Казахский национальный университет имени аль-Фараби

УДК 821.161'1(043.3)

На правах рукописи

СИНЬ ЮЙХАН

Теоретические и методические основы обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов (на материале творчества А.П. Чехова и Лу Синя)

8D01704 – Русский язык и литература

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Отечественный научный консультант:
Бегалиева С.Б., д. пед. наук, профессор,
КазНУ им. аль-Фараби

Зарубежный научный консультант:
Гао Яньжун, PhD, доцент,
Чжэцзянский университет
иностранных языков Юэсю, Китай

Республика Казахстан
Алматы, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ И ДОКУМЕНТЫ..... 4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ..... 5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ..... 7
ВВЕДЕНИЕ..... 8
1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ
1.1 Понятие и принципы сравнительно-сопоставительного анализа в русской, китайской и казахской филологической традиции..... 20
1.2 Сравнительно-сопоставительный анализ в практике обучения студентов-филологов в Китае, России и Казахстане..... 27
1.3 Восприятие и интерпретация культурных кодов в русской, китайской и казахской литературах..... 39
1.4 Потенциал современных технологий (цифровые гуманитарные науки, ИИ) в упрощении и поддержке сравнительно-сопоставительного анализа..... 51
2 СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П. ЧЕХОВА И ЛУ СИНЯ
2.1 Основные темы, мотивы и образы в творчестве А.П. Чехова..... 67
2.2 Литературное наследие Лу Синя: идейно-тематическое содержание и стилевые особенности..... 76
2.3 Образ «маленького человека» в произведениях А.П. Чехова и Лу Синя: универсальное и национально – специфическое..... 89
2.4 Культурно-антропологический и педагогический потенциал произведений А.П. Чехова и Лу Синя в современном образовательном контексте Казахстана и Китая..... 99
3 МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ
3.1 Теоретико-методологическое моделирование опытно – экспериментальной работы в межкультурном литературном образовании..... 113
3.2 Диагностико-аналитическая интерпретация данных констатирующего этапа: исходный уровень подготовки студентов, рефлексия и прогноз исследовательских направлений..... 120
3.3 Формирующий этап педагогического эксперимента: верификация методической модели, анализ применимости и механизмы педагогического воздействия..... 132
3.4 Итоговые выводы опытно-экспериментальной работы: оценка

эффективности методики, её значимость и возможности дальнейшего применения..... 140
ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 148
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... 150
Приложение А Акт о внедрении результатов исследования..... 160
Приложение Б Диагностические материалы экспериментального исследования..... 161

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ И ДОКУМЕНТЫ

Настоящее исследование выполнено с опорой на следующие нормативные документы:

Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319-III (с изменениями и дополнениями по состоянию на 2024 г.) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319

Закон Республики Казахстан «О науке и технологической политике» от 1 июля 2024 года № 103-VIII ЗРК // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2400000103

Государственный общеобязательный стандарт высшего и послевузовского образования (утвержден приказом Министра науки и высшего образования Республики Казахстан от 20 июля 2022 года № 2) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200028916

Концепция развития высшего образования и науки в Республике Казахстан на 2023–2029 годы (утверждена Постановлением Правительства РК от 28 марта 2023 года № 248) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000248

Правила присуждения степеней (утверждены приказом Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 марта 2011 года № 127, с изменениями) // https://adilet.zan.kz/rus/docs/V1100006951

Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 24 февраля 2025 года № 31. https://adilet.zan.kz/rus/docs/G25HP000031.

Закон Республики Казахстан «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам искусственного интеллекта и цифровизации» от 17 ноября 2025 года № 231-VIII ЗРК // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2500000231

Закон Республики Казахстан «Об искусственном интеллекте» от 17 ноября 2025 года № 230-VIII ЗРК // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z2500000230

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В диссертации использованы следующие понятия с соответствующими определениями:

Адаптивное обучение на основе ИИ – форма обучения, в которой цифровая платформа автоматически подбирает задания и комментарии, учитывая индивидуальный уровень студента, его ошибки и особенности интерпретации художественного текста.

Анкетирование – метод эмпирического исследования, использованный для выявления восприятия студентами трудностей в чтении, динамики межкультурной компетентности и эффективности элементов методики, включая применение ИИ.

Антропологический образ – художественная модель человека в литературе, отражающая особенности национального мироощущения, социальные типы, культурные установки и способы переживания действительности; ключевое понятие при сравнении Чеховского «маленького человека» и лу-синевских персонажей.

Герменевтический подход – метод интерпретации текста, основанный на концепции «слияния горизонтов» (Гадамер Х.- Г.), предполагающий взаимодействие культурного опыта читателя и смысла художественного произведения, направленный на глубокое понимание текста.

Герменевтический круг – принцип понимания текста, предполагающий движение от части к целому и от целого к части, что обеспечивает постепенное раскрытие многослойного смысла художественного произведения.

Гуманитарная цифровизация – процесс интеграции цифровых технологий в гуманитарную сферу с целью расширения аналитических возможностей, визуализации данных и повышения эффективности интерпретации текста.

Искусственный интеллект (ИИ) – технологическая система, использующая алгоритмы машинного обучения и обработки естественного языка для анализа, упрощения, перевода и визуализации текста; в диссертации рассматривается как вспомогательный инструмент для преодоления языковых и культурных барьеров.

Интеркультурная компетентность – способность понимать, интерпретировать и соотносить культурные коды разных традиций, а также корректно взаимодействовать с представителями иных культур.

Культурный код – совокупность культурных, исторических, социальных и ценностных смыслов, закреплённых в художественном тексте и определяющих восприятие и интерпретацию литературного произведения читателем иной культурной традиции.

Когнитивная нагрузка – педагогическая концепция, объясняющая

границы восприятия сложного материала студентами; используется в диссертации для обоснования необходимости адаптивных и цифровых средств, помогающих снижать перегрузку при чтении трудных текстов А.П. Чехова и Лу Синя.

Межкультурная образовательная среда – совокупность условий обучения, в которой взаимодействуют представители разных культур (в диссертации – китайские и казахские студенты), что требует адаптации литературных методов и цифровых инструментов.

Межкультурная компетентность – способность студентов понимать и интерпретировать литературу другой культуры, сопоставлять культурные смыслы, осознавать различия национальных традиций и выстраивать диалог в условиях поликультурного образовательного пространства.

Методика обучения сравнительно-сопоставительному анализу – структурированная система педагогических приёмов, включающая герменевтическое чтение, параллельный анализ русских и китайских текстов, работу с культурными кодами, переводами и цифровыми инструментами.

Подтекст (чеховский подтекст) – скрытый смысловой слой художественного текста, не выраженный напрямую, но проявляющийся через детали, паузы, интонации, композицию и эмоциональную атмосферу, требующий интерпретации в процессе «медленного чтения».

Педагогический эксперимент – комплексное исследование, включающее диагностический, формирующий и итоговый этапы, направленное на проверку эффективности разработанной методики сравнительно-сопоставительного анализа произведений А.П. Чехова и Лу Синя.

Сравнительно-сопоставительный анализ – метод литературоведческого исследования, направленный на выявление типологических сходств и различий между произведениями двух и более национальных литератур, а также на интерпретацию художественных, культурных и антропологических смыслов в их межкультурном взаимодействии.

Цифровые гуманитарные технологии – совокупность цифровых методов анализа текста (корпусный анализ, визуализация данных, карты коллокаций, частотный анализ), применяемых для поддержки литературоведческого исследования и обучения

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

ИИ	– искусственный интеллект
NLP	– Natural Language Processing
NER	– Named Entity Recognition
ЦУР	– Цель устойчивого развития
КОКСНВО МНВО РК	– Комитет по обеспечению качества в сфере науки и высшего образования Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан
ОП	– Образовательная программа
РЯЛ	– Русский язык и литература
РКИ	– Русский язык как иностранный
ru	– русский язык
zh	– китайский язык
кк	– казахский язык
LMS	– Learning Management System
БД Scopus	– международная реферативная база данных Scopus
РАН	– Российская академия наук
МГУ	– Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
СПбГУ	– Санкт-Петербургский государственный университет имени А.Герцена
НКРЯ	– Национальный корпус русского языка

ВВЕДЕНИЕ

Современное филологическое образование, особенно в контексте межкультурного взаимодействия, приобретает стратегическую значимость в развитии гуманитарной грамотности, критического мышления и межкультурной компетенции обучающихся. Литература, выступая в роли символической системы и кода культуры, является ключевым инструментом для доступа к духовному миру разных народов. В условиях активного международного сотрудничества актуализируется вопрос о методическом обеспечении литературного образования как средства межкультурной коммуникации.

В парадигме мировой литературной классики А.П. Чехов и Лу Синь выступают знаковыми фигурами, чье творчество обладает высоким потенциалом для сравнительного анализа. Как переходная фигура между русским реализмом и модернизмом, А.П. Чехов закрепил свое место в мировой литературной истории благодаря своим тонким психологическим портретам, лаконичному стилю повествования и глубокому пониманию человеческой природы [1]. Его рассказы и пьесы имеют большое значение не только в рамках русской литературной традиции, но и оказали глубокое влияние на литературную критику, драматургическую теорию и педагогическую практику XX века. Лу Синь всемирно признан основателем современной китайской литературы. Его произведения, отличающиеся острой сатирой, глубокой социальной критикой и характерным символизмом, раскрывали противоречия и кризисы переходного периода в Китае, стимулируя национальное самосознание и индивидуальный самоанализ. Несмотря на различия в историческом и культурном контексте, их общее внимание к человеческой природе, обществу и культуре предоставляет значительные возможности для межкультурного сравнительного исследования [2].

Сравнительное литературоведение, как междисциплинарная область исследования, подчеркивает взаимное влияние, отражение и диалог между литературами разных народов [3]. Посредством сравнительного анализа произведений А.П. Чехова и Лу Синя можно не только выявить сходства и различия между двумя писателями с точки зрения художественных приемов и тематики, но и предоставить теоретические и практические ресурсы для литературного образования. Опираясь на идеи А.Н. Веселовского о единстве человеческого творчества и продуктивности сравнительного метода, можно утверждать, что для современных студентов-филологов сравнительное литературоведение улучшает навыки интерпретации [3, с. 42]. Это особенно важно в современных условиях образования, где межкультурная компетентность признается одной из основных компетенций в развитии талантов.

Особое значение межкультурное литературное образование приобретает в контексте реализации глобальных Целей устойчивого развития (ЦУР),

направленных на обеспечение инклюзивного качественного образования и поощрение культурного разнообразия. Эти международные ориентиры находят свое практическое воплощение в образовательной политике Республики Казахстан. Как ключевой участник Евразийского пространства и инициативы «Один пояс – один путь», Казахстан, реализующий политику трехъязычия, создает уникальную многоязычную среду для внедрения и апробации новой методики. В последние годы развитие инициативы «Один пояс – один путь» способствовало углублению сотрудничества между Китаем, Россией и Казахстаном в области гуманитарного образования. Образовательные реформы в Казахстане делают акцент на «трехъязычной политике» – параллельном преподавании казахского, русского и английского языков – с целью повышения международной конкурентоспособности студентов. В рамках этой политики внедрение сравнительного изучения А.П. Чехова и Лу Синя не только укрепляет понимание студентами русской и китайской литературы, но и способствует обнаружению культурных сходств через литературное образование, тем самым содействуя межкультурной коммуникации и региональному сотрудничеству. В частности, для студентов образовательной программы 6В01703 – Русский язык и литература (РЯЛ), а также обучающихся по образовательной программе 6В02312 – Русский язык как иностранный (РКИ), межкультурное литературное образование не только расширяет академические горизонты, но и совершенствует навыки литературной критики и развивает межкультурную адаптивность для будущей карьеры».

Актуальность исследования обусловлена глобальными ориентирами Целей устойчивого развития (ЦУР) №4, на формирование качественного образования, развитие профессиональных компетенций и подготовку личности, способной эффективно функционировать в условиях современного социокультурного пространства. В частности, разрабатываемая методика направлена на достижение задачи, предусматривающей обеспечение учащихся знаниями и навыками, необходимыми для понимания и уважения культурного многообразия. Интеграция цифровых инструментов и сравнительного анализа в учебный процесс способствует созданию инклюзивной и современной образовательной среды, что отвечает международным стандартам подготовки специалистов гуманитарного профиля.

Однако студенты часто сталкиваются с двумя типами препятствий в межкультурном литературном образовании: языковыми барьерами и культурными барьерами. Лаконичный язык и метафорические конструкции А.П. Чехова часто оказываются сложными для начинающих, а символизм и сатира Лу Синя часто неправильно интерпретируются из-за культурных различий. Следовательно, вопрос о том, как помочь студентам уменьшить трудности в понимании и преодолеть культурные барьеры, стал актуальной проблемой в литературном образовании. Поиски эффективных методических решений в этом направлении активно ведутся современными исследователями:

так, в недавних работах убедительно доказан потенциал мультимедийных технологий и видеокурсов для визуализации учебного материала [4]. Государственный курс на тотальную цифровизацию, обозначенный Президентом К.Ж. Токаевым, напрямую затрагивает и сферу гуманитарного знания. В своем обращении 2026 года Глава государства четко расставил приоритеты: «Мы должны построить цифровое государство. Передовые технологии откроют путь к раскрытию потенциала всех сфер страны» 2026 год объявлен годом Цифровизации и Искусственного Интеллекта [5].

Для современной методики преподавания литературы этот политический императив означает необходимость коренного пересмотра традиционных подходов. Интеграция ИИ-инструментов перестает быть просто локальным экспериментом – сегодня она становится тем условием, без которого невозможно подготовить филолога, способного эффективно работать в новой информационной реальности.

Развивая этот технологический вектор, внедрение технологий искусственного интеллекта (ИИ) открывает принципиально новые возможности для преодоления указанных барьеров. ИИ-инструменты (обработка естественного языка, автоматическое упрощение текста, интеллектуальные диалоговые системы) позволяют снизить когнитивную нагрузку и обеспечить более точную межкультурную интерпретацию. Новые инструменты, такие как обработка естественного языка, машинный перевод, автоматическое упрощение текста и интеллектуальные диалоговые системы, могут смягчить лингвистические и культурные препятствия, с которыми сталкиваются студенты при чтении А.П. Чехова и Лу Синя [6]. Например, инструменты автоматического упрощения текста могут помочь студентам разобраться в сложных синтаксических конструкциях и символических значениях, машинный перевод облегчает межъязыковые сравнительные исследования, а генеративные системы вопросов и ответов на основе искусственного интеллекта поддерживают персонализированное обучение. Эта модель «образования с помощью технологий» не только отвечает современным цифровым тенденциям в образовании, но и расширяет потенциальные границы литературной педагогики.

Отличительной чертой и научной особенностью данного исследования является выбор многоязычной образовательной среды Казахстана в качестве платформа для тестирования и развития методологии сравнительного анализа, учитывающей специфику восприятия русской и китайской классики. Казахстан рассматривается не как изолированный объект сравнительного анализа, а как современная образовательная среда, в которой студенты, изучающие китайскую литературу, изучают также русскую и мировую литературу. Система высшего образования Казахстана с ее богатыми языковыми ресурсами и активным межкультурным взаимодействием предлагает уникальные возможности для тестирования и развития методологии сравнительного

анализа литературных текстов, особенно при ее применении к русской и китайской классике.

Проблема исследования заключается в том, что, несмотря на высокий потенциал произведений А.П. Чехова и Лу Синя для формирования межкультурной компетентности китайских студентов-филологов, существующие методики преподавания в казахской образовательной среде не учитывают в достаточной мере ни специфику восприятия культурных кодов, ни возможности современных цифровых и AI-инструментов по снижению языковых и когнитивных барьеров.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью разработки теоретических и методических основ обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов на материале произведений А.П. Чехова и Лу Синя, а также потребностью в создании педагогической модели, учитывающей межкультурные особенности обучения и возможности современных технологий для повышения эффективности литературного образования.

Объект исследования: Межкультурное литературное образование китайских студентов-филологов

Предмет исследования: Методические условия и механизмы формирования у китайских студентов-филологов навыков сравнительно-сопоставительного анализа художественных текстов на материале произведений А.П. Чехова и Лу Синя с использованием цифровых и ИИ-инструментов.

Цель исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании и разработке методики обучения китайских студентов-филологов компаративному анализу художественного дискурса (на материале прозы А.П. Чехова и Лу Синя), направленной на формирование углубленной интерпретационной компетенции. В работе также определяется лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта как инструмента оптимизации учебного процесса и нивелирования лингвокультурных барьеров при декодировании смыслов художественного текста.

Для реализации цели исследования и верификации гипотезы в работе решается ряд **задач:**

1. Проанализировать теоретические основы сравнительно-сопоставительного анализа художественных текстов и подходы к межкультурному литературному образованию в российской, китайской и казахской филологии.
2. Выявить лингвистические, культурные и интерпретационные трудности китайских студентов-филологов при изучении произведений русской и китайской классики в многоязычной образовательной среде Казахстана.
3. Провести сравнительно-сопоставительный анализ художественных

особенностей произведений А.П. Чехова и Лу Синя и определить универсальные и культурно-специфические элементы, значимые для межкультурной интерпретации.

4. Разработать методику обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов на материале произведений А.П. Чехова и Лу Синя.

5. Апробировать разработанную методику в учебном процессе и оценить её эффективность в условиях многоязычной и межкультурной образовательной среды Казахстана.

Материалами исследования послужили произведения А.П. Чехова и Лу Синя, а также труды российских, китайских и казахстанских ученых в области сравнительного литературоведения, межкультурной коммуникации, герменевтики и цифровых гуманитарных наук. Теоретические источники позволили определить методологическую базу исследования и выявить основные подходы к сопоставительному анализу художественных текстов в межкультурной аудитории.

Существенным компонентом теоретической базы исследования стали работы ученых, рассматривающих наследие А.П. Чехова и Лу Синя в различных национальных филологических традициях. В Китае фундаментальное значение имеют труды Чжу Чжэна [7] и Ван Фужэня [8], раскрывающие глубинные связи Лу Синя с традицией. Произведения А.П. Чехова получили всестороннее осмысление в работах Тун Даомина [9], который подробно исследовал рецепцию русского классика в китайской культуре. В России наследие Лу Синя рассматривали Анабель Л. [10], Хуаньюй Ч. [11], Спешнев Н.А. [12], уделявшие внимание художественной специфике его прозы и ее переводу на русский язык, тогда как традиция А.П. Чехова продолжает оставаться в центре внимания Чудакова А.П. [1, с. 32], Беляева И. [13], Кузнецова Е.А. [14] и других специалистов. В Казахстане вопросы восприятия и педагогического потенциала произведений обоих писателей отражены в работах С.Х. Габбасовой [15], А.Т. Жумсакбаева [16], Н.А. Таировой [17] и их коллег, которые подчеркивают значимость традиций интерпретации произведений А.П. Чехова и Лу Синя для формирования межкультурной компетенции будущих филологов и развития методик работы с художественным текстом в многоязычной образовательной среде.

Эмпирический материал включал результаты анкетирования 100 студентов (после отбраковки – 63 респондента), письменные задания и наблюдения преподавателей, полученные в ходе педагогического эксперимента. Эти данные позволили выявить трудности восприятия текстов А.П. Чехова и Лу Синя, а также оценить влияние предложенной методики и цифровых инструментов на формирование навыков сравнительно-сопоставительного анализа.

Использование современных корпусных ресурсов, параллельных

переводов и генеративных инструментов ИИ обеспечило объективность анализа и позволило комплексно изучить лексико-стилистические и культурные особенности текстов, что существенно усилило надежность выводов исследования. Применение подобных мультиязычных корпусных данных и цифровых инструментов позволяет эффективно систематизировать терминологический аппарат и верифицировать результаты анализа [18].

Методы исследования:

1. Анализ научной литературы, включающий изучение теоретических подходов к сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов, работ о творчестве А.П. Чехова и Лу Синя, исследований в области межкультурного литературного образования, а также публикаций по цифровым гуманитарным технологиям и инструментам ИИ. Данный метод позволил систематизировать научный контекст исследования, определить направления развития методологии и выявить теоретические основания для построения авторской модели обучения.

2. Метод кейс-анализа, применяемый для изучения конкретных примеров интерпретации произведений А.П. Чехова и Лу Синя китайскими и казахскими студентами, анализа типичных учебных ситуаций, ошибок восприятия, трудностей интерпретации и успешных педагогических решений. Использование кейс-анализа обеспечило выявление закономерностей читательского поведения и факторов, влияющих на освоение межкультурных смыслов.

3. Сравнительно-сопоставительный анализ художественных текстов, направленный на сопоставление стилевых, мотивных, образных, семантических и культурно обусловленных особенностей произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Данный метод использовался как для научного анализа художественных стратегий авторов, так и для интерпретации письменных работ студентов, что обеспечило связь между теоретическим и учебным уровнями анализа.

4. Метод анализа восприятия целевой аудитории, применённый для изучения особенностей интерпретации русских и китайских текстов китайскими студентами в условиях многоязычной образовательной среды Казахстана. На основе анализа уровней понимания, эмоциональных реакций, стратегий чтения и интерпретационных затруднений были выявлены ключевые факторы, определяющие успешность межкультурного литературного обучения и необходимые условия адаптации методики.

5. Эмпирические методы верификации результатов, включающие анкетирование для получения количественных и качественных данных о динамике межкультурной компетентности, мотивации, читательских стратегий и восприятия методики; а также использование инструментов лингвистического анализа (корпусных средств и NLP-модулей) для объективной оценки лексико-стилистических характеристик текстов А.П. Чехова и Лу Синя, анализа частотности ключевой лексики, визуализации мотивных и семантических сетей

и проверки эффективности применения ИИ-помощников при сравнительном анализе художественных произведений.

Для верификации результатов применяются:

– Анкетный опрос – для получения количественных и качественных данных о динамике межкультурной компетентности, мотивации, читательских стратегий и восприятия методики. В опрос были включены 100 студентов; после исключения 27 некорректных анкет в анализ вошли данные 63 респондентов из КНР и Казахстана.

– Инструменты лингвистического анализа (корпусные средства, NLP-модули) – для объективной оценки лексико-стилистических характеристик произведений А.П. Чехова и Лу Синя, визуализации мотивных и эмоциональных сетей, анализа частотности ключевой лексики, а также для оценки эффективности применения ИИ в поддержке сравнительного анализа.

Гипотеза исследования:

Выявление универсальных и культурно-специфических элементов произведений А.П. Чехова и Лу Синя будет способствовать более глубокому межкультурному пониманию художественных текстов студентами , если:

– методика учитывает типичные лингвистические, культурные и интерпретационные трудности китайских студентов;

– обучение строится поэтапно – от понимания к сопоставлению, интерпретации и рефлексии;

– в учебный процесс интегрируются современные цифровые средства и инструменты обработки текста;

– методика регулярно апробируется и корректируется с учётом обратной связи студентов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Межкультурное обучение китайских студентов-филологов требует специальной методической основы, опирающейся на выявление лингвистических, культурных и интерпретационных трудностей при изучении произведений А.П. Чехова и Лу Синя.

2. Сравнительно-сопоставительный анализ произведений А.П. Чехова и Лу Синя является эффективным средством формирования межкультурной компетентности, поскольку позволяет выделить универсальные и культурно-специфические элементы художественных текстов.

3. Универсальные темы и культурно-специфические элементы произведений А.П. Чехова и Лу Синя могут быть операционализированы как методические категории, обеспечивающие формирование навыков интерпретации и межкультурного анализа у китайских студентов.

4. Разработанная методика обучения основана на поэтапной модели (понимание → сопоставление → интерпретация → рефлексия) и обеспечивает системное формирование навыков сравнительно-сопоставительного анализа художественных текстов.

5. Апробация методики и результаты педагогического эксперимента подтверждают её эффективность: снижение когнитивной нагрузки за счёт цифровых инструментов и рост интерпретационных и межкультурных аналитических навыков у студентов.

Научная новизна исследования заключается в комплексной разработке теоретических и методических основ обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов на материале произведений А.П. Чехова и Лу Синя, что ранее не становилось предметом специального научного изучения. В работе впервые выявлены и обоснованы типичные лингвистические, культурные и интерпретационные трудности, возникающие у китайских студентов при работе с русской и китайской классикой в многоязычной образовательной среде Казахстана, что позволило определить специфические потребности данной целевой аудитории. Новизна исследования проявляется в определении универсальных и культурно-специфических художественных элементов произведений А.П. Чехова и Лу Синя, которые могут выступать операциональными категориями в методике межкультурного сопоставления литературных текстов. На этой основе предложена авторская поэтапная модель обучения (понимание → сопоставление → интерпретация → рефлексия), адаптированная к особенностям восприятия художественного текста китайскими студентами и ориентированная на формирование у них устойчивых навыков межкультурного анализа. Существенным вкладом является научное обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности интеграции цифровых инструментов и технологий искусственного интеллекта – автоматического упрощения текста, машинного перевода, корпусных методов и интеллектуальных диалоговых систем – в процесс литературного обучения, что способствует снижению когнитивной нагрузки и повышению точности интерпретации художественных произведений. Проведённая апробация методики в условиях казахского вуза обеспечила получение новых эмпирических данных о динамике формирования межкультурной компетентности китайских студентов, а также позволила определить педагогические условия, необходимые для успешного внедрения разработанной методики в многоязычную образовательную среду.

Таким образом, исследование вносит значимый вклад в развитие сравнительной педагогики, межкультурной филологии и методики преподавания литературы в условиях цифровизации образования.

Теоретическая значимость. На теоретическом уровне данное исследование вносит вклад в сравнительное литературоведение, педагогику и исследования в области цифровых гуманитарных наук. Во-первых, оно расширяет рамки сравнительного исследования произведений А.П. Чехова и Лу Синя, поднимая их литературный диалог на уровень межкультурного образования и предоставляя новые теоретические рычаги для сравнительных

литературоведческих исследований. Во-вторых, опираясь на герменевтику Гадамера Х.- Г. «слияния горизонтов» и теорию когнитивной нагрузки, исследование предлагает новую педагогическую модель. В ней используются технологии искусственного интеллекта для снижения порога понимания текста, что позволяет студентам вести эффективный диалог между разными культурными горизонтами. Это не только способствует применению литературной герменевтики в образовании, но и обеспечивает теоретическую основу для междисциплинарной конвергенции в образовательных исследованиях. Наконец, исходя из постгуманистической критической перспективы, в данном исследовании изучается потенциал сотрудничества человека и машины в литературном образовании, что позволяет наметить новые направления образовательных исследований в контексте цифровых гуманитарных наук.

Практическая значимость. На практическом уровне это исследование имеет значительную ценность для применения в образовании. С одной стороны, оно предоставляет учителям практические стратегии для учебного процесса, такие как использование инструментов искусственного интеллекта для упрощения текста, перевода и семантической интерпретации. Это помогает студентам постепенно углублять свое понимание произведений А.П. Чехова и Лу Синя, тем самым снижая когнитивную нагрузку в процессе обучения. С другой стороны, оно способствует развитию межкультурной компетенции и навыков критического мышления у студентов. Это не только соответствует современным целям высшего образования в области развития талантов, но и находится в полном соответствии с трехъязычной политикой Казахстана и китайско-российским сотрудничеством в области образования в рамках инициативы «Один пояс и один путь». Для китайских студентов-филологов, этот педагогический подход одновременно укрепляет навыки литературной интерпретации и повышает межкультурную адаптивность, вооружая их большей конкурентоспособностью для будущих академических исследований и профессиональной практики.

Кроме того, методология и результаты этого исследования могут быть распространены на другие межкультурные образовательные среды, предлагая практические рекомендации для разработки региональных и глобальных литературных учебных программ.

Апробация. Основные положения и результаты диссертации прошли апробацию на научно-методических семинарах PhD докторантов, на заседаниях кафедры русской филологии и мировой литературы КазНУ им. Аль-Фараби (с сентября 2023 года по декабрь 2025 года).

По результатам диссертационного исследования опубликовано 4 статьи, в том числе 1 статья, индексируемая в базах данных Scopus и Web of Science, а также 3 статьи в изданиях, рекомендованных КОКСНВО МНВО РК.

Статьи в журналах, входящих в БД Scopus:

1. Xin Y., Begaliyeva S. B. Influence of Short Novels on Creation of Educational Programs in Literature: Taking A.P. Chekhov's "The Chameleon" and Lu Xun's "A Madman's Diary" as Examples. Education Sciences, 15(7), 2025. 906. https://doi.org/10.3390/educsci15070906

Статьи в журналах, входящих в перечень, рекомендованный КОКСНВО МНВО РК:

2. Юйхан С., Бегалиева С., Баянбаева А. Методика изучения литературного типа «Маленький человек»(на материалах А.П. Чехова и Лу Синя) // Вестник КазНУ. Серия филология, 2025, №1. – С. 202–210.

3. Юйхан С., Бегалиева С.Б. Антропологический Аспект Произведений Лу Синь и А.П. Чехова И Его Роль В Образовательной Парадигме // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана, серия Педагогические науки, 2025. – №2 (77). – С. 44–64.

4. Юйхан С., Бегалиева С.Б., Джолдасбекова Б.У. Литературное наследие А.П. Чехова и Лу Синя в обучении межкультурной компетенции студентов-филологов // Вестник Торайгыров Университета. Серия педагогическая, 2025. – №3. – С. 311–323.

В сборниках материалов международных конференций:

5. Синь Юйхан. Исследование модели преподавания произведений А.П. Чехова и Лу Синя в межкультурном контексте // Конференция"Международной научно-практической интернет-конференции, «Тенденции и перспективы развития науки и образования в условиях глобализации» уровень Международный, Украина, 2025. – С. 134–137.

6. Синь Юйхан. История и тенденция развития социально-педагогической деятельности в Китае // Конференция"Международный форум «взаимодействие науки и общества: Язык, инновации, культура», посвященный 90-летию КазНУ имени аль-Фараби", уровень Международный, Казахстан, 2024. – С. 131–135.

7. Синь Юйхан. Изображение «маленького человека» у Лу Синя и А.П. Чехова // Конференция"Международная научная конференция студентов и молодых ученых «Фараби әлемі»", уровень Международный, Казахстан, 2025. – С. 134–137.

8. Синь Юйхан. История переводов романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» на китайский язык // Конференция"Международная научная конференция студентов и молодых ученых «ФАРАБИ ӘЛЕМІ»", уровень Международный, КАЗАХСТАН, 2025. – С. 360–361.

Наличие публикаций в журналах, входящих в международные и национальные индексационные базы, а также выступления на конференциях различного уровня подтверждают научную новизну, достоверность и практическую значимость результатов диссертационного исследования.

Структура исследования состоит из введения, трех разделов (теоретического, практического и методического), заключения, списка

использованных источников, приложений.

Во Введении обосновывается актуальность исследования, определяются цель, задачи и методы исследования, формулируется гипотеза, выстраивается алгоритм исследования, обосновывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первом теоретическом разделе «*Теоретические основы сравнительно-сопоставительного анализа литературных текстов*» раскрываются базовые положения исследования, определяющие специфику обучения китайских студентов-филологов в межкультурной среде Казахстана. Рассматриваются различные национальные традиции сравнительного анализа в России, Китае и Казахстане, анализируются механизмы восприятия и интерпретации культурных кодов в русской, китайской и казахской литературе, выявляются причины культурных и языковых трудностей, с которыми сталкиваются студенты при чтении произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Значительное внимание уделяется потенциалу цифровых гуманитарных технологий и искусственного интеллекта как средств снижения когнитивной нагрузки и поддержки глубокого интерпретационного чтения. Теоретический раздел создаёт методологическую базу исследования, объединяя герменевтические, культурно-антропологические и когнитивные подходы.

Во втором практическом разделе «*Сравнительно-сопоставительный анализ произведений А.П. Чехова и Лу Синя*» представляет собой развернутый межкультурный литературоведческий анализ, выявляющий тематические, мотивные, образные и ценностные параллели двух писателей. В ней детально рассматриваются ключевые темы – страдание, одиночество, духовное пробуждение, социальная инерция, критика традиции, – а также стиль, поэтика и роль «маленького человека» в обеих литературных традициях. Показано, что художественные системы А.П. Чехова и Лу Синя формируют универсальные гуманистические смыслы, но выражают их через разные культурные оптики. Выделяется сильный педагогический потенциал их произведений для формирования межкультурной компетентности студентов в Казахстане и Китае. Этот раздел служит содержательным фундаментом для создания методики обучения и дальнейшего педагогического эксперимента.

В третьем методическом разделе «*Методические аспекты обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу*» содержится авторская методика, разработанная на основе теоретических выводов и сравнительного анализа произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Описываются структура методики, её этапы, принципы, формы работы и способы адаптации для китайских и казахских аудиторий. Представлены результаты практической апробации методики в реальных условиях вузов Казахстана и Китая, а также данные педагогического эксперимента, основанного на анкетировании 100 студентов Чжэцзянского университета иностранных языков (Юэсю) и Казахского национального университета имени

аль-Фараби (63 валидных анкеты). Эксперимент фиксирует изменение навыков интерпретации, развитие межкультурной рефлексии, повышение мотивации и уверенности студентов при работе со сложными художественными текстами.

Отдельный подраздел посвящён перспективам использования цифровых технологий и ИИ – автоматического упрощения текста, корпусного анализа, машинного перевода, адаптивных платформ – как инструментов, способствующих снятию языковых и культурных барьеров. Раздел завершается выводами об эффективности методики и её применимости в международном филологическом образовании.

В заключении представлены выводы и результаты проведенного исследования.

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ

1.1 Понятие и принципы сравнительно-сопоставительного анализа в русской, китайской и казахской филологической традиции

Сравнительно-сопоставительный анализ художественных текстов представляет собой не просто метод научного исследования, а целостную концепцию гуманитарного познания, отражающую современное понимание литературы как формы диалога культур [19]. Он позволяет выявлять универсальные закономерности художественного мышления, сопоставлять типологически близкие явления и при этом сохранять уважение к национальной специфике каждой литературы. В эпоху глобализации, когда культурные границы становятся подвижными, а образовательные процессы – многоязычными и междисциплинарными, этот метод приобретает не только исследовательскую, но и педагогическую значимость. Через сравнение студенты не просто узнают иные литературные традиции, но учатся понимать «другого» как часть общего культурного опыта человечества.

