissolve in further Months —
And Years — exhale in Years —

Without Debate — or Pause —
Or Celebrated Days —
No different Our Years would be
From Anno Dominies — [5, p. 307–308].

Образ начальной строфы подвергается сомнению в следующем, втором четверостишии. Императивы *Remove* ('уберите, удалите') и *Let* ('позвольте') приглашают читателя провести «мысленный эксперимент». В первом случае поэтесса указывает на манипуляции с календарным временем: предложение «убрать даты» (*Remove the Dates*) соотносится с отказом от традиционного исчисления времени в дискретных единицах. Второй случай более необычен: глагол *dissolve* (*раствориться*) переводит восприятие времени из области твердых тел в область веществ. Актуализируя концептуальную модель TIME IS A SUBSTANCE (ВРЕМЯ — ЭТО МАТЕРИЯ), глагольная метафора *Let Months dissolve in further Months* (Пусть месяцы растворяются в месяцах) указывает на возможность уничтожения границ между настоящим и будущим. Их качественное сходство, почти неразличимое тождество подчеркивает повтор формы множественного числа хрононима *months*. Последняя строка четверостишия вводит наиболее неожиданную метафорическую



аналогию «эксперимента» — *Let... Years — exhale in Years*. В отличие от глагола *dissolve*, сопоставляющего *Months* и *further Months* как однопорядковые сущности, многозначный глагол *exhale* ('выдыхать; источать (аромат); исчезать как дым'), актуализирует одновременно две образных структуры. С одной стороны, это персонифицирующая метафора *Years — exhale* (годы выдыхают), с другой — авторская метафора *TIME IS AIR* (ВРЕМЯ — ЭТО ВОЗДУХ): [*Years*] *exhale in Years* — [*Годы*] *выдыхают в года*. Такая сложная структура снова помогает Э. Дикинсон передать идею незримого «растворения», «размывания» границ не только между сравнительно небольшими периодами (*months*), но и между значительными по объему временными отрезками.

В финальной строфе отрицание *Without Debate — or Pause — / Or Celebrated Days* (Без дискуссий, или пауз, / или празднуемых дней) окончательно элиминирует событийные и ритмические маркеры, организующие человеческое восприятие времени. Утверждение *No different Our Years would be / From Anno Dominies* (Ничем не будут отличаться наши годы / от лет Господних) сопрягает временное существование лирического героя с вечностью. После устранения внешних «вех», упорядочивающих темпоральную ткань бытия, исчезает оппозиция между временем земным (*Our Years*) и временем священным. Именем последнего выступает указывающее на рождение Христа сочетание *Anno Domini*. Представляющее здесь вokkaзиональной, «адаптированной» к общей норме английского языка форме множественного числа — *Anno Dominies*, оно свидетельствует о преодолении границы между миром земным и миром небесным, становящемся возможным в пространстве веры. Выступая содержательной и структурной кульминацией стихотворения, эта метафора указывает на предельно высокую ценность мгновений земного бытия, конечным предназначением которых является сопричастность вечности.

Проведенный анализ позволяет заключить, что в поэтических текстах Э. Дикинсон оппозиция дискретного и непрерывного времени находит свое художественное выражение в форме авторских метафор, эксплицирующих двойственную природу темпорального опыта. Временные отрезки (*years, morning, noon*) могут, с одной стороны, образовывать квазиматериальные структуры, с другой — утрачивать четкие границы, растворяясь в однородной субстанции настоящего. Так, образ «нагроможденных лет» (*pile of years*) отражает не только движение — метафорический «рост» — времени, заключающееся в сменяемости составляющих его дискретных единиц, но и его циклический характер, равно как и зависимость от содержания эмоционального опыта человека. Метафоры дискретного, «фрагментарного» времени становятся «инструментом» осмысления метафизического опыта вневременности. Уподобляя вечность множеству мгновений настоящего (*nows*), Э. Дикинсон не только отказывается от «математического» взгляда на вечность как ценностно-нейтральную «бесконечную» протяженность, но и указывает на конечную цель земного времени — сопричастность «живой», освященной вечности веры.



Список литературы

1. Гаврилов А.Г. Переводя Эмили Дикинсон (Из дневников) // Эмили Д. Стихотворения. Письма. М., 2007. С. 421 – 447.
2. Козлова, Л.А., Кремнева А.В. Концептуальная метафора в когнитивно-семиотическом осмыслении // Вопросы когнитивной лингвистики. 2021. №1. С. 47 – 59.
3. Bennett P.B. Emily Dickinson and her American Woman poet peers // The Cambridge Companion to Emily Dickinson / ed. by W. Martin. Cambridge, 2002. P. 215 – 235.
4. Budick E.M. Emily Dickinson and the Life of Language: A Study in Symbolic Poetics. Baton Rouge, 1985.
5. Dickinson E. The Complete Poems of Emily Dickinson. Toronto, 1967.
6. Folsom L.E. "The Souls That Snow": Winter in the Poetry of Emily Dickinson // American Literature. 1975. Vol. 47, №3. P. 361 – 376.
7. Freeman M. Metaphor making meaning: Dickinson's conceptual universe // Journal of Pragmatics. 1995. Vol. 24. №6. P. 643 – 666.
8. Grabher G.M. 'Forever – is composed of Nows –': Emily Dickinson's Conception of Time // A Companion to Emily Dickinson. Malden, MA, 2008. P. 258 – 268.
9. Johnson T. Introduction // The Poems of Emily Dickinson. Including Variant Readings Critically Compared with All Known Manuscripts (3 Volumes in 1) / ed. by T. Johnson. Cambridge, MA, 1998.
10. Kövecses Z. Extended conceptual metaphor theory. Cambridge, 2020.
11. Kövecses Z. Metaphor: A practical introduction. Oxford, 2002.
12. Lakoff G., Johnson M. Conceptual metaphor in everyday language // Shaping entrepreneurship research / ed. by S.D. Sarasvathy, N. Dew, S. Venkataraman. N. Y., 2020. P. 475 – 504.
13. Martin W. The Cambridge Introduction to Emily Dickinson. Cambridge, MA, 2007.
14. Middeke M. English and American Studies: Theory and practice. Weimar, 2012.
15. Porter D. Dickinson: the modern idiom. Cambridge, MA, 1981.
16. Porter D. Th. The art of Emily Dickinson's early poetry. Cambridge, MA, 1966.
17. Sandeen E. Delight Deterred by Retrospect: Emily Dickinson's Late-Summer Poems // The New England Quarterly. 1967. Vol. 40, №4. P. 483 – 500.
18. Sielke S. Dickinson's Threshold Glances, or, Putting the Subject on Edge // The Emily Dickinson Journal. 1996. Vol. 5, №2. P. 93 – 99.
19. Stocks K. Emily Dickinson and the modern consciousness: a poet of our time. Berlin, 1988.
20. Vanderslice J. Dickinson's BEHIND ME – DIPS ETERNITY // The Explicator. 2000. Vol. 58, №4. P. 195 – 198.

Об авторе

Софья Евгеньевна Хорохорина – асп., ст. преп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: sofiakhorokhorina@gmail.com

AuthorID: 1173760



S. E. Khorokhorina

DISCONTINUITY OF TEMPORAL EXPERIENCE
IN EMILY DICKINSON REVISITED

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 30 January 2026

Accepted 04 May 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-4

To cite this article: Khorokhorina S.E. 2026, Discontinuity of temporal experience in Emily Dickinson revisited, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 39–47. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-4.

47

The article examines the specificity of the artistic explication of the discrete nature of temporal experience in the works of Emily Dickinson (1830–1886). Drawing on the analytical framework of conceptual metaphor theory, which models the process of metaphorization as the transfer of properties from a concrete domain of knowledge to an abstract one, the study conducts a linguo-cognitive analysis of the image of “objectified” time, which in Dickinson’s poetry is characterized by a unique, idiosyncratic form of expression. The peculiarities of the artistic perception of the temporal fabric of existence as a combination of separate, isolated units are examined through the analysis of the poems “Of this is Day composed,” “I measure every Grief I meet,” “The Pile of Years is not so high,” and “Forever is composed of Nows,” which serve as vivid examples of the author’s individual perception of the complex and contradictory nature of time. The study identifies the key metaphorical models that constitute the cognitive foundation of the “object” images of time – the conventional metaphor TIME IS A SUBSTANCE and the authorial metaphor TIME IS A PILE OF YEARS. The linguistic realizations of these models are analyzed, revealing the close interconnection between the lyrical speaker’s temporal experience and their psychological state. It is demonstrated that the perception of time as discrete or, conversely, continuous depends on such fundamental yet diverse phenomena of the mental sphere as memory and emotions. The study concludes that object metaphors of time reflect the dual, ambivalent nature of temporal experience, in which discreteness and continuity are not opposed to each other but are inextricably linked within a single dynamic whole.

Keywords: Emily Dickinson, temporal experience, object metaphor of time, discontinuity, continuity

The author

Sofia E. Khorokhorina, PhD student, senior lecturer, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: sofiakhorokhorina@gmail.com

AuthorID: 1173760

А. В. Корчагина

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АРХЕТИПИЧЕСКОЙ
СЕМАНТИЧЕСКОЙ ОППОЗИЦИИ «СВОЕ – ЧУЖОЕ»
В РАССКАЗЕ МАРИНЫ СТЕПНОВОЙ «ВАРЕНЬЕ ИЗ КАКИ»

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 11.12.2025 г.

Принята к публикации 27.05.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-5

48

Для цитирования: Корчагина А. В. Репрезентация архетипической семантической оппозиции «свое – чужое» в рассказе Марины Степновой «Варенье из каки» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 48–56. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-5.

Предметом рассмотрения является динамика языковой реализации архетипической семантической оппозиции «свое – чужое» в контексте рассказа Марины Степновой «Варенье из каки». Рассматривается смысловое наполнение и взаимодействие компонентов оппозиции «свое – чужое» в тексте рассказа, выявляется ключевая роль ее противочленов в формировании содержательно-концептуальной и подтекстной информации произведения. На основе лингвопоэтического анализа экспликаторов «своего» и «чужого» в рассказе с заглавием-загадкой «Варенье из каки» делается вывод об иллюзорности / невозможности конвертации «чужого» в «свое» ценой подавления собственной национально-культурной идентичности, отречения от природного «своего».

Ключевые слова: архетипическая семантическая оппозиция, «свое – чужое», заглавие-загадка, содержательно-концептуальная информация, лингвопоэтический анализ

Введение

Семантическая оппозиция «свое – чужое» относится к числу архетипических: универсальность и вневременная значимость делают ее неотъемлемым элементом философско-онтологических исследований двучленной организации мира.

Описанию семантики и взаимодействия противочленов оппозиции «свое – чужое» посвящена обширная научная литература. Так, согласно лексикографическим данным, **свой** – «1. в знач. суц. **свое** – “что относится к самому себе, непосредственно связано с собой”; 5. “родной или связанный близкими отношениями, совместной работой, общими убеждениями и т.п.”» [10, с. 55]; **чужой** – «2. в знач. суц. **чужое** – “то, что принадлежит другому, что свойственно другому (вещь, дело,



мысль, желание и т. п.)»; 3. «неродной, не связанный близкими отношениями, общими взглядами и т. п.» <...> 6. «не являющийся родиной, относящийся к другому государству, стране» [10, с. 693].

Как отмечает Л. Н. Виноградова, оппозиция «своего» и «чужого» «осмысливается в категориях разноуровневых связей человека: кровнородственных (свой — чужой род, семья), этнических (свое — чужое племя, народность, нация), языковых (родной — чужой язык, диалект, говор), конфессиональных (своя — чужая вера), социальных (свое — чужое сообщество, сословие, коллектив)» [3, с. 17]. Данная оппозиция напрямую связана с понятием границы как «средством идентификации “своего” пространства, разграничивая не столько “физические” и географические пространства, сколько социумы в широком смысле этого слова» [6, с. 16]. Как известно, «всякая культура начинается с разбиения мира на внутреннее (“свое”) пространство и внешнее (“их”)» [8, с. 175]. Оппозиция «свое — чужое», нося универсальный характер, естественным образом встраивается в систему миропонимания, «является одним из главных концептов всякого коллективного, массового, народного, национального мироощущения» [11, с. 126]. Разграничение «своего» и «чужого» происходит благодаря «сформировавшейся внутри общества психологически неосознаваемой формальной ориентации, залегающей глубоко в подсознании носителей языка» [13, с. 153]. Оппозиция «свое — чужое» функционирует не только на уровнях научного и повседневного сознания, но и в пространстве художественного творчества, в том числе в литературных текстах.

В прозе современной писательницы Марины Степновой, чье творчество на сегодняшний день изучено не в полной мере (что дает нам право говорить о новизне и актуальности настоящего исследования), представлена своеобразная интерпретация рассматриваемой оппозиции. В качестве материала для исследования нами избран рассказ «Варенье из каки». Как известно, заглавие как «компрессированное, нераскрытое содержание текста» [4, с. 133], его «смысловой фокус» [15, с. 144] выступает связующим звеном между условно-реальным миром художественного текста и реальной действительностью [2]. Вследствие этого при первочтении рассказа «Варенье из каки» реципиент затрудняется семантизировать его заглавие, поскольку в грамматически нормативной и продуктивной синтагме *варенье из каки* (N₁ праер. N₂) нарушен закон семантического согласования: варенье можно приготовить из ягод, фруктов, орехов, даже роз, но его нельзя сварить из *каки*. Опираясь на фоновые знания, каждый русский с детства знает, а толковые словари фиксируют, что *кака* — это «детское фи, бе, вя, гадость, скверность, грязь, помет» [5, с. 693]; «кал, нечистоты, грязь, гадость. Употребляется в детской речи или в разговоре с детьми. *Не смей трогать, это кака!*» [14, с. 246–247]. Поэтому читатель изначально воспринимает заглавие «Варенье из каки» не только как заряженное негативной оценкой, но в первую очередь как абсурдное, нелепое. Это заглавие препятствует реализации прогностической, персуазивной и аттрактивной



функций имени текста. Мотивация выбора автором такого заглавия-загадки остается скрытой до финала повествования, до стадии возвращения [7, с. 85] к имени текста в процессе рефлексии читателя над содержанием рассказа, реализующимся в единстве заглавия как предтекстового (рамочного) элемента и собственно текста.

«Чужое» как пространство мечты

Сюжет рассказа «Варенье из каки» разворачивается в маленьком городке солнечной Тосканы, куда из России переехала жить молодая супружеская пара, совершенно очарованная этим райским уголком. При первом визите в Италию герои рассказа чувствуют себя чужаками, перешедшими границу между «своим» и «чужим» и обреченными преодолевать барьеры, препятствующие освоению чужого пространства, первым и главным из которых для них является языковой барьер. В контексте рассказа он функционирует как граница, отделяющая «своих» (говорящих по-итальянски) от «чужих» (не владеющих итальянским языком). Как известно, при отсутствии у собеседников общего языкового кода полноценная коммуникация не представляется возможной. Говоря о невозможности речевой коммуникации русских туристов и жителей Италии, автор прибегает к приему персонификации географической области Италии — Тосканы:

Тоскана была отчаянно недоступная. И немая. Совсем немая [12, с. 153].

Экспрессивное лексическое средство — необычное сочетание слов *отчаянно недоступная* — свидетельствует о крайней степени закрытости для героев нового для них и пока еще чужого, непознанного культурного пространства. Немота прекрасной Тосканы абсолютна (что подчеркивается двукратным точным повтором лексемы *немая*), так как герои не знали итальянского, а *никто в деревне не говорил по-английски* [12, с. 153]. Наречие меры и степени *совсем (совсем немая)* подчеркивает катастрофичность коммуникативной неудачи, постигшей русских туристов. Непреодолимость языкового барьера обусловила их социальную изоляцию. В свой первый приезд влюбленные в Италию, но «безъязыкие» герои остро чувствуют и переживают свою полную исключенность из жизни социума маленького тосканского городка:

Вокруг улыбались, шумели, компаниями усаживались подкрепиться — с младенцами над и толстыми лабрадорами под столом. Жестикულიровали живо, будто дирижировали окружающей жизнью, но всё — мимо них, не для них, сами для себя. Даже местные коты не удостоивали их поглажкой, даже коты [12, с. 154].

Местоименный ряд *мимо них, не для них, сами для себя* четко выражает отчужденность итальянцев, живущих *сами для себя*, от наших героев. В начале рассказа главным персонажам, ощущающим Тоскану как не-



достижимый *рай*, позволено лишь созерцать *отчаянно недоступную* и прекрасную Италию, но отказано быть участниками жизни итальянского населения городка.

Однако изначально чужое, немое, но безусловно привлекательное лингвокультурное пространство Тосканы постепенно перестает быть чужим и чуждым, начинает восприниматься героями рассказа как свое. Каким же образом это происходит?

Этапы освоения и присвоения «чужого»

Желая стать своими в итальянском сообществе городка, наши герои ставят своей целью выучить итальянский язык:

Самоучители, уроки, развешенные по всей квартире желтые липкие стикеры. На каждом — итальянское слово — как винная ягода, спрятавшаяся под шероховатым листом. *Io sono. Io sono innamorato. Tu sei. Tu sei tutto per me* [12, с. 154].

В переводе на русский: «Я. Я влюблен. Ты. Ты для меня все». Появление в рассказе коммуникативно ориентированных фраз на итальянском языке свидетельствует о решимости героев рассказа научиться говорить о любви к Тоскане на ее языке. Так они проходят первый этап освоения и присвоения «чужого», их старания увенчиваются успехом: *На Рождество Тоскана заговорила* [12, с. 155]. С этого момента герои начинают активную коммуникацию с местным населением городка: провизор, местные старушки, хозяин ресторана — со всеми молодая супружеская пара радостно вступает в речевой и эмоциональный контакт:

Провизор спросил их о чем-то, они... ответили и уже не замолкали — до вечера, до счастливой одышки, до хрипоты [12, с. 156].

Окрыленные коммуникативной удачей, молодые люди не замечают в потоке речи местных старушек тревожный прогностический сигнал, который не пропустит проницательный читатель:

Племяннице старушки принадлежали обе ювелирные лавки, а муж племянницы сбежал на кладбище — негодай, бросил девочку с тремя детьми, впрочем, что с него возьмешь? Француз, иностранец, на него с самого начала не было никакой надежды [Там же].

За анекдотичностью сказанного старушкой кроется сообщение о том, что иностранцу, отцу трех детей итальянки, не удалось стать своим — заслужить доверие и уважение (хотя бы посмертное) итальянской родни.

«Свое» становится «чужим», «чужое» — «своим» (?)

Следует подчеркнуть, что стиранию коммуникативной границы между нашими героями и итальянцами сопутствует возникновение разделительной линии, маркирующей отчуждение героев рассказа от



соотечественников. Как пишет В.Г. Лысенко, «чужой — это не обязательно инородец, им может быть и член группы, который выбивается из общей массы по самым разным причинам, начиная с какого-то телесного увечья (инвалидности), манеры одеваться, кончая образом мысли» [9, с. 96].

В рассказе происходит переворачивание оси культурных координат: «свое» воспринимается героями как «чужое», а «чужое» кажется «своим». При этом категория «новое свое» неизбежно актуализирует семантику посессивности и положительной оценки, а «старое свое» семантику принадлежности утрачивает и получает крайне негативную оценку. Грамматическими экспликаторами лингвопоэтического приема переворачивания противочленов оппозиции служат притяжательные местоименные слова *их, наш, свой*:

По деревенской продуктовой лавке (по их деревенской продуктовой лавке!) мчит, громыхая копытами, семейство. <...> Зачем топчете наш простодушный рай? [12, с. 152].

Провалитесь в свой уродливый ад... [12, с. 153].

Это был их городок. Больше ничей. Только их [12, с. 155].

Такое ревнивое отношение к будто бы обретенному лингвокультурному пространству не могло не породить чрезмерную эмоциональную реакцию на любого, кто станет «претендовать» на присвоенную территорию:

Каждый считает, что вправе любить ее [Тоскану] — не только они. <...> Толпы туристов, шарканье ног, ор отвратительных голосов. Чужие руки. Жадные, глупые, неумелые [12, с. 152].

Парадоксально, что оппозиция «тосканцы — соотечественники» в рассказе выступает изоморфной оппозиции «свой — чужой»: тосканцы — свои, все итальянское — свое; соотечественники — чужие, все ценимое соотечественниками — чужое. Проиллюстрируем сказанное на примере применения лингвопоэтического приема контрастного противопоставления итальянских и неитальянских гастрономических деталей:

«Наташка, вино взяла? Да ну, кислятину эту, я в ней не разбираюсь! <...> Пекорино брунелло, овальная даже на вкус моцарелла, кабачки колбаски, порчини — мимо, читатель, мимо. В тележке подпрыгивают седые от ужаса свиные отбивные, картошка, ждущая часа, чтобы стать free... Самка проносится мимо рядов зеленоватого frizzante и хватает литровую бутылку польской водки [12, с. 152].

Как видим, микрополе, объединяющее характерные для Италии продукты питания и напитки (*пекорино, вино Brunello di Montalcino*, которое подают к *пекорино, моцарелла, порчини*), отчетливо противопоставлено микрополю номинаций продуктов и напитков другой, неитальян-



ской культуры питания (*седые от ужаса свиные отбивные, картошка, ждущая часа, чтобы стать free, литровая бутылка польской водки*) как изысканное — примитивному, грубому.

В «семейном портрете» соотечественников, совершающих набег на итальянскую продуктовую лавку, изобилуют зооморфные черты: глава семьи именуется *самцом*, его жена — *самкой*, а их дети — *детенышами*. Негативная оценка людей-животных усиливается употреблением таких характеризующих синтагм, как *зычный рев, громохвая копытами*. Устами героев рассказа их соотечественники именуются гуннами (в переносном значении гунны — «агрессивные варвары»).

Кроме того, эта отчужденность проявляется посредством использования императивных модальных конструкций, эксплицирующих проклятия (*будьте прокляты, провалитесь в свой ад*), адресатами которых являются соотечественники. Твердое намерение героев рассказа обрести в Италии *настоящую родину* взамен той, *в которой угораздило родиться*, побуждает их к отказу от своих корней. Стремление подавить, «выкорчевать» собственную национально-культурную идентичность достигает кульминации в ритуальных фразах отречения от родного языка:

Чур, прочь, отрекаюсь, отрекаюсь, отрекаюсь, даже от родного языка своего, от этого надоедливой сатаны [12, с. 153].

Кошунственная перелицовка чина отречения от сатаны («отрекаюсь, от тебя, сатана, и всех дел твоих») в уподобление родного языка сатане может трактоваться как греховный речевой акт или даже как демонстративное духовное самоубийство.

Иллюзия обретения новой национально-культурной идентичности

Герои рассказа декларировали отречение от родного языка, не осознавая нерасторжимости своей связи с ним, неотменяемой потребности в нем. Так, несмотря на шокирующий отказ от родного языка, герои не только продолжают общение на нем, но и мыслят с позиции именно носителей русского языка и соответствующего лингвокультурного опыта: они восхищаются, умиляются, удивляются, сердятся, смеются и плачут по-русски.

Финальным эпизодом рассказа (сильной позицией текста) является описание курьезного случая в местном кафе накануне Рождества. Перейдя к десерту (паннакотте с вареньем), героиня ощущает вроде бы знакомый, но странный своей неочевидностью вкус варенья:

— Яблоки? — спросила она, стараясь не делать ошибок и выдержать правильную интонацию. — Это ведь яблоки, Массимилиано, да?

— Нет, — ответил Массимилиано. — Это не яблоки. Каки. <...> Нет, не айва, синьора, говорю же — это каки. Варенье из каки.

<...> Каки оказались хурмой [12, с. 159].



Итальянское слово *saso* (мн. ч. *sachi*), услышанное русским ухом, созвучно русскому разговорному слову *кака*. Наши герои невольно, автоматически приписывают плану выражения услышанного звукового комплекса то содержание, которое присуще ему в русском языке. О «каках» они мыслят с позиции именно своего родного языка, своего языкового опыта. Отсюда и их смеховая реакция на прозвучавшее итальянское слово:

Они не стали гулять, понеслись домой, толкаясь, как дети, помирая со смеху и строя немыслимые предположения [12, с. 159].

Итак, случайное созвучие разноязычных слов позволило автору дать рассказу ребусное заглавие. Читатель, не склонный к интеллектуальной рефлексии над художественным текстом, улыбнется словесной шутке и не станет задаваться вопросом о мотивации «закольцовывания» заглавия и финала рассказа. Рефлектирующий читатель задумается о мотивации такого авторского приема, и поможет ему в поиске ответа на вопрос последнее высказывание хозяина кафе:

— Надоели эти русские, — сказал вдруг Массимилиано. — Сил нет. Приезжают и думают, раз у них деньги, они здесь свои. Гнать бы их всех. Изгадили все побережье [12, с. 160].

Осмысление слов итальянца приводит к нескольким умозаключениям:

- Массимилиано говорит о надоевших русских обобщенно и при этом не исключает наших героев из их массы;
- он крайне раздражен поведением русских, сорящих деньгами, и их претензией на статус «своих»;
- считает, что обилие русских наносит урон природе Италии;
- хотел бы защитить родную землю от их нашествия.

Финальное высказывание Массимилиано со всей очевидностью показывает тщетность усилий героев рассказа сменить данную рождением национально-культурную идентичность и стать *настоящими итальянцами*.

Заключение

Проведенный анализ позволяет заключить, что заглавие «Варенье из каки» может быть семантизировано только в результате рефлексии читателя над полностью прочитанным текстом, в условиях завершившейся интеграции собственно текста и его имени, поскольку заглавие как рамочный знак требует не только проспективного, но и ретроспективного осмысления. Заглавие «Варенье из каки» выступает как некий парафраз главной мысли рассказа и в этом качестве становится способным произвести персуазивный эффект: без декларативной назидательности средствами иносказания убедить читателя в том, что невозможно получить (сварить, приготовить) новую прекрасную родину (лакомое варенье) из несъедобных, бросовых продуктов (каки), а именно из



огульного презрения к соотечественникам, из попытки отказаться от своей национально-культурной идентичности, из отречения от родного языка. По мысли М. М. Бахтина, родная, собственная культура «только в глазах *другой* культуры раскрывает себя полней и глубже. <...> Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур» [1, с. 354]. Герои рассказа имели, но не использовали шанс, погружаясь в чужую культуру, глубже познавать свою и тем самым питать себя из неисчерпаемых источников «своего» и «чужого».

Список литературы

55

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд. М., 1986.
2. Веселова Н. А. Заглавие литературно-художественного текста (Антология и поэтика) : дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1998.
3. Виноградова Л. Н. Человек / нечеловек в народных представлениях // Человек в контексте культуры. Славянский мир. М., 1995. С. 17–26.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 2006.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. Т. 2 : И–О. М., 1865.
6. Захаренко И. В. Архетипическая оппозиция «свой — чужой» в пространственном коде культуры // Язык, сознание, коммуникация : сб. науч. ст., посвященных памяти В. Н. Телия. М., 2013. Вып. 46. С. 15–31.
7. Козьма М. П. Заглавие как способ декодирования художественного текста // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №10-1 (64). С. 85–87.
8. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек — текст — семиосфера — история. М., 1996.
9. Лысенко В. Г. Познание чужого как способ к самопознанию (попытка ксенологии) // Россия в диалоге культур. М., 2010. С. 90–102.
10. Словарь русского языка : в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз. ; под ред. А. П. Евгеньевой. 3-е изд. Т. 4 : С–Я. М., 1988.
11. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
12. Степнова М. Л. Где-то под Гроссето : рассказы. М., 2024.
13. Суворова Е. В. Развитие концептуальных представлений о чуждости в социально-гуманитарных науках (XX–XXI века) // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2024. №3 (55). С. 150–164.
14. Химик В. В. Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи. СПб., 2004.
15. Щербинина Ю. И., Михайловская Е. В. Методика работы с заглавием художественного произведения в рамках курса по языку современной британской короткой прозы для студентов-филологов // Преподаватель XXI век. 2023. №4, ч. 1. С. 140–153.

Об авторе

Анна Владимировна Корчагина — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: an.deowal2016@yandex.ru

AuthorID: 1220614

ORCID: 0009-0009-5118-9062



A. V. Korchagina

THE REALIZATION OF THE ARCHETYPAL SEMANTIC OPPOSITION
"THE OWN – THE ALIEN"
IN M. STEPNOVA'S SHORT STORY "KAKI JAM"

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 11 December 2025

Accepted 27 May 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-5

56

To cite this article: Korchagina A.V. 2026, The realization of the archetypal semantic opposition "the own – the alien" in M. Stepnova's short story "Kaki Jam", *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 48–56. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-5.

The article focuses on the dynamics of the linguistic realization of the archetypal semantic opposition "the own – the alien" in the context of Marina Stepnova's short story "Kaki Jam" ("Varenye iz kaki"). The study examines the semantic content and interaction of the components of the "one's own – the alien" opposition within the text of the story and identifies the key role of its opposing elements in the formation of the work's content-conceptual and subtextual information. Based on a linguopoetic analysis of the markers of "one's own" and "the alien" in the short story with the enigmatic title "Kaki Jam," the article concludes that the conversion of "the alien" into "one's own" is illusory and impossible when achieved at the cost of suppressing one's own national and cultural identity and renouncing the natural "one's own."

Keywords: archetypal semantic opposition, "the own – the alien", enigmatic title, content-conceptual information, linguopoetic analysis

The author

Anna V. Korchagina, PhD student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: an.deowal2016@yandex.ru

AuthorID: 1220614

ORCID: 0009-0009-5118-9062

УДК 821.111

А. С. Косинская

СВОБОДНОЕ ТВОРЧЕСТВО И ЭТИЧЕСКИЙ ИМПЕРАТИВ В РАССКАЗЕ ДЖ.Р.Р. ТОЛКИНА «ЛИСТ НИГГЛЯ»

57

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 03.08.2025 г.

Принята к публикации 16.04.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-6

Для цитирования: Косинская А. С. Свободное творчество и этический императив в рассказе Дж.Р.Р. Толкина «Лист Ниггля» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 57 – 64. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-6.

