

MULTICULTURAL RESEARCH / МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ / 跨文化研究



У Бо

Исследование стратегий русского перевода «Дао дэ цзин» с точки зрения экотранслатологии: на примере перевода В. В. Малявина

Елена Гулецкая

Читательская грамотность как фактор ценностного самоопределения младших школьников: антропокультурологический подход

Scientific Journal /
Научный журнал /
学术期刊

№3 (28)
2026



MULTICULTURAL RESEARCH

主办单位： 湖州师范大学跨文化研究中心
地址： 中国浙江省湖州市二环东路759号
邮箱： 02546@zjhu.edu.cn; MCR-journal@yandex.ru
电话： +86 572-2321033
邮政编码： 313000

Organizer: Multicultural Research Center, Huzhou Normal University
Address: No. 759, Erhuandong Road, Huzhou, Zhejiang Province, China
Email: 02546@zjhu.edu.cn; MCR-journal@yandex.ru
Tel: +86 572-2321033
Postal Code: 313000

Организатор: Мультикультурный исследовательский центр
Педагогического университета Хучжоу
Адрес: улица Эрхуаньдун, 759, г. Хучжоу, провинция Чжэцзян, Китай
Электронная
почта: 02546@zjhu.edu.cn; MCR-journal@yandex.ru
Тел.: +86 572-2321033
Почтовый
индекс: 313000

Editor-in-Chief:

Pyrozhenko Lidiia,
Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor

Huzhou Normal University
(*China*)

Deputy Editor-in-Chief:

Li Jihua,
PhD (Pedagogy), Associate Professor

Huzhou Normal University
(*China*)

Executive Editor:

Shauliakova-Barzenka Iryna,
PhD (Philology), Associate Professor

Huzhou Normal University
(*China*)

International Editorial Board

Abdullazade Gulnaz,
Doctor of Sciences (Philosophy),
Professor

Baku Academy of Music
(*Azerbaijan*)

Alekseev-Apraksin Anatoly,
Doctor of Sciences (Cultural Studies),
Professor

St. Petersburg State University
(*Russia*)

Gustova-Runtso Larissa,
Doctor of Sciences (History of Art),
Professor

Belarusian State University of Culture
and Arts; National Academy of
Sciences of Belarus
(*Belarus*)

Zakharina Yulia,
Doctor of Sciences (History of Art),
Professor

Belarusian Pedagogical State University
named after Maxim Tank
(*Belarus*)

Laptenok Alexander,
Doctor of Sciences (Philosophy),
Professor

Belarusian State University
(*Belarus*)

Martysiuk Pavel,
Doctor of Sciences (Cultural Studies;
Philosophy), Professor

Belarusian State University
of Culture and Arts
(*Belarus*)

Megrelishvili Tatiana,
Doctor of Sciences (Philology),
Professor

Georgian Technical University
(*Georgia*)

Melnikava Angela,
Doctor of Sciences (Philology),
Professor

Francisk Skorina Gomel State
University
(*Belarus*)

Mysyk Irina,
Doctor of Sciences (Philosophy),
Professor

South Ukrainian State Pedagogical
University named after K. D. Ushinsky
(*Ukraine*)

Najieva Flora Sultan gizi,
Doctor of Sciences (Philology),
Professor

Baku Slavic University
(*Azerbaijan*)

Ozer Zeynep Baglan,
Doctor of Sciences (Philology),
Professor

Ankara Haci Bayram Veli University
(*Turkiye*)

Palchyk Henadzi,
Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor

Belarusian State University
(*Belarus*)

Rusetsky Vasily,
Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor

Academy of Education
(*Belarus*)

Snapkovskaya Svetlana,
Doctor of Sciences (Pedagogy; History),
Professor

Belarusian State University
(*Belarus*)

Song Shanshan,
PhD (Cultural Studies)

Huzhou Normal University
(*China*)

Chen Chenlin,
PhD (Philology)

Huzhou Normal University
(*China*)

Advisory Council

Xu Haiyan,
Doctor of Sciences (Law),
Professor

Institute of Political Sciences,
Chinese Academy of Social Sciences
(*China*)

Guzenkova Tamara,
Doctor of Sciences (History),
Professor

Russian State University for the
Humanities
(*Russia*)

Zelianko Volha,
Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor

Academy of Education
(*Belarus*)

Itskovich Tatiana,
Doctor of Sciences (Philology),
Professor

Ural Federal University
(*Russia*)

Torkhava Hanna,
Doctor of Sciences (Pedagogy),
Professor

Belarusian Pedagogical State University
named after Maxim Tank
(*Belarus*)

Lebedzeu Siarhei,
PhD (Philology),
Associate Professor

Belarusian State University
(*Belarus*)

Главный редактор:

Пироженко Лидия,
доктор педагогических наук,
профессор

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

Заместитель главного редактора:

Ли Цзихуа,
кандидат педагогических наук,
доцент

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

**Ответственный секретарь
(выпускающий редактор):**

Шевлякова-Борзенко Ирина,
кандидат филологических наук,
доцент

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

Международный редакционный совет

Абуллазаде Гульназ,
доктор философских наук,
профессор

Бакинская музыкальная академия
имени Узеира Гаджибекова
(*Азербайджан*)

Алексеев-Апраксин Анатолий,
доктор культурологии,
профессор

Санкт-Петербургский
государственный университет
(*Россия*)

Густова-Рунцо Лариса,
доктор искусствоведения,
профессор

Белорусский государственный
университет культуры и искусств;
Национальная академия наук
Беларуси
(*Беларусь*)

Захарина Юлия,
доктор искусствоведения,
профессор

Белорусский государственный
педагогический университет имени
Максима Танка
(*Беларусь*)

Лаптёнок Александр,
доктор философских наук,
профессор

Белорусский государственный
университет
(*Беларусь*)

Мартысюк Павел,
доктор культурологии,
доктор философских наук,
профессор

Белорусский государственный
университет культуры и искусств
(*Беларусь*)

Мегрелишвили Татьяна,
доктор филологических наук,
профессор

Грузинский технический университет
(*Грузия*)

Мельникова Анжела,
доктор филологических наук,
профессор

Гомельский государственный
университет имени Франциска
Скорины
(*Беларусь*)

Мысык Ирина,
доктор философских наук,
профессор

Наджиева Флора Султан гызы,
доктор филологических наук,
профессор

Озер Зейнеп Баглан,
доктор филологических наук,
профессор

Пальчик Геннадий,
доктор педагогических наук,
профессор

Русецкий Василий,
доктор педагогических наук,
профессор

Снапковская Светлана,
доктор педагогических наук,
доктор исторических наук,
профессор

Сун Шаншан,
кандидат культурологии

Чень Ченьлин,
кандидат филологических наук

Южноукраинский государственный
педагогический университет имени
К. Д. Ушинского
(*Украина*)

Бакинский славянский университет
(*Азербайджан*)

Анкарский университет имени
Хаджи Байрама Вели
(*Турция*)

Белорусский государственный
университет
(*Беларусь*)

Академия образования
(*Беларусь*)

Белорусский государственный
университет
(*Беларусь*)

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

Педагогический университет Хучжоу
(*Китай*)

Консультативный совет

Сюй Хайянь,
доктор юридических наук,
профессор

Гузенкова Тамара,
доктор исторических наук,
профессор

Зеленко Ольга,
доктор педагогических наук,
доцент

Ицкович Татьяна,
доктор филологических наук,
профессор

Торхова Анна,
доктор педагогических наук,
профессор

Лебедев Сергей,
кандидат филологических наук,
доцент

Институт политических наук
Китайской академии общественных
наук
(*Китай*)

Российский государственный
гуманитарный университет
(*Россия*)

Академия образования
(*Беларусь*)

Уральский федеральный университет
(*Россия*)

Белорусский государственный
педагогический университет имени
Максима Танка
(*Беларусь*)

Белорусский государственный
университет
(*Беларусь*)

主编:

彼洛仁科·莉迪娅
教育学博士, 教授

湖州师范大学
(中国)

副主编:

李姬花
教育学博士 副教授

湖州师范大学
(中国)

执行秘书 (负责期刊发布):

沙利娅科娃-巴赞卡·伊丽娜
语言学博士, 副教授

湖州师范大学
(中国)

国际编委会成员

阿布拉扎德·古尔纳兹,
哲学博士, 教授

巴库音乐学院
(阿塞拜疆)

阿列克谢耶夫-阿普拉辛·阿纳托利
文化学博士, 教授

圣彼得堡国立大学
(俄罗斯)

古斯托娃-伦措·拉里萨
艺术学博士, 教授

白俄罗斯国立文化艺术大学;
白俄罗斯国家科学院
(白俄罗斯)

扎哈林娜·尤利娅
艺术学博士, 教授

白俄罗斯国立师范大学
(白俄罗斯)

拉普提诺克·亚历山大
哲学博士, 教授

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

马蒂修克·帕维尔
文化学、哲学博士, 教授

白俄罗斯国立文化艺术大学
(白俄罗斯)

梅格雷利什维利·塔蒂亚娜
语言学博士, 教授

格鲁吉亚技术大学
(格鲁吉亚)

梅尔尼科娃·安吉拉
语言学博士, 教授

白俄罗斯戈梅利国立大学
(白俄罗斯)

米赛克·依丽娜
哲学博士, 教授

南乌克兰国立教育学院
(乌克兰)

纳吉耶娃·弗洛拉·苏丹·吉兹
语言学博士, 教授

巴库斯拉夫大学
(阿塞拜疆)

巴利齐科·根纳迪
教育学博士, 教授

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

奥卓尔·泽内普·巴格兰
语言学博士，教授

鲁塞茨基·瓦西里
教育学博士，教授

斯内普科夫斯卡娅·斯维特兰娜
教育学、历史学博士，教授

宋珊珊
文化学博士

陈陈林
语言学博士

安卡拉哈吉拜伊拉姆韦利大学
(土耳其)

白俄罗斯教育学院
(白俄罗斯)

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

湖州师范大学
(中国)

湖州师范大学
(中国)

咨询委员会

徐海燕
法学博士，教授

古岑科娃·塔玛拉
历史学博士，教授

泽连科·奥尔加
教育学博士，副教授

伊茨科维奇·塔季扬娜
文学博士，教授

托尔霍娃·安娜
教育学博士，教授

列别捷夫·谢尔盖
语言学博士，副教授

中国社会科学院政治学研究所
(中国)

俄罗斯国立人文大学
(俄罗斯)

白俄罗斯教育学院
(白俄罗斯)

俄罗斯乌拉尔联邦大学
(俄罗斯)

白俄罗斯国立师范大学
(白俄罗斯)

白俄罗斯国立大学
(白俄罗斯)

CONTENT

Philology

Wu Bo

A Study of Strategies in the Russian Translation of *Dao De Jing* from the Perspective of Eco-Translatology: The Case of Vladimir Malyavin's Translation

11

Herasimovich Volha

'Chaos' / 'Abyss': Linguocultural Aspect

26

Yuan Hao, Shahab-Kastetskaya Kassandra

Russian Translation of Political Metaphors with Chinese Characteristics from the Recipients' Perspective

34

Cultural Studies

Shahab Serafima

The Sacralization of Music in the History of Belarusian Culture

49

Pedagogical Science and Education

Guletskaya Elena

Reading Literacy as a Factor of Value Self-Determination of Primary School Students: The Anthropocultural Approach

65

Lozitsky Vyacheslav

Artificial Intelligence Technologies, Digital Cognitive and Communicative Learning Tools: The Problem Field of Research

75

Novik Svetlana

The Potential of Situational Tasks for Fostering Teamwork Competence in Adolescents Within the Educational Setting

84

Information About the Authors

101

Information About the Multicultural Research Center of Huzhou Normal University

104

СОДЕРЖАНИЕ

Филология

У Бо

Исследование стратегий русского перевода «Дао дэ цзин» с точки зрения экотранслатологии: на примере перевода В. В. Малявина **11**

Герасимович Ольга

«Хаос» / «бездна»: лингвокультурологический аспект **26**

Юань Хао, Шахаб-Костецкая Кассандра

Русский перевод политических метафор с китайской спецификой с точки зрения реципиентов **34**

Исследования культуры

Шахаб Серафима

Сакрализация музыки в истории белорусской культуры **49**

Педагогическая наука и образование

Гулецкая Елена

Читательская грамотность как фактор ценностного самоопределения младших школьников: антропокультурологический подход **65**

Лозицкий Вячеслав

Технологии искусственного интеллекта и цифровые когнитивно-коммуникативные средства обучения: проблемное поле исследования **75**

Новик Светлана

Потенциал ситуационных задач в формировании компетенции командного взаимодействия подростков в образовательном процессе **84**

Сведения об авторах **101**

**Информация о Мультикультурном
исследовательском центре Педагогического
университета Хучжоу**

104

PHILOLOGY
ФИЛОЛОГИЯ

УДК 81'25:1(51)

У Бо,
кандидат филологических наук;
Тяньцзиньский университет
иностранных языков
(Китай)
u_bo001@126.com

**ИССЛЕДОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ РУССКОГО ПЕРЕВОДА
«ДАО ДЭ ЦЗИН» С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКОТРАНСЛАТОЛОГИИ:
НА ПРИМЕРЕ ПЕРЕВОДА В. В. МАЛЯВИНА¹**

Экотранслатология, в основе которой лежит принцип «перевод – это адаптация и отбор», подчеркивает необходимость динамической адаптации переводчика в трех измерениях: языковом, культурном и коммуникативном. В данной статье проанализирован русский перевод «Дао дэ цзин» Владимира Вячеславовича Малявина, в котором в языковом измерении посредством терминологической унификации и семантического расширения удалось воссоздать лаконичность и парадоксальность оригинала; в культурном измерении перевод объединяет китайские комментарии и западную философию, обеспечивая глубокую межкультурную интерпретацию; в коммуникативном измерении перевод сочетает идеологические интенции и академическую ясность. Рассматриваемый перевод представляет собой «философский перевод в комментаторском стиле», служащий образцом для перевода классических китайских текстов на русский язык.

Ключевые слова: экотранслатология; «Дао дэ цзин»; Владимир Вячеславович Малявин; стратегии перевода; трехмерная трансформация.

¹ Исследование поддержано проектом Комитета по образованию Тяньцзиня «Анализ стратегий перевода на русский язык китайского классического канона “Дао дэ цзин”» (номер проекта: 2021SK119) / This research was supported by the Tianjin Education Commission's project “Analysis of Strategies for Translating the Chinese Classical Canon ‘Dao De Jing’ into Russian” (project number: 2021SK119).

Wu Bo,
PhD (Philology);
Tianjin University of Foreign Languages
(China)
u_bo001@126.com

**A STUDY OF STRATEGIES IN THE RUSSIAN TRANSLATION OF
DAO DE JING FROM THE PERSPECTIVE OF ECO-TRANSLATOLOGY:
THE CASE OF VLADIMIR MALYAVIN'S TRANSLATION**

Eco-translatology, grounded in the principle that 'translation is adaptation and selection', emphasises the translator's need for dynamic adaptation across three dimensions: linguistic, cultural, and communicative. This paper analyses the Russian translation of the *Dao De Jing* by Vladimir Vyacheslavovich Malyavin, in which, at the linguistic level, the brevity and paradoxical nature of the original are recreated through terminological unification and semantic expansion; at the cultural level, the translation integrates Chinese commentaries with Western philosophy, providing a profound cross-cultural interpretation; and at the communicative level, the translation balances ideological intent with academic clarity. Malyavin's translation constitutes a 'philosophical translation in the style of commentary', serving as a model for the Russian translation of classical Chinese texts.

Keywords: Eco-translatology; *Dao De Jing*; Vladimir Vyacheslavovich Malyavin; translation strategies; three-dimensional transformation.

Введение. «Дао дэ цзин», являясь ключевым каноном даосской мысли, отличается лаконичностью языка и глубиной философского содержания. Такие основополагающие понятия, как «дао» (道), «дэ» (德), «у» (无), «ю» (有), «цзы жань» (自然), «у вэй» (无为), несут в себе уникальные смыслы китайской философии. Начиная с XIX века, в странах Запада и в России появились тысячи переводов этого памятника [1], однако задача одновременно сохранить идейное своеобразие оригинала и обеспечить его адекватное восприятие иноязычным читателем по-прежнему остается сложной проблемой. Среди русских переводов «Дао дэ цзин» выделяется работа российского синолога Владимира Вячеславовича Малявина, отличающаяся детальными комментариями и глубокой философской интерпретацией. Этот перевод выполнен по каноническому списку Ван Би, но с привлечением мавандуйских и годяньских текстов, а также списка Фу И. Каждая глава снабжена «переводческими примечаниями» и «философскими комментариями». В примечаниях широко цитируются толкования китайских комментаторов разных эпох – Хэшан-гуна, Ван Би, Чэн Сюаньина, Су Чэ, Люй Хуэйцина, Ду Гуантина, Цзяо Хуна, Дэцина и др. – и приводятся сопоставления с переводами западных синологов

(А. Уэйли, Д. К. Лау, Р. Эймса и др.). Кроме того, В. В. Малявин привлекает для параллельного анализа понятия из западной философии (Ж. Делез, Э. Гуссерль, М. Хайдеггер). Такая уникальная переводческая форма дает богатый материал для анализа стратегий перевода с позиций экотранслатологии.

Экотранслатология была предложена китайским ученым Ху Гэншэнем в 2001 году. Ее ключевая идея – «перевод как адаптация и отбор» – преодолевает ограничения традиционной теории «эквивалентности», подчеркивая, что переводческая деятельность представляет собой процесс постоянного взвешивания и корректировки, который переводчик осуществляет в «переводческой экосистеме», образованной тремя составляющими: языком, культурой и коммуникацией. Эта теория перевода, «опираясь на фундаментальные принципы биологического эволюционизма, такие как “естественный отбор” и “выживание наиболее приспособленных”, а также на классическую мудрость древнекитайской философии – “единство человека и неба” и “стремление к гармонии через золотую середину”» [2, с. 11], рассматривает переводческую деятельность в экологической перспективе и исследует «взаимосвязь, соответствующие механизмы, основные характеристики и закономерности адаптации переводчика и отбора, а также дает новое описание и объяснение сущности, процесса, критериев, принципов и методов перевода с точки зрения “адаптации” и “отбора”» [2, с. 13]. В рамках этого подхода постепенно сформировалась теория «трехмерной трансформации» – языковой, культурной и коммуникативной, которая служит важным инструментом для анализа переводческих стратегий. Ху Гэншэн также ввел понятие «переводческой среды» (*translational eco-environment*), позволяющее целостно осмысливать переводческую деятельность и ее влияние на окружающую среду [3].

В данной статье, с опорой на трехмерный аналитический подход экотранслатологии, на материале русского перевода «Дао дэ цзин», выполненного В. В. Малявиным, рассматриваются типичные главы и фрагменты текста, выявляются механизмы адаптации и отбора в языковом, культурном и коммуникативном измерениях, а также формулируются методологические выводы, значимые для перевода китайской классики на русский язык.

Обзор экотранслатологии и теории «трехмерной трансформации». К настоящему времени экотранслатология развилась в относительно системную теоретическую рамку. Данная теория, заимствуя идеи «адаптации и отбора» из экологии, понимает переводческую деятельность как экологическое действие, происходящее в специфической языковой и культурной среде. Иными словами,

перевод представляет собой не просто процесс языкового преобразования, а процесс постоянного взвешивания и корректировки, осуществляемый переводчиком в сложном контексте. Это неразрывно связано с пропагандируемой Ху Гэншэнем «теорией центрированности переводчика», которая проявляется как в «переводческом процессе», так и в «переводческой операции» [4]. В отличие от традиционных переводческих теорий, сосредоточенных главным образом на языковой «эквивалентности», экотранслатология придает большее значение целостной среде, в которой совершается переводческая деятельность, и включает в сферу рассмотрения такие факторы, как язык, культура и даже коммуникация. Как отмечает исследователь Хуан Чжунлянь, «современные китайские переводческие исследования в значительной степени строятся на западных дискурсивных системах для интерпретации китайской переводческой практики и мысли; когда речь заходит о теории, зачастую априори подразумеваются западные системные теории» [5, с. 19]. Экотранслатология является новаторским подходом, укорененным в китайской переводческой практике и теории. Ван Кэфэй полагает, что «новая теория, заимствуя соответствующие зарубежные концепции и адаптируя их к национальным условиям, способствует формированию китайской дискурсивной системы переводоведения и в определенной мере стимулирует становление и совершенствование переводческой дисциплины в Китае» [6, с. 823]. Сочетание западных и восточных теоретических подходов открывает многомерные аналитические перспективы для теоретических исследований перевода классических текстов, помогая глубже понять культурный контекст, языковые особенности и кросс-культурную ценность оригинальных произведений.

На прикладном уровне теория «трехмерной трансформации» Ху Гэншэня стала важным ориентиром для исследований перевода классических текстов. Под «адаптивной трансформацией в языковом измерении» понимается процесс, в ходе которого переводчик осуществляет адаптивный отбор и преобразование языковых форм в различных аспектах и на разных уровнях. «Культурное измерение» означает, что переводчик уделяет внимание передаче и интерпретации культурных коннотаций исходного и переводящего языков, особенно различиям в характере и содержании между культурой оригинала и культурой перевода, избегая искажения исходного текста под влиянием культурных установок языка перевода. Иными словами, осуществляя трансформацию на языковом уровне, переводчик учитывает необходимость адаптации к целостной культурной системе, к которой принадлежит исходный

язык. Под «коммуникативным измерением» понимается адаптивный отбор, ориентированный на передачу коммуникативных намерений обеих культур. Помимо преобразования языковой информации и трансляции культурных коннотаций переводчик должен фокусироваться на коммуникативном уровне и следить за тем, нашли ли коммуникативные намерения оригинала (например, убеждение, наставление, просвещение) адекватное отражение в тексте перевода [7].

Классические тексты обладают не только языковой значимостью, но и несут в себе богатую культурную информацию и эстетическую ценность; поэтому переводчику часто приходится тщательно взвешивать различные факторы, чтобы добиться максимально адекватного выразительного эффекта. Такие канонические произведения, как «Дао дэ цзин», которые на протяжении длительного времени комментируются и переводятся как в Китае, так и за его пределами, представляют собой сокровищницу цивилизационных знаний и опыта; их можно определить как «важные тексты, дошедшие до нас из древнего Китая, которые являются культурным геном страны и глубочайшим воплощением ее мудрости» [8 с. 84]. Классические тексты составляют как национальное, так и общечеловеческое духовное достояние. В этом смысле «трехмерная трансформация» предлагает объяснительную рамку для сложных решений, принимаемых при переводе классики, включая, по Р. Якобсону, трудности как «внутриязыкового» (*intralingual translation*), так и «межъязыкового» (*interlingual translation*) перевода.

Основные особенности перевода «Дао дэ цзин» В. В. Малявина. Рассматриваемый перевод обладает ярко выраженными чертами «комментарийного» подхода. Переводчик уделяет первостепенное внимание пониманию исходного текста, что неразрывно связано с бесчисленными китайскими комментаторскими традициями, накопленными на протяжении веков. Как отмечает Го Лина, «переводчику необходимо сначала переложить древнекитайский текст на современный китайский язык или найти авторитетный комментированный вариант; этот процесс, по сути, представляет собой внутриязыковой перевод. Только после завершения этого этапа можно приступить к межъязыковой переводческой работе» [9, с. 44]. В переводе В. В. Малявина после каждой главы следуют «Примечания к переводу» и «Комментарии». Переводческие примечания посвящены в основном текстологическим разночтениям, экзегезе отдельных слов и грамматическим структурам, тогда как философские комментарии разворачивают целостное истолкование смыслового содержания главы и нередко вступают в

межкультурный диалог с западной философской мыслью. Благодаря такой организации перевод превращается в научный труд о «Дао дэ цзин» на русском языке.

В передаче ключевых терминов В. В. Малявин выработал относительно единообразную систему русских соответствий: «дао» – Путь, «дэ» – совершенство, «у» и «ю» – отсутствующее и сущее, «цзы жань» – то, что таково само по себе (букв. «то, что есть само по себе»), «у вэй» – недеяние. Примечательно, что он отказывается переводить «дэ» как добродетель, чтобы избежать навязывания западных христианских этических коннотаций, и также избегает перевода «цзы жань» как природы, сохраняя тем самым даосский философский смысл спонтанности и отсутствия искусственности. Такая терминологическая система создает базу для последующего трехмерного анализа. Как подчеркивает Го Лина, согласно количественным подсчетам, перевод ключевых понятий всегда был центральной проблемой в исследованиях перевода китайской классики: «Когда ключевые концепции пересекают время и пространство и входят в иную языковую, культурную и социальную среду, они неизбежно проходят через процессы деконтекстуализации и реконтекстуализации» [9, с. 48]. Иначе говоря, стержневые понятия представляют собой и краеугольный камень любого классического текста, и самую большую проблему, ибо от них зависит точность передачи информации и степень культурного искажения.

Анализ переводческих стратегий в языковом измерении. Языковое измерение экотранслатологии требует от переводчика достижения естественного и ясного выражения на целевом языке. Древнекитайский язык «Дао дэ цзин» отличается предельной лаконичностью, широким использованием парных конструкций, параллелизмов, эллипсисов и четырехсловных выражений (四字格). Эти особенности придают китайскому тексту ритмичность и удобство для запоминания, однако при попытке дословного перевода на русский язык они нередко приводят к логическим разрывам или смысловой неопределенности. Основная стратегия В. В. Малявина на языковом уровне – это сосуществование унификации терминологии и семантической протяженности: при сохранении стабильного русскоязычного соответствия для каждого ключевого термина допускаются тонкие смысловые нюансы в зависимости от контекста.

Рассмотрим в качестве примера перевод первой главы «Дао дэ цзин», строки 道可道，非常道. В. В. Малявин переводит ее следующим образом: «О пути можно судить, но то не предвечный Путь». Первое «дао» он передает как Путь, второе «дао» (употребленное здесь в глагольной функции) – через

словосочетание «можно судить» (‘можно говорить / выносить суждение’), третье «дао» – снова как Путь, а слово «чан» (‘постоянный, вечный’) – как «предвечный» (‘изначальный, предшествующий времени’). Благодаря такому решению сохраняется парадоксальная структура оригинала: о Пути можно говорить, но тот Путь, о котором говорят, уже не является изначальным Путем. В своих примечаниях В. В. Малявин подробно разбирает вариант «хэн» (‘вечный’) в мавандуйских текстах и отмечает, что «предвечный» точнее передает исходный смысл, чем просто «вечный», поскольку указывает на предбытийность Пути, а не только на его вечное существование. Важно, что на языковом уровне он не пытается подобрать в русском языке глагол для передачи глагольного употребления «дао», а использует модальную конструкцию «можно судить», которая одновременно передает идею ‘можно высказываться’.