Российская филология стала одним из главных источников формирования сравнительно-сопоставительного метода. Уже в XIX веке В.Г. Белинский осознавал необходимость рассматривать русскую литературу в контексте мировой, считая, что без сопоставления невозможно понять динамику национального художественного развития [20]. Позднее А.Н. Веселовский разработал концепцию «исторической поэтики», в которой сравнение выступало не как механический приём, а как путь к пониманию генезиса и трансформации форм [21]. Он показал, что мотивы, сюжеты и жанры не принадлежат одной культуре, а путешествуют между народами, отражая универсальные модели человеческого опыта. Таким образом, сравнение стало не только методом описания, но и средством выявления структурных инвариантов художественного мышления.

В начале XX века идеи А.Н. Веселовского были развиты в трудах В.М. Жирмунского, Д.Д. Благого и М.М. Бахтина. В.М. Жирмунский впервые чётко развёл понятия «историко-контактных» и «типологических» связей, утверждая, что литературы разных народов могут приходить к сходным художественным решениям независимо от прямых контактов, если существуют аналогичные социальные и культурные предпосылки [22]. Эта идея типологического параллелизма открыла путь для сравнительно-сопоставительных исследований нового типа – не описательных, а аналитических, выявляющих глубинные механизмы сходства.

М.М. Бахтин, в свою очередь, придал методу философскую и герменевтическую глубину, рассматривая литературу как систему диалогов, где каждый текст является откликом на другие тексты, эпохи и культурные традиции. Его концепция диалогизма превратила

сравнительно-сопоставительный анализ из формы сопоставления в форму общения – смыслового, культурного и этического [23].

В системе советской гуманитарной науки сформировались институциональные основы сравнительного литературоведения. В университетах Ленинграда, Москвы, Тарту и Алма-Аты возникли научные школы, где сравнительно-сопоставительный подход использовался для изучения связей русской литературы с западноевропейской, восточной и тюркской традициями. В этом контексте особенно значимыми стали работы Ю.М. Лотмана и тартуской семиотической школы, где литература рассматривалась как знаковая система, а сравнение – как способ моделирования культурного пространства [24]. Эти идеи оказали влияние и на современную педагогическую методологию: обучение литературе всё чаще стало строиться не как усвоение «канона», а как осмысление взаимодействия культурных кодов.

Китайская филология выработала иной, но не менее глубокий вариант сравнительно-сопоставительного метода. Исторически она формировалась в диалоге между конфуцианской философией, западной эстетикой и идеей национального возрождения. В начале XX века, в период движения «4 мая», Лу Синь и его современники выступали за обновление китайской литературы через активное изучение западных образцов, но при этом подчёркивали необходимость сохранить духовную самостоятельность китайской культуры. В своих статьях Лу Синь писал, что подлинное сопоставление – это не подражание, а соизмерение ценностей, где встречаются традиция и современность, Восток и Запад [25]. Таким образом, в китайской гуманитарной мысли сравнительно-сопоставительный анализ приобрёл характер не столько внешнего, сколько внутреннего диалога культур.

Во второй половине XX века эта линия получила развитие в трудах Цянь Чжуншу, Чжу Гуанцяня, Ван Нина и других исследователей. Цянь Чжуншу в своей работе «Гуаньчжуй бянь» демонстрировал удивительную широту межкультурного мышления, сопоставляя китайские и европейские тексты с позиций эстетического универсализма [26]. Чжу Гуанцянь выдвинул идею эстетического синтеза, согласно которой каждая культура выражает единые универсальные категории – Красоту, Добро, Истину – в своей специфической форме [27]. Эти идеи легли в основу современной китайской сравнительной школы, где литература рассматривается как посредник между культурами, а обучение литературе – как форма культурного самопознания. Современные китайские университеты, включая Пекинский, Фуданьский и Сямэньский, внедряют курсы по сравнительному литературоведению, где анализ А.П. Чехова, Ф. Кафки, Э. Хемингуэя или Л.Н. Толстого сопоставляется с чтением Лу Синя, Ба Цзиня или Мо Яня [28]. Таким образом, педагогическое применение метода в Китае направлено на воспитание межкультурной толерантности и развитие аналитического мышления студентов.

Характерной особенностью китайской школы является акцент на

герменевтическое измерение. Сравнение понимается не как внешнее сопоставление, а как акт понимания – «слияние горизонтов» в терминах Гадамера Х.- Г. При этом, как отмечается в теоретических работах по сравнительной культурологии [29], акцент смещается с формальных аналогий на соотношение ценностей и мировоззрений. В педагогической практике это выражается в стремлении побудить студента стать соучастником интерпретации, а не пассивным получателем знания.

Таким образом, китайская филология добавляет в сравнительно-сопоставительный анализ этическое измерение – уважение к инаковости как к условию познания.

Казахская филология сформировалась на перекрёстке русской и тюркской культур и впитала в себя элементы обоих подходов. В трудах М.О. Ауэзова, основателя казахского литературоведения, сравнение рассматривалось как метод осмысления универсальных закономерностей художественного развития. М.О. Ауэзов подчёркивал, что казахская литература, будучи частью мировой, должна изучаться в контексте диалога культур, где восточная эпическая традиция сопоставляется с европейской новеллистикой и русским реализмом. Позднее эту линию продолжили Л. В. Сафронова, С. Кирабаев, Б. Майтанов, которые развивали идеи типологического анализа, культурного взаимодействия и антропоцентризма в литературе [30].

Особенность казахской школы заключается в её практической направленности. В условиях многоязычной образовательной системы сравнительно-сопоставительный анализ используется не только как научный инструмент, но и как педагогическая технология, позволяющая формировать у студентов навыки межкультурного общения [31]. В современных университетах Казахстана, включая Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Евразийский национальный университет имени Л. Гумилёва, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, метод сравнительно-сопоставительного анализа применяется при преподавании русской, казахской и мировой литературы. Здесь особое внимание уделяется формированию трёхъязычной компетенции: студенты учатся анализировать тексты одновременно на казахском, русском и английском (а для китайских студентов – и на китайском языках), что способствует развитию гибкости мышления и способности видеть литературу как глобальную систему.

Эти три подхода не противопоставлены, а взаимно дополняют друг друга, создавая многослойную, динамичную и методологически целостную модель гуманитарного познания. В такой модели сравнительно-сопоставительный анализ становится не просто исследовательским приёмом, направленным на выявление сходств и различий литературных традиций, но превращается в полноценный инструмент формирования личности, её культурной восприимчивости, аналитического мышления и способности к диалогу между культурами. Благодаря их синтезу учебный процесс приобретает глубину,

позволяя студенту осваивать литературу как пространство смыслов, где пересекаются разные культурные горизонты. В результате формируется поликультурная личность, способная не только анализировать текст, но и выявлять в нем универсальные гуманистические ценности. Таким образом, предлагаемая модель не только решает частные учебные задачи, но и формирует у обучающихся устойчивую интерпретационную стратегию, что является необходимым условием для успешной профессиональной адаптации в современном глобализированном мире.

Таблица 1 – Сравнительная характеристика национальных филологических традиций

Параметр анализа	Российская филология	Китайская филология	Казахстанская филология
1	2	3	4
Методологическая основа	Историческая поэтика, типологический анализ, семиотика текста	Эстетика синтеза, философская герменевтика, теория межкультурного диалога	Межкультурная педагогика, лингводидактика, культурная адаптация
Главная цель анализа	Выявление закономерностей развития мировой и национальной литературы	Осмысление универсальных человеческих ценностей через сравнение культур	Формирование межкультурной компетенции и критического мышления студентов
Фокус внимания	Структура, жанр, мотив, поэтика и стиль	Этические, философские и символические аспекты текста	Педагогическая применимость, восприятие текста в многоязычной аудитории
Ключевые исследователи / мыслители	А.Н. Веселовский, В.М. Жирмунский, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман	Лу Синь, Цянь Чжуншу, Чжу Гуанцянь, Ван Нин	М.О. Ауэзов, Л.В. Сафронова, С. Кирбаев, Б. Майтанов

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Принцип анализа	Историко-контактный и типологический	Диалогический и герменевтический	практико-ориентированный и междисциплинарный
Понимание литературы	Литература как часть всемирного художественного процесса	Литература как медиатор культурных и этических смыслов	Литература как средство воспитания межкультурного сознания
Образовательное применение	научно-аналитические курсы, работа с оригинальными текстами	Формирование культурного самопонимания через сравнение	Внедрение в трёхъязычное образование, интеграция AI и цифровых платформ
Современные тенденции	Корпусная филология, количественная стилистика, цифровые гуманитарные науки	Междисциплинарные исследования, философия перевода, культурная компаративистика	Использование AI для анализа и обучения, развитие цифровых корпусов на казахском и русском языках

Как наглядно видно из таблицы 1, каждая национальная школа акцентирует собственное уникальное измерение гуманитарного познания: российская – аналитическое, китайская – философское, казахская – педагогическое. В совокупности они формируют единую систему сравнительно-сопоставительного анализа, где научная строгость, культурная чувствительность и практическая направленность взаимно дополняют и усиливают друг друга.

Такая интеграция позволяет преодолеть ограниченность монокультурного взгляда, обеспечивая стереоскопическое видение изучаемых литературных явлений. В результате сравнительно-сопоставительный анализ трансформируется из формальной процедуры поиска сходств в герменевтический инструмент, раскрывающий глубинные смыслы диалога цивилизаций. Синергетический эффект такого взаимодействия создает условия, при которых художественный текст воспринимается студентами не как статичный объект, а как пространство живой межкультурной коммуникации. В перспективе такой подход закладывает основу для современной гуманитарной

парадигмы, где многообразие интерпретаций служит не источником противоречий, а фактором интеллектуального обогащения.

Для более наглядного представления исторической эволюции трёх традиций можно выделить ключевые этапы их становления:

Таблица 2 – Эволюция сравнительно-сопоставительного метода в России, Китае и Казахстане

Этап / Страна	Россия	Китай	Казахстан
XIX век	Формирование сравнительно-исторического метода (В.Г. Белинский, А.Н. Веселовский)	Зарождение интереса к западной литературе, переводная деятельность	Начало осмысления взаимодействия восточной и русской литературы
XX век	Типологический анализ, структурализм, диалогизм (В.М. Жирмунский, М.М. Бахтин, Ю.М. Лотман)	Модернизация литературы, эстетика синтеза (Лу Синь, Цянь Чжуншу, Чжу Гуанцянь)	Становление национальной школы (М.О. Ауэзов, Л.В. Сафронова, С. Кирабаев)
XXI век	Интеграция цифровых гуманитарных наук, корпусные исследования	Междисциплинарные и AI-подходы в литературоведении	Межкультурная педагогика, трёхъязычное образование, цифровая филология

Как показывает таблица 2, развитие метода в каждой стране отражает общий переход мировой гуманитарной мысли от классической компаративистики к междисциплинарному синтезу и цифровой гуманитаристике.

Современный этап развития сравнительно-сопоставительного анализа связан с усилением технологического измерения. В России активно развиваются цифровые гуманитарные исследования: корпусная лингвистика, стилистический анализ больших данных, моделирование литературных сетей. В Китае создаются национальные цифровые архивы, объединяющие тексты мировой литературы, где студенты могут проводить автоматический поиск и сопоставление мотивов и образов. В Казахстане эти методы внедряются в образовательную практику: создаются двуязычные электронные корпуса, интерактивные платформы для сравнительно-сопоставительного анализа, где

AI помогает студентам находить межъязыковые эквиваленты и культурные аналоги.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ в XXI веке становится не только гуманитарным, но и техногуманитарным. Его задача — не замена человеческой интерпретации машинной, а расширение познавательных возможностей исследователя и студента. Искусственный интеллект способен выполнять функции предварительного анализа: выделять ключевые слова, частотные образы, синтаксические конструкции, визуализировать сюжетные сети. Однако осмысление результатов остаётся за человеком, поскольку он придаёт данным культурный и философский смысл.

В педагогическом аспекте это означает, что цифровые технологии могут выполнять вспомогательную роль в преподавании сравнительно-сопоставительного анализа. Например, при изучении рассказов А.П. Чехова и новелл Лу Синя преподаватель может использовать автоматические системы для выявления лексических совпадений и различий, а затем предложить студентам обсудить, как эти различия связаны с культурным контекстом. Таким образом, технология становится инструментом вовлечения в интерпретацию, а не заменой анализа.

В целом сравнительно-сопоставительный анализ можно определить как многоуровневую систему, объединяющую исследовательские, интерпретационные и педагогические функции. На теоретическом уровне он выявляет типологические связи между литературами; на герменевтическом – обеспечивает понимание культурного смысла; на педагогическом – способствует формированию межкультурной компетенции. В условиях Казахстана, где взаимодействуют русская, казахская, китайская и западная традиции, этот метод становится не просто академическим инструментом, а моделью гуманитарного образования нового типа – синтетического, диалогического и технологически поддержанного.

Российская, китайская и казахстанская традиции образуют не три изолированные линии, а единую интеллектуальную траекторию, в которой Россия закладывает фундамент, Китай осмысляет культурную философию, а Казахстан превращает метод в практику образования. Их взаимодействие символизирует движение гуманитарной науки от сравнительно-исторической к сравнительно-культурной парадигме, а затем – к цифрово-гуманитарной.

В этом смысле сравнительно-сопоставительный анализ не только метод филологии, но и метафора современного мира: так же, как культуры взаимодействуют, не теряя своей индивидуальности, так и науки, методы и технологии объединяются в едином поле познания. Его применение в обучении китайских студентов-филологов в Казахстане позволяет соединить научную строгость российской школы, философскую глубину китайской мысли и практико-ориентированную адаптивность казахстанского образования, создавая новую модель гуманитарного мышления, адекватную вызовам XXI века.

1.2 Сравнительно-сопоставительный анализ в практике обучения студентов-филологов в Китае, России и Казахстане

Развитие сравнительно-сопоставительного анализа в китайской филологической школе представляет собой сложный и многогранный процесс, в котором взаимодействуют традиции национальной литературы, задачи межкультурной коммуникации и современные вызовы образовательной системы. Китайская модель филологического образования всегда находилась в тесной связи с проблемами национальной идентичности и культурного самоопределения, что в значительной мере определяет специфику преподавания мировой литературы и методов сравнительно-сопоставительного анализа. Особое место здесь занимает творчество Лу Синя, который воспринимается как посредник между китайской и западной культурами. На материале произведений Лу Синя студенты получают возможность не только осмысливать внутренние социальные и культурные процессы в Китае, но и видеть параллели с мировыми литературными традициями, включая русскую классику и в первую очередь произведения А.П. Чехова [32].

В практике китайских университетов сравнительно-сопоставительный анализ используется как метод, позволяющий студентам-филологам развивать навыки критического мышления, расширять горизонты культурного восприятия и формировать способность к интерпретации текстов разных эпох и стран. Существует несколько уровней его реализации. На базовом уровне студенты знакомятся с ключевыми понятиями сравнительного литературоведения, изучают историю дисциплины и ее методологические подходы. Далее, на более специализированных курсах, осуществляется конкретный анализ произведений, где сопоставляются, например, темы «маленького человека» в русской и китайской литературах, мотивы социальной критики у А.П. Чехова и Лу Синя, а также особенности художественного стиля, повествовательной техники и жанровой структуры [33].

Преподавание сравнительно-сопоставительного анализа в Китае тесно связано с переводческой традицией. Переводы русской литературы, начавшиеся еще в конце XIX – начале XX века, сыграли огромную роль в формировании национальной культурной идентичности и в развитии критической мысли [34].

Изучение А.П. Чехова в Китае всегда сопровождалось активной переводческой деятельностью, которая позволяла адаптировать сложные культурные коды русской литературы к китайскому контексту. Сегодня в университетских курсах по сравнительной литературе студентам предлагается работать не только с оригинальными текстами, но и с их переводами, сопоставляя переводческие стратегии и выявляя, каким образом перевод влияет на интерпретацию художественного смысла.

В китайской филологии сравнительно-сопоставительный анализ выполняет и прикладную функцию. Он используется для подготовки студентов

к межкультурному общению, к работе в сфере международных отношений, журналистики, перевода и преподавания иностранных языков. В этом смысле филологическое образование в Китае выступает как инструмент культурной дипломатии, что особенно заметно в последние десятилетия, когда идея «культурного диалога» стала частью образовательной политики государства [33, с. 314]. В результате сравнительно-сопоставительный анализ приобретает не только академический, но и социально-практический характер.

Несмотря на очевидные достижения, в практике преподавания сравнительно-сопоставительного анализа в Китае существуют и определенные трудности. Главная из них связана с языковым барьером: большинство студентов сталкиваются с трудностями при чтении русской литературы в оригинале. Даже в переводах сохраняются проблемы, связанные с передачей национально-специфических реалий, идиоматики, культурных кодов. В случае с А.П. Чеховым это может быть связано с описанием повседневной жизни русской интеллигенции конца XIX века, с деталями быта, системой социальных отношений, которые не имеют прямых аналогов в китайской культуре. Для того чтобы преодолеть эти трудности, преподаватели используют специальные методические материалы, комментарии и сопоставительные таблицы, которые помогают студентам выявить и понять культурные различия [35].

Другим важным вызовом является необходимость формирования у студентов навыков критического чтения. Традиционно китайская система образования опирается на запоминание и репродуктивные методы обучения, тогда как сравнительно-сопоставительный анализ требует активного осмысления и интерпретации текста. В связи с этим преподаватели внедряют в учебный процесс элементы дискуссий, проектной работы, групповых исследований, что позволяет студентам более глубоко погружаться в тексты и сопоставлять разные культурные традиции [36].

Особый интерес представляет использование современных технологий в преподавании сравнительно-сопоставительного анализа в Китае. В последние годы в университетах активно внедряются цифровые образовательные платформы, которые позволяют студентам работать с электронными корпусами текстов, использовать базы данных для поиска информации, а также применять инструменты искусственного интеллекта. Например, технологии обработки естественного языка (NLP) используются для упрощения сложных текстов, для выявления семантических связей и анализа стилистических особенностей [37]. Благодаря этому текст А.П. Чехова перестает быть для студентов сложной архаикой и становится понятнее. Такой подход учит их самостоятельно работать с материалом, что особенно ценно при большом потоке учащихся.

Ключевую роль здесь играет Лу Синь, выступая своеобразным мостом между китайской традицией и западной культурой. Его проза во многом перекликается с русской классикой: те же вопросы социального неравенства, тот же кризис личности и трагедия «маленького человека». Сопоставляя

А.П. Чехова и Лу Синя, студенты начинают видеть общие законы мировой литературы, но при этом глубже осознают культурные основания собственной традиции. Так сравнительно-сопоставительный анализ превращается из формальной научной методики в способ осознания собственной культуры.

Практика преподавания в Китае демонстрирует синтез традиционного перевода, цифровых инноваций и задач формирования межкультурной компетенции. Этот опыт служит ценным ориентиром для России и Казахстана, способствуя через трансфер образовательных технологий не только академическому обогащению, но и укреплению стратегического гуманитарного диалога. Тем самым создается основа для глубокой методической интеграции в рамках евразийского образовательного пространства. В перспективе это станет залогом формирования общего интеллектуального поля, где национальная самобытность гармонично сосуществует с глобальной открытостью к диалогу.

Суммируя институциональные и дидактические различия, представим их в компактной форме, не нарушая логики сопоставления.

Таблица 3 – Институциональные и дидактические параметры сравнительно-сопоставительного анализа (Китай–Россия–Казахстан)

Параметр	Китай	Россия	Казахстан
1	2	3	4
Образова-тельная стратегия	Международная деятельность и культурная дипломатия	теоретико-методол-гическая строгость, текстоцентричность	Трехъязычие и межкультурная интеграция; проектное обучение
Уровни реализации	Бакалавриат, Магистратура, докторантура	Магистратура, докторантура , (бакалавриат – вводный)	Бакалавриат, магистратура (тесная интеграция дисциплин)
Курсовые ядра	Сравнительное литературоведение, мировая литература, перевод и культурная коммуникация	Сравнительная поэтика, мировая литература, Интертекст	Мировая литература, Межкультурная коммуникация, Практикум перевода
Домини-рующая цель	Переводческая медиация и культурная адаптация	Исследовательский анализ оригинала, типология	Межъязыковая медиация, групповые проекты

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4
Роль А.П. Чехова и Лу Синя	Параллельное чтение (оригинал и перевод)	Опорная пара для типологии и поэтики	Трёхстороннее сопоставление с казахской литературой
Формы занятий	Лекции+семинары, Обсуждение критического анализа перевода	Семинары, коллоквиумы, корпусная аналитика	Проектные лаборатории, микроперевод, совместная аннотация
Оценивание	Таблица примечаний к переводу, сравнительные краткие эссе, дискуссии в классе	Аналитические эссе, картирование мотивов	Портфолио артефактов (глоссарии, таблицы, рефлексия)

Как видно, различия касаются не целей, а траектории их достижения, что и предопределяет вариативность учебных форм при сохранении общего межкультурного вектора.

В России традиция сравнительно-сопоставительного анализа литературных текстов имеет глубокие исторические корни и тесно связана с формированием самой дисциплины «сравнительное литературоведение». Уже в XIX веке русские литературоведы, такие как А.Н. Веселовский, заложили основы компаративистики, рассматривая литературу как процесс взаимодействия различных национальных традиций [38]. Эта методологическая установка оказала огромное влияние на последующие поколения исследователей и на систему филологического образования, где сравнительно-сопоставительный анализ стал одним из ключевых методов освоения литературного материала.

Современная российская филологическая школа сохраняет верность этой традиции, но в то же время активно адаптирует её к вызовам XXI века [39]. В университетских программах по русской и мировой литературе сравнительно-сопоставительный анализ применяется как способ не только выявления художественных параллелей, но и формирования у студентов критического мышления, способности видеть текст в более широком культурном и историческом контексте. Особое внимание уделяется сравнению русской литературы с литературами Востока, в том числе с китайской, что отражает стратегический интерес России к развитию культурного

сотрудничества с азиатскими странами.

Преподавание сравнительно-сопоставительного анализа в российских вузах строится на нескольких уровнях. На базовом уровне студенты знакомятся с историей мировой литературы, читают ключевые произведения на русском языке и в переводах, получают представление о методах интертекстуального анализа, культурно-исторического подхода и семиотики. На более продвинутых курсах им предлагается сопоставлять произведения разных национальных литератур по конкретным темам и мотивам. Например, в университетах Москвы, Санкт-Петербурга, Казани существуют специальные семинары, посвященные сравнению русской и китайской прозы XX века, где особое внимание уделяется фигуре Лу Синя как «китайского А.П. Чехова» [40].

А.П. Чехов в российском образовании занимает исключительное место. Его творчество включено во все школьные и вузовские программы, и через анализ его произведений студенты учатся работать с понятием «маленький человек», психологической прозой, особенностями драматургии. На занятиях по сравнительно-сопоставительному анализу преподаватели сопоставляют А.П. Чехова с зарубежными писателями, демонстрируя студентам универсальность его художественного метода. Так, сравнение А.П. Чехова и Лу Синя используется как пример того, каким образом национальные литературы могут сходиться в трактовке общечеловеческих тем – социальной несправедливости, кризиса личности, поиска нравственных ориентиров.

Интерес к Лу Синю в российской филологии усилился в последние десятилетия, что связано с ростом числа китайских студентов в российских университетах и с развитием академического обмена. В ряде вузов появились курсы по современной китайской литературе, где Лу Синь рассматривается не только как национальный классик, но и как писатель, близкий русскому читателю по своей социальной проблематике и психологической глубине. Для российских студентов сопоставление Лу Синя и А.П. Чехова является способом расширить представление о мировом литературном процессе, а для китайских студентов – возможностью увидеть собственную литературную традицию в новом контексте. Углублению этого восприятия способствует внедрение современных цифровых инструментов: как показывают исследования, применение корпусных методик в обучении иностранных студентов литературе позволяет им эффективнее выявлять межтекстовые связи и точнее интерпретировать художественные смыслы [41].

Практика преподавания сравнительно-сопоставительного анализа в России тесно связана с деятельностью научных школ и исследовательских центров. На базе Института мировой литературы РАН, МГУ имени М. Ломоносова, СПбГУ имени А. Герцена, РУДН имени П. Лумумбы , ГИРЯиП имени А. Пушкина и других ведущих университетов проводятся исследования, посвященные межкультурному диалогу, переводам, рецепции русской литературы в Китае и китайской литературы в России. Эти исследования

напрямую интегрируются в образовательный процесс: студенты знакомятся с новейшими научными публикациями, участвуют в конференциях, осваивают навыки академического письма, что делает их обучение более исследовательски ориентированным.

Следует отметить, что российская система филологического образования ориентирована не только на передачу знаний, но и на формирование у студентов самостоятельности мышления. В связи с этим сравнительно-сопоставительный анализ преподаётся как творческая деятельность, требующая интерпретации, аргументации, поиска неожиданных параллелей. В учебном процессе широко используются такие формы работы, как семинары-дискуссии, коллоквиумы, проектные исследования. Студенты готовят доклады, в которых сопоставляют, например, образы героев русской и китайской прозы, особенности символики, жанровые инновации. Такая практика формирует у них не только филологическую компетентность, но и умение вести межкультурный диалог.

Особое значение в современной России приобретает использование цифровых технологий в филологическом образовании. Создаются электронные библиотеки, базы данных переводов, корпуса текстов, которые позволяют студентам проводить сопоставительные исследования более эффективно. В последние годы начали внедряться и технологии искусственного интеллекта. Так, системы автоматического анализа текста помогают выявлять семантические связи, строить частотные словари, сопоставлять лексические и синтаксические структуры текстов разных авторов. Для педагога это эффективный способ демонстрации типологических схождений и различий в литературе. Для учащегося – возможность структурировать работу с данными и повысить точность своих исследований.

А.П. Чехов и Лу Синь представляют собой благодатный материал для подобных изысканий. Применение компьютерной лингвистики дает возможность выявить неочевидные нюансы стиля: от лексических паттернов до метрики и образной системы. Технологии ИИ в данном случае не отменяют глубокого филологического погружения в текст, а служат вспомогательным инструментом, который приближает классические методики к реалиям цифровой эпохи.

Российская практика преподавания сравнительно-сопоставительного анализа демонстрирует сочетание традиции и инновации. С одной стороны, сохраняется опора на богатое наследие отечественной компаративистики, на фигуру А.П. Чехова как центрального автора русской литературы. С другой стороны, в образовательный процесс внедряются новые подходы, связанные с изучением китайской литературы, в том числе Лу Синя, и с использованием цифровых технологий.

Всё это позволяет российским студентам-филологам формировать широкий культурный горизонт, видеть литературу как пространство диалога и

развивать навыки межкультурной коммуникации, что особенно важно в условиях глобализации и растущего сотрудничества России и Китая в гуманитарной сфере. Российская практика сравнительно-сопоставительного анализа формирует прочную методологическую базу, ориентированную на академическую строгость и интертекстуальность, тогда как казахская модель стремится трансформировать эти подходы в социально-коммуникативную плоскость, адаптируя их к трехъязычной образовательной среде.

В Казахстане практика сравнительно-сопоставительного анализа литературных текстов имеет особое значение благодаря уникальной культурной и языковой ситуации в стране. Казахстан исторически являлся пространством пересечения различных цивилизаций, языков и культур, что сформировало у его населения особую способность к межкультурному восприятию [42]. В современном образовательном контексте эта традиция получила институциональное оформление в виде политики полиязычия, известной как «трехъязычная политика», предполагающей обязательное изучение казахского, русского и английского языков. В результате казахские студенты-филологи оказываются в ситуации, где сравнительно-сопоставительный анализ является не просто академическим упражнением, но естественной когнитивной практикой, помогающей интегрировать разные языковые и культурные коды.

Особенно заметно значение сравнительного подхода в преподавании мировой литературы. В ведущих вузах страны – Евразийском национальном университете им. Л.Н. Гумилёва, Казахском национальном университете имени. аль-Фараби, Казахском национальном педагогическом университете имени Абая– сравнительно-сопоставительный анализ включён в учебные программы по филологии и мировой литературе. Здесь акцент делается на том, чтобы показать студентам взаимосвязь казахской литературы с русской, китайской и другими национальными традициями. В условиях многоязычия и межкультурного взаимодействия Казахстана такая работа приобретает не только академическую, но и социально-культурную значимость.

А.П. Чехов занимает в казахском филологическом образовании особое место. Его произведения традиционно изучаются как часть русской литературы, но в последние годы их всё чаще сопоставляют с другими авторами, включая писателей Востока. А.П. Чехов рассматривается как универсальный писатель, чьи тексты позволяют студентам осмыслить темы социальной несправедливости, кризиса личности, отношений человека и общества. В Казахстане особенно актуален анализ образа «маленького человека» у А.П. Чехова, так как эта тема находит отклик в национальной литературе, где присутствуют персонажи, воплощающие трагедию обыденной жизни.

Лу Синь постепенно занимает место в казахской системе преподавания. Хотя китайская литература традиционно была менее представлена в учебных программах, в последние десятилетия интерес к ней существенно возрос. Это

связано не только с развитием казахско-китайских отношений, но и с усиливающимся академическим обменом [43]. В рамках программ «Один пояс – один путь» казахские университеты активнее сотрудничают с китайскими коллегами, что выражается и в расширении курсов по китайской культуре и литературе. Лу Синь преподаётся как писатель, чьё творчество позволяет студентам сопоставлять социальные и культурные процессы в Китае и Казахстане, а также выявлять общие проблемы модернизации, национальной идентичности, поиска новых культурных ориентиров.

Сравнительно-сопоставительный анализ А.П. Чехова и Лу Синя в казахской аудитории приобретает особую продуктивность. Студенты могут увидеть, как писатели из разных миров по-разному, но в то же время схоже интерпретируют вопросы человеческого существования. Например, тема социального угнетения, кризиса традиционных ценностей, поиска свободы личности имеет параллели в русской, китайской и казахской литературе.

Такое сопоставление позволяет студентам не только глубже понять тексты А.П. Чехова и Лу Синя, но и осознать место казахской литературы в общемировом контексте. Это формирует у них способность видеть универсальное и специфическое, что крайне важно для будущих филологов и педагогов.

В Казахстане сравнительно-сопоставительный анализ активно используется не только как учебный инструмент, но и как средство формирования межкультурной компетентности. В условиях многонационального общества, где более ста этнических групп сосуществуют и взаимодействуют, способность понимать и уважать культурные различия имеет первостепенное значение. В этом процессе важную роль играют технологии: опыт использования цифровых ресурсов в популяризации творческого наследия Абая Кунанбаева доказывает, что мультимедийные форматы способствуют более глубокому вовлечению студентов в диалог с классикой [44]. Литературные тексты в этом случае выполняют роль медиатора: через чтение и интерпретацию произведений разных традиций студенты учатся воспринимать «чужое» как «своеобразное», а не как «чуждое». Данный подход согласуется с методикой межкультурного образования, описанной Гао Яньжун, где подчеркивается важность использования языковых средств для формирования толерантного сознания [45]. Это особенно заметно в том, как воспринимаются произведения А.П. Чехова и Лу Синя, где универсальные мотивы страдания и надежды находят глубокий эмоциональный отклик.

Современные технологии открывают новые перспективы для развития сравнительно-сопоставительного анализа в казахских университетах. В последние годы активно внедряются цифровые образовательные платформы, электронные библиотеки, онлайн-курсы [46]. Это позволяет студентам иметь доступ к широкому спектру текстов на разных языках, а преподавателям – использовать новые методы анализа. Особый интерес представляет применение

искусственного интеллекта и цифровых гуманитарных технологий. С их помощью можно создавать корпуса текстов, проводить автоматический лингвистический анализ, визуализировать связи между произведениями разных авторов. В казахских условиях, где существует объективная потребность в дидактической адаптации и облегчении доступа к сложным текстам для студентов с разным уровнем языковой подготовки, такие технологии становятся особенно востребованными и методически оправданными.

Интерактивные платформы открывают путь к совместным казахско-китайским проектам, где «цифра» служит не заменой, а инструментом для углубления гуманитарного мышления и доступа к смыслам оригинала. Такой подход объединяет современные технологии с классической филологией, меняя саму позицию студента: из наблюдателя он превращается в полноправного участника межкультурного диалога. Это доказывает, что наша методическая модель легко адаптируется и может быть применена к другим литературным парам в образовательном пространстве Евразии. В конечном счете, речь идет о подготовке специалистов, готовых использовать ИИ для сохранения национального культурного кода в цифровой среде. Именно такой синтез, на наш взгляд, определяет вектор развития современной филологии.

Для наглядности сопоставим технологическую конфигурацию и способы её педагогической валидации.

Таблица 4 – Цифровые и AI-инструменты в поддержке сравнительно-сопоставительного анализа: конфигурация и педагогическая валидация (КНР–РФ–РК)

Страна	Инструменты и сценарии применения	Цель использования	Риски и ограничения	педагоги-ческая валидация
1	2	3	4	5
Китай	Технологии NLP для выделения терминов и сложных конструкций; платформы параллельного чтения оригинала и перевода; визуализация семантических сетей	Снижение языкового барьера и повышение осознанности культурных кодов	Чрезмерная зависимость от перевода и снижение самостоя-тельного анализа	Дополнитель-ная проверка преподавате-лем; устные опросы; сравнительно-сопоставитель-ный анализ перевода с обязательными ссылками на оригинал

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
Россия	Корпусная разметка текстов, частотные профили, графы коллокаций, автоматический стилистический анализ	Углубление текстоцентричного и семантического анализа литературных произведений	Когнитивная перегрузка при работе с большими объемами данных	Проверка гипотез на семинарах, обязательное цитирование первоисточников, написание рефлексивных отчетов
Казахстан	Платформы LMS, системы машинного перевода (на этапе предварительной обработки текста), совместная аннотация и перевод в трёхъязычной среде	Поддержка трехъязычного обучения и развитие межкультурной компетенции	Неравномерный уровень технической подготовки и инфраструктуры	Процессуальная оценка (анализ версий, времени выполнения); выборочная устная проверка понимания материала

Таким образом, цифровая поддержка не подменяет интерпретацию, а задаёт прозрачный маршрут к ней; в трёх системах различается лишь распределение «машинной» и «человеческой» работы.