Целью настоящего исследования является изучение художественной этики и эстетических идей Дж.Р.Р. Толкина на материале рассказа «Лист Ниггля». Художественная философия писателя анализируется в контексте классической практической философии И. Канта. В статье рассматриваются основные формулировки этического императива Канта в сравнении с максимой благоразумного себялюбия в понимании кёнигсбергского философа. Делается предположение о том, что универсальный по своей природе этический императив Канта может быть представлен как достаточно точная формулировка основного нравственного закона в художественном мире рассказа Толкина «Лист Ниггля». Выбор автономного от религиозно-культурной традиции кантовского императива обусловлен прежде всего известным стремлением английского писателя избежать элементов религиозной проповеди в собственных художественных текстах и, во вторую очередь, безусловным знанием Толкином практической философии Канта. Тема свободного творчества в рассказе «Лист Ниггля» рассматривается в контексте кантовского морального императива, поскольку в повествовании Толкина присутствует конфликт между свободой творческого самовыражения и добродетельной жизнью главного героя. Делается вывод о том, что в художественной картине мира Толкина тщательное соблюдение творческой личностью морального закона одухотворяет свободное творчество, придавая произведению художника гениальность и уникальный характер высшей реальности в стиле средневекового реализма.

Ключевые слова: И. Кант, Дж.Р.Р. Толкин, «Лист Ниггля», протагонист, этический императив, творчество, символ, христианство

Идея этического императива восходит к практической (моральной) философии Иммануила Канта. Суть этического (или морального) императива состоит в существовании такого нравственного закона, руко-



водствуясь которым человек может быть уверен в том, что совершает добрый и правильный поступок. Этот закон имеет универсальный характер и автономен религии, политике и всему многообразию культурной традиции. Многократно формулируя моральный императив, И. Кант исходит из того, что а) всякая способность желания основывается на необходимом желании быть счастливым, б) человеческая воля автономна (то есть свободна) и в) человеческий разум (чистый практический) имеет характер законодательной инстанции, и потому именно им формируется этот основной закон. В «Критике практического разума» нравственный закон звучит следующим образом: «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства» [3, с. 48]. Немного психологически точнее категорический императив сформулирован в «Основоположениях метафизики нравов»: «...*поступай так, как если бы максима твоего поступка посредством твоей воли должна была стать всеобщим законом природы*» [4, с. 196]. Здесь философ подчеркивает свободу воли мыслящего субъекта: то, чего он желал бы достичь при помощи своего поступка, не только должно было бы стать всеобщим законом (природы), но могло бы им стать *по воле* совершающего поступок человека. Таким образом, мыслящий категорический императив призван задать себе следующий этический вопрос: хочу ли я, чтобы каждый человек поступал согласно тому принципу, по которому поступаю я. Более того, в тех же «Основоположениях метафизики нравов» Кант называет категорический императив «объективным принципом воли» и предлагает другую формулировку того же закона. На этот раз закон регламентирует не столько максимуму воли мыслящего субъекта, сколько отношение этой воли к другим людям, включая сам субъект. «...*поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству*» [4, с. 205]. На наш взгляд, все эти формулировки категорического императива уточняют и дополняют друг друга, образуя ясное смысловое единство. Отметим также, что в сравнении с максимой благоразумия (или, у Канта, благоразумного себялюбия), моральный императив «повелевает», в то время как благоразумие «только советует». «Большая разница между тем, что нам только советуется, и тем, что нам вменяется в обязанность» [3, с. 58].

Рассмотрим этический императив И. Канта как центральный закон нравственного мира рассказа Дж. Р. Р. Толкина «Лист Нигтля». Практическая философия Канта выбрана нами по двум причинам: во-первых, Толкин как выпускник и преподаватель Оксфорда был хорошо с ней знаком, во-вторых, будучи христианином, в своем творчестве английский писатель сознательно избегал слишком очевидных отсылок к библейским текстам (именно эти многочисленные аллюзии становились предметом критики Толкином «Хроник Нарнии» К. С. Льюиса). В связи с этим Г. Д. Паксютов отмечал «скрытое присутствие» христианской идеи и христианских мотивов в легендарии Толкина [10, с. 84].

В письме к Джейн Нив от 8–9 сентября 1962 г. Дж. Р. Р. Толкин писал, что в его восприятии главный герой рассказа «Лист Нигтля», — это



«реальная личность, в которой смешалось и хорошее, и дурное, а вовсе не “аллегория” какого-то отдельного порока или добродетели» [15, с. 294]. Кроме того, писатель отмечал, что собственный рассказ его «до сих пор трогает несказанно, всякий раз, как я его перечитываю» [15, с. 294]. В этом же письме Толкин уподобляет главную картину Ниггля «Властелину Колец», указывая тем самым на автобиографичность рассказа «Лист Ниггля». Автобиографичность образа Ниггля можно заметить и в художественной манере Толкина, уделявшего чрезвычайно много внимания деталям в художественном творчестве и считавшего «внутреннюю логичность реальности» одним из основных критериев художественности [6, с. 54]. Более того, Толкина, как и Ниггля, вдохновляли деревья. В некотором роде автор, как и его герой — художник, гениально их изображавший — начиная со «Стихов о Берёзе», написанных Толкином на готском языке в 1920-е гг. для сборника «Песни для филологов» [11, с. 566—568], образов энтов Фангорна во «Властелине Колец» и мифических деревьев Нуменора [12, с. 167] и заканчивая описанными в «Сильмариллионе» Древами Валар — Телперием и Лаурелином, вобравшими в себя первозданный свет творения [14, с. 34—35].

Имя главного героя, Niggle, имеет значение ‘заниматься пустяками’, а также ‘придирка, мелочная претензия, жалоба’ [9, т. 2, с. 517]. В самом начале рассказа всеведущий повествователь представляет героя как «a little man called Niggle» [17, р. 3], предлагая читателю рассматривать Ниггля как «маленького человека» [5, с. 283]. Ниггль, с точки зрения других героев рассказа, действительно целыми днями «занят пустяками», прорисовывая листья одного и того же дерева на своей картине, к тому же он постоянно внутренне ворчит на тех, кто отрывает его от этого «пустякового» творчества. Вопреки сложившейся в европейской литературе XX в. традиции изображать художника возвышенной и неординарной личностью, Толкин создает образ художника средней руки, «не из тех, кто имеет успех» [15, с. 287]. Рассказчик убеждает читателя в том, что главный герой — «человек весьма ординарный и даже несколько недалекий» [15, с. 291].

В рассказе два основных конфликта, и первый связан с предстоящим protagonисту путешествием (аллегория смерти): Ниггль знает, что ему в самое ближайшее время предстоит отправиться в путь, и не желает этого, прежде всего потому, что хочет закончить свою лучшую картину, создание которой составляет смысл его жизни. Второй конфликт состоит в том, что чрезвычайно ограниченный во времени Ниггль все же не может писать, так как его регулярно посещает сосед (чье имя, Parish, переводится с английского как «церковный приход») и просит о помощи. Просьбы Пэриша представляются Нигглю (и сочувствующему читателю) назойливо-бестолковыми, но тем не менее Ниггль не может ему отказать. «Знаете, как бывает с добрыми людьми: мягкое сердце скорее лишит их покоя, чем заставит что-либо сделать» [15, с. 288]. Здесь рассказчик делает еще одно важное с психологической точки зрения замечание: «...сердце его было просто мягким, но он не чувство-



вал доброты» [15, с. 307]. Из-за нехватки времени Нитгль не может гармонизировать свободное вдохновенное творчество и добродетель. Более того, к удивлению читателя выясняется, что «законы в той стране были довольно строгими» [15, с. 287] и героя посещает пристав, обвиняя его в нарушении закона, согласно которому он должен был не только во всем беспрекословно помогать соседу, но и пожертвовать своей картиной для починки крыши дома Пэришей. Умирает Нитгль от простуды после долгой и мучительной поездки на велосипеде в промозглый дождливый день по делам Пэриша (сосед не мог поехать сам, так как у него болела нога). Умирая, переживает из-за незаконченной картины («But my picture... it's not even finished yet» — «Но моя картина еще не окончена») и слышит ехидный ответ Возницы-смерти: «Напротив, картина завершена, — хотя бы потому, что вы к ней более отношения не имеете» [15, с. 297]) — «Well, it's finished with (дословный перевод: «с ней покончено»; курсив мой. — А. К.), as far as you're concerned, at any rate» [17, р. 102].

После смерти герой по традиции литературы XX в. отправляется в загробный мир на общественном транспорте (ср. В.С. Высоцкий «Баллада об уходе в рай», К.С. Льюис «Сказание об Аде и Рае, или Расторжение брака»). За гранью смерти Нитгль, согласно католической традиции, оказывается в Чистилище, представленном как совмещение двух инстанций: больницы и рабочего дома. Здесь Нитгль пьет чрезвычайно горькие лекарства, подолгу лежит, размышляя, в абсолютной темноте и тишине, а также изо дня в день до изнеможения выполняет ту нелюбимую им механическую работу, которой он пренебрегал при жизни. Однажды во время отдыха в больнице он слышит два Голоса, которые вершат суд над его душой. В рассказе не поясняется, кому принадлежат эти Голоса. По мнению В.Р. Гасановой, судят Нитгля «Бог Отец и Бог Сын, при этом решающее слово за последним, и в этом заключается надежда на положительный вердикт» [1, с. 7]. В этой форме Страшного суда как диалога Бога Отца и Бога Сына исследовательница видит традицию Данте Алигьери, «который также упоминает Бога Сына, подчеркивая его приближенность к людям, что дает еще одно объяснение его милосердия по отношению к Нитглю» [1, с. 7].

В контексте темы морального императива остановимся на нескольких репликах двух участников Суда над Нитглем. Первый Голос Толкин описывает как «куда более строгий, чем докторский» [15, с. 300]. Второй Голос «можно было назвать кротким, только мягким он не был: в нем слышалась власть, но в то же время печаль и надежда» [15, с. 300]. Основные аргументы против Нитгля таковы: сердце, которое изначально «было на месте» — «работало не совсем хорошо», «головой почти не пользовался», не накопил духовных сокровищ, «пришлось поместить его в крыло для бедняков». Однако Второй Голос ищет аргументы в защиту Нитгля, и после природной доброты, упомянутой в самом начале диалога, вторым достоинством Нитгля называет его творчество, точнее, его отношение к собственному художественному дару. «Он был



художником по природе своей. Конечно, не из одаренных. Но листья, нарисованные Нигглем, имеют определенное очарование. Он потратил много труда на листья — просто так, ради них самих, и при этом никогда не считал, что это делает его сколько-нибудь значительной фигурой» [15, с. 301]. Таким образом, в художественном мире рассказа Толкина служение искусству не ради гордости и славы, но ради эстетического чувства воспринимается как форма добродетели.

Самоотверженное служение героя прекрасному идеалу в рассказе подчеркивается дважды: в приведенной выше реплике Второго Голоса и в разговоре бывших гостей Ниггля. Когда мистер Томкинс спросил художника, зачем он так долго возится с листьями и цветами, Ниггль ответил, что они красивы. Томкинс возражает Нигглю, заявляя, что листья и цветы — это «пищеварительные органы... гениталии растений» [15, с. 313]. Очевидно, гость Ниггля рассуждает в русле логического позитивизма середины XX в., отрицавшего эстетическое наравне с этическим и признававшего лишь эмпирически верифицируемый научный факт. Нигглю как простецу нечего на это ответить. Символично, что именно Томкинс после смерти художника завладеет его домом, землей и всем имуществом. Таким образом, в рассказе «Лист Ниггля» противопоставляются традиционно-эстетический (ср. термин «прекрасное искусство» в «Критике способности суждения» И. Канта) и позитивистский взгляды на искусство. Если в земной жизни преобладает второй подход, а прекрасная картина художника в конце рассказа предается забвению, то за гранью смерти самоотверженный труд ради создания прекрасного искусства рассматривается как добродетель. Кроме того, милосердный Голос во время страшного суда рассуждает об искусстве в рамках традиционной кантовской эстетики, противопоставлявшей прекрасное и приятное (или полезное) искусство.

Второй Голос признаёт однозначным благом то, что Ниггль рисовал красивые листья просто «ради них самих» и не гордился своими художественными достижениями. Более того, этот Голос утверждает, что никакое творчество не оправдывает нарушение нравственного Закона: «В Архиве нет ни одной записи о том, что он даже в мыслях пытался своим творчеством извинить пренебрежение к тому, что требовал Закон» [15, с. 301]. Здесь на ум приходит совершенно противоположная идея из эссе «Искусство при свете совести» отечественной ранней современницы Толкина М.И. Цветаевой: «Само искусство — тот гений, в пользу которого мы исключаемся (выключаемся) из нравственного закона» [16, с. 339]. С точки зрения художественной философии (этики) Толкина, мысль русской поэтессы является глубоким заблуждением и отпадением от Истины.

Таким образом, английский писатель в рассказе «Лист Ниггля» представляет некоторую иерархию, в которой, как и в практической философии Канта, моральный закон важнее творческого вдохновения, а прекрасное искусство, как и природная доброта, выступает формой добродетели (при условии бескорыстия).



Последний (и, пожалуй, решающий) аргумент в пользу Ниггля состоял в его доброте по отношению к Пэришу. Ниггль помогал соседу, ничего не ожидая взамен. «В отличие от многих, он никогда не рассчитывал на компенсацию. <...> В Записях не говорится о том, что Ниггль рассчитывал на благодарность Пэриша, похоже, ему это и в голову не приходило» [15, с. 301]. Именно такое бескорыстие и является неотъемлемой частью морального императива Канта, призывающего рассматривать другого прежде всего как цель, а не только как средство. Более того, когда Второй Голос наконец обращается к Нигглю, то единственный вопрос, который интересует художника, — это участь Пэриша: что с ним в конечном счете произошло и можно ли ему помочь. Именно этот вектор искреннего интереса Ниггля (Пэриш и его благо как цель) убеждает Первый Голос в том, что Ниггль и (по неведомой читателю причине) Пэриш достойны покинуть Чистилище. В практической философии Канта поступок толкиновского героя рассматривался бы как определенный «доброй волей», которая считается основоположением этики. Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что в рассказе «Лист Ниггля» создан художественный синтез автономной этики Канта и религиозной традиции католицизма. Отметим, что та же идея выражена в трактате «Просто Христианство» (глава «Добро и зло как ключ к пониманию Вселенной») друга и коллеги Толкина К.С. Льюиса: «О Нем [Боге] говорит нравственный закон, который Он вложил в наш разум. И это второе свидетельство более ценно, чем первое (красота и величие Вселенной. — А.К.), поскольку оно дает нам информацию внутреннюю. Из нравственного закона вы больше узнаете о Боге, чем из наблюдения за Вселенной, точно так же, как вы больше узнаете о человеке, слушая, как и что он говорит, нежели созерцая построенный им дом» [8, с. 138].

Современный исследователь Ник Грум отмечает следующие особенности религиозного характера творчества Толкина: прежде всего английский писатель искренне верил в тварный характер Вселенной и в то, что четыре Евангелия являются свидетельствами прихода Бога в наш мир. «Его вера была строго обыденной — без мистики и претензий на святость, но с пониманием, что повседневное обязательно и каждый день соприкасается с божественным» [2, с. 59]. Таким образом, Н. Грум делает акцент на важности моральных обязательств в религиозной картине мира Толкина. «В таком подходе к теологии... божественное не занимает какого-то отдельного, священного места, а является элементом повседневного, и в этом его ценность» [2, с. 59]. Этим исследователь объясняет отсутствие в Средиземье церквей: «...возвышенное не отделено от банального» [2, с. 59]. Действительно, в письме Роберту Мюррею в 1953 г. Толкин писал о «Властелине Колец»: «Я или не вкладывал, или решительно устранял из вымышленного мира практически все ссылки на “религию”, на культы и обряды. Ведь религиозный элемент вобрали в себя сюжет и символика» [13, с. 254]. Очевидно, эта черта художественной манеры писателя распространяется и на рассказ «Лист Ниггля», в котором также отсутствуют какие-либо указания на вероисповедание героев, не упоминаются церкви или какие-либо религиоз-



ные обряды. При этом рассказ воспринимается читателем как глубоко христианское повествование благодаря особенностям сюжета, художественной этике и многочисленным христианским символам.

Следует отметить, что в рассказе «Лист Нигтля» присутствуют как традиционные, так и новаторские христианские символы. В качестве традиционных можно рассматривать сад как символ преддверия рая, гору как символ рая, Высший Совет как символ Страшного суда. К новаторским христианским символам относятся железная дорога и поезд как символ перехода в другой мир, смерть в образе ехидного Возницы и лечебно-исправительное заведение (работный дом, больница) как символ Чистилища. Как замечает Г.Д. Паксютов, «христианские темы в творчестве Толкина затрагиваются деликатно, как правило, в качестве подтекста, и в отличие от К.С. Льюиса он не был апологетом религии в публичном пространстве», тем не менее «в современных литературоведческих исследованиях его все чаще причисляют к “католическому литературному возрождению”» [10, с. 44]. При этом христианская этика в рассказе «Лист Нигтля» приближена к практической философии Канта. Таким образом, мы видим, что этический императив Канта гармонично встраивается в христианскую художественную картину мира Толкина.

Список литературы

1. Гасанова В.Р. Мотивы «Божественной комедии» Данте в рассказе Дж. Р.Р. Толкина «Лист работы Нигтля» // Слово в науке. 2022. №9. С. 6–8.
2. Грум Н. Толкин и его легендарии. Создание языков, мифический эпос, бесконечное Средиземье и Кольцо Всевластья / пер. с англ. В. Горохова. М., 2024.
3. Кант И. Критика практического разума. М., 2024.
4. Кант И. Собр. соч. : в 8 т. М., 1994. Т. 4 : Основоположения метафизики нравов.
5. Косинская А.С. Образ художника в рассказе Дж. Р.Р. Толкина «Leaf by Niggle» («Лист Нигтля») // III Костомаровский форум. Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие : материалы междунар. науч.-практ. конф. М., 2023. С. 282–285.
6. Косинская А.С., Гильманов В.Х. Дж.Р.Р. Толкин и К.С. Льюис в поисках критерия художественности // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2024. №3. С. 51–58.
7. Льюис К.С. Сказание об аде и рае, или Расторжение брака / пер. с англ. Н. Трауберг. М. ; СПб., 2010.
8. Льюис К.С. Христианство / пер. с англ. И. Череватой, Н. Трауберг. М., 2018.
9. Новый Большой англо-русский словарь : в 3 т. / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова [и др.]. М., 2003. Т. 2.
10. Паксютов Г.Д. Толкин и скрытые смыслы «Властелина колец» М., 2021.
11. Шиппи Т.А. Дорога в Средьземелье. СПб., 2003.
12. Толкин Дж.Р.Р. Неоконченные предания Нуменора и Средиземья / пер. с англ. А. Хромовой. М., 2020.
13. Толкин Дж.Р.Р. Письма / пер. с англ. С. Лихачёвой. М., 2019.
14. Толкин Дж.Р.Р. Сильмариллион / пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого. М., 2015.
15. Толкин Дж.Р.Р. Сказки Волшебной страны / пер. с англ. С. Лихачёвой, В. Моториной, Ю. Соколова. М., 2010.



16. Цветаева М. И. Искусство при свете совести. М., 2022.
17. Tolkien J. R. R. Leaf by Niggle // Tree and Leaf. L., 2001. P. 93–118.

Об авторе

Александра Сергеевна Косинская — канд. филол. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: aleksandra-hromo@mail.ru

AuthorID: 1008446

ORCID: 0000-0001-5893-8622

A. S. Kosinskaya

FREE CREATIVITY AND THE MORAL IMPERATIVE IN J. R. R. TOLKIEN'S "LEAF BY NIGGLE"

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 03 August 2025

Accepted 16 April 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-6

To cite this article: Kosinskaya A. S. 2026, Free creativity and the moral imperative in J. R. R. Tolkien's "Leaf by Niggle", *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 57–64. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-6.

The aim of the present study is to examine J. R. R. Tolkien's artistic ethics and aesthetic ideas based on the short story "Leaf by Niggle." The writer's artistic philosophy is analyzed in the context of Immanuel Kant's classical practical philosophy. The article examines the main formulations of Kant's categorical imperative in comparison with the maxim of prudent self-love as understood by the Königsberg philosopher. It is suggested that Kant's universal ethical imperative may be regarded as a sufficiently accurate formulation of the fundamental moral law in the fictional world of Tolkien's "Leaf by Niggle." The choice of Kant's imperative, autonomous from religious and cultural tradition, is primarily determined by the English writer's well-known aspiration to avoid elements of religious preaching in his own literary texts and, secondly, by Tolkien's unquestionable knowledge of Kant's practical philosophy. The theme of free creative activity in "Leaf by Niggle" is examined in the context of Kant's moral imperative, as Tolkien's narrative presents a conflict between the freedom of creative self-expression and the virtuous life of the protagonist. The study concludes that, in Tolkien's artistic worldview, the meticulous adherence of a creative individual to the moral law spiritualizes free creativity, endowing the artist's work with genius and a unique character of supreme reality in the style of medieval realism.

Keywords: I. Kant, J. R. R. Tolkien, "Leaf by Niggle", protagonist, moral imperative, creativity, symbol, Christianity

The author

Dr Alexandra S. Kosinskaya, associate professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: aleksandra-hromo@mail.ru

AuthorID: 1008446

ORCID: 0000-0001-5893-8622

Р. В. Зиновьева

**МЕТАФОРА ВОЙНЫ В ПЬЕСЕ ПОЛЬСКОГО ДРАМАТУРГА
ЕЖИ ШАНЯВСКОГО «ДВА ТЕАТРА» СКВОЗЬ ПРИЗМУ
ПОЛЬСКОЙ И РУССКОЙ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ
(на примере постановки Эрвина Аксера в БДТ, 1969)**

Балтийское высшее военно-морское училище им. адмирала Ф. Ф. Ушакова,
Калининград, Россия

Поступила в редакцию 02.03.2026 г.

Принята к публикации 13.06.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-7

65

Для цитирования: *Зиновьева Р. В. Метафора войны в пьесе польского драматурга Ежи Шанявского «Два театра» сквозь призму польской и русской театральных традиций (на примере постановки Эрвина Аксера в БДТ, 1969) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 65 — 74. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-7.*

Польский драматург Ежи Шанявский является одним из представителей польского антифашистского движения Сопротивления, переживших Вторую мировую войну и отразивших ее в своем творчестве сквозь призму трагедии целого поколения. Рассматривается наиболее известная его пьеса «Два театра», в которой не только ведется полемика по поводу жанрового своеобразия современной драматургии, но и метафорически точно передана трагедия отдельной личности на фоне разрушительной войны. В 1969 г. в Большом драматическом театре им. М. Горького состоялась премьера этой пьесы, поставленной приглашенным из Польши режиссером Эрвином Аксером. Главные роли сыграли Сергей Юрский и Олег Басилашвили. В статье поднимается проблема восприятия советской публикой пьесы Ежи Шанявского в контексте национальной специфики двух театральных традиций: польской и русской. Сделан вывод о метафорическом образе войны, ставшей в пьесе центральным локусом переосмысления трагической истории польского народа, и о специфичности осмысления трагедии целого поколения в польском национальном сознании.

Ключевые слова: Ежи Шанявский, Эрвин Аксер, «Два театра», война, польский театр, русский театр

В рамках фестиваля польских пьес на советской сцене в Большом драматическом театре им. М. Горького 6 декабря 1969 г. приглашенным из Польши режиссером Эрвином Аксером была поставлена комедия польского драматурга Ежи Шанявского «Два театра» («Dwa Teatru», 1945). Актер Сергей Юрский, сыгравший в этом спектакле главную роль вместе с Олегом Басилашвили, Натальей Теняковой, в своей книге признавался, что актерам было весьма трудно играть в этой пьесе в силу специфики польской проблематики и своеобразной польской художественности, «далекой от эстетики и приемов игры русского театра»



[6, с. 35]. В целом спектакль был воспринят советской публикой довольно «прохладно» [Там же], однако все же получил диплом фестиваля, а Сергей Юрский был награжден специальной актерской премией.

Важно отметить, что военная тематика польской пьесы объединяла культуры обеих стран, переживших мучительные бедствия Второй мировой войны и имеющих близкий героический опыт сопротивления фашизму. Трагические переживания войны и оккупации, а также их последствия не только легли тяжелым бременем на судьбу польского драматурга и других деятелей искусства, которые непосредственно принимали участие как в польской, так и в русской постановках, но и стали предметом рефлексии нескольких поколений художников, выступавших за переосмысление культурно-исторического наследия и пересмотр всей системы ценностей. Это делает пьесу Ежи Шанявского актуальной и сейчас, а ее театральную постановку — действием увлекательным и важным для новых поколений зрителей с точки зрения ее художественной и исторической ценности.

Ежи Шанявский (1886—1970) сам оказался жертвой немецкой депортационной политики, в результате которой он был выселен из родного дома в Зегжинке. Также он участвовал в польском антифашистском движении и был свидетелем жестокого и самого кровопролитного восстания в Варшаве 1944 г. Будучи представителем поколения, активно участвовавшего в сопротивлении немецкому захватчику и испытавшего на себе все ужасы оккупации Польши нацистской армией, драматург сумел легкими набросками и штрихами, системой ярких образов и символов, подобно художнику-импрессионисту, представить ужасающе точную метафору войны.

Центральное место в пьесе Шанявского отведено театру «Малое зеркало», многозначное название которого звучит явной отсылкой к шекспировскому представлению о театре как отражении действительности. Все события в пьесе разворачиваются в двух временных промежутках: до начала Второй мировой войны и уже после ее окончания. Несмотря на то что пьеса состоит из трех актов, рассматривать ее следует именно в такой сюжетной последовательности. Война является некой символической границей, пролегающей между прошлым и будущим, отделяющей их друг от друга, словно настоящая бездна.

Директор театра «Малое зеркало» до войны всецело служит несколько упрощенному представлению о реализме, отрицающему человеческие переживания и относящему их к области бессознательного. Он отдает распоряжение поставить две пьесы, «Мать» и «Наводнение», показывающие, как человек ради собственных интересов и спасения способен пожертвовать всем, в том числе близкими людьми. Шанявский рассуждает здесь об инстинкте самосохранения и о праве сильно-го вершить суд жизни, возможно, отсылая к гитлеровской идее превосходства. Герои этих пьес не испытывают ни мук совести, ни особых переживаний по отношению к тем, кто согласно эволюционному детерминизму должен или уйти, или умереть. В одноактной пьесе «Мать»



героиня ради сохранения брака своей беременной дочери выгоняет из дома бывшую возлюбленную своего зятя, молодого лесника. В пьесе «Наводнение» сын бросает на произвол судьбы погибающего от стихийного бедствия старика-отца для того, чтобы сохранить жизнь своим жене и ребенку, руководствуясь принципом приоритетного спасения. Эти сюжеты представляют собой доведенные до абсурда ситуации из жизни. На вопрос, что составляет главную идею этих пьес, риторически отвечает литературовед Стефан Флуковский: «Неужели эти две маленькие пьесы являются отражением людского существования на земле и его трагических постулатов, навязанных человеку? Разве мы являемся теми, кто только борется за жизнь и земные потребности?» [8, s. 278].

По ходу пьесы главный герой, Директор театра, решая вопрос о постановке двух этих пьес и размышляя о будущем репертуаре своего театра, встречается с людьми, чьи взгляды на искусство кардинально отличаются от его собственных. К нему приходят режиссеры, предлагающие сюжеты о взорванном городе, в которых присутствуют образы погибших людей и идущих на войну детей. Директор категорически отказывается от подобных «безжанровых» постановок, поскольку сама идея надвигающегося бедствия вызывает у него лишь чувство недоумения.

Однако в самой пьесе Шанявского в свойственной ему импрессионистической манере все же то и дело всплывают повторяющиеся многогранные образы «взорванного города» («miasto wysadzone w powietrze» [16, s. 21]), «города в руинах» («miasto leży w gruzach» [16, s. 18]), являющиеся аллегорией трагического конца прежней жизни. Создается впечатление, что катастрофа неизбежна, произойдет она в сентябре 1939 г. и обернется настоящей «гибелью для европейской цивилизации» («zagłada cywilizacji europejskiej» [16, s. 18]). Это явная аллюзия нападения на Польшу гитлеровской Германии. Образ «мертвой очаровательной невесты, лежащей под развалинами» («śmierć pod gruzami jego narzeczonej, uroczej dziewczyny» [16, s. 18]) города, символизирует утрату надежды на настоящее и будущее. Наиболее полно трагизм представленной катастрофы войны показывает картина идущих на войну детей, обреченных на смерть. Ежи Шанявский называет это шествие «Детским крестовым походом» («Krucjata dziecięca») [16, s. 23]: «Идут, идут дети, как это было много веков назад, только на бумажных шлемах у них польские знаки, в очах своих несут какую-то тоску, какое-то желание к действию, но они не знают, что идут на гибель» [16, s. 23] — так представляет драматург польский народ, точнее, свое поколение, решившееся на отчаянную жертву во имя свободы родной страны. Интересно, что Шанявский с помощью такой яркой аллюзии сравнивает польское восстание 1944 г. с крестовым походом детей 1212 г., закончившимся плачевно. Все эти трагические образы составляют объемное и многогранное метафорическое высказывание о войне не только от лица целого народа, но и от лица отдельного человека, главного героя пьесы — Директора театра «Малое зеркало», судьба которого является отражением судьбы своего поколения.