Перевод второй главы – 有无相生, 难易相成 – также демонстрирует продуманную адаптацию в языковом измерении. В. В. Малявин переводит: «Наличное и отсутствующее друг друга порождают. Трудное и легкое друг друга создают». Он передает «ю» и «у», соответственно, как «наличное» и «отсутствующее», избегая более привычной в русской философской традиции пары «бытие» и «небытие», которая имеет отпечаток онтологизма и может спровоцировать платоновское субстанциалистское понимание. Выбранные переводчиком слова «наличное» и «отсутствующее» подчеркивают динамическое отношение присутствия и отсутствия, что гораздо ближе к даосскому пониманию взаимопорождения и взаимоперехода противоположностей. На синтаксическом уровне используются параллельные конструкции «...друг друга порождают / ...друг друга создают», где глаголы «порождают» и «создают» соответствуют китайским «шэн» и «чэн», сохраняя ритмическую соразмерность и философскую напряженность оригинала. Такой сознательный выбор как раз отражает суть экотранслатологии: «Для переводчика существуют и адаптация, и отбор. В адаптации присутствует отбор – это адаптивный отбор; в отборе присутствует адаптация – это отборочная адаптация» [7, с. 8].

Интересный пример дает перевод главы XLVIII (为学日益, 为道日损): «Тот, кто учится, каждый день приобретает. Тот, кто претворяет Путь, каждый день теряет». Он передает «и» (‘прибыль, увеличение’) как «приобретает», а «сунь» (‘убыль, уменьшение’) – как «теряет», усиливая контраст повтором «каждый день». В примечаниях он цитирует комментарий Чэн Сюаньина: «Потеряй и еще потеряй – так дойдешь до недеяния». Этот выбор на языковом уровне является типичным примером «адаптивного отбора»: переводчик не

заменяет исходные понятия русскими пословицами или обиходными оборотами, а использует прямой, симметричный синтаксис, позволяя русскоязычному читателю непосредственно ощутить фундаментальную противоположность между «учением» (накоплением знаний) и «путем» (уменьшением желаний и привязанностей). Такое решение удачно балансирует между смысловой ясностью и философской глубиной. Это полностью согласуется с теоретической позицией Ху Гэншэня, который выделяет два ключевых момента: «адаптацию» как приспособление переводчика к переводческой экосистеме и «отбор» как осуществляемый переводчиком с позиций этой экосистемы выбор конкретных переводческих решений [7, с. 8].

Анализ переводческих стратегий в культурном измерении. Культурное измерение требует от переводчика при работе с культурно-маркированной лексикой не только передавать внутреннее содержание исходной культуры, но и учитывать способность восприятия со стороны читателя на языке перевода. Такие понятия «Дао дэ цзин», как «дао», «дэ», «жэнь» ('человеколюбие'), «и» ('справедливость / долг'), «ли» ('ритуал / благочестие'), «цзюнь цзы» ('благородный муж'), «сяо жэнь» ('малый человек'), в китайском культурном контексте обладают не только лексическим значением, но и несут в себе системное этико-философское содержание. В западных языках зачастую невозможно найти полностью эквивалентные выражения; если ограничиваться буквальным переводом, читатель на языке перевода с трудом поймет место этих понятий в исходной системе мысли; если же прибегать исключительно к объяснительному переводу, это ослабит их лаконичность как «ключевых слов». Стратегия В. В. Малявина заключается в «буквальном переводе с развернутыми примечаниями»: в основном тексте он использует фиксированные русские термины для соответствия китайским понятиям, в примечаниях же подробно разъясняет их философский контекст и различные комментаторские толкования, а также активно привлекает для параллельного анализа западные философские концепции, тем самым создавая мост между сохранением культурной аутентичности и межкультурной рецепцией. Возьмем в качестве примера главу XIV (视之不见名曰夷, 听之不闻名曰希): «Смотрю на него и не вижу: называю его глубочайшим. Вслушиваюсь в него и не слышу: называю его тишайшим». Иероглифы 夷, 希, 微, переданы, соответственно, как «глубочайший», «тишайший» и «мельчайший». В примечании переводчик цитирует Ван Би: «Не имеет формы, не издает звуков, не обладает телом – поэтому не может быть названо». Одновременно он привлекает теорию различий и повторений французского философа Ж. Делеза, поясняя, что дао – это не некая

18

«тождественность», а «вечное саморазличие», которое непрестанно различает себя в самом себе и потому не может быть схвачено никаким определенным понятием. Такое межкультурное философское сопоставление позволяет русскоязычному читателю, опираясь на знакомые западные интеллектуальные ресурсы, войти в дискурсивное пространство даосизма.

Глава LI (道生之, 德畜之) затрагивает проблему перевода «дэ». В. В. Малявин повсеместно переводит «дэ» как «совершенство» и в примечаниях неоднократно подчеркивает: в древнекитайской комментаторской традиции «дэ» часто толкуется как «обретение» – обретение дао; дао дарует вещам существование, а та внутренняя определенность, которую вещи получают от дао, и есть «дэ». Он критикует многочисленные западные переводы, где «дэ» передается как «добродетель», считая, что таким образом христианские этические представления насильственно налагаются на даосскую мысль. В культурном измерении В. В. Малявин избирает отчетливо выраженную стратегию «остранения» (форенизации): он отказывается смягчать «дэ» в угоду религиозно-культурным привычкам русскоязычного читателя и настаивает на русском термине «совершенство» (полнота, завершенность), который не несет ни религиозных, ни этических коннотаций, а в примечаниях неоднократно проясняет его философское значение.

Глава XXXVIII представляет собой еще один ключевой фрагмент для анализа в культурном измерении. 上德不德, 是以有德 переводится как «Высшее совершенство не хочет совершенства, вот почему в нем есть совершенство». «Ли» (ритуал) В. В. Малявин переводит как «благочестие» (слово, которое обычно обозначает религиозное благочестие или ритуальное поведение), а в примечании указывает, что «ли» здесь – это конфуцианские нормы этикета, однако Лао-цзы рассматривает их как «истощение верности и доверия и начало смуты». Данный переводческий выбор не случаен: употребляя «благочестие», В. В. Малявин хочет подчеркнуть: когда люди сознательно следуют внешним ритуальным предписаниям, это как раз и свидетельствует об упадке внутренних «верности и доверия». В примечании он цитирует толкование Ван Би: «Ли – это тонкое проявление верности и доверия», и далее разъясняет: здесь Лао-цзы не отрицает всех моральных норм как таковых, а раскрывает процесс отчуждения морали от «внутренней естественности» к «внешнему принуждению». Благодаря такой углубленной культурной интерпретации переводчик помогает русскоязычному читателю понять логику даосской критики в адрес конфуцианской ритуальной системы.

Анализ переводческих стратегий в коммуникативном измерении. Коммуникативное измерение уделяет внимание эффективности перевода в иноязычной среде. Многие главы «Дао дэ цзин» представляют собой афоризмы или фрагменты диалогов, смысл которых в значительной степени зависит от контекста, а логические переходы часто носят скачкообразный характер. Русскоязычная академическая аудитория ожидает логической связности и аргументированной ясности; поэтому задача переводчика в коммуникативном плане заключается в экспликации логических связей, реорганизации информации и использовании средств языковой модернизации, чтобы обеспечить эффективную межкультурную коммуникацию. В этом измерении В. В. Малявин придерживается оригинальной «стратифицированной» стратегии: в основном тексте он сохраняет афористичность и парадоксальность оригинала, отвечая тем самым ожиданиям русскоязычного академического читателя, который ценит интеллектуальную напряженность; в примечаниях же он полностью разворачивает логические цепочки и дополняет культурный контекст, обеспечивая тем самым достижение коммуникативных целей.

Показательный пример – глава XL (反者道之动, 弱者道之用): «Возвращение – это действие Пути. Слабость – это применение Пути». Иероглиф 反 передается как «возвращение», а не более буквальное «противоположность». Этот выбор обусловлен соображениями коммуникативного измерения: перевод «противоположность» русскоязычный читатель мог бы понять как «путь толкает вещи к их противоположности», что расходится с идеей Лао-цзы о «циклическом возвращении». Перевод же «возвращение» подразумевает циклическое движение: все исходит из Пути и в конечном счете возвращается к нему. В примечании В. В. Малявин цитирует Ван Би: «Высокое основывается на низком, знатное – на презренном», а также привлекает понятие хайдеггеровского «поворота» (*Kehre*), поясняя, что движение Пути – это не линейное продвижение вперед, а способ возвращения к самому себе. Благодаря такому дополнительному комментарию русскоязычный читатель оказывается в состоянии понять это, на первый взгляд, противоречивое, но глубокое суждение, и лаконичная ясность основного текста не создает препятствий для восприятия.

Глава LVI (知者不言, 言者不知) переведена так: «Знающий не говорит, говорящий не знает». В. В. Малявин сохраняет параллельную структуру оригинала, не прибегая к какой-либо экспликации логических связей (например, с помощью «поэтому» или «потому что»). В примечании он цитирует Ван Би: «О Пути нельзя говорить; то, о чем говорят, – не есть Путь», и далее поясняет, что это не антиинтеллектуализм, а акцент на «невыразимом знании», которое превосходит пропозициональное знание. Истинное знание – телесное,

интуитивное – не может быть полностью передано словами. Он также приводит в подтверждение притчу из «Чжуан-цзы» о Лунь Пяне, обтачивающем колеса. Благодаря интерпретации-комментарию это, на первый взгляд, категоричное изречение получает весомую философскую поддержку: афоризм сохраняет свою эмоциональную убедительность, но читатель не впадает в заблуждение, принимая его за простой антиинтеллектуализм.

Глава LXXVIII (受国之垢，是谓社稷主) переведена как «Кто берет на себя грязь царства, тот может быть господином его алтарей». В. В. Малявин передает 社稷 как «алтари» и в примечании подробно объясняет, что в древнем Китае 社稷 было символом государства, обозначая духа земли и духа зерна. В примечании он также цитирует толкование Хэшан-гуна: «Если государь способен принять на себя грязь царства, подобно тому, как море вбирает в себя сотни потоков, он сможет навечно сохранить алтари государства». Такая обработка позволяет русскоязычному читателю понять логику этого парадоксального политического афоризма: только тот, кто готов взять на себя унижения и нечистоты государства, достоин стать его истинным лидером. Основной текст сохраняет шокирующую силу антиинтуитивного утверждения, а примечания предоставляют культурные и логические рамки для его постижения.

Глава LXXXI (信言不美，美言不信) переведена следующим образом: «Правдивые слова не угодливы. В угодливых речах нет правды». В. В. Малявин переводит 美 как «угодливые» ('льстивые, заискивающие'), а не как «прекрасные». Этот выбор на коммуникативном уровне глубоко продуман: если бы он перевел буквально – «прекрасные слова», русскоязычный читатель мог бы понять это как художественно изящные, литературно красивые выражения, тогда как истинный смысл оригинала относится к льстивым, заискивающим речам. Словом «угодливые» В. В. Малявин прямо указывает на мотивационную характеристику таких речей, благодаря чему коммуникативный эффект, возникающий у русскоязычного читателя, оказывается ближе к оригинальному замыслу. В примечании он цитирует толкование Ван Би и дополняет его, еще более укрепляя такое понимание.

Заключение. В языковом измерении В. В. Малявин исходит из терминологического единообразия, создавая относительно устойчивую систему русских соответствий для таких ключевых понятий, как «дао», «дэ», «у», «ю», одновременно допуская «семантическое расширение» для адаптации к различным контекстам. Он широко использует такие приемы, как добавление слов, параллельные конструкции и контрастные антитезы, благодаря чему

удается успешно воспроизвести в русском языке лаконичность и парадоксальную напряженность оригинала. Эта адаптация и отбор в языковом измерении позволяют переводному тексту сохранить философскую точность понятий и при этом соответствовать стилистическим нормам русскоязычного академического дискурса.

В культурном измерении В. В. Малявин применяет ключевую модель «буквального перевода с развернутыми примечаниями». В основном тексте сохраняется исконность даосских терминов, а в примечаниях интегрируются китайские комментаторские традиции разных эпох и западные философские концепции, что обеспечивает глубинную межкультурную интерпретацию. Он последовательно придерживается даосской позиции, отказываясь переводить «дэ» как «добродетель» (слово с западными этическими коннотациями), и через перевод понятий «ли» (ритуал), «жэнь» (человеколюбие), «и» (справедливость) раскрывает даосскую критику конфуцианских ценностей. Благодаря этой адаптации и отбору русскоязычный читатель получает возможность проникнуть во внутреннюю логику даосской мысли, а не оставаться на уровне поверхностного «восточного экзотизма».

В коммуникативном измерении В. В. Малявин использует стратифицированную стратегию «афористичности основного текста и логичности комментариев»: в основном тексте сохраняется парадоксальная сила афоризмов, а в примечаниях дается полное философское обоснование и культурный контекст. Такое построение позволяет переводному тексту одновременно обслуживать две категории читателей: обычный читатель может получить интеллектуальный импульс непосредственно из основного текста, тогда как академический исследователь с помощью комментариев способен проводить углубленный текстуальный анализ и философскую рефлексию. Этот подход удовлетворяет требованиям русскоязычного академического контекста к ясности аргументации, не жертвуя при этом даосской особенностью «противостояния высказыванию» и эффектом остранения.

В целом перевод «Дао дэ цзин» на русский язык, выполненный В. В. Малявиным, представляет собой образец «комментарийного» философского перевода. Как заметил Х. Г. Гадамер, «в сущности, процесс перевода включает в себе всю тайну человеческого понимания мира и взаимного общения» [10]. Перевод В. В. Малявина выходит за рамки традиционных моделей языковой трансформации, основанных на «эквивалентности» или «функциональной эквивалентности», и осуществляет динамическую адаптацию и отбор в трехмерной концептуальной рамке

экотранслатологии. Весь перевод блестяще иллюстрирует «циклический процесс адаптации переводчика и отбора», где «цель адаптации – выживание и эффективность, средство адаптации – оптимизация отбора, а закон отбора – “выживание сильнейшего”» [7, с. 8]. Этот перевод представляет собой эталонный образец русскоязычного перевода китайской классики: устойчивая терминологическая система сохраняет культурное своеобразие, комментарии обеспечивают глубину интерпретации, а межкультурный философский диалог создает мост понимания. Он синтезирует язык, культуру, коммуникацию, социум, переводчика и читателя, выстраивая особую интерактивную «переводческую экосистему».

Список литературы

1. 张鸿彦. 《道德经》在俄罗斯的译介及传播. *人文论丛*, 2017, 2 : 231-236 (= Чжан Хунъянь. Перевод и распространение «Дао дэ цзин» в России. Гуманитарный сборник, 2017, 2, 231–236).
2. 胡庚申. 生态翻译学解读. *中国翻译*, 2008, 29 (6) : 11-15 (= Ху Гэншэн. Экотранслатологический дискурс. Китайский перевод, 2008, 29 (6), 11–15).
3. 胡庚申. *翻译适应选择论*. 武汉 : 湖北教育出版社, 2004 (= Ху Гэншэн. Теория адаптации и отбора в переводе. Ухань: Хубэйское педагогическое издательство, 2004).
4. 胡庚申. 从译者主体性到译者中心 : 生态翻译学译者观的确立. *中国翻译*, 2013, 34 (4) : 9-15 (= Ху Гэншэн. От субъектности переводчика к центрированности переводчика: утверждение взгляда на переводчика в экотранслатологии. Китайский перевод, 2013, 34 (4), 9–15).
5. 黄忠廉, 费周瑛. 中国译论史百年探要. *中国翻译*, 2023, 44 (2) : 17-25 (= Хуан Чжунлянь, Фэй Чжоунин. Столетие истории китайской теории перевода: изыскания. Китайский перевод, 2023, 44 (2), 17–25).
6. 王克非. 新中国翻译学科发展历程. *外语教学与研究*, 2019, 51 (6) : 819-824+959 (= Ван Кэфэй. Ход развития дисциплины переводоведения в Новом Китае. Преподавание иностранных языков и исследования, 2019, 51 (6), 819–824, 959).
7. 胡庚申. 生态翻译学的研究焦点与理论视角. *中国翻译*, 2011, 32 (2) : 5-9+95 (= Ху Гэншэн. Исследовательские фокусы и теоретические перспективы экотранслатологии. Китайский перевод, 2011, 32 (2), 5–9, 95).

8. 罗选民, 李婕. 典籍翻译的内涵研究. *外语教学*, 2020, 41 (6): 83-88
(= Ло Сюаньминь, Ли Цзе. Исследование сущности перевода классических текстов. *Преподавание иностранных языков*, 2020, 41 (6), 83–88).

9. 郭丽娜. 从翻译典籍到典籍翻译: 关系与展望. *外语与翻译*, 2026, 33 (1): 43-50 (= Го Лина. От перевода классических текстов к классическому переводу: взаимосвязи и перспективы. *Иностранные языки и перевод*, 2026, 33 (1), 43–50).

10. Gadamer, H.-G. *Truth and Method* / Transl. by J. Weinsheimer, D. G. Marshall. London, New York: Continuum, 2004.

References

1. 张鸿彦 [Zhang Hongyan] 《道德经》在俄罗斯的译介及传播 [The Translation and Dissemination of the *Dao De Jing* in Russia]. *Humanities Collection*, 2017, 2, 231–236. (In Chinese)

2. 胡庚申 [Hu Gengsheng]. 生态翻译学解读 [Ecotranslational Discourse]. *Chinese Translation*, 2008, 29 (6), 11–15. (In Chinese)

3. 胡庚申 [Hu Gengsheng]. 翻译适应选择论 [The Theory of Adaptation and Selection (Translation)]. Wuhan: Hubei Education Press, 2004. (In Chinese)

4. 胡庚申 [Hu Gengsheng]. 从译者主体性到译者中心: 生态翻译学译者观的确立 [From Translator Subjectivity to Translator-Centeredness: Establishing a Perspective on the Translator in Ecotranslation Studies]. *Chinese Translation*, 2013, 4 (4), 9–15. (In Chinese)

5. 黄忠廉, 费周瑛 [Huang Zhonglian, Fei Zhaoying]. 中国译论史百年探要 [A Century of Chinese Translation Theory: A Study]. *Chinese Translation*, 2023, 44 (2), 17–25. (In Chinese)

6. 王克非 [Wang Kefei]. 新中国翻译学科发展历程 [The Development of Translation Studies in Modern China]. *Foreign Language Teaching and Research*, 2019, 51 (6), 819–824, 959. (In Chinese)

7. 胡庚申 [Hu Gengsheng]. 生态翻译学的研究焦点与理论视角 [Research Focuses and Theoretical Perspectives of Ecotranslation Studies]. *Chinese Translation*, 2011, 32 (2), 5–9, 95. (In Chinese)

8. 罗选民, 李婕 [Luo Xuanmin, Li Jie]. 典籍翻译的内涵研究 [An Exploration of the Essence of Translating Classical Texts]. *Foreign Language Teaching*, 2020, 41 (6), 83–88. (In Chinese)
9. 郭丽娜 [Go Lina]. 从翻译典籍到典籍翻译：关系与展望 [From the Translation of Classical Texts to Classical Translation: Interconnections and Prospects]. *Foreign Languages and Translation*, 2026, 33 (1), 43–50. (In Chinese)
10. Gadamer, H.-G. *Truth and Method* / Transl. by J. Weinsheimer, D. G. Marshall. London, New York: Continuum, 2004.

УДК 811.161.1'37

Ольга Герасимович,
кандидат филологических наук;
Центр исследований белорусской культуры,
языка и литературы
Национальной академии наук
Республики Беларусь
(Беларусь)
olgagerasimovic1@gmail.com

«ХАОС» / «БЕЗДНА»: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье рассматриваются понятия «хаос» и «бездна» как многозначные символы, использующиеся на протяжении веков в различных сферах человеческой жизни, включая философию, литературу и культуру; показано, как данные категории отражают мировоззрение, культурные ценности и языковые особенности разных народов.

Ключевые слова: хаос; бездна; хора; древнегреческая философия; китайская философия; греческий язык; китайский язык.

Volha Herasimovich,
PhD (Philology);
Center for Studies of Belarusian Culture,
Language and Literature
of the National Academy
of Sciences of the Republic of Belarus
(Belarus)
olgagerasimovic1@gmail.com

‘CHAOS’ / ‘ABYSS’: LINGUOCULTURAL ASPECT

The article examines the concepts of ‘chaos’ and ‘abyss’ as polysemantic symbols used throughout the ages in various spheres of human life, including philosophy, literature, and culture. It demonstrates how these categories reflect the worldviews, cultural values, and linguistic characteristics of different peoples.

Keywords: chaos; abyss; chora; Greek philosophy; Chinese philosophy; Greek language; Chinese language.

Введение. Лингвокультурология как междисциплинарная область знания исследует взаимосвязь языка и культуры. Одними из интересных объектов изучения в этой области являются понятия «хаос» и «бездна», которые имеют как физическое, так и метафорическое значение и могут символизировать не только неупорядоченность и пустоту, но и эмоциональные, психологические и философские аспекты человеческого существования. Исследование указанных категорий позволяет выявить культурные и языковые особенности их

выражения и восприятия, определить различия между европейской и китайской философской мыслью.

Основная часть. Космогонические мифы о первооснове сущего являются важнейшими для древних культур, так как они определяют предположения о возникновении мира из хаоса. Наиболее полный анализ данной темы возможен при использовании и сравнении западных и восточных представлений об изначальном состоянии Вселенной.

В мифологических и религиозных традициях «сотворение Мировоздания мыслилось как разрывание Хаоса»¹, который часто ассоциировался с первозданной пустотой и бездной – точкой, откуда все происходит и куда все возвращается².

Хаос (др.-греч. *χάος*) в древнегреческой мифологии, поэзии и философии – докосмическое состояние, зияющая пра-бездна; неупорядоченное первовещество, из которого случайно или под воздействием неких противоборствующих сил сложился мир; противоположность конечному, упорядоченному космосу³. Часто отождествляется с Тартаром (Платон, «Аксиох») – подземной бездной, символизирующей смерть. В академическом переводном словаре древнегреческого языка И. Х. Дворецкого *χάος* дефинируется схожим образом: «1. ‘хаос, первичное бесформенное состояние мира’; перен. ‘мрачная бездна’; 2. ‘бесконечное пространство’»⁴. Согласно представлениям Гесиода («Теогония»), хаос – это не отсутствие порядка, а изначальное состояние Вселенной; это вечная, зияющая первозданная бездна, из которой в самом начале времен возникли первые боги и все сущее⁵. Таким образом, в греческой традиции сформировалось представление о хаосе как бесформенном, всеобъемлющем и непознаваемом начале, которое лежит в основе процесса космогенеза [1, с. 434].

Понятие «хаос» имеет семантические пересечения с понятиями «абиссос» (др.-греч. *ἄβυσσος* ‘бездна’) и «хора» (др.-греч. *χώρα*). Петербургские ученые К. А. Сергеев и Я. А. Слинин, рассматривая бездну сквозь призму философии

¹ Маковский, М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и миры образов. Москва: ВЛАДОС, 1996, с. 21.

² Там же, с. 34.

³ См.: Бородай, Т. Ю. Хаос. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01dafb86bd742e788c9ed5da>.

⁴ Дворецкий, И. Х. Древнегреческо-русский словарь: в 2 т. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958, том 2, с. 1764.

⁵ См.: Бородай, Т. Ю. Хаос. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH01dafb86bd742e788c9ed5da>.

Платона (диалог «Тимей»), определяют древнегреческое *χώρα* как «недифференцированный континуум» [2, с. 33–34]. В словаре И. Х. Дворецкого *χώρα* не переводится напрямую как ‘бездна’⁶), а зафиксирована в 9 лексико-семантических вариантах, некоторые из которых имеют смысловую близость к семе ‘место’: «1) ‘пространство’; 2) ‘промежуток, расстояние’; 3) ‘место, местоположение’; 4) *воен.* ‘позиция’; 5) *воен.* ‘назначенное место, пост’; 6) ‘общественное положение, должность; 7) ‘область, край, страна’; 8) ‘земельная собственность, земля, поместье’; 9) ‘деревня’(в собир. знач.)»⁷.

Русский философ советского периода Л. Н. Гумилев в работе «Этногенез и биосфера Земли» определял бездну как пространство без дна и отождествлял ее с пустотой и вакуумом – «физическим миром, который не является частью нашего реального мира» [3, с. 458]. Хотя он и признавал реальный физический мир «рябью» на поверхности бездны, тем не менее бездна трактовалась как отрицательное начало, инородный нашему миру ад.

Если Л. Н. Гумилев пытался объяснять понятие бездны с естественно-научных позиций, то Н. А. Бердяев опирался на немецкую мистическую традицию Я. Бёме и обозначал бездну как *Ungrund*. Под *Ungrund* понимался «первичный принцип, предшествующий богу и миру», «первичный хаос» [4, с. 301], а также «ничто, бесосновное око вечности и вместе с тем воля, бесосновная, бездонная, недетерминированная воля» [5, с. 61]. *Der Ungrund* – темная, иррациональная, меоническая свобода, ничем не детерминированная потенция – лежит в первооснове бытия [5, с. 72]. Среди ранних вариаций для обозначения данной понятийной категории Я. Бёме использовал слово *der Abgrund* ‘пропасть, бездна’⁸. Позже ключевой стала лексема *der Ungrund* ‘бездна, контр-основание’ (*der Grund* ‘дно’, ‘основание’⁹), не имеющая измерений, несущая в себе потенцию и стремящаяся быть явленной [6].

В западной культуре бездна ассоциируется с темой страха и неизвестности. Например, в «Божественной комедии» Д. Алигьери бездна является главным элементом архитектуры загробного мира; под ней подразумевается воронкообразный Ад, устроенный в виде огромной пропасти и сужающийся к центру Земли. Бездна разделена на девять концентрических кругов: чем тяжелее грех, тем глубже находится круг и уже становится пропасть. Это не просто

⁶ Дворецкий, И. Х. Древнегреческо-русский словарь: в 2 т. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1958, том 1, с. 15.

⁷ Там же, с. 1792.

⁸ Немецко-русский словарь: 20 000 слов. Москва: Русский язык, 1976, с. 15.

⁹ Там же, с. 202.

пространственная яма, а символ духовного падения и отягощения грехом.

В философии Ф. Ницше бездна становится метафорой внутреннего кризиса и экзистенциального поиска: «Если долго вглядываться в бездну, бездна тоже вглядывается в тебя» («По ту сторону добра и зла», глава IV, 1886 г.). Если читать данную цитату в контексте, то ее смысл становится более понятным: «Wer mit Ungeheuern kämpft, mag zusehn, dass er nicht dabei zum Ungeheuer wird. Und wenn du lange in einen Abgrund blickst, blickt der Abgrund auch in dich hinein» [7, с. 105] («Кто сражается с чудовищами, тому следует остерегаться, чтобы самому при этом не стать чудовищем. И если долго вглядываться в бездну, бездна тоже вглядывается в тебя»). В широком смысле, это предостережение о потере себя при попытке постичь или победить абсолютное зло. Ф. Ницше метафорически предостерегает о том, что фокусирование на негативе, борьба со злом или погружение в исследование темных, разрушительных сторон жизни или человеческой психики меняет самого исследователя и может привести к интроекции этого негатива, превращая «борца» в «чудовище». Иными словами, познавая зло, человек рискует стать его частью и перенять его сущность. Во второй части фразы – про бездну как символ тьмы, страдания или абсолютной пустоты – философ приводит нас к идее, что не только борьба, но и любое глубокое созерцание зла, страха, бездны изменяет наблюдателя: его сознание деформируется, зло проникает внутрь его собственной души.