Практика сравнительно-сопоставительного анализа в Казахстане характеризуется сочетанием национальной традиции и глобальных тенденций. С одной стороны, сохраняется внимание к русской литературе, включая А.П. Чехова, и к национальной казахской традиции. С другой – усиливается интерес к китайской литературе, особенно к творчеству Лу Синя, как к источнику новых смыслов и межкультурных параллелей. Важную роль играет внедрение цифровых технологий и искусственного интеллекта, которые помогают студентам преодолевать языковые и культурные барьеры. В совокупности эти факторы делают казахскую практику сравнительно-сопоставительного анализа уникальной лабораторией межкультурного образования, где формируются навыки глобальной коммуникации и уважения к культурному многообразию.

Сравнительно-сопоставительный анализ практик преподавания в Китае, России и Казахстане позволяет выявить как общие тенденции, так и различия, обусловленные национальными историко-культурными и образовательными контекстами. При всей специфике этих стран можно говорить о том, что сравнительно-сопоставительный анализ занимает в их системах филологического образования важное и всё более востребованное место, обеспечивая подготовку специалистов, способных мыслить интеркультурно, ориентироваться в многообразии текстов и культур, формировать у студентов навыки критического восприятия и самостоятельного анализа.

В Китае практика сравнительно-сопоставительного анализа тесно связана с задачами модернизации и культурного диалога. Китайская система образования стремится формировать специалистов, способных к переводу и культурной адаптации текстов, поэтому акцент делается на межкультурной коммуникации и на использовании сопоставления как средства преодоления языковых и культурных барьеров. Лу Синь в этой модели становится символической фигурой, позволяющей соединять китайскую и мировую литературу, а параллели с А.П. Чеховым помогают студентам видеть универсальные темы человеческого существования в разных национальных контекстах. Китайская практика показывает, что сравнительно-сопоставительный анализ может быть не только академической задачей, но и инструментом воспитания культурной идентичности и гражданской ответственности.

В России сравнительно-сопоставительный анализ развивается в русле богатой филологической традиции. Здесь он рассматривается прежде всего как метод научного исследования, основанный на историко-типологических, формально-структурных и герменевтических подходах. В образовательной практике это выражается в стремлении развивать у студентов аналитическую строгость, умение работать с оригинальными текстами, способность видеть литературный процесс как диалог культур. А.П. Чехов в этой системе играет ключевую роль: его произведения позволяют российским студентам сопоставлять русскую литературу с мировыми образцами и одновременно служат отправной точкой для межкультурных сопоставлений, включая диалог с китайской литературой и творчеством Лу Синя. Российская модель демонстрирует высокую методологическую культуру и академическую глубину, что делает её ценным источником теоретических и методических идей для других национальных школ.

Казахская практика сравнительно-сопоставительного анализа уникальна тем, что она сочетает элементы российских и китайских традиций, но при этом имеет собственные особенности, вытекающие из многоязычного и полиэтнического характера страны. Здесь сравнительно-сопоставительный анализ выполняет не только образовательную, но и социально-интегративную функцию: он способствует укреплению межкультурного согласия,

формированию толерантности и уважения к культурному многообразию. В условиях трехъязычной политики сравнительно-сопоставительный анализ становится естественным инструментом формирования межкультурной компетентности. Особое значение приобретает сопоставление произведений А.П. Чехова и Лу Синя: для казахских студентов оно становится способом увидеть параллели между русской, китайской и казахской литературой, осознать общие закономерности модернизации и культурных трансформаций. казахская практика демонстрирует, что сравнительно-сопоставительный анализ может быть интегрирован в более широкий проект построения многоязычного и межкультурного общества.

Сравнивая три модели, можно выделить несколько общих черт. Во-первых, во всех случаях сравнительно-сопоставительный анализ воспринимается как средство формирования межкультурной компетентности. Китай ориентируется на перевод и культурную адаптацию, Россия – на филологическую строгость и научную глубину, Казахстан – на социальную интеграцию и межъязыковую коммуникацию. Во-вторых, во всех странах отмечается тенденция к использованию цифровых технологий и искусственного интеллекта. В Китае это проявляется в создании электронных корпусов и систем автоматического анализа текста, в России – в применении компьютерной лингвистики и цифровых гуманитарных методов, в Казахстане – в использовании платформ дистанционного образования и инструментов машинного перевода. Можно говорить о формировании нового этапа в развитии сравнительно-сопоставительного анализа, когда традиционные методы соединяются с инновационными технологиями.

При этом сохраняются и различия. В Китае доминирует ориентация на практические задачи межкультурного общения, что делает акцент на педагогическом измерении. В России ведущую роль играет исследовательская составляющая: сравнительно-сопоставительный анализ рассматривается как метод научного познания, а не только как средство преподавания. Казахстан, напротив, сосредотачивается на социально-культурной функции сравнительно-сопоставительного анализа, используя его для укрепления межэтнического согласия и подготовки студентов к жизни в многоязычном обществе. Эти различия показывают, что сравнительно-сопоставительный анализ является гибким инструментом, который может адаптироваться к конкретным образовательным и культурным условиям.

Особое значение имеет тот факт, что во всех трёх странах сравнительно-сопоставительный анализ используется в преподавании произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Являясь культурными доминантами своих стран, эти авторы перерастают границы национальной прозы, обращаясь к онтологическим вопросам человеческого существования. Их сопоставление позволяет интерпретировать литературный текст не как замкнутую систему, а как пространство межкультурного диалога, что актуализирует навыки

критического мышления и герменевтического анализа. В современной гуманитарной парадигме эта компетенция становится условием профессиональной состоятельности филолога.

Практика сравнительно-сопоставительного анализа в высшей школе Китая, России и Казахстана представляет собой не просто учебную процедуру, а комплексную образовательную стратегию. Она синтезирует академический, педагогический и технологический векторы обучения. Несмотря на специфику национальных методических школ, данная стратегия имеет единый телеологический ориентир: подготовку специалистов, обладающих высокой адаптивностью к работе в поликультурной и мультилингвальной среде.

Для китайских студентов, обучающихся в Казахстане, этот опыт приобретает особую ценность: они оказываются в уникальной ситуации тройного культурного диалога, где русская, китайская и казахская литературы сопоставляются и взаимодополняют друг друга. Именно в таком контексте сравнительно-сопоставительный анализ становится не только методом обучения, но и способом воспитания глобальной личности, готовой к жизни и профессиональной деятельности в поликультурном мире.

Сопоставление трёх национальных практик показывает, что при общности межкультурных целей они расходятся в способах их достижения: Китай институционализирует переводческую медицию, Россия культивирует исследовательскую текстоцентричность, Казахстан развивает многоязычную педагогическую операциональность. Для обучения китайских студентов в казахском контексте оптимальной представляется гибридная модель: китайские практики переводческой адаптации + российская методологическая строгость анализа + казахская многоязычная организационная рамка, усиленные цифровыми средствами при соблюдении этических и академических норм. Сопоставительная практика трёх стран демонстрирует своеобразную методологическую триаду: китайская модель – прагматико-коммуникативная, российская – теоретико-аналитическая, казахская – синтетико-интегративная. Их взаимодействие подтверждает актуальность герменевтического принципа «слияния горизонтов», в рамках которого культурные различия не устраняются, а осмысляются в процессе диалога.

Таким образом, различия в педагогических традициях России, Китая и Казахстана приводят к тому, что китайские студенты испытывают затруднения в интерпретации русской и китайской классики в межкультурной среде Казахстана. Это создаёт необходимость разработки специальной методики сравнительно-сопоставительного обучения произведениям А.П. Чехова и Лу Синя.

1.3 Восприятие и интерпретация культурных кодов в русской, китайской и казахской литературах

Понятие «культурный код» занимает одно из центральных мест в

современной гуманитарной парадигме, где оно становится инструментом описания тех смысловых механизмов, которые обеспечивают функционирование культуры как системы коммуникации и памяти. Ещё Ю.М. Лотман, развивая идеи Тарту-Московской семиотической школы, рассматривал культуру как семиосферу – целостное пространство знаков и текстов, в котором каждая форма человеческой деятельности выступает как сообщение. В этой перспективе художественный текст становится не просто отражением действительности, а «вторичной моделирующей системой», способной кодировать и транслировать коллективный опыт народа [47]. Культурный код не отдельный символ или метафора, а совокупность знаковых структур, обеспечивающих воспроизводство культурной памяти и смыслов внутри данной традиции.

Семиотический подход подчёркивает структурную сторону кода, тогда как герменевтическая традиция (Гадамер Х.- Г.) акцентирует внимание на его интерпретационном измерении. Если в рамках структурализма код выступает как замкнутая система правил, то герменевтика видит в нём живое пространство диалога между автором и читателем, прошлым и настоящим. Процесс понимания здесь определяется не столько знанием кода, сколько слиянием горизонтов – взаимодействием смысловых позиций разных культурных субъектов. М.М. Бахтин, в свою очередь, рассматривал литературу как диалог культур, где каждый текст является откликом на другие тексты – «чужие слова», преобразованные в индивидуальное высказывание. Следовательно, культурный код в литературе не статичен, который постоянно переосмысливается, вступая в новые отношения с иными кодовыми системами [48].

В современной гуманитаристике понятие кода получило дальнейшее развитие в работах Р. Барта, К. Леви-Стросса, У. Эко, где культура понимается как совокупность мифов, символов и знаковых практик, обеспечивающих коммуникацию общества с самим собой. Для литературоведения это означает, что каждый текст может рассматриваться как поле взаимодействия кодов – религиозных, социальных, эстетических, языковых. В процессе межкультурной рецепции одни из этих кодов становятся прозрачными, другие – требуют перевода и интерпретации. Именно здесь проявляется педагогический потенциал понятия: работа с культурным кодом позволяет студентам-филологам осознавать не только смысловое богатство текста, но и способы его культурной организации.

В педагогической практике сравнительно-сопоставительного анализа культурный код может быть определён как совокупность символических структур и ценностных установок, которые обеспечивают перевод смыслов между различными культурами. Для студентов это не просто абстрактная категория, а методический инструмент, позволяющий переходить от анализа текста к пониманию культурного контекста. В процессе обучения

интерпретация кодов становится формой межкультурного диалога: сопоставляя русские, китайские и казахские тексты, студенты учатся видеть, каким образом универсальные темы – добро и зло, долг и свобода, человек и общество – получают различные художественные воплощения в зависимости от национальной традиции [49].

Русская литература представляет собой уникальный пример взаимодействия множества культурных кодов, что обусловлено историческим развитием России как пространства встречи Востока и Запада. В ней сосуществуют православные, просветительские, народно-фольклорные, европейские и интеллигентские коды, которые вместе формируют сложную систему смыслов. Один из ключевых – религиозный код, восходящий к православной традиции. Даже в произведениях авторов, далеких от церковной тематики, он проявляется в образах сострадания, милосердия, жертвенности. А.П. Чехов, например, избегая открытой религиозной риторики, создаёт в своих рассказах особую этическую атмосферу, где доброта и сострадание становятся формой внутренней веры. Для иностранных студентов, прежде всего китайских и казахских, интерпретация этого кода требует разъяснения: они сталкиваются не столько с христианскими догмами, сколько с этической системой, основанной на духовном опыте русской культуры.

Не менее значим социальный код «маленького человека», определяющий образ человека как жертвы общественных обстоятельств. Начиная с А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя, этот образ становится метафорой социальной и экзистенциальной несвободы. А.П. Чехов развивает его, придавая внутреннее измерение – его герои страдают не только от внешней несправедливости, но и от внутренней утраты смысла. На занятиях по сравнительно-сопоставительному анализу этот код используется как отправная точка для межкультурного сопоставления: преподаватель предлагает студентам сравнить сравнить чиновника у А.П. Чехова с героями Лу Синя, сталкивающимися с кризисом личности в условиях социальной деградации [50]. Такое сопоставление помогает студентам увидеть, что за национально-специфическими образами скрываются универсальные архетипы человеческого существования.

Особое место в русской литературе занимает природный код. Образы зимы, деревни, степи, дороги выполняют функцию не только пейзажного фона, но и символов национального бытия. Для русского читателя эти образы очевидны, они несут эмоционально-культурную нагрузку, тогда как для студентов из других культур требуют интерпретации. Так, дорога у А.П. Чехова – не просто пространство передвижения, а метафора духовного поиска, а деревня – не идиллия, а место испытания смысла жизни. Сопоставляя эти образы с китайскими пейзажными кодами (горы, луна, вода) и казахскими пространственными архетипами (степь, юрта, конь), студенты учатся видеть, как природные мотивы становятся универсальным языком культуры.

Языковой код – ещё один важнейший уровень русской литературы.

Русский язык, обладая богатой системой оттенков, способен выражать сложные психологические состояния при минимуме средств. Чеховская лаконичность – это особая форма глубины: в недосказанности заключён внутренний смысл. Для студентов-иностранцев это представляет трудность, поскольку при переводе исчезает многозначность оригинала. В педагогической практике этот код раскрывается через сопоставление оригинального и переводного текста: студенты анализируют, как перевод меняет интонацию, эмоцию, ценностный акцент. Тем самым они осознают, что язык – это не просто средство выражения, но и носитель культурного мировоззрения.

Интеллигентский код в русской литературе XIX–XX веков формирует особый тип героя – человека, наделённого моральной рефлексией и ответственностью перед обществом. В пьесах А.П. Чехова («Чайка» [51], «Три сестры» [52]) интеллигенция изображается в состоянии кризиса, что символизирует утрату прежних духовных ориентиров. Этот код интересен в межкультурном контексте, поскольку в китайской традиции аналогичный социальный слой не имел столь выраженной этической функции. Для студентов-китайцев анализ этого кода открывает возможность понять особенности российской социальной и духовной истории, а для студентов-казахстанцев – проследить параллели с формированием национальной интеллигенции в начале XX века.

В процессе преподавания русской литературы иностранным студентам работа с культурными кодами становится средством не только аналитического, но и коммуникативного обучения [53]. Преподаватели используют метод интерпретационных упражнений, где студенты должны реконструировать смысл кода на основе контекста. Например, при изучении рассказа «Толстый и тонкий» [54] студенты определяют, какие невербальные сигналы (поклон, речь, обращение по званию) кодируют социальную иерархию, и как этот код может быть понят в китайском или казахском контексте. Такая деятельность развивает у обучающихся способность видеть за текстом культурную структуру и переводить её в понятную форму межкультурного общения.

Современные цифровые технологии усиливают этот процесс. Корпусная лингвистика и инструменты обработки естественного языка позволяют выявлять частотность символов, анализировать эмоциональную окраску, строить семантические карты [55]. С помощью визуализации данных студенты видят, как часто в текстах А.П. Чехова встречаются слова, связанные с «тишиной», «домом», «дорогой», и как эти мотивы структурируют его мир. Искусственный интеллект способен предложить автоматическую классификацию кодов, но преподаватель превращает эти данные в повод для обсуждения: что означает высокая частотность слова «дом» – ностальгию, замкнутость или стремление к порядку. Таким образом, технология становится не заменой интерпретации, а её стимулом, превращая анализ культурных кодов в активный исследовательский процесс.

Русская литературная традиция демонстрирует, что культурные коды являются не только знаковыми структурами, но и формами коллективного самопонимания. Они связывают прошлое и настоящее, индивидуальное и общественное, искусство и повседневность. Для студентов, изучающих литературу в межкультурной среде, работа с этими кодами становится способом вхождения в другое культурное пространство без утраты собственной идентичности. Через интерпретацию русских кодов – православного, социального, природного, языкового – они учатся видеть, что культура не противопоставляет людей, а объединяет их в общем опыте поиска смысла.

Китайская литература представляет собой уникальную цивилизационную систему, в которой понятие культурного кода неразрывно связано с философской и этической традицией. В отличие от европейской модели, где культура часто противопоставлялась природе и религии, китайская мысль изначально стремилась к гармонии между человеком, обществом и космосом. Именно поэтому в китайской литературе культурные коды приобретают не столько символический, сколько мировоззренческий характер: они не просто украшают текст, а структурируют его внутреннюю философию.

Ключевым культурным кодом китайской традиции является конфуцианский. Конфуцианство формирует систему ценностей, в которой мораль и социальная гармония рассматриваются как основа человеческого существования. В литературе этот код проявляется в образах почтительных сыновей, мудрых правителей, благочестивых женщин, в мотивах долга и иерархического порядка. Для китайского читателя подобные образы являются естественными элементами культурной картины мира, тогда как для студентов из других стран они требуют подробного комментария. При изучении китайской литературы русские и казахские студенты нередко воспринимают эти образы как архаичные, не осознавая, что за ними стоит целая философия социального устройства.

Не менее важен даосский код, в основе которого лежит философская идея «у-вэй» – недеяния, как формы гармоничного существования в мире. В поэзии и прозе этот код наиболее ярко выражается через пейзажную символику: горы, луна, вода, туман, сосна – это не просто природные элементы, а метафоры внутреннего равновесия и духовного прозрения. Для иностранных студентов восприятие этих образов требует перевода с эстетического уровня на философский: преподаватель объясняет, что в китайской традиции природа не противопоставляется человеку, а органично отражает его глубинное духовное состояние.

Буддийский код, пришедший из Индии, дополнил китайскую литературу идеями страдания, иллюзорности мира, воздаяния и перерождения. Генезис данных мотивов восходит к поэтической традиции эпох Тан и Сун, однако в прозе Лу Синя происходит их семантический сдвиг. Традиционная буддийская категория страдания («духкха») трансформируется, перемещаясь из

метафизического плана в плоскость острой социальной диагностики. В «Записках сумасшедшего» [56] эта мутация смыслов проявляется наиболее отчетливо: экзистенциальная мука протагониста перестает быть сугубо личным переживанием, выступая аллегорией системного кризиса общественного сознания. Декодирование этих «буддийских шифров» позволяет исследователю и студенту реконструировать механику того, как сакральные духовные категории секуляризируются, превращаясь в инструментарий идеологической и социальной критики.

Китайская литература XX века, особенно в творчестве Лу Синя, демонстрирует процесс трансформации культурных кодов: конфуцианские нормы подвергаются иронии, буддийские идеи переосмысляются, а традиционные символы получают новые значения. Лу Синь создаёт новые культурные коды – «железный дом», «каннибализм традиции», «сумасшествие как прозрение» – которые формируют язык модернизации китайского общества. Эти коды требуют специального педагогического подхода, так как их буквальное восприятие может привести к искажению смысла. Например, студенты из Казахстана и России воспринимают образ «каннибализма» метафорически лишь после разъяснения социально-политического контекста, что делает работу преподавателя ключевой в межкультурной коммуникации.

Для систематизации китайских культурных кодов, их философских оснований и педагогического потенциала можно представить следующую таблицу:

Таблица 5 – Основные культурные коды китайской литературы и их педагогическая интерпретация

Философская традиция	Ключевые символы	Литературные проявления	Педагогический потенциал
Конфуцианство	семья, долг, сыновняя почтительность, ритуал	классическая поэзия, романы Мин и Цин, рассказы Лу Синя	воспитание нравственности, понимание социальной гармонии
Даосизм	гора, вода, пустота, луна, уединение	пейзажная лирика, философская проза, современная поэзия	развитие эстетического восприятия, интуитивного мышления
Буддизм	страдание, колесо сансары, пустота	поэзия Тан, философская проза, символизм XX века	осмысление универсальных тем страдания и сострадания

Продолжение таблицы 5

Модернизм (Лу Синь)	«железный дом», «безумие», «Подлинная история А-Кью»	критическая проза 1910–1930-х годов	формирование критического мышления, осознание исторической памяти
Коллективизм	народ, нация, революция	социальный реализм XX века	воспитание гражданской ответственности, коллективной идентичности

Эта таблица показывает, что китайские культурные коды обладают не только художественной, но и педагогической функцией. В образовательной практике они становятся основой формирования межкультурной компетентности: студенты, сопоставляя китайские тексты с русскими и казахскими, учатся распознавать культурные символы и интерпретировать их в контексте других традиций.

Для китайских студентов-филологов, обучающихся за рубежом, особенно важно уметь объяснять эти коды иностранным собеседникам, так как это способствует развитию навыков культурного перевода. Работа с кодами помогает студентам формировать метапознание – способность осознавать собственные культурные предпосылки и сопоставлять их с иными моделями мышления.

В казахском контексте понятие культурного кода приобретает особую значимость, поскольку национальная литература страны формировалась на пересечении кочевой, исламской и русской традиций [57]. Казахская культура по своей природе диалогична: в ней изначально заложено взаимодействие различных языков, религий и образов мира. Именно поэтому казахская литература даёт богатейший материал для изучения того, как коды разных цивилизаций сосуществуют и взаимодействуют.

Центральное место занимает степной код, символизирующий бескрайность, свободу и связь человека с природой. В эпосах и поэзии степь становится образом национальной души. Для казахских студентов этот код очевиден и эмоционально близок, тогда как для китайских или российских студентов он требует пояснения. Преподаватель объясняет, что степь – это не пустое пространство, а живой символ мира, в котором человек чувствует себя частью космоса.

Код юрты воплощает идею семьи, рода и общинности. В традиционном мировоззрении юрта – микрокосм, где каждый предмет имеет сакральное

значение. В литературе этот образ становится метафорой дома, традиции и духовного центра. Сопоставляя юрту с русской избой или китайским двором, студенты видят, что каждая культура создаёт собственное пространство идентичности.

Особое значение имеет код коня – универсального символа движения, достоинства и силы. В казахских эпосах конь – спутник и продолжение героя-батыра. Для студентов этот код интересен в сравнении с китайской символикой лошади (удача, продвижение) и русской (труд, война). Такое сопоставление помогает понять, как один и тот же образ наполняется различным культурным содержанием.

Фигура батыра в казахской литературе представляет архетип героя-защитника, воплощающего доблесть и честь. В современном контексте этот код трансформируется в символ нравственной стойкости и национального самосознания [58]. Анализируя этот образ, студенты осознают, что эпические коды могут сохранять актуальность и в современной литературе, становясь частью коллективной памяти. Это понимание служит прочным фундаментом для формирования их собственной культурной идентичности.

Для обобщения особенностей казахских культурных кодов можно предложить следующую сравнительную таблицу:

Таблица 6 – Традиционные и современные культурные коды казахской литературы

Эпоха / Контекст	Ключевые коды	Символическое значение	Современная интерпретация / Педагогический потенциал
Традиционная (эпос, поэзия XIX в.)	степь, юрта, конь, батыр	свобода, род, честь, гармония с природой	развитие национальной идентичности, уважение к традиции
Модернизация (XX в.)	город, школа, интеллигент, женщина	столкновение традиции и прогресса	анализ социальной трансформации, гендерная проблематика
Современность (XXI в.)	мегаполис, цифровая культура, диалог культур	глобализация, поиск новых ценностей	формирование межкультурной компетентности, цифровая грамотность

Казахская литература демонстрирует динамику культурных кодов: от сакральных символов кочевого мира к современным образам урбанизации и межкультурного общения. В педагогическом аспекте это открывает широкие возможности для обучения сравнительно-сопоставительному анализу. Студенты, сопоставляя традиционные и современные тексты, учатся видеть, как национальная культура сохраняет преемственность, адаптируясь к новым условиям.

В университетских курсах Республики Казахстан культурный код функционирует как средство интеграции студентов различных этнических групп. Например, при анализе поэзии Абая преподаватели обсуждают, как образы *степи* и *разума* («ақыл», «жан») соединяют традиционное и универсальное. Через такого рода интерпретацию формируется уважение к культурному разнообразию и осознание общечеловеческих ценностей.

Современные технологии играют значительную роль в этом процессе. Электронные корпуса казахской литературы, мультимедийные архивы эпоса, визуальные карты символов позволяют студентам не только читать, но и «видеть» культурные коды. Искусственный интеллект используется для выделения ключевых образов, анализа лексики и создания тематических связей. Данная методологическая стратегия переводит рецепцию текста из пассивного режима в формат самостоятельной герменевтической практики, требующей от исследователя высокой аналитической культуры.

Китайская и казахская литературные системы в этом ракурсе репрезентируют различные векторы семиозиса: первая тяготеет к этико-философской доминанте, вторая – к пространственно-онтологической. Включение в эту триаду русского канона позволяет деконструировать само понятие культурного кода, представив его не как статичный артефакт, а как лабильный механизм межцивилизационного трансфера.

Компаративный анализ вскрывает глубинную архитектуру смыслопорождения в каждой из традиций. Русская литература здесь маркируется через аксиологический дуализм (напряженный поиск духовного абсолюта и нравственная антиномия); китайская модель базируется на принципе социоцентризма и конфуцианской гармонизации иерархий; казахская же картина мира выстраивается через категорию Топоса – где пространство Степи и сопричастность природному циклу определяют экзистенциальную сущность человека. Эти различия не исключают друг друга, напротив, они создают условия для диалога культур, который становится основой современного гуманитарного знания и образования.

Современная интерпретация культурных кодов требует перехода от статического к динамическому пониманию культуры. В эпоху глобализации коды перестают быть замкнутыми национальными системами и вступают во взаимодействие на уровне смыслов, текстов и цифровых медиа [59]. В этом контексте понятие «слияния горизонтов», введённое Гадамером Х.- Г.,

приобретает особую значимость. Каждый процесс чтения текста другой культуры предполагает не только перевод и толкование, но и внутреннюю трансформацию восприятия. Студент, сопоставляющий, например, образ «маленького человека» у А.П. Чехова с образом А-Кью у Лу Синя или с героем-скотоводом из казахской прозы, переживает процесс герменевтического взаимодействия: он не просто узнаёт новое, но и переосмысливает собственные культурные ориентиры.

Герменевтика культуры исходит из того, что понимание всегда исторично и контекстуально [60]. В образовательной среде это означает необходимость создания условий, при которых студент может не только усвоить информацию, но и прожить её как личный опыт. Литературный текст становится медиатором, соединяющим языковые, философские и эмоциональные миры. В этом смысле обучение сравнительно-сопоставительному анализу должно рассматриваться не как набор процедур, а как форма «живого диалога культур», где интерпретация превращается в сотворчество.

Русская, китайская и казахская литературы демонстрируют три различных модели культурной коммуникации. В русской – преобладает этико-экзистенциальная интонация, где центральным остаётся вопрос смысла жизни и морального выбора. В китайской – культурный код подчинён идее гармонии и коллективного равновесия. В казахской – текст выступает пространством памяти и идентичности. Эти модели можно рассматривать как взаимодополняющие: они формируют своеобразную методологическую триаду – русская модель представляет глубину духовного анализа, китайская – структурную и философскую устойчивость, казахская – интегративность и коммуникативность [61].

В педагогическом измерении такая триада создаёт основу для построения межкультурной компетенции. Студенты, анализируя тексты трёх традиций, осваивают не только языковые и литературные различия, но и ценностные системы, лежащие в их основе. Это особенно важно в казахском образовательном контексте, где обучение китайских студентов-филологов происходит в трехъязычной среде. Для них русская литература становится окном в европейскую культуру, казахская – пространством адаптации, а китайская – источником культурной памяти. Через сравнительно-сопоставительный анализ культурных кодов формируется способность к «культурному переводу» – умению объяснять собственную культуру на языке другой и воспринимать чужую без утраты идентичности.

Современные цифровые технологии и искусственный интеллект расширяют возможности работы с культурными кодами, превращая их интерпретацию из абстрактного теоретического акта в интерактивный исследовательский процесс. В рамках цифровых гуманитарных наук создаются корпусы текстов, позволяющие анализировать частотность символов, динамику тем, структуру повествования. Инструменты NLP позволяют выявлять

повторяющиеся мотивы, создавать семантические карты и визуализировать связи между кодами. Например, при сравнении текстов А.П. Чехова и Лу Синя можно проследить частотность употребления слов, связанных с темами одиночества, болезни, смерти, что помогает студентам увидеть, как общие мотивы получают различные культурные интерпретации.

Особое значение приобретает использование систем машинного перевода и автоматического аннотирования текста. Для студентов, не владеющих языком оригинала, эти инструменты становятся посредниками между культурами. Однако преподавателю важно подчеркнуть, что автоматический перевод не заменяет понимание, а лишь облегчает доступ к тексту. Подлинное постижение смысла происходит в момент человеческой интерпретации, когда студент сопоставляет машинный результат с собственным восприятием. Таким образом, технологии выполняют вспомогательную функцию, создавая пространство для осмысленного диалога между человеком и машиной, культурой и её цифровой репрезентацией.

В последние годы в вузах Республики Казахстан развиваются и поддерживаются проекты в области цифровой гуманитаристики, в рамках которых литературные тексты анализируются с использованием искусственного интеллекта. Примером может служить создание электронных корпусов русской и китайской литературы, где каждая единица текста сопровождается комментариями, лексико-семантическим анализом и визуализацией кодов. Такие проекты используются в образовательных целях: студенты самостоятельно исследуют, какие слова и образы чаще всего встречаются у А.П. Чехова и Лу Синя, какие темы пересекаются, какие коды доминируют в разных эпохах. Подобный подход формализует исследовательский модус на исследовательскую парадигму, переводя его из позиции пассивного реципиента в позицию активного аналитика.

Внедрение генеративных нейросетевых моделей и диалоговых систем создает предпосылки для персонализации образовательной траектории. Эти технологии выступают в качестве интерактивного герменевтического инструмента: они позволяют верифицировать семантику символов, реконструировать историко-культурный контекст и тестировать интерпретационные гипотезы.

При этом фигура преподавателя не нивелируется, а приобретает новое функциональное качество: он становится методологическим модератором, верифицирующим валидность машинной интерпретации. Взаимодействие с цифровой средой катализирует развитие метакогнитивных компетенций: навык точного формулирования запроса (промпт-инжиниринг) становится формой филологического анализа. Такая гибридная модель обучения обеспечивает необходимый баланс между классической интерпретацией текста и современными инструментами обработки данных, что эмпирически подтверждается ростом вовлеченности студентов и повышением качества

усвоения сложного материала. В то же время сохраняется необходимость гуманитарного контроля: технологии не должны вытеснять рефлексию. В этом контексте роль преподавателя состоит в том, чтобы интегрировать цифровые ресурсы в методологическую систему, где понимание остаётся главным принципом. Совмещение герменевтического подхода и цифрового анализа можно рассматривать как новую форму педагогического синтеза, соответствующую логике постгуманитарного образования XXI века.

Анализ культурных кодов в обучении филологов приобретает междисциплинарный характер. Он объединяет литературоведение, лингвистику, культурологию, педагогическую психологию и цифровые технологии. Для китайских студентов, обучающихся в Казахстане, этот подход особенно продуктивен, поскольку позволяет одновременно осваивать язык, культуру и методологию. Сравнительное исследование кодов русской, китайской и казахской литературы помогает им формировать гибкое культурное мышление, что является важнейшим условием успешной адаптации в многоязычном академическом пространстве.

Таким образом, современное осмысление культурных кодов выходит за рамки филологического анализа и превращается в стратегию межкультурного образования. Оно направлено не только на передачу знаний, но и на формирование личности, способной понимать и интерпретировать различие. Через сопоставление символов и смыслов, через осознание того, что каждое слово несёт след культуры, студенты учатся воспринимать мир как текст, открытый для диалога.

Подводя итоги, можно утверждать, что восприятие и интерпретация культурных кодов в русской, китайской и казахской литературах представляют собой многослойный процесс, включающий семиотический, герменевтический и педагогический уровни. Русская литература раскрывает морально-экзистенциальные коды человеческого бытия, китайская – философско-этические структуры гармонии, казахская – пространственно-идентификационные символы общности и свободы. В совокупности они образуют поле диалога культур, где каждый текст становится посредником между прошлым и будущим, между национальным и универсальным [62].

Эта триединая перспектива служит теоретическим основанием для дальнейшего анализа в следующем разделе, посвящённой сравнительно-сопоставительному исследованию произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Именно на уровне их произведений культурные коды разных традиций вступают в прямое взаимодействие, демонстрируя, как универсальные темы – одиночество, социальная несправедливость, поиск смысла – обретают национальное воплощение и педагогическое значение.

Таким образом, сравнительно-сопоставительный анализ становится не только методом филологического исследования, но и способом воспитания

межкультурной личности, способной мыслить в категориях диалога, а не противопоставления культур.

1.4 Потенциал современных технологий (цифровые гуманитарные науки, ИИ) в упрощении и поддержке сравнительно-сопоставительного анализа

В последние десятилетия гуманитарные науки переживают масштабную трансформацию, связанную с процессами цифровизации и внедрением информационных технологий в академическую и образовательную практику. Появление направления «цифровые гуманитарные науки» обозначило новый этап развития филологии, литературоведения, культурологии и смежных дисциплин [63]. Важно подчеркнуть, что цифровые гуманитарные науки и искусственный интеллект не сводятся исключительно к технологическим практикам. В гуманитарном контексте ИИ рассматривается как новая форма когнитивного посредничества, где машина становится участником процесса интерпретации [64]. Это означает, что цифровизация не просто расширяет инструментарий исследователя, но и трансформирует саму эпистемологию гуманитарного знания: интерпретация текста всё чаще строится не на линейной логике анализа, а на сетевой и диалогической модели взаимодействия между человеком и алгоритмом. Таким образом, ИИ становится не заменой филолога, а его интеллектуальным партнёром, способным стимулировать новые формы герменевтического мышления. Если ранее гуманитарное знание опиралось преимущественно на традиционные методы текстологического анализа, интерпретации и историко-культурного комментария, то в XXI веке к ним добавились инструменты компьютерной лингвистики, корпусных исследований, семантического моделирования и искусственного интеллекта [65]. Эти методы открывают новые горизонты в исследовании литературных текстов, позволяя не только ускорять процесс анализа, но и выявлять те закономерности, которые оставались скрытыми для классической филологии.

Цифровизация гуманитарного знания имеет двойственную природу. С одной стороны, она существенно расширяет исследовательские возможности, создаёт новые ресурсы (электронные библиотеки, цифровые корпуса, базы данных, интерактивные платформы), облегчает доступ к уникальным источникам [66]. С другой стороны, она ставит перед учёными и преподавателями сложные вопросы методологического характера: в какой мере машинный анализ способен заменить или дополнить традиционную интерпретацию, как сохранить баланс между количественными методами и глубинным качественным пониманием текста, какие риски несёт автоматизация для гуманитарного знания. Ответы на эти вопросы становятся ключевыми в рамках современной цифровой филологии, особенно когда речь идёт о сравнительно-сопоставительном анализе литературы.