Уже после войны или, как называет это время Михал Спрусинский, в «эпоху исполнившегося апокалипсиса»¹ [13, s. 298], мы видим совершенно другого Директора театра, человека, чья жизнь превратилась в руины, — современного Иова, для которого бывшая концепция реализма утратила свою актуальность. Место театра реалистического занимает «Театр сновидений», вскрывающий, как нарыв, тайные человеческие чувства и переживания, оперирующий символическими образами, аллегориями и метафорами. «Чувства, скрытые под спудом, закрытые на семь замков и спрятанные за семью печатями, спрятанные нарочно либо забытые, заросшие травой, покрытые мшистым камнем — мы это сможем разыскать, раздобыть и показать» [16, s. 66], — говорит о «Театре сновидений» антагонист главного героя, Второй Директор (Drugi Dyrektor). Как обвинительный приговор звучат его слова в адрес художественного оппонента: «Ты стыдился многих вещей. Принадлежал к тем, кто капюшоном закрывает свое лицо, чтобы не видеть слез, потрясений и тоски... Но мы — снимаем маски... Ты лгал! Ты хотел ложью закрыть потрясение. Но мы снимаем маски» [16, s. 69]. Неслучайно в третьем акте две ранее упоминавшиеся пьесы, «Мать» и «Наводнение», получают свое продолжение. Легкими поэтичными штрихами показаны чувства и переживания главных героев малых драм. Тоска по бывшей возлюбленной не дает покоя ни леснику, постоянно возвращающемуся к воспоминаниям о прошлой жизни, ни его жене, вынужденной мириться с чувствами мужа и пребывать в постоянной печали. В «Наводнении» сын каждую ночь испытывает угрызения совести из-за своего решения оставить отца на погибель. Таким образом, пьеса Шанявского, которая стала, как отмечает Кристина Старчевская, «подытоживанием всего его драматического наследия» [15, s. 315], не только репрезентирует страшную метафору войны, но и дает программное изложение взгляда драматурга на предназначение театра и искусства в целом.

Сам Шанявский, говоря о своей комедии, не делит театр на два разных направления — реалистическое и воображаемое, а скорее вводит «единую концепцию театра, где оба этих фактора есть диалектические представления одного и того же явления» [14, s. 95]. «...Мой реализм не заканчивается там, где кончаются конкретные факты, доступные чувствам. Одно из другого проистекает и одно за другое цепляется, оба Директора правы, и о безоговорочной победе кого-либо из них не может быть и речи», — пишет польский драматург [14, s. 95]. Театр Шанявского будоражит, вызывает к потаенным чувствам, входит в область психологических подтекстов и намеков. Прослеживается в нем и фиксация неуловимого настроения, которая фоном проходит через всю пьесу, и, конечно, особого рода лиризм, воплощающийся в легком при-

¹ Польский литературовед Михал Спрусинский заимствует этот термин у литературного критика Ежи Квятковского, который в своем эссе «Potop i posąg» («Потоп и статуя»), посвященном творчеству поэтов военного поколения, именует Кшиштофа Камиля Бачиньского и Тадеуша Гайцы «поэтами исполнившегося апокалипсиса» («poetami Apokalipsy spełnionej») [10, s. 83].



косновении к миру и эскизном его запечатлении. Все это можно увидеть в творчестве Чехова. То, как описывает Кароль Ижиковский стиль Шанявского, определенно отсылает нас к чеховской традиции: «Шанявский выслеживает вещи укрытые, приближается к ним таким образом, чтобы их не спугнуть, не навредить; осторожно, нежно, отгадывая, где нужно, не договаривая, где необходимо» [9, s. 301].

Помимо Чехова на творчество польского драматурга явно повлияла философия художника и драматурга Станислава Игнация Виткевича с его концепцией нового театра, приглашающего зрителя в мир «сновидений» [17, s. 40]. Отсюда, скорее всего, и название второго театра в пьесе Шанявского — «Театр сновидений». С. И. Виткевич предлагал отказаться от традиционных театральных схем, от причинно-следственных связей в действии и психологизма. В новой драме не обязательно было придерживаться логической соотнесенности речи героев с их действиями; допускалось невероятное перемещение героев в пространстве, гротескное изображение персонажей и ситуаций. В контексте специфики польской литературы Виткевич подвергал острой критике идею мессианства в польском искусстве, связанную с «метафизической интерпретацией поражений» [17, s. 44], которые претерпел польский народ начиная с XIX столетия. Шанявский придерживается подобной же идеи, однако не столь радикально и с определенной долей иронии.

В третьем акте своей пьесы Шанявский противопоставляет реализму совершенно иной мир, который является не чем иным, как местом воспоминаний и сновидений, юдолью тоски по умершим близким. Директор театра, оказавшись во сне, вопрошает удивленно: «Здесь те, кто меня любил? Здесь те, кого я любил?» [16, s. 67]. В этой связи «Театр сновидений» Шанявского представляет собой пространство мифа как конструктивной силы польского народа. С одной стороны, польский драматург воздаст хвалу славным героям варшавского восстания и не отрицает их героической жертвы во имя свободы своей страны, однако, с другой стороны, он не может оставаться в стороне от критической оценки исторических событий, окончившихся катастрофическим поражением. Сцена, описывающая «Детский крестовый поход», которая упоминалась ранее, становится определенно не только страшным апофеозом польского восстания в годы войны, но и одновременно аллегорией романтической бессмысленной жертвенности и бесплодного геройства польского народа.

Неслучайно в текст пьесы введена цитата из 4-й главы поэмы Адама Мицкевича «Конрад Валленрод», представляющей собой, в свою очередь, одно из тех польских романтических произведений, которые закрепили в польском культурном пространстве миф о мессианском предназначении Польши. Ссылаясь в своей пьесе на произведение польской классики, Шанявский создает гротескный образ нового языческого жреца, Вайделота, соединяя его с образом погибшего во время восстания скрипача, который, воскреснув в новом «Театре сновидений», играет на скрипке и призывает к бессмысленному бою. «Грудь у



него была пробита, и скрипка вся раздроблена, — описывает скрипача Директор «Театра сновидений». — В моем театре, однако, продолжает играть, возможно, хочет подтвердить, что “песня... песня сохранится”» [16, s. 67]¹.

Воссоздание в «Театре сновидений» мифологических образов своего народа для Шанявского становится актом переосмысления трагического прошлого Польши, а также предметом иронической игры, свидетельствующей о желании обрести художественную свободу и выйти за рамки сложившихся литературных схем. Примером такой игры служит категоричная позиция Директора «Малого зеркала», который в образах «маленьких солдатиков с польскими знаками на шлемах» усматривает анахронизм и старается их отогнать от себя, но тщетно. «Хватит! Не хочу их. Прогнать тех, кто идет на неравный бой с врагом! Снова то же самое! Постоянно это повторяется. <...> Оружие плохое, смешное и неравное. А ведь я их осуждал. Это легкомыслие, глупость, сумасшествие!» [16, s. 61] — заявляет польский драматург от лица своего героя, и в этом пассаже звучит укор в адрес участников варшавского восстания.

По замыслу режиссера Эрвина Аксера, пьеса «Два театра» в БДТ тяготела к жанру комедии, обозначенному самим Шанявским, тогда как другие ее сценические версии, например спектакль Эдмунда Верчиньского в Катовице, были ближе к жанру трагедии. Именно этот ключевой фактор сыграл немаловажную роль в восприятии советским зрителем пьесы, являющейся, несмотря на общечеловеческий взгляд на задачу искусства, специфически польской, поднимающей проблемы именно польского народа. Входя в область бессознательного, изобретая «Театр сновидений», Шанявский не только заявляет о горькой правде прошедшей войны, но и, атакуя национальный политический романтизм, вполне определенно показывает воплощение абсолютного зла.

Чеслав Милош, рассуждая о проблеме зла в польской и русской литературах, видит ее истоки в разнице осмысления религиозных доминант в этих культурах, а именно в различной роли двух великих праздников — Рождества и Пасхи. Он усматривает в этом разные способы восприятия мира. Для польского сознания рождение невинного младенца во имя спасения всего человечества имеет с точки зрения аксиологии наибольший вес, тогда как русское сознание приоритет отдает воскресению человека, поправшего смерть. В связи с этим польская литература, по мнению Милоша, предстает «немного детской, она пытается доказать, что мир в своей основе добр...» [12].

С учетом сказанного вполне предсказуемым было прохладное отношение советской публики к постановке этого «чисто польского» произведения. И причину такого восприятия следует видеть в различном понимании задач, которые ставит перед собой театр в России и в Польше, и различном месте театра как такового в культуре и обществе

¹ Закавыченные в цитируемом фрагменте слова и представляют собой отсылку к поэме Мицкевича — фразе «Pieśń ujdzie cało...» [11, s. 27] — «Но песня уцелеет...» (пер. В. Бенедиктова [5, с. 48]).



обоих народов. Ирина Лаппо, сопоставляя русскую и польскую театральные традиции, заявляет о «политическом характере» [4, с. 60] не только польского театра, но и польской литературы в целом, что связано прежде всего с давней историей борьбы польского народа за независимость и сохранение национального самосознания. В русском же театре преобладает в основном этико-эстетическая проблематика и сосредоточенность на социально-психологических мотивах произведения. С точки зрения выбора художественных средств изображения польский театр всегда воспринимался как более новаторский и экспериментальный, непривычный русскому зрителю, предпочитающему традиционные формы изобразительности. «Они создают произведения дерзкие, неудобные, провокационные, шокирующие, хлесткие. Зачастую с весьма определенным элементом скандальности, — пишет российский театровед А. А. Вислов. — Не найдешь... в лучших польских спектаклях только той всепоглощающей и всерастворяющей ягодной благостности, окутывающей... по большому счету все географическое пространство российского театра» [2]. Безусловно, нельзя не согласиться с утверждениями российских исследователей, однако проблема специфики польского театра видится нам несколько глубже.

Дариуш Косиньский, исследуя в своей объемной монографии «Польский театр. Истории» («Teatra polskie. Historie», 2010) польские театральные традиции, пишет о том, что «польская культура имеет особую предрасположенность к драме и представлению, что подтверждается как тем, каким образом происходят исторические события, в каких формах по преимуществу практикуется политика или проявляется религиозность, так и тем, какое значение имеют собственно представления и какова их специфика» [3, с. 22]. Одним из столпов, на которых помимо католицизма и мессианизма зиждется польская театральная культура, является, согласно утверждению Косиньского, нонконформизм, подразумевающий возвеличивание идеи бунта, скандальность и нарушение социальных норм. Театр, по мнению Косиньского, включает в себя не только сценические представления, но и социальные практики, а также различные драматические и зрелищные формы организации жизни общества. Косиньский в контексте наиболее значимых общественно-политических событий Польши усматривает борьбу двух культурных нарративов, формирующих польскую национальную идентичность: традиционного национального нарратива, чьи сторонники опираются на романтический миф о мученической жертве и концепцию мессианизма, и идеи секуляризации и «свободно интерпретируемых ситуативных рамок, включающих практически бесконечное количество личных выборов» [3, с. 216]. «Первая Польша отсылала к религиозным и ритуальным образцам, обращалась к драматургии культа умерших... — пишет Д. Косиньский. — ...Вторая Польша обращалась к стратегиям шутовства и хэппенинга, создавая ярмарочное субверсивное кабаре» [3, с. 216].

«Два театра» Шанявского в определенной степени можно рассматривать как художественную и интеллектуальную площадку, на кото-



рой развернулся спор на тему национальной самоидентификации — так называемой польскости. Романтический миф об особом, жертвенном пути польского народа, связанном с особенностями национальной психологии, с комплексом жертвы, в пьесе подвергся разоблачению. Особо явственно чувствовались фатализм и трагизм событий Второй мировой войны. Именно театр стал для поляков своеобразным способом осмысления этой трагедии. Это подтверждают и слова К. Богомолова, рассуждающего о польском театральном искусстве в целом: «Театр Польши многими в России воспринимается прямо-таки как образец современного театра. <...> Поляки — очень ироничные... Но при этом они очень серьезные люди, несущие трагедию в душе. И театр становится для них способом осмысления этой трагедии. Хулиганство в их театре не может носить бессмысленный характер. Это не может быть просто дурачество» [1]. Русский же театр, по словам театрального критика Наталии Якубовой, наоборот, тяготеет к эскапизму, «который видится спасительным побегом. Мы приходим в театр и находим в нем убежище от реальности» [7]. Сама идея атаки на миф в русском сознании является недопустимой, поскольку это посягательство на прошлое, которому в идейном пространстве России отводится роль сакрального.

Таким образом, пьеса Ежи Шанявского, написанная после окончания Второй мировой войны и поставленная Эрвином Аксером в 1969 г. в БДТ им. М. Горького, высветила наиболее важную для обоих народов тему войны. Война, представленная метафорически — в образах «разрушенного города», «погибшей возлюбленной» и маленьких солдат, идущих на смерть, — стала трагедией военного поколения, к которому принадлежал сам Шанявский. Для польского зрителя пьеса «Два театра» явилась пространством переосмысления трагического прошлого и местом разоблачения романтического мифа о героической жертвенности и бесплодном героизме польского народа, обернувшихся катастрофой. Русскому зрителю, отнесшемуся довольно прохладно к этой пьесе, была чужда польская проблематика жертвы, не говоря уже о том, что экспериментальность и новаторство в «Театре сновидений» Шанявского, возможно, даже вызвали шок у публики. Тем не менее, как писал Сергей Юрский, «зритель, даже не принимающий спектакля, смотрел его внимательно и уважительно, потому что ощущалось: то, что происходит, не случайный набор, а отобранное, осознанное — театр» [6, с. 36]. Самая знаменитая пьеса польского драматурга заслуживает изучения и дальнейших попыток постановки на российской сцене, поскольку это произведение выходит за рамки сугубо национальной проблематики и затрагивает тему предназначения театра и искусства в целом.

Список литературы

1. Богомолов К. Ю. Перестаньте играть! URL: <https://culture.pl/ru/article/konstantin-bogomolov-perestante-igrat> (дата обращения: 01.03.2026).
2. Вислов А. А. Почему русский театр не польский // Литературная газета. 2009. № 23 (6227). URL: <https://lgz.ru/article/N23-6227---2009-06-03/Poch%D0%B5mu-russkiy-t%D0%B5atr-n%D0%B5-polyskiy9026/> (дата обращения: 01.03.2026).



3. Косинский Д. Польский театр. Истории. М., 2018.
4. Лаппо И. Польский мастер парадокса на русских сценах // Новая Польша. 2008. №3 (95). С. 55–62.
5. Мицкевич А. Конрад Валленрод. Гражина / пер. В. Бенедиктова. СПб., 1863.
6. Юрский С. Ю. Кто держит паузу. 2-е изд., доп. М., 1989.
7. Якубова Н. О. Мифы надо держать на виду. Польский и русский театр: история, память, забвение // Искусство кино. 2011. №7. URL: <http://old.kinoart.ru/archive/2011/07/n7-article13> (дата обращения: 01.03.2026).
8. Flukowski S. Dwa teatry jednej rzeczywistości // Jerzy Szaniawski / red. J. Jakubowska. Warszawa, 1980. S. 273–280.
9. Irzykowski K. Jerzy Milczący // Jerzy Szaniawski / red. J. Jakubowska. Warszawa, 1980. S. 301–305.
10. Kwiatkowski J. Potop i posąg. O poezji Krzysztofa Baczyńskiego // Magia poezji. O poetach polskich XX wieku. Kraków, 1995. S. 83–84.
11. Mickiewicz A. Konrad Wallenrod. Gdańsk, 2000.
12. Miłosz Cz. Diagnoza nieostateczna. URL: <https://www.tygodnikpowszechny.pl/diagnoza-nieostateczna-128660> (дата обращения: 01.03.2026).
13. Sprusiński M. Szaniawskiego teatr toleracji // Jerzy Szaniawski / red. J. Jakubowska. Warszawa, 1980. S. 296–300.
14. Starczewska K. Posłowie. Dwa teatry na tle sporów literackich lat 1945–1947 // Szaniawski J. Dwa teatry. Kraków, 1974. S. 86–96.
15. Starczewska K. Technika dramatów Szaniawskiego // Z problemów literatury polskiej XX wieku: Literatura międzywojenna. T. II. Warszawa, 1965. S. 297–316.
16. Szaniawski J. Dwa teatry. Wydawnictwo literackie. Kraków, 1974.
17. Witkiewicz S. I. Teatr i inne pisma o teatrze. Warszawa, 1995.

Об авторе

Регина Владимировна Зиновьева — канд. филол. наук, доц., Балтийское высшее военно-морское училище им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, Россия.

E-mail: regina46@list.ru

R. V. Zinoveva

THE METAPHOR OF WAR IN JERZY SZANIAWSKI'S PLAY "TWO THEATRES" IN THE CONTEXT OF POLISH AND RUSSIAN THEATRICAL TRADITIONS (a case study of Erwin Axer's 1969 production at the Bolshoi Drama Theatre)

Baltic Higher Naval College named after Admiral F.F. Ushakov, Kaliningrad, Russia

Received 02 March 2026

Accepted 13 June 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-7

To cite this article: Zinoveva R. V. 2026, The metaphor of war in Jerzy Szaniawski's play "Two Theaters" in the context of Polish and Russian theatrical traditions (a case study of Erwin Axer's 1969 production in the Bolshoi Drama Theatre), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 65–74. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-7.



The Polish playwright Jerzy Szaniawski is one of the representatives of the Polish anti-fascist Resistance movement who survived the Second World War and reflected it in his works through the prism of the tragedy of an entire generation. The article examines his most renowned play "Two Theatres," which not only engages in a debate concerning the genre-specific features of contemporary drama but also metaphorically conveys the tragedy of an individual against the background of devastating war. In 1969, the premiere of this play, staged by the Polish guest director Erwin Axer, took place at the M. Gorky Bolshoi Drama Theatre. The leading roles were performed by Sergei Yursky and Oleg Basilashvili. The article addresses the issue of the Soviet audience's reception of Jerzy Szaniawski's play in the context of the national specificities of two theatrical traditions: Polish and Russian. The study concludes that the metaphorical image of war became the central locus in the play for reinterpreting the tragic history of the Polish people, and that the understanding of the tragedy of an entire generation possesses specific features within Polish national consciousness.

Keywords: Jerzy Szaniawski, Erwin Axer, "Two Theatres," war, Polish theater, Russian theater

The author

Dr Regina V. Zinoveva, associate professor, Baltic Higher Naval College named after F.F. Ushakov, Russia.

E-mail: regina46@list.ru

Л. А. Лучинина

**АНТРОПОГОНИЧЕСКИЙ МИФ АВАНГАРДА
И ПОЭТИЧЕСКИЕ АВТОМЕТАФОРЫ**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 17.10.2025 г.

Принята к публикации 28.11.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-8

75

Для цитирования: Лучинина Л. А. Антропологический миф авангарда и поэтические автометафоры // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 75—85. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-8.

Представлена попытка осмысления некоторых аспектов антропологического мифа русского авангарда, реализующихся на уровне метафорики авангардных поэтических текстов. В исследовании использован аналитический инструментарий когнитивной теории метафоры; детально проанализирован корпус антропоцентричных метафор, особое внимание уделено автометафорам (метафорам с центральным Я-компонентом). Рассмотрены два наиболее часто реализуемых в поэтических текстах авангарда подхода к метафоризации образа субъекта (Я) — через соотнесение с компонентами ментальной сферы (феноменами сознания / бессознательного) и через приравнивание к миру (или фрагменту / компоненту мира). По результатам исследования сконструированы структурные модели метафор, релевантные для описания я-центричных авангардных поэтических текстов: «сознание — это Я», «продукт сознания (мысль) — это Я», «продукт бессознательного (эмоция) — это Я», «пространство мира — это я», «материал мира — это я», «компонент мира — это я». Также сформулированы выводы о специфике конструируемого с использованием автометафор антропологического (автоантропологического) мифа авангарда: к числу наиболее ярких его особенностей относятся рефлексивный характер авторского Я, диффузность границ Я, а также широкая вариативность воплощений Я в пространстве поэтических текстов.

Ключевые слова: авангард, автометафора, я-центризм, онтологические метафоры, антропологический миф

Введение

Идея о существовании (и возможности описания) особого антропологического мифа русского авангарда настолько же привлекательна, насколько и неочевидна (в силу непроработанности проблемы и пространности представлений об антропологическом мифе как продукте исключительно фольклорно-мифологического мышления). Однако рассмотрение представленных в поэтических текстах авангарда метафор с центральным Я-компонентом (которые мы, вслед за Н.Д. Арутюновой,



описываем термином *автометафора* [2, с. 30]), позволяет наметить отдельные «штрихи» к описанию антропогонического мифа авангарда, речь о существовании которого возможна с учетом ряда теоретико-методологических допущений и соотнесений с различными теориями метафоры (когнитивной, лингвистической, мифологической), отдельными позициями когнитивной поэтики и поэтической антропологии. Опишем эти допущения, предваряя, собственно, рассмотрение автометафор и характеристику антропогонического мифа авангарда.

Метафора может рассматриваться как текстообразующий и, шире, мирообразующий механизм — способ языкового осмысления мира; на таком взгляде строится когнитивная теория метафоры. К числу основополагающих работ данного направления относится исследование Дж. Лакоффа и М. Джонсона, посвященное описанию базовых структурных моделей метафор: воспринимаемые как универсальный механизм познания метафоры описываются через систему типичных результатов мировосприятия, «моделирование порождения метафор сводится, во-первых, к фиксации черт сходства сущностей в модели мира и, во-вторых, к процедуре поиска черт сходства между различными сущностями» [14, с. 19]. Линия когнитивных исследований, строящаяся на представлении о метафоре как инструменте познания мира и средстве его объяснения, развивается и в современной когнитивной поэтике: так, расширяя представление о функциях метафоры в поэтическом тексте, Ж.Н. Маслова указывает: «...метафора позволяет включить новый объект в художественную реальность и осмыслить его через категоризацию на основе поэтического сходства» [16, с. 131] — таким образом, метафоре приписывается роль механизма не только описания, но и моделирования мира.

Поэтические тексты русского авангарда, будучи в первую очередь литературным фактом, представляют собой также попытку художественного описания нового взгляда на мир и даже, собственно, попытку художественного моделирования нового мира: «...мы даем мир с новым содержанием», — пишет А. Крученых в «Новых путях слова» [12, с. 40]. Идея миромоделирования в данном контексте не ограничивается стремлением к формированию нового образа мира и конструированию нового художественного пространства, а распространяется и на стремление к отбору новых смыслов, наполняющих пространство мира и порождаемых им. Такая установка, связанная не только с реализацией в тексте художественных идей, но и с репрезентацией познавательных процессов (переосмысления мира), предопределяет возможность использования инструментария когнитивной теории метафоры и когнитивной поэтики в рамках исследования авангардной поэзии.

Наибольшей степенью распространенности в рассматриваемом корпусе поэтических текстов авангарда обладают метафоры онтологического типа, центральным компонентом которых является человек. В связи с этим авангардную метафорику можно охарактеризовать как *антропоцентричную*. В современной гуманитаристике распространено представление о том, что искусство в целом и, в частности, литература



антропоцентричны: как указывает Е.Б. Витель, именно «антропоцентризм [является] основополагающим принципом эстетики» [6, с. 203], поскольку автор неизбежно преломляет в создаваемом тексте собственное мировоззрение. З.Ю. Петрова и Н.А. Фатеева также считают одной из ключевых характеристик «метафорической картины мира художественной литературы антропоцентризм» [19, с. 244]. Поскольку в настоящей работе фокус внимания сужается от области художественной литературы в целом до пространства поэзии авангарда и исследуются исключительно *поэтические* антропоцентричные метафоры, то в рамках их рассмотрения обнаруживается возможность обращения к идеям *поэтической антропологии*, концепция которой сформулирована В.П. Зинченко: «...поэтическая антропология должна понять, как поэты в слове являют образ мира, как они создают и разрушают мир» [9, с. 28]. С опорой на указанные позиции выделим несколько значимых для настоящей работы функций *антропоцентричной* метафоры: во-первых, позиционирование человека (субъекта) в поэтическом тексте, во-вторых, репрезентация подходов к конструированию образа мира и его со/противопоставления с образом человека в данных текстах.

Реализация второй из указанных функций сближает процессы метафоризации и мифотворчества; как отмечает П.Н. Барышников, «миф и метафора имеют единые механизмы, [эта] взаимосвязь принадлежит когнитивным основаниям языкового сознания человека, то есть сформированной языком концептуальной модели мира» [3, с. 11]. Описанные П.Н. Барышниковым корреляции, а также ключевые позиции основополагающей в данном исследовательском направлении концепции Э. Кассирера о взаимообусловленности мифа и метафоры (метафора есть продукт мифологического мышления и — одновременно — структурное ядро мифа [11, с. 33–34]), выступают основой для конкретизации возможных параллелей между антропоцентричными метафорами и мифологией. Антропоцентричные авангардные метафоры в таком случае могут быть рассмотрены как фрагмент *антропогонического мифа* авангарда; сужение контекста от антропологии к антропогонии при рассмотрении метафоры такого типа возможно при следующих допущениях: (1) если метафора — инструмент моделирования языковой картины мира, то онтологическая метафора (как вариант метафоры) — механизм создания образа человека (как компонента картины мира); (2) если для авангардистов акт создания текста приравнен к созданию нового мира, то конструирование образа человека в тексте может быть приравнено к процессу рождения человека (описываемому через понятие антропогонии). Таким образом, авангардная онтологическая метафора является не просто *антропоцентричной*, но и *антропогоничной*.

Другая особенность рассматриваемого круга метафор определяется спецификой центрального метафоризируемого «антропного» компонента. К числу наиболее распространенных в поэтических текстах авангарда компонентов такого типа относится Я — включенность Я-субъекта в большое количество авангардных метафор может быть описана через понятие *я-центризма*. Принимая во внимание возможную вари-



тивность контекстов использования данного понятия и опираясь на трактовки М. Н. Эпштейна («*“я-центризм”* [как] господство лирического героя» [28]), И. В. Породина (*я-центризм* может быть сопоставлен с *эго-центризм*, понимается как «способность... передавать многообразие отношений Я с окружающим миром» [20, с. 4]), А. Н. Андреева (*я-центризм* может быть рассмотрен как разновидность *персоноцентризма* (сильной позиции личности) или *индивидоцентризма* (доминирующей роли индивида) [1, с. 5]) и др., определим, что в рамках настоящей работы понятие *я-центризм* будет использовано в качестве характеристики поэтических текстов, содержащих метафоры, центральным компонентом которых является субъект, именуемый Я.

Такого рода *я-центричные* метафоры — *автометафоры* — соотносимы не просто с процессом сознания, а, конкретнее, с актом поэтического само-о-сознания; по мнению, Н. Д. Арутюновой, термином *автометафора* может быть определена «метафорическая самоидентификация поэта, проливающая некоторый свет на психологию творчества» [2, с. 30]. С вниманием к данной специфике *автометафор* и с учетом отмеченных ранее особенностей *антропоцентричных* метафор (разновидностью которых являются *автометафоры*) обозначим позиции, требующие отдельного рассмотрения в ходе исследования *автометафор*, — это характер поэтической самоидентификации, принципы отбора компонентов, сопоставляемых с Я, традиции «вписывания» человека (Я) в пространство мира. Для обозначения комплекса представлений о субъекте, задаваемого *автометафорами* в рассматриваемых поэтических текстах, и, в продолжение развития идеи о наличии корреляций между метафорой и мифологией, может быть введено следующее условное наименование описываемого феномена — *автоантропогонический* миф авангарда.

Специфика этого феномена определяется распространенностью некоторых повторяющихся разновидностей *автометафор* в авангардной поэзии. На основе базовых структурных моделей метафор Дж. Лакоффа и М. Джонсона «инфляция — это человек» [14, с. 60], «гора — это человек» [14, с. 91], сводимых к универсальной формуле «объект / идея — это человек», сконструируем несколько моделей, релевантных для описания авангардной поэзии. Поскольку в фокусе внимания находятся *автометафоры*, уточним именование субъекта — не просто *человек*, а Я, а в качестве со/противопоставляемых в контексте метафоры компонентов введем понятия *феномен сознания (бессознательного)* и *мир (фрагмент мира)*. Рассмотрим подробнее каждую из получившихся структурных моделей в соотнесении с примерами из поэтических текстов¹.

¹ Для рассмотрения в рамках настоящего исследования были отобраны исключительно *автометафоры*, в центре которых находится авторское Я. *Автометафоры*, включенные в прямую речь обозначаемых в поэтических текстах героев, а также иные *автометафоры*, соотнесение которых с авторским Я проблематично, не были включены в круг рассмотрения.



Метафора «феномен сознания (бессознательного) – это Я»

Интерес к пространству ментального, описываемому через понятия сознания и бессознательного, был устойчивым у многих поэтов-авангардистов. Этому феномену посвящены исследования Д.Л. Шукурова, характеризующего поэтическое мировоззрение А. Крученых через идею «поглощенности сознания иррациональным началом» [27, с. 19], А.В. Гарбуза, указывающего на частотность «противопоставления рассудка “сумеркам души”» и упоминания «подсознательного “Я”» в поэтических текстах В. Хлебникова [7, с. 212], М.Б. Мейлаха, определяющего специфику поэтики А. Введенского через особый характер сочетания репрезентируемых в текстах детерминированных и недетерминированных механизмов сознания [18, с. 14], и др. Отражение отмеченных тенденций в различных поэтических текстах русского авангарда происходит в том числе на уровне метафоры и реализуется за счет метафоризации компонентов, обозначающих факты сознания, ментальные операции, продукты бессознательного и т.д. Включаемые в состав авангардных поэтических автометафор феномены сознания и бессознательного разнообразны и достаточно разнородны, но их группировка возможна с опорой на следующие варианты структурных моделей метафор.

1. «Сознание – это Я».