В китайской философии и культуре понятие бездны не имеет того пугающего, мрачного или адаптированного к «наказанию грешников» смысла, который характерен для западной традиции. Бездна трактуется как начало всего сущего, непостижимая глубина мудрости и великая пустота. В даосизме *бездна* часто предстает в образе 混沌 *hùndùn* – ‘первозданного хаоса’¹⁰, до того, как мир разделился на Небо и Землю. Это состояние бесформенности, из которого рождаются все вещи, подобно тому, как из темных, глубоких вод океана рождается жизнь.

Изначальный хаос мыслился китайцами именно как водный хаос, для которого характерен полный мрак. Все упоминания понятия «хаос» в китайских философско-религиозных трактатах свидетельствуют о том, что именно водная стихия была воплощением первозданного единства мира [8, с. 123]. Иероглиф 混沌 имеет значение ‘водная стихия, содержащая проросшее зернышко, как символ зарождающейся жизни’ [9, с. 98]. Данное представление коррелирует с библейской экзегезой: в Книге Бытия говорится о «тьме над бездною», бывшей

¹⁰ См.: Большой китайско-русский словарь. URL: <https://bkrs.info/slovo.php>.

до сотворения мира (Быт. 1:2).

混沌 – один из важных концептов китайской мысли. Появление в изначально неориентированном «хаотичном» континууме «верха и низа» и поэтапное усложнение в ходе космогонического процесса пространственно-временных структур ведет к становлению «космоса». Следует, однако, отметить, что «хаотичность» рассматривается как важное свойство ума и не имеет негативной коннотации.

В натурфилософской интерпретации 混沌 ассоциируется с первым компонентом основополагающей категории китайской философии – *инь-ян*, выражающей идею универсальной дуализированности мира и конкретизирующейся в неограниченном ряду оппозиций: темное – светлое, нижнее – верхнее, земное – небесное. В традиционной космогонии появление *инь-ян* знаменует собой первый шаг от недифференцированного («хаотического») единства первозданной «пневмы» к многообразию всей тьмы вещей¹¹. При этом 混沌 принципиально амбивалентен: теоретически предшествуя разделению некой первоначальной цельности на «небо и землю» и в этом смысле будучи призванным ее сохранять, он в то же время является причиной такого разделения, то есть образования источника нежелательной динамики мировых процессов в виде оппозиционной «космоэнергетической» пары *инь-ян*¹².

В Древнем Китае считалось, что сначала была пустота – 混沌元 *hùndùn yuán*, где 混沌 *hùndùn* ‘первозданный хаос’, а 元 *yuán* ‘корень, исток, основа; основной элемент; начало’ [10]. Другой семантически связанный термин – 无极 *wújí* ‘беспредельное’ – означает состояние абсолютной пустоты и изначальной недифференцированности, предшествующее появлению любых форм [10]. С приходом в Китай буддизма понятие бездны переплелось с термином 空 *kōng* ‘ничто, [абсолютная] пустота, безатрибутная сущность’ [10]. Кроме того, в древнекитайской мифологии есть понятие 归墟 *guīxū* ‘бездна, бездонная пропасть, в которую стекают все мировые воды’¹³, «все воды с восьми сторон света, девяти пустынь и Небесной реки (Млечного пути), но пучина не увеличивалась и не уменьшалась»¹⁴. Значение ‘пропасть; бездна; пучина’ также

¹¹ Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. Гл. ред. М. Л. Титаренко; Ин-т Дальнего Востока. Москва: Восточная литература, 2006, том 1, с. 271.

¹² Там же, с. 507–508.

¹³ См.: Большой китайско-русский словарь. URL: <https://bkrs.info/slovo.php>.

¹⁴ Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т., том 2, с. 426.

предается в китайском языке при помощи сочетания иероглифов 深渊 *schēnyuān*¹⁵.

Заключение. В греческой традиции понятие хаоса изначально было нейтральным, однако со временем появилась выраженная дихотомия «хаос – порядок», в которой за категорией хаоса закрепились негативная коннотация, ярко проявившаяся впоследствии в европейском континууме.

В китайской же культуре сформировалось позитивное отношение к изначальному состоянию Вселенной. Более того, интерпретация даосскими философами 混沌 как воплощения естественности превратило его в выражение высшей гармонии. Такое расхождение в трактовке можно объяснить принципиальным отличием в философских моделях космогенеза. Если китайская традиция рассматривает образование мира как процесс саморазвития изначального единства, то в древнегреческой традиции состояние хаоса – этап чистой материи, которая не способна самостоятельно породить Космос и нуждается в воздействии на нее активной творящей силы [1, с. 439].

Древнегреческое понятие хаоса имело более широкое значение: помимо первопричины вселенной, определялось как пространство, вмещающее в себя все целое, а также являло собой локацию царства мертвых. Случаев использования китайского термина 混沌 в данных смыслах отмечено не было [1, с. 438].

В греческой философской традиции господствовала идея о порядке как более совершенной форме существования мира. Даосская же философия предлагает прямо противоположную трактовку, в которой изначальное состояние вселенной является наивысшей гармонией, утраченной в процессе космогенеза; таким образом, целью человеческой жизни становится не дальнейшее упорядочивание хаоса, а, напротив, возвращение к нему [1, с. 438].

Список литературы

1. Климович, В. В. Сравнительный анализ греческого термина хаос (χάος) и китайского термина хуньдунь (混沌 hùndùn). *Международные отношения: история, теория, практика: Материалы XI науч.-практ. конф. молодых ученых фак. междунар. отношений Белорус. гос. ун-та, Минск, 4 февр. 2021 г. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: Е. А. Достанко (гл. ред.) [и др.].* Минск : БГУ, 2021, 434–440.

¹⁵ См.: 《俄汉详解词典》(主编:朱义明等)·北京:商务印书馆·2004年 (= Большой русско-китайский толковый словарь / Чжу Имин [и др.], гл. ред. Пекин: Коммерческая пресса, 2004).

2. Сергеев, К. А., Слинин, Я. А. *Природа и разум: античная парадигма*. Ленинград: ЛГУ, 1991.
3. Гумилев, Л. Н. *Этногенез и биосфера Земли*. Ленинград: Гидрометеоиздат, 1990.
4. Лосский, Н. О. *История русской философии*. Москва: Высшая школа, 1990.
- 5 Бердяев, Н. Из этюдов о Я. Беме. Этюд I. Учение об Ungrund. *Путь*, 1930, 20, 47–79.
6. Бездна, запирающая мысль. *Ungrund Бёме*. URL: <https://derrunda.ru/bezdna-zapirayushhaya-mysl-ungrund-byome>.
7. Nietzsche, F. *Jenseits von Gut und Böse zur Genealogie der der Moral*. Leipzig: Alfred Kröner, 1919.
8. Яньшина, Э. М. *Формирование и развитие древнекитайской мифологии*. Москва: Наука, 1984.
9. Исаченкова, М. А. Китайский космогенез: структура хаоса. *Пути Поднебесной: сборник научных трудов. Выпуск III*. Минск: РИВШ, 2013, 95–101.
10. *Философия У Син*. URL: https://wanglinschool.org/filosofiya_u_sin.

References

1. Klimovich, V. V. Sravnitel'nyi analiz grecheskogo termina khaos (χάος) i kitaiskogo termina khun'dun' (混沌 hùndùn) [Comparative Analysis of the Greek Term Chaos (χάος) and the Chinese Term hundun (混沌 hùndùn)]. *International Relations: History, Theory, and Practice: Proceedings of the 11th Scientific and Practical Conference of Young Scientists; Faculty of the International Relations of the Belarusian State University, Minsk, February 4, 2021 / Belarusian State University; edited by E. A. Dostanko (chief editor) [et al.]*. Minsk: BSU, 2021, 434–440. (In Russian)
2. Sergeev, K. A., Slinin, Ya. A. *Priroda i razum: antichnaya paradigma* [Nature and Reason: An Ancient Paradigm]. Leningrad: Leningrad State University, 1991. (In Russian)
3. Gumilev, L. N. *Etnogenez i biosfera Zemli* [Ethnogenesis and the Earth's Biosphere]. Leningrad: Gidrometeoizdat, 1990. (In Russian)
4. Losskii, N. O. *Istoriya russkoi filosofii* [The History of Russian Philosophy]. Moscow: Vysshaya shkola, 1990. (In Russian)
5. Berdyaev, N. Iz etyudov o Ya. Beme. Etyud I. Uchenie ob Ungrund [From the Studies on J. Boehme. Study I. The Doctrine of the Ungrund]. *Way*, 1930, 20, 47–79. (In Russian)

6. *Bezdna, zapirayushchaya mysl'. Ungrund Beme* [The Abyss that Locks Thought. Ungrund by Böhme]. URL: <https://derrunda.ru/bezdna-zapirayushhaya-mysl-ungrund-byome>. (In Russian)
7. Nietzsche, F. *Jenseits von Gut und Böse zur Genealogie der der Moral*. Leipzig: Alfred Kröner, 1919. (In German)
8. Yan'shina, E. M. *Formirovanie i razvitie drevnekitaiskoi mifologii* [Formation and Development of Ancient Chinese Mythology]. Moscow: Nauka, 1984. (In Russian)
9. Isachenkova, M. A. *Kitaiskii kosmogenez: struktura khaosa* [Chinese Cosmogony: The Structure of Chaos]. *The Ways of the Celestial Empire: A Collection of Scientific Papers. Issue III*. Minsk: RIHS, 2013, 95–101. (In Russian)
10. *Filosofiya U Sin* [The Philosophy of Wu Xing]. URL: https://wanglinschool.org/filosofiya_u_sin. (In Russian)

УДК 811.581:81'255.4

Юань Хао,

кандидат филологических наук;

Цзянсуский педагогический университет

(Китай)

yuanhao199307@126.com

Кассандра Шахаб-Костецкая,

магистр педагогики;

Тяньцзиньский университет иностранных языков

(Китай)

shahab-kastsetskaya@yandex.com

РУССКИЙ ПЕРЕВОД ПОЛИТИЧЕСКИХ МЕТАФОР С КИТАЙСКОЙ СПЕЦИФИКОЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ РЕЦИПИЕНТОВ

Политические метафоры с китайской спецификой являются важной частью китайского политического дискурса. Корректная передача метафор всегда была актуальным вопросом общественно-политического перевода и представляла собой определенную трудность. С целью изучения особенностей понимания носителями русского языка политических метафор с китайской спецификой был проведен опрос. Его результаты показали, что наилучшее понимание текста реципиентами обеспечивает так называемый свободный перевод, в то время как обращение к дословному переводу не позволяет в полной мере учитывать содержательно-смысловые интенции оригинальных политических текстов.

Ключевые слова: политические метафоры с китайской спецификой; реципиенты; опрос; методы перевода; критика перевода.

Yuan Hao,

PhD (Philology);

Jiangsu Normal University

(China)

yuanhao199307@126.com

Kassandra Shahab-Kastsetskaya,

Master of Education;

Tianjin Foreign Studies University

(China)

shahab-kastsetskaya@yandex.com

RUSSIAN TRANSLATION OF POLITICAL METAPHORS WITH CHINESE CHARACTERISTICS FROM THE RECIPIENTS' PERSPECTIVE

Political metaphors with Chinese characteristics constitute a significant component of Chinese political discourse. The accurate rendering of metaphors has

always been a pressing issue in socio-political translation and has posed considerable challenges. To investigate how native Russian speakers understand political metaphors with Chinese characteristics, a survey was conducted. The findings indicate that the so-called free translation ensures the best comprehension of the text by recipients. In contrast, literal translation fails to fully convey the substantive and semantic intentions of the original political texts.

Keywords: political metaphors with Chinese characteristics; recipients; survey; translation methods; translation criticism.

Введение. Особая роль метафоры в политических текстах привлекает внимание многих ученых. Так, Д. Лакофф и М. Джонсон в книге «Метафоры, которыми мы живем» подчеркивают, что «метафора играет важную роль в конструировании социальной и политической реальности» [1, с. 159]. Все больший исследовательский интерес вызывает концептуальная природа метафоры: например, С. Томпсон, Д. Лакофф, Хэ Мэнъи, Вэнь Сюй и др. исследовали идеологию, стоящую за политическим дискурсом, отражение в метафорах политики правящих партий и работу власти. Тянь Мяо, Чэнь Госин, Цзянь Айли, Ян Минсин, Чжао Юйцян, Хоу Иси в своих работах исследовали стратегии и методы перевода метафор в политических текстах, обобщая существующую практику и предлагая различные подходы и модели решения соответствующих проблем. Вместе с тем, существующие исследования не позволяют судить о том, соответствует ли перевод метафор образу мышления читателей целевого языка, его социальной, исторической и культурной среде и т. д. Однако для того, чтобы определить степень соответствия переводного текста оригиналу или проверить, достигает ли акт перевода поставленной цели, нередко необходимо вступить в «диалог» с читателями. Опираясь на идеи теории рецепции, мы выбрали типичные метафорические выражения в китайских политических текстах, провели опрос русскоязычной аудитории, а также проанализировали эффективность и проблемы перевода метафор на русский язык.

Теоретическая основа исследования. Теория рецепции возникла в 1970-х годах в Федеративной Республике Германия (ФРГ). Изначально объектом теории рецепции был литературный текст, изучались статус и роль читательского восприятия литературного произведения. Теория рецепции в целом применима для изучения перевода нелитературных текстов, хотя смысл политических текстов по сравнению с литературными более определен, в них меньше возможностей для вольной интерпретации читателями. Смысл текста возникает в результате взаимодействия между «смысловым потенциалом» текста и «горизонтом ожиданий» читателя. «Смысловой

потенциал» воплощает динамику смысла, который скрыт на всех уровнях структуры текста, и ждет эстетического участия читателя. «Горизонт ожиданий» охватывает совокупность ментальных установок, предварительных структур, читательского опыта (включая литературный, социальный и жизненный), через которые читатель воспринимает, интерпретирует и оценивает новый текст [2, с. 24]. Исходя из этого, смысл текста больше не является детерминированным и унитарным, как утверждает традиционная теория перевода. Каждый читатель имеет разные «горизонты ожиданий» в силу отличных друг от друга когнитивных структур, способов мышления, социального и жизненного опыта и др. Степень понимания смысла текста зависит от совпадения собственных «горизонтов ожиданий» читателя и автора оригинального текста, и чем точнее это совпадение, тем глубже понимание смысла. Опрос как метод исследования позволяет понять, каким образом читатели понимают и принимают смысл, заложенный в оригинальный текст.

Разработка и проведение опроса.

Критерии отбора слов. Метафоры можно разделить на родовые и этнически особенные. Родовые метафоры «происходят от частей тела и движений человека, природных и климатических особенностей и могут быть воспроизведены в других языках, независимо от того, насколько своеобразным может быть исходный образ» [3, с. 93]. Этот тип метафор может быть понят аудиторией целевого языка при помощи прямого перевода. А этнически особенные метафоры часто тесно связаны с социальной средой, историческими традициями, религиозными верованиями и т. д. Существуют метафоры, которые являются безэквивалентными, то есть сложно найти такие же или похожие выражения в языке перевода. Корректно передать истинный смысл таких метафор и сохранить их эстетико-философскую составляющую – вызов для переводчиков политической литературы.

Для целей нашего опроса (анкетирования) политические метафоры с китайской спецификой были взяты из отчетов о работе правительства, докладов съездов ЦК КПК и книги «Си Цзиньпин: о государственном управлении», отобраны на основе критериев высокой частности и наличия различных переводов.

Участники опроса. Реципиентов русских переводов китайских политических метафор можно разделить на три категории:

1) Специалисты: люди, занимающиеся китайским языком или китаеведением, сотрудники государственных учреждений и организаций, которые долгое время живут и работают в Китае, а также представители прессы.

Этот тип реципиентов глубже понимает китайское общество и культуру в силу своей профессии, они более восприимчивы к выражениям, используемым в китайском политическом дискурсе.

2) Исследователи: лица, изучающие китайский язык или некитайские языки, получившие высшее образование, имеющие степень бакалавра и выше, в достаточной степени владеющие знаниями о китайском обществе, истории и культуре.

3) Рядовые читатели, выбирающие тексты на основе личных интересов и предпочтений; не обладают специфическими знаниями о Китае и китайских политических идеях.

В силу ряда объективных причин, на момент проведения анкетирования представлялось возможным сформировать группу респондентов, относящихся ко второй категории (исследователей).

Разработка опроса. Для каждой политической метафоры предусмотрено два типа вопросов: 1) перечисляются различные переводы, встречающиеся в политической литературе, опрошенные должны выбрать наиболее понятный для них вариант; 2) респонденты должны определить типы ошибок, которые, возможно, присутствуют в переводе. Ошибки были разделены на: а) лексические, б) грамматические, в) стилистические. Также предлагались варианты ответов: г) несколько видов ошибок одновременно, д) невозможность классифицировать ошибку, е) отсутствие ошибки.

Например:

牛鼻子

(1) Выберите из выделенных вариантов наиболее понятный:

☐ Если мы решительно возьмемся за это звено, то мы сумеем «схватить быка за рога» и сможем управлять всей ситуацией социально-экономического развития.

☐ Следует взяться за систему судебной ответственности как за *ключевое звено*.

(2) Какие ошибки, на ваш взгляд, есть в выделенной части первого варианта?

☐ А ☐ Б ☐ В ☐ Г ☐ Д ☐ Е

(3) Какие ошибки, на ваш взгляд, есть в выделенной части второго варианта?

☐ А ☐ Б ☐ В ☐ Г ☐ Д ☐ Е

Проведение опроса. Опрос проводился в основном в онлайн формате, некоторые анкеты были заполнены в бумажном виде при содействии зарубежных исследователей. Данные о проведении опроса представлены в таблице 1:

Таблица 1 – Основная информация об опросе

<i>Места проведения опроса</i>	Тяньцзиньский университет иностранных языков, Московский государственный педагогический университет, Белорусский государственный университет, Белорусский государственный технологический университет
<i>Участники опроса</i>	Иностранные преподаватели (15 профессоров и 18 доцентов), аспиранты (12), магистранты (62), студенты старших курсов (61)
<i>Количество анкет</i>	Разосланы 168 анкет, заполнены 144 анкеты
<i>Формат анкет</i>	Электронные и бумажные анкеты

Результаты опроса представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты опроса

牛鼻子						
Перевод 1	схватить быка за рога				Доля понимания	39,39%
Перевод 2	ключевое звено				Доля понимания	60,61%
Тип ошибки и процент выбора	Лексическая ошибка	Грамматическая ошибка	Стилистическая ошибка	Несколько видов ошибок одновременно	Не могу классифицировать ошибку	Нет ошибок
Перевод 1	3,45%	0%	51,72%	3,45%	10,34%	31,03%
Перевод 2	6,90%	0%	6,90%	3,45%	13,79%	68,97%
总开关						
Перевод 1	кардинальные вопросы				Доля понимания	76,67%
Перевод 2	гайки				Доля понимания	16,67%
Перевод 3	основной переключатель				Доля понимания	6,66%
Тип ошибки и процент выбора	Лексическая ошибка	Грамматическая ошибка	Стилистическая ошибка	Несколько видов ошибок одновременно	Не могу классифицировать ошибку	Нет ошибок
Перевод 1	25,00%	0%	0%	0%	21,43%	53,57%
Перевод 2	0%	0%	37,04%	18,52%	22,22%	18,52%
Перевод 3	3,70%	0%	48,15%	11,11%	11,11%	25,93%

把权力关进制度的笼子里						
Перевод 1	закл ^ю чить власт ^ь в «клетку» поряд ^{ка}				Доля понимания	12,50%
Перевод 2	огородить власт ^ь «часток ^о лом за ^{ко} на»				Доля понимания	12,50%
Перевод 3	ограничить власт ^ь рам ^к ами устан ^о вленных норм				Доля понимания	75%
Тип ошибки и процент выбора	Лексическая ошибка	Грамматическая ошибка	Стилистическая ошибка	Несколько видов ошибок одновременно	Не могу классифицировать ошибку	Нет ошибок
Перевод 1	11,11%	0%	33,33%	18,52%	7,41%	29,63%
Перевод 2	15,38%	0%	30,77%	11,54%	15,38%	26,92%
Перевод 3	0%	0%	0%	0%	7,69%	92,31%
向人民交出一份合格的答卷						
Перевод 1	сда ^т ь экзамен перед ист ^о рией и на ^р одом				Доля понимания	20,59%
Перевод 2	добивать ^ь ся удов ^о летворяющих на ^р од результатов				Доля понимания	79,41%
Тип ошибки и процент выбора	Лексическая ошибка	Грамматическая ошибка	Стилистическая ошибка	Несколько видов ошибок одновременно	Не могу классифицировать ошибку	Нет ошибок
Перевод 1	3,45%	0%	44,83%	3,45%	27,59%	20,69%
Перевод 2	6,90%	0%	0%	0%	13,79%	79,31%
钉钉子精神						
Перевод 1	дух «забывания гвоздей»				Доля понимания	0%
Перевод 2	«забивать гвозди»				Доля понимания	17,14%
Перевод 3	упорно, последовательно и на должном уровне				Доля понимания	82,86%
Тип ошибки и процент выбора	Лексическая ошибка	Грамматическая ошибка	Стилистическая ошибка	Несколько видов ошибок одновременно	Не могу классифицировать ошибку	Нет ошибок
Перевод 1	3,23%	0%	41,94%	12,90%	25,81%	16,13%
Перевод 2	0%	0%	35,48%	12,90%	19,35%	32,26%
Перевод 3	0%	0%	3,23%	3,23%	6,45%	87,10%

Анализ результатов опроса. Что касается перевода метафор, то наиболее репрезентативными являются четыре способа, обобщенных Г. Тури: перевод метафор через идентичные метафоры (дословный перевод), перевод метафор через другие метафоры (замена), перевод метафор через неметафорические

формы (вольный перевод) и перевод метафор через нулевые метафоры (опущение) [4]. В силу особых характеристик политического дискурса в процессе перевода метафор опущение редко становится первым выбором переводчиков, предпочтение отдается дословному, вольному переводу и замене.

1) Метод перевода с максимальной степенью понимания реципиентами – вольный перевод. В данном опросе было дано четыре перевода политических метафор с использованием метода вольного перевода, а именно:

(1) 总开关: *кардинальные вопросы* (коэффициент понимания: 76,67%);

(2) 把权力关进制度的笼子里: *ограничить власть рамками установленных норм* (коэффициент понимания: 75%);

(3) 向人民交出一份合格的答卷: *добиваться удовлетворяющих народ результатов* (коэффициент понимания: 79,41%);

(4) 钉钉子精神: *упорно, последовательно и на должном уровне* (коэффициент понимания: 82,86%).

Согласно культурологическому объяснению, метафоры – это результат того, что «люди, движимые культурной психологией, очеловечивают нечеловеческие объекты (понятия), чтобы они несли культурную информацию и, таким образом, имели культурные коннотации» [5, с. 95]. Значение метафоры возникает в зависимости от степени отчуждения между культурным и концептуальным значением: чем выше степень отчуждения, тем глубже импликация и тем больше исследование значения метафоры должно быть обращено в плане психологическом. Таким образом, метафорический перевод включает в себя не только взаимное преобразование двух языковых символов, но и «лингвистическую деятельность по передаче когнитивного способа одной культуры другой культуре с помощью метафор» [6, с. 61]. При этом «хотя в восприятии мира разными национальностями есть и общие черты, существуют и существенные различия» [7, с. 76]. В процессе использования языка различные лингвокультурные сообщества «очеловечивают» слова в соответствии с потребностями восприятия мира, закрепляют в языке индивидуальное сознание, образ мышления и ценностную ориентацию с национальными особенностями, что приводит к различиям в культурных схемах, представленных в разных языках. Столкнувшись с вышеупомянутой трудностью поиска идентичных или похожих метафорических выражений в целевом языке, переводчик часто вынужден расшифровывать оригинальную метафору, улавливать связь между буквальным и фактическим значениями и даже ценой отказа от метафорической формы и образности представлять смысл метафоры аудитории, чтобы передать

смысл оригинального текста без необходимости тратить дополнительное время русскоязычных реципиентов. Возьмем, к примеру, перевод метафоры 总开关.

Оригинальный текст: 教育引导全党牢记党的宗旨，挺起共产党人的精神脊梁，解决好世界观、人生观、价值观这个“总开关”问题。(Доклад 19-го съезда ЦК КПК)

Перевод: «Крепко-накрепко запомнить основную цель партии, как настоящие коммунисты, духовно выпрямиться во весь рост, должным образом решать **кардинальные вопросы**, связанные с мировоззрением, непониманием и ценностными представлениями».

总开关 – это политическая метафора с китайской спецификой, отличающаяся высокой степенью отчуждения культурного и концептуального значений. Когда термин используется в буквальном смысле, он обозначает переключатель блока питания или трубопровода, который оказывает влияние на работу всей системы. В вышеупомянутом политическом тексте 总开关 используется, чтобы просветить и предупредить членов партии, выражению придаются новые культурные коннотации: подчеркивается, что мировоззрение, взгляд на жизнь и ценности являются ключевыми звеньями для понимания сути практической деятельности членов партии. Только постоянно затягивая «основной переключатель» мировоззрения, взглядов на жизнь и ценностей члены партии могут действительно быть преданными партии и искренне служить народу. Результаты опроса также показали, что дословный перевод «основной переключатель» был понят только 6,66 % реципиентов, в то время как вольный перевод «кардинальные вопросы» поняли 76,67 % реципиентов.

2) Метод перевода с относительно высокой степенью понимания реципиентами – замена. В опросе было пять переводов политических метафор с использованием метода замены, а именно:

- (1) 牛鼻子: схватить быка за рога (коэффициент понимания: 39,39%);
- (2) 牛鼻子: ключевое звено (коэффициент понимания: 60,61%);
- (3) 总开关: гайки (коэффициент понимания: 16,67%);
- (4) 把权力关进制度的笼子里: огородить власть «частокотом закона» (коэффициент понимания: 12,50%);
- (5) 向人民交出一份合格的答卷: сдать экзамен перед историей и народом (коэффициент понимания: 20,59%).

Метод замены имеет очевидные преимущества: он не только сохраняет языковые особенности языка оригинала, но и помогает подобрать подходящую метафору на целевом языке, которая соответствует когнитивным привычкам

носителей языка и реализует «стыковку» культурной информации. Возьмем, к примеру, перевод 牛鼻子.