Для упорядочивания взаимодействия человека и машинных инструментов

целесообразна гибридная схема «человек – машина – человек» [67]. Она включает три последовательных этапа: 1. герменевтическую постановку задачи и выбор текстов; 2. машинную предобработку – частотный и коллокационный анализ, аннотацию, перевод; 3. человеческую интерпретацию результатов и корректировку гипотез. Такая схема соединяет количественную проверяемость и качественное понимание, обеспечивая воспроизводимость и академическую надёжность анализа.

Одним из важнейших факторов актуальности цифровых гуманитарных наук является глобализация образования, требующая от студентов-филологов (в частности, китайских и казахских) высокой межкультурной компетентности для преодоления языковых барьеров при работе с инонациональными текстами. Поскольку традиционные методы ограничены лимитом времени и неизбежными искажениями при переводе, цифровые технологии становятся необходимым инструментом поддержки. Они позволяют автоматизировать аннотирование, применять ИИ для адаптации текстов и использовать корпусные данные, методологический потенциал которых фундаментально описан в исследованиях [68], для точного выявления культурных кодов. Это, в свою очередь, способствует формированию у обучающихся навыков самостоятельной исследовательской работы.

Для наглядного представления возможностей цифровых инструментов в образовательной практике целесообразно обобщить их функции, ожидаемые результаты и потенциальные ограничения. Такая систематизация позволяет преподавателю перейти от интуитивного применения технологий к научно обоснованному педагогическому дизайну, учитывающему специфику художественного текста. Кроме того, важно подчеркнуть синергию традиционного герменевтического анализа и современных вычислительных методов, которая лежит в основе предлагаемой модели. Ниже представлена сводная таблица, демонстрирующая, каким образом различные технологии цифровых гуманитарных наук и искусственного интеллекта могут быть интегрированы в процесс обучения сравнительно-сопоставительному анализу литературных текстов [69].

Таблица 7 – Инструменты цифровых гуманитарных наук и их педагогический потенциал в сравнительно-сопоставительном анализе

Инструмент	Учебная задача	Результат	Потенциаль-ный риск	Роль преподавателя
Национальны екорпуса ru/zh/kk	Сопоставле-ние лексики, мотивов, культурных кодов	Частотные профили, конкордансы	Потеря контекста	Контроль релевантности примеров

Продолжение таблицы 7

NLP-анализ	Тематическая кластеризация, аннотация реалий	Семантические карты, NER-графы	Упрощение, смешение тем	Корректировка гипотез
Машинный перевод	Изучение переводческих расхождений	Таблицы различий	Буквализм	Обсуждение с примерами
Генеративные модели	Индивидуальное пояснение символики	Диалоговые журналы	Зависимость	Вопросы на проверку источников

Как видно из Таблицы 7, цифровые технологии выполняют не только вспомогательную, но и методическую функцию, трансформируя традиционный процесс анализа в интерактивную и межкультурную форму обучения.

Следует подчеркнуть, что цифровизация не отменяет традиционные методы гуманитарного анализа, а скорее трансформирует их. Современная филология опирается на принцип «гибридного анализа», где компьютерные технологии используются как вспомогательные средства, а основная задача по-прежнему заключается в интерпретации текста, выявлении его смыслов и культурного значения. В этом смысле цифровые гуманитарные науки продолжают традицию, заложенную классическим литературоведением, но предоставляют новые инструменты и масштабы исследования. Например, если раньше исследователь мог анализировать творчество А.П. Чехова или Лу Синя на основе ограниченного круга произведений и комментариев, то теперь возможно использовать электронные корпуса, включающие десятки тысяч текстов, проводить статистический анализ, выявлять частотность мотивов, сопоставлять их с другими литературами. Это позволяет выйти на более высокий уровень обобщений и точнее интерпретировать культурные коды.

Особое внимание в цифровых гуманитарных науках уделяется межкультурному аспекту. Литература всегда была пространством диалога культур, но современные технологии делают этот диалог более интенсивным и доступным. В условиях, когда студенты из Китая обучаются в университетах Казахстана или России, возникает потребность в инструментах, которые позволяют облегчить восприятие чужой культуры и одновременно сохранить её уникальность. Цифровые гуманитарные ресурсы выполняют эту функцию: они создают возможность параллельного чтения текстов на разных языках, сопоставления переводов, визуализации культурных символов [69, с. 97].

Таким образом, цифровизация становится не просто техническим нововведением, а педагогическим инструментом, способствующим

формированию межкультурной компетентности.

Нельзя не отметить и роль искусственного интеллекта в трансформации гуманитарного знания. NLP позволяют автоматически анализировать тексты, выделять ключевые темы, распознавать стилистические особенности [70].

Машинный перевод делает доступными тексты, ранее недостижимые для студентов, не владеющих языком оригинала. Генеративные модели, такие как ChatGPT, предоставляют возможность диалога с «виртуальным собеседником», который может объяснить сложные концепты, помочь в интерпретации текста, предложить альтернативные точки зрения. Всё это существенно меняет процесс обучения: студент становится не пассивным слушателем лекций, а активным участником анализа, способным самостоятельно исследовать текст с помощью цифровых инструментов.

Тем не менее, интеграция цифровых инструментов в гуманитарную эпистемологию не лишена методологических издержек. Ключевым риском становится семантический редукционизм: алгоритмическая обработка данных, ориентированная на частотность и паттерны, зачастую нивелирует коннотативную глубину и культурный подтекст художественного произведения, сводя «живую» ткань текста к набору статистических переменных.

Кроме того, технологизация образовательного пространства актуализирует вопрос о границах автоматизации. Искусственный интеллект, при всей его вычислительной мощности, лишен способности к эмпатической герменевтике – тому уровню интерпретации, который базируется на личном, чувственном и экзистенциальном опыте исследователя-наставника. Нельзя игнорировать и проблему инфраструктурной асимметрии: неравномерный доступ университетов к передовым цифровым платформам создает риск академической стратификации, ограничивая научный потенциал отдельных научных школ. Следовательно, цифровая трансформация филологии должна рассматриваться не как замещение традиционных практик, а как формирование гибридной методологии, где вычислительные методы верифицируют интуитивные прозрения, но не подменяют их.

Подводя итог, можно констатировать: Цифровые гуманитарные науки и технологии искусственного интеллекта задают новый эвристический горизонт для сравнительного литературоведения, трансформируя саму оптику восприятия классического наследия. Они упрощают доступ к текстам, помогают преодолевать языковые и культурные барьеры, делают анализ более масштабным и точным. Для китайских студентов, изучающих русскую и казахскую литературу, и для студентов Казахстана, работающих с русскими и китайскими текстами, эти технологии становятся важным педагогическим ресурсом. В следующих разделах будет рассмотрено, каким образом цифровые корпуса, базы данных и инструменты искусственного интеллекта могут быть интегрированы в практику обучения сравнительно-сопоставительному анализу, а также какие перспективы открываются перед филологией в условиях

цифровой трансформации.

Одним из важнейших направлений развития цифровых гуманитарных наук является создание и использование текстовых корпусов и электронных баз данных, которые позволяют исследователям и студентам-филологам работать с большими массивами текстов в структурированном виде. Корпус в филологии понимается как собрание текстов, представленных в электронном формате и снабжённых лингвистической разметкой, что делает возможным их автоматический поиск, анализ и сопоставление. В отличие от традиционных печатных собраний сочинений, корпус предоставляет новые исследовательские возможности: выявление частотности словоупотребления, построение семантических карт, анализ коллокаций, сравнение синтаксических конструкций. Для сравнительно-сопоставительного анализа такие инструменты становятся незаменимыми, поскольку позволяют не только изучать отдельные произведения, но и сопоставлять целые литературные традиции на уровне языка, стиля, тематических структур.

В мировой практике уже существуют масштабные корпуса, которые активно используются в филологических исследованиях. Среди них можно назвать НКРЯ, созданный в начале 2000-х годов, Китайский национальный корпус, а также региональные проекты, например, Национальный корпус казахского языка. Эти ресурсы позволяют проводить исследования на стыке лингвистики и литературоведения, выявляя особенности национальных языковых картин мира и их отражение в художественной литературе. Для студентов, изучающих сравнительную филологию, работа с такими корпусами открывает возможность видеть различие между языковыми системами и сопоставлять тексты в их оригинальном виде.

Национальный корпус русского языка является одним из наиболее развитых в мире. Он включает тексты разных эпох, жанров и стилей, снабжённые морфологической и синтаксической разметкой. С помощью НКРЯ можно, например, исследовать, как в русской литературе разных периодов функционирует образ «маленького человека»: какие слова и выражения используются для его описания, как меняется стилистика повествования у А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского и А.П. Чехова. Для китайских студентов-филологов это особенно полезно, так как позволяет увидеть системность в использовании определённых культурных кодов и языковых средств, а не ограничиваться чтением отдельных произведений.

Китайский национальный корпус, аналогично, предоставляет возможность изучать динамику китайского языка и литературы. Он включает как классические тексты, так и современную литературу, снабжённую лингвистической разметкой [71]. Для российских и казахских студентов работа с этим корпусом позволяет понять специфику китайских культурных кодов, выраженных через язык. Например, как в текстах разных эпох проявляется конфуцианская терминология, каким образом авторы используют символику

природы, какие изменения происходят в лексике и грамматике в процессе модернизации языка. Сопоставление корпусов русского и китайского языков открывает новые возможности для сравнительно-сопоставительного анализа и позволяет студентам видеть универсальные и специфические тенденции в развитии литературных традиций.

В Казахстане в последние годы предпринимаются активные усилия по созданию Национального корпуса казахского языка. Этот проект имеет огромное значение не только для сохранения и популяризации казахского языка, но и для развития сравнительных исследований [72]. Корпус включает как устные эпические тексты, так и письменную литературу, что позволяет проследить эволюцию культурных кодов от устной традиции к современной литературе. Для студентов-филологов корпус становится инструментом осмысления национальной идентичности и её места в мировом литературном процессе. В сопоставительном ключе корпус казахского языка может использоваться вместе с русскими и китайскими корпусами, что открывает возможность трёхстороннего анализа – уникального в мировой филологической практике. Такой трёхъязычный корпус создаёт методическую платформу для сравнительно-сопоставительного обучения: студенты могут сопоставлять тексты А.П. Чехова, Лу Синя и казахских писателей (К. Абая, М.О. Ауэзова) в одном цифровом окне, что формирует у них интегративное представление о евразийском литературном пространстве.

Использование корпусов в образовательном процессе имеет ряд преимуществ. Во-первых, оно позволяет студентам самостоятельно работать с текстами, искать закономерности, формулировать гипотезы. Во-вторых, корпуса обеспечивают объективность исследования: частотный анализ или статистика коллокаций не зависят от субъективного восприятия, а дают количественные данные, которые затем могут быть интерпретированы. В-третьих, работа с корпусами развивает у студентов цифровую грамотность и навыки работы с большими данными, что становится всё более важным в условиях цифровизации образования.

Конкретные примеры использования корпусов в сравнительно-сопоставительном анализе особенно показательны. Так, исследование творчества А.П. Чехова с помощью национального корпуса русского языка позволяет выявить особенности его языка: частотность слов, связанных с повседневностью, лаконичность синтаксиса, преобладание коротких реплик в диалогах. Сопоставление этих данных с текстами Лу Синя в китайском корпусе выявляет интересные параллели: оба автора стремятся к экономии выразительных средств, используют простые слова для передачи сложных смыслов, часто прибегают к иронии и сарказму. Для студентов такое сопоставление становится наглядным доказательством того, что литературные традиции разных стран могут сходиться на уровне художественного метода, несмотря на различие культурных кодов.

Корпуса также позволяют изучать интертекстуальные связи и рецепцию. Например, можно проследить, как имя А.П. Чехова упоминается в китайских текстах XX века, или как мотивы китайской литературы интерпретировались в русской критике. Это открывает новые горизонты для исследований и обучения, делая процесс анализа более комплексным и многослойным. Для китайских студентов в Казахстане такие исследования особенно ценны: они помогают понять, каким образом русская и казахская литературы воспринимали Китай и наоборот.

Важным направлением является создание билингвальных и мультиязычных корпусов. Уже существуют проекты, включающие параллельные тексты на русском и китайском языках, что облегчает сопоставительный анализ. Для студентов это означает возможность видеть оригинал и перевод, сопоставлять их, анализировать переводческие стратегии. В перспективе развитие таких корпусов в Казахстане может включать тексты на казахском, русском и китайском языках, что создаст уникальную базу для трёхстороннего анализа и обучения.

Цифровые корпуса и базы данных представляют собой фундаментальный ресурс для упрощения и поддержки сравнительно-сопоставительного анализа. Они позволяют студентам и преподавателям работать с большими обширными корпусами текстов, выявлять культурные коды, сопоставлять языковые особенности и интерпретации, формировать более глубокое понимание литературы в межкультурном контексте. Для Китая, России и Казахстана использование корпусов становится не только академической задачей, но и важным шагом в развитии цифрового образования и укреплении гуманитарного сотрудничества.

Развитие ИИ стало одним из наиболее значимых технологических событий XXI века, оказавших влияние на все сферы науки, включая гуманитарные дисциплины. Если ещё несколько десятилетий назад казалось, что автоматизация возможна лишь в точных науках и технических областях, то сегодня ИИ активно используется в филологии, литературоведении, культурологии и педагогике. Особенно актуально его применение в сравнительно-сопоставительном анализе литературных текстов, где требуются как обработка больших объёмов данных, так и интерпретация культурных кодов, сложных для восприятия студентов.

Одним из ключевых направлений применения ИИ является NLP. Современные алгоритмы позволяют автоматически анализировать тексты: выделять ключевые темы, классифицировать жанры, распознавать стилистические особенности. Для филолога это открывает новые горизонты: можно не только исследовать отдельное произведение, но и сопоставлять тексты разных авторов, эпох и культур. Например, с помощью NLP можно выявить, что в произведениях А.П. Чехова часто встречаются слова и выражения, связанные с повседневностью, скукой, меланхолией, тогда как в

текстах Лу Синя доминируют термины социальной критики, сатирические конструкции, символы болезни и деградации. Для студентов такие результаты становятся основой для более глубокого сравнительно-сопоставительного анализа.

Машинный перевод – ещё один важный инструмент ИИ, который имеет прямое отношение к межкультурному литературоведению [73]. Современные системы перевода (Google Translate, DeepL и другие) достигли высокого уровня качества и позволяют работать с текстами на десятках языков. Для китайских студентов, изучающих русскую литературу, это особенно важно: они получают возможность читать А.П. Чехова в оригинале, сопоставляя его с переводом. Конечно, машинный перевод не заменяет профессионального, но он облегчает первичное понимание текста, снижает языковой барьер и делает литературу более доступной. В педагогической практике машинный перевод можно использовать как инструмент, позволяющий студентам самостоятельно анализировать различия между оригиналом и переводом, обсуждать потери и приобретения смысла при переводе.

Автоматическая аннотация и классификация текстов также играют свою важную роль. С помощью ИИ можно создавать краткие резюме произведений, выделять ключевые цитаты, строить тематические карты. Применение подобных технологий визуализации знаний коррелирует с современными подходами к графическому анализу данных (например, на базе ПО CiteSpace) [74]. Это особенно полезно в образовательном процессе, когда студентам необходимо быстро ориентироваться в большом объёме материала. Например, при сравнении А.П. Чехова и Лу Синя можно автоматически выделить сцены, связанные с образом «маленького человека», и обсудить, как каждый автор интерпретирует этот культурный код. Такие технологии не подменяют аналитическую работу студентов, но облегчают её и делают более структурированной. В дополнение к текстовым инструментам, методика включает использование коротких видеосюжетов. Анализ содержания подобных видеокурсов показывает, что они позволяют визуализировать литературный контекст и снизить когнитивную нагрузку на студентов при восприятии сложных образов [75].

Особое внимание в последние годы привлекают генеративные модели ИИ, такие как ChatGPT, Gemini и другие. Они позволяют вести диалог на естественном языке, отвечать на вопросы, генерировать тексты, помогать в интерпретации сложных фрагментов. В дидактическом плане генеративные модели трансформируют саму структуру работы с художественным текстом, позволяя студенту моделировать процесс герменевтического диалога. Технология дает возможность верифицировать интерпретационные гипотезы в режиме реального времени: будь то декодирование имплицитных смыслов в репликах Треплева («Чайка» [51, с. 2]) или реконструкция символики «железного дома», описанный Лу Синем в предисловии к сборнику «Клич» [76].

В этом случае ИИ выступает инструментом экспликации скрытых аллюзий и контекстуальных связей.

Тем не менее, интеграция алгоритмов в филологический анализ сопряжена с риском семантической энтропии. Машинная логика, ориентированная на статистические паттерны, неизбежно тяготеет к усреднению и редукции сложных культурных кодов. Хрестоматийный пример – трансляция концепта «маленький человек». При автоматической обработке (особенно в паре русский–китайский) этот термин рискует утратить свою глубокую историософскую и социальную коннотацию, редуцируясь до буквального физического описания, что фактически разрушает коммуникативную интенцию оригинала. Существует риск зависимости студентов от технологий: вместо самостоятельного анализа они могут полагаться на готовые ответы ИИ. ИИ не обладает «глубинным пониманием» культуры: он оперирует статистическими моделями, а не живым культурным опытом. Поэтому в образовательной практике необходимо сочетать использование ИИ с традиционными методами анализа, подчеркивая роль преподавателя как медиатора смысла.

Тем не менее преимущества ИИ очевидны. Он позволяет ускорить процесс анализа, сделать его более наглядным и доступным, облегчить восприятие сложных текстов. В условиях межкультурного образования ИИ становится особенно ценным: он помогает студентам преодолевать языковые и культурные барьеры, формировать навыки критического мышления, развивать межкультурную компетентность. В сравнительно-сопоставительном анализе творчества А.П. Чехова и Лу Синя ИИ может использоваться как инструмент, облегчающий поиск параллелей, интерпретацию культурных кодов, визуализацию сходств и различий. Например, алгоритм может построить карту символов, показать, какие мотивы повторяются у обоих авторов, как они варьируются в зависимости от культурного контекста.

Показателен мини-кейс сопоставления кода «маленького человека» у А.П. Чехова и кода «железного дома» в прозе Лу Синя. На машинной стадии частотный анализ выявляет у А.П. Чехова преобладание лексики «тихий», «маленький», «усталый», а у Лу Синя – «болезнь», «смех», «сон». После визуализации коллокаций студенты возвращаются к тексту, проверяя, где статистические сигналы подтверждаются контекстом. Ошибки машинной интерпретации (например, восприятие иронии как «позитивного» тона) становятся поводом для обсуждения: почему «смех» у Лу Синя выражает отчаяние, а «тишина» у А.П. Чехова – нравственную усталость. Этот пример показывает, как цифровой инструмент превращается из вспомогательного средства в катализатор глубокого межкультурного анализа, где технические данные служат отправной точкой для герменевтической интерпретации.

Интеграция искусственного интеллекта в гуманитарную сферу знаменует собой качественную трансформацию современного литературоведения и

педагогики. В контексте межкультурной коммуникации цифровые технологии выступают эффективным медиатором: для китайских студентов, погруженных в русскоязычную среду Казахстана, они служат инструментом дешифровки инокультурных кодов и их соотнесения с национальной традицией. Аналогичным образом, для русской и казахской аудитории обращение к китайской прозе через призму алгоритмического анализа снимает герменевтические барьеры, делая текст доступным для глубокого осмысления.

Прогнозируемое расширение функционала ИИ в гуманитарных науках диктует необходимость пересмотра образовательных стандартов. Речь идет о разработке гибридной методологии, которая органично синтезирует вычислительные возможности цифровых инструментов и фундаментальную культуру классического филологического анализа. Они открывают новые возможности для анализа, интерпретации и преподавания литературы, особенно в условиях межкультурного взаимодействия. Для китайских студентов, обучающихся в Казахстане и изучающих русскую литературу, ИИ становится важным помощником, позволяющим глубже понять тексты и сопоставить их с собственной культурной традицией. Для российских и казахских студентов работа с китайской литературой с помощью ИИ также облегчает процесс интерпретации и делает его более увлекательным. Использование цифровых и ИИ-инструментов требует соблюдения принципов воспроизводимости. В диссертационном исследовании следует фиксировать три протокола: данных (версии корпусов, дата выгрузки, лицензия), вычислений (параметры токенизации, окно коллокаций, промпты генеративных моделей), и интерпретации (критерии выбора примеров, процедуры проверки гипотез на тексте). Включение исследовательских протоколов в приложение к диссертации обеспечивает верифицируемость полученных эмпирических данных и соблюдение принципов научной этики, создавая необходимую базу для репликации результатов эксперимента сторонними исследователями.

Прогнозируемая экспансия искусственного интеллекта в гуманитарный дискурс диктует необходимость смены методической парадигмы: от противопоставления «цифры» и «традиции» к их методологическому синтезу. Цифровая трансформация высшей школы сегодня выступает не внешним атрибутом модернизации, а императивом формирования межкультурной компетентности. В контексте интенсификации академической мобильности, когда рецепция инокультурного текста становится повседневной практикой, цифровые технологии (включая генеративные модели) берут на себя функцию семиотического медиатора. Они не просто «облегчают» обучение, а оптимизируют когнитивные стратегии преодоления языковой и ментальной дистанции, создавая единое коммуникативное пространство для транснационального академического диалога. Особенно актуально это для стран Евразийского региона – Китая, России и Казахстана, где исторически сложилось пространство культурного диалога.

Республика Казахстан в данном контексте занимает особое место. Политика трехъязычия сделала систему образования страны моделью межкультурного взаимодействия [77]. Китайские студенты, приезжающие на обучение в казахские университеты, оказываются в ситуации, где они сталкиваются сразу с несколькими культурными кодами – казахским, русским и западным [78]. В этой ситуации цифровые технологии помогают организовать процесс обучения так, чтобы он учитывал многоязычие и многокультурность аудитории. Использование электронных библиотек, мультиязычных корпусов, систем машинного перевода позволяет студентам читать и сопоставлять тексты на разных языках, анализировать их содержание и символику, не испытывая чрезмерных трудностей из-за языкового барьера.

Примером может служить преподавание произведений А.П. Чехова и Лу Синя в аудитории китайских студентов в Казахстане. Традиционно такие занятия сталкиваются с проблемой: студенты испытывают трудности при чтении текстов в оригинале, а переводы не всегда передают культурные коды. Использование цифровых технологий позволяет преодолеть эти препятствия. Студенты могут работать с параллельными корпусами, где тексты представлены на русском и китайском языках, сравнивать оригинал и перевод, обсуждать различия в интерпретации [79]. Системы ИИ помогают автоматически выделять ключевые темы, объяснять значение культурных символов, предоставлять историко-культурный комментарий. В результате, применение данных методик обеспечивает не просто визуализацию материала, а структурирование когнитивного опыта: студенты получают возможность на концептуальном уровне фиксировать типологические схождения и дивергенции между рассматриваемыми литературными системами.

В российском академическом пространстве (в частности, на базе МГУ и СПбГУ) наблюдается системная институализация цифровых практик. Речь идет о внедрении корпусных методов и алгоритмов автоматической обработки естественного языка (NLP) в содержание образовательных программ. Для китайских студентов-иностранцев данный инструментарий выполняет функцию механизма академической аккультурации. Он позволяет минимизировать герменевтический разрыв при рецепции аутентичных русских текстов, обеспечивая их корректную проекцию на поле родной культуры.

Профессиональная рефлексия преподавательского сообщества подтверждает: цифровизация способствует интенсификации дидактического цикла. Она трансформирует пассивное потребление информации в интерактивный исследовательский поиск, качественно меняя структуру учебной мотивации.

В Китае, где цифровизация образования идёт особенно быстрыми темпами, активно используются системы искусственного интеллекта для обучения филологии. Разрабатываются электронные платформы, которые включают базы данных по мировой литературе, интерактивные учебные курсы,

средства автоматической аннотации текстов. Особое место в этом процессе занимает Казахстан, где цифровизация гуманитарного образования тесно связана с политикой трехъязычия. Разработка Национального корпуса казахского языка и его интеграция в образовательные платформы создают уникальные условия для трёхстороннего анализа – казахской, русской и китайской литератур. Для китайских обучающихся, погруженных в образовательное пространство Казахстана, цифровая среда выполняет функцию когнитивного интерфейса, опосредующего освоение сложной полилингвальной системы (китайский – русский – казахский каноны). В этом ракурсе Казахстан выступает не просто транзитной учебной зоной, а уникальной лабораторией межкультурного синтеза. Здесь цифровой инструментарий перестает быть прикладной опцией и обретает статус механизма интеграции разнородных культурных кодов, формируя у исследователя особый тип евразийской гуманитарной компетенции.

Следует акцентировать, что цифровизация реконфигурирует саму архитектуру научного общения, создавая пространство для сетевого академического полилога. Виртуальные платформы обеспечивают возможность синхронной коллаборации представителей различных научных школ. Примером такой синергии может служить перекрестная верификация интерпретаций архетипа «маленького человека» в смешанных группах. Подобные практики выводят компаративный анализ за пределы индивидуального исследования в сферу интерсубъективного диалога, где столкновение различных герменевтических позиций рождает новые смыслы.

В свою очередь, внедрение алгоритмов искусственного интеллекта решает фундаментальную дидактическую проблему стратификации сложности. Адаптивность нейросетевых моделей позволяет выстраивать нелинейные образовательные траектории: от лингвистического скаффолдинга (языковой поддержки) для инофонов до углубленного контекстуального погружения для подготовленных исследователей.

Таким образом, технологический компонент обеспечивает гибкость методологии, необходимую для инклюзивного анализа в гетерогенной аудитории, ИИ помогает реализовать принцип дифференцированного обучения, что особенно важно в межкультурной аудитории, где уровень владения языком и культурными знаниями у студентов сильно различается.

Однако использование технологий в межкультурном образовательном контексте требует и осторожности. Существует риск чрезмерной зависимости студентов от автоматических переводов и комментариев, что может привести к поверхностному пониманию текста. Поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы использовать цифровые инструменты как вспомогательные средства, а не как замену традиционного анализа. Важно стимулировать студентов к самостоятельной интерпретации, к критическому осмыслению материала, к поиску собственных аргументов. Только в этом

случае цифровые технологии действительно будут способствовать развитию межкультурной компетентности, а не подменять её формальными знаниями.

Цифровые технологии и искусственный интеллект в межкультурном образовательном контексте выполняют двойную функцию: они облегчают доступ к текстам и культурным кодам, а также создают новые формы взаимодействия между студентами разных стран. Казахстан, находящийся на пересечении культурных путей, становится в этом отношении уникальной площадкой для экспериментов и инноваций. В будущем можно ожидать, что интеграция цифровых технологий в гуманитарное образование будет только углубляться, а межкультурные программы с их использованием станут важнейшим элементом подготовки студентов-филологов к профессиональной деятельности в глобальном мире.

Подводя итоги анализа потенциала современных технологий в упрощении и поддержке сравнительно-сопоставительного анализа литературных текстов, можно утверждать, что цифровые гуманитарные науки и искусственный интеллект уже сегодня существенно изменили как исследовательскую, так и образовательную практику. Если традиционная филология основывалась главным образом на индивидуальном чтении и интерпретации текста, то цифровые технологии открыли доступ к новым методам: корпусному анализу, автоматической аннотации, семантическому моделированию, машинному переводу, генеративным моделям. Всё это не отменяет ценности классического подхода, но создаёт для него новые горизонты, делая процесс анализа более масштабным, гибким и междисциплинарным. В условиях такой синергии технологии берут на себя рутинную обработку больших массивов данных, высвобождая интеллектуальный ресурс исследователя для решения сложных герменевтических задач. Исследовательно, происходит не просто цифровизация филологии, а её методологическое обогащение, позволяющее достичь принципиально новой глубины в понимании диалога культур.

Во-первых, использование текстовых корпусов и баз данных позволяет студентам и исследователям работать с большими массивами данных, видеть литературу в широком историческом и культурном контексте. Сравнение национальных корпусов русского, китайского и казахского языков выявляет закономерности в развитии культурных кодов, предоставляет возможность сопоставлять образы и мотивы в разных традициях. Более того, такой подход обеспечивает верифицируемость исследовательских гипотез, позволяя подкрепить интуитивные литературоведческие наблюдения точными статистическими данными о частотности и сочетаемости лексических единиц. Для обучающихся это становится инструментом объективации смысла, когда понимание художественного текста строится не на произвольных ассоциациях, а на строгом анализе семантических полей, что минимизирует риск ложных интерпретаций при работе с текстом другой культуры.

Во-вторых, интеграция искусственного интеллекта качественно меняет герменевтику доступа к инокультурному тексту. Алгоритмы NLP обеспечивают автоматизированную экстракцию тематических и стилистических доминант, а нейросетевой перевод нивелирует языковую асимметрию на начальных этапах рецепции. Генеративные модели, в свою очередь, переводят дидактический процесс в режим субъект-субъектного взаимодействия, позволяя реализовать принцип персонализации. С педагогической точки зрения это открывает возможность стратификации учебного материала: от адаптивных упрощений до глубокого филологического анализа. При этом функция преподавателя эволюционирует: он перестает быть единственным транслятором знания, превращаясь в методологического супервизора, чья задача – верифицировать машинные интерпретации и блокировать риски поверхностного чтения (семантической редукции).

В-третьих, цифровые технологии актуализируют социокультурную функцию образования, генерируя новые, экстерриториальные форматы академической коммуникации. Фактически, формируется единое цифровое гуманитарное пространство, где географическая удаленность перестает быть препятствием для научного дискурса. Онлайн-платформы и совместные проекты студентов из разных стран позволяют организовать диалог культур в реальном времени, превращая литературный текст в пространство обмена интерпретациями и живой апробации теоретических знаний. Такой формат работы обеспечивает перенос теоретических моделей межкультурной коммуникации в плоскость практического взаимодействия, где обучающийся становится непосредственным носителем и транслятором культурных смыслов. В ходе подобной кооперации происходит коррекция устойчивых этнических стереотипов, а абстрактное знание о другой культуре дополняется личным коммуникативным опытом. В конечном счете, эти виртуальные сообщества способствуют формированию единой научной среды, объединяющей молодых исследователей на основе общих профессиональных интересов вне зависимости от государственных границ.

Для Республики Казахстана, где реализуется политика трехъязычия и активно развиваются связи с Россией и Китаем, такие проекты имеют особое значение: они не только укрепляют образовательное сотрудничество, но и формируют у студентов навыки глобальной коммуникации, необходимые для профессиональной реализации в современном мире.

Таким образом, цифровизация выступает драйвером «мягкой силы», способствуя трансляции культурных ценностей и лучшему взаимопониманию между народами-партнерами [80]. В этом контексте литературная классика перестает быть просто учебным материалом и превращается в действенный инструмент культурной дипломатии. Разработанная нами методика позволяет готовить специалистов нового формата, способных не просто переводить тексты, но и декодировать сложные смысловые коды соседних цивилизаций. В

долгосрочной перспективе это создает прочный гуманитарный фундамент для добрососедства и стратегической стабильности в регионе.

Несмотря на очевидные преимущества, важно учитывать и ограничения. Алгоритмы, оперирующие статистическими данными, неизбежно склонны к редукции смыслов, игнорируя эмоциональные оттенки и исторический контекст, а автоматические переводы не всегда адекватны авторскому замыслу. Кроме того, чрезмерная зависимость студентов от технологий может снижать их способность к самостоятельному анализу, подменяя глубокое чтение поверхностным сканированием информации. Поэтому задача современной филологии заключается не в полном доверии цифровым инструментам, а в разработке гибридных методик, где ИИ и цифровые ресурсы используются как вспомогательные средства, а финальная интерпретация текста и верификация данных остаётся задачей человека. Такой подход обеспечивает не только сохранение глубины гуманитарного знания, но и его адаптацию к вызовам цифровой эпохи, сохраняя баланс между технологичностью и духовностью.

В перспективе можно ожидать дальнейшего расширения применения цифровых гуманитарных наук и искусственного интеллекта в филологии. Создание мультиязычных корпусов, интеграция систем автоматического комментария к сложным культурным реалиям и развитие образовательных платформ на основе ИИ сделают сравнительно-сопоставительный анализ ещё более доступным и эффективным. Для китайских студентов, обучающихся в Казахстане и России, это будет означать возможность самостоятельно исследовать тексты и глубже погружаться в изучение русской и казахской литературы; для казахских студентов – возможность сопоставлять свою национальную традицию с китайской и мировой; для международного академического сообщества – новые ресурсы для развития сравнительного литературоведения. В конечном итоге это послужит формированию единого цифрового гуманитарного пространства, способствующего реальному диалогу культур.

Цифровая трансформация и внедрение искусственного интеллекта перестали быть факультативным трендом, оформившись в методологический императив современной гуманитаристики. Их функционал сегодня выходит далеко за рамки утилитарных задач (оптимизации доступа к архивам или трансляции текстов), обеспечивая инфраструктуру для глобального межкультурного диалога и формирования новой исследовательской оптики. Интеграция вычислительных мощностей в педагогическую практику придает образовательному процессу необходимую адаптивность, а филологическую науку делает проницаемой для междисциплинарных подходов. Именно конвергенция классической герменевтической традиции и цифровых инноваций порождает новое качество гуманитарного знания, адекватное когнитивным вызовам XXI века.

Следовательно, значение современных технологий в компаративистике

заключается не в технической автоматизации рутинных процессов, а в фундаментальной ревизии самой методологии филологического исследования. Цифровые гуманитарные науки открывают путь к формированию новой исследовательской парадигмы – «цифровой герменевтики», объединяющей интерпретационные принципы классической филологии и алгоритмическое моделирование смысла. В этой перспективе ИИ выступает не как инструмент подмены человеческого понимания, а как медиатор между культурами, языками и текстами, создающий условия для подлинного диалога цивилизаций [81]. Такой подход позволяет рассматривать филологию XXI века как синтез гуманитарного и технологического знания, в котором сопоставительный анализ приобретает не только научное, но и культурно-философское измерение.