Автометафоры такого типа раскрывают идею со/противопоставления субъекта с сознанием (инструментом сознания), в большинстве случаев описываемым через понятие *разум*, при этом чаще в подобных автометафорах фиксируется отсутствие или девиантный характер сознания (безумство), например: «Точно *разум знавший вывих*... я теперь пришел» (Д. Бурлюк) [4, с. 309], «я, Мой *отвлеченный строгий рассудок*, Есть корень из *нет-единицы*» (В. Хлебников) [25, с. 348], «что говорю, *безумный хризостом*, Не *ве* я» (Б. Лившиц) [15, с. 121] и др. В автометафорах такого типа можно наблюдать, с одной стороны, сужение границ личности (именуемой «я») до границ отдельного фрагмента этой личности, а именно ее разума / рассудка / сознания, с другой стороны, утверждение идеи разрушения и этого метафоризируемого фрагмента личности через указание на безумство. Таким образом, Я-субъект, находящийся в центре метафоры, не только теряет антропные характеристики за счет сужения границ образа, но и в принципе оказывается несуществующим (такой вывод возможен с опорой на формулу Р. Декарта «я мыслю, следовательно, я существую»: описывая центральный компонент, условно соответствующий первой части декартовской формулы, через конструкцию «я – мышление (сознание), не способное мыслить (безумное)», выводим вторую часть формулы – «следовательно, я не существую»). В данном случае определенная степень дегуманизации Я-субъекта оказывается специфической чертой рассматриваемо-

го типа автометафор, в то время как степень проявленности другой черты, обозначенной как «сужение границ» образа субъекта, усиливается в контекстах реализации двух следующих структурных моделей автометафор.

2. «Продукт сознания (мысль) — это Я».

В ряде поэтических текстов авангарда компонентом автометафор, соотносимым с Я, становится не просто сознание, а конкретная мысль / идея / продукт сознания, при этом в данном контексте характерно использование минус-приема — встраивание в автометафору в качестве второго компонента «мысли об отсутствии мысли», как в следующих контекстах: «Я *лесть без смысла*, Я *песнь немизн*» (В. Хлебников) [24, с. 19], «Я *господин свободных мыслей*. Я *царь бессмысленных красот*» (Д. Хармс) [23, с. 278], «Мне страшно что я *неизвестность*» (А. Введенский) [5, с. 185] и т. п. Как отмечает Т. В. Цвигун, данный прием специфичен для позднеавангардистской поэзии и отражает раскрывающееся в текстах обэриутов «совмещение “альтернативных” миров в позиции “я” субъекта речи» [26, с. 101]; наличие в настоящем разделе единичных примеров раннеавангардистской поэзии не противоречит данному тезису, а лишь свидетельствует о том, что реализуемая через автометафоры тенденция сужения образа Я-субъекта до границ сознания и, далее, отдельных фрагментов и продуктов сознания эволюционировала на протяжении различных этапов развития авангардной поэзии.

3. «Продукт бессознательного (эмоция) — это Я».

Еще одним распространенным путем сужения границ Я в рассматриваемом корпусе текстов является метафоризация субъекта через соотнесение с компонентом, обозначающим продукт бессознательного. Об этом свидетельствуют различные примеры реализации идеи метафорического уподобления субъекта продуцируемой им эмоции, например: «Я *светлой радости ручей*» (Д. Хармс) [23, с. 278] или «я, *верх неги*» (В. Хлебников) [24, с. 371]; однако чаще метафорическое осмысление эмоционального опыта происходит за счет сопоставления Я-субъекта с негативной эмоцией, ср.: «я, *весь боль и ушиб*» (В. Маяковский) [17, с. 106], «я *понял, что гнев я*» (В. Хлебников) [24, с. 338], «я *катастрофы красноты*» (Д. Бурлюк) [4, с. 284] и др. Если допустить, что автометафоры могут быть рассмотрены как результат самономинации (являющейся разновидностью аутокоммуникации), то наличие метафор описанного типа будет свидетельствовать о склонности авангардных Я-субъектов к разрушающей (а не поддерживающей) аутокоммуникации.

В целом стремление поэтов-авангардистов к включению в структуру автометафор компонентов, связанных с областью ментального (сознания / бессознательного), свидетельствует о рефлексивном подходе к конструированию антропогонического (автоантропогонического) мифа: моделируемый средствами метафоры образ Я-субъекта становится продуктом рефлексии, в связи с чем может быть отмечен рефлексивный характер авторского Я в рассмотренном круге текстов.



Метафора «мир (фрагмент мира) — это Я»

Вторая наиболее распространенная модель автометафор, реализуемая в поэтических текстах русского авангарда, содержит в качестве компонента, сопоставляемого с Я, обозначение окружающего мира (в целом или в виде отдельного элемента / фрагмента). Идеи растворения человека в мире и, напротив, присвоения мира человеком значимы для авангарда; так, рассматривая поэтические тексты А. Введенского в контексте первой из указанных идей, О.А. Темиршина приходит к выводу о возможности выделения в авангардном дискурсе «особого типа субъекта, растворенного в мире» [21, с. 127], а в контексте осмысления второй идеи — присвоения мира человеком — Ю.Н. Гиндин отмечает, что при ее реализации в искусстве авангарда «наивысшей точкой сути мира [будет] завершение в огромном “я” миллионов единиц» [8, с. 14]. В таком случае Я в структуре авангардных автометафор может быть приравнено к миру в целом или расчленено на «миллионы единиц», составляющих образ мира. Степень вариативности в выборе компонентов, условно описываемых в структурной модели метафоры понятием «мир (фрагмент мира)», достаточно велика, однако круг автометафор, содержащих данные компоненты, может быть представлен с опорой на следующие обобщенные модели.

1. «Пространство мира — это Я».

Автометафоры, в которых Я выходит за рамки субъекта и расширяется до границ определенного пространства, могут быть описаны не только как онтологические, но и как ориентационные, поскольку в них сочетается специфика обоих указанных типов: с одной стороны, модель «пространство — это Я» повторяет модель онтологической метафоры «объект / идея — это человек», а также может быть соотнесена с онтологической метафорой вместилища (в силу того что пространство может обладать характеристикой замкнутости / разомкнутости, наличие которой свойственно компоненту-вместилищу), с другой стороны, поскольку такого рода автометафоры реализуют в том числе миромоделирующую функцию, они могут быть соотнесены с ориентационными, механизм организации которых предполагает осмысление пространственных координат. Характер компонентов-пространств, сопоставляемых с Я в такого рода автометафорах, разнообразен: в контекстах типа «Я горизонтный мирокруг» (В. Каменский) [10, с. 83], «Я ночей стооких зной, Я обруч на лице чела речной» (В. Хлебников) [24, с. 121] Я, максимально расширяясь, соотносится с пространством природы, в других случаях Я может приравниваться к отдельным географическим объектам-компонентам пространства (причем как природного, так и урбанистического), например: «Я гора, а ты песок» (Д. Хармс) [23, с. 129], «Я сжатое поле!..» (В. Хлебников) [24, с. 298] или «я — озноенный июльский тротуар» (В. Маяковский) [17, с. 52]. Также Я может выступать как отражение конкретного (реального) географического пространства, например: «Я был Дунаем» (В. Хлебников) [24, с. 351], «я — Уральских стран золота»



(В. Каменский) [10, с. 81] и др. Все представленные примеры свидетельствуют о диффузности границ образа Я-субъекта, включаемого в структуру авангардных автометафор, и фиксируют в большинстве случаев тенденцию значительного расширения этих границ.

2. «Материал мира – это Я».

Данная модель реализуется в различных контекстах, где Я метафоризируется как субстанция (материал мира), типа «Я стал куском почти сплошным цемента» (Д. Бурлюк) [4, с. 274], «Я же пар паровоза поезда» (В. Хлебников) [25, с. 242], «Я грязь за когтем, Я пахну дегтем» (В. Каменский) [10, с. 66]. Повторяющимся мотивом, реализуемым в подобных контекстах, является мотив изменения агрегатного состояния метафоризируемого вещества / субстанции, например: «Я брагою в ней закипаю, Как хмель пустоты» (В. Хлебников) [25, с. 241], «Я пепсин для жвачки и мандрил Пенюшь до потери сил» (А. Крученых) [13, с. 108] и т.п. Анализируя данный и подобные поэтические тексты А. Крученых, Е.В. Тырышкина отмечает достаточно высокую степень распространенности контекстов, в которых происходит метафоризация «веществ, которые продуцирует лирический субъект-Поэт» [22, с. 311]; рассмотрение широкого круга текстов позволило сделать вывод о распространенности и устойчивости структуры метафор такого типа в авангардной поэзии в принципе. Уподобление Я материалу мира (субстанции / веществу), способному к изменению состояния, фиксирует наивысшую степень диффузности Я – не только в процессе расширения / сужения до границ сопоставляемого образа, но и внутри контекстов бытования Я в этом образе.

3. «Компонент мира – это Я».

Третья структурная модель предполагает наибольшую вариативность в выборе компонентов сопоставления: в качестве «компонента мира», к которому приравнивается Я, могут выступать как одушевленные элементы (жители мира), например: «когда-то был и я зверьем сохатым» (Д. Бурлюк) [4, с. 274], «я, заморский страус» (В. Маяковский) [17, с. 130], «я рыба в ящике пространства» (Д. Хармс) [23, с. 210], так и неодушевленные компоненты, входящие в поэтическую картину мира автора, например: «Не-вин-ной детской костки Я волчий глаз» (А. Крученых) [13, с. 80], «Я сидел и я пошел как растение на стол» (А. Введенский) [5, с. 161], «Все люди бедны. Я тулуп» (Д. Хармс) [23, с. 118]. В подобных контекстах Я сужается до границ второго метафоризируемого компонента и растворяется в мире, воплощаясь в этом компоненте. Такой тип метафоры фиксирует как наиболее традиционные (в контексте русской литературы) примеры метафоризации (например, Я – зверь), так и специфичные для авангарда, построенные, в частности, на принципах абсурда (Я – тулуп).

Выводы

Рассмотрение автометафор, представленных в авангардных поэтических текстах, через соотнесение с описанным кругом структурных моделей позволило выделить несколько типологических особенностей,



определяющих специфику антропогонического (автоантропогонического) мифа русского авангарда: (1) ключевая позиция Я в круге «антропных» компонентов (я-центризм); (2) рефлексивный характер авторского Я, раскрывающийся в автометафорах, составляющих ядро антропогонического мифа; (3) особый подход к конструированию образа человека (Я), который строится на идее самоидентификации в ситуации соотнесения Я с метафоризируемыми компонентами различного характера (наиболее распространенные типы компонентов — (а) сознание (феномен сознания / бессознательного) и (б) мир (фрагмент мира)); (4) диффузность границ конструируемого через метафоры образа Я-субъекта — способность как сужаться, собственно, до границ этого субъекта (тогда субъект приравнен сам себе и даже, конкретнее, фрагменту своего сознания), так и расширяться в ситуации сопоставления с миром (или фрагментом мира).

Список литературы

1. Андреев А.Н. Персоноцентризм в русской литературе XX века : монография. Минск, 2012.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры : сб. / под ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М., 1990. С. 5—32.
3. Барышников П.Н. Миф и метафора: опыт междисциплинарного анализа : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2008.
4. Бурлюк Д., Бурлюк Н. Стихотворения. СПб., 2002.
5. Введенский А. Полн. собр. произвед. : в 2 т. М., 1993. Т. 1.
6. Витель Е.Б. Культурологическая перспектива антропоцентрической идеи // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2009. №3. С. 201—206.
7. Гарбуз А.В. Молния, бабочка и волна в сети мифопоэтической логики // Творчество В. Хлебникова и русская литература. Астрахань, 2005. С. 207—216.
8. Гиндин Ю.Н. Масса versus индивидуум // Теория художественной культуры. 2013. №9. С. 2—25.
9. Зинченко В.П. Возможна ли поэтическая антропология? М., 1994.
10. Каменский В. Стихотворения и поэмы. Л., 1966.
11. Кассирер Э. Сила метафоры // Теория метафоры : сб. / под ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М., 1990. С. 33—44.
12. Крученых А. Новые пути слова // Русский футуризм: Теория. Практика. Критика. Воспоминания. М., 2000. С. 30—45.
13. Крученых А. Стихотворения. Поэмы. Романы. Опера. СПб., 2001.
14. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.
15. Лившиц Б. Полутораглазый стрелец. Люди в пейзаже. Автобиография. СПб., 1989.
16. Маслова Ж.Н. Метафора, метонимия и символ в когнитивной поэтике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №2. С. 130—134.
17. Маяковский В. Полн. собр. соч. : в 13 т. М., 1955. Т. 1.
18. Мейлах М. «Что такое есть потец?» // Введенский А.И. Полн. собр. произвед. : в 2 т. М., 1993. Т. 2. С. 5—43.
19. Петрова З.Ю., Фатеева Н.А. Персонификация судьбы в метафорической картине мира русской литературы (по данным «Материалов к словарю метафор и сравнений русской литературы XIX—XXI вв.») // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. 2024. №1. С. 243—262.



20. Породин И.В. Лингвопоэтические средства выражения эгоцентрической точки зрения в литературном тексте : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2006.
21. Темиришина О.Р. «Малая эсхатология» А. Введенского: посмертный путь души в «Седьмом стихотворении» // Вестник Московского университета. Сер. 9. Филология. 2023. №3. С. 120–133.
22. Тырышкина Е.В. «Тут из пенки слоны моей чилистейшей...» А. Крученых: Трансформация мифа о Венере Анадиомене // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Филология. Журналистика. 2021. С. 308–312.
23. Хармс Д. Полн. собр. соч. : в 6 т. СПб., 1997. Т. 1 : Стихотворения.
24. Хлебников В. Собр. соч. : в 6 т. М., 2000. Т. 1.
25. Хлебников В. Собр. соч. : в 6 т. М., 2001. Т. 2.
26. Цвигун Т.В. Метафора и метонимия как риторические модели русского авангардизма 1910–1930-х гг. : дис. ... канд. филол. наук. Калининград, 2008.
27. Шукуров Д.Л. Концепция слова в дискурсе русского литературного авангарда первой трети XX века : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Иваново, 2007.
28. Эпштейн М.Н. Поэтическое так относится к стихам, как религиозное — к обряду // Формаслов. 2020. 15 мар. URL: <https://formasloff.ru/2020/03/15/mihail-epshtejn-poeticheskoe-tak-otnositsya-k-stiham-kak-religioznoe-k-obryadu/> (дата обращения: 15.08.2025).

Об авторе

Лада Александровна Лучинина — асп., ст. преп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: LaLuchinina@kantiana.ru

AuthorID: 1245543

ORCID: 0009-0007-7461-352X

L. A. Luchinina

THE ANTHROPOGONIC MYTH OF THE AVANT-GARDE AND POETIC AUTOMETHAPHORS

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 17 October 2025

Accepted 28 November 2025

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-8

To cite this article: Luchinina L. A. 2026, The anthropogonic myth of the avant-garde and poetic automethaphors, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 75–85. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-8.

The article presents an attempt to interpret certain aspects of the anthropogonic myth of the Russian avant-garde as realized at the level of metaphorical structures of avant-garde poetic texts. The study employs the analytical framework of the cognitive theory of metaphor; a corpus of anthropocentric metaphors is analyzed in detail, with particular attention paid to automethaphors (metaphors with a central I-component). Two approaches to metaphorizing the image of the subject (I), most frequently realized in avant-garde poetic texts, are examined: through correlation with components of the mental sphere (phenomena of consciousness / the unconscious) and through identification with the world (or a fragment / component of the world). Based on the results of the study, structural models of metaphors relevant for describing I-centered avant-garde poetic texts are constructed: “consciousness is I,” “product



of consciousness (thought) is I," "product of the unconscious (emotion) is I," "space of the world is I," "material of the world is I," "component of the world is I." The article also formulates conclusions concerning the specific features of the anthropogonic (autoanthropogonic) myth of the avant-garde constructed through the use of autometaphors. Its most prominent characteristics include the reflexive nature of the authorial I, the diffuseness of the boundaries of the I, and the wide variability of the manifestations of the I within the space of poetic texts.

Keywords: avant-garde, autometaphora, I-centrism, ontological metaphors, anthropogonic mythology

The author

Lada A. Luchinina, PhD student, senior lecturer, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: LaLuchinina@kantiana.ru

AuthorID: 1245543

ORCID: 0009-0007-7461-352X

УДК 378.1

Б. А. Кондратенко¹, А. Б. Кондратенко²

**НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ И РИСКИ**

86

¹ Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (Западный филиал),
Калининград, Россия

² Балтийское высшее военно-морское училище им. адмирала Ф. Ф. Ушакова,
Калининград, Россия

Поступила в редакцию 10.01.2026 г.

Принята к публикации 06.04.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-9

Для цитирования: Кондратенко Б. А., Кондратенко А. Б. Некоторые особенности цифровой трансформации образования: потенциал и риски // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. № 3. С. 86 – 106. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-9.

Исследование посвящено комплексному анализу ключевых технологических особенностей, определяющих трансформацию современных образовательных систем в условиях цифрового общества, по материалам научных публикаций в ведущих научных изданиях за период с 2018 по 2025 г. В основе работы лежат методы системного и сравнительного анализа научной литературы, которые позволили выделить и охарактеризовать три ключевых направления, детерминирующих трансформацию педагогической парадигмы на современном этапе: интеграция цифровых сред и дистанционного взаимодействия, применение технологий искусственного интеллекта, а также доступность ресурсов электронных библиотек. Охарактеризовано воздействие каждого из них, раскрыты не только значимые позитивные эффекты, но и системные риски. Установлено, что успешность цифровой трансформации образования зависит не от внедрения новых технологий как таковых, а от их педагогически обоснованного применения с учетом смягчения сопутствующих рисков. Результаты значимы для формирования сбалансированной образовательной политики и разработки новых моделей цифровой дидактики.

Ключевые слова: цифровизация образования, дистанционные образовательные технологии, искусственный интеллект, электронные библиотеки, цифровое неравенство, педагогическое проектирование, цифровая дидактика

Введение

Современное общество продолжает проходить через трансформационные процессы под влиянием стремительно развивающихся цифровых технологий. Закономерно, что эти процессы не могли не затро-



нуть сферу образования, которой, несмотря на некоторую ригидность, необходимо адаптироваться к новым условиям. Трансформация образования в цифровую эпоху перестала быть вопросом выбора и превратилась в объективную необходимость, обусловленную, с одной стороны, изменением запросов общества и экономики к компетенциям человека, а с другой — появлением принципиально новых инструментов педагогической деятельности [13; 39]. Важным моментом, требующим от педагогической науки и практики дополнительных усилий, является то, что скорость технологических изменений зачастую опережает осмысление их влияния на педагогические процессы, образовательные результаты (фактически — качество образования), а также на социальную функцию образования в целом; именно этот аспект и составляет центральную проблему данного исследования.

Анализ современных российских и зарубежных научных публикаций демонстрирует активный интерес исследователей к различным аспектам цифровизации образования. Значительное число работ в международных базах данных посвящено вопросам эффективности дистанционных образовательных технологий. В проведенном Дж. Хэтти метаанализе [31] высказывается предположение, что эффективность обучения в значительной степени зависит не от самого факта использования технологий, а от качества педагогической методики их применения, что соотносится со сделанными ранее предположениями [7]. В свою очередь, систематический обзор О. Завацки-Рихтера [43] обращает внимание на рост числа публикаций, посвященных искусственному интеллекту в образовании: новым подходам к адаптивному обучению, использованию генеративных моделей в качестве индивидуальных тьюторов, а также попыткам автоматизации ранее неформализуемых процессов (в первую очередь из-за представленности только на естественном языке). В отечественных публикациях активно обсуждаются вопросы формирования цифровой образовательной среды и ее нормативного обеспечения [3; 15]. Отдельно стоит отметить необходимость комплексного встраивания технологий в педагогическую парадигму; например, А. Бейтс акцентируют внимание на стратегическом управлении технологиями в образовании и необходимости сохранения педагогической эффективности как главного приоритета в условиях трансформации [27].

Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных цифровым технологиям, в педагогическом научном дискурсе наблюдается определенный дисбаланс: значительная часть исследований сконцентрирована на описании технологических возможностей и отдельных потенциальных позитивных эффектах их внедрения, в то время как комплексный, системный анализ сопутствующих педагогических, психологических и социальных рисков представлен по большей части косвенно и формально (например, упоминание цифрового неравенства [1; 6; 21]). Это влечет за собой необходимость рассмотрения ключевых особенностей цифровой трансформации образования не изолированно, а во взаимосвязи, с учетом рисков и противоречий. Таким обра-



зом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью преодоления описанной выше фрагментарности понимания цифровой трансформации образования, что важно с точки зрения как развития педагогической теории (цифровой дидактики), так и выработки обоснованных практических рекомендаций по реализации образовательной политики на всех уровнях.

Цель исследования — провести комплексный анализ и оценку ключевых технологических направлений трансформации образования в условиях цифрового общества, выявив их позитивный педагогический потенциал и указав на сопутствующие риски.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Выделить и содержательно охарактеризовать ключевые технологические особенности цифровой трансформации образования.
2. Проанализировать и систематизировать позитивное влияние таких особенностей на образовательный процесс и его результаты.
3. Выявить и классифицировать педагогические, психологические и социальные риски, сопутствующие воздействию таких особенностей на педагогическую практику.
4. Сформулировать выводы, имеющие значение для теории цифровой педагогики и практики управления процессами цифровой трансформации в образовательных организациях.

Методы и материалы

В соответствии с поставленной целью и задачами был избран комплекс методов, основу которого составили методы системного, сравнительного анализа, а также анализа и синтеза научной литературы. Их выбор обусловлен необходимостью не простого перечисления технологических тенденций, а выявления их системных свойств, то есть взаимосвязи и влияния (как позитивного, так и негативного) на образовательную практику.

Системный анализ применялся при рассмотрении современного образования как сложной открытой системы и позволил структурировать результаты, рассматривая каждое выделенное явление не изолированно, а как элемент системы, оказывающий воздействие на все ее ключевые подсистемы: педагогическую, содержательную, коммуникативную и управленческую.

Сравнительный анализ выступил ключевым инструментом реализации оценочного компонента исследования. Его последовательное применение к каждой из выделенных особенностей цифровых инноваций с целью сопоставления заявленных в источниках позитивных эффектов (потенциальных возможностей) с возникающими рисками (проблемами) позволило выявить и четко артикулировать дуальную природу цифровой трансформации.

Анализ и синтез научной литературы обеспечил эмпирический материал для работы; анализ использовался для декомпозиции содержания научных публикаций, выявления основных положений, релевант-



ных для текущего исследования, в то время как последующий синтез позволил построить на основе разрозненных данных из различных источников непротиворечивые систематизированные описания технологических особенностей цифровой трансформации общества и их влияния на образование.

Исследование проводилось в четыре этапа:

1. Поисковый, в рамках которого проведен поиск, отбор и анализ релевантных научных публикаций по педагогике, опубликованных за последние восемь лет и индексируемых в ведущих наукометрических базах (использовались отечественные RSCI и Ядро РИНЦ, а также Q1 и Q2 Web of Science и Q1 Scopus). Критериями отбора были наличие в заголовке или списке ключевых слов терминов «цифровой» (например, «цифровая трансформация», «цифровое общество»), «интернет» (например, «интернет-технологии»), «общество» (например, «информационное общество» и «цифровое общество»).

2. Системный анализ публикаций, в рамках которого были выделены ключевые особенности цифровой трансформации образования; для каждой из них были определены сущностные характеристики, технологические основы, а также охарактеризовано их воздействие на образовательный процесс.

3. Аналитический этап — для каждого явления описаны не только позитивные эффекты, но также сопутствующие риски и ограничения.

4. Финальный обобщающий этап, в результате которого на основе синтеза полученных результатов было сформулировано системное видение цифровой трансформации образования через призму наиболее значимых технологических особенностей.

Результаты

Целью поискового этапа являлось формирование репрезентативной базы научных источников, отражающей ключевые векторы исследований в области педагогики в контексте цифровой трансформации общества.

Для обеспечения полноты картины использовались четыре взаимодополняющие наукометрические базы: Web of Science Core Collection, Scopus, Russian Science Citation Index (RSCI), а также Ядро РИНЦ на платформе eLibrary.ru. Это позволило охватить значительный массив публикаций.

Первоначальный отбор публикаций осуществлялся по полям «Заголовки», «Ключевые слова» и «Аннотация». Запросы конструировались на русском и английском языках и включали три группы терминов для сегментации выборки научных статей.

1. Цифровизация: «цифровая трансформация» / «цифровизация» / «цифровая педагогика» / «цифровая культура» / «цифровая грамотность» / «цифровая среда» (и соответствующие фразы на английском языке: «digital transformation», «digitalization», «digital pedagogy», «digital literacy», «digital ecosystem»).



2. Интернет-технологии: «интернет-технологии» / «онлайн-обучение» / «смешанное обучение» / «электронное обучение» / «образовательная платформа» (и соответствующие фразы на английском языке: «internet technologies», «online learning», «blended learning», «e-learning», «educational platform»).

3. Общество: «информационное общество» / «цифровое общество» / «сетевое общество» / «цифровое неравенство» / «киберсоциализация» (и соответствующие фразы на английском языке: «information society», «digital society», «network society», «cyber socialization»).

Данные группы составили предметное ядро поиска; сами ключевые слова были подобраны с помощью KeyWords Plus сервиса Web of Science (Thomson Reuters).

Период публикаций ограничен 2018–2025 гг.

Помимо этого, для повышения качества анализа были отобраны только рецензируемые научные статьи, обзоры литературы и монографии (соответственно, тезисы докладов на конференциях, препринты и книги, не относящиеся к монографическим изданиям, были исключены).

Процедура отбора (скрининга) выполнялась в соответствии с общепринятой методологией PRISMA для систематических обзоров:

1. *Первичная идентификация.* По указанным выше критериям был составлен полный перечень удовлетворяющих им публикаций, включивший более 3800 записей.

2. *Очистка.* После удаления дубликатов (в том числе статей одних и тех же авторских коллективов, имеющих схожие названия и изданных в течение одного года) с использованием встроенных инструментов Power Query и модели данных Microsoft Excel осталось 2332 уникальных публикации.

3. *Скрининг.* На этом этапе применялись большие языковые модели (YandexGPT и GigaChat) для проверки заголовков и аннотаций на релевантность цели настоящего исследования. Также были удалены работы, посвященные сугубо техническим аспектам без педагогической или социальной составляющей, и публикации, в которых ключевые термины использовались в ином контексте. В результате было отобрано 318 публикаций, релевантных исследованию на уровне аннотации.

4. *Оценка по полному тексту.* С использованием ансамбля больших языковых моделей (GigaChat и DeepSeek) с последующим ручным контролем пересечений¹ был проведен глубокий анализ полных текстов на соответствие основной цели исследования (наличие описания технологических особенностей, характерных для цифровой трансформации образования) и методологическую состоятельность². Итоговую выборку составила 131 статья.

¹ Проверялись все публикации, по которым вердикты моделей различались, а также 30 % публикаций, по которым вердикты совпадали.

² На основе предложений А.И. Савенкова и А.М. Двойнина, высказанных в статье [18].



Таким образом, реализация многоуровневой стратегии поиска с применением комплексных тематических, хронологических и качественных критериев позволила сформировать надежную базу для исследования. Дальнейшее исследование исходило из допущения, что итоговая выборка репрезентирует развитие научной мысли по проблемам педагогики цифровой эпохи за последние восемь лет.

В таблице 1 представлены количественные данные, отражающие публикационную активность по рассматриваемой теме. Общее количество (сумма) публикаций в таблице превышает 131, потому что одна статья часто попадала в две или даже три тематические группы ключевых слов.

91

Таблица 1

**Частотное распределение анализируемых публикаций
по группам ключевых слов за 2018 – 2025 гг.**

Год	Группа ключевых слов		
	Общество	Интернет-технологии	Цифровизация
2018	5	10	8
2019	5	12	5
2020	11	18	11
2021	16	17	12
2022	18	20	10
2023	20	17	20
2024	15	19	14
2025	13	17	15

Наибольшая активность исследователей по рассматриваемой теме пришлась на период 2020 – 2023 гг., что предположительно совпадает с интересом к цифровому образованию, вызванным пандемией коронавирусной инфекции и экстренной цифровой трансформацией. В последующие годы (2024 – 2025) активность несколько снижается, но остается на уровне, существенно превышающем допандемийный (2018 – 2019).

В свою очередь, оценивая исследовательский интерес по рассматриваемой теме во времени, можно отметить, что по различным группам ключевых слов он неравномерен (рис. 1).

О тенденциях в тематике опубликованных исследований можно судить по коэффициенту наклона прямой тренда в уравнении линейного тренда для разных групп ключевых слов:

- «Общество»: $ax = 1,42$;
- «Интернет-технологии»: $ax = 1$;
- «Цифровизация»: $ax = 1,61$.

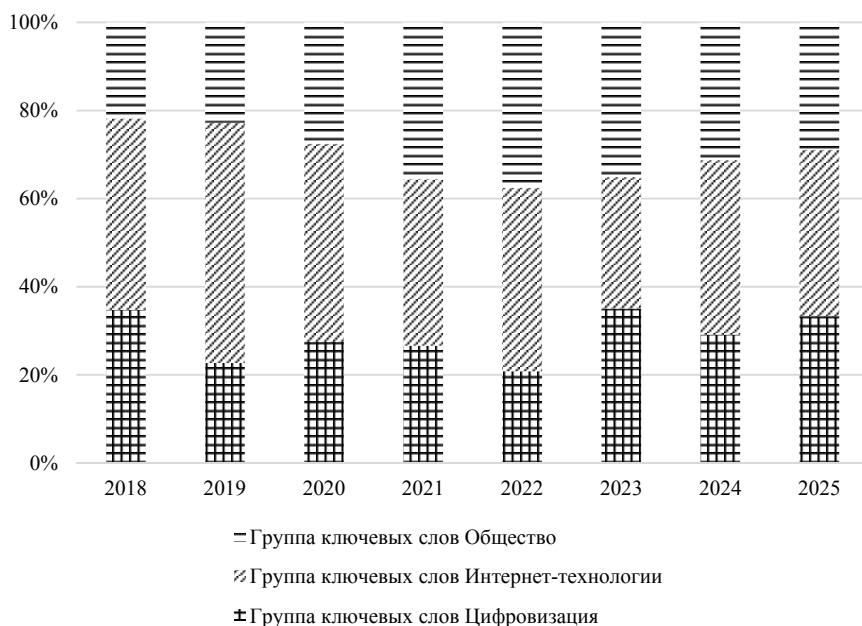


Рис. 1. Динамика доли публикаций в разрезе рассматриваемых групп ключевых слов

Все коэффициенты наклона прямой тренда положительные, что может свидетельствовать о росте числа публикаций с течением времени, но важно отметить, что линейный тренд в рассматриваемом случае подходит только для описания имеющихся данных и не может быть основанием для предсказаний значений будущих периодов, так как несмотря на сравнительно низкое значение ошибки предсказания ($RMSE = [3,87; 2,28; 3,00]$), среднеквадратические отклонение (R^2) моделей варьируется от 0,45 до 0,51 и не достигает высоких значений ($> 0,7$).