Оригинальный текст: 抓住了创新, 就抓住了牵动经济社会发展全局的“牛鼻子”。(《*Си Цзиньпин: о государственном управлении*》)

Перевод: «Если мы решительно возьмемся за это звено, то мы сумеем *«схватить быка за рога»* и сможем управлять всей ситуацией социально-экономического развития».

Оригинальный текст: 以疏解北京非首都功能为“牛鼻子”推动京津冀协同发展, 高起点规划、高标准建设雄安新区。(Доклад 19-го съезда ЦК КПК)

Перевод: «Рассматривая освобождение Пекина от нехарактерных для столицы функций как *ключевое звено работы*, стимулировать согласованное развитие региона Пекин—Тяньцзинь—Хэбэй, на высоком стартовом уровне планировать и по высоким стандартам строить новый район Сюньань».

牛鼻子 часто используется в китайском языке для обозначения главного или ключевого момента, в то время как в русском языке «коровий нос» или «бычий нос» не имеют подобной метафорической образности, поэтому переводчики заменили 牛鼻子 в тексте перевода. Переводчики книги «Си Цзиньпин: об управлении государством», сохраняя частицу 牛, используют русскую идиому «брать быка за рога» или «схватить быка за рога», что может означать «делать что-то, начиная с самого важного» [8]. Переводчики Доклада 19-го съезда ЦК КПК заменили метафору на «звено», которое, помимо своего первоначального значения «составная часть цепи», также означает «составной элемент какого-нибудь связного целого» [9]. Хотя в переводе были использованы различные метафоры, во всех случаях удалось сохранить смысл метафорического образа оригинала.

Однако метод замены также имеет свои ограничения: многие метафорические выражения богаты национальными особенностями и культурными коннотациями, и иногда перевод оригинальных метафор становится особенно сложной задачей. Поэтому метод замены является, в некотором смысле, более рискованным, а его успех зависит от владения переводчиком двумя языками и его погруженности в обе культуры. Возьмем, к примеру, перевод фразы 向人民交出一根合格的答卷:

Оригинальный текст: 我们一定要始终与人民心心相印、与人民同甘共苦、与人民团结奋斗, 夙夜在公, 勤勉工作, 努力向历史、向人民交出一份合格的答卷。(《*Си Цзиньпин: о государственном управлении*》)

Перевод: «Мы постоянно должны быть вместе с народом и жить с ним одними мыслями, деля с ним горе и радости, вместе с ним бороться за выполнение поставленных задач, днем и ночью выполнять свой служебный долг, усердно работать, чтобы успешно *сдать экзамен* перед историей и народом».

向人民交出一根合格的答卷 – это политическое метафорическое выражение, в котором правительство Китая сравнивает управление страной с экзаменом, управляющих страной – с учениками, сдающими экзамен, а удовлетворение народа – с критерием проверки эффективности управления (сдали экзамен или нет). В приведенном примере переводчик стремился сохранить часть метафорической образности оригинала, заменив 交出合格答卷 на «сдать экзамен», но результаты опроса (коэффициент понимания 20,59 %) показали, что реципиенты целевого языка не до конца поняли переведенную метафорическую образность.

3) Тип ошибки, который чаще всего выбирают реципиенты, – стилистическая ошибка (далее в скобках указан процент выбора):

- (1) 牛鼻子: *схватить быка за рога* (51,72%);
- (2) 总开关: *гайка* (37,04%); *основной переключатель* (48,15%);
- (3) 把权力关进制度的笼子里: *заклЮчить власть в «клетку» порядка* (33,33%); *огородить власть «частокОлом закона»* (30,77%);
- (4) 向人民交出一份合格的答卷: *сдать экзамен перед историей и народом* (44,83%);
- (5) 钉钉子精神: *дух «забивания гвоздей»* (41,94%); *«забивать гвозди»* (35,48%).

Что касается понимания различных переводов вышеупомянутых метафор, то выражения, переведенные дословным методом, и большинство выражений, переведенных методом замены, не гарантировали лучшего восприятия целевого языка, и значительная часть респондентов посчитали, что в этих переводах присутствуют стилистические неточности. Хотя некоторые метафорические выражения, переведенные методом замены, были понятны части реципиентов (например, перевод 牛鼻子 как «схватить быка за рога» был понятен 39,39 % реципиентов), в то же время более половины их (51,72 %) посчитали, что в переводе существуют стилистические проблемы.

Политические тексты на русском языке относятся к публицистическому стилю. Как и в китайском языке, в русском публицистическом стиле метафоры используются для выражения идеологических намерений, оценки фактов и

воздействия на целевую аудиторию. В публицистическом стиле «как правило, не используются сложные, своеобразные и оригинальные метафоры, характерные для литературных жанров, а применяются метафоры, часто основанные на характеристиках вещей, которые четко связаны между собой и которые просто и ясно выражают намерения автора» [10, с. 100], такие как *война идеологий, рабочая гвардия, политический дивиденд*. Однако вместе с тем использование метафор в публицистическом стиле современного периода становится все более разнообразным и вариативным. Некоторые ученые отмечают, что «бум» использования метафор в газетно-публицистическом стиле современной российской прессы является отражением тенденции к утрате языком политического дискурса строгости и точности в выражении мыслей [11, с. 56].

Интерпретация результатов опроса. Проанализировав результаты опроса, мы можем сделать вывод, что русскоязычные реципиенты лучше восприняли политические метафоры, переведенные вольным методом, в то время как использование метода дословного перевода не привело к достижению положительного эффекта. Ключевой вопрос: как добиться того, чтобы перевод китайского политического текста в полной мере отражал китайскую специфику (позицию, идеи, интенции и т. п.) и вместе с тем учитывал лингвокультуральные особенности реципиентов целевого языка? Ян Сюэдун считает, что в процессе перевода некоторых новых китайских политических концепций переводчики использовали пояснительный перевод с целью облегчить читателям понимание, в результате чего китайские концепции в переводе утратили свою «концептуальность» [12, с. 15]. Ян Минсин утверждает, что при переводе политических выражений с особыми культурными коннотациями следует смело отказываться от западной дипломатической логики и привычек языковой традиции и внедрять инновационные методы перевода [13, с. 104]. В ходе исследования также выявилось, что в силу частого упоминания в информационном пространстве дословные переводы некоторых китайских политических концепций были полностью поняты и восприняты русскоязычными читателями: 一带一路 («один пояс, один путь»), 一国两制 («одна страна – две системы»), 和平共处五项原则 («пять принципов мирного сосуществования»).

Метафора 钉钉子精神 оказалась менее понятна респондентам.

Оригинальный текст: 以钉钉子精神做实做细做好各项工作。 (Доклад 19-го съезда ЦК КПК)

Перевод: «Преисполнившись *духом “забывания гвоздей”*, вести практическую, тщательную и основательную работу по всем направлениям».

Оригинальный текст: 既当改革促进派、又当改革实干家，以钉钉子精神抓好改革落实。 (*Си Цзиньпин: о государственном управлении*)

Перевод: «Нужно быть сторонниками и проводниками реформ, *упорно, последовательно и на должном уровне* проводить реформы».

Русскоязычные реципиенты в целом считают, что перевод «упорно, последовательно и на должном уровне» более понятен. Следует признать, что в силу огромных различий между китайским и русским языками вполне нормально, что реципиенты целевого языка хуже понимают дословные переводы некоторых политических метафор с китайской спецификой. 钉钉子精神 – это политический термин. Данное понятие было впервые представлено в 2013 году и с тех пор неоднократно упоминалось государственными лидерами в важных случаях, закрепилось в качестве общепринятого термина в китайской политической литературе, понятно носителям китайского языка без дополнительных объяснений. Перевод терминологии должен следовать принципам «профессионализма, научности, краткости, продуктивности, стабильности и точности» [14, с. 23-41]. Чжан Шичжао отметил, что смысл перевода часто не может полностью соответствовать оригинальному значению, «независимо от того, насколько хорошо подобраны слова, перевод – это не оригинальное название, а определение оригинального названия» [15, с. 83]. Вольный перевод выражения 钉钉子精神 обеспечивает большую доступность для целевой аудитории, однако сопряжен с утратой терминологических характеристик оригинала и не позволяет в полной мере передать содержательный объем концепта. В свою очередь, дословный перевод соответствует устоявшимся нормам терминообразования и позволяет сохранить терминологическую специфику исходного выражения. При этом не следует недооценивать адаптивные способности читательской аудитории: эмпирические данные свидетельствуют о том, что новые политические термины постепенно интегрируются в языковую систему и со временем становятся общепонятными.

Заключение. Политическая метафора является важной частью политического дискурса. Результаты проведенного исследования показали, что метод вольного перевода позволяет достичь лучшего понимания политических метафор с китайской спецификой носителями русского языка. В свою очередь, метод замены также обладает преимуществами в некоторых аспектах, но его использование имеет определенные ограничения, а эффективность зависит от

уровня владения переводчиком двумя языками и его культурной осведомленности. Оценивая проблемы перевода, реципиенты чаще всего соотносили их со «стилистическими ошибками», так как в публицистическом стиле русского языка редко используются метафоры литературно-художественного типа. Таким образом, переводчик китайской политической литературы должен осознавать комплексность целей, которые перед ним стоят в процессе работы: речь идет не только о качестве собственно переводного текста, о его адекватном понимании читателями, но и о продвижении политических концепций с китайской спецификой в инокультурном контексте.

Список литературы

1. Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1980.
2. 刘凤梅. 从接受美学视角论翻译. *北京第二外国语学院学报*, 2005 (02) : 23-26+13 (= Лю Фэнмэй. Перевод с точки зрения эстетики рецепции. Журнал Пекинского института иностранных языков, 2005, 2, 23–26+13).
3. Newmark, P. *A Textbook of Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
4. Toury, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Shanghai: John Benjamins Publishing Company /Shanghai Foreign Language Education Press, 1995/2002.
5. 刘宓庆. *文化翻译论纲*. 北京: 中国对外翻译出版公司, 2016 (= Лю Мицин. Культурный перевод. Пекин: Китайская компания иностранных переводов и издательств, 2016).
6. 周红民. 论隐喻翻译的认知运作方式. *外语教学*, 2004 (01) : 60-63 (= Чжоу Хунминь. О когнитивной операции метафорического перевода. Преподавание иностранных языков, 2004,1, 60–63).
7. 杨仕章, 牛丽红. 文化误译图式分析. *解放军外国语学院学报*, 2007 (02) : 73-77 (= Ян Шичжан, Ню Лихун. Схематический анализ культурного аспекта неправильного перевода. Журнал Института иностранных языков НОАК, 2007, 2, 73–77).
8. *Фразеологический словарь русского литературного языка*. URL: https://phrase_dictionary.academic.ru/54/БРАТЬ_БЫКА_ЗА_РОГА.
9. *Толковый словарь Ушакова*. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/usakov/815950>.

10. 赵洁. *新时期俄罗斯报刊政论语*. 黑龙江大学, 2002 (= Чжао Цзе. Политический язык в газетно-публицистическом стиле русского языка в новую эпоху. Хэйлунцзянский университет, 2002).
11. Земская, Е. А. *Русский язык конца XX столетия (1985–1995)*. Москва: Языки русской культуры, 1996.
12. 杨雪冬. 十八大以来若干重要政治术语的翻译与传播刍论. *对外传播*, 2016 (3): 13-15 (= Ян Сюэдун. Размышления о переводе и распространении некоторых важных политических терминов после 18-го съезда ЦК КПК. Внешняя коммуникация, 2016, 3, 13–15).
13. 杨明星. “新型大国关系”的创译法及其现实意义. *中国翻译*, 2015 (01): 101-105 (= Ян Минсин. Инновационный перевод «нового типа отношений великой державы» и его практическое значение. Китайский перевод, 2015, 1, 101–105).
14. 冯志伟. *现代术语学引论*. 北京: 商务印书馆, 2001 (= Фэн Чживэй. Введение в современную терминологию. Пекин: Коммерческое издательство, 2001).
15. 姜望琪. *论术语翻译的标准*. 上海翻译, 2005 (S1): 80-84 (= Цзян Ваньци. О стандарте перевода терминологии. Шанхайский перевод, 2005 (S1), 80–84).

References

1. Lakoff, G., Johnson, M. *Metaphors We Live By*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1980.
2. 刘凤梅 [Liu Fengmei]. 从接受美学视角论翻译 [Translation from the Perspective of Reception Aesthetics]. *Journal of the Beijing Institute of Foreign Languages*, 2005, 2, 23–26+13. (In Chinese)
3. Newmark, P. *A Textbook of Translation*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001.
4. Toury, G. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Shanghai: John Benjamins Publishing Company/Shanghai Foreign Language Education Press, 1995/2002.
5. 刘宓庆 [Liu Miqing]. *文化翻译论纲* [Cultural Translation]. Beijing: China Foreign Languages Publishing & Translation Co., Ltd., 2016. (In Chinese)
6. 周红民 [Zhou Hongmin]. 论隐喻翻译的认知运作方式 [On the Cognitive Process of Metaphorical Translation]. *Foreign Language Teaching*, 2004, 1, 60–63. (In Chinese)

7. 杨仕章, 牛丽红 [Yang Shizhang, Niu Lihong]. 文化误译图式分析 [A Schematic Analysis of the Cultural Aspects of Mistranslation]. *Journal of the Institute of Foreign Languages, PLA*, 2007, 2, 73–77. (In Chinese)
8. *Frazeologicheskii slovar' russkogo literaturnogo yazyka* [Phraseological Dictionary of the Russian Literary Language]. URL: https://phrase_dictionary.academic.ru/54/БРАТЪ_БЫКА_3А_ПОГА. (In Russian)
9. *Tolkovyi slovar' Ushakova* [Ushakov's Explanatory Dictionary]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/usakov/815950>. (In Russian)
10. 赵洁 [Zhao Jie]. *新时期俄罗斯报刊政论语* [Political Language in Russian Newspaper and Journalistic Writing in the New Era]. Heilongjiang University, 2002. (In Chinese)
11. Zemskaya, E. A. *Russkii yazyk kontsa XX stoletiya (1985–1995)* [The Russian Language at the End of the 20th Century (1985–1995)]. Moscow: Languages of Russian Culture, 1996. (In Russian)
12. 杨雪冬 [Yang Xuedong]. 十八大以来若干重要政治术语的翻译与传播刍论 [Reflections on the Translation and Dissemination of Certain Important Political Terms Following the 18th CPC Central Committee Congress]. *External Communication*, 2016, 3, 13–15. (In Chinese)
13. 杨明星 [Yang Mingxing]. “新型大国关系”的创译法及其现实意义 [An Innovative Translation of the “New Type of Great Power Relations” and Its Practical Significance]. *Chinese Translation*, 2015, 1, 101–105. (In Chinese)
14. 冯志伟 [Feng Zhiwei]. *现代术语学引论* [Introduction to Modern Terminology]. Beijing: Commercial Press, 2001. (In Chinese)
15. 姜望琪 [Jiang Wanqi]. 论术语翻译的标准 [On Standards for Terminology Translation]. *Shanghai Translation*, 2005, 51, 80–84. (In Chinese)

CULTURAL STUDIES ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ

УДК 78.07:398.2:821.161.3

*Серафима Шахаб,
Белорусский государственный университет
(Беларусь)
ShahabSN@bsu.by*

САКРАЛИЗАЦИЯ МУЗЫКИ В ИСТОРИИ БЕЛОРУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Статья посвящена специфике сакрализации музыки на разных этапах развития культуры Беларуси; устанавливается характер взаимосвязи древнейшего белорусского народного творчества с традиционной музыкальной культурой; анализируется взаимообусловленность становления национальной музыкальной традиции и белорусской речевой культуры. Изучение различных пространственно-временных пластов народной культуры Беларуси раскрывает специфику отношения белорусов к их собственному музыкальному голосу. В статье также выявляются характерные черты архетипического образа музыканта, нашедшего отражение в народном творчестве и классической литературе. Компаративный анализ белорусских народных сказок и обращение к поэме «Симон-музыка» («Симон-музыкант») Якуба Коласа обеспечивают возможность продемонстрировать многообразие современных интерпретаций понятного и значимого для каждого белоруса образа-символа.

Ключевые слова: белорусская культура; музыка; фольклор; литература; архетип; сакрализация музыки.

*Serafima Shahab,
Belarusian State University
(Belarus)
ShahabSN@bsu.by*

THE SACRALIZATION OF MUSIC IN THE HISTORY OF BELARUSIAN CULTURE

The article explores the specific features of the sacralization of music across different stages of Belarusian cultural development. It establishes the nature of the relationship between the oldest Belarusian folk art and traditional musical culture.

It analyzes the interdependence between the formation of the national musical tradition and Belarusian speech culture. The study of various spatio-temporal layers of Belarusian folk culture reveals the distinctive attitude of Belarusians towards their own musical voice. The article also identifies the characteristic features of the archetypal image of the musician as reflected in folk art and classical literature. A comparative analysis of Belarusian folk tales and an examination of Yakub Kolas's poem *Symon the Musician* provide an opportunity to demonstrate the diversity of modern interpretations of this image-symbol, which is both understandable and significant for every Belarusian.

Keywords: Belarusian culture; music; folklore; literature; archetype; sacralization of music.

Введение. Выявление сущностных элементов культуры во многом обусловлено выбором научных методов и традиции ее интерпретации. В особенности это представляется важным, когда речь идет о культуре национальной, наследующей многовековую историю народа. Если рассматривать культуру как текст внутри другого текста [1, с. 72], то культура Беларуси со всем комплексом духовного и материального опыта представляет собой сложный полифонический текст. Особое место в нем занимает фольклор, раскрывающий специфику ряда смыслообразующих конструкторов национальной культуры. Уникальность восприятия народного творчества отражается и в литературе, поэтому апелляция к ней оказывается существенным средством постижения своеобразия национальной культуры.

Роль музыки в истории самоопределения белорусской литературы создает предпосылки для изучения национальной культуры сквозь призму истории белорусской музыки, которая пронизывает повседневную жизнь белорусов на протяжении многих веков. Об этом свидетельствуют присутствие образа музыканта во многих художественных произведениях, активное использование музыкальных инструментов, конфигурирующих рабочее и свободное время народа, а также вовлечение музыкантов в проведение значимых белорусских обрядов. Кроме того, песенный характер белорусской музыки отражается и кристаллизуется в процессе формирования духа национальной поэзии. Отталкиваясь от выделенных особенностей влияния музыки на национальную культуру, данное исследование выявляет специфику и тенденции сакрализации музыки в контексте самоопределения белорусской культуры.

В культуре Беларуси музыка и визуальный язык являются взаимодополняющими компонентами познания мира и места человека в нем, что, в свою очередь, обеспечивает глубокую саморефлексию. Это объясняет тот особый интерес, который издавна представляла для исследователей духовная культура белорусского народа. Сведения о нематериальном наследии белорусов

на протяжении многих лет пополнялись работами фольклористов, этнографов, лингвистов, краеведов и других ученых. При этом следует отметить, что в их работах проявляется особый интерес к аудиальной форме художественного выражения мироощущения. Среди многочисленных трудов по изучаемой проблематике следует выделить коллективную монографию «Белорусская этномузыкалогия: Очерки истории (XIX – XX вв.)» [2], раскрывающую специфику белорусского музыкального фольклора (как вокального, так и инструментального) и вклад различных ученых в развитие белорусской этномузыкалогии, ее становление как научной дисциплины. Подробному анализу песенно-обрядового творчества белорусов посвящена монография этномузыкалога Л. С. Мухаринской «Белорусская народная песня» [3]. Работы названных авторов вместе с трудами других отечественных ученых нашли отражение в коллективном труде о белорусской музыкальной культуре, вошедшем в многотомное собрание сочинений «Белорусы» Национальной академии наук Республики Беларусь [4] и посвященном исследованию народных и академических музыкальных традиций белорусов. Отдельно стоит отметить фундаментальное исследование выдающегося белорусского этнографа Е. Ф. Карского «Белорусы» [5], одна из частей которого посвящена анализу фольклорного, в том числе музыкального, наследия Беларуси.

Музыкальное искусство является одной из форм познания внешнего и внутреннего мира личностью. То же может быть сказано и в отношении целого народа, чье мировоззрение со всем комплексом нормативно-ценностных ориентаций и установок находит отражение в музыкальной культуре. Каждый народ демонстрирует специфический характер интегрированности музыкальной культуры в национальную картину мира.

Значимость музыки для традиционной белорусской культуры определяется ее глубоким проникновением во все сферы повседневной жизни. Первые письменные памятники, сохранившие сведения о богатой вокально-инструментальной культуре Беларуси, относятся ко временам Средневековья [2, с. 9, с. 200–201]. Многолетние наблюдения за традиционным укладом быта белорусов, сбор и запись устного народного творчества в регионах, описание музыкальных инструментов, а также важнейших для белорусов ритуалов с инструментальным сопровождением позволили фольклористам и этнографам XIX – начала XX века (Н. Анимелле, О. Кольберг, П. В. Шейн, Н. Я. Никифоровский, Е. Р. Романов, Н. А. Янчук и др.) собрать и структурировать сведения о музыкальной культуре белорусского народа. Начиная с 1920-х годов, к фольклористической работе стали подключаться и

советские исследователи (Е. В. Гиппиус, З. В. Эвальд и др.). Впоследствии весь собранный материал был системно исследован, а также получил дальнейшее научное осмысление в рамках белорусской этномузыкалогии, в частности, в работах Л. С. Мухаринской, З. Я. Можейко и Т. Б. Варфоломеевой.

Исследователи выделяют среди зафиксированных вокально-инструментальных пластов устного народного творчества календарно-песенный и семейно-обрядовый циклы, а также песни, приуроченные к определенному времени и обстоятельствам. Помимо этого, выявляется большое количество произведений песенной лирики, не относящихся к обрядовым музыкальным практикам. Работы белорусских этномузыкологов З. Я. Можейко [6] и Л. С. Мухаринской [3] посвящены подробному описанию народных песен, распределенных по упомянутым циклам, а также не входящему в эти циклы народному музыкальному творчеству.

Основная часть. Изучение глубинных основ культуры белорусского народа, его фольклора позволило выявить уникальное отношение белорусов к человеческому голосу и той сакральной силе, которым он обладает. Однако следует сделать оговорку, что наделение голоса магическим смыслом в целом довольно характерно для культуры славянских народов. Этот феномен сакрализации различных вербальных форм находит достаточно простое объяснение в трудах исследователей: голос является «приметой “этого”, земного, звучащего мира в противоположность “тому”, потустороннему миру, лишенному звуков и голосов» [7, с. 10].

О значимости в традиционной белорусской культуре мелодично сказанного или спетого человеком свидетельствует роль древних заклинаний, заговоров и ритуально-обрядовых песен в повседневной жизни народа. Характерной иллюстрацией в этом контексте является распространенный на территории Беларуси обряд «*гукання вясны*» (зазывания весны). В упомянутом обряде переключки женских возгласов «гу!», звучащих по определенным правилам, являлись своеобразным магическим действием, посредством которого девушки зазывали весну [2, с. 21]. Примечательно, что эта глубокая связь звука человеческого голоса и воспринимающего слуха отражается и в природе белорусского правописания: «Главное и основное правило нашего правописания должно быть такое: пиши так, как слышишь, как ощущается слово ухом»¹. Благоговейное отношение белорусов к голосу иногда препятствовало

¹ Лёсік, Я. Наш правапіс. У кнізе: Творы: Апавяданні. Казкі. Артыкулы. Мінск: Мастацкая літаратура, 1994, с. 266.

работе фольклористов. Основоположник белорусоведения Е. Ф. Карский отмечал, что «многие певицы отказывались петь те или другие песни не вовремя, видя в этом чуть ли не грех» [5, с. 203].

Отдельного внимания заслуживает роль музыканта-инструменталиста в традиционной обрядовой практике белорусов. Игравший на дуде или скрипке исполнитель был обязательным участником волочебного и колядного обрядов. Показательным представляется использование в колядно-обрядовой практике белорусов козлиной шкуры, которая служила основой для дуды, поскольку коза являлась «духом нивы и плодородия» и считалась ритуальным животным [2, с. 205; 3, с. 13]. Особую сакральную функцию музыкант выполнял в традиционной свадебной церемонии, при этом принципиально важно для обычая бракосочетания являлось непосредственное родство жениха с музыкантом. В случае отсутствия у родственника музыкальных навыков допускалось передать его профессионалу после символически обозначенной игры на инструменте при условии, что профессиональный исполнитель не уступаивался звания «*музыкі*» (музыканта) [2, с. 207–208]. Таким образом, в традиционном жизненном укладе коренных белорусов образ музыканта обладал ритуально-магическим значением. Кроме того, фигура музыканта зачастую оказывалась центральной во множестве белорусских народных сказок разных времен, что также позволяет судить о ее достаточно древних и глубоких историко-мифологических корнях.

Особого внимания заслуживает становление музыканта как символа национально-культурного движения конца XIX – начала XX века. Одной из причин, обусловивших утверждение музыканта как культурного героя эпохи, является духовная близость этого архетипа мировоззрению белорусов. Согласно К. Г. Юнгу, архетип представляет собой форму хранения определенного древнего кода коллективного бессознательного. В этом отношении юнгианская концепция коллективного бессознательного перекликается с выдвинутой Ю. М. Лотманом теорией о наличии у культуры особой «коллективной памяти» [1, с. 557], прочно связанной с историческим прошлым, интеллектуальным и духовно-нравственным наследием и, как следствие, перенимающей определенный набор текстов и символов как отдельного народа, так и всего человечества². Мифологические и религиозные образы-символы на протяжении столетий сохраняются в генетической памяти культуры и в различных вариациях воспроизводятся в фольклорных, литературных,

² См.: Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). Санкт-Петербург: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018.

музыкальных и других художественных формах отражения действительности. Так, в традиционной культуре Беларуси образ музыканта представляет собой неотъемлемую составляющую культурно-генетического кода и выражается в определенном архетипе.

Если исходить из трактовки культуры как целостности «паутины текстов» [1, с. 72], то всякий ее фрагмент, как пишет Ю. Кристева, есть «приспособление к другим текстам, их трансформация» [8, с. 74]. Культуру Беларуси можно трактовать как полифоническое переплетение множества содержательно-смысловых голосов иных культур. В этом отношении особый интерес вызывает связь белорусской культуры с европейской античностью.

Античный канон оказал существенное влияние на развитие как белорусской культуры в целом, так и на философско-этические идеи представителей национальной культуры в частности³. «Золотым веком» истории Беларуси часто называют эпоху возрождения античных идеалов. Влияние античности прослеживается не только в современной, но и в традиционной белорусской культуре. Так, Е. Ф. Карский выявил в белорусском колядном обычае ряженья заимствование «при посредстве древних скоморохов» практики дионисийских праздников [5, с. 243]. В этом контексте стоит обратить внимание на характерный для белорусской культуры синтез языческих и христианских религиозных традиций, во многом определяющий и специфику белорусского фольклора.