Подводя итоги, можно сказать, что современная методология сравнительно-сопоставительного исследования складывается из синтеза трех филологических традиций: российской, китайской и казахстанской. Их объединение позволяет уйти от монокультурного взгляда и выстроить модель, в которой строгость исторической поэтики дополняется философской эстетикой Востока и прагматикой полиязычного образования. Как мы выяснили, работа с культурными кодами (от русских экзистенциальных архетипов до казахских пространственных образов) выступает здесь не просто научным методом, но и основой для воспитания личности студента.

Особое внимание в разделе было уделено роли технологий. Мы видим, что цифровые инструменты (NLP, генеративные модели) перестали быть просто вспомогательными средствами. В рамках предложенной нами модели «гибридного анализа» они становятся ключом к преодолению языковых барьеров при чтении сложной прозы А.П. Чехова и Лу Синя. В итоге, сформированная теоретическая и технологическая база позволяет нам перейти к практической части работы.

2 СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОИЗВЕДЕНИЙ А.П. ЧЕХОВА И ЛУ СИНЯ

2.1 Основные темы, мотивы и образы в творчестве А.П. Чехова

Анализ творчества А.П. Чехова в контексте настоящего исследования имеет не только литературоведческое, но и методологическое значение. В первом разделе были очерчены принципы сравнительно-сопоставительного анализа, а также показано, что изучение культурных кодов и образа «маленького человека» служит ключом к межкультурному пониманию. На материале А.П. Чехова эти принципы могут быть раскрыты в наиболее чистой форме: его тексты одновременно укоренены в русской культурной реальности конца XIX века и открыты для универсальной интерпретации, что делает их продуктивной основой для сопоставления с прозой Лу Синя.

Антон Павлович Чехов (1860–1904) – одна из центральных фигур русской литературы рубежа XIX–XX веков, оказавшая огромное влияние на развитие не только национальной, но и мировой художественной традиции. Его творчество занимает особое место благодаря уникальному сочетанию реалистической точности, психологической глубины и художественной лаконичности. В отличие от многих предшественников, А.П. Чехов не стремился к эпическим полотнам или грандиозным сюжетным конструкциям; его художественный мир формируется через изображение повседневности, через мелочи, которые, однако, оказываются насыщенными философским смыслом [82]. Именно эта способность видеть универсальное в частном, вечное в обыденном сделала его произведения актуальными для читателей самых разных стран и эпох.

В русской литературе А.П. Чехов рассматривается как писатель-переходник между реализмом XIX века и модернистскими поисками XX столетия. Он продолжает традиции А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева и Ф.М. Достоевского, но одновременно преодолевает их, предлагая новый взгляд на человека и его судьбу. Если для Ф.М. Достоевского человек был ареной метафизической борьбы добра и зла, то у А.П. Чехова он предстаёт прежде всего в своей слабости, уязвимости, подверженности скуке и болезням, зависимости от социальных обстоятельств [83]. Эта «обыденность» не умаляет значимости личности, напротив, она раскрывает универсальные стороны человеческого существования. В этом смысле А.П. Чехов предвосхищает экзистенциальную проблематику литературы XX века.

Одним из ключевых новшеств А.П. Чехова является его внимание к «маленькому человеку». Этот образ был знаком русской литературе ещё со времён А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя, однако А.П. Чехов переосмысливает его, придавая ему новое психологическое и философское измерение. Его герои – это не только жертвы социальных обстоятельств, но и люди, погружённые в собственные внутренние кризисы, в поиски смысла жизни. Они не совершают великих поступков, но в их судьбах отражается драма целой эпохи. А.П. Чехов

показывает, что трагедия может быть скрыта в самой обыденной ситуации – в несбывшейся мечте, в неудавшемся разговоре, в неосуществлённой любви.

Не менее важна и драматургия А.П. Чехова, в которой он сумел создать новый тип театра, основанный не на внешнем конфликте, а на внутреннем напряжении, «подтексте». Его пьесы «Чайка» [51, с. 1], «Три сестры» [52, с. 117], «Дядя Ваня» [84], «Вишнёвый сад» [85] стали образцами нового театрального языка, где главное происходит не на поверхности, а в молчании, паузах, интонациях [83, с. 9]. Этот принцип позднее оказал огромное влияние на мировую драматургию XX века, от пьес Сэмюэла Беккета до современных постановок документального театра [86]. Таким образом, А.П. Чехов выступает не только как писатель-новатор в области прозы, но и как реформатор мировой сцены.

Особое значение имеет и стиль А.П. Чехова. Его знаменитая лаконичность, умение передавать глубокие чувства простыми словами, использование детали как художественного приёма – всё это стало частью «поэтики А.П. Чехова» [87]. В отличие от избыточной описательности предшествующих писателей, А.П. Чехов стремился к сдержанности, к точности и выразительности каждого слова. Его проза стала школой «психологической миниатюры», а его драматургия – школой «подтекста». Эти качества делают его творчество особенно ценным в педагогической практике: они учат студентов вниманию к слову, к нюансу, к скрытым значениям [88].

В мировом литературном контексте А.П. Чехов занимает место универсального автора. Его произведения переведены на десятки языков, они активно изучаются в Европе, Америке, Азии. Особый интерес А.П. Чехов вызывает в Китае, где его творчество было воспринято как модель новой литературы в начале XX века. Для Лу Синя и его современников А.П. Чехов стал примером писателя, способного говорить о «маленьком человеке», о социальной несправедливости, о духовных кризисах. Таким образом, А.П. Чехов оказался включён в процесс формирования китайской модернистской литературы, что делает его творчество особенно важным объектом для сравнительно-сопоставительного анализа [89].

Современные исследователи подчёркивают, что универсальность А.П. Чехова объясняется не только тематикой его произведений, но и его художественным методом. Он отказался от авторитарной позиции рассказчика, предоставив читателю свободу интерпретации. Его тексты открыты для множества прочтений, что делает их удобными для межкультурного диалога. В них нет жёстких схем или окончательных выводов; напротив, А.П. Чехов стремится показать сложность жизни, её неопределённость и противоречивость. Эта открытость особенно важна в педагогике: она позволяет студентам из разных культур видеть в текстах А.П. Чехова собственные смыслы, сопоставлять их с опытом своей традиции.

Место А.П. Чехова в русской и мировой литературе определяется

несколькими факторами: его вниманием к внутреннему миру личности, его реформаторской ролью в драматургии, его поэтической лаконичностью и универсальностью его образов. Эти качества делают его творчество важнейшим объектом сравнительно-сопоставительного анализа, особенно в контексте сопоставления с Лу Синем. Оба писателя, принадлежащие разным культурам и эпохам, оказались едины в своём стремлении показать трагедию «маленького человека» и кризис традиционных ценностей. В этом заключается не только литературная, но и педагогическая значимость анализа их произведений.

Литературное наследие А.П. Чехова невозможно представить без анализа тех фундаментальных тем, которые пронизывают его прозу и драматургию. Несмотря на краткость многих рассказов и внешнюю простоту сюжетов, в них заложен глубокий философский смысл, связанный с вопросами человеческого существования, социальной несправедливости, кризиса культуры и поиска жизненных ориентиров. Именно благодаря этим темам творчество А.П. Чехова получило универсальное звучание и продолжает оказывать влияние на мировую литературу.

Прежде всего необходимо выделить тему «маленького человека». Эта тема занимает центральное место в русской литературе XIX века и восходит к произведениям А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя. Однако у А.П. Чехова она получает новое измерение. Его герои – это не только социально униженные или обездоленные, как Акакий Акакиевич у Гоголя, но и люди, испытывающие внутреннюю пустоту, неспособные найти своё место в жизни. В рассказах «Человек в футляре» [90], «Смерть чиновника» [91], «Тоска» [92] и других мы видим персонажей, чья трагедия заключается не столько во внешних обстоятельствах, сколько в их духовной ограниченности, страхе перед жизнью, неспособности выйти за пределы привычного «футляра». А.П. Чехов показывает, что «маленький человек» – это не только социальная категория, но и универсальная человеческая характеристика, связанная с экзистенциальным одиночеством [93].

Не менее важной является тема кризиса интеллигенции. А.П. Чехов принадлежал к поколению, которое стало свидетелем глубоких социальных и культурных трансформаций России. Его герои-интеллигенты – врачи, учителя, чиновники – часто изображаются как люди, понимающие несправедливость и застой в обществе, но при этом не способные что-либо изменить. В пьесах «Дядя Ваня», «Три сестры», «Вишнёвый сад» звучит мотив бессилия, утраты веры в прогресс, ощущения исторического тупика. Интеллигенция у А.П. Чехова – это носитель высоких идеалов, но в то же время символ кризиса и разочарования. Для китайских студентов этот мотив особенно интересен, поскольку он может быть сопоставлен с образом образованного человека в китайской культуре, оказавшегося в конфликте между традицией и модернизацией.

Тема отчуждения и поиска смысла жизни также пронизывает всё

творчество А.П. Чехова. Его персонажи нередко страдают от одиночества, невозможности наладить подлинное общение с людьми. Даже в семье или обществе они ощущают внутреннюю изоляцию. В рассказах «О любви», «Архиерей», «Дама с собачкой» показано, как даже близкие отношения оказываются хрупкими и недолговечными, а человек остаётся один на один со своими мыслями. В драматургии А.П. Чехова отчуждение выражается через знаменитые паузы, недосказанность, молчание персонажей. Этот мотив придаёт его произведениям экзистенциальный оттенок, предвосхищая литературу XX века – Ф. Кафку, А. Камю, Ж.П. Сартра [93, с. 93].

Особое место занимает тема природы. В произведениях А.П. Чехова природа – это не просто фон, а активный участник повествования, символическое зеркало внутреннего состояния героев. Тем самым природные образы у А.П. Чехова выполняют функцию культурных кодов русской литературы рубежа XIX–XX веков: сад, поле, дорога, море становятся знаками не только индивидуального чувства, но и коллективной памяти, представления о доме, утрате, времени, историческом сдвиге. Эти образы несут философскую нагрузку, они отражают трагизм человеческой судьбы и одновременно дают ощущение вечности и гармонии. В «Вишнёвом саде» природа становится символом уходящей эпохи, в «Степи» – символом бескрайности и одиночества, в рассказах о Крыме – символом обновления и надежды. Для студентов из Китая и Казахстана тема природы в Чеховской литературе особенно значима, поскольку в их традициях природные образы играют важную роль, но наполняются иными символическими значениями. Это открывает широкие возможности для межкультурного анализа [94].

Основные темы творчества А.П. Чехова – «маленький человек», кризис интеллигенции, отчуждение, поиск смысла жизни, одиночество, несбывшиеся надежды, социальное неравенство, обыденность и «маленькая жизнь» человека, природа как символ – образуют целостную систему, которая отражает как особенности русской культуры конца XIX века, так и универсальные проблемы человеческого существования. Важно подчеркнуть, что эти мотивы не существуют изолированно, а переплетаются, создавая сложную картину экзистенциального состояния личности в переходную историческую эпоху. Именно эта пограничность – между уходящим старым укладом и неопределенным будущим – делает его произведения актуальными для разных народов и эпох и превращает творчество А.П. Чехова в важнейший объект сравнительно-сопоставительного анализа с литературой других стран, в частности с творчеством Лу Синя, также фиксировавшим смену эпох в национальном сознании.

Для того чтобы систематизировать основные тематические направления творчества А.П. Чехова и показать их методологический потенциал в межкультурном обучении, представляется целесообразным выделить ключевые тематические поля его прозы и обозначить, каким образом они могут быть

интерпретированы в сравнительно-сопоставительном и педагогическом контексте. Такая категоризация служит своего рода «герменевтическим ключом» для иностранной аудитории, позволяя перевести интуитивное восприятие текста на уровень осознанного анализа. Данная структуризация позволяет увидеть, что художественные темы А.П. Чехова не ограничиваются рамками русской культуры, а открываются для интерпретации в различных национальных и образовательных традициях, становясь точкой продуктивного диалога между ценностными системами России и Китая.

Таблица 8 – Ключевые тематические поля прозы А.П. Чехова и их интерпретационный потенциал для межкультурного анализа

Тематическое поле у А.П. Чехова	Смысловое содержание	Потенциал для межкультурного анализа (Китай / Казахстан)
«Маленький человек»	Уязвимый, социально незащищённый, внутренне сломленный герой	Сопоставимо с униженным героем у Лу Синя; вызывает дискуссию о социальной справедливости
Кризис интеллигенции	Интеллигент осознаёт деградацию общества, но бессилен его изменить	Созвучно судьбе образованного слоя в Китае периода модернизации
Отчуждение и поиск смысла	Одиночество, невозможность коммуникации, экзистенциальная усталость	Универсально для посттрадиционных обществ; читатели интерпретируют через свою культурную травму
Природа как носитель памяти и утраты	Сад, дорога, море как символы прошлого, несбывшегося и надежды	Можно сопоставлять с образом степи в казахской литературе как кодом идентичности

Творчество А.П. Чехова строится не только на ключевых темах, но и на целой системе повторяющихся мотивов, которые придают его произведениям особую целостность и глубину. Эти мотивы проявляются как в малой прозе, так и в драматургии, где они формируют уникальный художественный язык писателя. Важно подчеркнуть, что мотив у А.П. Чехова никогда не является лишь декоративной деталью; напротив, он несёт глубокую смысловую нагрузку, позволяя раскрыть внутреннее состояние героя, его отношение к миру, его экзистенциальный опыт.

Одним из наиболее значимых является мотив скуки и провинциальной жизни. А.П. Чехов неоднократно обращается к изображению маленьких городков, уездных чиновников, учителей, врачей, чья жизнь погружена в однообразие и застой. Во многих других мы видим персонажей, чья судьба сводится к бесконечной рутине, к неосуществлённым надеждам, к медленному угасанию духовных сил. В пьесах этот мотив получает ещё более яркое выражение: герои «Трёх сестёр» мечтают уехать в Москву, но так и остаются в провинции; персонажи «Дяди Вани» осознают бессмысленность своей жизни, но не находят выхода из тупика. Мотив скуки у А.П. Чехова становится не просто характеристикой быта, но символом человеческой несвободы, невозможности реализовать свои стремления [95].

Не менее важен мотив болезни и смерти. А.П. Чехов, сам по профессии врач, прекрасно понимал хрупкость человеческой жизни и неизбежность смерти. Его рассказы полны образов больных, умирающих, страдающих людей. Но болезнь у А.П. Чехова – это не только медицинский факт, но и метафора духовного состояния. В «Палате №6» болезнь и безумие становятся символами социального равнодушия и дегуманизации общества [96]. В рассказе «Чёрный монах» мотив болезни приобретает философский оттенок, символизируя конфликт между творческим вдохновением и психическим надломом [97]. В драматургии мотив болезни также играет важную роль: гибель Тузенбаха в «Трёх сёстрах», или скрытая болезнь Раневской в «Вишнёвом саде» становятся знаками общего кризиса и упадка.

Центральное место занимает мотив несбывшихся надежд. Практически во всех произведениях А.П. Чехова герои мечтают о лучшей жизни, но их надежды рушатся. Это могут быть мечты о любви, о карьере, о путешествиях, о переезде в Москву – но все они оказываются несбыточными. В «Чайке» Константин Треплев стремится к новой форме искусства, но терпит поражение; Нина мечтает о славе актрисы, но оказывается сломленной жизнью [51, с. 2]. В «Вишнёвом саде» герои надеются сохранить поместье, но теряют его [85, с. 199]. Мотив несбывшихся надежд у А.П. Чехова имеет универсальное звучание: он отражает не только социальные обстоятельства России рубежа веков, но и общечеловеческое чувство утраты, несоответствия между мечтой и реальностью. Именно этот мотив сближает А.П. Чехова с Лу Синем, чьи персонажи также часто оказываются раздавленными обстоятельствами и лишёнными возможности воплотить свои идеалы.

Отдельного внимания заслуживает мотив времени и ожидания. В произведениях А.П. Чехова время часто изображается как медленное, тягучее, неумолимое течение, которое лишает человека сил и надежд. Герои его пьес бесконечно ждут перемен: сестры из «Трёх сестёр» ждут переезда в Москву, герои «Вишнёвого сада» ждут приезда покупателя, персонажи «Чайки» ждут успеха или признания. Но время у А.П. Чехова не приносит изменений, оно лишь фиксирует стагнацию и приближает конец. Это ощущение

бессмысленного ожидания придаёт его произведениям особую философскую глубину, сближая их с экзистенциализмом XX века. Для студентов, анализирующих творчество А.П. Чехова, мотив времени становится ключом к пониманию «Чеховской атмосферы», где внешне ничего не происходит, но внутренне идёт драматическая борьба с неизбежностью. Мотивы скуки, болезни, несбывшихся надежд и ожидания формируют особую «атмосферу А.П. Чехова», в которой бытовая ситуация превращается в экзистенциальную драму. Именно эта концентрация внутреннего кризиса в повседневности делает его прозу методологически значимой для сравнительно-сопоставительного анализа с литературой других культур, прежде всего с китайской модернистской прозой Лу Синя.

Мотивы скуки, болезни, несбывшихся надежд и времени образуют систему, которая пронизывает всё творчество А.П. Чехова. Они создают особый художественный мир, в котором каждый жест, каждое слово, каждая пауза наполнены философским содержанием. Эти мотивы позволяют увидеть в повседневных историях универсальные драмы человеческого существования и делают творчество А.П. Чехова особенно ценным для сравнительно-сопоставительного анализа. Сопоставление этих мотивов с литературой других культур, в частности с произведениями Лу Синя, позволяет глубже понять как национальную специфику, так и универсальность художественного опыта.

Особое место в художественном мире А.П. Чехова занимают образы персонажей и символических деталей, которые в совокупности формируют его своеобразную «картину мира». А.П. Чехов сумел создать целую галерею типических образов, отражающих как социальную структуру России конца XIX века, так и универсальные стороны человеческого существования. При этом его персонажи никогда не превращаются в абстрактные аллегории: напротив, они всегда живые, психологически убедительные, многослойные. Именно это делает образы А.П. Чехова особенно значимыми для сравнительно-сопоставительного анализа.

Прежде всего необходимо отметить образы врачей, учителей и чиновников – представителей той самой интеллигенции, которая в произведениях А.П. Чехова оказывается в состоянии кризиса. Врач Андрей Ефимич Рагин из «Палаты №6» олицетворяет трагедию интеллигента, который стремится к философскому пониманию жизни, но оказывается пленником социальной инерции и собственного равнодушия. Учитель Беликов из рассказа «Человек в футляре» – это символ замкнутости, страха перед жизнью, стремления спрятаться в «футляр» привычек и правил. Чиновники из рассказов «Смерть чиновника», «Толстый и тонкий» становятся карикатурными воплощениями бюрократической системы, где человек теряет достоинство и индивидуальность. Эти образы отражают не только социальную реальность России, но и универсальные проблемы человеческой несвободы. Для

китайского и казахского читателя такие фигуры выступают как точки входа в русскую культуру: через них можно наблюдать не только социальную стратификацию позднеимперской России, но и этическую самооценку русского образованного слоя, переживающего кризис миссии.

Особое место занимают женские образы. Чеховские героини часто соединяют в себе мечту о любви и счастье с осознанием невозможности её реализации. Нина Заречная в «Чайке» символизирует стремление к искусству и одновременно трагедию утраченных иллюзий. Ирина и Маша в пьесе «Три сестры» выражают тоску по иной жизни, которая так и не становится доступной. Любовь Андреевна Раневская в «Вишнёвом саде» – это образ уходящей эпохи, женственности и одновременно безответственности, неспособности адаптироваться к новым социальным условиям. В этих героинях сочетаются личная драма и символические функции, что делает их особенно интересными для межкультурного анализа: например, китайские студенты могут сопоставить их с героинями Лу Синя, которые также страдают от несвободы и патриархальных устоев.

Не менее значимы символические образы природы и предметного мира. Вишнёвый сад становится символом уходящей культуры, традиционного уклада, который рушится под напором времени. Пространственные доминанты прозы А.П. Чехова и драматургии (Топосы Дома, Дороги, Сада и Моря) функционируют не как фоновые декорации, а как насыщенные семантические ядра. Дом в этой системе координат зачастую маркирует статику и экзистенциальную несвободу, тогда как Дорога воплощает динамику и вектор потенциальных перемен. Сад трансформируется в метафору культурной памяти и утраченного времени, а Море – в символ онтологического обновления. Данные образы обладают высокой степенью архетипической валентности, что делает их изоморфными символическим рядам иных культур: например, топосу Степи в казахском мировосприятии или эстетике Сада в китайской классической традиции [98].

Антропологическая модель в произведениях А.П. Чехова конструирует целостный художественный космос, где персонажная система подчинена принципу «дегероизации». Герой А.П. Чехова – это не исключительная личность, а репрезентант экзистенциальной драмы повседневности. Именно через судьбу «среднего» человека автор диагностирует «болезни времени». Узнаваемость психотипов и универсальность их внутренних конфликтов (страх жизни, фрустрация, крах иллюзий) обеспечивают Чеховским текстам транскультурную проницаемость, закрепляя их статус в мировом культурном каноне.

В дидактической проекции принципиальную значимость приобретает семантическая поливалентность образов в произведениях А.П. Чехова. Текст намеренно лишен авторского диктата и готовых аксиологических формул, что провоцирует читателя на самостоятельный герменевтический поиск. Эта

открытость структуры создает идеальные условия для межкультурного диалога: рецепция образов (будь то Беликов или Раневская) студентами из России, Китая и Казахстана будет различаться, но именно эта вариативность интерпретаций становится фундаментом для развития критического мышления.

Резюмируя анализ, можно констатировать: художественный мир А.П. Чехова представляет собой диалектическое единство национальной конкретики и общечеловеческих универсалий. Темы, генетически связанные с социальными реалиями России конца XIX века, в его трактовке обретают масштаб онтологических констант, сохраняя свою актуальность вне зависимости от смены исторических эпох. А.П. Чехов сумел показать драму «маленького человека», кризис интеллигенции, отчуждение и поиски смысла жизни, а также использовать природу как символический код, позволяющий глубже раскрыть внутренний мир персонажей. Эти темы формируют целостное ядро его художественного наследия.

Важно подчеркнуть, что Чеховский текст обладает принципиальной герменевтической открытостью: автор не навязывает читателю готовых моральных суждений и не подводит повествование к единственно возможной интерпретации, а, напротив, фиксирует сложность человеческого опыта, оставляя смысл в состоянии напряжённой незавершённости. Такая открытость не является слабостью формы, она выступает частью Чеховской педагогики: читатель – в том числе читатель из другой культурной традиции – вынужден занять активную интерпретационную позицию, соотнести внутренние конфликты героя с собственным жизненным и культурным опытом. Именно поэтому тексты А.П. Чехова оказываются продуктивными в межкультурной аудитории, например среди китайских студентов в казахстанском образовательном контексте: отсутствие жёстко заданной «авторской морали» позволяет прочитывать одну и ту же ситуацию (кризис интеллигента, унижение «маленького человека», разрыв между мечтой и реальностью) через призму разных национальных кодов, не разрушая при этом исходной художественной ткани произведения.

Не менее значимы повторяющиеся мотивы, которые придают его прозе и драматургии особую выразительность. Мотив скуки и провинциальной жизни, мотив болезни и смерти, мотив несбывшихся надежд, мотив времени и ожидания создают атмосферу «Чеховского мира», в котором повседневность наполнена философским содержанием. Эти мотивы сближают А.П. Чехова с мировой литературой XX века, предвосхищая экзистенциальную проблематику Ф. Кафки, А. Камю, Ж.П. Сартра. В то же время они глубоко укоренены в российской действительности, что делает их важным материалом для изучения национальной культуры.

Художественные образы А.П. Чехова – галерея врачей, учителей, чиновников, интеллигентов, а также его яркие женские персонажи – воплощают универсальные черты человеческого существования.

Символические образы сада, дороги, моря, дома превращаются у него в метафоры памяти, утраты, свободы и надежды. Эти образы открыты для интерпретации и в разных культурных контекстах могут получать новые значения. Именно благодаря этому творчество А.П. Чехова оказалось столь востребованным за пределами России, в том числе в Китае и Казахстане, где его тексты воспринимаются как актуальное свидетельство о человеческой судьбе [99].

Заключая рассмотрение данного подраздела, можно сказать, что художественный мир А.П. Чехова представляет собой богатый материал для сравнительно-сопоставительного анализа. Его темы, мотивы и образы не только отражают специфику русской культуры, но и создают универсальный язык, на котором возможно вести межкультурный диалог. Для педагогической практики это имеет особое значение: Чеховские тексты помогают студентам-филологам формировать навыки интерпретации, критического мышления и межкультурной коммуникации [87, с. 214]. Сопоставление творчества А.П. Чехова с литературой других народов, в частности с произведениями Лу Синя, позволяет выявить сходства и различия в художественных стратегиях, а также лучше понять общечеловеческие проблемы, стоящие перед разными культурами.

Чеховское наследие – это не только национальное достояние России, но и важный ресурс мировой литературы и педагогики. Его произведения сохраняют свою актуальность, поскольку они обращаются к тем вопросам, которые волнуют человека во все времена: о смысле жизни, о месте личности в обществе, о хрупкости надежд и неизбежности утрат. Именно поэтому творчество А.П. Чехова служит прочной основой для межкультурного анализа и продолжает выполнять свою образовательную миссию в современном мире. Для настоящего исследования это принципиально важно: сходство проблематики А.П. Чехова с проблематикой Лу Синя – тема «маленького человека», духовная деградация общества, распад традиционных ценностей – позволяет рассматривать их не изолированно, а во взаимосвязи.

2.2 Литературное наследие Лу Синя: идейно-тематическое содержание и стилевые особенности

Лу Синь (настоящее имя Чжоу Шужэнь, 1881–1936) занимает особое место в истории китайской культуры и литературы. Его принято называть «отцом новой китайской литературы», и это определение не является преувеличением. Лу Синь был не только писателем и публицистом, но и мыслителем, философом, реформатором, который сумел объединить литературное творчество и социальную критику, превратив литературу в инструмент национального пробуждения и культурного переосмысления [100]. Его роль в китайском обществе первой половины XX века сравнима с ролью А.П. Чехова в России: оба писателя сумели выразить кризисную атмосферу

своего времени и открыть новые горизонты для развития национальной литературы.

Исторический контекст, в котором формировалось творчество Лу Синя, был чрезвычайно драматичным. Конец династии Цин ознаменовался социальными потрясениями, поражением Китая в войнах с иностранными державами, ростом национального унижения. Начало XX века принесло революцию 1911 года, падение монархии, приход к власти военных клик, политическую нестабильность и глубокий кризис традиционной культуры. В этих условиях китайская интеллигенция осознала необходимость радикальной модернизации общества, и литература стала одним из важнейших инструментов этой модернизации [101]. Движение «4 мая» 1919 года, с его лозунгами «науки и демократии», требовало создания новой литературы, которая могла бы выразить потребности современного человека, отказаться от архаичных форм и языка, способствовать формированию национального самосознания. Именно в этот период Лу Синь выходит на литературную арену. Таким образом, Лу Синь формируется не просто как писатель, но как культурный медиатор между «старым» и «новым» Китаем, между традиционной и модернизирующейся моделью общества. Это принципиально важно для межкультурного анализа (ср. с ролью А.П. Чехова в России рубежа веков), поскольку оба автора выступают не только наблюдателями, но и интерпретаторами эпохального перелома.

Следует отметить, что художественный метод Лу Синя формировался в тесном диалоге с традициями русского реализма. Исследователи неоднократно указывали на глубинную типологическую связь между прозой Лу Синя и А.П. Чехова. Подобно русскому классику, Лу Синь отказывается от дидактического морализаторства традиционной прозы в пользу объективного, почти документального изображения действительности. В этом контексте творчество Лу Синя можно рассматривать как своеобразную рецепцию принципов лаконизма и подтекста, характерных для прозы А.П. Чехова, адаптированных к острейшим социальным проблемам Китая начала XX века.

Своим первым рассказом «Записки сумасшедшего» (1918) Лу Синь фактически открыл новую эпоху в китайской литературе [100, с, 45]. Этот рассказ, написанный на языке байхуа (разговорный китайский), стал манифестом новой литературы, противопоставленной старой традиции вэньянь. В центре произведения – герой, страдающий манией преследования и видящий в окружающем обществе систему «людоедства», где сильные поедают слабых. Эта метафора стала символом критики китайской традиционной культуры, основанной на конфуцианских иерархиях. Уже в этом рассказе проявились ключевые черты творчества Лу Синя: сочетание социальной критики и символизма, иронии и трагизма, глубокого психологизма и философской обобщённости. Для современного обучающегося этот текст представляет не только художественную ценность, но и методологическую. Он демонстрирует,

как социальная критика может быть выражена через метафорический образ, и тем самым служит удобным материалом для сравнительно-сопоставительного анализа культурных кодов.

Лу Синь выступал не только как писатель, но и как интеллектуал, стремившийся изменить культурное сознание народа. В своих эссе и публицистике он подвергал критике конфуцианские догмы, осуждал слепое подчинение традиции, призывал к развитию личности и формированию нового национального характера. Его знаменитый призыв «спасти детей» стал метафорой необходимости воспитания нового поколения, свободного от догм и предрассудков. В этом смысле Лу Синь выполнял ту же роль, что и многие европейские и русские писатели-просветители: он считал литературу не только эстетическим явлением, но и инструментом морального и социального преобразования [102].

Особое значение имеет и языковая реформа, связанная с деятельностью Лу Синя. Его использование байхуа стало мощным шагом к демократизации литературы: произведения стали понятны широким слоям общества, а не только образованной элите. Этот шаг можно сравнить с процессами в русской литературе XIX века, когда писатели-реалисты обратились к живому разговорному языку, сделав литературу доступной для более широкого круга читателей. Таким образом, Лу Синь оказался в центре не только литературной, но и культурной революции, которая изменила облик китайского общества.

Сравнение Лу Синя с А.П. Чеховым оправдано не только историческим контекстом, но и сходством их художественных стратегий. Оба писателя сосредоточились на изображении «маленького человека», на внутреннем мире личности, на критике социальных устоев. Оба они писали в эпоху кризиса – А.П. Чехов в преддверии революционных потрясений в России, Лу Синь – в условиях распада традиционного Китая и поиска путей модернизации. Их произведения объединяет внимание к деталям, психологизм, ирония и скепсис, отказ от прямолинейной проповеди и стремление к многозначности. Эти сходства делают их творчество особенно интересным объектом сравнительно-сопоставительного анализа.

Введение в анализ литературного наследия Лу Синя позволяет подчеркнуть его фундаментальную роль в развитии китайской литературы XX века. Фигура Лу Синя в истории китайской словесности перерастает масштаб литературного авторства, обретая статус культурной доминанты эпохи модернизации. Он выступил инициатором смены интеллектуальной парадигмы, осуществив синтез художественной практики и программы социального переустройства. Его тексты, диагностирующие кризис традиционного сознания, сохраняют дискурсивную непрерывность, продолжая определять вектор развития современной китайской культуры.

В пространстве высшей школы наследие Лу Синя функционирует как многоуровневый герменевтический ресурс. Он позволяет не только

реконструировать исторический контекст Китая начала XX века, но и выйти на уровень онтологических обобщений, рассматривая универсальные категории бытия. Именно этот аспект обеспечивает продуктивность компаративного анализа, в частности, при сопоставлении с экзистенциальной проблематикой прозы А.П. Чехова.

Деконструкция идейно-тематического контента произведений Лу Синя дает возможность выявить специфику его творческого метода, в котором литература перестает быть самоцельной эстетической деятельностью и трансформируется в инструмент социокультурной инженерии и национального самопознания. Его творчество – это не просто художественные тексты, но своего рода диагноз состояния китайского общества начала XX века. В каждом рассказе, эссе или публицистическом выступлении Лу Синь фиксировал глубинные противоречия китайской жизни: столкновение между традицией и модернизацией, между индивидуальной свободой и общественным давлением, между надеждой на обновление и ощущением безысходности.

Особое значение для понимания стиля Лу Синя имеет его медицинское образование, что сближает его с А.П. Чеховым. Оба писателя привнесли в литературу «клинический взгляд» на социальные недуги. Если Чехов в своих рассказах ставит «диагноз» общественной апатии и пошлости, то Лу Синь использует перо как скальпель для вскрытия язв национального характера. Эта общность позиций – писателя-врача, беспристрастно фиксирующего симптомы духовного разложения общества, – становится фундаментом для их сопоставления. Однако, в отличие от мягкого лиризма Чехова, «диагнозы» Лу Синя звучат более жестко и сатирически заостренно.

Одной из центральных идей творчества Лу Синя является критика традиционного китайского общества, основанного на конфуцианских догмах, патриархальных нормах и иерархических отношениях. В рассказе «Записки сумасшедшего» герой воспринимает общество как систему людоедства: «Они едят людей» – восклицает он, видя в метафорической форме то, как общество подавляет личность, превращает человека в жертву традиции [56, с. 444]. Этот образ «людоедства» стал символом всей китайской культуры, построенной на принципах подчинения и эксплуатации. Лу Синь здесь выступает как радикальный реформатор, требующий не косметических изменений, а полного отказа от «старой морали». Для китайского читателя того времени этот текст стал шоком, призывом к пересмотру всей культурной системы.

В других произведениях – «Родина» [103], «Моление о счастье» [104] и ряде эссе – Лу Синь показывает жестокость и архаичность патриархальных традиций, где личность полностью растворяется в коллективе. Женщина оказывается лишённой права на выбор, дети воспитываются в духе безусловного подчинения, а любые проявления индивидуальности осуждаются. Эта социальная критика имеет универсальное значение и сближает Лу Синя с А.П. Чеховым, который также изображал общественные устои как источник

подавления и несвободы [100, с. 45].

Одним из важнейших мотивов творчества Лу Синя является тема отчуждения личности в обществе. Его персонажи часто предстают как «маленькие люди», лишённые возможности реализовать себя, осознающие собственное бессилие. В «Записки сумасшедшего» герой буквально оказывается изолированным от общества, его «сумасшествие» – это форма сопротивления культурным догмам, но одновременно знак его трагической обречённости. В рассказе «Конец праздника» показано, как человек оказывается чужим в собственном доме, лишённым поддержки близких.