Анализируя ситуацию в целом с учетом трендов, можно сказать, что наиболее устойчивой является группа публикаций, посвященная интернет-технологиям и форматам обучения (130 из 131 публикации в итоговой выборке), в то время как число публикаций по двум другим направлениям, показывавшим пиковые значения в 2023 г. (по 20 публикаций в выборке), демонстрирует снижение в последние два года, устойчивость которого можно будет оценить только в будущем.

Ключевые слова, по которым выполнялся поиск, распределились неравномерно: относящиеся к группе «Интернет-технологии» встречались почти во всех публикациях, вошедших в итоговую выборку (130 из 131 статьи), в то время как «Цифровизация» представлена в 72 % (95 статей), а «Общество» — в 78 % статей, причем 80 из 103 вхождений составили контекстуальные синонимы «информационное общество» и «цифровое общество», что может свидетельствовать о контекстуальном характере их употребления (рис. 2).

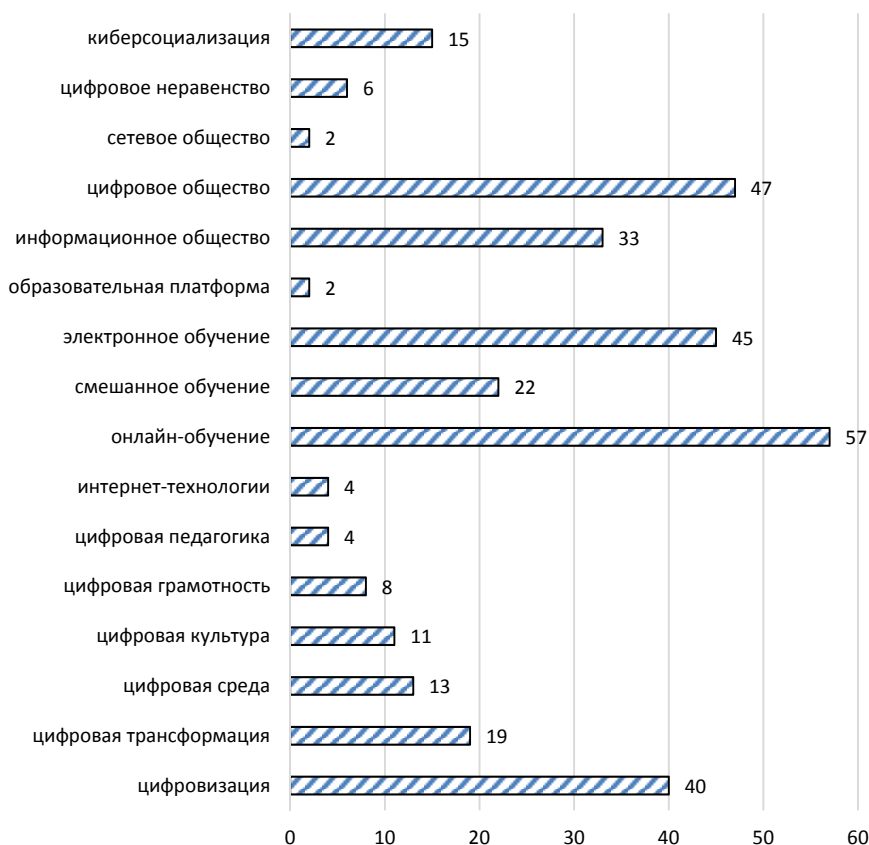


Рис. 2. Вхождение ключевых слов
в итоговую выборку анализируемых публикаций

По результатам анализа научных статей удалось выделить три технологических явления, оказывающих в условиях цифровой трансформации общества влияние на парадигму современного образования. Каждое из них воздействует на общество в целом и на систему образования в частности, формируя ее новую реальность, требующую глубокого переосмысления традиционных педагогических инструментов.

Первая особенность — *интеграция информационно-образовательных сред и дистанционных образовательных технологий*, которая является центральной и наиболее проработанной темой в дискурсе о цифровой трансформации образования, что подтверждается рядом количественных и качественных показателей.

Во-первых, группа ключевых слов, связанных с технологиями обучения («Интернет-технологии»), показала наибольшее суммарное количество упоминаний (130 из 328 учтенных) за период 2018–2025 гг., что говорит о максимальной исследовательской активности в этой области:

— «онлайн-обучение» — 57 упоминаний,



- «электронное обучение» – 45 упоминаний,
- «смешанное обучение» – 22 упоминания.

Во-вторых, отмечается устойчивый и высокий уровень публикационной активности как в период пандемии COVID-19, так и после нее, в то время как другие рассматриваемые тематические единицы демонстрировали снижение.

Помимо этого, цифровые и интернет-технологии выступают в качестве базы для развития цифрового общества (этот тезис имеется в 103 публикациях) и создают среду для развития цифровой культуры (95 упоминаний).

Можно констатировать, что данное явление перестало быть лишь инструментом временного замещения очного формата во время пандемии COVID-19 (56 публикаций, например [29]) и эволюционировало до уровня основы для создания перманентной гибридной или полностью распределенной образовательной экосистемы (43 публикации, например [10]). Цифровизация носит тотальный характер, меняя базовые основы учебного процесса, благодаря расширению дидактических возможностей и его организационной трансформации (в 32 публикациях этот процесс рассматривается предметно, например в [20], еще в 21 упоминается со ссылками на источники или практический опыт, например в [23]). Современные информационно-образовательные среды (такие как LMS Moodle, Microsoft Teams, МТС.Линк и их аналоги) предоставляют собой не просто репозиторий для файлов с учебным контентом, а сложноорганизованное коммуникационное пространство, функционал которого позволяет реализовать ранее трудновыполнимые вне прямого «очного» взаимодействия задачи:

- технология «перевернутого класса» из дискуссионной теоретической концепции превратилась в массовую практику, в рамках которой теоретический материал вынесен на самостоятельное изучение посредством видеолекций и интерактивных элементов, а контактное время (вне зависимости от формата) посвящено обсуждению проблемных вопросов и оттачиванию практических умений; как важное новое условие функционирования образования этот факт приводится в 12 рассмотренных статьях (см., например, [16]);

- проектная и групповая работа в распределенном формате. Применение инструментов совместного редактирования (например, Яндекс.Документы, онлайн-доски МТС или Miro) и коммуникационных сервисов для коммуникаций сделали процесс групповой работы прозрачным и отслеживаемым на основе цифрового следа (20 статей);

- открытость и непрерывность оценивания. ЦОС позволяет сместить акцент с финального контроля на формирующее оценивание, то есть преподаватель получает возможность отслеживать не только результат, но и процесс выполнения задания: активность в обсуждениях, историю правок в совместном документе, попытки решения теста. Это создает более объективную картину учебного прогресса (6 статей).



Анализ публикаций демонстрирует значительную склонность исследователей к оптимистичным¹ сценариям (см., например, [27]), описывающим гибкость и доступность дистанционных образовательных технологий. Однако эмпирические исследования периода пандемии COVID-19, такие как [32], посвященные различию между «экстренным дистанционным обучением» (англ. Emergency Remote Teaching – ERT) и «продуманным онлайн-образованием» (англ. carefully planned online learning), внесли серьезную критическую корректировку: декларируемая ранее преимущественно теоретическая гибкость вступила в противоречие с реальной нагрузкой. Если в публикациях до 2020 г. асинхронность описывалась почти исключительно как благо (из 34 публикаций за этот период такой точки зрения придерживались авторы 28 трудов, например [25; 34]), то более поздние публикации отмечают уже и негативные явления: «размывание» границ учебного дня, рост психологической нагрузки из-за состояния постоянного ожидания доступности и увеличения общего времени, затрачиваемого и студентами, и преподавателями на учебное взаимодействие (например, [36; 41]). Из 97 публикаций за 2021–2025 гг. более 62 % отмечают те или иные негативные аспекты внедрения новых образовательных технологий. Описанная динамика смещения фокуса внимания исследователей с позитивных сторон дистанционного обучения на возможные негативные эффекты отражена в таблице 2, где также показаны агрегированные значения для допандемийного периода 2018–2020 гг. и постпандемийных 2021–2025 гг.

Таблица 2

Динамика выявления негативных последствий широкого применения новых образовательных технологий в публикациях за 2018–2025 гг.

Год	Проанализировано публикаций		Описывают негативные последствия		Доля публикаций с описанием негативных последствий, %	
	Всего	За период	Всего	За период	Всего	За период
2018	5	34	0	6	0,0	17,6
2019	10		2		20,0	
2020	19		4		21,1	
2021	22	97	7	61	31,8	62,9
2022	22		12		54,5	
2023	18		12		66,7	
2024	17		14		82,4	
2025	18		16		88,9	

Как видно из данных таблицы 2, число и доля публикаций, в которых исследователи обращают внимание на негативные последствия внедрения новых образовательных технологий, возрастает на протяжении всего анализируемого периода (рис. 3).

¹ Здесь и далее анализ тональности выполнялся с помощью языковых моделей YandexGPT и GigaChat с последующей ручной проверкой суммаризаций текстов.

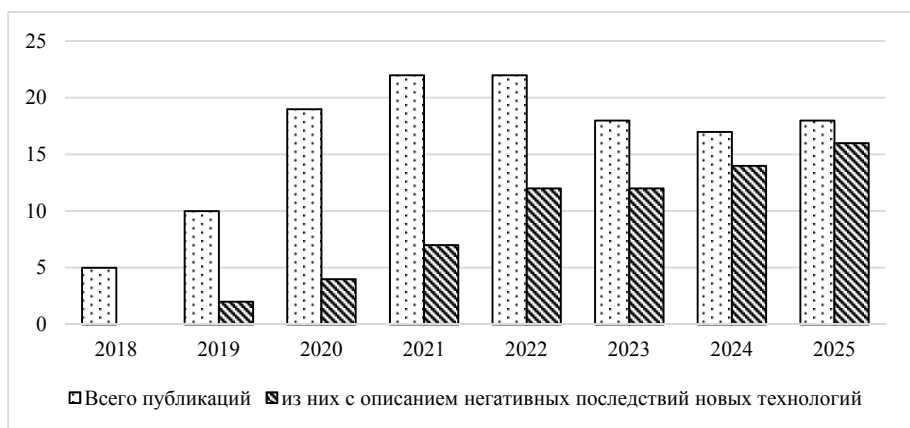


Рис. 3. Доля публикаций, описывающих в том числе и негативные последствия широкомасштабного внедрения новых технологий в обучение

Источники, посвященные массовым открытым онлайн-курсам (massive open online course — MOOC), часто акцентируют возможность одного преподавателя «охватить» сотни и даже тысячи учащихся. Однако достигается это за счет автоматизации обратной связи (например, при помощи заготовленных реакций или технологий искусственного интеллекта), которая порой вовсе отсутствует (например, когда онлайн-курс предлагает обратную связь только в виде результатов автоматизированной проверки тестовых заданий), что превращает образование в трансляцию контента [19; 33]. Наличие такого тезиса характерно для статей начиная с 2022 года и, возможно, связано с увеличением числа онлайн-курсов по цифровым профессиям.

Вторая особенность — *применение технологий искусственного интеллекта (ИИ) в учебном процессе*.

Интеграция ИИ знаменует переход от информатизации к цифровой трансформации образовательной среды, где алгоритмы начинают выполнять не только вычислительные, но и функции, схожие с мышлением, что порождает принципиально новые возможности.

В целом содержание проанализированных публикаций позволяет выделить два уровня влияния технологий ИИ, отраженных в анализируемых публикациях:

1. Микроуровень — системы на основе ИИ реализуют модель, где траектория обучения динамически подстраивается под каждого обучающегося. Например, система не просто возвращает попытку для прохождения задания, но также пытается диагностировать причину возникновения ошибки (например, непонимание конкретного предшествующего понятия) и предложить материал для достижения требуемого уровня сформированности компетенций [23]. Можно сказать, что такая адаптивная технология некоторым образом реализует в цифровой среде идею Льва Семеновича Выготского о зоне ближайшего развития.



2. Макроуровень — аналитика образовательной деятельности и поддержка принятия решений на основе ИИ позволяют выявлять «узкие места» в учебных программах, прогнозировать успеваемость студентов и оценивать эффективность работы преподавателей не по субъективным впечатлениям педагогических работников, а по данным о реальной вовлеченности и прогрессе обучающихся [11].

Научные публикации о технологиях ИИ в образовании (например, уже упоминавшийся ранее систематический обзор О. Завацки-Рихтера [43]) концентрируются на технических аспектах и предполагаемой эффективности конкретных алгоритмов, часто игнорируя более широкий педагогический контекст (всего таких публикаций в анализируемой выборке 12, и они все относятся к допандемийному периоду 2018–2020 гг.). В то же время более поздние публикации уже в значительной мере сосредоточены на ключевых проблемах, привносимых ИИ в систему образования (см., например, систематический обзор, проведенный китайскими учеными [42], или труды М. В. Субботиной [22] и П. В. Сысоева [23]), таких как нехватка качественных ресурсов для персонализированного обучения, сложность выбора релевантных данных для моделей ИИ, а также отрыв технологий от педагогической практики). Выявлено 16 таких публикаций, и все они относятся к периоду 2020–2025 гг.

Отдельно стоит отметить указания на то, что при оценке сложных, творческих работ (эссе, проектов и научных исследований как таковых) ИИ либо использует поверхностные метрики (например, объем текста и наличие ключевых слов), либо воспроизводит субъективные предубеждения, заложенные в тренировочных данных, либо, что наиболее опасно, выдает абстрактный результат на естественном языке, если ожидаемый результат не был репрезентативно представлен в обучающих данных модели (таких статей в выборке всего 5, например [2; 9]).

В свою очередь, автоматизация рутинных действий (проверка тестов, ответы на частые вопросы с помощью чат-ботов и т. п.), бесспорно, разгружает педагога, но вместе с этой рутинной работой может быть потеряна и точка неформального контакта преподавателей с обучающимися, наблюдения за студентом, формирования внутреннего убеждения о его прогрессе и интуитивного понимания его состояния. Полная передача этих функций ИИ может привести к дегуманизации взаимодействия и обеднению профессионального педагогического опыта, построенного на профессионализме, эмоциональном интеллекте и понимании контекста (такой взгляд для социальные вопросы внедрения ИИ в образование представлен в 4 работах, например [17]).

Стоит отметить, что при анализе были сознательно отброшены «тривиальные» (в смысле представленности в научной литературе и общественном дискурсе) варианты применения ИИ как преподавателями (например, для подготовки планов занятий), так и обучающимися (например, при вычитке и стилистической правке текста исследовательской работы).



Третья особенность — *повсеместная доступность научной и учебной литературы через электронные библиотеки и открытые образовательные ресурсы.*

Эта особенность меняет саму экономику данных, трансформируя не только условия и географические ограничения, но также и роль преподавателя в системе образования как социальном институте подготовки кадров для экономики — от транслятора информации к тьютору — куратору знаний. Если еще в начале 2000-х гг. образовательные организации практически монопольно владели знаниями и опытом, то во второй четверти XXI в. они вынуждены подстраиваться под новые реалии, стремясь не упустить преимущества новых способов передачи знаний [4; 39].

Модели коммуникации и самостоятельной работы обучающихся изменяются благодаря доступу к ресурсам, на которых размещаются тексты научных трудов и учебных изданий (например, JSTOR, Academia.edu, КиберЛенинка), а также благодаря онлайн-курсам, доступным из любой точки мира (например, Coursera, KhanAcademy, Открытое образование, Stepic). Во-первых, стирается общепринятая иерархия источников: студент получает одновременный доступ к материалам разного качества — от рецензируемых статей в авторитетных научных журналах до конспектов и презентаций на портале StudFiles. Это требует от обучающегося принципиально новых компетенций — своего рода цифровой гигиены для критической оценки источника, его авторитетности и релевантности [5]. Во-вторых, познавательные траектории неизбежно становятся более разнообразными и нелинейными. «Прыжки» по ссылкам и параллельное чтение нескольких источников превращаются в норму, что не только потенциально развивает навыки поиска информации и построения сложных ассоциаций, но и фрагментирует внимание и может препятствовать глубокому осмыслению сложного материала [39]. В-третьих, платформы, основанные на совместном доступе и редактировании материалов (например, доски Miro, документы Яндекс, репозитории GitVerse), позволяют самим обучающимся становиться соавторами открытых учебных материалов, что меняет пассивную позицию потребителя знаний на активную.

При этом труды, посвященные открытому образованию (например, [35]), часто носят почти идеологический характер, превознося демократизацию доступа как абсолютное благо и упуская из виду возможные риски и ограничения, а именно:

1. Беспрецедентная доступность информации не равнозначна ее усвоению [8]. Напротив, возникает феномен «иллюзии компетентности» (эффект Даннинга — Крюгера), когда учащийся, быстро найдя ответ, считает тему изученной, не пройдя через необходимый процесс самостоятельного конструирования знания [12; 40]. Это ставит под сомнение глубину и прочность формируемых компетенций, особенно на длительном горизонте времени.

2. Модель, построенная на внешних образовательных ресурсах (например, [14]), делает образовательный процесс зависимым от реше-



ний третьих сторон — закрытия платформы, изменения условий лицензии (например, уход из России Coursera¹). Это угрожает устойчивости и независимости учебных программ, которые могут непредсказуемо лишаться своих компонентов. Открытость в таком случае некоторым образом снижает устойчивость.

3. Электронные форматы позволяют быстро актуализировать учебные материалы, однако в ряде дисциплин, например истории, сама методология требует «выдержки» знания и проверки его на ангажированность временем. Постоянный поток обновлений и альтернативных трактовок может подрывать усвоение базовых, фундаментальных концепций, создавая ощущение, что любое знание временно и вариативно.

Таким образом, можно утверждать, что выявленные особенности, будучи катализатором изменений, подкрепляют одни педагогические ценности (гибкость, персонализацию, доступность), но одновременно ставят под вопрос и могут «размывать» сложившиеся паттерны педагогической парадигмы (социализацию в учебных коллективах, глубину, устойчивость). Это формирует поле напряженности, в котором должно осуществляться современное педагогическое проектирование.

Дискуссия

Представленные результаты позволяют утверждать, что цифровая трансформация образования представляет собой нелинейный и внутренне противоречивый процесс, в котором технологическое развитие обуславливает необходимость глубоких педагогических, социальных и антропологических сдвигов. Интерпретация полученных данных приводит к нескольким ключевым выводам о природе и последствиях этой трансформации для педагогической науки и практики.

Цифровизация выступает драйвером поляризации образовательного опыта. Выявленная дихотомия каждого рассмотренного ранее явления, свойственного для цифровой трансформации общества (сочетание новых возможностей и сопутствующих им системных рисков), неслучайна — она проистекает из фундаментальной причины: технологии, изначально проектировавшиеся для иных сфер (коммуникации, обработки данных, индустрии развлечений), будучи имплементированы в образовательную систему, приносят присущую им логику эффективности, масштабируемости и персонализации, которая часто вступает в конфликт с гуманистической, социально ориентированной и процессуальной (а не проектной) природой традиционной педагогики. Следствием такого конфликта становится своеобразная сегрегация образовательных результатов, поляризация качества образования: для высокомотивированных и организованных обучающихся с развитыми метакогнитивными навыками цифровая среда открывает путь к персо-

¹ Образовательная платформа Coursera ушла из России // Российская газета. 05.03.2022. URL: <https://rg.ru/2022/03/05/obrazovatelnaia-platforma-coursera-ushla-iz-rossii.html> (дата обращения: 09.01.2026).



нализированной, насыщенной и глобальной образовательной траектории [37], в то время как для тех, кто лишен этих ресурсов (в первую очередь когнитивных и социальных [30]), она создает дополнительные барьеры, приводя к социальной изоляции в условиях цифровой трансформации общества и к формализации обучения. Таким образом, технологии не столько сглаживают, сколько трансформируют и потенциально углубляют существующее социально-педагогическое неравенство, выводя его на новый уровень, «задействуя» новые формы «ресурсов», которые, как и все другие, распределены неравномерно.

Смена эпистемологической модели от знания-содержания к знанию-навигации. Совокупный эффект цифровой трансформации общества (в особенности применение ИИ и доступность знаний в рамках открытых образовательных ресурсов) ведет к кардинальному переосмотру роли знания в образовательном процессе. Если ранее педагогическая система была ориентирована на передачу и усвоение канонической информации, то теперь на первый план выходит способность к фильтрации, критической оценке, синтезу и этичному использованию информации, поступающей из множества динамичных, зачастую противоречивых источников [24]. Эмпирические исследования (например, [40]) подтверждают, что простое увеличение объема транслируемой информации без целенаправленного формирования метакогнитивных стратегий не ведет к росту качества знаний. Это порождает новый вызов для цифровой дидактики — необходимость поиска ответа на вопрос «Как оценить не столько усвоение фактов, сколько качество построенных обучающимися связей между ними, глубину критического анализа источников и этику работы с данными?». Это также трансформирует роль преподавателя: он перестает быть эксклюзивным владельцем, хранителем и транслятором информации, становясь в большей мере тьютором / наставником / куратором в огромном многообразии образовательных ресурсов. Причиной этого сдвига является не наличие технологий как таковое, а то, что они делают информацию легкодоступной и нестабильной (в плане гарантии валидности и репрезентативности). В этих условиях простое накопление знаний теряет практический смысл, уступая место умению критически оценивать и осмысливать данные, — так технологии объективно смещают образовательный приоритет с запоминания на осмысление.

Возникновение новой профессиональной компетентности педагога, связанной с навигацией обучающихся в мире изобилия знаний. Простой цифровой грамотности (умения пользоваться ресурсами и сервисами) для педагога уже недостаточно — необходим комплекс навыков эффективного и этичного использования цифровых технологий. Именно такой навык описывается концепцией цифровой педагогической разумности (англ. Digital Pedagogical Wisdom [38]) — интегративной способности, включающей в себя следующие элементы:

- критическое осмысление данных (понимание ограничений и предубеждений, заложенных в алгоритмах аналитики и адаптивных систем, для их коррекции человеческим суждением);



- проектирование гибридного взаимодействия (педагогически обоснованное комбинирование онлайн- и офлайн-активностей для достижения конкретных образовательных целей);

- управление вниманием и цифровым благополучием (принятие рисков цифрового утомления [28] и внедрение в учебный процесс практик, направленных на их профилактику [26]).

Несмотря на некоторую дискуссионность самой концепции цифровой педагогической разумности, отсутствие ее или чего-то похожего в инструментарии современного преподавателя ведет к прямой причинно-следственной связи: неконтролируемое внедрение технологий → рост психоэмоциональной нагрузки участников → снижение качества обучения.

Нельзя опустить также вопрос ограничений настоящего исследования, которые необходимо учитывать при интерпретации его результатов:

- выводы сделаны на основе анализа опубликованных научных трудов и логического моделирования, а не долгосрочных эмпирических данных; это позволяет выстраивать концептуальные рамки и выявлять тенденции, но не дает статистически достоверной информации о масштабах описанных явлений;

- для анализа текстов научных статей использовалась экстрактивная суммаризация с применением технологий искусственного интеллекта (в ручном режиме были дополнительно изучены полные тексты 68 публикаций, или 52 % от общего их числа), что могло привести к «выпадению» некоторых публикаций из рассмотрения;

- скорость технологических изменений опережает публикационный цикл исследований, поэтому некоторые риски и возможности могут быть описаны не в полной мере или трансформироваться в уже в ближайшем будущем;

- построенные выводы опираются на сплошную выборку исследований, выполненных в разных странах и в разное время, поэтому влияние на систему образования описанных в них технологических особенностей может варьироваться в зависимости от национальной образовательной политики, уровня развития цифровой инфраструктуры и культурных норм (принятых традиций педагогического сообщества).

Таким образом, можно сделать вывод, что ключевым вызовом современного образования является не вопрос технического внедрения цифровых инструментов, а сложная задача их педагогической адаптации. Успех цифровой трансформации образования будет определяться способностью образовательных систем не просто внедрять технологические инновации, а поддерживать разумную критическую рефлексию и обеспечивать педагогическое проектирование цифровых сред, целенаправленно развивающих сотрудничество обучающихся с преподавателями в контексте новых инструментов и технологий.

Заключение

Проведенное исследование подтвердило исходное предположение о системном и неоднозначном характере происходящих в системе образования в ходе цифровой трансформации общества изменений.



Во-первых, были выделены и содержательно охарактеризованы три взаимосвязанных комплексных явления, играющих значимую роль в трансформации образования в цифровую эпоху: интеграция информационно-образовательных сред и дистанционных образовательных технологий, применение искусственного интеллекта и повсеместная доступность научной и учебной литературы через электронные библиотеки и открытые образовательные ресурсы. Установлено, что их влияние не сводится к простой технической модернизации, а затрагивает фундаментальные основы образовательного процесса: пространственно-временные рамки, эпистемологическую модель (от знания-содержания к знанию-навигации) и профессиональную роль педагога.

Во-вторых, анализ позитивного потенциала каждого из рассмотренных явлений подтвердил наличие значимых возможностей для развития образования, таких как достижение гибкости и персонализации образовательных траекторий, автоматизация рутинных задач и переход к проактивной аналитике образовательной деятельности, расширение возможностей доступа к мировым знаниям и образовательным ресурсам. Эти возможности создают основу для новой педагогики, ориентированной на индивидуальные запросы и формирование навыков XXI в.

В-третьих, системное выявление сопутствующих рисков и ограничений позволило выйти за рамки технологического оптимизма и сформулировать критический взгляд на трансформацию образования. К значимым относятся противоречия между гибкостью дистанционных образовательных технологий и эффектом цифрового утомления; между объективностью алгоритмов искусственного интеллекта и их скрытой предвзятостью, связанной с особенностями обучения и функционирования; между доступностью информации и глубиной ее понимания. Наиболее значимым обобщающим выводом является констатация поляризующего эффекта цифровизации: новые технологические явления одновременно выступают как инструмент потенциального усиления образовательных возможностей и как источник новых барьеров и форм неравенства.

Новизна представленных результатов заключается в комплексном, системном подходе к анализу цифровой трансформации. Акцент на выявлении и систематизации рисков, их причинно-следственных связей с технологическими особенностями вносит вклад в развитие теории цифровой дидактики и педагогики в условиях цифровой трансформации общества.

Таким образом, цифровая трансформация образования предстает не как однонаправленный прогресс, а как сложное явление, где технологические возможности должны быть уравновешены педагогическим проектированием. Будущая эффективность системы образования зависит не от того, какие технологии будут внедрены, а от того, насколько педагогическое сообщество сможет овладеть искусством их осмысленного и критического применения.



Список литературы

1. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Дидактика цифровой эпохи: некоторые аспекты развития // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 490. С. 160–168. doi: 10.17223/15617793/490/18.
2. Вечерин А. В., Яголковский С. Р. Искусственный интеллект в оценивании и развитии креативности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2024. Т. 21, № 4. С. 787–799. doi: 10.17323/1813-8918-2024-4-787-799.
3. Голиченков А. К., Воронин М. В. Теоретико-методические основы создания безопасной цифровой образовательной среды профессионального образования: правовой и технологический аспекты // Электронный научно-образовательный журнал «История». 2023. Т. 14, № 5 (127). doi: 10.18254/S207987840027023-4.
4. Горбулева М. С., Мелик-Гайказян И. В., Первушина Н. А. Образовательная среда педагогического университета: интеграция коммуникативных форматов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 10. С. 137–142. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-10-137-142.
5. Гузенко А. Ю. Умение критически оценивать информацию как ключевая компетенция в системе высшего образования // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 2 (30). С. 41–49.
6. Дорофеев А. В., Корчагина Т. Г. Интерактивная дидактическая поддержка студентов в цифровой образовательной среде // Перспективы науки и образования. 2023. № 4 (64). С. 40–53. doi: 10.32744/pse.2023.4.3.
7. Зайцев А. А., Кондратенко А. Б., Кондратенко Б. А. Цифровая дидактика и личностные свойства студентов высшей школы: систематический обзор зарубежного опыта // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2025. № 2 (72). С. 157–163. doi: 10.46845/2071-5331-2025-2-72-157-163.
8. Земсков А. И., Шрайберг Я. Л. Системы открытого доступа к информации: причины и история возникновения // Научные и технические библиотеки. 2008. № 4. С. 14–29.
9. Ивахненко Е. Н., Никольский В. С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? // Высшее образование в России. 2023. Т. 32, № 4. С. 9–22. doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22.
10. Индикаторы образования: 2025 : стат. сб. / Н. В. Бондаренко, Т. А. Варламова, Л. М. Гохберг [и др.]. М., 2025. URL: <https://issek.hse.ru/news/1023576877.html> (дата обращения: 09.01.2026).
11. Гусятников В. Н., Соколова Т. Н., Безруков А. И., Каюкова И. В. Использование методов искусственного интеллекта для оценки компетенций в ходе тестирования // Информатика и образование. 2023. Т. 38, № 6. С. 75–85. doi: 10.32517/0234-0453-2023-38-6-75-85.
12. Карпов А. О. Общество знаний: слабое звено // Вестник Российской академии наук. 2010. Т. 80, № 7. С. 616–622.
13. Колин К. К. Образование для информационного общества: проблемы и приоритеты // Информационное общество. 2022. № 5. С. 16–34. doi: 10.52605/16059921_2022_05_16.
14. Корягина Е. Д. О перспективных моделях развития науки и высшего образования на период до 2035 г. // Инновации и инвестиции. 2020. № 7. С. 34–38.
15. Носкова Т. Н. Цифровая образовательная среда: методологический аспект запуска инноваций // Информатика и образование. 2023. Т. 38, № 6. С. 45–51. doi: 10.32517/0234-0453-2023-38-6-45-51.