В работах белорусских исследователей часто подчеркивается присутствие орфической традиции в белорусской культуре. Особенное внимание этой проблеме уделял философ и литературный критик В. М. Конон, который полагал, что в белорусском контексте античный Орфей приобрел уникальные черты [9; 10; 11]. Те же выводы встречаются у этномузыкологов Беларуси, отмечающих особую роль в народной культуре дудочников, познавших саму душу дерева, из которого сделан их инструмент [4, с. 19].

Возвращаясь к литературно-поэтическому наследию Беларуси, необходимо отметить, что связь с античностью ощущается и на уровне восприятия и отождествления белорусских поэтов с «лирниками» и «песнярами», что отсылает нас к древнегреческой традиции, объединяющей в лице *азда* или *рапсода* творческие ипостаси поэта и музыканта. Об этом феномене белорусской поэзии В. М. Конон писал как о беспрецедентном

³ См.: Идеи гуманизма в общественно-политической и философской мысли Белоруссии / В. М. Конон, С. А. Подокшин, С. Ф. Сокол [и др.]; редкол.: К. П. Буслов (гл. ред.) [и др.]. Минск : Наука и техника, 1977.

явлении: «Белорусская поэзия на этапах своего становления и классического завершения была творчеством песнярским, генетически запрограммированным отечественной песенной культурой и универсальными архетипами волшебного Музыканта в образе героя античной мифологии Орфея. <...> Эта укорененность нашей поэзии в античной традиции – уникальное явление в истории общеевропейской литературы» [9, с. 71–72]. Подтверждение такой укорененности можно обнаружить в текстах и названиях поэтических произведений отечественных авторов, в используемых ими сюжетных паттернах, а также в музыкальности поэтического языка Беларуси. Упомянутые выше наименования поэтов свидетельствуют о прочно закрепившемся в сознании белорусов представлении о синкретичной целостности певца и поэта.

Однако необходимо сделать оговорку, что такого рода целостность была свойственна единственному «сословию» профессиональных музыкантов – белорусским *странствующим старцам-сказителям*, играющим на колесной лире и исполняющим под ее аккомпанемент духовные стихи. Историко-культурные корни искусства лирников обнаруживаются в традиции европейских менестрелей [12, с. 196]. Нельзя обойти вниманием тот факт, что лирниками на территории Беларуси, как и в других восточнославянских землях, часто становились люди, с ранних лет лишенные зрения. Отнесение лирников к профессиональному классу музыкантов объясняется тем, что обучение исполнительству на лире занимало продолжительное время, требовало овладения специфическим лирническим языком, успешного прохождения экзамена, который давал музыканту право иметь собственный инструмент и учеников [12, с. 198]. В отличие от развлекательного, бытового и ритуально-обрядового репертуара дударей, скрипачей или певиц (пение – традиционно женское занятие в белорусской культуре [2, с. 209]), репертуар старцев-лирников способствовал духовно-нравственному воспитанию белорусов, а также усвоению ими христианских ценностей: исполняемые странствующими музыкантами песни включали евангельские притчи, молитвы, псалмы, поминовения умерших [2, с. 212]. Примечательно в этом отношении, что среди лирнических духовных стихов обнаруживаются тексты с ярко выраженными языческими элементами [13, с. 341], что, как уже отмечалось, является типичным для белорусской культуры.

Среди белорусских народных сказок встречается немало текстов, связанных с музыкой и музыкантами: «*Як музыка мядзведзя граць вучыў*» («Как музыкант медведя играть учил»), «*Чароўныя гуслі*», («Волшебные гусли»), «*Музыкі*» («Музыканты»), «*Іванка-прастачок*» («Иванко-простачок»),

«Скрыпач і ваўкі» («Скрипач и волки») и др. Общей характерной чертой этих фольклорных произведений является наделение музыки сакральным смыслом. В некоторых текстах музыка приравнивается к молитве и выступает в качестве своеобразного трансцендентального опыта саморефлексии. Так, например, в народной сказке «Скрыпач і ваўкі» упавший в яму с волком герой начинает играть на скрипке, поскольку верит в способность музыки защитить его. Примечательно в этом отношении мифологическое толкование образа волка в белорусской народной традиции, где дикое животное предстает творением черта⁴. Одним из текстов мировой культуры, с которым перекликается упомянутая народная сказка, может быть ветхозаветная история о пророке Данииле, вышедшем невредимым из ямы со львами (Дан. 6). Смысловые и символические взаимосвязи фольклорного и библейского текстов обнаруживаются и в других произведениях белорусского литературного наследия. Интерпретируя народную сказку «Чароўныя гуслі» с тех же позиций, можно прийти к любопытному наблюдению. Фольклорный сюжет про странствующего пастуха-гусяра Иванчика напоминает историю ветхозаветного пророка Давида, который, согласно библейскому преданию, также был пастухом и играл на гусях (1 Цар. 18:5–15). От смертоносной зависти недоброжелателей Иванчика, как и пророка Давида, спасает игра на музыкальном инструменте. Однако обе белорусские народные сказки можно рассматривать с иного, более архетипического ракурса.

Образы персонажей с магическим музыкальным инструментом являются своеобразной народной адаптацией античного Орфея, хотя сюжетные линии, как и в случае с ветхозаветными аллюзиями, совпадают лишь отчасти. Персонажи белорусских сказок, музыканты-Орфеи, обладают выдающимися музыкальными способностями и необъяснимым образом могут воздействовать на слушателей. Как и герой древнегреческого мифа, музыканты вынуждены странствовать. При этом важным представляется сам факт преодоления пути, а не его продолжительность и конечная цель.

Отдельного внимания заслуживает образ *пастуха*, в действительности имеющий многослойную смысловую структуру. Согласно В. М. Конону, данный архетип вобрал в себя три значимые составляющие (своеобразные прообразы): ветхозаветный пророк Давид, античный Орфей и Христос. Давид,

⁴ См.: Беларуская міфалогія: Энцыклапедычны слоўнік / С. Санько, Т. Валодзіна, У. Васілевіч [і інш.]. Мінск: Беларусь, 2004.

победивший Голиафа и прошедший трудный путь от простого пастуха до иудейского царя, выступает в этом контексте библейским предшественником Орфея. От самого же Орфея «берет начало раннехристианская сакрализация и иконография Доброго Пастыря», а Добрый Пастырь, как известно, является уже символом Христа [10, с. 7]. При более же детальном рассмотрении можно выявить целый калейдоскоп пастушских образов. Так, В. М. Конон считал, что даже Адам и Ева представляют собой духовных пастырей, поскольку первые люди были поставлены над всеми животными и миром [11, с. 153]. Суммируя вышесказанное, можно заключить, что обманчиво простой архетип Орфея на самом деле представляет собой сложный интертекст, связи которого в конкретном культурном поле с течением времени все больше усложняются и переплетаются.

Переходя к рассмотрению следующего важного для белорусской культуры образа-символа, необходимо сказать, что на территории Беларуси уже с конца XV века были популярны духовные стихи о *бедняке* [14, с. 79], авторами и распространителями которых являлись упоминаемые ранее странствующие *слепые старцы*. Образ бедного Лазаря из евангельской притчи очень распространен в традиционной культуре белорусского народа, история которого имеет немало трагичных страниц. Отдельный интерес представляет переплетение образа античного Орфея с евангельским Лазарем. Данный феномен белорусской культуры В. М. Конон называл контаминацией двух архетипов, а в качестве причины подобного смешения указывал влияние христианской церкви и ее культуры, особенно в период XIX – начала XX века [10, с. 10].

В истории белорусской литературы музыкант часто выступал в качестве центрального героя: вспомним такие классические произведения, как «*Лірнік вясковы*» («Лирник деревенский») В. Сырокомли, «*Музыка*» («Музыкант») М. Богдановича, «*Гусяр*» Я. Купалы. Однако наиболее яркой иллюстрацией является поэма «*Сымон-музыка*» («Симон-музыкант») Я. Коласа. Несмотря на атеистическую направленность советской литературы в целом, в текстах произведений Я. Коласа, как и многих других белорусских авторов, прочитывается христианская символика. Кроме того, в поэме о музыканте нашла отражение и выделенная выше контаминация архетипов Орфея и Лазаря.

Всякий акт прочтения и интерпретации, по мнению Ю. М. Лотмана, есть «перевод некоторого текста с языка моего “я” на язык твоего “ты”» [1, с. 563]. Исходя из этого, можно сделать вывод о вариативности прочтения и многообразии интерпретаций любого художественного произведения. В

отечественных исследованиях «Сымон-музыка» имеет различные трактовки. Наиболее традиционным представляется определение поэмы Я. Коласа как лирической эпопеи, в которой автор изобразил сложный путь и, собственно, саму «феноменологию белорусского художественного гения из среды крестьянского народа в кризисное время его истории, когда начали исчезать источники аутентичного фольклора и еще не сформировался класс народной интеллигенции» [11, с. 149]. Действительно, образ скрипача-самоучки Симона во всех отношениях соответствует исследовательскому канону. Кроме того, с текстом поэмы и устоявшейся в трудах исследователей его интерпретацией перекликаются размышления белорусского публициста Я. Лесика (родного дяди Я. Коласа) о формировании интеллигенции в Беларуси⁵.

Вслед за белорусским литературоведом А. А. Бабареко, исследователи называют народную сказку «Музыка і чэръца» герменевтическим ключом к поэме «Сымон-музыка» [11, с. 151]. Действительно, сюжет народной сказки выявляет параллели с поэтическим текстом. Сказочный герой наделен необычайным музыкальным талантом и даром зачаровывать своей игрой людей, животных, птиц и саму природу. Препятствующий нечистой силе и обманутый ею Музыкант попадает в преисподнюю, однако разрушает ее изнутри своей игрой.

Исследователи отмечают, что первая редакция «Сымона-музыки» (у произведения было три редакции) имела намного больше христианских символов. Об этом пишет, например, белорусский литературовед Т. И. Шамякина, высказывая предположение, что автор сам мог выступить инициатором преодоления смыслового доминирования религиозной атрибутики, поскольку осознавал сложности ее восприятия современниками [15, с. 41]. В большей степени понятным народу в это время оказывается пантеизм. Кроме того, архаичность отождествления Бога и природы делает подобное уравнивание посильным для любого хранителя коллективной памяти.

Одаренный музыкант Я. Коласа объединяет несколько архетипов: Симон воплощает в себе бедного Лазаря, постепенно трансформирующегося в Орфея с волшебной скрипкой. Кроме того, Симон совмещает в себе архетипы Христа и Пророка. Гипотеза о наличии у героя черт христологического персонажа находит подтверждение в тексте произведения. В начале поэмы при знакомстве с героем читатель узнает о Симоне следующее: «Нес вину за все на свете, /

⁵ См.: Лёсік, Я. Народ і інтэлігенцыя. У кнізе: Творы: Апавяданні. Казкі. Артыкулы. Мінск: Мастацкая літаратура, 1994, с. 283–285.

Виноватый без вины»⁶. Даже при поверхностном обращении к новозаветному преданию невозможно игнорировать явную аллюзию на Христа. Особый интерес в этом контексте приобретает эпизод с нападением волка на доверенное Симону стадо. Коласовский персонаж фактически предстает библейским Добрым Пастырем, который «полагает жизнь свою за овец» (Ин. 10:11): испугавшийся, но переборовший себя Симон бросается спасать овец и прогоняет волка, превосходящего мальчика по размеру и силе. Примечательным видится и смысловое содержание образа волка. Так, в библейских текстах дикий зверь олицетворяет врага, а в упоминаемой ранее белорусской мифологической традиции волк является созданием демонических сил.

Отличие Симона от других членов семьи и его своеобразное восприятие окружающего мира проводят между ним и его родственниками непреодолимую границу, которая становится причиной множества выпавших на долю героя страданий. Именно эта «инаковость» является реминисценцией на слова Христа: «Истинно говорю вам: никакой пророк не принимается в своем отечестве» (Лк. 4:24). После долгих странствий Симон возвращается к своей возлюбленной и находит ее в беспамятстве. Поскольку ад может быть не только частью трансцендентного бытия, но и психическим состоянием человека, герой поэмы, возвращая Анну к жизни своей музыкой, разрушает ее внутренний ад. Мотив же разрушения ада – христианская концепция победы жизни над смертью. Так, подчеркивая христианские основы белорусской поэмы, можно отметить очередную ассоциацию, в данном случае связанную с именем самого персонажа: «тезкой» главного героя коласовского эпоса оказывается апостол Петр, первоначальное имя которого Симон. В этом отношении важным представляется факт, что именно апостол Петр был тем «камнем», на котором строилась христианская Церковь (Мф. 16:18). Подобная интерпретация позволяет увидеть и в «вечном Симоне» особый «столп», на котором, как надеется классик белорусской литературы, будет воздвигнута возрожденная Беларусь с ее богатейшей национальной культурой.

Неслучайным представляется выбор инструмента, которым Симон воздействует на слушателей. Как отмечалось в начале данной статьи, скрипка – один из наиболее близких белорусам музыкальных инструментов. Белорусский искусствовед А. Л. Капилов отмечает, что на территории Беларуси она существует уже более десяти столетий [16, с. 5]. Кроме того, скрипка обладает

⁶ См.: Колас, Я. Симон-музыка. У кнізе: Симон-музыка. Апавяданні. Мінск: Мастацкая літаратура, 2022.

важнейшим качеством: она поразительно точно подражает человеческому голосу. В этом смысле Симон продолжает вести с читателем диалог даже тогда, когда играет молча. Подражание скрипки голосу вновь отсылает нас к феномену сакрализации голоса в традиционной белорусской культуре. Однако для наиболее полной картины необходимо сформировать представление о белорусском народном скрипаче. С точки зрения музыкальной одаренности как феномена, случаи «доморощенных Симонов» не представляли для Беларуси исключительного явления, а их необычайная виртуозность обуславливала веру в их связь со сверхъестественным [16, с. 11]. Сюжет поэмы «Симон-музыка» можно в равной степени экстраполировать на социально-политическую ситуацию начала XX века, когда на фоне зарождавшейся белорусской государственности происходило становление национального музыкального языка и все отчетливее проявлялась специфика культурного самоопределения белорусской музыки. Так, скрипач Симон предстает в образе духа белорусской музыки и проходит длинный путь поиска подлинно родного языка вместе со своим народом. Обретение собственного голоса дает мощный импульс к пробуждению и возрождению Анны, прообразом которой может являться белорусская земля.

Возвращаясь к архетипам, нашедшим воплощение в образе Симона, необходимо отметить, что одним из доминирующих выступает Орфей. Для него, помимо музыкальной одаренности, характерна повышенная чувствительность, тяготение к единству с природой и умение ее слышать. Образ Симона представляет собой ту призму, сквозь которую просматривается специфика белорусской культуры, он выступает в качестве одного из значимых смыслоконституирующих элементов художественного самовыражения и самоопределения белорусской культуры.

Заключение. В различные периоды развития белорусской музыки можно определить общую тенденцию сакрализации национальной музыки как важного фактора ее самоопределения. Музыка выступает метафизической практикой, отвечающей духовным поискам и устремлениям белорусского народа. Раскрытие природы фольклорной музыки отражается в специфике интерпретации характерных особенностей мелодики белорусского языка, обладающей генетическим музыкально-интонационным кодом.

Роль и особенности аудиальной формы художественного отражения действительности в белорусской культуре позволяют сформулировать вывод о сакраментальном отношении белорусов как к музыке в целом, так и к музыканту-исполнителю в частности. В таком контексте представляется

обоснованным тезис о корреляции понятий «сакральное» и «музыкальное» в традиционной белорусской культуре. Их смысловое сближение находит отражение в фольклорном наследии, обрядовой практике, а также в литературе Беларуси, где воплощающий в себе духовно-нравственные ценности народа музыкант осуществляет связь между миром профанным и трансцендентным. Данная корреляция демонстрирует укорененность в коллективной памяти народа орфического архетипа, наделяемого в белорусском контексте христианскими смыслами. Значимость сакральной функции музыканта в традиционном белорусском обществе во многом определила его особый статус в качестве культурного героя белорусского национального возрождения.

Список литературы

1. Лотман, Ю. М. *Семиосфера*. Санкт-Петербург: Искусство—СПБ, 2000.
2. *Белорусская этномузыкология: Очерки истории (XIX – XX вв.)* /
3. Можейко, Т. Якименко, Т. Варфоломеева [и др.]. Минск: Тэхналогія, 1997.
3. Мухаринская, Л. С. *Белорусская народная песня. Историческое развитие (Очерки)*. Минск: Наука и техника, 1977.
4. *Беларусы: у 13 т. / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору ім. К. Крапівы; рэдкал.: М. Ф. Піліпенка [і інш.], 1995–2012. Т. 11: Музыка* / Т. Б. Варфаламеева, Л. Ф. Голикава, В. Р. Гудзей-Каштальян [і інш.]; навук. рэд.: А. І. Лакотка. Мінск: Беларуская навука, 2008.
5. Карскі, Я. *Беларусы*. Мінск: Беларускі кнігазбор, 2001.
6. Можейко, З. *Песенная культура белорусского Полесья. Село Тонеж*. Минск: Наука и техника, 1971.
7. *Мир звучащий и молчащий: Семиотика звука и речи в традиционной культуре славян* / С. М. Толстая, Т. А. Агапкина, Е. Е. Левкиевская [и др.]. Москва: Индрик, 1999.
8. Кристева, Ю. *Семиотика: Исследования по семанализу; пер. с фр. Э. А. Орлова*. Москва: Академический Проект, 2013.
9. Конан, У. *Музыка і жывапіс у творчасці Максіма Багдановіча. Максім Багдановіч і яго эпоха: матэрыялы Міжнар. навук.-практ. канф., 27 ліст. 2007 г., г. Мінск / Рэсп. ін-т вышэйшай школы; уклад.: І. В. Мышкавец*. Мінск: РІВШ, 2009, 71–79.
10. Конан У. *Вобразы і матывы чароўнага Музыкі ў беларускай народнай культуры класічнай літаратуры. Традыцыйная культура і дзеці: праблемы этнавыхавання: Матэрыялы IV Рэсп. навук.-практ. канф.; 2–3 крас. 2008 г.;*

г. п. Акцябрскі / Міністэрства культуры Рэспублікі Беларусь [і інш.]; уклад.: М. А. Козенка. Мінск: БелДППК, 2008, 6–15.

11. Конан, У. Беларускі музыка-Арфей. *Полымя*, 1992, 11 (1), 149–158.

12. Баранкевич, Л. Лирники. *Фалькларыстычныя даследаванні: Кантэкст. Тыпалогія. Сувязі: зб. навук. арт. / Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт; уклад. В. В. Прыемка, Н. Л. Канабеева. Выпуск 11*. Мінск: Права і эканоміка, 2014, 296–300.

13. Баранкевич, Л. Духовный стих. *Фалькларыстычныя даследаванні: Кантэкст. Тыпалогія. Сувязі: зб. навук. арт. / Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт; уклад. В. В. Прыемка. Выпуск 9*. Мінск: Права і эканоміка, 2012, 340–345.

14. Баранкевич, Л. Ф. Белорусские духовные стихи о Лазаре. *Весці Беларускай дзяржаўнай акадэміі музыкі*, 2005, 6, 79–88.

15. Шамякіна, Т. Вобраз музыкі ў беларускай літаратуры. *Роднае слова*, 1992, 12 (3), 38–44.

16. Капилов, А. Л. *Скрипка белорусская*. Минск: Беларусь, 1982.

References

1. Lotman, Yu. M. *Semiosfera* [Semiosfera]. St. Petersburg: Iskustvo–SPB, 2000. (In Russian)

2. *Belorusskaya etnomuzykologiya: Ocherki istorii (XIX – XX vv.)* [Belarusian Ethnomusicology: Essays on History (19th – 20th Centuries)] / Z. Mozheiko, T. Yakimenko, T. Varfolomeeva [et al.]. Minsk: Tekhnalogiya, 1997. (In Russian)

3. Mukharinskaya, L. S. *Belorusskaya narodnaya pesnya. Istoricheskoe razvitie (Ocherki)* [Belarusian Folk Song. Historical Development (Essays)]. Minsk: Nauka i tekhnika, 1977. (In Russian)

4. *Belarusy: u 13 t. / Nac. akad. navuk Belarusi, In-t mastactvaznavstva, jetnagrafii i fal"kloru im. K. Krapivy; rjedkal.: M. F. Pilipenka [i insh.], 1995–2012. T. 11: Muzyka* [Belarusians: in 13 volumes / National Academy of Sciences of Belarus, K. Krapiva Institute of Art History, Ethnography and Folklore; editorial board: M. F. Pilipenko [et al.], 1995–2012. Vol. 11: Music / T. B. Varfolomeeva, L. F. Golikova, V. R. Gude-Kashtalyan [et al.]; Ed.: A. I. Lakotka]. Minsk: Belaruskaja navuka, 2008. (In Belarusian)

5. Karski, Ja. *Belarusy* [[Belarusians]. Minsk: Belaruskі knigazbor, 2001. (In Belarusian)

6. Mozheiko, Z. *Pesennaya kul'tura belorusskogo Poles'ya. Selo Tonezh* [The Song Culture of the Belarusian Polesie Region. The Village of Tonezh]. Minsk: Nauka i tekhnika, 1971. (In Russian)
7. *Mir zvuchashchii i molchashchii: Semiotika zvuka i rechi v traditsionnoi kul'ture slavyan* [The World of Sound and Silence: Semiotics of Sound and Speech in the Traditional Culture of the Slavs] / S. M. Tolstaya, T. A. Agapkina, E. E. Levkievskaya [et al.]. Moscow: Indrik, 1999. (In Russian)
8. Kristeva, Yu. *Semiotika: Issledovaniya po semanalizu; per. s fr. E. A. Orlova* [Semiotics: Studies in Semanalysis; translated from French by E. A. Orlov]. Moscow: Akademicheskii Proekt, 2013. (In Russian)
9. Konan, U. *Muzyka i zhyvapis u tvorchasci Maksima Bagdanovicha. Maksim Bagdanovich i jago jepoha: matjeryjaly Mizhnar. navuk.-prakt. kanf., 27 list. 2007 g., g. Minsk / Rjesp. in-t vyshhejšhaj shkoly; uklad.: I. V. Myshkavec* [Music and Painting in the Works of Maxim Bogdanovich. Maxim Bogdanovich and His Era: Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, November 27, 2007, Minsk / Republican Institute of Higher Education; compiled by I. V. Myshkovets]. Minsk: RIHE, 2009, 71–79. (In Belarusian)
10. Konan U. *Vobrazy i matyvy charownaga Muzyki w belaruskaj narodnaj kul'tury klasichnaj litaratury. Tradycyjnaja kul'tura i dzeci: problemy jetnavyhavannja: Matjeryjaly IV Rjesp. navuk.-prakt. kanf.; 2–3 kras. 2008 g.; g. p. Akcjabrski / Ministjerstva kul'tury Rjespubliki Belarus" [i insh.]; uklad.: M. A. Kozenka* [Images and Motifs of the Magical Musician in the Belarusian Folk Culture of Classical Literature. Traditional Culture and Children: Problems of Ethnic Education: Proceedings of the IV Republican Scientific and Practical Conference; April 2–3, 2008; Oktyabrsky urban settlement / The Ministry of Culture of the Republic of Belarus [and others]; compiled by M. A. Kozenko]. Minsk: Belarusian Institute for the Development of Preschool and Pedagogical Education, 2008, 6–15. (In Belarusian)
11. Konan, U. *Belaruski muzyka-Arfej* [Belarusian Musician Orpheus]. *Polymja*, 1992, 11 (1), 149–158. (In Belarusian)
12. Barankevich, L. *Lirniki* [Lyricists]. *Fal"klarystychnyja dasledavanni: Kantjekst. Typalogija. Suvjazi: zb. navuk. art. / Belaruski dzjarzhawny wniversitjet; uklad. V. V. Pryemka, N. L. Kanabeeva. Vypusk 11* [Folklore Studies: Context. Typology. Communications: Collection of Scientific Articles / Belarusian State University; compiled by V. V. Priemko, N. L. Kanabeeva. Issue 11]. Minsk: Prava i ekanomika, 2014, 296–300. (In Russian)

13. Barankevich, L. Dukhovnyi stikh [Spiritual Poem]. *Fal"klarystychnyja dasledavanni: Kantjekst. Typalogija. Suvjazi: zb. navuk. art. / Belaruski dzjarzhawny wniversitjet; uklad. V. V. Pryemka, N. L. Kanabeeva. Vypusk 9* [Folklore Studies: Context. Typology. Communications: Collection of Scientific Articles / Belarusian State University; compiled by V. V. Priemko, N. L. Kanabeeva. Issue 9]. Minsk: Prava i ekanomika, 2012, 340–345. (In Russian)

14. Barankevich, L. F. Belorusskie dukhovnye stikhi o Lazare [Belarusian Spiritual Poems about Lazarus]. *Proceedings of the Belarusian State Academy of Music*, 2005, 6, 79–88. (In Russian)

15. Shamjakina, T. Vobraz muzyki w belaruskaj litaratury [The Image of Music in Belarusian Literature]. *Native Words*, 1992, 12 (3), 38–44. (In Belarusian)

16. Kapilov, A. L. *Skripka belorusskaya* [Belarusian Violin]. Minsk: Belarus, 1982. (In Russian)

PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATION
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.3

Елена Гулецкая,
кандидат педагогических наук, доцент;
Академия образования
(Беларусь)
gyletskaya@mail.ru

**ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ФАКТОР
ЦЕННОСТНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ:
АНТРОПОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

В статье обоснован принцип ценностного самоопределения в проекции антропокультурологического подхода к процессу исследования и формирования читательской грамотности младших школьников. Представлена трехвекторная система становления ценностного самоопределения как условие формирования читательской грамотности у учащихся начальной школы. На основании концептуального анализа антропологических и культурологических постулатов Э. Кассирера, Х. Плеснера, Ю. М. Лотмана, М. Бубера, М. М. Бахтина, Х.-Г. Гадамера, М. Шелера, В. С. Библера, М. К. Мамардашвили раскрыты педагогические регулятивы к исследованию процесса формирования читательской грамотности у учащихся начальной школы.

Ключевые слова: антропокультурологический подход; ценностное самоопределение; читательская грамотность; начальная школа; учебный текст.

Elena Guletskaya,
PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Academy of Education
(Belarus)
gyletskaya@mail.ru

**READING LITERACY AS A FACTOR OF VALUE SELF-
DETERMINATION OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS:
THE ANTHROPOCULTURAL APPROACH**

The article substantiates the principle of value self-determination in the projection of an anthropocultural approach to the process of research and formation of reading literacy in younger schoolchildren. A three-vector system of value self-determination formation is presented as a condition for the formation of reading literacy among elementary school students. Based on a conceptual analysis of the

anthropological and cultural postulates of E. Cassirer, H. Plesner, Y. Lotman, M. Buber, M. Bakhtin, H.-G. Gadamer, M. Scheler, V. Bibler, and M. Mamardashvili, the study reveals pedagogical regulations for the study of the process of formation of reading literacy in elementary school students.