В изображении трагедии «маленького человека» Лу Синь наследует Чеховский принцип «футлярности» и экзистенциального одиночества. Одиночество Кон Ицзи в толпе насмешников типологически перекликается с отчуждением героев Чехова (например, в «Тоске» или «Человеке в футляре»). В обоих случаях авторы исследуют не только личную драму героя, но и – что более важно – равнодушие окружающего мира. Как и у Чехова, в прозе Лу Синя трагизм ситуации усиливается отсутствием открытого конфликта: герой гибнет не от прямого насилия, а от атмосферы всеобщего безразличия и духовной немоты.

Особенно ярко тема отчуждения проявляется в рассказе «Подлинная история А-Кью» [105], где главный герой, крестьянин А-Кью, живёт в полном отрыве от реальной социальной борьбы, утешая себя иллюзиями моральной победы. Он становится символом национального характера, лишённого критического сознания и способного лишь к самообману. Образ А-Кью – это и сатира, и трагедия: он воплощает миллионы людей, смирившихся с бедностью и унижением. Через него Лу Синь показывает, что отчуждение личности в Китае носит не только социальный, но и культурно-психологический характер.

Лу Синь одним из первых поставил вопрос о национальном характере китайцев, осознавая его слабости и противоречия. В «Подлинная история А-Кью» формируется понятие «духа А-Кью», ставшее крылатым выражением. Этот «дух» означает склонность к самообману, подчинению, оправданию собственного бессилия иллюзорными «победами». Для Лу Синя национальный характер Китая начала XX века был главным препятствием на пути к модернизации. Его цель заключалась не в том, чтобы унизить свой народ, а в том, чтобы показать необходимость преобразования сознания. Эта позиция делает его близким к критическим традициям русской литературы, где писатели также анализировали «национальные болезни» общества. А.П. Чехов, например, через образы Беликова или чиновников показывал страх перед жизнью, консерватизм, застой. Таким образом, сопоставление Лу Синя и А.П. Чехова позволяет выявить параллели в понимании «болезни нации».

Практически все произведения Лу Синя пронизаны конфликтом между старым и новым, между традицией и модернизацией. Его герои часто оказываются на границе этих миров: они уже не могут жить по старым

правилам, но ещё не нашли новых. В рассказе «Родина» герой осознаёт, что деревня, где он вырос, умирает вместе со старыми традициями, но на её месте пока нет ничего нового. В урбанистической прозе Лу Синя интергенерационный конфликт интерпретируется не как бытовая коллизия, а как травматический разлом между двумя аксиологическими системами: вестернизированным сознанием новой интеллигенции и инерционным патриархальным укладом. Данное противостояние перерастает границы национальной специфики, репрезентируя универсальную модель транзитивного общества, переживающего болезненную фазу модернизации.

Литература в этой системе координат мыслится автором как инструмент социальной диагностики и преодоления исторического фатализма. Знаменитый императив «спасти детей» становится телеологическим ядром лусиневского просветительства. Он маркирует веру писателя в то, что демонтаж традиционных ограничений возможен лишь через воспитание поколения, обладающего критической субъектностью. Тем самым, художественный текст приобретает функцию педагогического манифеста, направленного на конструирование новой национальной ментальности.

Однако проблемное поле творчества Лу Синя не исчерпывается деконструкцией архаики. Ключевым предметом его рефлексии становится трагическая амбивалентность положения интеллигенции. Этот социальный слой изображается в состоянии двойного отчуждения: утратив органическую связь с автохтонной народной «почвой», он одновременно оказывается изолированным от реальных механизмов политической власти. Сам писатель был представителем интеллигенции нового типа – образованным человеком, знакомым с западной культурой, но одновременно глубоко укоренённым в китайской действительности. В его произведениях нередко звучит скепсис по отношению к интеллигентам, которые говорят о реформах, но в действительности оторваны от народа. В эссе «О бессмысленных разговорах» он иронически описывает бесплодные дискуссии учёных и писателей, противопоставляя их реальным страданиям простых людей. Таким образом, Лу Синь критикует не только «старый Китай», но и новых интеллектуалов, если их деятельность не связана с практическими действиями и социальной ответственностью.

Важной темой является и проблема семьи как основы традиционного общества. Лу Синь неоднократно показывает, что китайская патриархальная семья превращается в пространство насилия, контроля и унижения. В новеллистике Лу Синя женские образы функционируют как маркеры системного кризиса патриархальной этики. Трагедия героини Сянлинь-сао интерпретируется автором не как частная семейная драма, а как результат работы отчуждающего социального механизма, где ритуальные нормы и суеверия легитимизируют насилие. Её гибель подается как акт «тихой» социальной элиминации, что позволяет Лу Синю постулировать тезис:

модернизация национального уклада невозможна без коренной деконструкции гендерной иерархии. Данная проблематика обнаруживает глубокую типологическую конвергенцию с прозой А.П. Чехова, где женская несвобода также рассматривается через призму социального детерминизма и невозможности экзистенциальной самореализации.

Особый онтологический статус в художественной системе писателя занимает дискурс детства. Императив «спасти детей» трансформируется из лозунга в историософскую концепцию, согласно которой преодоление национального тупика возможно лишь через разрыв с инерцией традиции. В рассказе «Родина» (Гусян) фигура ребенка становится символом трагической рекурсии: автор диагностирует риск воспроизводства архаичной судьбы предков в новых поколениях. Образ Шуйшэна в этом контексте маркирует проблему исторического фатализма: отсутствие социальных лифтов и давление среды превращают будущее в дурную бесконечность повторения прошлого. В эссе Лу Синь часто подчеркивает, что дети становятся жертвами традиционной культуры и нуждаются в новой системе образования, которая могла бы сформировать у них критическое мышление. Эта педагогическая установка делает его творчество не только литературным, но и социально-просветительским явлением.

Важным элементом идейного содержания является и проблема национального унижения и колониальной зависимости. Лу Синь был свидетелем того, как Китай становился объектом давления со стороны иностранных держав, и в его произведениях часто звучит мотив позора, слабости, бессилия нации. Однако он не обвиняет только внешние силы, а обращает критику внутрь – на самих китайцев, которые смиряются с унижением, оправдывают его и не пытаются сопротивляться. Таким образом, его творчество сочетает национализм и самокритику: любовь к родине выражается через беспощадное разоблачение её слабостей. В данной методологической установке Лу Синь обнаруживает несомненную близость к Чеховской традиции: оба автора отвергают стратегию национальной идеализации, предпочитая ей жесткую социальную диагностику.

Идейно-тематическая структура прозы Лу Синя пронизана мотивом надежды, однако его реализация отличается крайней сдержанностью и скепсисом. Финальный императив «Записок сумасшедшего» – «Спасите детей!» – следует интерпретировать не как декларативный оптимизм, а как экзистенциальный постулат, маркирующий единственно возможный вектор выживания нации. В других текстах эта интенция проецируется на образ нового поколения и потенциал пробуждения массового сознания.

Тем не менее, эсхатологические предчувствия автора никогда не разрешаются в утопию. Лу Синь остается на позициях «трагического реализма», осознавая инерционность исторического процесса. Его художественная система выстраивается на диалектическом напряжении между отчаянием и верой,

между тотальной критикой статус-кво и поиском онтологической опоры. Именно эта фундаментальная амбивалентность придает его творчеству философский объем, выводя проблематику текстов за пределы локального исторического контекста в сферу универсалий. Оно включает социальную критику, анализ личности и отчуждения, исследование национального характера, конфликт традиции и модернизации, проблемы семьи и образования, тему национального унижения и надежды на будущее. Все эти аспекты объединяются в целостную систему, которая делает Лу Синя не только писателем, но и мыслителем, чьи произведения служат зеркалом китайской культуры в эпоху кризиса и перехода.

Стилевые особенности Лу Синя во многом определяют его уникальное место в китайской и мировой литературе. Он не только изменил тематику и проблематику литературы, но и радикально преобразовал её язык, формы, выразительные средства. Его проза стала лабораторией новой литературы, где соединяются традиция и новаторство, национальная специфика и универсальные художественные поиски.

Главной стилевой новацией Лу Синя был переход от классического языка вэньянь, использовавшегося в китайской литературе на протяжении веков, к разговорному языку байхуа [101, с. 76]. Это был не только лингвистический, но и культурный переворот. Вэньянь был доступен лишь образованной элите, тогда как байхуа отражал живую речь, делал литературу понятной широким слоям населения. Лу Синь осознавал, что для формирования новой национальной литературы необходимо отказаться от архаичного языка, символизировавшего старый порядок. Его «Записки сумасшедшего», написанные на байхуа, стали не просто произведением искусства, но и манифестом новой эпохи. В этом смысле Лу Синь сыграл роль, аналогичную А.С. Пушкину в России, сделав литературу действительно «народной».

Стиль Лу Синя отличается сложным сочетанием реализма и символизма. Его рассказы, на первый взгляд простые и лаконичные, наполнены глубокими аллегорическими смыслами. «Записки сумасшедшего» можно читать как историю о психическом заболевании, но одновременно как метафору китайского общества, построенного на «людоедских» традициях. «Подлинная история А-Кью» – это не только сатирический портрет одного крестьянина, но и символ национального характера. Ирония у Лу Синя нередко граничит с трагизмом: он смеётся над своими героями, но этот смех горький, лишённый оптимизма [106]. Такая двойственность – сочетание сатиры и трагедии – делает его стиль сродни Чеховскому, где ирония часто оборачивается состраданием.

Жанровая стратегия Лу Синя базировалась на приоритете малой прозы (рассказ, новелла), которую автор рассматривал как наиболее оперативный инструмент социокультурной диагностики. Поэтика его рассказов определяется принципом семантической компрессии: предельная лапидарность формы сочетается с высокой плотностью детализации. Используя прием синекдохи

(часть, представляющая целое), Лу Синь концентрировал нарратив вокруг локального эпизода, который, однако, приобретал масштаб обобщающей модели социальных отношений. Параллельно с беллетристикой в творчестве писателя кристаллизуется жанр «цзавэнь» (эссе-публицистика). Эти тексты характеризуются сплавом острой полемичности и философской рефлексии, где вопросы национальной ментальности, филологии и этики рассматриваются через призму авторской субъективности. Таким образом, художественная система Лу Синя представляет собой жанровый синкретизм: границы между фикциональной прозой и публицистическим дискурсом становятся проницаемыми. Именно эта гибридная природа стиля позволила автору создать универсальный язык описания, адекватный сложной динамике переходной исторической эпохи.

Стилевые особенности Лу Синя во многом сближают его с русской литературой XIX века, особенно с Чеховым. Оба писателя предпочитали лаконичность, точность, сдержанность в описаниях. Оба умели через деталь раскрывать характер героя и атмосферу времени. У А.П. Чехова важную роль играют паузы, недосказанность, «подтекст»; у Лу Синя – аллегория, ирония, символ. Несмотря на культурные различия, их стиль объединяет стремление к многозначности, отказ от прямолинейной морализации иглубокий психологизм. При этом в обоих случаях текстовая сдержанность направлена на вскрытие экзистенциальной уязвимости «маленького человека». Это делает их творчество удобным для сопоставительного анализа в образовательной практике. Важно отметить, что стилистика Лу Синя – краткость, высокая плотность смысловой детали, сочетание бытового наблюдения с аллегорией – делает его тексты особенно удобными для корпусного и лексико-семантического анализа в образовательной среде. Как и в случае анализа А.П. Чехова, обучающиеся могут выявлять повторяющиеся образы («болезнь», «смерть», «смех», «позор», «дети», «будущее»), сопоставлять их контекстуальные функции и прослеживать, как меняется тональность от иронии к трагедии. Тем самым стиль Лу Синя не только описывается качественно, но и поддается количественной визуализации, что особенно важно для межкультурного обучения китайских студентов в Казахстане и России.

Стиль Лу Синя сочетает несколько элементов: демократизацию языка через байхуа, использование символических и аллегорических приёмов, жанровое разнообразие (рассказ, эссе, публицистика), ироническую двойственность и философскую глубину. Эти особенности делают его прозу не только художественным явлением, но и культурным инструментом, способным формировать новое сознание. Для студентов-филологов стиль Лу Синя является школой анализа текста, учит видеть скрытые смыслы, интерпретировать символы, сопоставлять литературные традиции разных стран.

Рецепция Лу Синя представляет собой сложный и многослойный процесс, отражающий как внутреннее развитие китайской культуры, так и особенности

восприятия его творчества за пределами Китая. Уже при жизни писателя его произведения вызывали ожесточённые споры: одни видели в нём пророка и реформатора, другие – разрушителя традиции. После смерти Лу Синь был канонизирован как национальный классик, а в мировой литературе занял место одного из самых влиятельных писателей XX века [101, с. 165].

В Китае творчество Лу Синя занимает уникальное место. Уже в 1920-е годы его произведения включались в учебные программы, а после основания КНР в 1949 году он был официально провозглашён «флагом новой литературы». Процесс канонизации Лу Синя был неразрывно связан с его политической апроприацией: интеграция писательского наследия в официальный государственный нарратив неизбежно вела к семантической редукции. Сложная философская амбивалентность его прозы зачастую нивелировалась ради соответствия нормативной идеологической доктрине.

Включение текстов Лу Синя в обязательный образовательный стандарт закрепило за ним статус не просто литературного классика, а этического абсолюта и символа деконструкции «старого порядка». Апогеем этого процесса стала эпоха «Культурной революции», когда фигура писателя подверглась радикальной инструментализации. В этот период герменевтика художественного текста подменялась политической прагматикой, что вело к волюнтаристским искажениям авторской интенции в угоду текущей конъюнктуре. Однако, несмотря на идеологические наслоения, в структуре национального сознания Лу Синь сохранил позицию культурного архетипа – «совести нации», артикулировавшей травму исторического бытия народа и телеологию его обновления.

Современная синология (в том числе внутрикитайская) пересматривает эту монументальную традицию, смещая фокус исследовательской оптики. Актуальная рецепция творчества Лу Синя осуществляется через инструментарий постколониальной критики, гендерных исследований и имагологии, что позволяет реконструировать его тексты вне рамок идеологического детерминизма. Лу Синь воспринимается как фигура, открывшая путь китайской литературе к модернизму и сделавшая её частью мировой культурной сцены. Таким образом, его рецепция в Китае прошла путь от политической инструментализации до многообразных академических подходов.

Особый интерес представляет восприятие Лу Синя в России, где его творчество стало известно уже в 1920-е годы. Первые переводы на русский язык появились вскоре после публикации его произведений в Китае. Советская критика увидела в Лу Сине писателя-реалиста, близкого по духу русской литературе XIX века [107]. Его сравнивали с Гоголем за сатирическое изображение «маленького человека» и с Чеховым за внимание к психологическим деталям и трагикомичность ситуаций. Эти сопоставления способствовали популярности Лу Синя среди советских читателей и

включению его в контекст мировой литературы.

В Казахстане интерес к творчеству Лу Синя развивался параллельно российскому, отражаясь в публикациях и исследованиях его произведений.

Многие казахстанские филологи и китаеведы рассматривали его наследие в рамках диалога трёх культур. Его произведения стали предметом переводов и исследований, особенно в университетской среде, где изучение Лу Синя часто сопоставлялось с анализом русской классики. Это особенно существенно для китайских студентов, обучающихся в казахстанских вузах: для них Лу Синь становится не только «своим» национальным классиком, но и посредником для вхождения в русскую и казахскую литературные традиции, что позволяет выстраивать трёхсторонний (китайско–русско–казахский) культурный диалог уже на уровне аудиторной практики. В условиях казахстанской политики трехъязычия творчество Лу Синя приобретает особую актуальность, поскольку оно позволяет выстраивать образовательные программы, направленные на формирование межкультурной компетентности студентов.

За пределами Китая Лу Синь был воспринят как представитель «голоса Востока», сумевший выразить трагедию нации в период кризиса и колониального давления. В Японии его творчество изучалось ещё при его жизни; там он считался писателем, который сумел объединить западные художественные приёмы и китайскую традицию. В Европе и США интерес к Лу Синю особенно усилился после Второй мировой войны, когда исследователи стали искать в его произведениях универсальные смыслы, связанные с проблемой личности, общества, отчуждения. Его рассказы переводились на английский, немецкий, французский, испанский языки и включались в антологии мировой литературы XX века [107, с. 87].

Современные интерпретации Лу Синя на Западе строятся в контексте сравнительной литературы и постколониальной критики. Его произведения рассматриваются как свидетельство о сложных процессах модернизации и культурного конфликта. Некоторые исследователи видят в Лу Сине параллели с Ф. Кафкой, А. Камю, А.П. Чеховым, подчеркивая его внимание к отчуждению личности и кризису традиционных ценностей. Благодаря этому Лу Синь занимает прочное место в глобальном литературном каноне и остаётся одним из самых переводимых китайских писателей.

Рецепция Лу Синя демонстрирует многослойность и динамичность. В Китае он превратился в национального классика и «совесть нации»; в России и Казахстане его восприняли через призму сопоставления с русской литературой и включили в образовательные программы; в мире его признали универсальным писателем, выразившим трагедию и надежду народа в эпоху кризиса. Эта многоплановая рецепция делает Лу Синя не только национальным, но и мировым писателем, чьё творчество служит важным источником для сравнительно-сопоставительных исследований. Более того, такая универсальность смысловых кодов превращает его наследие в уникальную

коммуникативную платформу, где специфические национальные проблемы становятся понятными и близкими представителям других культур через призму общемировых гуманистических ценностей.

Подводя итог рассмотрению идейно-тематического содержания и стилевых особенностей творчества Лу Синя, необходимо подчеркнуть его исключительное педагогическое значение. Лу Синь был не только писателем, но и мыслителем-просветителем, который воспринимал литературу как средство формирования нового сознания и воспитания будущих поколений. Его произведения с самого начала имели не только эстетическую, но и образовательную функцию: они должны были пробудить народ, разрушить оковы традиции, указать путь к обновлению [108]. В этом смысле дидактический потенциал его прозы выходит за рамки чистого литературоведения, делая его наследие особенно ценным для межкультурного образования и формирования у студентов зрелой гражданской позиции.

Во-первых, творчество Лу Синя даёт возможность формировать у студентов критическое мышление, поскольку его проза – это всегда вызов инерции восприятия, заставляющий сомневаться в устоявшихся догмах и традиционных ценностях. Его тексты требуют от читателя активного соучастия, умения распознавать символы, интерпретировать аллегории, видеть скрытые смыслы. Ирония и сарказм здесь выступают не просто стилистическими приемами, а инструментами острой социальной диагностики, которые необходимо уметь деконструировать. В этом отношении проза Лу Синя близка творчеству А.П. Чехова: хотя у русского писателя смысловая нагрузка ложится на паузы, а у китайского – на гротеск, в обоих случаях читатель вынужден самостоятельно восстанавливать подтекст. При изучении Лу Синя студенты учатся выходить за рамки буквального прочтения, осмысливать социальный и культурный контекст, видеть взаимосвязь между художественной формой и исторической реальностью.

Во-вторых, наследие Лу Синя помогает развивать межкультурную компетентность. Его критика «старого Китая», анализ национального характера, изображение кризиса личности – всё это имеет универсальное значение и может быть сопоставлено с аналогичными проблемами в русской и казахской литературе. Например, «Подлинная история А-Кью» соотносится с образом «маленького человека» в русской литературе, а образы женщин-жертв традиции в рассказах Лу Синя находят параллели в Чеховской драматургии. Для китайских студентов, обучающихся в Казахстане или России, такие сопоставления становятся основой для осознания как различий, так и общности культурного опыта. Анализ «чужого» текста через призму «родной» классики превращается в эффективный механизм дешифровки универсальных гуманитарных кодов, понятных представителям разных цивилизаций.

В-третьих, стиль Лу Синя обладает дидактическим потенциалом. Его использование языка байхуа демонстрирует важность доступности и

демократизации литературы. Это служит примером того, как язык может становиться инструментом культурной трансформации. В педагогическом контексте это особенно ценно, поскольку позволяет обсуждать не только литературные, но и социальные аспекты языка, его роль в формировании национального самосознания. Для систематизации педагогического потенциала наследия Лу Синя представляется целесообразным выделить основные тематические узлы его прозы и указать, какие компетенции они развивают в межкультурной аудитории. Такая структуризация позволяет увидеть, что творчество Лу Синя может служить не только объектом филологического анализа, но и инструментом формирования критического мышления, культурной рефлексии и сравнительно-сопоставительной интерпретации.

Таблица 9 – Тематические узлы прозы Лу Синя и их дидактический потенциал

Тематический узел у Лу Синя	Смысл / проблема	Чему это учит студентов (Китай / Казахстан / Россия)
1	2	3
Критика патриархальной традиции и «людоедской» морали	Общество как система подавления личности	Анализ структур власти и насилия в культуре; сопоставление с русским самодержавием и казахской патриархальной деревней
Отчуждение «маленького человека»	Психологическая изоляция, внутренний разлом	Чтение экзистенциальных состояний героя; сравнение с Чеховским чувством бессилия
«Дух А-Кью» и национальный характер	Самообман, внутренняя покорность как социальная норма	Критический взгляд на «свою» культуру; умение обсуждать болезненные темы без агрессии
Конфликт традиции и модернизации	Крах старого мира и отсутствие готовой альтернативы	Понимание исторической травмы; сопоставление с Россией рубежа веков и постимперским Казахстаном
Судьба женщин и семьи	Гендерная несвобода, насилие нормы	Чувствительность к социальной стратификации и гендерным кодам в разных культурах

Продолжение таблицы 9

1	2	3
Детство и будущее («спасти детей»)	Надежда как ответственность перед следующим поколением	Осознание образования как культурной миссии; связь литературы и педагогики

В совокупности эти тематические узлы образуют не только внутреннюю семантическую систему прозы Лу Синя, но и методическую базу для её сопоставления с русской литературой конца XIX – начала XX века. Именно здесь возникает точка пересечения с творчеством А.П. Чехова: оба автора обращаются к фигуре социально и психологически уязвимого героя, фиксируют кризис культурных оснований общества и ставят вопрос о возможности нравственного обновления [109]. В следующем разделе данная точка будет рассмотрена через образ «маленького человека» как универсальной и одновременно культурно-специфической категории.

Таким образом, литературное наследие Лу Синя функционирует в трёх плоскостях одновременно: как художественный феномен (новый язык, новая поэтика, новая модель героя), как культурно-историческое свидетельство кризиса китайского общества начала XX века и как педагогический инструмент, позволяющий формировать у студентов критическое мышление и межкультурную компетентность. Его тексты дают возможность обсуждать болезненные темы – насилие традиции, национальное унижение, внутреннюю покорность – в научной, а не агрессивно-идеологической форме, что особенно важно в многоязычной и межкультурной аудитории Казахстана, где обучаются китайские студенты. В этом смысле Лу Синь выступает не только как национальный классик Китая, но и как универсальный собеседник для русской и казахстанской литературных традиций, а его творчество становится естественной основой для сравнительно-сопоставительного анализа в дальнейшем исследовании.

2.3 Образ «маленького человека» в произведениях А.П. Чехова и Лу Синя: универсальное и национально-специфическое

Проблематика «маленького человека» является одной из наиболее устойчивых и значимых традиций мировой литературы, а в особенности русской и китайской. Этот образ выступает не только эстетической категорией, но и способом осмысления человеческого существования в контексте социальной несправедливости, нравственного одиночества и кризиса культурных ценностей.

В русской литературе он восходит к пушкинской повести «Станционный смотритель» и гоголевской повести «Шинель», где «маленький человек»

впервые был показан как жертва бездушной государственной машины [110]. В китайской литературе аналогичные мотивы начинают формироваться лишь в XX веке, в эпоху национального пробуждения, когда литература стала инструментом социальной критики и гуманистического самоосознания. Именно в этом контексте фигуры А.П. Чехова и Лу Синя оказываются созвучными: оба писателя, принадлежащие разным культурам и эпохам, обращаются к судьбе «маленького человека» как к универсальному символу человеческой уязвимости и духовного поиска [111]. Сравнительно-сопоставительный анализ понимания «маленького человека» А.П. Чеховым и Лу Синем не является простой параллелью между двумя национальными литературами, а опирается на принцип типологической сопоставимости. Речь идёт не о прямом влиянии или заимствовании (хотя рецепция А.П. Чехова в Китае начала XX века действительно сыграла роль в формировании новой китайской прозы), а о структурном сходстве художественного взгляда на человека в эпоху цивилизационного перелома [112]. И Россия конца XIX века, и Китай начала XX века переживали состояние исторической нестабильности, кризис моральных и социальных опор, ощущение надвигающейся или уже начавшейся катастрофы. В этих условиях литература становится не только эстетической практикой, но и способом культурной саморефлексии общества. Именно в таком ракурсе «маленький человек» выступает как универсальная категория описания человека, лишённого власти и голоса, но при этом как индикатор глубинной болезни общества. Такой подход позволяет рассматривать А.П. Чехова и Лу Синя в едином исследовательском поле без редукции их культурной специфики.

В творчестве А.П. Чехова образ «маленького человека» получает принципиально новое философское и эстетическое измерение. Если у Н.В. Гоголя и Ф.М. Достоевского этот персонаж был скорее носителем социальной типичности, то у А.П. Чехова он становится воплощением экзистенциальной драмы личности, утратившей связь с миром и с самим собой. Герои А.П. Чехова – чиновники, учителя, врачи, провинциальные интеллигенты – не совершают великих поступков, но в их повседневных судьбах проявляется трагедия человеческого бессилия. А.П. Чехов показывает, что униженность и слабость человека проистекают не только из внешних обстоятельств, но и из внутренней пустоты, страха, невозможности выйти за пределы привычных форм существования. Беликов из рассказа «Человек в футляре» – не просто смешной обыватель, он символ состояния духа, стремящегося спрятаться от жизни. Его «футляр» – это не метафора мелочности, а психологическая модель, в которой страх перед изменением становится формой выживания. Через этот образ А.П. Чехов выявляет универсальную закономерность человеческого поведения: стремление к безопасности порождает изоляцию, а изоляция разрушает саму возможность подлинного существования.

В рассказах «Смерть чиновника» и «Толстый и тонкий» А.П. Чехов доводит образ «маленького человека» до гротеска. Здесь комическое соседствует с трагическим, ирония переходит в сострадание. Его герои смешны своей рабской покорностью, стремлением угодить власти, но за этим смехом скрывается глубокая печаль. А.П. Чехов отказывается от морализаторства: он не осуждает своих персонажей, а смотрит на них с печальным пониманием. Именно это сострадание к «маленькому человеку» становится важнейшей чертой его гуманизма [113]. В отличие от Достоевского, который ищет в страдании путь к спасению, А.П. Чехов видит в нём симптом болезни общества, где человеческое достоинство обесценено повседневной рутиной и бюрократической системой.

Таким образом, «маленький человек» у А.П. Чехова – это не исключение, а правило, не случайность, а повседневность, в которой отражается вся Россия конца XIX века.

Особое значение в концепции «маленького человека» в творчестве А.П. Чехова имеет тема молчания и бессилия слова. Его герои почти никогда не говорят того, что чувствуют; между ними и миром пролегает пустота непонимания. Паузы, недосказанность, внутренние монологи – всё это элементы поэтики, через которые А.П. Чехов выражает безысходность человеческого общения. В рассказе «Тоска» старый извозчик рассказывает о смерти сына, но никто его не слушает; в «О любви» герои осознают неавозможность соединения лишь в момент расставания. Это молчание – не просто художественный приём, а философская констатация: человек в современном мире утратил способность к диалогу [114]. Именно поэтому образ «маленького человека» у А.П. Чехова приобретает универсальное звучание: он выражает кризис коммуникации, потерю смысла, невозможность быть услышанным – темы, которые позднее станут центральными для литературы XX века. Этот феномен может быть описан в герменевтических терминах как «кризис коммуникации», когда слово утрачивает способность быть формой подлинного диалога и превращается в социальный ритуал. А.П. Чехов показывает, что молчание «маленького человека» – не просто отсутствие голоса, но симптом распада общего смыслового поля.

Интересно, что образ «маленький человек» у А.П. Чехова не всегда вызывает жалость; порой он сам становится источником угнетения, носителем обывательской морали, которая подавляет живое чувство. Беликов боится жизни, но именно его страх делает невыносимым существование окружающих. В этом А.П. Чехов проявляет тончайший психологизм: он понимает, что угнетённый способен сам воспроизводить структуру угнетения. Такая амбивалентность образа разрушает чёрно-белую схему «жертва–палач» и приближает А.П. Чехова к современному экзистенциализму, где человек одновременно виновен и несчастен, ограничен и ответственен.

В результате анализа было выявлено, что «маленький человек» у

А.П. Чехова – это не объект социальной жалости, а субъект нравственного испытания. Его трагедия не только в том, что его не слышат, но и в том, что он сам не способен говорить [115].

Важным аспектом является и гендерное измерение этого образа. Женщины у А.П. Чехова – тоже «маленький человек», но их несвобода носит иную природу: они страдают не столько от бюрократии, сколько от семейных и социальных стереотипов. Нина Заречная в «Чайке», Ирина и Маша в «Трёх сестрах», Любовь Андреевна Раневская в «Вишнёвом саде» – все они ищут смысл, любовь, свободу, но обречены на поражение. Их мечты рушатся не потому, что они слабы, а потому, что мир вокруг них не способен принять искренность. В этом смысле «маленький человек» у А.П. Чехова становится символом общей человеческой хрупкости, независимо от пола, возраста или социального положения.

Наконец, у А.П. Чехова этот образ приобретает метафизическую глубину. Его герои не просто страдают от общества – они страдают от самого факта жизни. Скука, усталость, бессмысленность, осознание конечности существования – все эти состояния составляют внутренний мир «маленького человека». В рассказе «Архиерей» герой переживает чувство одиночества даже перед смертью; в «Дом с мезонином» художник осознаёт невозможность перемен. Эта тихая, невыразимая трагедия делает «маленького человека» универсальным образом человеческой судьбы. Он больше не принадлежит только России; его можно найти в любой культуре, где человек сталкивается с абсурдом, отчуждением и безразличием [99, с. 65]. Именно поэтому образ, рождённый в русской литературе, так глубоко отозвался в китайском контексте начала XX века, когда Лу Синь создавал своих героев – тех же «маленьких людей», но в иных исторических и культурных обстоятельствах.

Если у А.П. Чехова «маленький человек» выражает преимущественно экзистенциальное измерение человеческой уязвимости, то у Лу Синя этот образ становится инструментом социальной и культурной критики. Для китайского писателя фигура «маленького человека» не просто символ внутреннего одиночества, но прежде всего отражение деградации общественного сознания, порождённой веками конфуцианской иерархии, патриархальной морали и национального самообмана [116]. Лу Синь воспринимает своего героя как продукт исторического застоя и культурной инерции, человека, лишённого способности к самостоятельному мышлению и духовному сопротивлению. Он не жертва трагического случая, а воплощение системного кризиса общества, где личность растворяется в коллективе и где страх перед «нарушением традиции» становится сильнее стремления к свободе.

Самым ярким воплощением этой идеи является образ А-Кью из «Подлинной истории А-Кью» – крестьянина, который, несмотря на бедность и унижение, считает себя моральным победителем. Его знаменитый «дух А-Кью» стал символом национального характера, склонного к самообману и

оправданию собственного бессилия. А-Кью убеждён, что его побои – это «моральные победы», что его поражения – временные. Этот парадоксальный психологический механизм позволяет ему выживать, но одновременно превращает его в олицетворение внутреннего рабства. В отличие от Беликова, прячущегося от мира, А-Кью живёт в мире, но не видит его реальности; он не осознаёт собственного унижения, потому что сам создаёт иллюзию достоинства. Через этот образ Лу Синь показывает, как культурная традиция может формировать особый тип личности – человека, не способного к критическому сознанию. Таким образом, «маленький человек» у Лу Синя – это не только объект сострадания, но и предмет беспощадного анализа. Можно сказать, что Лу Синь впервые в китайской литературе вводит модель автоантропологической критики, то есть критику национального характера изнутри самой культуры, без апелляции к внешнему «цивилизаторскому» взгляду. Его «маленький человек» – это зеркало, в котором нация видит собственную уязвимость, зависимость от традиции, моральную усталость и готовность к самообману.

В другом ключевом произведении – «Записки сумасшедшего» – Лу Синь радикализирует этот мотив, превращая «маленького человека» в героя, который осознаёт ужас реальности, но оказывается бессилен что-либо изменить. Его герой видит в окружающих «людоедов», которые веками «едят людей» в переносном смысле – то есть живут за счёт подавления других [117]. Это метафора общества, построенного на конфуцианской иерархии, где младшие подчиняются старшим, женщины – мужчинам, народ – чиновникам. Герой, прозревающий этот ужас, лишается разума: его «сумасшествие» – форма сопротивления, но и форма отчуждения. Здесь Лу Синь переосмысливает образ «маленького человека» в философском ключе: трагедия личности состоит не только в её беспомощности, но и в её осознании этого факта. В этом смысле его «сумасшедший» близок к героям А.П. Чехова, которые тоже страдают от несоответствия между внутренним пониманием и внешней невозможностью действовать.

Отчуждение у Лу Синя имеет не только социальное, но и культурно-антропологическое измерение. Его персонажи живут в обществе, где индивидуальность воспринимается как отклонение, а конформизм – как добродетель. С точки зрения культурных кодов, описанных в предыдущем разделе, у Лу Синя «маленький человек» оказывается узником кода коллективистской патриархальной общины, где иерархия старших и младших, мужчин и женщин, «своих» и «чужих» воспроизводится как моральный закон. У А.П. Чехова культурный код иной: это код русской интеллигентской совести и одновременно провинциальной стагнации, в котором человек переживает нравственную вину и усталость даже тогда, когда формального насилия над ним нет. Таким образом, культурные коды, в которые помещены герои, не совпадают, но выполняют сходную функцию: они задают границы допустимого

поведения и определяют, что именно считается «нормальным». В результате и Беликов А.П. Чехова, и А-Кью Лу Синя выглядят не только как индивидуальные характеры, но и как носители своих культурных кодов, через которых читатель узнаёт структуру соответствующей цивилизационной модели. С точки зрения семиотики, эти образы трансформируются в так называемые прецедентные имена, функционирование которых в культурном дискурсе позволяет кодировать сложные мировоззренческие смыслы и опознавать "своих" и "чужих" в системе культурных ценностей [118]. Герой рассказа «Родина» возвращается в родное место и видит, что все его детские мечты разрушены, а люди разучились мечтать. Это не просто ностальгия по прошлому – это осознание культурной деградации, где будущее стало невозможным. Символом этого становится мальчик Хуньцзы, который повторяет судьбу отца: поколение за поколением воссоздаёт один и тот же сценарий безысходности. В этой трагедии нет злодеев, но есть всеобщее равнодушие, как у А.П. Чехова; различие лишь в том, что у Лу Синя равнодушие укоренено в самой структуре национальной традиции. Так, китайский «маленький человек» оказывается не просто социальной фигурой, но носителем культурного кода, передаваемого из поколения в поколение.