16. Поздеева С.И., Смышляева Л.Г., Никитин А.А. Образовательные технологии: осознанная или навязанная необходимость? // Вестник Томского государственного университета. 2024. №500. С. 197–202. doi: 10.17223/15617793/500/21.
17. Романов Е.В. Феномен утраты неявного знания высшей школой: причины и последствия. Часть 1 // Образование и наука. 2019. Т. 21, №4. С. 60–91. doi: 10.17853/1994-5639-2019-4-60-91.
18. Савенков А.И., Двойнин А.М. Доказательная педагогика: современные требования к исследованиям в области образования и способы их достижения // Вестник МГПУ. Сер.: Педагогика и психология. 2025. Т. 19, №3. С. 61–78. doi: 10.24412/2076-9121-2025-3-61-78.
19. Семенова Т.В. «Когда сидишь просто перед компьютером, он от тебя ничего не требует»: трудности и стратегии студентов при прохождении МООК в вузах // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. №2 (168). С. 292–316. doi: 10.14515/monitoring.2022.2.1999.
20. Солодовникова О.Б., Малькова Е.Е. Динамика отношения к дистанционному образованию: новая востребованность формата преподавателями // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, №2. С. 72–85. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-72-85.
21. Сорокова М.Г., Одинцова М.А., Радчикова Н.П. Оценка цифровых образовательных технологий преподавателями вузов // Психологическая наука и образование. 2023. Т. 28, №1. С. 25–39. doi: 10.17759/pse.2023280101.
22. Субботина М.В. Искусственный интеллект и высшее образование — враги или союзники // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Социология. 2024. Т. 24, №1. С. 176–183. doi: 10.22363/2313-2272-2024-24-1-176-183.
23. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34, №2. С. 51–71. doi: 10.31992/0869-3617-2025-34-2-51-71.
24. Югова М.А., Югова Е.А. К вопросу о развитии метакогнитивных навыков у студентов в условиях обучения в цифровой образовательной среде // Современные наукоемкие технологии. 2024. №10. С. 240–245. doi: 10.17513/snt.40202.
25. Allen M., Bourhis J., Burrell N., Mabry E. Comparing Student Satisfaction With Distance Education to Traditional Classrooms in Higher Education: A Meta-Analysis // American Journal of Distance Education. 2002. Vol. 16, №2. P. 83–97. doi: 10.1207/S15389286AJDE1602_3.
26. An R., Qian G., Mumtaz A., Alotaibi K.A., Wang X. Digital fatigue and academic resilience among university students with grit and flexibility as mediators // Scientific Reports. 2025. Vol. 15, №45407. doi: 10.1038/s41598-025-29313-7.
27. Bates A.W. Teaching in a Digital Age. 3rd ed. Vancouver, 2022.
28. Chen Si., Ebrahimi O. V., Cheng C. New Perspective on Digital Well-Being by Distinguishing Digital Competency From Dependency: Network Approach // Journal of Medical Internet Research. 2025. Vol. 27. Art. №e70483. doi: 10.2196/70483.
29. Ahmed U., Ismail A. I., Fati M., Akour M. A. E-Learning during COVID-19: Understanding the nexus between instructional innovation, E-psychological capital, and online behavioural engagement // Management in Education. 2024. Vol. 38, №3. P. 107–119. doi: 10.1177/08920206211053101.
30. Ersner-Hersfield H., Wimmer G.E., Knutson B. Saving for the future self: Neural measures of future self-continuity predict temporal discounting // Social Cognitive and Affective Neuroscience. 2009. Vol. 4, №1. P. 85–92.
31. Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. N. Y., 2009. doi: 10.4324/9780203887332.



32. Hodges C., Moore S., Lockee B. et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning // EDUCAUSE Review. 2020. 27 March. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (дата обращения: 09.01.2026).

33. Kiselev B., Yakutenko V. An Overview of Massive Open Online Course Platforms: Personalization and Semantic Web Technologies and Standards // Procedia Computer Science: Postproceedings of the 10th Annual International Conference on Biologically Inspired Cognitive Architectures, BICA 2019, Seattle, WA, 15–19 August 2019. Vol. 169. Seattle, WA, 2020. P. 373–379. doi: 10.1016/j.procs.2020.02.232.

34. Kuimova M. V., Kiyaniitsyna A., Truntyagin A. E-Learning as a Means to Improve the Quality of Higher Education // SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 28. Art. №01129. doi: 10.1051/SHSCONF/20162801129.

35. Lockee B. B. Online education in the post-COVID era // Nature Electronics. 2021. Vol. 4, №1. P. 5–6. doi: 10.1038/s41928-020-00534-0.

36. Mizani H., Cahyadi A., Hendryadi H. et al. Loneliness, student engagement, and academic achievement during emergency remote teaching during COVID-19: the role of the God locus of control // Humanities and Social Sciences Communications. 2022. Vol. 9, №1. P. 305. doi: 10.1057/s41599-022-01328-9.

37. Lythreath S., Singh S. K., El-Kassar A. N. The digital divide: A review and future research agenda // Technological Forecasting and Social Change. 2021. Vol. 175, №6. Art. №121359. doi: 10.1016/j.techfore.2021.121359.

38. Polizzi G., Harrison T. Wisdom in the digital age: a conceptual and practical framework for understanding and cultivating cyber-wisdom // Ethics and Information Technology. 2022. Vol. 24, №1. P. 1–16. doi: 10.1007/s10676-022-09640-3.

39. Danchikov E. A., Prodanova N. A., Kovalenko Yu. N., Bondarenko T. G. Potential of online learning in modern conditions and its use at different levels of education // Linguistics and Culture Review. 2021. Vol. 5, №S1. P. 578–586. doi: 10.21744/lingcure.v5ns1.1442.

40. Seban P., Urban K., Sikl R. Comparing the effectiveness of multiple text reading and rereading on knowledge retention and metacognitive accuracy // Instructional Science. 2024. Vol. 53, №3. P. 337–364. doi: 10.1007/s11251-024-09686-4.

41. Yang D., Wang H., Metwally A. H. S., Huang R. Student engagement during emergency remote teaching: A scoping review // Smart Learning Environments. 2023. Vol. 10, №1. P. 24. doi: 10.1186/s40561-023-00240-2.

42. Chiu T. K. F., Xia Qi., Zhou X. et al. Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education // Computers and Education: Artificial Intelligence. 2023. Vol. 4 (3). Art. №100118. doi: 10.1016/j.caeai.2022.100118.

43. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2019. Vol. 16, №1. P. 39. doi: 10.1186/s41239-019-0171-0.

Об авторах

Борис Анатольевич Кондратенко — канд. пед. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Западный филиал), Россия.

E-mail: kondratenko-ba@ranepa.ru

AuthorID: 722611

ORCID: 0000-0002-9456-0441



Анатолий Борисович Кондратенко — д-р пед. наук, проф., Балтийское высшее военно-морское училище имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, Россия.

E-mail: anatoliy_kondr@mail.ru

AuthorID: 625546

ORCID: 0000-0003-0011-6815

B. A. Kondratenko¹, A. B. Kondratenko²

SOME FEATURES OF DIGITAL TRANSFORMATION IN EDUCATION: POTENTIAL AND RISKS

¹ Western branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Kaliningrad, Russia

² Baltic Higher Military Naval School named after Admiral F. F. Ushakov, Kaliningrad, Russia

Received 10 January 2026

Accepted 06 April 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-9

106

To cite this article: Kondratenko B. A., Kondratenko A. B. 2026, Some features of digital transformation in education: potential and risks, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 86—106. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-9.

The study is devoted to a comprehensive analysis of the key technological features determining the transformation of modern educational systems in the context of a digital society, based on scientific publications in leading academic journals for the period from 2018 to 2025. The research is based on the methods of systemic and comparative analysis of scholarly literature, which made it possible to identify and characterize three key areas determining the transformation of the pedagogical paradigm at the present stage: the integration of digital environments and remote interaction, the application of artificial intelligence technologies, and the accessibility of electronic library resources. The impact of each of these areas is characterized, with both significant positive effects and systemic risks being revealed. It is established that the success of the digital transformation of education depends not on the introduction of new technologies as such, but on their pedagogically grounded application with due consideration of the mitigation of associated risks. The results are significant for the development of a balanced educational policy and the elaboration of new models of digital didactics.

Keywords: digitalization of education, distance learning technologies, artificial intelligence, electronic libraries, digital inequality, pedagogical design, digital didactics

The authors

Dr Boris A. Kondratenko, associate professor, Western branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Russia.

E-mail: kondratenko-ba@ranepa.ru

AuthorID: 722611

ORCID: 0000-0002-9456-0441

Prof. Anatoly B. Kondratenko, Baltic Higher Military Naval School named after Admiral F. F. Ushakov, Russia.

E-mail: anatoliy_kondr@mail.ru

AuthorID: 625546

ORCID: 0000-0003-0011-6815

Чжан Ин, И. Н. Симаева, Е. В. Кремнёв

**ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КНР:
ФИЛОСОФИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ДИДАКТИКА**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 15.04.2026 г.

Принята к публикации 04.06.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-10

107

Для цитирования: Чжан Ин, Симаева И.Н., Кремнёв Е.В. Особенности современного профессионального психологического образования в КНР: философия, методология, дидактика // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 107 – 120. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-10.

Исследование направлено на выявление особенностей философии, методологии и дидактики китайского психологического образования, которые необходимо учитывать в процессе образовательного трансфера. Представлен краткий анализ элементов традиционной философии, которые получают новую интерпретацию в рамках современных теорий и методологии психологического образования в КНР. Сделаны выводы о том, что его основное содержание формируется с учетом автохтонных теоретических и методологических принципов, в то время как практический аспект дидактики, включая трехуровневую структуру, академические кредиты ECTS, обеспечение и оценку качества результатов образования и пр., не имеет национальной специфики и аналогичен тенденциям европейского образования, открывая новые перспективы для прогресса психологического образования и взаимного образовательного трансфера с РФ. Вместе с тем отмечается, что образовательную траекторию обучающихся следует разрабатывать с учетом национальной специфики методологических и теоретических основ психологической науки и образования в КНР и РФ. Результаты исследования могут представлять интерес для российских ученых и преподавателей психологических наук в университетах России и Китайской Народной Республики. Понимание особенностей профессионального психологического образования в современном Китае позволит преодолеть ментальные и дидактические барьеры на пути взаимного образовательного трансфера российских и китайских студентов.

Ключевые слова: профессиональное психологическое образование, Китай, методология, образовательный трансфер

Введение

Актуальность изучения проблем и перспектив образовательного трансфера между Россией и Китайской Народной Республикой ставит перед исследователями задачу поиска точек соприкосновения, взаимобогащения, а также разрешения проблем воплощения его в жизнь на уровне государств и отдельных образовательных программ.



Сложности на пути трансфера профессионального образования могут состоять не только в языковом барьере, но и в том, что национальные системы образования, как правило, имеют свою специфику, которая оказывает существенное, если не определяющее, влияние на формирование личности и компетентности будущего профессионала, и, как следствие, на возможности и способности китайских обучающихся воспринимать методологию и методику профессионального образования в российском вузе, формирование у них универсальных и профессиональных компетенций, предписанных ФГОС РФ и ФГТ.

Данные обстоятельства требуют от российского профессорско-преподавательского состава вузов знания философии психологического образования, теоретико-методологических и дидактических особенностей, свойственных китайской системе высшего профессионального образования. Общепринятые в национальной системе профессионального образования КНР, они могут войти в противоречие с теоретическими основаниями, концепциями и практическими решениями в процессе реализации профессиональных и научно-исследовательских образовательных программ в России. Иными словами, российским преподавателям, участвующим в образовательном трансфере, необходимо четко представлять педагогические условия: структуру, организацию и методологические основы профессионального образования в Китае.

Указанные сложности разрешаются с помощью компаративного анализа особенностей построения и содержания профессионального образования по отдельным направлениям. Профессиональное психологическое образование представляет собой в данном плане совершенно отдельную, уникальную область образования, поскольку предметом ее изучения является психика человека, то есть процессы, состояния, свойства, ценности и убеждения, межличностные отношения человека во всех их проявлениях.

Начальным этапом нашего компаративного анализа стало исследование философских и неразрывно связанных с ними методологических основ профессионального психологического образования в Китае, которые обуславливают его организационную структуру, содержание и дидактические аспекты — методы и формы обучения будущих психологов.

Философские и методологические основы психологического образования в Китае

Философские основы китайского психологического образования не ограничиваются единым учением. Они формировались в процессе исторического развития, модернизации и государственного строительства [5].

Традиционная культура, основанная на конфуцианской мысли, определяет китайское мышление и поведение посредством устойчивого набора «культурно-психологических конструктов». Ее суть можно



образно назвать «практической рациональностью» [10]. Данный принцип заложен в основе фундаментального подхода китайского психологического образования к знаниям, человеческим отношениям и обществу, включая ориентацию на общество, практическое применение (ценность знаний заключается в их «полезности»), приоритет отношений (индивидуумы определяются в рамках сетей отношений, стремясь к гармонии и балансу) и моральный приоритет с единством знаний и действий (познание служит моральной практике). Культурная традиция корреспондирует с идеологическими, политическими и профессиональными этическими аспектами современного китайского психологического образования [4; 7; 9; 11; 12; 16]. Понимание этой системы взглядов и присущего ей ядра утилитарной рациональности является ключом к осмыслению системы ценностей китайского психологического образования: его акцента на служении, ориентации на применение и неустанный стремления к сохранению национальной идентичности.

В период становления психологического образования в Китае значительное влияние на развитие психологических знаний оказали зарубежные теории, концепции и методология (в основном европейские и американские) [22]. С одной стороны, это стимулировало освоение преподавателями и обучающимися эмпирических и экспериментальных исследований, измерительных процедур и статистической оценки полученных данных, а с другой — привело к явному разрыву с философским направлением в психологической науке и образовании, с китайским социокультурным контекстом [4]. Дело в том, что западная методология базируется на «Я-концепции», индивидуалистических и рационалистических научных позициях, в то время как китайское общество глубоко проникнуто конфуцианской этикой, ценностями, ориентированными на семью, и культурными нормами, ориентированными на отношения, что способствует формированию психологических и поведенческих моделей, подчеркивающих значимость межличностной гармонии, ориентацию на ситуативный контекст и ценности нравственного воспитания [4; 8; 24].

Методология психологических исследований и образования испытала на себе и существенное влияние диалектического материализма и советской психологической школы, в частности теории высшей нервной деятельности И. П. Павлова, когда психофизиологические исследования распространились на различные подобласти [16].

Можно сказать, что методология профессионального образования в Китае осуществила своеобразную трансплантацию иностранных научных психологических парадигм, основанных на экспериментах, измерениях и количественной оценке, ориентированных на естественные науки и богатое разнообразие теоретических школ и технических инструментов. Причем данному процессу долгое время был свойствен некоторый редуccionизм, инструментальный характер и утилитарность. Его основной целью было быстрое освоение и экстраполяция «полезных» для современной науки и государства психологических данных для обслуживания различных социальных и производственных сфер, а



не фундаментальные исследования. Неизбежно возникали проблемы релевантности теоретической ассимиляции и оригинального концептуального развития [21].

В настоящий период психологическая наука и образование в КНР ориентированы на разработку и адаптацию теорий, концепций и методологии, имеющих национальный характер и колорит. Тем самым они выходят за рамки упрощенной трансплантации и зависимости от иностранной психологии [12].

Идеологической метарамкой и эпистемологической программой для реализации идей конфуцианства и даосизма в современной китайской академической науке (включая методологию психологического образования) является китаизация марксизма, основанная, в частности, на одной из важнейших работ Мао Цзэдуна «О практике» и на закреплённых многими нормативными документами, в том числе Конституцией КНР, идеях Мао Цзэдуна — они представляют собой наиболее значимую в Китае идеологическую доктрину [7; 9; 12; 19; 20; 24]. Теоретической основой для изучения студентами-психологами социально-исторической природы психологии выступают теория активного отражения и социальный конструктивизм [8]. В сочетании с реляционизмом, присущим конфуцианству [18; 20], они обуславливают необходимость профессионального изучения психологии в социальном, историческом и культурном контекстах [6; 15; 19; 23].

Теоретические основы психологического образования ориентированы на систематическое изучение психологических концептов в конфуцианских, даосских и буддийских классических трудах. Это, к примеру, такие понятия, как «человеколюбие» (жэнь), «ритуал» (ли), «мудрость / рассудительность» (чжи), «я» в китайском традиционном понимании (цзы во), «чувство стыда» (чи) [18], а также их современные интерпретации. Так, в рамках изучения поведения человека в обществе применяются некоторые подходы конфуцианства. Например, Чжай Сюэвэй, экстраполируя принципы конфуцианства («совершенствование себя», «обуздание себя и возвращение к ритуалу») на современную психологию, разрабатывает концепцию динамического взаимодействия между «реальным я» и «этическим я» в рамках реляционных сетей. Он предлагает рассматривать конфуцианскую необходимость перехода личности от «реального я» к «этическому я» на основе своей концепции «ориентации на отношения», обосновывая это тем, что личность представляет собой не сложившуюся систему, а динамическое образование, которое постоянно формируется под влиянием окружения. Важность этой концепции подтверждается тем, что китайцы в первую очередь ориентированы на гармоничные взаимоотношения с окружающими, которые определяют их психологическое состояние и личностное развитие [20]. В работе Цзинь Хуайбиня выделяются три элемента конфуцианской структуры личности — «человеколюбие», «мудрость» и «ритуал», которые расширяются до современной модели теории личности, включающей предельность (признание наличия у человека конечных жизненных смыслов и убеждений, направляющих



его поведение), рассудительность (целостное и адекватное понимание окружающей среды, самого себя и других людей, позволяющее эффективно действовать в жизненных ситуациях) и нормативность (степень принятия и внутренней идентификации индивидом социально установленных правил, обычаев, законов и ритуалов) [18].

Другое направление теоретического базиса профессионального психологического образования ориентирует обучающихся на более выраженную конструктивность и целостность. Такие научные школы не ограничиваются созданием «узких теорий» по отдельным психологическим областям, а стремятся сформировать с нуля полную и систематизированную теоретическую систему изучения автохтонной психологии. Главным представителем этого направления является Гэ Луцзя, разработавший теорию новой психологии ментальной природы [7]. Согласно его теории, психологическую традицию в китайской национальной культуре можно назвать психологией «синь син» (досл. «природа сердца»), а основанная на ней инновационная теория китайской психологии — это «новая психология синь син» (где термин «сердце» в психологическом понимании может интерпретировать как «ментальный», а син — как «природа, сущность»). Этот тип построения процесса подготовки профессиональных психологов предполагает изучение шести основных аспектов: психологических источников (научных, общественных, философских и иных истоков психологии), психологической культуры (в частности, сравнение культур Китая и западных стран с точки зрения национальной психологии), психологической жизни (анализ работы психики как активного и осмысленного переживания человеком его внутренних процессов), психологической среды (то есть среды, субъективно создаваемой человеком в процессе жизни и взаимодействия с внешним миром), психологического роста (под которым подразумевается нравственное самосовершенствование и духовное созревание) и психологической науки (общие основания формирования и развития психологии) [11; 12].

Что касается методологии эмпирических исследований, то она сосредоточена на современной операционализации таких традиционных концептов, как «человеческие чувства» (работа с которыми является одним из базовых механизмов регуляции поведения в коллективистской культуре), «сохранение лица» (стремление человека поддерживать свой социальный статус, репутацию и достоинство в глазах окружающих), «социальные связи» (неформальные сети отношений как важный инструмент взаимодействия в китайской культуре, построенный на взаимном доверии, обмене услугами и долгосрочных обязательствах), «сыновняя почтительность» (базовый этико-психологический принцип конфуцианства, предписывающий уважение, заботу, послушание и благодарность по отношению к родителям и старшим) и «доктрина удержания изначального» (сохранение изначальной, неповрежденной природы человека, его простоты, искренности, естественности). Эти концепты переводятся в измеримые психологические конструкты, для которых разрабатываются соответствующие шкалы измерения, напри-



мер, «большая семерка личности» Ван Дэнфэна (в противовес западной концепции «большой пятерки») и шкала «приверженности срединности и постоянству» [1; 10; 11; 23].

Уникальная методологическая и методическая инновация, давшая важный инструмент в исследованиях китайской культурной психологии, разработана учеными, которые предложили использовать метод семантического анализа для изучения базовых характеристик национальной психологии и культурной логики путем изучения эволюции форм и значений китайских иероглифов [1; 3].

Можно констатировать, что, несмотря на влияние зарубежной методологии и ассимиляцию западных теоретических подходов, китайские ученые стремятся построить оригинальную теоретическую систему, интегрирующую «психологические источники», «психологическую жизнь» и «психологическую среду» на основе китайской философской и культурной традиции [7; 9; 11; 12; 16; 23].

Исторически сложилось так, что развитие и индигенизация методологии профессионального психологического образования в Китае происходит под руководством и контролем государственных органов. В настоящее время это осуществляется путем разработки и внедрения систем оценки соответствия качества результатов обучения студентов — будущих психологов государственным стандартам.

Практическая дидактика в стандартах содержания и качества психологического образования

Несмотря на то что КНР не является участником Болонского процесса, в системе высшего профессионального психологического образования формализованы основные обязательные его параметры: трехуровневая система высшего психологического образования (бакалавриат, магистратура, докторантура), академические кредиты ECTS, академическая мобильность студентов и профессорско-преподавательского состава, обеспечение качества высшего образования, активная вовлеченность студентов, социальная поддержка малообеспеченных студентов, гармонизация содержания образования по направлениям подготовки, нелинейные траектории обучения студентов, курсы по выбору и т. д. [13].

Другими словами, формально структура системы высшего образования в области психологии в КНР аналогична европейской. Однако помимо контроля над методологией и идеологией, наиболее отличительной чертой системы высшего образования в области психологии в Китае является высокая степень государственного планирования и стандартизации. Руководящие документы, изданные Министерством образования, устанавливают единые базовые требования и рамки качества для всех учебных заведений по всей стране, формируя «каркас» системы [12; 13].

Содержание и результаты обучения на этапе бакалавриата (4 года) регламентированы «Национальными стандартами качества препода-



вания психологии на уровне бакалавриата» Министерства образования КНР [13]. Стандарты формулируют четкие и подробные требования ко всем аспектам программ бакалавриата и специалитета по психологии, включая образовательные цели, структуру учебного плана, состав преподавательского состава, учебные помещения и механизмы обеспечения качества. Так, в стандарте бакалавриата разъясняется, что психология может быть разделена на две основные области — фундаментальную и прикладную психологию в зависимости от предметов исследования, методологии и целей. Имеется обязательное требование по объему: курсы по психологии должны составлять примерно 50 % от общего количества кредитов, а практические курсы — не менее 25 % от общего количества кредитов. Основные практические компоненты обучения должны включать лабораторные работы, стажировки, дипломные работы (или проектные работы), научную подготовку и практическое обучение. Стандарт предписывает обязательное изучение таких основных специализированных курсов, как «Общая психология», «Экспериментальная психология» и «Психологическая статистика», гарантирующее, что все выпускники бакалаврских программ по психологии в стране будут обладать фундаментальными базовыми знаниями и научной грамотностью, а значит, программа выполняет свою задачу по подготовке молодых специалистов, способных проводить психологические исследования и применять полученные знания на практике [13].

113

Национальные программные документы устанавливают четкие иерархические цели в отношении структуры знаний и уровня компетентности бакалавров и кандидатов на получение степени магистра и доктора наук в области психологии. Обучение в магистратуре, следующий этап психологического образования, отдает приоритет систематическому освоению и применению фундаментальных знаний. Согласно «Основным требованиям к докторским и магистерским степеням в основных дисциплинах», магистранты должны «освоить фундаментальные принципы, теории и факты психологии» и «пройти систематические углубленные курсы по конкретному дисциплинарному направлению» [14]. Цель состоит в том, чтобы заложить прочную основу профессиональных знаний и освоить содержание и методы какой-либо конкретной области психологических исследований.

Претендующих на степень доктора, напротив, ориентируют на систематическое критическое освоение системы знаний и исследование ее границ. Кандидаты на соискание степени доктора наук должны не только овладеть основными системами знаний, включая «составляющие элементы психологических и поведенческих систем и их взаимосвязи», «биологические, социальные, когнитивные и эмоциональные основы психологии» и «применение психологических знаний», но и «понимать логику, лежащую в основе эмпирических данных, выявлять существующие пробелы и неопределенности, а также осваивать переломные направления исследований и тенденции развития в своей специализации» [14]. Кроме того, они должны «проводить углубленные, систематические и инновационные исследования в конкретной тематиче-



ской области с целью изучения новых знаний в области психологии и поведения» [14]. Эта профессиональная компетенция подразумевает системное аналитическое осмысление психологической информации и свидетельствует о потенциале для инноваций в области знаний.

Различие между уровнями / этапами заключается в следующем: образование на уровне бакалавриата направлено на создание прочной профессиональной базы и целевых запасов знаний для обеспечения практической деятельности в разных областях социальной, экономической или образовательной сферы; на уровне магистратуры — на углубление компетенций в отдельной области профессиональной деятельности (консультирование, преподавание, управление человеческими ресурсами и т.д.). Образование на уровне докторантуры предполагает на основе предыдущей глубокой базы формирование способности к критическому мышлению, понимания границ дисциплины и приверженности инновациям в области знаний.

В плане академических результатов национальные стандарты определяют прогрессивные требования для двух уровней образования, развивающиеся от «овладения и применения» до «инноваций и лидерства». Магистратура нацелена на развитие фундаментальных исследовательских и практических компетенций. Кандидаты на степень магистра должны обладать «способностью приобретать знания», «научно-исследовательскими навыками» (под руководством), «практическими навыками» и «навыками академической коммуникации», а также уметь «формулировать научные вопросы под руководством». Это отражает акцент на развитии фундаментальной научной грамотности и профессиональных навыков у магистрантов [9].

Академическим результатом докторантуры должны стать способности кандидатов на степень доктора наук самостоятельно формулировать ценные и уникальные научные вопросы, составлять программы исследований, планировать, организовывать и проводить научные исследования национального и/или международного уровня и иметь соответствующие научно-исследовательские и академические инновационные навыки и навыки академической коммуникации для международного диалога. Иными словами, стандарт требует от докторантов стать независимыми исследователями, способными генерировать новые знания.

Степень доктора подтверждает «обладание академическим потенциалом для проведения передовых исследований в области психологии развития и инноваций в системе психологических знаний», а также способность демонстрировать «чувство ответственности и миссии по продвижению научной психологии и содействию благополучию человека через психологические исследования и их применение» [14].

Национальные стандарты устанавливают и критерии оценки качества результатов профессионального психологического образования. Основным из них является уровень инновационности и научного вклада диссертации претендента на степень магистра или доктора наук [17].



Магистерские диссертации должны быть посвящены «важным теоретическим или практическим вопросам в рамках дисциплины». Исследования должны демонстрировать существенную ценность, обеспечивая методологическую строгость и надежность выводов. Общее качество должно «соответствовать стандартам публикации в отечественных специализированных научных журналах». Это подчеркивает академическую строгость диссертации и ее вклад в отечественную профессиональную сферу [13; 17].

Докторские диссертации должны быть посвящены «передовым научным проблемам или значимым методологическим вопросам в рамках дисциплины». Их результаты должны демонстрировать «явное новаторство», представляя собой существенный прогресс в знаниях по дисциплине, причем «часть или вся работа должна соответствовать стандартам публикации в международных академических журналах». Это явно требует, чтобы докторские диссертации вносили оригинальный вклад в международный академический контекст [13; 17].

Принципиальное различие состоит в том, что магистерская диссертация представляет собой компетентный, стандартизированный результат академической подготовки, в первую очередь демонстрирующий владение исследовательскими навыками, тогда как докторская диссертация должна быть конкурентоспособной на международном уровне академической работой с оригинальным вкладом, в первую очередь расширяющей границы дисциплины [17].

Как видим, стандарт предъявляет более высокие требования к докторантам как будущим научным исследователям и новаторам прогресса человеческого знания. Если на этапе магистратуры основное внимание уделяется подготовке практиков, то на этапе докторантуры акцент делается на формировании ученого-исследователя.

Что касается академической компетентности и социальной ответственности, то требования стандарта к магистру или доктору также отражают различное позиционирование. Степень магистра указывает на профессиональную идентичность как практикующего специалиста-психолога и поставщика психологических услуг, обладающего практическими компетенциями и соблюдающего профессиональную этику. Степень доктора психологии свидетельствует об академических устремлениях, инновационности и наличии чувства миссии по развитию психологической науки.

Анализ государственных стандартов и истории психологического образования в Китае показал, что стандартизация профессионального психологического образования обеспечила достаточно высокий уровень качества подготовки бакалавров, магистров и докторов психологии.

В настоящее время программы по психологии предлагают десятки китайских вузов: психологи могут получить профессиональное образование в Пекинском и Пекинском педагогическом университетах, университете Цинхуа, Восточно-Китайском педагогическом университете, Чжэцзянском университете, Юго-западном и Тяньцзинском университетах и др. [26].



Национальной исследовательской базой для подготовки высококвалифицированных специалистов в области психологии является Пекинский педагогический университет (Институт психологии и когнитивных наук). Условия для научных исследований в процессе обучения будущих психологов обеспечивают Институт наук о мозге и когнитивных науках, Институт психологии развития, Институт образовательной психологии и психического здоровья, Институт психометрии и оценки, Институт развития человеческих ресурсов и психологии управления, а также лаборатория психологии обучения и преподавания, лаборатория раннего психологического развития, лаборатория психометрии и оценки, лаборатория кадров и лаборатория психологического кризисного вмешательства (проект «211» Пекинского педагогического университета).

Возможности для академической мобильности и обменов создают тесные контакты Пекинского педагогического университета с кафедрами психологии научно-исследовательских учреждений США, Великобритании, Японии, Австралии, Канады, Италии, Нидерландов, Финляндии и других стран, а также Гонконга, Тайваня и других регионов, активно ведутся исследовательские и академические обмены. В частности, Пекинский педагогический университет поддерживает долгосрочные и стабильные сотрудничества с Гарвардским университетом, Калифорнийским университетом (Беркли), Университетом Иллинойса, Университетом Питтсбурга, Университетом штата Аризона, Кембриджским университетом, Лондонским университетом, Университетом Ньюкасла, Университетом Нового Южного Уэльса в Австралии и кафедрой Китайского университета Гонконга [25].