Keywords: anthropocultural approach; value self-determination; reading literacy; elementary school; educational text.

Введение. Актуальность антропокультурологического подхода к исследованию процесса формирования читательской грамотности обусловлена необходимостью рассмотрения ее в онтологическом ракурсе, с позиций вхождения личности в культурное пространство и ее ценностного самоопределения. Необходимо отметить, что преобладающий в педагогической практике функционально-когнитивный подход, ориентированный на работу с информацией, не в должной мере обеспечивает комплексное личностное развитие младшего школьника. В то же время антропокультурологический подход, интегрируя достижения философской антропологии, герменевтики и культурологии, позволяет рассмотреть читательскую грамотность младшего школьника как механизм инкультурации и становления субъектной позиции личности. Применительно к формированию читательской грамотности данный подход находит свое выражение в принципе ценностного самоопределения, что требует от учителя создания необходимых педагогических условий при организации работы с учебным текстом. Поэтому цель предлагаемой статьи состоит в теоретическом обосновании направлений реализации антропокультурологического подхода и определении системы педагогических методов и приемов, обеспечивающих эффективность процесса ценностного самоопределения младшего школьника в ходе работы с текстом.

Основная часть. Антропокультурологический подход к исследованию процесса формирования читательской грамотности объединяет два направления – антропологическое, в соответствии с которым главной ценностью является человек, и культурологическое, которое рассматривает культуру как среду становления человека. Ведущим методологическим основанием исследования процесса формирования читательской грамотности в рамках антропокультурологического подхода выступает принцип ценностного самоопределения, согласно которому чтение и понимание текста рассматривается как механизм освоения жизненных смыслов и ценностей культуры.

Принцип ценностного самоопределения реализуется в трех взаимодополняемых направлениях, сущностные и содержательные характеристики которых представлены далее.

Первое направление раскрывает ценностное самоопределение как механизм знаково-символического опосредования в присвоении социокультурного опыта и формировании смысловой сферы личности.

Механизм знаково-символического опосредования обусловлен использованием человеком знаков и символов для управления своими психическими процессами, поведением и деятельностью. Этот постулат получил фундаментальное обоснование в трудах немецкого философа Э. Кассирера [1] и дальнейшее развитие в теории культурно-исторического развития Л. С. Выготского [2]. Согласно Э. Кассиреру, человек – это существо символическое («animal symbolicum»), а не рациональное («animal rationale»), «символическое мышление и поведение – самые характерные черты человеческой жизни, на которых зиждется весь прогресс человеческой культуры» [1, с. 473]. Далее философ пишет: «Принцип символизма с его универсальностью, значимостью и общеприменимостью – волшебное слово, то самое “Сезам, откройся!”, которое позволяет войти в специфически человеческий мир, в мир человеческой культуры. Если человек обладает таким магическим ключом, дальнейшее развитие ему обеспечено» [1, с. 481]. В русле нашего исследования постулат Э. Кассирера приобретает особую значимость, так как овладение знаково-символьной структурой текста открывает возможности учащемуся для постижения смысловой его составляющей, содержащей культурную ценность. Символическая форма языка выступает условием присвоения аксиологического богатства человечества. Расшифровка символов обогащает внутренний мир ученика познанием, ценностями и смыслом.

Дальнейшее развитие механизма знаково-символического опосредования прослеживается в концепции эксцентрической позициональности немецкого философа и социолога Г. Плеснера [3]. В своем трактате ученый раскрыл систему взглядов о способах существования человека в современном мире. Философ утверждает: «Животные существуют в прямоте, не зная о себе и о вещах...» [3, с. 268–269], «...человек благодаря типу своего существования вынужден вести ту жизнь, которой он живет, другими словами, делаться тем, что он есть, – и именно потому, что он существует только тогда, когда исполняет себя, – ему требуется в качестве дополнения нечто неестественное, неприрожденное ему как виду» [3, с. 269]. Постулат Г. Плеснера о том, что «человек живет тогда только, когда ведет жизнь» [3, с. 268], в интерпретации философа подчеркивает социальный статус человека, его субъектность, подчиненность смыслу, воле и осознанным решениям. В преломлении к

читательской грамотности в высказывании исследователя подчеркивается антропологическая функция текста как знаково-символического посредника, позволяющего развивать человеческое в человеке. Именно текст обеспечивает переход от «существования в прямоте» к «ведению жизни». Эти образные высказывания Г. Плеснера представляют текст как инструмент, обеспечивающий переход от бессознательности и неосознанности к осознанному выбору, морально-этическим нормам, ответственности за свои действия и поступки, что является необходимым условием жизненного и личностного самоопределения.

Говоря о семиотическом кодировании русской культуры, советский и российский культуролог и семиотик Ю. М. Лотман рассматривает две функции символа: во-первых, символ выступает как «конденсатор знаковости», который накапливает в себе смыслы, постепенно сжимая информацию, во-вторых, как посредник, который не просто выражает смысл, а переносит его в разные культуры и сохраняет в культурной памяти. По мнению ученого, «структура символов той или иной культуры образует систему, изоморфную и изофункциональную генетической памяти индивида» [4, с. 225]. Опираясь на знаковую структуру текста, ученик не только раскрывает смыслы, но и присваивает многообразные культурные коды, превращающие культурные ценности во внутреннее достояние личности.

Рассмотрение первого направления реализации принципа ценностного самоопределения – механизма знаково-символического опосредования – позволило сделать вывод о необходимости создания условий, при которых текст понимается как источник распрямления культурных кодов и смыслов, выступая при этом средством присвоения культурных норм (правил, традиций, ценностей). В соответствии с данной установкой, трансляция знаний в готовом виде уходит на второй план, а приоритет отдается интерпретации и размышлениям, осмыслению значений. Учитель инициирует порождение новых смыслов, которые выступают инструментами в постижении познания и культуры.

Второе направление позиционирует ценностное самоопределение как пространство «диалогической встречи» с Другим.

В рамках антропокультурологического подхода мы исходим из постулата, согласно которому ценностное самоопределение личности происходит в пространстве отношений с Другим. «Всякая действительная жизнь есть встреча», – утверждал основоположник философской антропологии диалога М. Бубер [5, с. 21]. В своем исследовании ученый выделил два основных вида

бытия человека – «Я–Оно» и «Я–Ты», первый из которых обеспечивает знание и прагматичное использование объектов, а второй – встречу, диалог, взаимодействие с другими людьми [5]. В отношении читательской грамотности данное разделение проявляется в двух формах. Первая предусматривает работу с текстом в логике извлечения и переработки информации (модель «Я–Оно»), текст в данном случае выступает объектом взаимодействия. Вторая рассматривает текст в качестве субъекта общения (модель «Я–Ты») и осуществляется в диалогической форме взаимодействия. Самоопределение личности – это социальный процесс, который не протекает изолированно. Присвоение культурных норм происходит в рамках социально обусловленных форм взаимодействия с Другим. В данном случае в качестве языка собеседника выступает текст.

Понимание текста как диалога читателя и автора раскрыто в концепции «слияние горизонтов» немецкого философа-герменевта Х.-Г. Гадамера [6]. Постичь новый горизонт для Х.-Г. Гадамера означает расширить границы своего понимания до такой степени, чтобы свой, узкий контекст слился с авторским, широким контекстом и чтение помогло таким образом увидеть привычные вещи в более широкой панораме и перспективе. Расширение личных представлений учащегося позволяет осознать свой опыт как часть целого, тем самым приблизиться к нему как к составляющей мировоззренческой, исторической, культурной, познавательной картины мира. Следовательно, вступая в активный диалог с «миром текста», читатель актуализирует собственный пред-опыт, что приводит к формированию субъектности, становлению подлинной учебной деятельности и личностному развитию учащегося. Х.-Г. Гадамер рассматривал диалог как «вопрошание», полагая, что понимание текста связано с уяснением того, на какой вопрос отвечает текст. «Спрашивая, понимание раскрывает смысловые возможности; и то, что осмысленно, превращается при этом в наше собственное разумение» [6, с.408], – утверждал философ.

Русский философ и культуролог М. М. Бахтин рассматривал диалог как форму бытия и смысл жизни. Он утверждал, что «жизнь по природе своей диалогична. Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т. п. В этом диалоге человек участвует весь и всею жизнью: глазами, губами, руками, душой, духом, всем телом, поступками» [7, с. 337]. Смыслами ученый называл ответы на вопросы. «То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла» [7, с. 369], – писал М. М. Бахтин, тем самым подчеркивая, что смысл рождается в поле взаимодействия автора и читателя. Высказывания философа позволяют рассматривать читательскую

грамотность как способность «вопрошать» текст, то есть самоопределяться в моменте постановки ценностно-смысловых вопросов к тексту и к себе. Текст становится внутренним достоянием в том случае, когда является ответом на внутренний вопрос ученика, который ставит его в условия «ценностного выбора». При этом ученик ведет активное взаимодействие с текстом: спорит, сомневается, аргументированно доказывает свою позицию или опровергает авторское намерение.

Социально-коммуникативную функцию текста Ю. М. Лотман рассматривал как многовекторную диалогическую форму, предполагающую общение между адресантом и адресатом, аудиторией и культурной традицией, текстом и культурным контекстом; читателя с самим собою, читателя с текстом [4]. Экстраполируя положение ученого в плоскость нашего исследования, отметим, что текст как средство формирования читательской грамотности позволяет организовать «диалогическую встречу» на трех уровнях: когнитивном – взаимодействие текста и контекста, коммуникативном – читателя и автора, личностном – читателя с самим собой. Антипропокультурологический характер взаимодействия на каждом из этих уровней превращается в акт ценностного самоопределения, в ходе которого ученик вступает в диалог культур, сопровождающийся осознанным выбором ценностных ориентиров по отношению к себе и к Другому.

Обобщая философские идеи по второму направлению реализации принципа ценностного самоопределения учащегося, проявляющемуся в пространстве «диалогической встречи» с Другим, отметим, что в данном случае образовательный процесс предполагает субъект-субъектное взаимодействие, в котором учителю отводится роль модератора, навигатора и мотиватора. Проблемность, диалогичность, открытость, дискуссионность – основные требования к организации урока. Умение слушать и слышать Другого, задавать вопросы и отвечать аргументированно на вопросы других, вступать в дискуссию, не боясь быть осужденным, – важные навыки, которые необходимо поддерживать у младших школьников.

Третье направление характеризует ценностное самоопределение как способ развития аксиологического потенциала личности.

Ценностное самоопределение, как способ развития аксиологического потенциала личности, находит свое обоснование в трудах основоположника антропологического способа мышления немецкого философа М. Шелера [8]. Фундаментальное положение его учения отражено в следующем высказывании: «...личность есть монархически упорядоченная структура духовных актов»

[8, с. 392]. Следовательно, развитие личности, согласно М. Шелеру, предполагает совершение духовных поступков. Центральным механизмом самоопределения в философии исследователя выступает мир любви и ценностных предпочтений, которые постигаются в сравнительном выборе между низким и более высоким. По мнению философа, предпочитая одни ценности другим, человек, по сути, превосходит себя и мир, становясь лучшей версией самого себя. М. Шелер выстроил аксиологическую иерархию в порядке возрастания ценностей и представил ее таким образом: «...ценности приятного и неприятного (или гедонистические ценности полезного); витальные ценности; духовные ценности (этические, эстетические и ценности чистого познания); ценности святости» [8, с. 390]. Философ полагал, что удел человека заключается в предпочтении высших ценностей низшим в ущерб удовольствию, комфорту, радостям жизни. Духовное начало, по его мнению, социально, не имеет биологических корней, но является той силой, благодаря которой человек управляет иерархией ценностей. Разделяя философские взгляды М. Шелера применительно к формированию читательской грамотности, отметим, что она видится нам как совершение духовного акта понимания, отношения и оценивания заложенных в тексте смыслов. Такой подход к читательской грамотности позволяет рассмотреть ее как способ формирования духовного начала личности, в котором смыслы становятся частью нравственной культуры индивида. Соприкасаясь с текстом как аксиологическим вызовом, в котором ситуация, событие, поступок, герой требуют акта предпочтения, ученик приходит к глубокому пониманию истинной ценности воспринятого или происходящего. Текст при этом выступает культурным посредником, погружающим ученика в сферу ценностных предпочтений, в которых читатель совершает всякий раз свой духовный выбор и личностное самоопределение в мире смыслов. «Обладая духом», читатель способен противостоять «отрицательным ценностям», и сформировать собственную систему «положительных ценностей» – нравственных ориентиров и установок.

Если М. Шелер раскрывает акт совершения ценностного выбора, то В. С. Библер раскрывает процесс самодетерминации читателя в пространстве культуры. В этом ключе читательская грамотность представляется как механизм культурного самоопределения и самоуправления своими целями, мотивами, поступками и решениями. Фундаментальное положение теории В. С. Библера звучит так: «...индивид в горизонте культуры – это индивид в горизонте личности» [9, с. 288]. Соответственно, в логике концепции В. С. Библера индивид становится личностью только тогда, когда он соприкасается с

культурой. Текст задает ученику тот горизонт, в котором он осуществляет свою идентификацию. Читательская грамотность в данном случае выступает инструментом самоопределения, так как грамотный читатель не просто механически впитывает содержание текста, он принимает осознанное собственное решение в диалоге с автором. Ученый утверждает, что культура способна изменить жизнь и судьбу человека: «Культура – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, сознания, мышления; то есть культура – это форма свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности» [9, с. 289]. Человек становится человеком, соприкасаясь с культурой, через самостоятельное установление своих принципов бытия. Аналогично тому, что индивид становится личностью в горизонте культуры, культура тоже «живет» на горизонте иных культур. Понимание происходит на границе разных культур и миров, в «диалоге» разных культур, в условиях столкновения собственного жизненного опыта ребенка с опытом культуры в тексте. Принимая тот факт, что культура – это диалог, можно с полной уверенностью утверждать, что читательская грамотность – это умение поддерживать данный диалог, определяя свою идентичность и сопричастность к вечным ценностям человека.

В философии М. К. Мамардашвили принцип ценностного самоопределения трактуется как рождение человеческого в человеке, при котором человек «заново и заново рождается» [10]. Человеческое не дается в готовом виде при рождении человека, а производится через особое внутреннее усилие, которое в аспекте формирования читательской грамотности связано с усилием понимания. Чтение призвано изменить человека, если это не произошло – антропологический акт понимания не состоялся.

Реализация принципа ценностного самоопределения как способа развития аксиологического потенциала личности связана со становлением субъектности личности в процессе понимания. Педагогический процесс при этом проектируется через стимуляцию волевого и ценностного усилия, приводящего к воспитанию человеческого в человеке. Педагогический арсенал средств направлен на побуждение ребенка проявлять «личностное присутствие» в тексте. При таком подходе каждое побуждение будет сопровождаться актом самоопределения, которое обеспечит преломление объективной ценности в личностно значимый смысл.

Заключение. Концептуализация антропокультурологического подхода сквозь призму принципа ценностного самоопределения представляет собой

методологическую стратегию, рассматривающую человека как главную ценность, культуру – как среду становления человека, а читательскую грамотность – как инструмент формирования морально-этических норм и личностного выбора. Принцип ценностного самоопределения, детерминированный антропокультурологическим подходом к исследованию процесса формирования читательской грамотности, реализуется в трех направлениях, каждое из которых обосновано использованием определенных педагогических средств:

1) Механизм знаково-символического опосредования, в соответствии с которым образовательный процесс строится на отказе от трансляции знаний в пользу интерпретации и размышления. Педагогический императив в данном случае состоит в распредмечивании культурных кодов и смыслов, что создает условия для присвоения ценностных универсалий культуры.

2) Пространство «диалогической встречи» с Другим, на основании которого образовательный процесс строится как субъект-субъектное партнерство, при котором частично-поисковые, исследовательские и эвристические методы являются доминирующими.

3) Способ развития аксиологического потенциала личности посредством стимуляции волевого и ценностного усилия в ребенке, заставляющего проявить свои чувства, мысли и опыт, сделав их частью своего «Я». Такой подход позволит интериоризировать усваиваемый материал, превратив его в личностно значимый смысл.

Список литературы

1. Кассирер, Э. *Избранное. Опыт о человеке*. Москва: Гардарика, 1998.
2. Выготский, Л. С. *Собрание сочинений: в 6 томах. Том 3. Проблемы развития психики*; под ред. А. М. Матюшкина. Москва: Педагогика, 1983.
3. Плеснер, Х. *Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию* / Пер. с нем. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004.
4. Лотман, Ю. М. *Статьи по семиотике культуры и искусства* / Сост. Р. Г. Григорьева. Пред. С. М. Даниэля. Санкт-Петербург: Академический проект, 2002.
5. Бубер, М. *Два образа веры* / Пер. с нем.; под ред. П. С. Гуревича, С. Я. Левит, С. В. Лёзова. Москва: Республика, 1995.
6. Гадамер, Х.-Г. *Истина и метод: Основы философской герменевтики* / Пер. с нем.; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва: Прогресс, 1988.
7. Бахтин, М. М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1986.

8. Шелер, М. *Избранные произведения* / Пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. Ф. Филлипова; под ред. А. В. Денежкина. Москва: Гнозис, 1994.

9. Библер, В. С. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век*. Москва: Политиздат, 1990.

10. Мамардашвили, М. К. *Психологическая топология пути*. Санкт-Петербург: Издательство Русского христианского гуманитарного института, 1997.

References

1. Kassirer, E. *Izbrannoe. Opyt o cheloveke* [Favourites. Experience About a Person]. Moscow: Gardarika, 1998. (In Russian)

2. Vygotskii, L. S. *Sobranie sochinenii: v 6 tomakh. Tom 3. Problemy razvitiya psikhiki* [Collected Works: in 6 Volumes. Volume 3. Problems of Mental Development]; edited by A. M. Matyushkin. Moscow: Pedagogika, 1983. (In Russian)

3. Plesner, X. *Stupeni organicheskogo i chelovek: Vvedenie v filosofskuyu antropologiyu* [The Stages of the Organic and Man: An Introduction to Philosophical Anthropology] / Translated from German. Moscow: Russian Political Encyclopedia, 2004. (In Russian)

4. Lotman, Yu. M. *Stat'i po semiotike kul'tury i iskusstva* [Articles on the Semiotics of Culture and Art] / Compiled by R. G. Grigoriev. Edited by S. M. Daniel. St. Petersburg: Academic Project, 2002. (In Russian)

5. Buber, M. *Dva obraza very* [Two Images of Faith] / Translated from German; edited by P. S. Gurevich, S. Ya. Levit, and S. V. Lyozov. Moscow: Respublika, 1995. (In Russian)

6. Gadamer, Kh.-G. *Istina i metod: Osnovy filosofskoi germenевtiki* [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics] / Translated from German; edited and introduced by B. N. Bessonov. Moscow: Progress, 1988. (In Russian)

7. Bakhtin, M. M. *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of Verbal Creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1986. (In Russian)

8. Scheler, M. *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works] / Translated from German by A. V. Denezhkin, A. N. Malinkin, and A. F. Filippov; edited by A. V. Denezhkin. Moscow: Gnozis, 1994. (In Russian)

9. Bibler, V. S. *От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век* [From Science to the Logic of Culture: Two Philosophical Introductions to the Twenty-First Century]. Moscow: Politizdat, 1990. (In Russian)

10. Mamardashvili, M. K. *Psikhologicheskaya topologiya puti* [Psychological Topology of the Way]. St. Petersburg: Russian Christian Humanitarian Institute, 1997. (In Russian)

УДК 004.8:37.09

Вячеслав Лоцицкий,
кандидат педагогических наук, доцент;
Полесский государственный университет
(Беларусь)
bakalaur@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЦИФРОВЫЕ КОГНИТИВНО-КОММУНИКАТИВНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье исследуется проблематика интеграции технологий искусственного интеллекта в образование. Выделены факторы, определяющие революционный характер происходящих в обществе социокультурных изменений в их тесной взаимосвязи с процессами технологизации образовательной сферы. В контексте научного педагогического знания рассмотрены основные вопросы, связанные с детерминирующим влиянием инструментария искусственного интеллекта на организацию и осуществление образовательной деятельности ее субъектов, педагогов и учащихся.

Ключевые слова: цифровизация образования; технологизация образования; искусственный интеллект; цифровые когнитивно-коммуникативные средства обучения; субъекты образовательной деятельности.

Vyacheslav Lozitsky,
PhD (Pedagogy), Associate Professor;
Polessky State University
(Belarus)
bakalaur@yandex.ru

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES, DIGITAL COGNITIVE AND COMMUNICATIVE LEARNING TOOLS: THE PROBLEM FIELD OF RESEARCH

The article explores the problems of integrating artificial intelligence technologies into education. Factors that determine the revolutionary nature of sociocultural changes taking place in society in their close relationship with the processes of technologization of the educational sphere, are highlighted. In the context of scientific pedagogical knowledge, the author considered the main problematic issues of studying the determining effect of innovative tools of artificial intelligence on the organization and implementation of educational activities of its subjects, teachers, and students.

Keywords: digitalization of education; technologization of education; artificial intelligence; digital cognitive communication learning aids; subjects of educational activity.

Динамика и революционность происходящих в современном обществе социокультурных изменений в их взаимосвязи с технологизацией как социального, так и личностного бытия человека характеризуют изменения в сфере образования. Качественная направленность ее совершенствования в условиях процессов цифровизации детерминирована рядом факторов, в числе которых целесообразно выделить:

- перманентность процессов технологизации и их ускорение в условиях интеграции в образовательный процесс инновационных технических решений и инструментария искусственного интеллекта (ИИ);

- качественные изменения информационно-коммуникационного пространства с внедрением высокотехнологичных технических решений в развиваемые механизмы информационного обмена, а также субъект-объектную и субъект-субъектную коммуникацию акторов педагогического взаимодействия;

- совершенствование информационно-образовательной среды (ИОС) учреждений образования при системном обеспечении преемственности на всех уровнях непрерывного, гибкого, модульного, самостоятельного, опережающего, распределенного образования (на примере совершенствования потенциала ИОС учреждений общего среднего образования, институциональных изменений в эволюции современных университетов к моделям исследовательского и предпринимательского, а также социально-предпринимательского цифрового университета).

Важными процессуальными детерминантами складывания теоретико-методологического и практикоориентированного концепта использования потенциала ИИ и мощной функциональности его инструментария в образовании являются:

- развитие междисциплинарных научных исследований в сфере социально-гуманитарного знания (философия, социология, психология и педагогика, юриспруденция), предметом изучения которых являются феноменологические аспекты применения ИИ в той или иной области образования;

- совершенствование нормативной правовой базы в сфере информационного права;

- накопление опыта разработки и внедрения в практику эффективных моделей организации образовательной деятельности с применением ИИ-технологий.

Под технологизацией образования нами понимается перманентно осуществляемое качественное развитие образовательной системы в условиях существенного возрастания роли технологий в обеспечении образовательной деятельности ее субъектов, в решении актуальных задач педагогического взаимодействия. На этапе информационной революции в образовании во второй четверти XXI столетия динамика качественных изменений в организации и осуществлении образовательной деятельности педагогов, учащихся и студентов связывается с нарастанием масштабов исследовательского интереса и практического применения ИИ-технологий, а также разрабатываемого в данной области высокотехнологичного инструментария. Актуальность и новизна изменений диктуют потребность в решении целого комплекса задач теоретико-методологического характера, составляющих в своей совокупности проблемное поле научного исследования при продвижении от уровня методологии к эмпирии. В числе таких задач нами выделяются: отбор методов научного поиска; исследование массива источников; выявление научных подходов к пониманию изучаемого явления – технологий ИИ и интегрируемых в дидактические модели высокотехнологичных средств обучения; конкретизация терминологического аппарата, используемого в рамках научной рефлексии и процессов понятийного педагогического редизайна.

Контент-анализ и сравнительно-сопоставительная аналитика, синтез и моделирование в совокупности с предиктивным анализом являются методами исследования заявленной нами проблемы интеграции ИИ-технологий в образование. Содержательную основу исследования составляет контент-анализ нормативной правовой базы и работ, связанных с проблематикой научного поиска (аналитика осуществлена нами ранее [1]). Анализ комплекса нормативной правовой документации (законодательные акты, указы Президента Республики Беларусь, постановления Совета Министров и Министерства образования, государственные программы, стратегии, концепции, документы по стандартизации и т. д.) позволяет выявить уровень законодательного и нормативного обеспечения процессов цифровизации в сфере образования в Республике Беларусь, специфику внедрения технологий ИИ в образовательный процесс (в том числе и в процедуры аттестации студентов учреждений высшего образования). Анализ существующих научных исследований теоретико-методологического и практикоориентированного характера необходим в методологическом плане при выявлении степени изученности проблемы и определении подходов к пониманию самого феномена ИИ, ИИ-технологий, высокотехнологичных средств обучения. Выделенные нами теоретико-

методологические подходы (системно-средовой, когнитивно-коммуникативный, деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный) позволяют с позиций разноаспектности осмыслить онтологическую суть терминов «искусственный интеллект», «технологии искусственного интеллекта». В нормативной документации, представленной Министерством образования Республики Беларусь для обеспечения применения технологий ИИ в образовательном процессе в учреждениях общего среднего и высшего образования [2; 3], дефиниции представлены со ссылкой на принятые в 2020–2021 годах в Российской Федерации стандарты: ГОСТ Р 59276–2020; ГОСТ Р 59897–2021 [4; 5]. ГОСТ 2021 года определяют ИИ как «комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (в том числе самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека» [5, с. 1]. В стандарте технологии ИИ определяются «технологии, основанные на использовании искусственного интеллекта, включая компьютерное зрение, обработку естественного языка, распознавание и синтез речи, интеллектуальную поддержку принятия решений и перспективные методы искусственного интеллекта» [5, с. 2]. Концепция обеспечения суверенитета Республики Беларусь в сфере цифрового развития до 2030 года [6] относит технологии ИИ к области цифровых технологий. В указанных нормативных источниках соответствующие определения акцентируют внимание на технико-технологическом аспекте. На наш взгляд, подобные трактовки целесообразно дополнить содержательными компонентами, связанными с педагогическим видением проблем интеграции ИИ-технологий в сферу образования, вопросов включенности высокотехнологичных инновационных средств обучения в дидактический процесс.

Обращение к термину «цифровые когнитивно-коммуникативные средства обучения» ориентирует на применимость данного инструментария субъектами образовательной деятельности – педагогами и учащимися. В трактовке самого термина целесообразно опираться на положения когнитивно-коммуникативного подхода в педагогике. Данный подход определяется нами в качестве личностно-ориентированной методической основы системы обучения с применением средств ИИ-технологий и обоснованием идеи равенства в интеграции принципов когнитивной и коммуникативной направленности осуществляемого дидактического процесса. Учет положений когнитивно-коммуникативного подхода в педагогике позволяет ответить на основные вопросы о том, как, с

помощью и посредством чего субъект образовательной деятельности познает окружающий мир и самого себя, самоорганизуется и взаимодействует с социумом, информационно-образовательной средой, с другими акторами образования в условиях цифровизации.