Особое место в системе образов Лу Синя занимает тема женщины как «маленького человека» в патриархальном обществе. В рассказе «Моление о счастье» он показывает, как женщина лишена права на выбор и становится жертвой традиций, которые общество воспринимает как естественные. Судьба Сянлинь Сао в «Моление о счастье» – это трагедия личности, принесённой в жертву коллективному сознанию. Через эти истории Лу Синь демонстрирует, что угнетение имеет не только классовую, но и гендерную природу. Женщина в его прозе – это метафора всего «маленького человека» в Китае, того, кто не имеет голоса, но несёт на себе груз морального страдания. В этом аспекте Лу Синь оказывается близок А.П. Чехову, у которого женские персонажи также страдают от несвободы и одиночества, хотя причины их страданий различны: у А.П. Чехова – психологическая и экзистенциальная несвобода, у Лу Синя – социально-нормативная и культурная.

Художественная особенность Лу Синя заключается в том, что он совмещает реализм с символизмом. Его «маленький человек» существует в двойном измерении: как реальный индивид и как аллегория целого народа. А-Кью – это и крестьянин, и метафора национального характера, герой «Записки сумасшедшего» – и психически больной, и пророк, видящий истину. Такая двойственность придаёт образу универсальность, делая его соизмеримым с Чеховским героем. Оба писателя используют метафору болезни как способ обозначить духовный кризис эпохи: у А.П. Чехова болезнь – это усталость, у Лу Синя – заражение традицией. И тот и другой создают героев, которые не способны быть счастливыми, потому что общество лишило их языка и смысла. Персонажи А.П. Чехова молчат, потому что боятся сказать правду; тогда как

герои Лу Синя – потому что их слова теряют значение в мире, где речь превратилась в форму лицемерия.

Важным отличием между двумя авторами является их отношение к возможности изменения. У А.П. Чехова надежда почти всегда выражена косвенно – через красоту, доброту, сочувствие, которые сохраняются даже в безысходности. Его герои не способны изменить жизнь, но их человеческое достоинство не исчезает. У Лу Синя, напротив, надежда выражена в форме отчаянного призыва – «спасите детей». Это не спокойное ожидание, а крик, обращённый в будущее. Если чеховский «маленький человек» ищет смысл в пределах личного опыта, то лу-синевский стремится к преодолению коллективного сна. Таким образом, разница между ними заключается в степени социальной вовлечённости: А.П. Чехов анализирует частное страдание, Лу Синь – общественную болезнь. Но их объединяет одно – оба рассматривают «маленького человека» как зеркало эпохи, через которое раскрывается истина о человеке вообще.

Следует подчеркнуть, что в китайской культуре XX века образ «маленького человека» у Лу Синя стал не просто литературным типом, а элементом национальной саморефлексии. В отличие от русской традиции, где этот образ был обращён к состраданию, в Китае он стал вызовом, инструментом пробуждения. Лу Синь не просит пожалеть своего героя – он заставляет читателя стыдиться вместе с ним. Его художественный метод основан не на эмпатии, а на шоке: обнажая уродство общества, он надеется пробудить сознание. В этом заключается его педагогическая миссия, напрямую связанная с образовательным потенциалом его творчества. «Маленький человек» у Лу Синя не пассивная фигура, а активный индикатор болезни общества, который должен быть изучен, понят и преодолён. Это превращает его литературу в своеобразный моральный урок.

В итоге можно сказать, что у Лу Синя образ «маленького человека» представляет собой сложную систему символов, в которой соединяются индивидуальное и коллективное, личное страдание и национальная судьба, реализм и аллегория, ирония и трагизм. Этот образ отражает не только социальные противоречия Китая начала XX века, но и универсальные проблемы человеческого существования: отчуждение, бессилие, утрату смысла, поиск свободы. Именно это универсальное измерение делает возможным его сопоставление с героем А.П. Чехова, где разное историческое и культурное содержание раскрывает одну и ту же философскую интуицию – уязвимость человека перед лицом общества и времени. Такой межтекстовый диалог позволяет увидеть в частных судьбах героев не только национальную специфику, но и глобальную трагедию расчеловечивания личности в переломные исторические эпохи. При этом сравнительно-сопоставительный анализ помогает преодолеть стереотипное восприятие «маленького человека» лишь как пассивной жертвы обстоятельств, раскрывая сложную диалектику его

духовного мира – от покорности до скрытого протеста.

Сопоставление трактовки образа «маленького человека» у А.П. Чехова и Лу Синя позволяет выявить как глубокие универсальные сходства, так и существенные культурно-исторические различия. Оба писателя исходят из гуманистического мировоззрения, в центре которого стоит человек, лишённый власти, богатства и уверенности, но сохраняющий способность чувствовать и страдать. А.П. Чехов и Лу Синь одинаково отвергают героизацию, предпочитая показывать человека в его повседневном бессилии и духовной раздвоенности. Однако их художественные системы различаются по источнику этого страдания и способу его осмысления. У А.П. Чехова трагедия «маленького человека» рождается из внутреннего кризиса – невозможности соединить мечту и действительность, слова и чувства; у Лу Синя – из внешнего давления, из структуры традиционного общества, подавляющего личность. А.П. Чехов раскрывает экзистенциальную драму личности в универсальном ключе, а Лу Синь – социально-историческую драму народа в национальном контексте.

Несмотря на различие культурных и временных координат, оба автора сходятся в понимании человеческого унижения как исходной точки нравственного самопознания. В их произведениях унижение не уничтожает личность, а становится зеркалом, в котором отражается истина о человеке и обществе. Беликов у А.П. Чехова и А-Кью у Лу Синя – антиподы в культурном отношении, но внутренне они родственны: оба живут в страхе, оба несвободны, оба не способны к саморефлексии. Беликов боится жизни и прячется в «футляр» привычек, А-Кью боится правды и прячется в самообман. Оба становятся символами общества, где моральные и интеллектуальные силы человека парализованы. При этом А.П. Чехов смотрит на своего героя с состраданием, тогда как Лу Синь – с горечью и иронией. Для А.П. Чехова важно сохранить в человеке способность к доброте, для Лу Синя – пробудить в нём сознание. Этот акцент определяет разные педагогические интенции их творчества: первый учит понимать, второй – осознавать .

На уровне поэтики оба автора используют минималистическую форму, основанную на детали и подтексте. А.П. Чехов строит текст на паузах и молчании, Лу Синь – на иронии и аллегории. Но функция этих приёмов схожа: они заставляют читателя работать, интерпретировать, искать смысл за пределами слов. В этом заключается их общая модернистская стратегия – отказ от прямолинейной дидактики в пользу открытого диалога с читателем. Их тексты можно рассматривать как разные формы одной педагогической модели – модели активного восприятия, когда читатель не получает готовых ответов, а сам становится участником процесса понимания. Именно эта общность эстетических принципов позволяет говорить о типологическом сходстве их художественных методов. Такое сопоставление помогает студентам увидеть, как в разных национальных культурах решались схожие художественные задачи, формируя единое пространство модернистской эстетики.

Суммируя выявленные особенности и различия, целесообразно зафиксировать ключевые параметры сопоставления образа «маленького человека» у А.П. Чехова и Лу Синя.

Таблица 10 – Универсальные и национально-специфические характеристики образа «маленького человека» у А.П. Чехова и Лу Синя

Параметр анализа	А.П. Чехов	Лу Синь
Источник страдания героя	Экзистенциальная усталость, внутренняя раздвоенность, невозможность реализовать смысл жизни; нравственное одиночество.	Социально-культурное угнетение, давление патриархальных норм, национальное унижение и коллективная травма.
Форма безысходности	Молчание, пауза, недосказанность; пассивное отчуждение от мира.	Крик, разоблачение, сатирическая гротескность; активное разоблачение «болезни общества».
Отношение автора к герою	Сострадательный гуманизм, попытка «услышать молчание» униженного человека.	Критический гуманизм. Беспощадная, но сочувствующая критика; моральный вызов читателю и обществу.
Социальная функция героя	Универсальный символ человеческой хрупкости и внутренней несвободы; зеркало частной судьбы.	Симптом национального состояния; метафора коллективного самозаблуждения и духовного рабства.
Горизонт надежды	Тихая вера в человеческое взаимопонимание, доброту, нравственную деликатность.	Отчаянная надежда на культурное пробуждение; призыв «спасите детей».
Педагогический потенциал	Воспитание эмпатии, понимания экзистенциальной уязвимости личности.	Формирование критического сознания, неприятие самообмана, готовность к действию и самоанализу.

С точки зрения культурно-антропологической, различие между «маленьким человеком» А.П. Чехова и «маленьким человеком» Лу Синя отражает особенности двух цивилизационных типов. В русской литературе XIX

века этот образ возник как протест против бюрократического государства и социальной несправедливости, но постепенно стал символом внутренней свободы и духовного достоинства простого человека. В китайской литературе начала XX века он приобрёл иное значение – знак духовного порабощения и необходимости пробуждения национального сознания. Таким образом, если в России «маленький человек» воплощает трагизм существования, то в Китае – задачу преодоления традиции. В этом контексте сдержанность А.П. Чехова и лу-синевская экспрессия не противоречат, а дополняют друг друга, образуя своеобразный диалог двух культурных миров – европейского и восточного, индивидуалистического и коллективного, созерцательного и реформаторского.

Интересно отметить, что оба писателя используют образ болезни как ключ к пониманию общества. У А.П. Чехова болезнь – это метафора нравственного истощения, усталости, апатии; у Лу Синя – симптом духовного рабства и морального разложения. В рассказе А.П. Чехова «Палата №6» и в «Записки сумасшедшего» Лу Синя больной герой становится пророком, в чьей безумной речи звучит истина. В обоих случаях «маленький человек» оказывается тем, кто чувствует болезнь раньше других, кто страдает от неё сильнее всех. Тем самым писатели превращают маргинальную фигуру в центральную точку культурного самопознания. Через страдание «маленького человека» общество осознаёт собственные пороки – равнодушие, лицемерие, страх, зависимость от власти.

Несмотря на пессимизм их произведений, оба автора сохраняют веру в возможность морального обновления. У А.П. Чехова эта вера выражена в тихом гуманизме, в убеждении, что доброта, сострадание и красота способны смягчить жестокость жизни. У Лу Синя надежда принимает форму морального императива: спасение возможно только через осознание и борьбу. Для него «маленький человек» должен перестать быть объектом жалости и стать субъектом действия. Его призыв «спасите детей» – это не только метафора будущего Китая, но и универсальный педагогический лозунг, обращённый ко всему человечеству. Таким образом, в сравнительной перспективе гуманизм у А.П. Чехова и гуманизм у Лу Синя образуют два полюса одной нравственной парадигмы: сострадательный и пробуждающий.

В межкультурном аспекте образ «маленького человека» открывает широкие возможности для образовательного применения. Его анализ позволяет студентам-филологам осознать не только различия между русской и китайской культурой, но и общие универсальные проблемы человеческого существования. Через сопоставление Беликова и А-Кью, «Человека в футляре» и «Подлинной истории А-Кью» студенты учатся видеть, как литература отражает социальную реальность, формирует национальное самосознание и стимулирует нравственное развитие личности [119]. Этот сравнительно-сопоставительный анализ способствует формированию критического мышления, умению работать с символами, подтекстом, культурными кодами. Для студентов из Китая и

Казахстана он особенно значим, поскольку позволяет соотнести собственный культурный опыт с универсальными гуманистическими ценностями, представленными в мировой литературе [120].

Важно и то, что этот образ поддаётся операционализации в учебном процессе: его можно не только обсуждать теоретически, но и анализировать с помощью цифровых инструментов, корпусных технологий и методов компьютерной лингвистики, о чём речь шла в первом разделе. Лексические маркеры униженности, мотивы страха, фигуры молчания у А.П. Чехова и мотивы «моральной победы» и самообмана у Лу Синя могут быть выявлены количественно, визуализированы и сопоставлены [37, с. 77]. Тем самым сравнительно-сопоставительный анализ перестаёт быть исключительно абстрактным обсуждением и превращается в практику формирования межкультурной компетентности студентов, прежде всего китайских студентов в Казахстане и России.

Это позволяет утверждать, что образы «маленького человека» у А.П. Чехова и Лу Синя представляют собой не только художественные категории, но и мощный педагогический ресурс. Они помогают понять, что литература – это не просто отражение действительности, а форма познания человека, средство воспитания эмпатии и моральной ответственности. Через страдания и молчание чеховского героя, через иронию и крик лу-синевского, читатель учится видеть в «маленьком человеке» самого себя. Этот образ объединяет разные эпохи и культуры, превращаясь в универсальный язык гуманитарного знания.

2.4 Культурно-антропологический и педагогический потенциал произведений А.П. Чехова и Лу Синя в современном образовательном контексте Казахстана и Китая

Современное гуманитарное образование переживает период глубоких трансформаций, вызванных глобализацией, цифровизацией и усилением межкультурных контактов [121]. Эти процессы требуют от образовательных систем не только пересмотра содержания и методов преподавания, но и поиска новых смысловых опор, способных объединить гуманитарное и технологическое знание. В этом контексте особую роль приобретает обращение к классическому литературному наследию, которое содержит в себе универсальные антропологические смыслы – представления о человеке, культуре, нравственности и ответственности. Произведения А.П. Чехова и Лу Синя, принадлежащие к разным национальным традициям, но сходные по гуманистической направленности, становятся важнейшими ресурсами для построения современного межкультурного образования [120, с. 65].

Актуальность обращения к их творчеству определяется тем, что именно через литературу возможно постижение ценностных оснований человеческого существования в эпоху перемен. А.П. Чехов и Лу Синь – писатели, для которых человек не является функцией общества или истории, но самостоятельной

духовной реальностью. Их герои страдают, ищут смысл, совершают нравственный выбор, и через это проявляется универсальная человеческая природа, которая соединяет разные культуры и эпохи. Литература, таким образом, выступает не только как эстетическая, но и как антропологическая форма познания, в которой раскрывается сущность человеческого бытия [122].

В образовательном контексте Республики Казахстана и Китая обращение к А.П. Чехову и Лу Синю имеет двойное значение. С одной стороны, оно способствует укреплению гуманитарных основ образования, формированию нравственного и культурного сознания студентов. С другой – служит инструментом межкультурного диалога, в котором происходит осмысление различий и поиск точек соприкосновения между русской, китайской и казахской культурами. Особенно важно, что обе страны – Казахстан и Китай – активно развивают гуманитарное сотрудничество в рамках программ «Один пояс, один путь», где культура рассматривается как средство интеграции и межкультурного взаимопонимания.

Сравнительное изучение творчества А.П. Чехова и Лу Синя позволяет не только выявить общие тенденции в развитии мировой литературы, но и понять, каким образом художественные тексты могут быть использованы для формирования межкультурной компетентности студентов. Их произведения становятся своеобразным «зеркалом человечности», в котором отражаются как национальные особенности мировосприятия, так и универсальные категории – страдание, сострадание, одиночество, надежда, ответственность. Именно это сочетание конкретного и универсального, локального и глобального делает наследие А.П. Чехова и Лу Синя важнейшим объектом культурно-антропологического и педагогического анализа. В рамках настоящего исследования именно А.П. Чехов и Лу Синь рассматриваются не как случайные сопоставляемые фигуры, а как репрезентанты двух культурных моделей гуманизма: русской интроспективно-психологической и китайской социально-реформаторской. Это позволяет вывести сопоставление из уровня частного литературного анализа на уровень педагогической модели подготовки филологов к межкультурной коммуникации.

Культурно-антропологический подход в литературоведении предполагает рассмотрение произведения искусства как формы осмысления человеческого существования в его социокультурной обусловленности. Литература, в отличие от философии или социологии, не описывает человека абстрактно, а показывает его в действии, в конкретной исторической и культурной ситуации. В этом заключается её антропологическая ценность: она фиксирует способы бытия человека в мире, выражает его страхи, надежды, сомнения, устремления. А.П. Чехов и Лу Синь принадлежат к числу тех авторов, которые сумели превратить частную судьбу в универсальный символ, повседневность – в философскую категорию, а национальный опыт – в зеркало человеческой природы.

В творчестве А.П. Чехова антропологическая проблематика проявляется прежде всего в изображении человека как существа, находящегося на границе между духовным и обыденным, между свободой и зависимостью, между надеждой и отчаянием. Его герои – это люди, живущие в мире повседневных забот, но ощущающие глубокую внутреннюю неудовлетворённость. В них сочетаются слабость и достоинство, страх и стремление к истине. А.П. Чехов исследует человека не как тип, а как индивидуальность, в которой отражается всё противоречие человеческой природы. В этом смысле его творчество можно рассматривать как своего рода антропологическую лабораторию, где через простые ситуации раскрываются сложнейшие психологические и нравственные процессы.

Антропологическая перспектива А.П. Чехова связана с его особым пониманием гуманизма. Для него гуманизм – это не идеологическая программа, а форма внутреннего соучастия. Чеховский герой не спасает мир, но страдает от его несовершенства; он не совершает героических поступков, но сохраняет способность сострадать. В этом выражается суть чеховского гуманизма: человек ценен не тем, что он велик, а тем, что он жив, чувствует, переживает. А.П. Чехов показывает, что именно в слабости и уязвимости человека заключена его духовная сила. Такая трактовка личности стала фундаментом для развития гуманитарной антропологии XX века, где человек рассматривается как субъект переживания, а не объект внешних обстоятельств.

В китайской литературе антропологическая проблематика в творчестве Лу Синя имеет иное, но не менее глубокое измерение. Лу Синь осмысляет человека прежде всего в контексте национальной культуры, как продукт исторической традиции и жертву её догм. Его герои – это люди, утратившие способность к свободному мышлению, живущие в системе ритуалов и условностей, которые подавляют индивидуальность. Через образы А-Кью, безымянных рассказчиков, сумасшедших и жертв патриархальных обычаев Лу Синь анализирует не только отдельные судьбы, но и тип национального сознания. Его литература становится актом культурной саморефлексии, в котором Китай впервые увидел себя со стороны. Такой подход созвучен герменевтической идее «слияния горизонтов» Гадамера Х.- Г., согласно которой культурное самопонимание возможно только через столкновение с Другим и рефлексию над собственной традицией; у Лу Синя этим «Другим» выступает модернизирующийся мир, разрушающий конфуцианскую норму. У А.П. Чехова аналогичную функцию выполняет внутренняя дистанция сознания героя по отношению к собственному быту, что приближает его к антропологической оптике поздней русской реалистической прозы.

Если для А.П. Чехова человек – это прежде всего нравственная категория, то для Лу Синя – культурно-историческая. А.П. Чехов исследует внутренний мир личности в условиях нравственного застоя, Лу Синь – духовное состояние народа в эпоху цивилизационного кризиса. Однако обоих объединяет одно:

интерес к человеку как к существу, ищущему смысл и свободу. А.П. Чехов делает это через психологизм и подтекст, Лу Синь – через иронию и аллегорию. Их герои страдают по-разному, но причина страдания одна – отчуждение человека от самого себя, от других и от культуры.

С культурно-антропологической точки зрения А.П. Чехов и Лу Синь представляют два типа человеческого опыта, два пути преодоления духовного кризиса. А.П. Чехов показывает путь внутреннего пробуждения – через самопознание, сострадание, осознание собственной ограниченности. Лу Синь предлагает путь общественного пробуждения – через разрушение ложных идеалов, через критику традиции и пробуждение национального сознания. Эти два подхода не противоположны, а комплементарны: вместе они образуют целостную картину человеческого существования, в которой личное и коллективное, индивидуальное и культурное сливаются в единое целое.

Особое значение имеет символика страдания, одиночества и надежды в их произведениях. Для А.П. Чехова страдание – это естественное состояние человека, способное очистить и возвысить душу. Он не видит в страдании наказания, напротив, оно становится условием нравственного роста. У Лу Синя страдание приобретает социальное измерение: это не столько личная боль, сколько симптом болезни общества. Но и здесь страдание выполняет функцию катарсиса – оно обнажает истину, заставляет человека осознать своё рабство и необходимость изменений.

Следовательно, в обоих случаях страдание становится не концом, а началом – началом пути к духовной свободе. Именно эта трактовка страдания как перехода от пассивного переживания к осмысленному состоянию субъекта делает тексты А.П. Чехова и Лу Синя методически ценными для гуманитарного образования: они позволяют не только обсуждать боль и травму, но и переводить их в язык ответственности, эмпатии и гражданской субъектности студентов.

Антропологический потенциал их творчества особенно ценен в современном гуманитарном образовании, где главной задачей становится не передача знаний, а формирование личности. А.П. Чехов и Лу Синь учат не только читать текст, но и понимать человека, чувствовать его боль, видеть в другом не врага, а собеседника. В этом заключается их образовательная миссия, выходящая далеко за рамки литературоведения. Их произведения дают возможность студентам из разных культурных сред осознать, что человечность не имеет национальных границ, что в каждом «маленьком человеке» заключено великое достоинство быть человеком.

Для Республики Казахстана и Китая, где гуманитарное образование всё активнее интегрируется в глобальное пространство, обращение к культурно-антропологическим основаниям литературы приобретает стратегическое значение. В условиях трехъязычной политики Казахстана и модернизации китайской системы высшего образования анализ А.П. Чехова и

Лу Синя позволяет формировать у студентов умение видеть мир как взаимосвязанную систему культур. Это не просто литературное сравнение, а форма гуманитарной дипломатии, где слово становится средством диалога, а понимание – инструментом сотрудничества.

Практически это реализуется, например, в смешанных аудиториях казахстанских вузов, где китайские студенты читают рассказы А.П. Чехова («Человек в футляре», «Тоска»), а казахские и русскоязычные студенты анализируют «Подлинную историю А-Кью». Обсуждение строится не на пересказе сюжета, а на вопросах типа: «Что считал нормальным герой» и «В какой момент он перестал быть свободным». Такая работа показывает студентам, что унижение, страх, молчание, самообман – не “русские” или “китайские” феномены, а общие человеческие состояния. Этот формат дискуссии превращает сравнительное литературоведение в инструмент формирования межкультурной эмпатии, а не только в теоретическую дисциплину.

В современном гуманитарном образовании особую актуальность приобретает вопрос о том, каким образом литературные произведения могут служить не только эстетическим и культурным феноменом, но и педагогическим инструментом, способствующим развитию личности студента. В условиях глобализации и цифровизации образования литература перестаёт быть лишь предметом изучения – она становится пространством формирования критического и эмпатического мышления, средством воспитания способности к диалогу культур, толерантности и рефлексии. В этом контексте творчество А.П. Чехова и Лу Синя представляет исключительную ценность, поскольку их произведения соединяют глубину философского содержания с универсальностью гуманистического послания, сохраняя при этом национальную специфику и аутентичность культурного опыта.

Педагогический потенциал этих двух авторов заключается прежде всего в их способности формировать у студентов навыки межкультурного восприятия и критического осмысления мира. А.П. Чехов и Лу Синь принадлежат к разным культурным и историческим эпохам, но оба обращаются к фундаментальному вопросу – что значит быть человеком в мире, полном социальных и нравственных противоречий. Через судьбы своих героев они раскрывают не только психологические конфликты, но и культурные архетипы, выражающие духовные болезни общества. А.П. Чехов делает это через внутреннюю драму личности, Лу Синь – через сатирическое обнажение национального характера. Эти различные художественные стратегии, будучи объединены в образовательной практике, создают благодатную почву для осмысления студентами универсальных категорий гуманитарного знания – сострадания, свободы, ответственности и нравственного выбора. Тем самым их изучение напрямую соотносится с компетентностным подходом в современном образовании, где целью обучения выступает не усвоение фактов, а

формирование устойчивых когнитивных, ценностно-этических и коммуникативно-интеркультурных компетенций.

В педагогическом процессе особенно важным оказывается способность этих текстов пробуждать эмпатию – то качество, которое сегодня становится одной из ключевых компетенций XXI века [123]. В произведениях А.П. Чехова и Лу Синя читатель сталкивается с человеческой уязвимостью, со страхом, одиночеством, бессилием перед обстоятельствами, но также и с тихим достоинством, способностью сохранять человечность. Внимательное чтение таких текстов позволяет студентам научиться распознавать эмоциональные состояния героев, сопереживать им, понимать мотивы их поступков. Тем самым формируется не только эмоциональный интеллект, но и способность видеть за художественным образом живого человека. Для китайских студентов, изучающих русскую литературу, и для казахстанских студентов, анализирующих китайские тексты, такой опыт становится инструментом осмысления иной культуры, что значительно расширяет границы их мировосприятия.

Не менее важной педагогической функцией литературы является развитие критического мышления. А.П. Чехов и Лу Синь создают тексты, лишённые однозначных ответов: они не морализируют и не навязывают оценок, а побуждают читателя к размышлению. Это открытые системы, в которых смысл рождается в процессе интерпретации. В этом заключается их исключительная образовательная ценность: студент становится не пассивным потребителем информации, а активным участником диалога с автором, героем и культурным контекстом. В условиях современного образования, где акцент переносится с запоминания на анализ и рефлексию, такой подход позволяет сформировать у студентов исследовательское отношение к тексту, развить способность видеть противоречия и строить аргументированные суждения.

Особое значение имеет и герменевтический аспект изучения произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Понимание текста в педагогическом процессе строится на принципе соотнесения части и целого, конкретного и универсального. Анализируя отдельный эпизод из рассказов А.П. Чехова или Лу Синя, студент неизбежно выходит на уровень философских обобщений – размышляет о смысле жизни, природе страдания, социальной ответственности. В этом проявляется единство когнитивного и ценностного измерений образования. Через текст студент постигает не только язык и культуру другой страны, но и фундаментальные закономерности человеческого существования.

Обращение к творчеству этих авторов позволяет педагогически реализовать принцип «диалога культур», сформулированный М.М. Бахтиным. В рамках такого подхода изучение литературы превращается в акт взаимопонимания, где разные культурные традиции вступают в диалог, не утрачивая своей уникальности. А.П. Чехов, представляющий русскую гуманистическую традицию, и Лу Синь, воплощающий китайское осмысление

модернизации и кризиса культуры, становятся своего рода посредниками между Востоком и Западом. Их произведения дают возможность студентам из Казахстана и Китая видеть сходства в различии, понимать, что за внешними культурными формами скрываются общие человеческие переживания.

Интеграция произведений А.П. Чехова и Лу Синя в образовательный процесс предполагает комплексный методический подход, который соединяет текстологический, культурологический и интерактивный анализ. Важно, чтобы чтение их произведений не сводилось к пересказу и иллюстрации, а становилось процессом сотворчества. Практические формы такой работы могут быть самыми разнообразными: анализ подтекста, творческие эссе от имени героев, межкультурные дискуссии, создание параллельных переводов, визуализация ключевых символов, сопоставление оригинальных текстов и их адаптаций. Каждая из этих форм направлена на то, чтобы активизировать личный опыт студента и превратить интерпретацию в акт самопознания. Для смешанных аудиторий, характерных для казахстанских университетов с участием китайских студентов, такой формат особенно продуктивен: он снижает языковую асимметрию (когда один язык доминирует), потому что смысл обсуждается не только через знание лексики, но через личный культурный опыт и ценностные реакции.

В контексте межкультурного образования Казахстана и Китая использование произведений А.П. Чехова и Лу Синя приобретает особую миссию – оно способствует формированию уважительного отношения к иной культуре и пониманию ценности собственного культурного наследия. Казахстан, реализуя политику трехъязычия и развивая гуманитарное сотрудничество с Китаем и Россией, создаёт уникальную образовательную среду, где встречаются разные мировоззренческие модели. В таких условиях сравнительное изучение двух великих писателей позволяет студентам вырабатывать навыки культурной адаптации, межъязыковой гибкости и аналитического мышления, что особенно важно для будущих филологов, переводчиков и педагогов.

Современная педагогическая практика показывает, что продуктивное освоение сравнительно-сопоставительного анализа возможно только при сочетании традиционных методов преподавания с инновационными образовательными технологиями. Цифровизация гуманитарного образования открывает новые горизонты для интеграции классической литературы в образовательный процесс. Анализ произведений А.П. Чехова и Лу Синя может сопровождаться использованием корпусных инструментов, лингвистических баз данных, интерактивных карт символов и мотивов. Это позволяет студентам работать с текстом не только на уровне содержания, но и на уровне структуры, языка, стилистики. При этом важно учитывать риск редукционизма: машинный анализ фиксирует статистические корреляции, но не улавливает иронии, подтекста, культурной травмы, особенно значимых в текстах А.П. Чехова и

Лу Синя. Отсюда следует необходимость педагогического контроля за интерпретацией цифровых результатов. Визуализация данных делает процесс обучения более наглядным и способствует развитию исследовательских навыков.

Однако при всей значимости цифровых инструментов нельзя забывать, что подлинное педагогическое воздействие литературы связано с личным общением и эмоциональным откликом. Цифровая гуманитарная методика может служить лишь поддержкой, но не заменой живого чтения, совместного обсуждения и личной интерпретации. Преподаватель, работающий с произведениями А.П. Чехова и Лу Синя, выступает не просто как носитель знаний, но как медиатор культур, помогающий студентам преодолеть языковые и смысловые барьеры, осознать внутреннюю связь между национальными традициями и универсальными гуманитарными ценностями.

В результате исследования педагогический потенциал произведений А.П. Чехова и Лу Синя проявляется в нескольких взаимосвязанных направлениях. Во-первых, он заключается в способности их текстов формировать у студентов критическое мышление, основанное на анализе, сравнении и интерпретации. Во-вторых, эти произведения способствуют развитию эмпатии, нравственного сознания и эмоционального интеллекта. В-третьих, они служат средством формирования межкультурной компетентности, так как побуждают к диалогу между культурами и осознанию универсальности человеческих переживаний. В совокупности все эти аспекты превращают литературное наследие А.П. Чехова и Лу Синя в мощный педагогический ресурс, способный обновить содержание гуманитарного образования и придать ему подлинно гуманистический характер.

В образовательной практике Китая и Казахстана обращение к их произведениям может служить основой для построения интеграционных курсов, объединяющих филологический, культурологический и педагогический подходы. Такие курсы способствуют не только освоению языка и литературы, но и формированию мировоззренческой зрелости, способности к самоидентификации и уважению к иному. А.П. Чехов и Лу Синь помогают студентам осознать, что гуманизм – это не абстрактная идея, а конкретное отношение к человеку, выраженное в слове, в сочувствии, в готовности понять другого. Через изучение этих авторов гуманитарное образование возвращает себе изначальный смысл – воспитание личности, способной к пониманию, состраданию и ответственности.

Современная образовательная ситуация в Казахстане и Китае характеризуется поиском новых методологических оснований, способных объединить гуманистические традиции и инновационные технологии. В этой связи обращение к культурно-антропологическому потенциалу произведений А.П. Чехова и Лу Синя становится не только литературным, но и педагогическим актом, направленным на развитие межкультурной

чувствительности и осознание ценности человеческого опыта в условиях глобализации. Обе страны в последние десятилетия активно развивают гуманитарное образование, стремясь придать ему междисциплинарный и интеркультурный характер. Казахстан, следуя политике трехъязычия, рассматривает язык и литературу как инструменты формирования гражданской идентичности и толерантности. Китай, ориентируясь на стратегию «социалистической культуры с китайской спецификой», усиливает гуманитарную составляющую образования, рассматривая литературу как средство морального и культурного воспитания [124].

В этом контексте произведения А.П. Чехова и Лу Синя представляют собой уникальный материал, позволяющий соединить ценностные ориентиры двух цивилизаций. Через изучение их текстов студенты осваивают разные модели культурного опыта, учатся видеть сходства и различия в восприятии человека, общества и морали. А.П. Чехов вводит читателя в мир русской интеллигенции, переживающей кризис смысла, одиночество и моральное истощение, в то время как Лу Синь изображает китайское общество в момент разрыва с традицией, на грани между старым и новым сознанием. Эти две оптики создают своеобразный диалог цивилизаций – русский психологизм и китайский символизм становятся двумя способами постижения универсальных вопросов человеческого существования.

Образовательная реализация этого диалога в Казахстане и Китае строится на культурно-антропологическом принципе, который предполагает рассмотрение человека не как носителя абстрактных идей, а как живого субъекта культуры, действующего в конкретном историческом и социальном контексте. Именно этот подход делает возможным формирование у студентов способности понимать тексты не только как художественные артефакты, но и как формы культурной памяти. В педагогической практике это проявляется в том, что преподаватели всё чаще обращаются к междисциплинарным методам анализа, объединяя литературоведение, культурологию, историю и философию. Например, при изучении рассказа А.П. Чехова «Ионыч» внимание студентов направляется не только на сюжет и характер героя, но и на социальный контекст уездной России конца XIX века, на проблему отчуждения интеллигенции. При анализе «Подлинной истории А-Кью» преподаватель акцентирует внимание на психологии коллективного сознания, на феномене национального самоунижения, рассматривая эти темы в контексте постколониальных и антропологических исследований.

В Республике Казахстан такой подход получает развитие в рамках гуманитарных дисциплин, направленных на формирование личности, способной мыслить в терминах диалога культур. В частности, в университетах Алматы и Астаны реализуются курсы по сравнительной литературе, где творчество А.П. Чехова и Лу Синя используется как методологическая основа для обсуждения вопросов идентичности, памяти и модернизации. Эти курсы

ориентированы не только на изучение текста, но и на развитие критической рефлексии, когда студенты сами проектируют мини-исследования, сопоставляя культурные образы разных эпох. В китайских университетах (например, в Пекинском и Фуданьском) подобные практики направлены на воспитание межкультурной толерантности и понимание глобальных гуманитарных ценностей, а анализ русской литературы становится частью стратегии международного гуманитарного обмена.