Заключение

Резюмируя вышесказанное, обратим внимание на две главные разновекторные характеристики психологического образования в современной КНР. Первое, что следует отметить: методология профессионального психологического образования в Китае, принимая современные зарубежные теории, подходы, концепции, модели, методы и инструментарий психологических исследований, стремится уйти от полного заимствования и ставит акцент на их интеграции с традиционными китайскими ценностями и моделями мышления. Мы наблюдаем построение модели образования, которая является одновременно научно обоснованной, культурно обусловленной и при этом соответствующей идеологии государственного строительства. Указанная особенность свидетельствует об индигенизации как тенденции к определенной цивилизационной независимости в профессиональной подготовке психологов.

Вторая особенность состоит в формальной ассимиляции организации и структуры высшего профессионального образования в области психологии в Китае по аналогии с Болонским процессом. Это происходит в том числе посредством государственного регулирования, которое



направлено на формирование структурированной трехуровневой системы обучения с четкими целями и формами обучения. Так, программы бакалавриата и магистратуры нацелены на подготовку высококвалифицированных профессиональных практиков. Несмотря на то что система образования также призвана формировать у них и начальные исследовательские навыки, их главная задача — быть готовыми работать в различных социальных сферах. Что касается образования в докторантуре, то оно, в свою очередь, направлено на подготовку академических новаторов и лидеров, обладающих прочной теоретической базой и готовых к самостоятельным исследованиям и инновациям. Они должны быть ориентированы на международную академическую перспективу и демонстрировать приверженность миссии психологии. Описанная выше стандартизированная многоуровневая структура имеет своей целью обеспечение институциональных гарантий для высококачественной подготовки кадров в области психологии в Китае. При этом формальная ассимиляция мировых образцов не мешает ей наполнять свое содержание автохтонной методологией, пронизанной исторически сложившимися культурными и идеологическими концептами.

Представляется, что вышеописанные философские и методологические основы психологического образования в КНР могут содействовать плюралистическим тенденциям в психологической науке и образовании, открывать новые перспективы и предлагать ресурсы для образовательного трансфера профессиональной психологической подготовки в России.

Список литературы

1. Ван Дэньфэн, Фан Линь, Цзо Яньтао 王登峰, 方林, 左衍涛. Лексикографическое исследование личности китайцев 中国人人格的词汇研究 // Психологический журнал (Acta Psychologica Sinica) 心理学报. 1995. Т. 27, №4. С. 400—406.
2. Ван Фэнъянь, Чжэн Хун 汪凤炎, 郑红. Китаизация психологических исследований: цели, содержание и методы 心理学研究的中国化: 目标、内涵与途径 // Психологические науки 心理科学. 2003. Т. 26, №2. С. 242—244.
3. Ван Фэнъянь, Чжэн Хун 汪凤炎, 郑红. Семантический анализ иероглифов: важный метод изучения китайской культурной психологии 字义分析: 中国文化心理学研究的重要方法 // Журнал Нанкинского педагогического университета (социальные науки) 南京师大学报 (社会科学版). 2010. №4. С. 113—118.
4. Ван Фэнъянь 汪凤炎. Китайская культурная психология: значимость исследований, содержание и методы 中国文化心理学: 研究意义、内涵与方法 // Социальные науки Цзянси 江西社会科学. 2017. №9. С. 5—13.
5. Го Бэньюй 郭本禹. Создание и развитие дисциплины истории психологии Китая: о научных взглядах профессора Ян Синьхуэя 中国心理学史学科的创建与开拓 — 论杨鑫辉教授的学术思想 // Журнал Нанкинского педагогического университета (социальные науки) 南京师大学报 (社会科学版). 2014. №3. С. 109—117.
6. Го Цзюэфу 郭巨孚. История китайской психологии 中国心理学史. Пекин, 1985.
7. Гэ Луцзя 葛鲁嘉. Манифест новой психологии о теоретическом построении оригинальности в китайской локальной психологии 新心性心理学宣言 — 中国本土心理学原创性理论建构. Шанхай, 2008.



8. Е Хаошэн 叶浩生. Модернизм, постмодернизм и их преодоление в западной психологии 西方心理学中的现代主义、后现代主义及其超越 // Психологический журнал (Acta Psychologica Sinica) 心理学报. 2004. Т. 36, №2. С. 211 – 218.

9. Курдин Д. А. Китайская психологическая наука: обзор актуальных исследований // Векторы психолого-педагогических исследований. 2024. №3 (4). С. 95 – 104.

10. Ли Цзэху 李泽厚. История древнекитайской мысли 中国古代思想史论. Пекин, 2008.

11. Люй Сюан 吕小康. Локализация китайской психологии: истоки, эволюция и перспективы 中国心理学的本土化: 源起、流变与展望 // Журнал Нанькай (философия и социальные науки) 南开学报 (哲学社会科学版). 2014. №6. С. 151 – 160.

12. Мэн Вэйцзе 孟维杰. Усилия и попытки построить собственную психологию Китая: рецензия на «Декларацию новой психологии личности: построение теории коренной китайской психологии» 构建中国自己心理学的努力和尝试 — 评《新心性心理学宣言: 中国本土心理学原创性理论建构》// Психологические исследования 心理研究. 2009. №2 (6). С. 94 – 96.

13. Национальный стандарт качества обучения по специальности «Психология» 教育部高等学校教学指导委员会 心理学类教学质量国家标准 / Министерство образования Китая. Пекин, 2018.

14. Основные требования к присуждению ученых степеней доктора и магистра по дисциплине «Психология» 国务院学位委员会学科评议组 0402 心理学一级学科博士、硕士学位基本要求 / Государственный комитет по присуждению ученых степеней и званий при Госсовете КНР (0402). Пекин, 2013.

15. Пэн Яньцин 彭彦琴. Реконструкция категориальной системы истории китайской психологической мысли 中国心理学思想史范畴体系的重建 // Психологические изыскания (Psychological Exploration) 心理学探新. 2001. №1. С. 9 – 13.

16. Се Юй, Синь Тао 谢宇, 辛涛. Построение дискурсивной системы психологии с китайской спецификой 构建中国特色心理学话语体系 // Китайская газета социальных наук 中国社会科学报. 2023. №2709.

17. Система ученых степеней и дипломов Китайской Народной Республики 中华人民共和国学位制度 // Китайская онлайн-энциклопедия 中文互联网百科. URL: <https://www.baike.com/wikiid/5496549392518571292> (дата обращения: 23.03.2026).

18. Цзин Хуайбинь 景怀斌. Структура личности в конфуцианстве и ее психологическое расширение 儒家的人格结构及心理学扩展 // Современная философия 现代哲学. 2007. №5. С. 48 – 56.

19. Цзюй Юньшэн, Матвеев М. О. Обзор истории китайской психологии // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2022. №2. С. 3 – 31.

20. Чжай Сюэвэй 翟学伟. Конфуцианское «я» и его практика: исследование китайской психологии 儒家式的自我及其实践: 本土心理学的研究 // Журнал Нанькай (философские и социальные науки) 南开学报 (哲学社会科学版). 2017. №4. С. 124 – 134.

21. Чжан Хайюй 张海育. Проблемы и пути развития отечественной психологии Китая 中国本土心理学发展的困境与出路探寻 // Журнал Народного университета Цинхая 青海民族大学学报 (教育科学版). 2010. №3. С. 98 – 101.

22. Чэнь Мин 陈明. Общие черты гуманистического психологического подхода к образованию и даосского взгляда на образование 人本主义心理学教育观与道家教育观的共通之处 // Современное университетское образование 现代大学教育. 2018. №5. С. 8 – 12.

23. Ян Синьхуэй, Ли Жуи 杨鑫辉, 李锐. Прослеживая культурные истоки самостоятельной системы знаний китайской психологии: интервью с профессо-



ром Ян Синьхуэем 追溯中国心理学自主知识体系的文化根源 — 杨鑫辉教授专访 // Журнал Сучжоуского университета. Серия «Образовательные науки» 苏州大学学报 (教育科学版). 2024. №1. С. 97–106.

24. Ян Синьхуэй 杨鑫辉. Краткая история столетнего изучения истории древнекитайской психологической мысли 中国古代心理学思想史百年研究史略 // Психологические науки 心理科学. 2000. №23 (6). С. 737–738.

25. Пекинский педагогический университет: [официальный сайт] 北京师范大学 (официальный сайт). URL: <https://www.bnu.edu.cn/xxgk/xxjj/index.htm> (дата обращения: 10.04.2026).

26. Статистика образования 教育统计 // Правительственный портал Министерства образования Китайской Народной Республики 教育部政府门户网站. URL: https://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk/neirong/Tongji (дата обращения: 10.04.2026).

Об авторах

Чжан Ин — асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.
E-mail: ichzhan@stud.kantiana.ru

Ирина Николаевна Симаева — д-р психол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.
E-mail: ISimaeva@kantiana.ru
ORCID 0000-0001-9491-1099

Евгений Владимирович Кремнёв — д-р социол. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.
E-mail: evkremnev@kantiana.ru
ORCID 0000-0001-5255-3772

Chzhan In, I. N. Simaeva, E. V. Kremnyov

FEATURES OF MODERN PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL EDUCATION IN THE PRC: PHILOSOPHY, METHODOLOGY, DIDACTICS

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 15 April 2026

Accepted 04 June 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-10

To cite this article: Chzhan In, Simaeva I.N., Kremnyov E.V. 2026, Features of modern professional psychological education in the PRC: philosophy, methodology, didactics, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 107–120. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-10.

The study aims to identify the specific features of the philosophy, methodology, and didactics of psychological education in China that should be taken into account in the process of educational transfer. A brief analysis is presented of the elements of traditional philosophy that receive new interpretations within the framework of contemporary theories and methodology of psychological education in the People's Republic of China. The study concludes that its core content is shaped with consideration of indigenous theoretical and methodological principles, whereas the practical aspect of didactics, including the three-level



structure, ECTS academic credits, the provision and assessment of the quality of educational outcomes, and other components, does not possess national specificity and corresponds to the trends of European education, thereby opening up new prospects for the advancement of psychological education and mutual educational transfer between China and the Russian Federation. At the same time, it is noted that students' educational trajectories should be developed with consideration of the national specificities of the methodological and theoretical foundations of psychological science and education in the PRC and the Russian Federation. The findings of the study may be of interest to Russian scholars and teachers of psychological disciplines at universities in Russia and the People's Republic of China. Understanding the specific features of professional psychological education in contemporary China will make it possible to overcome mental and didactic barriers to mutual educational transfer between Russian and Chinese students.

Keywords: professional psychological education, China, methodology, educational transfer

The authors

Chzhan In, PhD student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: ichzhan@stud.kantiana.ru

Prof. Irina N. Simaeva, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: ISimaeva@kantiana.ru
ORCID 0000-0001-9491-1099

Prof. Evgeny V. Kremnyov, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.
E-mail: evkremnev@kantiana.ru
ORCID 0000-0001-5255-3772

О. В. Ладыгина

**ВОСПРИЯТИЕ РУССКИХ
В СТУДЕНЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ ТАДЖИКИСТАНА:
АМБИВАЛЕНТНОСТЬ ЭТНИЧЕСКОГО СТЕРЕОТИПА
В КОНТЕКСТЕ МИГРАЦИОННОЙ ПОВЕСТКИ**

Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина,
Краснодар, Россия

Поступила в редакцию 25.05.2026 г.

Принята к публикации 30.06.2025 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-11

121

Для цитирования: Ладыгина О.В. Восприятие русских в студенческом сообществе Таджикистана: амбивалентность этнического стереотипа в контексте миграционной повестки // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 121 – 127. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-11.

Исследование выполнено на основе процентной методики Дж. Бригема. Результаты эмпирического исследования позволили зафиксировать амбивалентный характер ядра этнического стереотипа: по оценкам респондентов, русские совмещают агрессивность с дисциплинированностью и выраженным чувством собственного достоинства. При этом оценки дифференцируются в зависимости от места проживания респондентов. Студенты из сельской местности отметили более высокий уровень агрессивности по сравнению с горожанами. Выявлена также обратная зависимость между приписыванием агрессивности и наличием в семье опыта трудовых миграций в Россию. Сравнение с предыдущими исследованиями позволило выявить снижение показателя «гостеприимство русских». Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ предвыездной подготовки трудовых мигрантов из Таджикистана и совместных медиапроектов, направленных на репрезентацию позитивных аспектов межэтнического взаимодействия.

Ключевые слова: этнические стереотипы, процентная методика, образ русского, амбивалентный стереотип

Введение

Краснодарский край входит в пятерку регионов России по количеству трудовых мигрантов, большинство из которых являются гражданами Узбекистана и Таджикистана. Успешность их адаптации, а значит, и уровень конфликтности в обществе этих российских регионов во многом зависит от того, как они воспринимают русских [1]. Этим определяется актуальность темы исследования.



Инструментом восприятия «Другого» в процессе взаимодействия становятся этнические стереотипы. В современном научном дискурсе под этническим стереотипом понимается относительно устойчивый, эмоционально окрашенный образ представителя другой этнической группы, включающий набор типизируемых качеств [2–4].

Согласно концепции У. Липпмана, стереотипы выполняют функцию экономии когнитивных ресурсов, однако одновременно могут способствовать формированию предубеждений [5]. В контексте миграционных процессов этнические стереотипы приобретают особое значение, выступая либо барьером, либо медиатором межгрупповой адаптации [6].

Исследования, проведенные на постсоветском пространстве, свидетельствуют о двойственности восприятия русских в странах Центральной Азии, в котором сочетаются высокая оценка деловых и моральных качеств и вместе с тем фиксация авторитарности или эмоциональной холодности [7–9]. Особого внимания заслуживают работы таджикских исследователей, в частности Д. М. Искандаровой, изучающей лингвокультурные аспекты таджикско-русского билингвизма и отражение концепта «русский» в языковом сознании молодежи Таджикистана [10].

Вместе с тем работ, непосредственно применяющих процентную методику Дж. Бригема к таджикской студенческой выборке в условиях актуализации миграционной повестки, на сегодняшний день недостаточно [11]. Настоящее исследование призвано восполнить этот пробел. Одной из задач стала апробация ранее не использовавшегося исследовательского инструментария.

Методология исследования

Эмпирическую базу составили Российско-Таджикский (Славянский) университет и филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова в г. Душанбе. Анкетирование проводилось в марте – апреле 2025 г. Выборка включила 86 респондентов – представителей таджикского этноса в возрасте от 19 до 23 лет ($M=20,8$; $SD=1,4$), постоянно проживающих в различных регионах Таджикистана. Гендерный состав: 48,6 % юношей ($n=42$), 51,4 % девушек ($n=44$). Критерии включения: этническая принадлежность (таджики), возраст 18–25 лет, отсутствие опыта длительного (свыше 6 месяцев) проживания за пределами Таджикистана, за исключением краткосрочных поездок.

Применена процентная методика Дж. Бригема (см.: [12]), предполагающая не прямое приписывание качеств, а оценку того, какой процент представителей целевой этнической группы, по мнению респондента, обладает заданным свойством [13]. Данный подход позволяет избежать эффекта социальной желательности и получить более дифференцированную картину стереотипа.



В анкету были включены 24 дескриптора, отобранных на основании ранее проведенных исследований, в частности К.Г. Муратшиной и М.В. Валиевой [14], предварительного интервью с экспертами ($n=5$) и последующей пилотной апробации. Шкала оценивания — от 0 до 100 % с шагом 10 %. Внутренняя согласованность шкалы, оцененная по коэффициенту α Кронбаха, составила 0,82, что свидетельствует о высокой надежности инструмента.

Обработка данных проводилась с помощью описательной статистики (расчет средних арифметических, медиан и стандартных отклонений) в программе SPSS Statistics (версия 26.0). Для сравнения групп использовались U-критерий Манна – Уитни и коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Уровень значимости принят $p < 0,05$.

Анкетирование носило анонимный характер, от каждого участника было получено письменное информированное согласие. Процедура согласована с этическими требованиями Хельсинкской декларации.

Ввиду ограниченного объема выборки и локализации исследования на базе двух вузов полученные результаты носят пилотный характер, в связи с чем их валидизация требует масштабирования эмпирической базы, расширения географии опроса и изучения динамики релевантных показателей на более репрезентативных выборках.

Результаты

Обработка полученных данных позволила выявить мнение респондентов о личностных качествах представителей русского народа и ранжировать их по степени значимости (табл.).

Средние показатели отдельных качеств, приписываемых русским, %

Качество	М, %	SD	Медиана
Чувство собственного достоинства	80	8,5	80
Агрессивность	78	12,3	80
Дисциплинированность	80	9,1	80
Сдержанность	70	10,2	70
Патриотизм	70	11,4	70
Уверенность в себе	60	13,7	60
Трудолюбие	60	14,2	60
Гостеприимство	30	15,1	30

Половина респондентов отметили, что для 50 % русских характерна адаптируемость, для 70 % русских — сдержанность. Ядро стереотипа о русских — чувство собственного достоинства, которым, согласно мнению респондентов, обладает 80 % русских. Источником подобных представлений является ближайший круг общения респондентов — родственники, сверстники, преподаватели, которые транслируют сложившийся исторически положительный образ русских и России.



При том что опрошенные фиксируют у русских волевые и моральные черты, формирующие в целом позитивный образ, 43 % участников анкетирования оценивают долю агрессивных среди русских как достигающую 80 %. Этот показатель оказывается наиболее высоким среди всех дескрипторов, что позволяет говорить о его доминирующей роли в структуре стереотипа.

Значения колеблются в зависимости от региона проживания респондентов и частоты контактов с русскоговорящими. Студенты из городов, преимущественно Душанбе и Худжанда, демонстрировали более низкие показатели по шкале «агрессивность» ($M=65\%$, $SD=12,4$) против респондентов из сельских районов Хатлонской области ($M=82\%$, $SD=10,1$; $U=412,5$, $p<0,05$, критерий Манна – Уитни).

Установлена обратная взаимосвязь между наличием родственников, имевших опыт трудовой миграции в России, и уровнем приписываемой агрессивности ($r_s=-0,42$, $p<0,01$). В группе таких респондентов ($n=34$) средний процент агрессивности составил 71 % ($SD=11,7$) против 86 % ($SD=9,8$) в группе без миграционного опыта в семье ($n=52$). Это позволяет предположить, что непосредственный опыт межгруппового взаимодействия или опосредованное знание через семейные нарративы смягчает негативные стереотипы.

Среди качеств, которыми обладает большинство представителей русских, 25 % респондентов отметили «патриотизм» (70 %), 36 % – «уверенность в себе» (60 %), 32 % – «дисциплинированность» (80 %); по 22 % – «стремящиеся к успеху» (70 %), «прогрессивные» (70 %), «трудолюбивые» (60 %), «выносливые» (70 %), конкурирующие (соперничающие) (60 %).

Треть респондентов убеждены, что только 30 % русских отличаются гостеприимством. Это скрытый стереотип. К скрытым стереотипам относятся также такие характеристики, как пассивность (приписывается 30 % русских) и безответственность (приписывается 30 % русских).

Обсуждение

Полученные данные обнаруживают как сходство, так и различия с результатами ранее проведенных исследований [15]. Исследования 2010–2015 гг. в Таджикистане, результаты которых представлены в публикации Ш.Ш. Шоисматуллоева, фиксировали доминанту «гостеприимство русских» на уровне 55–60 % [16]. Фиксируемое нами снижение этого показателя до 30 % может свидетельствовать о трансформации этнического стереотипа под влиянием медиаповестки и ужесточения миграционной политики.

Одновременное приписывание русским дисциплинированности и агрессивности не является, с точки зрения опрошенных, противоречием. Респонденты рассматривают эти характеристики как взаимодополняющие, что может объясняться укорененными представлениями о «силовом» характере русской культурной традиции. Подобное сочета-



ние созвучно наблюдениям И. В. Пономаревой с коллегами: для выходцев из Центральной Азии, согласно их данным, ведущими ценностями выступают «безопасность» и «избегание неопределенности» [7; 8]. С этим может быть связано двойное видение принимающей стороны — как упорядоченной (дисциплинированной) и одновременно опасной (агрессивной).

Проведение опроса пришлось на фазу роста социальной напряженности в результате ужесточения миграционной политики России и высылки нелегальных мигрантов в Таджикистан. Эти обстоятельства со всей очевидностью повлияли на характер ответов респондентов. Формированию негативного образа русских в это время способствовали пристрастные публикации в СМИ Таджикистана, например в информационном агентстве Asia-Plus.

125

Заключение и прикладное значение

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что в студенческой среде Таджикистана образ русских имеет амбивалентное ядро, в котором агрессивность сосуществует с дисциплинированностью и чувством собственного достоинства. Установлены статистически значимые расхождения между городской и сельской подвыборками, а также феномен «сглаживания» стереотипных характеристик в семьях, имевших опыт миграции в Россию.

Выявленный амбивалентный характер стереотипа делает необходимой разработку специализированных программ предвыездной подготовки для трудовых мигрантов из Таджикистана. Подобные программы, помимо юридического и языкового блоков, целесообразно дополнить психологическими тренингами, ориентированными на снижение негативных этнических установок. Кроме того, перспективным представляется запуск совместных медиапроектов в русскоязычном информационном поле Таджикистана, демонстрирующих позитивные примеры межэтнических контактов в профессиональной и повседневной сферах.

Автор полагает целесообразным продолжить исследовательскую работу по трем основным направлениям: масштабировать анкетирование на более широкие и разнообразные выборки; привлечь междисциплинарный инструментальный анализа; организовать повторные замеры с временным интервалом. Отдельного внимания заслуживает сравнительный анализ стереотипов в стране выхода (Таджикистан) и в принимающем регионе (Краснодарский край России).

Список литературы

1. Искандарова Д. М., Ладыгина О. В. и др. Исследование этнолингвокультурных особенностей коммуникативного поведения в молодежной среде Таджикистана : монография. СПб., 2025.



2. Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Сравнительный анализ стратегий взаимодействия мигрантов и населения России в Москве и Ставропольском крае // Стратегии межкультурного взаимодействия мигрантов и населения России. М., 2009. С. 334–374.
3. Стефаненко Т.Г. Этнокультурные стереотипы в межкультурной коммуникации // Культурно-историческая психология. 2008. Т. 4, №3. С. 83–88.
4. Почебут Л.Г., Безносков Д.С. Психология восприятия социальной дистанции в отношении разных стран мира: взгляд из России // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Международные отношения. 2018. Т. 18, №1. С. 66–84.
5. Липпман У. Общественное мнение. М., 2004.
6. Татарко А.Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. М., 2013.
7. Пономарева И.В., Валеева Э.З., Воронина Н.В. Исследование ценностной сферы мигрантов из Центральной Азии как фактора социально-психологической адаптации // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2024. Т. 30, №1. С. 42–50.
8. Пономарева И.В., Валеева Э.З., Воронина Н.В. Особенности ценностного профиля личности молодых мигрантов из Центральной Азии в контексте глобальных изменений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, №3 (44). С. 137–140.
9. Толмачева А.Ю. Социальная интеграция мигрантов из стран Средней Азии и других постсоветских государств (сравнительный анализ) // Социологическая наука и социальная практика. 2021. Т. 9, №3 (35). С. 238–254.
10. Искандарова Д.М. Русский мир в таджикском научном дискурсе: направления исследований, проблемы, перспективы // Quaestio Rossica. 2024. Т. 12, №4. С. 1232–1245.
11. Голубовская Е.А., Бутылов Н.В., Хорохорина Г.А. Изучение степени воздействия разных способов экспликации этнических стереотипов в рамках образовательного процесса // Интеграция образования. 2018. Т. 22, №2 (91). С. 290–310.
12. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М., 2019.
13. Коджа Е.А., Лебедева Н.М., Галяпина В.Н. и др. Межкультурные отношения в российском Крыму: эмпирическая проверка трех гипотез // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2019. Т. 16, №2. С. 250–268.
14. Муратшина К.Г., Валеева М.В. Миграция из Центральной Азии в Россию: культурный аспект // Россия и новые государства Евразии. 2022. №IV (LVII). С. 155–165.
15. Авдашкин А.А. Миграция из Таджикистана на Южный Урал: к вопросу об интеграции и идентичности мигрантов на локальном уровне // Вестник Омского университета. Сер. Исторические науки. 2022. Т. 9, №4 (36). С. 120–126.
16. Шоисматуллоев Ш. Интеллигенция в трансформирующемся таджикском обществе // Известия Института философии, политологии и права имени А. Баховаддинова Академии наук Республики Таджикистан. 2015. №1. С. 21–29.

Об авторе

Ольга Владимировна Ладыгина — д-р филос. наук, доц., Кубанский государственный аграрный университет им. И. Т. Трубилина, Россия.

E-mail: friedrichii@rambler.ru

AuthorID: 364193

ORCID: 0000-0002-4197-1159



O. V. Ladygina

PERCEPTIONS OF RUSSIANS
IN THE TAJIKISTANI STUDENT COMMUNITY:
AMBIVALENCE OF ETHNIC STEREOTYPES IN THE CONTEXT
OF THE MIGRATION AGENDA

Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin, Krasnodar, Russia

Received 25 May 2026

Accepted 30 June 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-11

127

To cite this article: Ladygina O. V. 2026, Perceptions of Russians in the Tajikistani student community: Ambivalence of ethnic stereotypes in the context of the migration agenda, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 121 – 127. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-11.

This article presents the results of a study of ethnic stereotypes about Russians among Tajik students. The study was conducted using J. Brigham's percentage estimation method. The results of the empirical study made it possible to identify the ambivalent nature of the core of the ethnic stereotype: according to the respondents' assessments, Russians combine aggressiveness with discipline and a pronounced sense of self-respect. At the same time, the assessments vary depending on the respondents' place of residence. Students from rural areas reported a higher level of aggressiveness than their urban counterparts. An inverse relationship was also identified between the attribution of aggressiveness and the presence of family members with experience of labor migration to Russia. Comparison with previous studies revealed a decline in the indicator of "Russian hospitality." The findings of the study may be used in the development of pre-departure training programs for labor migrants from Tajikistan and of joint media projects aimed at promoting the positive aspects of interethnic interaction.

Keywords: ethnic stereotypes, percentage estimation method, image of Russians, ambivalent stereotype

The author

Prof. Olga Vladimirovna Ladygina, Associate Professor, Kuban State Agrarian University named after I. T. Trubilin, Russia.

E-mail: friedrichii@rambler.ru

AuthorID: 364193

ORCID: 0000-0002-4197-1159

М. В. Дрыгина

**МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ
УЧАЩИХСЯ 5-х КЛАССОВ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Лицей №49, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 18.03.2026 г.

Принята к публикации 28.05.2026 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-12

128

Для цитирования: Дрыгина М.В. Методика развития лексических навыков учащихся 5-х классов на уроках английского языка с применением технологий искусственного интеллекта // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2026. №3. С. 128–139. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-12.

Рассматривается вопрос повышения эффективности формирования лексических навыков у пятиклассников при обучении английскому языку за счет внедрения технологий искусственного интеллекта. Анализируются такие ИИ-инструменты, как адаптивные обучающие платформы, диалоговые чат-боты и генеративные нейросети. Представлены итоги педагогического эксперимента, проведенного на базе лицея №49 г. Калининграда в период с сентября 2024 по май 2025 г., в котором приняли участие 225 обучающихся: экспериментальная группа (113 человек) занималась с применением ИИ, контрольная (112 человек) – по традиционной методике. Оценка велась по трем критериям: объем активного словарного запаса, скорость доступа к лексической единице, уровень контекстуальной догадки. Зафиксировано, что в экспериментальной группе словарный запас вырос на 106,7% (в контроле – на 35,2%), время реакции сократилось на 35%, а точность догадки повысилась на 20 процентных пунктов. Различия статистически достоверны ($p < 0,001$). Отмечены также некоторые ограничения: цифровое неравенство, риск некритичного принятия исправлений и необходимость дополнительной подготовки учителей. Представленные разработки могут быть полезны преподавателям английского языка и методистам.

Ключевые слова: искусственный интеллект, лексические навыки, английский язык, 5-й класс, лингводидактика, адаптивное обучение, педагогический эксперимент

**Теоретико-методологические основания применения
искусственного интеллекта в обучении лексике**

**1. Метааналитические данные об эффективности ИИ
в лингводидактике**

В современной научной литературе накоплено значительное количество эмпирических работ, оценивающих влияние технологий искусственного интеллекта на процесс изучения иностранного языка. Один



из наиболее цитируемых метаанализов [15] обобщает результаты 37 исследований, охватывающих период 1990–2012 гг. Авторы пришли к выводу, что компьютерные технологии обеспечивают умеренный положительный эффект (Cohen's $d=0,45$) в сравнении с традиционными методами обучения. В докладе, подготовленном по заданию ЮНЕСКО [25], подчеркивается, что наиболее перспективными являются адаптивные системы, позволяющие персонализировать траекторию обучения в зависимости от индивидуальных особенностей учащегося. Российские исследователи [2; 6] также отмечают рост учебной мотивации и ускорение формирования речевых навыков при использовании ИИ, однако систематических экспериментов на репрезентативных выборках (более 100 человек) в 5-х классах до настоящего времени практически не проводилось. При этом современные исследования в области нейролингвистики подтверждают, что визуальная опора при изучении слов значительно улучшает их запоминание, что полностью соответствует теории двойного кодирования [12; 13].

129

Выбор лексического аспекта речи в качестве предмета исследования обусловлен его ключевой ролью в овладении иностранным языком. В 5-м классе объем новых лексических единиц возрастает на 40–50 % по сравнению с начальной школой, что создает риск когнитивной перегрузки и феномена быстрого «насыщения» рабочей памяти [7]. Интеграция ИИ позволяет смягчить эту проблему благодаря дозированной подаче материала, организации регулярных повторений и предъявлению лексики в разнообразных контекстах.