В контексте проводимого нами исследования учет когнитивной направленности означает организацию обучения через включенность в разрабатываемую дидактическую модель традиционных и инновационных (инструментарий ИИ-технологий) средств обучения с учетом закономерностей процесса познания, при этом принимается во внимание субъектность учащихся в усвоении учебного знания и освоении деятельностной составляющей в содержании образования. Осмысление когнитивной направленности в обучении позволяет акцентировать внимание на активизации познавательной деятельности ее субъектов через многообразие методов и приемов обучения и использование потенциала высокотехнологичного ИИ-инструментария. Закрепление усвоенного в процессе познания материала, а также освоенных умений (развитые до автоматизма, они становятся навыками) в личностном опыте свидетельствует о формировании личностно значимых компетенций. Данный аспект важен с позиций разработанности в Республике Беларусь национальной рамки универсальных компетенций [7], что представляется ценным основанием в решении задач по разработке моделей организации образовательной деятельности с привлечением средств традиционного и инновационного дидактического инструментария.

Проблемным аспектом исследования в его теоретико-методологическом и практикоориентированном содержании представляется учет закономерностей сложных субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий в коммуникативной направленности процесса обучения (например, в обеспечении взаимодействия субъектов образовательной деятельности через эффективные механизмы и инструментарий коммуникации с применением ИИ-технологий). Важным представляется понимание субъектности педагога и ученика, как, впрочем, и специфики трактовки квазисубъектности ИИ во взаимодействии элементов «педагог», «обучаемый», «средство обучения». В понимании инструментария ИИ и самого продукта, сгенерированного ИИ для интеграции в модель организации образовательной деятельности, присутствует дискуссионный контекст (проблема онтологического понимания статуса объектности, субъектности и квазисубъектности ИИ-инструментария). Предметом дискуссии в научном сообществе остаются вопросы информационной безопасности, а также ответственности (моральной и

правовой) за искажение истины в искусственно сгенерированном тексте учебного или научного характера. Вопрос состоит и в идентификации права собственности на созданный с использованием ИИ-технологии продукт, его контент. П. С. Гуляева отмечает, что такие параметры искусственного интеллекта, как автономность, самостоятельность мотивации и выход за пределы алгоритма характеризуют его в качестве субъекта права [8, с. 66]. Очевидно, что находящиеся в правовой плоскости вопросы обеспечения образования с применением ИИ требуют научного разъяснения.

Учет положений когнитивно-коммуникативного подхода в интеграции с идеями системно-средового, деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного подходов позволяет конкретизировать термин «цифровые когнитивно-коммуникативные средства обучения». Применяемые на основе технологий ИИ цифровые когнитивно-коммуникативные средства обучения – это средства инновационной технико-технологической и педагогической поддержки образовательной деятельности (в том числе и дидактической) ее субъектов при решении задач формирования и развития когнитивных и коммуникативных умений в моделях обучения по отношению к той или иной предметной области. С таких позиций целесообразно рассматривать рекомендуемый к применению в образовательной деятельности инструментарий ИИ: программные системы, платформы и приложения, использующие методы и алгоритмы ИИ для выполнения интеллектуальных задач (например, анализ данных и обработка естественного языка, генерация контента, автоматизация процессов и принятие решений) [2; 3].

Приведенная дефиниция согласуется с определением дидактической роли цифровых когнитивно-коммуникативных средств обучения. Решение данной исследовательской задачи важно для понимания педагогами функциональности дидактического инструментария, интегрируемого в разрабатываемые модели учебных занятий при комплексном использовании инновационных и традиционных средств дидактики. *Дидактическая роль цифровых когнитивно-коммуникативных средств обучения определяется через понимание специфики осуществления дидактического процесса в его знаниево-деятельностном измерении, а именно – в эффективном обеспечении управления алгоритмизируемой субъект-субъектной деятельностью обучаемых при оптимальном сочетании различных ее видов и применяемых средств в решении практических задач обучения и достижении его целей* [9, с. 158]. В таком контексте в качестве направлений практического применения ИИ-инструментария – высокотехнологичных средств обучения мы полагаем

целесообразным выделить: создание дидактических материалов и планов учебных занятий, внеклассных мероприятий; генерацию иллюстраций и визуальных материалов, аудио- и видеоматериалов; адаптацию учебных текстов и заданий под определенный уровень сложности; разработку тестовых заданий и заданий интерактивного взаимодействия с возможностью автоматической проверки; измерение степени достоверности авторского контента созданного текстового информационного продукта – реферата, дипломного проекта, магистерской работы и т. д.; реализацию функции прокторинга в ходе аттестации обучаемых [2; 3]. Учет дидактической роли инновационных высокотехнологичных средств дидактики является одним из условий разработки модели учебного занятия, к числу обеспечивающих элементов которой относится интеграция традиционных и цифровых когнитивно-коммуникативных средств обучения при алгоритмизации субъект-субъектной образовательной деятельности педагогов и учащихся, студентов.

В заключение отметим, что революционный характер изменений, происходящих в сфере образования, диктует необходимость глубокого и системного изучения детерминирующего влияния ИИ-технологий и интегрируемых в образовательную деятельность инновационных средств обучения на процессы цифровизации. Разноаспектность решаемых в рамках научного поиска задач обуславливает императивность комплексного междисциплинарного рассмотрения выделенной нами проблематики.

Список литературы

1. Лозицкий, В. Л. Технологии искусственного интеллекта и цифровые когнитивно-коммуникативные средства обучения: онтологический аспект исследования. *Адукацыя і выхаванне*, 2026, 7, 5–11.
2. Инструктивно-методические рекомендации по использованию технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе учреждений общего среднего образования; Технологии искусственного интеллекта. *Национальный образовательный портал*. URL: https://adu.by/images/2026/02/27/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf.
3. Инструктивно-методическое письмо Министерства образования Республики Беларусь «Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2025/2026 учебном году». *Эталон: информационно-правовой интернет-портал*. URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=u82502379>.

4. *Системы искусственного интеллекта. Способы обеспечения доверия. Общие положения; ГОСТ Р 59276–2020; введ. 23.12.2020.* Москва: Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии, АО «ВНИИС», ООО «ТВпортал», 2021. URL: <https://files.stroyinf.ru/Data/754/75401.pdf>.

5. *Технологии искусственного интеллекта в образовании. Общие положения и терминология; ГОСТ Р 59895–2021; введ. 26.11.2021.* Москва: Федеральное агентство по техническому регулированию и метрологии, ФГАО УВО «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”» (НИУ ВШЭ), 2021. URL: <https://metall.world/gostsfile/24699>.

6. О Концепции обеспечения суверенитета Республики Беларусь в сфере цифрового развития до 2030 года; постановление Совета Министров Республики Беларусь, 31 окт. 2024 г., № 1074. *Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь.* URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>.

7. Зеленко, О. В., Русецкий, В. Ф., Стуканов, В. Г., Торхова, А. В. [и др.]; Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия. *Веснік адукацыі*, 2025, 3 (267), 6–13.

8. Гуляева, П. С. Квазиправосубъектность искусственного интеллекта: теоретико-правовые аспекты. *Вестник МГПУ. Юридические науки*, 2022, 2 (46), 58–68.

9. Лозицкий, В. Л. Дидактическая роль компонентов образовательного сегмента Республиканской информационно-образовательной среды. *Современные наукоемкие технологии*, 2023, 8, 154–158. DOI: 10.17513/snt.39747.

References

1. Lozitskii, V. L. Tekhnologii iskusstvennogo intellekta i tsifrovye kognitivno-kommunikativnye sredstva obucheniya: ontologicheskii aspekt issledovaniya [Artificial Intelligence Technologies and Digital Cognitive Communication Aids: An Ontological Aspect of Research]. *Education and Upbringing*, 2026, 7, 5–11. (In Russian)

2. Instruktivno-metodicheskie rekomendatsii po ispol'zovaniyu tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nom protsesse uchrezhdenii obshchego srednego obrazovaniya; Tekhnologii iskusstvennogo intellekta [Instructional and Methodological Recommendations on the Use of Artificial Intelligence Technologies in the Educational Process of General Secondary Education Institutions; Artificial Intelligence Technologies]. *National Education Portal.* URL: https://adu.by/images/2026/02/27/1455_08_07_2025_IMP_II.pdf. (In Russian)

3. Instruktivno-metodicheskoe pis'mo Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus' "Ob organizatsii obrazovatel'nogo protsessa v uchrezhdeniyakh vysshego obrazovaniya v 2025/2026 uchebnom godu" [Instruction and methodological letter of the Ministry of Education of the Republic of Belarus "On the organization of the educational process in higher education institutions in the 2025/2026 academic year"]. *Etalon: Information and Legal Internet Portal*. URL: <https://etalonline.by/document/?regnum=u82502379>. (In Russian)

4. *Sistemy iskusstvennogo intellekta. Sposoby obespecheniya doveriya. Obshchie polozheniya; GOST R 59276–2020; vved. 23.12.2020* [Artificial Intelligence Systems. Ways to Ensure Trust. General Provisions; GOST R 59276-2020; 23.12.2020]. Moscow: Federal Agency for Technical Regulation and Metrology, VNIIS, TVportal, 2021. URL: <https://files.stroyinf.ru/Data/754/75401.pdf>. (In Russian)

5. *Tekhnologii iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. Obshchie polozheniya i terminologiya; GOST R 59895–2021; vved. 26.11.2021* [Artificial Intelligence Technologies in Education. General Provisions and Terminology; GOST R 59895-2021; 26.11.2021]. Moscow: Federal Agency for Technical Regulation and Metrology, Higher School of Economics, 2021. URL: <https://metall.world/gostsfile/24699>. (In Russian)

6. O Kontseptsii obespecheniya suvereniteta Respubliki Belarus' v sfere tsifrovogo razvitiya do 2030 goda; postanovlenie Soveta Ministrov Respubliki Belarus', 31 okt. 2024 g., № 1074 [On the Concept of Ensuring the Sovereignty of the Republic of Belarus in the Field of Digital Development Until 2030; Resolution of the Council of Ministers of the Republic of Belarus, October 31, 2024, No. 1074]. *The National Legal Internet Portal of the Republic of Belarus*. URL: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=C22100683>. (In Russian)

7. Zelenko, O. V., Rusetskii, V. F., Stukanov, V. G., Torkhova, A. V. [i dr.]; Natsional'naya ramka universal'nykh kompetentsii obuchayushchikhsya: osnovnye terminy i ponyatiya [National Framework of Universal Competencies of Students: Basic Terms and Concepts]. *Bulletin of Education*, 2025, 3 (267), 6–13. (In Russian)

8. Gulyaeva, P. S. Kvazipravosub"ektnost' iskusstvennogo intellekta: teoretiko-pravovye aspekty [Quasi-Legal Personality of Artificial Intelligence: Theoretical and Legal Aspects]. *Bulletin of Moscow City University. Series: Legal Sciences*, 2022, 2 (46), 58–68. (In Russian)

9. Lozitskii, V. L. Didakticheskaya rol' komponentov obrazovatel'nogo segmenta Respublikanskoi informatsionno-obrazovatel'noi sredy [The Didactic Role of the Components of the Educational Segment of the Republican Information and Educational Environment]. *Modern Knowledge-Intensive Technologies*, 2023, 8, 154–158. DOI: 10.17513/snt.39747; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39747>. (In Russian)

УДК 37.015.3:37.02

Светлана Новик,
магистр педагогических наук;
Академия образования
(Беларусь)
svetamuz2010@rambler.ru

ПОТЕНЦИАЛ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИИ КОМАНДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается потенциал ситуационных задач в формировании компетенции командного взаимодействия учащихся подросткового возраста в образовательном процессе учреждений общего среднего образования. Автор акцентирует внимание на возрастных особенностях, характерных для данного этапа развития личности, и их значении в формировании компетенции командного взаимодействия средствами ситуационных задач. В статье приводится пример ситуационной задачи, ориентированной на формирование отмеченной компетенции.

Ключевые слова: компетенция командного взаимодействия; навыки работы в команде; ситуационная задача; функции ситуационных задач; учащиеся подросткового возраста; образовательный процесс.

Svetlana Novik,
Master of Education;
Academy of Education
(Belarus)
svetamuz2010@rambler.ru

THE POTENTIAL OF SITUATIONAL TASKS FOR FOSTERING TEAMWORK COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITHIN THE EDUCATIONAL SETTING

The article examines the potential of situational tasks in developing team interaction competence in adolescent students within the educational process of general secondary education institutions. The author focuses on the age-specific characteristics typical of this stage of personal development and their significance in fostering team interaction competence through situational tasks. The article provides an example of a situational task designed to develop the said competence.

Keywords: team interaction competence; teamwork skills; situational task; functions of situational tasks; adolescent students; educational process.

В условиях современного общества для личности подростка особую актуальность приобретают навыки ориентации в информационных потоках, мобильность, гибкость, ответственность, патриотизм, развитость коммуникативных способностей, лидерских качеств, готовность к командному

взаимодействию, сотрудничеству с другими людьми, сформированность навыков поиска недостающих знаний и других ресурсов, способствующих успешной адаптации, социализации. Это обуславливает необходимость пересмотра устоявшихся, традиционных подходов к организации образовательного процесса, направленного на формирование функционально грамотной личности, способной эффективно ориентироваться в окружающем мире и применять свои знания для решения практических задач в различных сферах жизни.

В настоящее время, когда подростки все чаще формируются под воздействием интернета и компьютерных игр, оказывающих неоднозначное влияние на их эмоциональное состояние, интеллектуальное развитие и нравственные ориентиры, развитие навыков межличностного общения становятся особенно важны. В связи с этим в современной образовательной теории и практике усиливается внимание к вопросу формирования у учащихся подросткового возраста компетенции командного взаимодействия [1].

Подростковый возраст выступает сенситивным периодом для формирования универсальной компетенции командного взаимодействия (кооперации). Так, как для данного возрастного периода характерно активное становление самосознания учащегося, его личной идентичности, развитие коммуникативной сферы, выстраивание межличностных отношений со сверстниками, позволяющих подростку раскрыть свои способности и реализовать возникшие потребности. Учащиеся в общении со сверстниками могут преследовать различные цели: признание и реализация лидерских способностей, развитие коммуникативной культуры, поиск и овладение интересующей информацией, эмоциональная поддержка сверстников, сопричастность к деятельности и др. Именно в этот период формируются основы поведенческих стратегий подростков в социально значимых ситуациях. Успешная реализация отмеченных целей учащегося подросткового возраста возможна в условиях командного взаимодействия. Участие подростков в командной работе способствует, в свою очередь, освоению ими норм поведения в команде, формированию представлений о себе и о других членах команды, выработке критериев оценки своей деятельности и других участников, развитию навыков рефлексии.

Значительным потенциалом в формировании компетенции командного взаимодействия у подростков в образовательном процессе обладают используемые педагогом ситуационные задачи.

Ситуационная задача представляет собой описание ситуации, которую надо решить, ответив на вопросы, которые носят проблемный характер, и (или) выполнив задания, которые демонстрируют действенность знаний [2]. Такие задания могут представлять собой проект, памятку, инструкцию, другой практический результат выполнения задания.

Каждая ситуационная задача имеет название, отражающее ее смысл. Обязательным элементом такой задачи является проблемный вопрос, который должен быть так сформулирован, чтобы заинтересовать учащегося найти на него ответ. В данных задачах, как правило, содержится описание реальной жизненной ситуации и формулируются личностно значимые вопросы для ее решения.

В рассматриваемом контексте ситуационные задачи выступают не только как метод, но и как средство моделирования социальных ролей и отношений, опыт реализации коммуникативных и поведенческих стратегий. Кроме того, ситуационные задачи позволяют педагогу перенести активность со своей позиции на позицию учащегося.

Данные ситуационные задачи направлены на:

- развитие у подростков ценностного отношения к совместной деятельности в условиях команды, признание значимости вклада каждого участника взаимодействия, уважительное отношение к ролям и функциям членов команды;
- осознание взаимосвязи между деятельностью каждого участника команды и общим командным результатом, понимание личной и общественной значимости эффективного сотрудничества, соблюдения командных норм и правил коммуникации;
- освоение навыков поиска, анализа и обобщения информации о факторах, влияющих на эффективное командное взаимодействие, включая распределение ролей в команде, принятие общего решения, конструктивное разрешение возникающих конфликтов, организацию командной деятельности;
- формирование представлений о команде как о едином целом, имеющем свои закономерности функционирования, этапы развития, механизмы саморегуляции и эффективного командного взаимодействия;
- моделирование и решение различных ситуаций, возникающих в командной работе, предполагающих ограниченность ресурсов, противоречие интересов или необходимость согласования мнений участников команды, поиск конструктивных решений;

- применение сформированных навыков и умений в процессе решения задач в проектной, исследовательской, учебной и другой деятельности, в том числе в условиях коллективного обсуждения, принятия решений и реализации совместных проектов;

- освоение способов оценки и рефлексии командной деятельности, анализа вклада каждого участника взаимодействия, выявления их сильных и слабых сторон;

- стимулирование инициативности, активности, лидерства и ответственности за общий командный результат.

Таким образом, интеграция ситуационных задач в образовательный процесс позволяет реализовать комплексный подход к формированию компетенции командного взаимодействия подростков через: развитие коммуникативной группы умений и навыков (умение слушать и слышать, задавать вопросы, договариваться и др.); освоение социально одобряемых моделей поведения, в том числе в конфликтных ситуациях; воспитание ответственности и инициативности; развитие способности к оценке и рефлексии в составе команды.

Ситуационные задачи как педагогический инструмент выполняют ряд функций, обеспечивающих развитие у подростков компетенции командного взаимодействия. Данные функции охватывают мотивационный, когнитивный, коммуникативный, регулятивный и иные аспекты, формируя комплексную модель включенности учащегося в командную работу.

Образовательная функция: ситуационные задачи способствуют актуализации и применению предметных знаний на практике в условиях реальной жизни, когда требуется учитывать мнение других, анализировать проблему с разных сторон, позиций и совместно вырабатывать общее решение. В ходе выполнения таких задач учащиеся осваивают стратегии сотрудничества, распределение ролей и обязанностей, согласование действий по достижению общей цели.

Развивающая функция: вариативность подходов к решению того или иного вопроса, необходимость коллективного обсуждения, неоднозначность решения в ситуационной задаче способствуют развитию у подростков критического мышления, креативности, коммуникативной гибкости и способности к саморегуляции, а также развитию навыков планирования, контроля, оценки эффективности собственных и коллективных действий.

Коммуникативная функция: работа с ситуационной задачей требует взаимодействия участников команды: формулирования предложений,

аргументации, согласования различных точек зрения, конструктивного разрешения конфликтных ситуаций, ведения диалога с другими участниками команды, участия в дискуссии, принятия общего командного решения без ущерба для межличностных отношений.

Диагностическая функция: ситуационные задачи могут выступать в качестве диагностического инструментария по определению сформированности компетенции командного взаимодействия. Они позволяют педагогу в естественных условиях наблюдать за поведением учащегося в команде, выявлять уровень сформированности определенных навыков и качеств: инициативности, ответственности, эмпатии, конструктивности и др.

Мотивационная функция: содержание ситуационных задач строится на реалистичных, социально значимых и личностно близких подросткам контекстах, что повышает их мотивацию к участию в командной работе. Возникает внутренняя мотивация не только к решению задачи, но и к успеху команды в ее решении.

Воспитательная функция: в процессе решения ситуационных задач учащиеся сталкиваются с моральным выбором между личными и командными интересами, анализом последствий своего решения, что способствует осмыслению ценностей сотрудничества в команде, взаимоуважения, ответственности, справедливости и доверия.

Рефлексивная функция: ситуационные задачи способствуют осознанию подростками своего поведения и роли в команде. Анализ решений, обсуждение допущенных ошибок, оценка вклада каждого участника командного взаимодействия содействуют формированию навыков оценки и рефлексии, что является основой в развитии субъектной позиции подростка в командной деятельности.

Социально-проектирующая функция: ситуационные задачи позволяют моделировать реальные социальные ситуации, в которых подростки могут оказаться. Это дает возможность заранее «примерить» различные роли и соответствующие им функции, научиться конструктивному поведению, разрешению конфликтов.

Ситуационные задачи можно использовать не только в процессе обучения, но и во внеучебной, воспитательной работе с учащимися: на факультативных занятиях, во время классного часа, в рамках шестого школьного дня и т. д.

Ситуационные задачи, применяемые в рамках воспитательной работы, имеют некоторые характерные особенности, отличающие их от задач,

используемых в процессе обучения. К числу ключевых особенностей относятся следующие:

1. *Ценностно-ориентированная направленность.* Основная цель таких задач заключается в осмыслении и развитии нравственных ориентиров, норм поведения, социальных ролей и личной ответственности. Через анализ конкретных жизненных ситуаций учащиеся приобщаются к этическим нормам, учатся принимать решения, соотнесенные с гуманистическими ценностями; формируются ценностные установки, нормы поведения, эмоциональная отзывчивость.

2. *Корреляция содержания ситуационной задачи с имеющимся социокультурным опытом учащихся.* Сюжеты задач имеют реальный жизненный контекст для учащихся, с которым они могут сталкиваться в повседневной жизни: межличностные конфликты, давление со стороны группы, проявление ответственности, помощь другим участникам команды и др. Такая приближенность усиливает личную вовлеченность учащихся в процесс обсуждения.

3. *Морально-этический характер содержания.* Ситуационные задачи воспитательной направленности, как правило, основаны на проблемной ситуации, требующей не только выбора определенного поведения, но и его этического обоснования. Это способствует развитию нравственных качеств, самоконтроля и способности к рефлексии.

4. *Вариативность допустимых решений.* В отличие от учебных задач, где предполагается конкретный правильный ответ, воспитательные ситуационные задачи допускают вариативность подходов к решению, учитывающих личностные ценности, контекст ситуации и возможные последствия. Такой подход стимулирует критическое мышление и умение видеть проблему с разных точек зрения.

5. *Рефлексивный потенциал.* Задачи направлены на развитие способности к самопознанию и самооценке. Учащиеся анализируют не только поведение действующих лиц, но и осмысливают собственные реакции и возможные действия в подобной ситуации, что способствует формированию осознанного отношения к своему поведению.

6. *Организация диалогового взаимодействия.* Ситуационные задачи наиболее эффективно реализуются в форме коллективного обсуждения, что способствует формированию коммуникативной культуры, уважительного отношения к мнению другого и умения отстаивать свою позицию. При этом педагог не является источником готовых знаний, а становится партнером в

образовательном диалоге, направляя учащихся к самостоятельному освоению содержания через сотрудничество.

При конструировании ситуационных задач, направленных на формирование компетенции командного взаимодействия, важно:

- подбирать название ситуационной задачи, которое отражало бы либо основное содержание ситуации, либо проблему, на решение которой ситуация направлена;

- предусматривать отражение в содержании ситуационной задачи проблемных вопросов кооперации (например, распределение обязанностей и ролей в команде, способы реагирования в ситуации невыполнения членом команды своей части работы, разрешение конфликтов внутри команды, выстраивание сотрудничества и др.) и коммуникации (выражение своей точки зрения, аргументация своего мнения, слушание и слышание других участников командного взаимодействия, использование этикетных формул общения в совместной деятельности, установление конструктивной коммуникации и др.);

- использовать реальный жизненный контекст, направленный на формирование конкретных представлений учащихся о возможных способах эффективного командного взаимодействия и конструктивной коммуникации;

- включать в состав ситуационной задачи личностно-значимый познавательный вопрос, информацию по данному вопросу, представленную в различных формах (табличной, схематической, графической и т. д.) и ориентированную на жизненный опыт учащихся, систему заданий, направленных на анализ, сопоставление, интерпретацию и обсуждение представленной информации, постепенно подводящих учащихся к осознанному принятию решения или формулированию определенной позиции;

- учитывать возрастные особенности учащихся, интересы, способности; для развития компетенций эмоциональной регуляции, коммуникации и кооперации (работы в команде) предпочтительно разрабатывать и предлагать задачи для групповой работы;

- учитывать развивающую и воспитывающую функции ситуационных задач, например, решение задачи должно способствовать формированию представлений о способах поведения в конфликтных ситуациях, связанных с принятием командного решения, развитию эмпатии, формированию командного мышления и взаимопомощи и др.

В процессе работы над ситуационной задачей важна педагогическая поддержка. Использование ситуационных задач в воспитательной работе связано с реализацией различных составляющих воспитания, включая:

гражданское и патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, воспитание физической культуры, семейное и гендерное, трудовое и профессиональное, воспитание, направленное на формирование у обучающихся бережного отношения к окружающей среде и природопользованию, воспитание культуры безопасности жизнедеятельности, культуры быта и досуга, поликультурное, экономическое, информационное, правовое воспитание. Особая роль отводится воспитанию психологической культуры, направленной на развитие, саморазвитие и самореализацию личности обучающихся. Содержание данной составляющей включает: развитие эмоционально-ценностной сферы личности, ее творческого потенциала и ресурсных возможностей; формирование умений и навыков эффективной адаптации к изменяющимся условиям жизнедеятельности; коммуникативных способностей; стимулирование процессов самопознания и самосовершенствования, стремление к самореализации.

В качестве примера ситуационной задачи по формированию компетенции командного взаимодействия подростков в воспитательном процессе рассмотрим следующую.

Ситуационная задача «Спор за идею»

В школе вот-вот стартует ежегодный конкурс «Фестиваль идей». В этом конкурсе готовятся принять участие команды 5–7 классов. Каждая команда будет презентовать свой проект, в котором представлены идеи по совершенствованию школьного пространства.

В творческой команде шестых классов участвуют Ваня, Артем, Катя, Никита, Миша. Собравшись после уроков, ребята решили обсудить работу над проектом: определиться с выбором основной идеи проекта, распределить задания среди членов команды по его подготовке и презентации полученных результатов.

Инициативу в представлении идеи будущего проекта проявила Катя. Она предложила команде разработать «Школьный оазис». Катя посчитала, что растения могут украсить школьное пространство, создать ощущение уюта и гармонии, сделать воздух чище, разнообразить и оживить школьный интерьер. Она предложила разместить их на подоконниках, книжных шкафах, организовать живые уголки в классах, при этом составить график ухода за растениями. «Это добавит уюта и благоприятно скажется на атмосфере в школе», – убеждала она ребят своей командой.

Не дожидаясь момента, пока Катя расскажет о своей идее, Миша воскликнул:
– Цветы? Это, конечно, мило, но это скучно! Я предлагаю создать уголок отдыха с комфортной мебелью, где можно будет не только отдохнуть, восстановить

силы, но и поиграть в настольные игры. А если поставить проектор, то можно настроить даже мини-кинотеатр для всей школы! Это понравится всем!