2. Психолингвистические теории, объясняющие результативность ИИ

Теория двойного кодирования, предложенная А. Павио [23], утверждает, что информация, закодированная одновременно в вербальной и визуальной формах, усваивается глубже и дольше сохраняется в долговременной памяти. Генеративные нейросети (например, Midjourney) позволяют быстро создавать визуальные образы для абстрактных лексем; ранее такая возможность была технически крайне трудоемкой. Так, при изучении слова *comfort* пятиклассники часто запоминают только перевод, не связывая его с конкретным образом. С помощью промпта «a cat sleeping on a soft sofa near a fireplace» нейросеть генерирует изображение, которое становится устойчивым смысловым якорем.

Теория когнитивной нагрузки, разработанная Дж. Свеллером в 1988 г., постулирует, что обучение наиболее эффективно при минимизации внешней нагрузки и поддержании оптимального уровня внутренней нагрузки, соответствующего актуальным возможностям ученика. ИИ-платформы (Quizlet, Duolingo) автоматически подбирают задания на уровне « $i+1$ » (принцип понятного входа, сформулированный С. Крашеном [20]), а также снижают внешнюю нагрузку за счет интуитивно понятного интерфейса и мгновенной обратной связи.

Гипотеза аффективного фильтра (С. Крашен [21]) объясняет, что тревожность и страх совершить ошибку блокируют усвоение языкового материала. Чат-боты и цифровые аватары (Mizou, TalkPal) создают



психологически безопасную среду, свободную от публичной оценки. В нашем исследовании 92 % участников экспериментальной группы отметили, что общение с ботом вызывает у них меньше дискомфорта, чем ответы у доски. Это наблюдение согласуется с современными исследованиями, подтверждающими, что использование чат-ботов значительно снижает тревожность при разговорной практике [24]. Как отмечает Н.Д. Гальскова, успешность овладения иностранным языком во многом зависит от создания благоприятной психологической атмосферы, а цифровые инструменты могут эффективно решать эту задачу [5].

3. Типология ИИ-инструментов, задействованных в исследовании

В соответствии с подходами, описанными в работах [18; 24], в рамках настоящего эксперимента были выделены три функциональных типа ИИ-сервисов:

1. Рецептивные сервисы (DeepL, Reverso Context). На этапе введения новой лексики учащиеся самостоятельно находили 3–5 аутентичных примеров употребления каждой единицы, что способствовало формированию контекстуального понимания.

2. Продуктивные генеративные системы (ChatGPT, Twee, MagicSchool). Данные инструменты использовались для создания персонализированных текстов и диалогов. Например, по запросу «сгенерируй 5 предложений со словами catch, throw, score для 5 класса в Past Simple» учебный материал был готов в течение 10 секунд.

3. Контролирующие адаптивные платформы (Quizlet AI, Duolingo for Schools). Эти системы анализируют допущенные ошибки и строят индивидуальные траектории повторений на основе алгоритма интервальных повторений (С. Лейтнер), что обеспечивает перевод лексических единиц из кратковременной памяти в долговременную.

Организация и методика экспериментального исследования

1. База исследования и характеристика выборки

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МАОУ «Лицей №49» г. Калининграда в течение девяти месяцев — с сентября 2024 по май 2025 г. Всего в исследовании участвовало 225 пятиклассников, распределенных на две группы, предварительно выравненные по исходному уровню сформированности лексических навыков (это подтверждено результатами входного тестирования):

Экспериментальная группа (ЭГ) составила 113 человек, обучавшихся с применением технологий искусственного интеллекта. Контрольная группа (КГ) — 112 человек, занимавшихся по традиционной методике без использования ИИ.

С целью минимизации влияния переменной «личность педагога» занятия в обеих группах проводились одним и тем же учителем.



2. Этапы экспериментального обучения и формы работы с ИИ

Исследование включало три последовательных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап (сентябрь 2024 г.). Проведено входное тестирование, включившее 100 лексических единиц из программы предыдущего года. Коэффициент усвоения (отношение числа правильных ответов к общему числу заданий) в обеих группах оказался практически одинаковым — 0,42–0,44, что соответствует среднему уровню. Дополнительно измерялся уровень учебной мотивации с помощью адаптированной анкеты Т. Д. Дубовицкой.

Формирующий этап (октябрь 2024 – апрель 2025 г.). В экспериментальной группе в учебный процесс были интегрированы ИИ-инструменты. Контрольная группа занималась по учебно-методическому комплексу «Spotlight 5» (авторы: Ю. Е. Ваулина, Д. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс) [4] с выполнением типовых упражнений из рабочей тетради, словарных диктантов, пересказов текстов. При разработке методологии эксперимента мы также опирались на современные подходы к цифровой методике обучения иностранным языкам [11]. Ниже приводятся характерные примеры заданий с ИИ, использовавшихся в ЭГ.

Задание 1. Визуализация абстрактной лексики с помощью генеративных нейросетей.

При изучении темы «Modern living» (модуль 10) для лексической единицы *lifestyle* учащимся демонстрировался алгоритм составления запроса на английском: «Draw a modern lifestyle: a person doing sports, working on a laptop, eating healthy food, spending time with family». Каждый ученик генерировал 2–3 собственных варианта визуального образа и подписывал изображенные действия словами из изучаемого модуля (*to exercise, to work remotely, to have a balanced meal*). Затем следовало обсуждение: какое изображение лучше запомнилось и почему. Созданные образы сохранялись в личных электронных папках и использовались при повторении.

Задание 2. Диалоговая практика с чат-ботом.

При прохождении темы «Family ties» (модуль 4) учащиеся вели беседу с чат-ботом на основе GPT 3.5, настроенным на уровень A1. Запрос формулировался так: «Act as a 5th grader. Ask me about my family. Use Present Simple». Бот начинал диалог вопросом «Do you have a big family?». В случае грамматической ошибки, например «My sister have a cat», бот осуществлял косвенную коррекцию: «That's nice! Your sister HAS a cat. What's its name?». Продолжительность каждого диалога составляла 5–7 минут, учитель выборочно просматривал 2–3 диалога в неделю.

Задание 3. Адаптивный тренажер Quizlet.

Для каждого учебного модуля учитель создавал набор карточек, содержащих лексическую единицу, перевод и пример. Активировалась функция «Learn», реализующая алгоритм интервальных повторений С. Лейтнера: ошибочные карточки предъявлялись чаще, правильные — реже. Обязательным условием был набор не менее 80 % правильных



ответов по каждому модулю. Система фиксировала время и динамику выполнения. К третьей учебной четверти среднее время освоения 20 новых лексических единиц сократилось с 12 до 7 минут.

Задание 4. Генерация текстов с пропусками для развития контекстуальной догадки.

С помощью ChatGPT по запросу «Write a short story (6 sentences) for 5th grade with words adventure, treasure, map, island, sail, storm. Replace one word in each sentence with a blank and provide 3 options» создавался учебный текст. Учащийся сначала заполнял пропуски, опираясь на контекстуальную догадку, затем сверял свой вариант с авторским. Упражнение тренировало дедуктивные механизмы и способствовало расширению пассивного словаря.

Контрольный этап (май 2025 г.). Проведено итоговое тестирование по той же схеме, что и констатирующее, но на материале лексических единиц, пройденных за учебный год. Через десять дней после итогового теста был выполнен отсроченный срез для оценки прочности усвоения.

3. Результаты экспериментальной работы

Результаты предварительного и итогового тестирования представлены в таблице. Приводятся средние значения (M) и стандартные отклонения (SD). Статистическая значимость различий проверялась с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок ($\alpha=0,05$).

Сравнение экспериментальной и контрольной групп

Показатель	Группа	До эксперимента (среднее $\pm$ ст. откл.)	После (среднее $\pm$ ст. откл.)	Абсолютный рост	Относительный рост, %	t	p
Активный словарь, количество слов	ЭГ (113)	104 $\pm$ 15	215 $\pm$ 22	+111	+106,7	8,21	<0,001
	КГ (112)	105 $\pm$ 14	142 $\pm$ 18	+37	+35,2		
Скорость извлечения, секунды	ЭГ	4,8 $\pm$ 0,9	3,1 $\pm$ 0,7	-1,7	-35,4	5,46	<0,001
	КГ	4,9 $\pm$ 0,8	4,1 $\pm$ 0,9	-0,8	-16,3		
Контекстуальная догадка, %	ЭГ	38 $\pm$ 10	58 $\pm$ 11	+20	+52,6	6,33	<0,001
	КГ	39 $\pm$ 11	45 $\pm$ 12	+6	+15,4		

Примечание. Активный словарь измерялся количеством лексических единиц, правильно употребленных учащимся в письменном задании (составление предложений). Скорость извлечения определялась как среднее время реакции в тесте «карточка — назвать слово».

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы. В экспериментальной группе объем активного словаря увеличился на 111 единиц, что соответствует 106,7 % относительного прироста; в кон-



тральной группе прирост составил 37 единиц (35,2 %). Разница статистически значима ($p < 0,001$). Время доступа к лексической единице в ЭГ сократилось на 35,4 % (с 4,8 до 3,1 секунды), что свидетельствует об автоматизации лексического навыка; в КГ улучшение составило лишь 16,3 %. Уровень контекстуальной догадки в ЭГ повысился на 20 процентных пунктов (с 38 до 58 %), тогда как в КГ — на 6 процентных пунктов (с 39 до 45 %). Позитивная динамика в экспериментальной группе объясняется, по-видимому, систематической работой с текстами, генерируемыми ИИ, и необходимостью восстанавливать пропущенные слова по контексту [1].

4. Качественная оценка мотивации и эмоционального состояния

133

Анкетирование, проведенное после завершения формирующего этапа, свидетельствует о позитивном восприятии обучающимися использования инструментов ИИ в учебном процессе. Так, 94 % участников экспериментальной группы оценили занятия с ИИ как более интересные по сравнению с традиционными формами работы. Характерны следующие комментарии: «отсутствие отрицательной реакции на ошибки», «картинки помогают запомнить слова», «хотел бы заниматься так и дальше». Затруднения технического характера (медленное интернет-соединение) отметили 7 человек (6 % выборки ЭГ). Измерение ситуативной тревожности по шкале Спилбергера показало ее снижение в ЭГ с 42 до 32 баллов (на 28 %); в контрольной группе значимого изменения отмечено не было.

5. Тематический анализ динамики лексических ошибок

С целью выявления устойчивых «болевых точек» в усвоении лексики был проведен контент-анализ. В его рамках обработано 1240 диалогов с чат-ботом и 3400 отчетов адаптивного тренажера Quizlet. Полученные данные позволили охарактеризовать динамику ошибок применительно к изученному материалу. Эти результаты хорошо согласуются с данными о преимуществах и дискуссионных вопросах применения чат-ботов в обучении [9].

Рассмотрим некоторые модули отдельно.

Модуль 4 «Family ties». Самая распространенная ошибка здесь — пропуск окончания *-s* у глаголов в форме 3-го лица единственного числа Present Simple (например, фраза «My mother go» вместо правильной). На старте эксперимента (октябрь 2024 г.) доля таких ошибок в ЭГ достигала 68 %. К марту 2025 г. этот показатель опустился до 14 %. В КГ, где коррекция осуществлялась только через письменные работы, аналогичное снижение было скромнее: с 67 до 47 %. Успех в ЭГ связан с тем, что чат-бот систематически, но мягко исправлял каждую ошибку прямо в ходе диалога.

Модуль 5 «World animals». Особую сложность для пятиклассников представляла специализированная лексика: *hibernate, migrate, hunt in packs*. Генеративный ИИ создавал небольшие рассказы от лица живот-



ного («I am a bear. When winter comes, I hibernate in my den»), после чего ученик выполнял пересказ. Уже после 3–4 подобных упражнений точность использования этих слов в ЭГ поднялась с 41 до 79 %. В КГ аналогичный прогресс был заметно ниже — с 39 до 61 % (при заучивании по традиционному списку).

Модуль 7 «Round the clock». В этом разделе была зафиксирована интерференция двух похожих конструкций: «It takes me... to do» и «I spend... doing». Адаптивный тренажер фиксировал каждое ошибочное употребление и в дальнейшем вставлял именно эти конструкции в упражнения на заполнение пропусков. В итоге за два месяца частота ошибок в ЭГ упала с 58 до 19 %, в КГ — с 55 до 41 %. Коэффициент эффективности ИИ (отношение прироста в ЭГ к приросту в КГ) для этой темы оказался равен 2,9 — выше среднего по эксперименту (2,4).

Модуль 8 «In all weathers». Лексика, описывающая погоду (gloomy, refreshing, pouring), при обычном подходе нередко запоминается формально, без образной привязки. Применение визуализации через нейросеть (например, промпт «gloomy autumn forest with wet leaves») помогло создать яркие ассоциации. После такой визуализации скорость извлечения слова gloomy сократилась с 5,2 до 2,8 секунды. В отсроченном тесте (через 10 дней) точность его воспроизведения в ЭГ составила 92 %, тогда как в КГ — лишь 61 %.

Дифференцированное использование приемов — визуализация для абстрактной лексики, косвенная коррекция для «грамматических» ошибок, персонализированные интервалы повторений для устойчивых смещений — дает статистически значимое преимущество перед универсальными методами заучивания. Это особенно заметно для малочастотных и абстрактных слов [8; 9].

Интерпретация результатов

1. Связь полученных данных с теорией когнитивной нагрузки и концепцией двойного кодирования

Полученные в ходе эксперимента результаты хорошо согласуются с положениями теории когнитивной нагрузки. Благодаря адаптивным интервальным повторениям удалось снизить внутреннюю нагрузку: система не допускала ни полного забвения лексической единицы, ни ее избыточно частого повторения. Визуализация абстрактной лексики через генеративные нейросети задействовала оба канала — вербальный и образный, что полностью отвечает концепции двойного кодирования [23]. Мгновенная обратная связь от чат-бота радикально сократила латентное время коррекции ошибки: вместо нескольких дней (как при традиционной проверке) буквально 2–3 секунды. Это, в свою очередь, значительно ускорило переход от декларативного знания лексических единиц к их процедурному использованию [14].



2. Генеративные модели как средство борьбы с лексической интерференцией

Одна из наиболее трудных задач при обучении лексике в пятом классе — преодоление межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Речь идет о таких парах, как borrow / lend, say / tell, do / make, watch / look at. Традиционные подстановочные упражнения, как показывает практика, редко доводят различие до автоматизма. Генеративные языковые модели позволяют создавать минимальные контрастные пары в насыщенном контексте, активируя механизмы имплицитного научения.

В рамках эксперимента для каждой проблемной пары был разработан специальный промпт для ChatGPT. Например, для пары borrow / lend использовался запрос: «Generate 10 short dialogues for 5th-grade English learners. In each dialogue, use either “borrow” or “lend” correctly. After each dialogue, ask the student to choose the right word and explain why. Provide feedback».

Вот пример сгенерированного диалога:

- Can I _____ your pencil, please?
- Sure. I can _____ it to you, but please return it after the lesson.

Если ученик ошибался, чат-бот давал простое mnemonic правило: «Borrow = take (you need B from someone). Lend = give (you give L to someone)».

Двухнедельный цикл (10–12 диалогов по 2–3 в день) привел к тому, что точность различения borrow / lend в ЭГ достигла 94 % (в КГ она составила 68 %). Латентное время выбора правильного слова сократилось с 3,8 секунды (в начале эксперимента) до 1,1 секунды, что может служить верным признаком автоматизации навыка.

Похожая работа была проделана и с парой watch / look at. Здесь использовался метод ситуационных ролей: ИИ генерировал короткие сценарии, требующие выбора правильного глагола, а также пояснения коммуникативной ситуации (длительность действия, направленность внимания). Доля верных ответов в ЭГ выросла с 51 до 88 %.

Дополнительным плюсом стала экономия времени учителя. На составление одного традиционного упражнения на дифференциацию лексической пары у педагога уходит в среднем 20 минут. Генеративный ИИ делает это за 2–3 минуты. За весь эксперимент было создано 42 персонализированных набора заданий, что высвободило более 12 часов, которые были направлены на индивидуальную работу с учениками.

Кроме того, отмечено развитие метаязыковой рефлексии. Анализ логов показал, что учащиеся экспериментальной группы начинали самостоятельно формулировать правила-эвристики (например, «Здесь нужно borrow, потому что я беру, а не даю»). Это свидетельствует о переходе от поверхностного запоминания к глубинным когнитивным стратегиям, то есть к тому, что требует ФГОС ООО [4].



3. Ограничения и риски, выявленные в ходе эксперимента

Наряду с очевидными плюсами эксперимент выявил и некоторые минусы.

Примерно у 9 участников ЭГ (порядка 8 %) наблюдалось так называемое «слепое принятие» исправлений. Ученики механически соглашались с подсказками ИИ, не задумываясь, в чем причина ошибки. Это явление уже описано в литературе [2; 8] — оно квалифицируется как риск гипертрофированной зависимости от технологической поддержки. Более широкий круг вызовов, связанных с внедрением ИИ в языковое образование, включая этические и методические аспекты, подробно рассматривается в работе [16]. Чтобы преодолеть этот риск, мы ввели обязательное требование: перед автоматическим исправлением ученик должен дать письменное краткое пояснение правилу. После этого доля бездумных исправлений снизилась до 1–2 %.

Техническая сторона. У 3 учащихся из ЭГ дома не было стабильного интернета, поэтому задания приходилось выполнять в школьном компьютерном классе в свободное время. Этот факт напоминает о проблеме цифрового неравенства, которая может снизить внешнюю валидность результатов при попытке перенести методику в школы со слабой технической базой.

Кадровый аспект. Эффективное использование ИИ-инструментов требует от учителя специальной методической подготовки: нужно освоить интерфейсы платформ, научиться грамотно составлять промпты и органично встраивать ИИ в канву урока (см.: [17]).

4. Сопоставление полученных результатов с данными других исследований

Наши данные согласуются с выводами метаанализов [18; 25], однако демонстрируют более высокий прирост лексических показателей (+106,7 % против среднемировых +25–35 %). Это объясняется, по-видимому, комплексным использованием одновременно трех типов ИИ-инструментов (рецептивных, продуктивных и контролирующих), а также значительной длительностью эксперимента — полный учебный год против 4–8 недель в большинстве зарубежных экспериментов. Вместе с тем, как показывают исследования, будущее языкового обучения будет определяться балансом между технологиями и традиционной педагогикой [18]. Также нами учитывался передовой опыт использования ChatGPT для персонализации обучения [19], что подтверждает актуальность выбранного нами подхода. Как справедливо отмечают Р. Лакин и У. Холмс, внедрение ИИ в образование требует не только технологических решений, но и переосмысления роли учителя, который становится фасилитатором и организатором учебного процесса [22]. Остается открытым вопрос о долгосрочной устойчивости сформированных навыков: об отсроченном эффекте можно говорить через 6–12 месяцев, что требует дальнейших лонгитюдных изысканий.



Заключение

Проведенное исследование показало, что интеграция технологий искусственного интеллекта в процесс обучения английской лексике в 5-м классе обеспечивает статистически значимое улучшение по трем ключевым параметрам: объем активного словаря, скорость лексического доступа и уровень контекстуальной догадки. Предложенная трехкомпонентная модель (рецептивные — продуктивные — контролируемые ИИ-сервисы) может служить основой для разработки методических рекомендаций. При этом важно учитывать дидактический потенциал новых технологий, в том числе геймификации [10] и возможностей метавселенных [3], которые открывают новые горизонты для языкового образования.

137

Ограничения исследования:

1. Работа проведена в одном лицее, обладающем высоким уровнем цифровой культуры; необходима репликация на других типах образовательных организаций.

2. Долгосрочный эффект не оценивался — это задача последующих этапов.

3. Не все учителя готовы к использованию ИИ-инструментов; требуется система повышения квалификации.

Практические рекомендации:

— ИИ-задания не должны занимать более 20 % учебного времени — необходимо сохранять баланс использования технологий и живого общения;

— автоматическую обратную связь следует сочетать с рефлексивными заданиями («объясни, почему была допущена ошибка»);

— генеративные нейросети целесообразно применять для создания индивидуализированных текстов, но не для полной замены учебников.

Направления дальнейших исследований:

1. Сравнительное изучение эффективности разных типов ИИ-обратной связи (мгновенной и отложенной, прямой и косвенной).

2. Разработка открытого банка промптов для учителей английского языка по темам 5—6-го классов.

3. Оценка влияния ИИ-тренажеров на развитие устной спонтанной речи.

Список литературы

1. Авраменко А. П. Мобильные технологии в обучении иностранному языку : учеб. пособие. М., 2020.

2. Азимов Э. Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6. С. 45—55.



3. Азимов Э.Г., Жильцов В.А., Филиппова В.М. Лингводидактический потенциал языковых сред в метавселенных при обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22, №3. С. 433–450.
4. Английский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс. 15-е изд., перераб. М., 2023.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М., 2003.
6. Карамышева Т.В. Изучение иностранных языков с помощью компьютера: вопросы психологии и методики. СПб., 2001.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова. М., 2002.
8. Сысоев П.В., Твердохлебова И.П. Искусственный интеллект: новые возможности и новые вызовы // Иностранные языки в школе. 2023. №3. С. 2–5.
9. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28, №1. С. 66–72. doi: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72.
10. Титова С.В., Чиркизова К.В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. №1. С. 135–152.
11. Титова С.В. Цифровая методика обучения иностранным языкам : учебник для вузов. М., 2024.
12. Черниговская Т.В. Чеширская улыбка кота Шрёдингера: язык и сознание. М., 2013.
13. Cieřla M., Kapnoula E., Pozdniakov M. et al. The impact of orthography versus images on foreign language learning: Evidence from behavioral and neural markers // Bilingualism: Language and Cognition. 2025. Vol. 29, №3. P. 563–575.
14. Ellis R. The study of second language acquisition. 2nd ed. Oxford, 2008.
15. Grgurović M., Chapelle C.A., Shelley M.C. A meta-analysis of effectiveness studies on computer technology-supported language learning // ReCALL. 2013. Vol. 25, №2. P. 165–198.
16. Hockly N. Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly // RELC Journal. 2023. Vol. 54, №2. P. 445–451.
17. Hubbard P. Teacher education for CALL // The Routledge Handbook of Language Learning and Technology. N. Y., 2016. P. 471–483.
18. Kessler G. Technology and the future of language learning // The Routledge Handbook of Language Learning and Technology. N. Y., 2016. P. 205–218.
19. Kohnke L., Moorhouse B.L., D. Zou. ChatGPT for language teaching and learning // RELC Journal. 2023. Vol. 54, №2. P. 537–550.
20. Krashen S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford, 1982.
21. Krashen S.D. The Input Hypothesis: Issues and Implication. L. ; N. Y., 1985.
22. Luckin R., Holmes W. Intelligence unleashed: An argument for AI in education. L., 2016.
23. Paivio A. Mental Representations: A Dual Coding Approach. N. Y., 1986.
24. Tai T.-Y., Chen H.H.-J. The impact of intelligent personal assistants on adolescent EFL learners' speaking proficiency and learning motivation // Computer Assisted Language Learning. 2024. Vol. 37, №5–6. P. 1125–1150.
25. UNESCO. Guidance for generative AI in education and research. P., 2023.



Об авторе

Мария Викторовна Дрыгина — канд. пед. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия; учитель, лицей №49, Калининград, Россия.

E-mail: mariadrygina@list.ru

AuthorID: 1038648

ORCID: 0009-0007-5476-0346

M. V. Drygina

**METHODOLOGY FOR DEVELOPING LEXICAL SKILLS
IN 5th-GRADE STUDENTS IN ENGLISH LESSONS
USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES**

139

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia
Lyceum №49, Kaliningrad, Russia

Received 18 March 2026

Accepted 28 May 2026

doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-12

To cite this article: Drygina M. V. 2026, Methodology for developing lexical skills in 5th-grade students in English lessons using artificial intelligence technologies, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №3. P. 128 – 139. doi: 10.5922/vestnikpsy-2026-3-12.

The article examines the issue of improving the effectiveness of vocabulary skill development among fifth-grade students learning English through the integration of artificial intelligence technologies. It analyzes such AI-based tools as adaptive learning platforms, conversational chatbots, and generative neural networks. The article presents the results of a pedagogical experiment conducted at Lyceum No. 49 in Kaliningrad from September 2024 to May 2025, involving 225 students: the experimental group (113 students) was taught using AI technologies, whereas the control group (112 students) followed a traditional instructional approach. The evaluation was carried out according to three criteria: the size of active vocabulary, the speed of lexical retrieval, and the level of contextual inferencing. The findings indicate that the active vocabulary of the experimental group increased by 106.7% (compared with 35.2% in the control group), response time decreased by 35%, and the accuracy of contextual inferencing improved by 20 percentage points. The differences were statistically significant ($p < 0.001$). The study also identifies several limitations, including digital inequality, the risk of uncritical acceptance of AI-generated corrections, and the need for additional teacher training. The proposed approaches may be useful for teachers of English and specialists in language teaching methodology.

Keywords: artificial intelligence, vocabulary skills, English language, fifth grade, language teaching methodology, adaptive learning, pedagogical experiment

The author

Dr Maria V. Drygina, associate professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia; teacher, Lyceum №49, Kaliningrad, Russia.

E-mail: mariadrygina@list.ru

AuthorID: 1038648

ORCID: 0009-0007-5476-0346

ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ВЕСТНИКЕ БФУ им. И. КАНТА

Серия: Филология, педагогика, психология



Правила публикации статей в журнале

140

1. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы, а также соответствовать правилам оформления.

2. Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не публиковавшимся ранее в других изданиях. При отправке рукописи в редакцию журнала автор автоматически принимает на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично без согласия редакции.

3. Рекомендованный объем статьи — не менее 20 тыс. знаков с пробелами.

4. Все присланные в редакцию работы проходят двойное «слепое» рецензирование, а также проверку системой «Антиплагиат», по результатам которых принимается решение о возможности включения статьи в журнал. Рецензентами выступают как члены редакционной коллегии журнала, так и внешние эксперты.

5. Статьи на рассмотрение принимаются в режиме онлайн. Для этого авторам нужно зарегистрироваться на портале Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта <https://journals.kantiana.ru/submit/> и следовать подсказкам в разделе «Подать статью онлайн».

6. Решение о публикации (или отклонении) статьи принимается редакционной коллегией журнала после ее рецензирования и обсуждения.

7. Автор имеет право публиковаться в одном выпуске журнала один раз; второй раз — в соавторстве (в исключительном случае и только по решению редакционной коллегии).

8. Плата за публикацию рукописей не взимается.

Комплектность и форма представления авторских материалов

1. Статья должна содержать следующие элементы:

а) индекс УДК — должен достаточно подробно отражать тематику статьи (основные правила индексирования по УДК см.: <http://www.naukapro.ru/metod.htm>);

б) название статьи строчными буквами на русском и английском языках (до 12 слов);

в) аннотацию на русском и английском языках (150 – 250 слов, то есть 500 печатных знаков). Располагается перед ключевыми словами после заглавия;

г) ключевые слова на русском и английском языках (4 – 8 слов). Располагаются перед текстом после аннотации;

д) список литературы, оформленный в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Должен включать от 15 до 30 источников, не менее 50 % которых должны представлять современные (не старше 10 лет) публикации в изданиях, рецензируемых ВАК, и (или) в международных изданиях. Оптимальный уровень самоцитирования автора — не выше 10 % от списка использованных источников;

е) сведения об авторах на русском и английском языках (ФИО полностью, ученые степени, звания, должность, место работы (организация, город, страна), e-mail, ORCID);

ж) сведения о языке текста, с которого переведен публикуемый материал.

2. Ссылки на литературу даются в тексте статьи только в квадратных скобках с указанием номера источника из списка литературы, приведенного в конце статьи: первая цифра — номер источника, вторая — номер страницы (например: [12, с. 4]).

3. Рукописи, не отвечающие требованиям, изложенным в пунктах 1–2, в печать не принимаются, не редактируются и не рецензируются.

Общие правила оформления текста

Авторские материалы должны быть подготовлены *в электронной форме* в формате листа А4 (210×297 мм).

Все текстовые авторские материалы принимаются исключительно в формате *doc* и *docx* (Microsoft Office).

Подробная *информация о правилах оформления текста*, в том числе *таблиц, рисунков, ссылок и списка литературы*, размещена на сайте Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/psychology/rules/>

Порядок рецензирования рукописей статей

1. Редакционная коллегия журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих тематике серии, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

2. Ответственный редактор журнала определяет соответствие статьи профилю журнала, требованиям к оформлению и направляет ее на рецензирование специалисту, доктору или кандидату наук, имеющему наиболее близкую к теме статьи научную специализацию.

3. Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются ответственным редактором с учетом создания условий для максимально оперативной публикации статьи.

4. В рецензии освещаются следующие вопросы:

- а) степень интереса тематики для читателей журнала;
- б) степень оригинальности статьи;
- в) точность и адекватность представленной информации;
- г) знание существующего состояния дел по данной проблематике;
- д) стиль и манера изложения;
- е) логичность построения статьи.

5. Рецензирование проводится конфиденциально. Автор рецензируемой статьи может ознакомиться с текстом рецензии. Нарушение конфиденциальности допускается только в случае заявления рецензента о недостоверности или фальсификации материалов, изложенных в статье.

6. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный редактор направляет автору текст рецензии с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается. Текст отрицательной рецензии направляется автору по электронной почте.

8. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией журнала.

9. После принятия редколлегией журнала решения о допуске статьи к публикации ответственный редактор информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

10. Текст рецензии направляется автору по электронной почте.

11. Редакция журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

Научное издание

ВЕСТНИК
БАЛТИЙСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. И. КАНТА

2026

Серия

Филология, педагогика, психология

№ 3

Редактор *Д. А. Малеваная*
Компьютерная верстка *Г. И. Винокуровой*

Подписано в печать 27.08.2026 г.
Формат 70×108 ¹/₁₆. Усл. печ. л. 12,4
Тираж 31 экз. Цена свободная. Заказ 76

Издательство Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта
236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14