Артем, придерживающийся конструктивного подхода во всем, предложил создать функциональную зону – пространство для дискуссий и совместной работы. «Здесь учащиеся могут проводить творческие встречи, работать над проектами и делиться идеями», – сказал Артем, представляя, как будет выглядеть эта зона с интерактивными досками и стеллажами с книгами для чтения.

Ваня, предпочитаая, как всегда, что-то модное и современное, предложил сделать арт-зону. «Что, если мы создадим стену для граффити и рисунков, где каждый сможет проявить свою креативность. Это станет частью школьной культуры и даст возможность учащимся самовыразиться!» – сказал он.

Никита решил, что его идея проекта не менее интересна, чем те, которые были представлены ранее, и предложил организовать в школьном пространстве зону для научных экспериментов и открытий.

– Предполагается, что это пространство будет предназначено для проведения научных экспериментов и исследований. Здесь возможно будет использовать специальное оборудование (микроскопы, термометры, модели), проводить эксперименты по химии, физике, биологии, а также работать над сложными проектами, – заключил он.

Мнения участников команды разделились. Каждый хотел, чтобы его идея легла в основу проекта. Ваня и Артем начали спор. Ваня сказал:

– Моя идея круче! Она современная и модная!

Артем возразил:

– А у меня – полезная! Ее реально воплотить! В команде наступило напряженное молчание.

Как быть? Какое из предложений выбрать для подготовки проекта?!

Вопросы и задания

1. Какие цели стоят перед участниками конкурса «Фестиваль идей»? Что именно нужно представить команде?

2. Какую идею Вы считаете наиболее интересной и важной для совершенствования школьного пространства? Обоснуйте свой выбор.

3. В чем заключается суть конфликта между участниками? Приведите 2–3 фразы из текста, которые демонстрируют явные разногласия между учащимися.

4. Почему важно членам команды услышать все идеи? Что будет, если игнорировать спор?

5. Почему каждый участник считает свою идею лучшей? Раскройте позицию каждого члена команды.

6. Оцените сильные и слабые стороны каждой идеи с точки зрения практичности (полезности), оригинальности и реалистичности для современных учащихся. Обсудите

в команде, сравните мнения, найдите обоснованные аргументы. Представьте результаты в виде таблицы 1:

Таблица 1 – Сравнение идей

Идея	Полезность (1-5 баллов)	Оригинальность (1-5 баллов)	Реалистичность (1-5 баллов)	Итоговый балл	Место в рейтинге
«Школьный оазис» (Катя)					
Зона отдыха (Миша)					
Функциональная зона (Артем)					
Арт-зона для самовыражения (Ваня)					
Научно-экспериментальная зона (Никита)					

7. Почему членам команды важно научиться договариваться и принимать общее решение? Что произойдет, если каждый будет настаивать только на своем?

8. Какие чувства испытывают участники спора? Как на них реагирует команда?

9. Какие промахи допустила команда в процессе обсуждения? Что можно было бы сделать иначе, чтобы избежать конфликта?

10. Заполните таблицу 2, обсудив в команде возможные затруднения в работе над проектом. Предложите конструктивные решения.

Таблица 2 – Проблемы в работе над проектом

Проблема	Проявление в команде	Возможное решение
Конфликт между участниками (например, Ваней и Артемом)	Каждый настаивает на своей идее, не слушает других	?
Отсутствие единого решения по выбору идеи	Участники не готовы уступать, сложно договориться	?
Нечеткое распределение обязанностей	Одни перегружены, другие не вовлечены	?
Снижение мотивации в команде	Настроение ухудшается, участники теряют интерес	?
Игнорирование мнений других участников	Один из членов команды продвигает только свое мнение	?

11. Напишите короткий диалог между двумя участниками команды, в котором они учатся договариваться. Используй фразы: «Ты прав в том, что...», «А если попробовать так...», «Давай вместе подумаем...».

Диалог:

Участник 1:

Участник 2:

Участник 1:

Участник 2:

12. Как организовать работу в команде, чтобы учесть мнение каждого участника и добиться результата? Составьте краткий план взаимодействия участников проекта.

Характеристика задачи

Класс: 6 (7).

Тип задачи: комплексная.

Область функциональной грамотности: социально-гражданская.

Формируемые компетенции: компетенция командного взаимодействия, коммуникативная; эмоциональная регуляция.

Образовательный ориентир (планируемые результаты): учащийся имеет представление об особенностях командного взаимодействия, умеет планировать, организовывать совместную деятельность в команде, владеет способами конструктивного разрешения конфликта в совместной деятельности, осознает ответственность за командный (общий) результат.

Ключи (ответы):

1. Цели конкурса – разработать и представить проект, направленный на совершенствование школьного пространства. Команда должна выбрать наиболее перспективную и полезную идею, подготовить ее и эффектно презентовать.

2. Самой интересной и полезной, на наш взгляд, может быть функциональная зона Артема, так как она способствует развитию творческих способностей и коммуникации учащихся.

3. Суть конфликта заключается в различии взглядов ребят относительно того, какой проект будет самым интересным и полезным для школы. Каждый участник считает именно свою идею наиболее привлекательной и нужной. Это вызывает разногласия, так как каждый отстаивает уникальные достоинства своей идеи, а общая идея пока не найдена. Фразы, демонстрирующие явное разногласие между учащимися: «Моя идея круче! Она современная и модная!» (Ваня); «А у меня – полезная! Ее реально воплотить!» (Артем); «Цветы? Это, конечно, мило, но это скучно!» (Миша).

4. Очень важно, чтобы все члены команды внимательно выслушали каждое предложение, поскольку это поможет: оценить сильные и слабые стороны каждой идеи; выявить и объединить элементы разных идей для создания

уникального, комплексного и максимально полезного проекта; обеспечить уважительное отношение внутри команды и избежать конфликтов.

Если игнорировать спор и не прийти к согласию, могут произойти следующие негативные последствия: потеря интереса и мотивации к участию у членов команды, чьи идеи отвергнуты без обсуждения; ухудшение атмосферы в команде, появление обид и разногласий, что затруднит эффективную совместную работу; недостаточно качественный проект, так как могут быть не учтены важные аспекты, предложенные другими участниками.

5. Каждый участник видит в своей идее отражение личных интересов, ценностей и предпочтений, поэтому и защищает ее с большой убежденностью.

Катя считает свою идею «Школьный оазис» лучшей, потому что, по ее мнению, она создаст уют, улучшит атмосферу и принесет пользу, делая воздух чище и интерьер более привлекательным.

Миша уверен, что идея уголка отдыха с мебелью и проектором лучшая, так как считает ее развлекательной, приятной и привлекательной для учащихся всех возрастов.

Артем видит преимущество своей идеи в практической пользе: функциональное пространство позволит ученикам обсуждать проекты и работать совместно, а также развивать свои творческие и интеллектуальные способности.

Ваня отдает предпочтение идее арт-зоны, считая ее модной и современной, поскольку она дает возможность учащимся выразить свою креативность и создать уникальную школьную культуру.

Никита уверен, что его предложение научной зоны лучше всего, так как оно открывает возможность для учебного и практического познания мира через интересные и полезные эксперименты, способствующие развитию знаний и умений.

6. Результаты оценки представлены в таблице 3.

«Школьный оазис» (Катя). Сильные стороны: высокая реалистичность, полезность для экологии и уюта. Слабые стороны: менее оригинальна, так как озеленение уже часто встречается.

Зона отдыха (Миша). Сильные стороны: идея привлекательна для учащихся, оригинальна по разнообразию активностей. Слабые стороны: сложности реализации (затраты на мебель, проектор), требует постоянного контроля.

Функциональная зона (Артем). Сильные стороны: исключительно практична и полезна для учебного процесса, высокая реалистичность. Слабые стороны: низкая оригинальность – такие зоны уже достаточно распространены.

Арт-зона (Ваня). Сильные стороны: высокая оригинальность и привлекательность для учащихся. Слабые стороны: умеренная полезность, могут быть сложности с контролем содержания рисунков.

Научно-экспериментальная зона (Никита). Сильные стороны: очень полезна с образовательной точки зрения, оригинальна. Слабые стороны: требует значительных финансовых вложений и грамотного управления.

Таблица 3 – Сравнение идей

Идея	Полезность (1-5 баллов)	Оригинальность (1-5 баллов)	Реалистичность (1-5 баллов)	Итоговый балл	Место в рейтинге
«Школьный оазис» (Катя)	4	3	5	12	2
Зона отдыха (Миша)	4	4	3	11	3
Функциональная зона (Артем)	5	3	5	13	1
Арт-зона для самовыражения (Ваня)	3	5	4	12	2
Научно-экспериментальная зона (Никита)	5	4	3	12	2

На основании таблицы лидирует идея Артема, однако остальные идеи также имеют хорошие показатели и могут быть интегрированы в проект для достижения оптимального результата.

7. Почему важно договариваться: согласие в команде – залог эффективной работы, только при взаимопонимании можно успешно реализовать проект; общее решение учитывает интересы всех и повышает ответственность каждого за результат; командный дух и доверие формируются, когда мнения всех участников важны.

Если каждый будет настаивать только на своем, команда разобьется и может вообще не прийти к единому проекту; начнется конфликт, атмосфера станет напряженной, снизится мотивация; работа может остановиться или получиться формальной, некачественной.

8. Чувства участников:

- Катя – возможно, разочарование и обида, так как ее не дослушали;
- Миша – энтузиазм и одновременно пренебрежение к идеям других («это скучно»);
- Артем – раздражение, когда возник спор;
- Ваня – самоуверенность, желание выделиться («моя идея круче»);
- Никита – уверенность в своей правоте, стремление быть признанным.

Реакция команды: общее напряжение, проявляется в молчании после конфликта между Ваней и Артемом; команда теряется и не знает, как двигаться дальше.

9. Промахи: отсутствие лидера – никто не контролировал порядок высказываний; перебивание (Миша прервал Катю) – неуважение к мнению других; сравнения и соревнование вместо диалога – участники начали спорить, чья идея «круче»; отсутствие правил общения – не установили, как обсуждать идеи (например, слушать до конца, не перебивать).

Как можно было бы сделать иначе:

- определить лидера команды, который давал бы слово каждому при обсуждении;
- ввести правило: все идеи сначала выслушиваются без критики, потом обсуждаются;
- использовать метод голосования или оценки по критериям;
- попробовать объединить элементы идей для создания общего решения;
- вести обсуждение в формате «я-сообщений»: не «твоя идея плохая», а «я думаю, что...».

10. Конструктивные решения возможных затруднений в работе над проектом отражены в таблице 4:

Таблица 4 – Проблемы в работе над проектом

Проблема	Проявление в команде	Возможное решение
Конфликт между участниками (например, Ваней и Артемом)	Каждый настаивает на своей идее, не слушает других	<i>Ввести правило поочередного высказывания, назначить модератора обсуждения</i>
Отсутствие единого решения по выбору идеи	Участники не готовы уступать, сложно договориться	<i>Провести голосование по заранее выбранным критериям, рассмотреть объединение нескольких идей</i>

Проблема	Проявление в команде	Возможное решение
Нечеткое распределение обязанностей	Одни перегружены, другие не вовлечены	<i>Распределить задачи с учетом способностей и интересов, утвердить общий план</i>
Снижение мотивации в команде	Настроение ухудшается, участники теряют интерес	<i>Провести командную рефлексию, напомнить о цели и значении проекта</i>
Игнорирование мнений других участников	Один из членов команды продвигает только свое мнение	<i>Обратить внимание, организовать выполнение упражнения на активное слушание и уважение чужой позиции</i>

11. Диалог между двумя участниками команды.

Участник 1 (Ваня): Мне правда кажется, что арт-зона – это лучшее, что мы можем сделать. Она будет современной и привлечет внимание!

Участник 2 (Артем): Ты прав в том, что самовыражение и творчество важны. А если попробовать так: добавить стену для рисунков рядом с нашей зоной для совместной работы?

Участник 1 (Ваня): Хм, интересная мысль. Давай вместе подумаем, как объединить идеи так, чтобы и творчество, и польза для учебы были на первом месте.

Участник 2 (Артем): Отлично! Может, назовем это «Творческое пространство», где можно и рисовать, и обсуждать идеи? Тогда всем будет интересно!

12. План взаимодействия участников проекта:

определить цель проекта – сформулировать, чего хочет достичь команда: улучшить школьное пространство, сделать его комфортным и полезным;

назначить лидера – один участник координирует обсуждение, следит за порядком и временем;

представление всех идей – каждому участнику выделяется равное время на презентацию своей идеи, без критики во время выступления;

оценка идеи по критериям – полезность, оригинальность, реалистичность;

голосование или комбинирование идей – проголосовать за одну или объединить несколько идей в одну общую концепцию;

распределение ролей – каждому участнику определить задачу, учитывая его интересы и сильные стороны;

составление плана работы – разбить проект на этапы и распределить сроки для обсуждения, разработки, оформления, презентации;

регулярные встречи и обратная связь – проводить мини-встречи, чтобы следить за выполнением и вносить коррективы.

На всех этапах важны уважение и поддержка – все участники должны поддерживать друг друга, слушать, быть готовыми к обсуждению разных предложений и выбору единого командного решения.

Таким образом, формирование компетенции командного взаимодействия у подростков является одной из важных задач современного образования, ориентированного на устойчивое развитие личности.

Сенситивным периодом выступает подростковый возраст, так как именно в это время формируются основы самосознания, идентичности, коммуникативной культуры и выстраивания стратегий социального поведения.

Ситуационные задачи являются эффективным педагогическим средством развития компетенции командного взаимодействия подростков. Их потенциал заключается не только в обучающей и развивающей функциях, но и в способности моделировать реальные социальные ситуации, в которых подростки смогут «примерить» разные роли, научиться договариваться, принимать совместные решения, нести ответственность и рефлексировать собственные действия. При решении ситуационных задач меняется характер взаимоотношений педагога и учащегося. Они становятся равноправными партнерами, так как педагог выступает в роли помогающего, направляющего в деятельности учащегося.

Сформированность компетенции командного взаимодействия позволит личности эффективно функционировать в современном обществе, достичь более высоких и качественных результатов в будущей профессии.

Список литературы

1. Зеленко, О. В., Русецкий, В. Ф., Стуканов, В. Г., Торхова, А. В. [и др.]; Национальная рамка универсальных компетенций обучающихся: основные термины и понятия. *Веснік адукацыі*, 2025, 3 (267), 6–13.

2. *Технологии оценивания образовательных результатов. Ситуационные задачи. Развитие и оценка: пособие* / автор-сост. Н. Ю. Конасова. Москва: Учитель, 2014.

References

1. Zelenko, O. V., Rusetskii, V. F., Stukanov, V. G., Torkhova, A. V. [i dr.]; Natsional'naya ramka universal'nykh kompetentsii obuchayushchikhsya: osnovnye terminy i ponyatiya [National Framework of Universal Competencies of Students: Basic Terms and Concepts]. *Bulletin of Education*, 2025, 3 (267), 6–13. (In Russian)
2. *Tekhnologii otsenivaniya obrazovatel'nykh rezul'tatov. Situatsionnye zadachi. Razvitie i otsenka: posobie* [Technologies for Evaluating Educational Results. Situational Tasks. Development and Evaluation: A Manual] / compiled by N. Yu. Konasova. Moscow: Uchitel, 2014. (In Russian)

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Guletskaya Elena holds a PhD in Pedagogy, Associate Professor; she is a Postgraduate Researcher at the Primary Education Laboratory of the Academy of Education (Belarus). She is a developer of the primary education educational standard, curricula, and teaching aids for the Russian language subject for grades 2–4 in general secondary education institutions. She is the author of over 150 scientific and methodological articles on primary education issues. Her research interests include pedagogy and psychology of primary education, theory and methodology of teaching the Russian language in primary school.

Гулецкая Елена Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент; докторант лаборатории начального образования государственного учреждения образования «Академия образования» (Беларусь). Является разработчиком образовательного стандарта начального образования, учебных программ и учебных пособий по учебному предмету «Русский язык» для II–IV классов учреждений общего среднего образования; имеет более 150 научных и научно-методических статей по проблемам образования в начальной школе. Сфера научных интересов: педагогика и психология начального образования, теория и методика обучения русскому языку в начальной школе.

Herasimovich Volha holds a PhD in Philology, is a Senior Researcher at the Department of Slavic Studies and Theory of Language, Branch of the Yakub Kolas Institute of Linguistics, Center for Research of Belarusian Culture, Language and Literature of the National Academy of Sciences of the Republic of Belarus (Belarus). She is the author of the scientific monograph “East Slavic Semantic Axiology (Faith, Hope, Love)” (2013). Her research interests encompass semantics, etymology, comparative studies, linguacultural studies, axiology, and theolinguistics.

Герасимович Ольга Викторовна – кандидат филологических наук; старший научный сотрудник отдела славистики и теории языка филиала «Институт языкознания имени Якуба Коласа» государственного научного учреждения «Центр исследований белорусской культуры, языка и литературы Национальной академии наук Республики Беларусь» (Беларусь). Автор научной монографии «Восточнославянская семантическая аксиология (вера, надежда, любовь)» (2013). Сфера научных интересов: семантика, этимология, компаративистика, лингвокультурология, аксиология, теолингвистика.

Lozitsky Vyacheslav holds a PhD in Pedagogy, Associate Professor; he is an Associate Professor at the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the Polessky State University (Belarus). He is the author of 200 scientific publications, including four monographs, and 19 educational publications for students and schoolchildren. His research interests include problems of testology, information and communication technologies in education, development and implementation of

electronic educational resources in educational practice, and formation and development of personal information culture.

Лозицкий Вячеслав Леонтьевич – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин учреждения образования «Полесский государственный университет» (Беларусь). Автор 200 научных публикаций, в том числе четырех монографий, 19 учебных изданий для студентов и школьников. Сфера научных интересов: проблематика тестологии, информационно-коммуникационные технологии в образовании, разработка и внедрение в образовательную практику электронных образовательных ресурсов, формирование и развитие информационной культуры личности.

Novik Svetlana holds a Master of Education; she is a Senior Researcher at the Personality Education Laboratory of the Academy of Education (Belarus). Her research focuses on general issues of education, the development of students' functional literacy in the educational process, and the formation of team interaction competence among adolescent and young adult learners.

Новик Светлана Николаевна – магистр педагогических наук; старший научный сотрудник лаборатории воспитания личности государственного учреждения образования «Академия образования» (Беларусь). Специалист в области воспитания. Исследует общие проблемы воспитания, формирования функциональной грамотности обучающихся в воспитательном процессе, формирования компетенции командного взаимодействия учащихся подросткового и юношеского возраста.

Shahab Serafima is a Lecturer at the Department of Cultural Studies, Faculty of Social and Cultural Communications, Belarusian State University, and a PhD student (Belarus). Her research interests include cultural studies, Belarusian culture, and the music culture of Belarus.

Шахаб Серафима Николаевна – преподаватель кафедры культурологии факультета социокультурных коммуникаций Белорусского государственного университета; обучается в аспирантуре (Беларусь). Сфера научных интересов: культурология, белорусская культура, музыкальная культура Беларуси.

Shahab-Kastsetskaya Kassandra is a Master of Education and a PhD student at Tianjin Foreign Studies University (China). She is the author of articles on Chinese-Russian translation and Chinese language teaching methods, co-author of four educational publications, and an interpreter for six popular science publications.

Шахаб-Костецкая Кассандра – магистр педагогических наук, аспирант Тяньцзиньского университета иностранных языков (Китай). Она является автором статей по китайско-русскому переводу и методике преподавания китайского языка, соавтором четырех учебных изданий и переводчиком шести научно-популярных изданий.

Wu Bo holds a PhD in Philology. She is the Associate Dean of the Faculty of Russian Language and the Chair of the Department of Belarusian Language at the Institute of European Languages and Cultures, Tianjin Foreign Studies University (China). She has received several awards for her participation in teaching competitions. Her research interests include Russian philology, translation studies, and

regional studies. Over the past five years, she has served as a principal investigator or researcher on three national and provincial (ministerial) research projects, three departmental-level projects, and several university-level research and teaching methodology projects. She is the author of a monograph, a translated book, and a co-author of three books. She has published more than ten articles and, in collaboration with foreign experts, has prepared one textbook.

У Бо – кандидат филологических наук; заместитель декана факультета русского языка и заведующий кафедрой белорусского языка Института европейских языков и культур Тяньцзиньского университета иностранных языков (Китай). Награждена рядом премий за участие в педагогических конкурсах. Научные интересы включают русскую филологию, переводоведение и регионоведение. За последние пять лет участвовала в качестве руководителя или исполнителя в трех научных проектах государственного и провинциального (министерского) уровней, трех проектах ведомственного уровня, а также в ряде университетских научных и учебно-методических проектов. Автор монографии и переводной книги, опубликовала более десяти научных статей, соавтор трех книг; в соавторстве с зарубежными специалистами издала книгу и подготовила учебное пособие.

Yuan Hao holds a PhD in Philology. He is a Lecturer at Jiangsu Normal University and a full-time Research Fellow at the university's Research Center for CIS Countries (China). He is the author of over ten articles published in leading academic journals in China and abroad. As a lead translator, he has published five monographs and contributed to the compilation of a textbook. He has led and participated in several major research projects and has been recognized as "Best Academic Supervisor" at multiple national competitions. He has also provided interpretation services at dozens of events organized by state ministries and agencies, as well as provincial and municipal authorities, and has completed written translations totaling several hundred thousand characters.

Юань Хао – кандидат филологических наук, преподаватель Цзянсуского педагогического университета, штатный научный сотрудник Научно-исследовательского центра стран СНГ при университете (Китай). Автор более десятка статей, опубликованных в ведущих научных журналах в Китае и за рубежом. В качестве первого переводчика издал пять монографий, участвовал в составлении учебного пособия. Руководил и принимал участие в ряде важных научно-исследовательских проектов. Награжден премией «Лучший научный руководитель» на нескольких всекитайских конкурсах. Выступает в качестве переводчика на мероприятиях, которые организуются государственными министерствами и ведомствами, а также провинциальными и городскими структурами.

跨文化研究中心简介

为响应和服务“一带一路”倡议，进一步推动阿塞拜疆语言大学孔子学院与浙江省“一带一路”重大项目建设，深入探索高校建设跨国别、跨文化综合研究平台的有效模式和可行性路径，对“一带一路”沿线重点俄语区国家进行多领域的前瞻性国别与区域研究，打造“一带一路”学术交流平台，增强中国作为“一带一路”倡议国的引领示范作用与国际影响力，2017年12月，湖州师范大学、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院共同成立了跨文化研究中心。

跨文化研究中心将目标定位于打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流中心以及搭建经贸合作服务平台。首先，中心将立足国内，重点聚焦阿塞拜疆、白俄罗斯、乌克兰三个“一带一路”沿线核心俄语区国家，逐渐辐射至沿线其他俄语区国家，积极联合目标国家与国内有影响力的高校、科研院所所在各研究方面的优势与特色，开展多学科综合研究，努力培养“一带一路”沿线俄语区国家相关领域研究人才，努力建成教育部国别和区域研究基地；其次，按照教育部《中国特色新型高校智库建设推进计划》要求，以“民间为主、政府参与、坦诚对话、凝聚共识”为宗旨，以“一带一路”沿线俄语区国家为对象，围绕双边战略问题和重点、热点、难点问题，加强人才队伍建设，开展前沿的学术研究，打造相关学术研究与人才智库；再次，以学校俄语专业、历史学、国际商贸、涉外旅游、艺术、中国传统文化等相关学科为主体，阿塞拜疆语言大学孔子学院为核心交流平台，大力推动与“一带一路”沿线俄语区国家高校、相关机构间师资互派、艺术巡演、长短期学生交换互访等交流活动，打造服务“一带一路”倡议的教育文化交流品牌；最后，依托国家发改委“一带一路”重点项目、湖州市“十五五”规划“3+8”平台与湖州作为“世界丝绸之源”、国际生态文明先行示范区等特色经济社会优势，提供信息咨询服务，推动浙江省及其他国内地区与相关国家科研开发、企业合作、社会服务等方面合作，带动区域经济共同发展。

跨文化研究中心主要涵盖四个研究方向，分别为外交与政治研究、教育与语言研究、经贸与旅游研究以及文化与社会研究。首先，以“一带一路”沿线俄语区国家为重点，配合学校相关学科专业与科研成果，开展包括国际政治、比较政治、政治经济等在内的政治学领域研究与包括文化外交、经济外交、多边外交等跨学科综合研究；其次，立足于我校100年的师范教育办学历史，结合“一带一路”沿线俄语区国家的教育研究新趋势，特别是苏霍姆林斯基教育思想等重要学术理论与学术思潮，开展跨文化研究领域中的比较教育研究、中国与“一带一路”沿线俄语区国家青少年教育等相关课题，充分发挥我校“明体达用”的教育思想，打造具有国际视野的先进教育理论实践平台；再次，以“一带一路”沿线俄语区国家社会经济与贸易政策为重点研究对象，聚焦能源开发、基础设施建设、金融服务、休闲生态、文化产业等不同经济领域，开展跨文化经济贸易领域中的专项研究与比较研究，搭建面向目标国家的政治、经济和法律的咨询服务与行业指导系统；最后，积极协调统筹中国音乐、舞蹈、武术太极、中医理疗文化等领域的校内外教学与研究资源，联合孔子学院研发更多中华文化课程与相关俄语教育资源，推动中医、太极等中华文化走向国门。积极开展“一带一路”重点俄语区国家在社会、人文、艺术等领域的特色文化研究，同时

开展丝绸文化、湖笔文化、茶文化等区域文化研究，打造体现中国地方特色的跨文化研究品牌。

跨文化研究中心结合四大研究方向和学校各下属学院的学科专业优势，实行“4+2+1”运行模式，即“4个研究部”+“2个展示馆”+“1个期刊与网站运行办公室”，每个研究部分别直接挂靠一个或多个实体学院，由学院负责研究团队的整合和研究项目的服务对接。其中学术期刊编辑与网站运行办公室负责跨文化研究中心的具体事务和协同运行。

通过湖州师范大学、中国社会科学院信息情报研究院、阿塞拜疆语言大学、白俄罗斯教育科学院、乌克兰教育科学院等多方合作，研究中心主动对接“一带一路”倡议，立足湖州，面向全球，以跨文化平台建设、团队培养、成果培育、项目争取、论坛交流和产业协同为抓手，打造区域与国别研究基地、建立学术思想与研究智库、建设教育文化交流中心和搭建经贸合作服务平台，同时有效汇聚政产学研各方创新资源和要素，通过“校地合作、项目驱动、动态管理、产学研用协同”，建立起“开放、流动、竞争、协作”的运行体制与机制，在多方的共同努力下将跨文化研究中心建成具有中国特色、在国内有一定影响的高水平研究平台。

跨文化研究中心组织结构图如下：