Одним из наиболее значимых направлений реализации культурно-антропологических принципов становится использование цифровых гуманитарных инструментов. Цифровизация позволяет перевести литературное образование на новый уровень интерактивности и аналитической глубины. В Китае активно развиваются платформы, основанные на технологиях машинного перевода и обработки естественного языка, которые применяются для анализа художественных текстов. Например, при сравнении произведений А.П. Чехова и Лу Синя можно использовать корпусные базы данных для выявления частотных лексем, символических образов и эмоциональных паттернов. Такие технологии позволяют студентам визуализировать результаты анализа – видеть, как часто встречаются слова, связанные с эмоциями страдания, одиночества, надежды; сопоставлять лексику, отражающую культурные архетипы. В Казахстане аналогичные практики реализуются в университетах в рамках курсов по цифровой филологии и образовательной аналитике, где студенты учатся применять инструменты искусственного интеллекта для интерпретации текста, объединяя технические навыки с гуманитарным мышлением.

Особое место в этом процессе занимает искусственный интеллект, который становится посредником между языками и культурами. С его помощью можно создавать двуязычные аналитические платформы, облегчающие чтение и сопоставление оригиналов и переводов, проводить семантическое моделирование текста, выявлять скрытые связи между символами, мотивами и темами. Например, при анализе темы «маленького человека» в рассказах А.П. Чехова и Лу Синя AI-инструменты могут выявить совпадающие структуры лексической экспрессии, показать, как понятия «страх», «стыд», «вина» или «смирение» реализуются в разных языковых системах. Это не только расширяет возможности преподавателя, но и делает процесс обучения более наглядным и мотивирующим.

Педагогическое значение этих технологий заключается не в механизации анализа, а в том, что они создают новую форму взаимодействия с текстом – интерактивную, визуальную, аналитическую. Студенты начинают видеть литературу не как застывший канон, а как живую систему смыслов, которую можно исследовать, интерпретировать и переосмысливать. Таким образом, цифровизация гуманитарного образования не разрушает традиционную филологию, а открывает для неё новые горизонты, превращая классический текст в площадку для исследования культурного опыта средствами XXI века.

Рассмотрение опыта Казахстана и Китая показывает, что успешная реализация культурно-антропологического подхода невозможна без соединения трёх компонентов – национальной культурной идентичности, интеркультурного диалога и технологической адаптации. В Казахстане акцент делается на интеграции русской, казахской и китайской культур в рамках трехъязычной модели, где изучение литературы становится средством воспитания гармоничной личности, открытой к многообразию мира. В Китае, напротив, приоритет отдан укреплению национального культурного самосознания через сопоставление китайской и мировой литератур, включая русскую. В обоих случаях творчество А.П. Чехова и Лу Синя служит объединяющим мостом между Востоком и Западом, между традицией и современностью, между гуманистическим наследием и цифровым будущим.

Именно в этом заключается глубокая педагогическая перспектива сравнительно-сопоставительного анализа: он позволяет не только понимать текст, но и осмыслять человека в его культурной многомерности. А.П. Чехов и Лу Синь, рассматриваемые через призму культурной антропологии и педагогики, становятся универсальными проводниками между культурами, их тексты – инструментами формирования нравственного сознания и межкультурного мышления. Современная образовательная модель, основанная на их творчестве, учит не только читать, но и понимать, не только сравнивать, но и сопереживать.

Таким образом, опыт Казахстана и Китая показывает, что гуманитарное образование, основанное на литературе, способно стать важнейшим элементом устойчивого развития общества. Оно воспитывает личность, которая не боится инаковости, умеет видеть в другом не угрозу, а партнёра, не закрывается в национальной изолированности, а стремится к диалогу и взаимопониманию. В этом смысле А.П. Чехов и Лу Синь продолжают выполнять свою культурно-просветительскую миссию: их произведения остаются живым источником педагогического вдохновения, объединяя поколения и культуры. Данный вывод особенно важен в условиях усиления прагматизации образования, когда гуманитарные дисциплины нередко маргинализируются как «неконкурентные»; анализ А.П. Чехова и Лу Синя демонстрирует, что литература остаётся ключевым инструментом воспитания морально ответственной и межкультурно-компетентной личности, востребованной в глобальном обществе.

Подводя итоги сравнительно-сопоставительного анализа творчества А.П. Чехова и Лу Синя, можно утверждать, что оба автора не только представляют высшие достижения своих национальных литератур, но и воплощают универсальные гуманистические принципы, лежащие в основе современного литературного и педагогического мышления. Их произведения служат своеобразными культурными кодами, через которые раскрываются глубинные архетипы русской и китайской цивилизаций, а их сопоставление

позволяет выявить не только различия, но и фундаментальное единство человеческого опыта.

Сравнительно-сопоставительный анализ показал, что А.П. Чехов и Лу Синь сходны в понимании литературы как нравственного действия. Оба писателя не стремились к внешней дидактике, но в их текстах заложено мощное этическое послание, направленное на осознание человеком собственной ответственности перед собой и обществом. Чеховское «в человеке должно быть всё прекрасно» и лусиневское «спасти детей» – это два выражения одной и той же идеи: вера в возможность духовного обновления через самопознание и просвещение. Эти идеи придают их творчеству педагогическое измерение, которое выходит далеко за рамки эстетики.

В их художественных мирах человек изображается не как герой или жертва, а как носитель внутреннего противоречия, как существо, находящееся в постоянном поиске смысла. А.П. Чехов и Лу Синь изображают человека в моменты его уязвимости, духовного кризиса, морального выбора. Их герои – это «маленькие люди», чьи судьбы кажутся незначительными, но именно через них авторы раскрывают драмы эпохи. А.П. Чехов делает это через психологическую детализацию и подтекст, Лу Синь – через ироническое обнажение и социальную метафору. В этом заключается их универсальное сходство, которое делает возможным их совместное изучение в педагогическом контексте.

Для современного гуманитарного образования такое сопоставление имеет не только академическое, но и мировоззренческое значение. В эпоху глобальных трансформаций, когда культурные границы становятся всё более условными, литература выступает пространством, где сохраняется человеческое измерение знания. Тексты А.П. Чехова и Лу Синя напоминают о ценности духовной честности, сострадания, личной ответственности – тех качеств, которые становятся ключевыми для формирования гармоничной личности. Поэтому их изучение выходит за рамки филологической дисциплины и превращается в средство воспитания человека культуры.

Особое значение имеет культурно-антропологический потенциал их произведений. Через художественные образы, символы и мотивы обе литературы передают уникальный взгляд на человека как на носителя культуры, языка и памяти. А.П. Чехов через свою лаконичную прозу создаёт антропологическую модель человека конца XIX века – усталого, одинокого, но сохраняющего способность к нравственному осмыслению жизни. Лу Синь, напротив, формирует модель «нового человека» Китая XX века – пробуждённого, критического, но внутренне ранимого. Эти две модели, будучи сопоставлены, образуют своеобразную диалектическую пару: созерцание и протест, смирение и пробуждение, внутренний мир и социальная ответственность. Их сочетание позволяет педагогике увидеть в сравнительно-сопоставительном анализе не просто метод сравнения текстов, а

способ формирования межкультурного мировоззрения.

Образовательное значение этого сопоставления усиливается благодаря тому, что обе литературы, несмотря на национальную специфику, направлены на гуманизацию сознания. В условиях современного кризиса гуманитарных ценностей обращение к А.П. Чехову и Лу Синю становится актом возвращения к истокам – к тому пониманию литературы, которое видит в ней не развлечение, а способ быть человеком. Для преподавателей Казахстана и Китая их творчество открывает широкие возможности для воспитания студентов в духе критического мышления, нравственной ответственности и культурной открытости.

Важным педагогическим следствием сравнительно-сопоставительного анализа становится осознание того, что гуманитарное образование нуждается в постоянной переоценке своих форм и методов. Традиционные лекции и анализ текстов, как показывает практика, недостаточны для формирования глубокого понимания литературы. Необходимо включение интерактивных форм работы, проектных методов, диалогических семинаров, цифровых инструментов анализа текста. Именно здесь идеи А.П. Чехова и Лу Синя получают новое звучание: их произведения могут стать базой для создания новых образовательных модулей, где чтение текста сочетается с исследованием культурных контекстов, визуализацией символических структур, сравнением языковых средств.

Современные технологии искусственного интеллекта усиливают этот процесс, превращая сравнительно-сопоставительный анализ в инструмент не только лингвистического, но и культурного познания. Использование цифровых корпусов, систем автоматического аннотирования текста, визуализации смысловых полей позволяет студентам видеть литературу как живую систему взаимосвязей. Например, при анализе темы отчуждения в рассказах А.П. Чехова и Лу Синя AI может выявить ключевые семантические кластеры («страх», «тишина», «смех», «болезнь») и показать их контекстуальные различия. Такое обучение развивает аналитическое мышление и делает процесс интерпретации не только интеллектуальным, но и наглядным, что особенно важно для студентов-филологов нового поколения.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что цифровизация гуманитарного знания не отменяет потребности в личностном, эмпатическом чтении. Искусственный интеллект способен моделировать структуру текста, но не способен заменить эмоциональное восприятие, способность к сочувствию и внутреннему диалогу, которые формируются только через живое соприкосновение с художественным словом. В этом заключается главный педагогический парадокс современности: технологии могут сделать обучение более эффективным, но только человек способен придать ему смысл. Именно этот баланс между технологическим и гуманистическим началами должен стать методологической основой преподавания сравнительно-сопоставительного

анализа.

Рассматривая казахстанский и китайский опыт преподавания литературы, можно заметить, что оба образовательных пространства движутся к одной цели – созданию интегративной модели гуманитарного образования, в которой литературный текст становится площадкой для межкультурного взаимодействия. В Казахстане, где реализуется политика трехъязычия, литература играет роль медиатора между культурами, формируя способность студентов мыслить в разных культурных кодах. В Китае, напротив, литературное образование выполняет функцию культурной саморефлексии, помогая обществу осознавать собственные противоречия и пути модернизации. Но и там, и там основой педагогического успеха остаётся личность преподавателя, который не просто транслирует знания, а организует пространство диалога, учит студентов видеть в литературе отражение своей внутренней жизни.

Исходя из этого, педагогический потенциал творчества А.П. Чехова и Лу Синя заключается не в прямом нравоучении, а в способности их произведений пробуждать размышление, самопознание и сострадание. Это делает их незаменимыми в современном образовательном процессе, где главной задачей становится не передача информации, а формирование зрелой личности, способной к критическому мышлению и межкультурному пониманию. Их тексты создают тот самый «горизонт понимания», в котором встречаются разные культуры, эпохи и индивидуальные опыты.

Именно поэтому в третьем разделе диссертации внимание будет сосредоточено на методических аспектах обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительном анализе на материале произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Там будет рассмотрено, каким образом выявленные теоретические и культурно-антропологические закономерности могут быть переведены в педагогическую практику, как строится структура учебного курса, какие методы и технологии способствуют эффективному освоению материала.

Таким образом, раздел 2 выполняет связующую функцию между теоретико-литературным анализом и педагогической методикой, демонстрируя, что сопоставление двух литературных традиций способно не только углубить научное понимание, но и преобразовать процесс обучения, превратив его в акт культурного взаимодействия.

3 МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГ СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНОМУ АНАЛИЗУ

3.1 Теоретико-методологическое моделирование опытно-экспериментальной работы в межкультурном литературном образовании

В третьем разделе диссертационного исследования осуществляется закономерный переход от теоретического конструирования модели межкультурного литературного образования к её эмпирической проверке в условиях реального педагогического процесса. Если в первых двух разделах был заложен прочный фундамент, включающий анализ современного состояния методики преподавания сравнительно-сопоставительного анализа, раскрытие герменевтических механизмов понимания художественного текста, рассмотрение культурно-антропологических оснований восприятия литературы и детальный сопоставительный анализ произведений А.П. Чехова и Лу Синя, то на данном этапе исследование приобретает экспериментально-практическую направленность. В этом контексте интеграция цифровых решений становится не просто вспомогательным, а системообразующим фактором, так как, согласно новейшим научным данным, современные технологии открывают принципиально новые перспективы в преподавании литературы [125]. Именно здесь проверяется жизнеспособность разработанной нами методики, её способность эффективно устранять выявленные ранее трудности интерпретации и повышать уровень межкультурной литературной компетентности китайских студентов-филологов, обучающихся в полиэтничной и многоязычной образовательной среде в Республике Казахстан. В структуру экспериментальной работы были интегрированы мультимедийные компоненты. Как подтверждают современные исследования, использование видеоматериалов в обучении китайских студентов существенно повышает эффективность усвоения материала и мотивацию, что особенно актуально в цифровой образовательной среде [126].

Подраздел 3.1 играет ключевую роль в организации всего третьего раздела, поскольку он задаёт теоретико-методологические рамки проведения опытно-экспериментальной работы. Его задача заключается в том, чтобы не только перечислить использованные методы и приёмы исследования, но и продемонстрировать внутреннюю согласованность методологической конструкции, логическую связь между поставленными целями, задачами и инструментарием исследования. В данном подразделе должна быть представлена целостная методологическая модель эксперимента, включающая детальную характеристику теоретических оснований (герменевтического, сравнительно-сопоставительного, культурно-антропологического подходов), описание комплекса исследовательских методов (педагогический эксперимент, анкетирование, качественный анализ письменных интерпретаций, элементы цифровой и ИИ-поддержки), а также краткое обобщение содержания

экспериментальной работы, охватывающей констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Не менее важным аспектом подраздела 3.1 является выявление методологических ограничений экспериментального дизайна. Научная добросовестность требует обозначить границы достоверности и обобщаемости полученных выводов: ограниченный объём выборки, отсутствие контрольной группы, зависимость ряда показателей от самооценок студентов, неоднородность уровня владения русским языком, вариативность использования цифровых инструментов и искусственного интеллекта, а также ограниченность временного горизонта формирующего этапа. Осознание этих ограничений позволяет более корректно интерпретировать результаты и определяет направления дальнейшего совершенствования методики.

В результате, подраздел 3.1 является теоретико-методологическим узлом всей экспериментальной части диссертации. В нём формируется аналитическая оптика, через которую рассматриваются результаты констатирующего этапа, объясняется логика формирующего воздействия и обосновывается выбор инструментов контроля. Он обеспечивает целостность перехода от теоретического анализа к эмпирическому исследованию, служит основой для интерпретации данных и позволяет представить эксперимент не как разрозненный набор процедур, а как строго организованную, научно обоснованную систему, направленную на проверку эффективности разработанной методики обучения сравнительно-сопоставительному анализу художественного текста в межкультурном образовательном контексте.

Методологическая основа проведённого исследования опирается на интеграцию нескольких взаимодополняющих подходов, обеспечивающих как теоретическую обоснованность, так и практическую проверяемость разработанной методики. Базовым теоретическим ориентиром выступает герменевтический подход, позволяющий рассматривать процесс понимания художественного текста как динамичное, контекстно обусловленное взаимодействие читателя с культурно-историческим горизонтом произведения. В рамках данного подхода особое значение приобретает концепция «слияния горизонтов», согласно которой интерпретационная деятельность студента строится на постепенном расширении его культурных представлений и их соотнесении с эстетическими и антропологическими моделями русской и китайской литературных традиций.

Герменевтическая перспектива в исследовании органично сочетается со сравнительно-сопоставительным анализом, составляющим методологическую основу всей работы. Актуальность и продуктивность данного метода подтверждаются новейшими научными изысканиями. В частности, современными исследователями отмечается, что сопоставление художественных систем А.П. Чехова и Лу Синя открывает новые горизонты для понимания механизмов литературной рецепции [127]. Именно сравнительный подход позволяет вычленить как универсальные, так и

национально-специфические аспекты художественного мира двух писателей, а также определить те интерпретационные трудности, которые возникают у китайских студентов при обращении к русской классике.

Не менее значимым методологическим компонентом является культурно-антропологическая перспектива, теоретическая значимость которой для образовательной парадигмы обоснована в недавних исследованиях [128]. Данная перспектива позволяет анализировать литературный текст как носитель определённой модели человека, системы ценностей и способов социокультурной ориентации. Применение данного подхода позволило выявить различия в представлении о «маленьком человеке» – методика изучения этого литературного типа на материалах А.П. Чехова и Лу Синя детально разработана нами ранее [129]. Это имеет непосредственное значение для понимания социальных ролей, форм поведения и психологических доминант в произведениях двух авторов, а также для разработки методики межкультурного литературного образования и формирования интерпретационной чувствительности у студентов.

Обосновывая выбор цифровых инструментов поддержки, мы учитываем преемственность технологических подходов в обучении китайских студентов. Фундаментальное значение в этом аспекте имеет диссертационное исследование Ли Дуо [4, с. 104], в котором доказана эффективность видеокурсов как средства визуализации и культурной адаптации учебного материала. Автор убедительно показывает, что мультимедийная наглядность снижает когнитивные барьеры при восприятии иноязычной литературы. Мы рассматриваем внедрение современных ИИ-технологий (нейросетевого анализа и генерации контента) как логическое развитие этого подхода: от пассивного восприятия готового видеоконтента к активному, персонализированному взаимодействию с интеллектуальными алгоритмами. Данная стратегия находит обоснование в фундаментальных монографических исследованиях Бегалиевой С.Б. где доказано, что формирование творческой активности будущих специалистов наиболее эффективно осуществляется именно средствами современных педагогических технологий [130]

Методологический аппарат исследования дополняется использованием цифровых гуманитарных технологий и элементов искусственного интеллекта, выполняющих роль вспомогательных инструментов в процессе интерпретации художественных текстов. Цифровые средства применялись не как заменители аналитической деятельности студента, а как инструменты снижения когнитивной нагрузки: автоматизированный поиск лексических соответствий, визуализация мотивных связей, первичная семантическая обработка текста, формирование справочной информации. Такое включение технологий соответствует современным тенденциям развития цифровой филологии и расширяет возможности межкультурного обучения.

Особое место в нашей методической модели занимает корпусный анализ, позволяющий объективировать интерпретацию лексических средств

выразительности. Валидность и продуктивность данного цифрового метода подтверждается новейшими научными данными [131]. В частности, исследователями доказано, что на примере анализа диминутивов в текстах А.П. Чехова именно корпусный подход позволяет реконструировать скрытую авторскую позицию и эмоциональную тональность. Для китайской аудитории, испытывающей трудности с восприятием эмоционально-оценочных суффиксов, такой статистический метод становится надежным ключом к пониманию подтекста.

Экспериментальная работа носила международный характер и проводилась на базе двух ведущих вузов: Чжэцзянского университета иностранных языков (Юэсю) и Казахского национального университета имени аль-Фараби. Такой двусторонний формат позволил нам апробировать разработанную методику в различных образовательных контекстах. Если в Чжэцзянском университете иностранных языков (Юэсю) работа велась в рамках предмета «История русской литературы», то в КазНУ им. аль-Фараби экспериментальной площадкой стали занятия по «Введению в литературоведение», «Теории литературы». Участие студентов из двух стран обеспечило валидность исследования и позволило проверить универсальность предлагаемой модели анализа творчества А.П. Чехова и Лу Синя.

Эмпирическую основу исследования составляет педагогический эксперимент, который стал центральным методическим инструментом проверки эффективности разработанной модели обучения. Эксперимент носил формирующий характер и включал три этапа: констатирующий, направленный на выявление исходного уровня подготовленности студентов; формирующий, в ходе которого апробировалась разработанная методика; и контрольный, позволивший оценить динамику интерпретационных и межкультурных компетенций. На констатирующем этапе ключевым инструментом выступило анкетирование, позволившее получить первичные данные о характере читательских затруднений и отношении студентов к цифровым и интерпретационным инструментам.

Дополнительно применялся качественный анализ письменных и устных интерпретаций студентов, что позволило выявить не только количественные тенденции, но и глубинные механизмы восприятия произведений, специфику смыслового анализа и типичные стратегии интерпретации. Такой многоаспектный, интегрированный методологический подход обеспечил целостность исследовательской процедуры и позволил связать теоретическую модель сравнительно-сопоставительного анализа с её практической реализацией в межкультурной образовательной среде.

Содержательная структура исследования была построена в логике постепенного перехода от теоретического анализа художественных текстов к их педагогическому применению в межкультурной аудитории. На первом этапе работы был осуществлён развернутый литературоведческий и культурологический анализ произведений А.П. Чехова и Лу Синя, который

сформировал основу для дальнейшего экспериментального моделирования. Во втором разделе диссертации была раскрыта эстетическая, тематическая и антропологическая специфика творчества двух писателей, проведено сопоставление образной системы, художественных приёмов, структуры повествования и репрезентации центрального мотива «маленького человека». Такой анализ позволил не только определить универсальные и национально-специфические компоненты их произведений, но и выявить те смысловые зоны, которые создают для китайских студентов наибольшие интерпретационные трудности и, следовательно, требуют методического сопровождения.

На основе выводов теоретического анализа была разработана экспериментальная методика обучения сравнительно-сопоставительному анализу художественного текста, интегрирующая герменевтические, культурно-антропологические и цифровые подходы. Методика предполагает последовательную работу с текстом, в ходе которой студенты учатся выявлять мотивные связи, реконструировать авторскую позицию, соотносить художественные образы с культурно-историческим контекстом, а также использовать цифровые и ИИ-инструменты как вспомогательные средства снижения когнитивной нагрузки и усиления интерпретационной осознанности. Эта методическая модель была задумана как адаптированная к специфике китайских студентов-филологов, обучающихся в казахстанской межкультурной среде, где сочетаются несколько языковых и культурных кодов.

Проверка эффективности разработанной методики была реализована через педагогический эксперимент, структура которого включала три этапа. Констатирующий этап был направлен на выявление исходного уровня рецептивно-интерпретационной подготовленности студентов, их представлений о произведениях А.П. Чехова и Лу Синя, а также на определение характера читательских затруднений. На данном этапе использовалось анкетирование, позволившее получить данные о понимании художественных смыслов, уровне межкультурной чувствительности и отношении к цифровым и ИИ-инструментам.

Формирующий этап представлял собой активную апробацию разработанной методики. В обучающий процесс были включены задания герменевтического толкования, упражнения по сопоставлению текстовых структур, анализ художественных деталей, а также элементы цифровой обработки текста, направленные на поддержку интерпретационной деятельности. Особое внимание уделялось формированию у студентов способности самостоятельно осуществлять сравнительно-сопоставительный анализ и выстраивать межкультурные связи между русской и китайской литературной традициями.

Контрольный этап был призван оценить динамику интерпретационных и межкультурных компетенций студентов. В ходе заключительного обследования анализировались изменения в характере читательского восприятия, глубина

интерпретации произведений, умение выявлять мотивные параллели и культурно-антропологические различия, а также уровень осознанного использования цифровых инструментов при работе с текстом. Соотнесение результатов констатирующего и контрольного этапов позволило выявить степень эффективности методики и сделать выводы о её педагогической применимости в условиях межкультурного литературного образования.

В итоге, исследовательское содержание эксперимента представляет собой целостную систему, включающую анализ художественных текстов, разработку методической модели, её практическую апробацию и оценку результатов. Эта система позволяет проследить, как теоретические положения герменевтики, сравнительного литературоведения и цифровой филологии воплощаются в работе со студентами и как они способствуют развитию глубокого, культурно чувствительного понимания произведений А.П. Чехова и Лу Синя.

Структура опытно-экспериментальной работы была выстроена в соответствии с классической логикой педагогического исследования и включала три взаимосвязанных этапа – констатирующий, формирующий и контрольный. Каждый из этапов выполнял свою исследовательскую функцию и обеспечивал целостность экспериментальной модели, позволяя проследить динамику интерпретационных и межкультурных навыков студентов, а также оценить эффективность применяемой методики в реальном образовательном процессе.

Констатирующий этап представлял собой исходную диагностическую фазу, направленную на выявление уровня рецептивно-интерпретационной подготовленности студентов и характера их трудностей при восприятии произведений А.П. Чехова и Лу Синя. На данном этапе при помощи анкетного инструмента фиксировались особенности понимания художественных деталей, способность интерпретировать мотивную структуру текста, уровень межкультурной чувствительности, отношение к цифровым и ИИ-инструментам, а также степень готовности студентов к выполнению сравнительно-сопоставительного анализа. Этот этап позволил выявить ключевые проблемные зоны, определившие направления методической работы: ограниченное знание контекстов русской литературы, трудности в интерпретации подтекста, поверхностное понимание культурных различий и недостаточная способность к сопоставлению образов.

Формирующий этап выступал центральным звеном экспериментальной работы и был направлен на педагогическую апробацию разработанной нами методики. На этом этапе осуществлялась системная работа с художественными текстами А.П. Чехова и Лу Синя на основе герменевтического толкования, сравнительно-сопоставительного анализа и культурно-антропологического комментария. Студенты выполняли задания, ориентированные на выявление скрытых смыслов, реконструкцию авторской позиции, установление межкультурных параллелей и анализ художественных деталей. Дополнительно использовались цифровые и ИИ-инструменты как средства поддержки

интерпретационной деятельности: они способствовали снижению когнитивной нагрузки, облегчали первичное понимание текста и помогали визуализировать смысловые структуры. Формирующий этап позволил наглядно проследить, каким образом интеграция теоретических подходов и цифровых технологий влияет на развитие аналитических навыков и на изменение характера читательского восприятия. Фактически, структура данного этапа опирается на модель смешанного обучения, доказавшую свою эффективность в современной вузовской практике [132].

Контрольный этап завершал эксперимент и был направлен на оценку результативности методики и проверки достигнутой динамики. На данном этапе осуществлялось сопоставление данных, полученных в начале и в конце эксперимента, что позволило выявить изменения в интерпретационных стратегиях студентов, в степени глубины смыслового чтения, в способности устанавливать межкультурные связи, а также в уровне осознанного и критичного использования цифровых инструментов в процессе анализа текста. Контрольный этап позволил определить степень влияния формирующего воздействия, подтвердить эффективность предложенной методики и выявить аспекты, требующие дальнейшего совершенствования. Опираясь на актуальный опыт использования современных технологий в преподавании литературы, можно утверждать, что цифровая трансформация гуманитарного образования обладает значительным потенциалом для дальнейшего развития методической науки.

В результате, трёхэтапная структура эксперимента обеспечила логическую завершённость исследовательского цикла: констатирующий этап выявил исходные трудности и определил проблемное поле, формирующий этап предложил инструменты педагогического воздействия, а контрольный – позволил установить качественные и количественные изменения, произошедшие вследствие применения методики. Эта структура создаёт научно обоснованную основу для анализа эффективности разработанного подхода к обучению сравнительно-сопоставительному анализу художественного текста в межкультурной образовательной среде.

Несмотря на целостность и внутреннюю логичность методологической конструкции исследования, необходимо подчеркнуть ряд ограничений, определяющих рамки интерпретации полученных данных и указывающих направления дальнейшего совершенствования методики. Прежде всего, эмпирическая база исследования формировалась на основе результатов анкетирования, проведённого среди ста китайских студентов-филологов из двух вузов, однако лишь 63 анкеты были признаны корректно заполненными и пригодными для дальнейшего анализа. Таким образом, хотя исследование охватывает два образовательных контекста, объём валидной выборки остаётся ограниченным, что снижает степень репрезентативности и не позволяет в полной мере обобщить результаты на широкую популяцию студентов.

Дополнительным методологическим ограничением является отсутствие

контрольной группы. Эксперимент проводился в естественных условиях и не предусматривал разделения участников на экспериментальную и контрольную подгруппы. В результате оценка эффективности методики опирается на сравнение данных констатирующего и контрольного этапов в рамках одной и той же выборки, что позволяет фиксировать динамику, но затрудняет точное отделение влияния формирующего воздействия от влияния внешних или индивидуальных факторов.

Определённая ограниченность связана и с тем, что значительная часть информации основывалась на самооценках студентов. Данные анкетирования отражают субъективные представления обучающихся об уровне интерпретационных навыков, трудностях понимания художественного текста и отношении к цифровым инструментам. Самооценка подвержена влиянию социально желательных ответов, личностных установок и индивидуального опыта, что снижает точность и объективность показателей. Хотя качественный анализ письменных интерпретаций частично компенсирует этот недостаток, он не может полностью исключить влияние субъективного фактора.

Временные рамки формирующего этапа также представляют собой важное ограничение. Период экспериментальной работы был достаточен для выявления краткосрочных изменений, однако не позволяет сделать выводы о долговременном характере сформированных навыков межкультурной интерпретации или устойчивости положительной динамики. Для анализа устойчивых изменений потребовалось бы длительное наблюдение, выходящее за пределы учебного семестра.

Следующим ограничением является вариативность использования цифровых и ИИ-инструментов студентами. Несмотря на то, что технологии применялись как вспомогательное средство снижения когнитивной нагрузки, степень их использования и эффективность различались в зависимости от индивидуального уровня цифровой грамотности, привычек и предпочтений студентов. Отсутствие стандартизированной процедуры внедрения ИИ-инструментов затрудняет количественную оценку их влияния на интерпретационные результаты и требует дальнейшей разработки единых критериев и методических регламентов.

Следовательно, обозначенные ограничения не снижают научной значимости экспериментальных результатов, но задают границы их корректного толкования. Они подчёркивают необходимость дальнейшего расширения выборки, введения контрольных групп, стандартизации использования цифровых технологий и проведения продлённых формирующих экспериментов, что позволит повысить надёжность и обобщаемость выводов.

3.2 Диагностико-аналитическая интерпретация данных констатирующего этапа: исходный уровень подготовки студентов, рефлексия и прогноз исследовательских направлений

Диагностика исходного уровня интерпретационной и межкультурной

подготовленности студентов является фундаментальным элементом опытно-экспериментальной работы, поскольку именно она позволяет определить начальные параметры, в пределах которых разворачивается дальнейшее формирующее педагогическое воздействие. На данном этапе исследование стремится зафиксировать реальные условия, в которых китайские студенты-филологи воспринимают художественные тексты А.П. Чехова и Лу Синя, реконструировать характер их читательских затруднений, а также выявить типичные стратегии смыслового анализа, доминирующие в полиэтнической и полилингвальной образовательной среде Казахстана.

Для получения объективной картины исходного состояния была проведена диагностическая процедура в форме анкетирования, охватившего 100 студентов Чжэцзянского университета иностранных языков (Юэсю) и Казахского национального университета имени аль-Фараби. Такой подход позволил включить в исследование участников с различным уровнем академической подготовки и культурного опыта, что придало выборке необходимую вариативность. В то же время только 63 анкеты были признаны методологически корректными и пригодными для последующего анализа: содержали полные и непротиворечивые ответы, пригодные для статистической обработки, позволяющие выявить устойчивые тенденции. В результате, итоговое количество валидных анкет обеспечивает достаточную информативность, сохраняя при этом объективность диагностических оценок.

Задача данного подраздела заключается не в простом перечислении полученных данных, а в их научной интерпретации на основе методологических принципов, определённых в теоретических разделах диссертации. Следуя герменевтической логике анализа, диагностические результаты рассматриваются как проявление определённых смысловых установок и культурных фильтров, через которые студенты воспринимают художественный текст. Сравнительно-сопоставительный подход позволяет соотнести ответы учащихся с особенностями русской и китайской литературных традиций, а культурно-антропологическая перспектива помогает понять, какие компоненты национальной картины мира оказывают наибольшее влияние на интерпретацию произведений.

Особое значение приобретает тот факт, что анкетирование охватывает широкий диапазон параметров: от базового понимания художественных мотивов и подтекста до отношения к цифровым и ИИ-инструментам, которые в условиях современной образовательной среды становятся важным компонентом интерпретационной деятельности. Анализ этих данных позволяет выявить характерные когнитивные барьеры, определить степень сформированности навыков смыслового чтения, оценить уровень межкультурной чувствительности, а также зафиксировать отношение студентов к применению цифровых средств при работе с художественным текстом.

Интерпретация данных констатирующего этапа является методологически значимой, поскольку именно она формирует основание для

построения формирующего этапа эксперимента, представленного в подразделе 3.3. Выявленные на диагностическом уровне затруднения и дефициты определяют направления педагогического воздействия; степень осознанности студентов в отношении художественного анализа позволяет прогнозировать потенциальные траектории развития интерпретационных компетенций; а выявленные расхождения между самооценочными и фактическими показателями указывают на необходимость методической корректировки, а анализ данных констатирующего этапа служит связующим звеном между теоретическими положениями исследования и их практической реализацией, обеспечивая научную обоснованность формирующего воздействия и создавая прочную основу для последующего контроля его эффективности.

Структура диагностического инструментария, используемого на констатирующем этапе, охватывает четыре ключевых смысловых блока, каждый из которых отражает определённый аспект интерпретационной деятельности студентов и их готовности к выполнению сравнительно-сопоставительного анализа художественного текста. Логика построения вопросов подчинена иерархическому принципу: от фиксации базового читательского восприятия до оценки метакогнитивных навыков, необходимых для работы в сложном инокультурном контексте.

Такая многоуровневая организация анкеты позволяет не только получить количественные данные, но и выявить системные тенденции в понимании литературы, отношении к методическим приёмам и восприятии цифровых средств анализа. В частности, это позволяет установить корреляцию между субъективной самооценкой студентов и их реальными компетенциями, вскрывая скрытые профессиональные дефициты. В результате, диагностика выходит за рамки простого опроса, становясь инструментом комплексного аудита образовательных потребностей аудитории.



Рисунок 1 – Распределение респондентов по курсам обучения

Первый блок вопросов был направлен на оценку базового уровня литературного и межкультурного восприятия. Он фиксировал способность студентов различать мотивно-образную структуру произведений, улавливать подтекст, интерпретировать художественные детали и соотносить культурные коды русской и китайской традиций. Результаты демонстрируют, что большинство студентов уверенно справляются с первичным уровнем понимания сюжета, однако испытывает значительные трудности при переходе к анализу скрытых смыслов, психологических нюансов и авторских интенций. Характерной тенденцией является смещение восприятия в сторону «поверхностного чтения», где доминирует эмоциональная реакция, но отсутствует глубинная интерпретация. В частности, при анализе произведений А.П. Чехова и Лу Синя это проявляется в игнорировании иронического подтекста и сведении сложных, амбивалентных образов героев к упрощённым бинарным схемам «положительный – отрицательный». Такая когнитивная инерция подтверждает необходимость внедрения технологий «медленного чтения» и сравнительно-сопоставительного анализа, способных переключить внимание обучающихся с фабульной событийности на эстетическую и философскую проблематику текста.

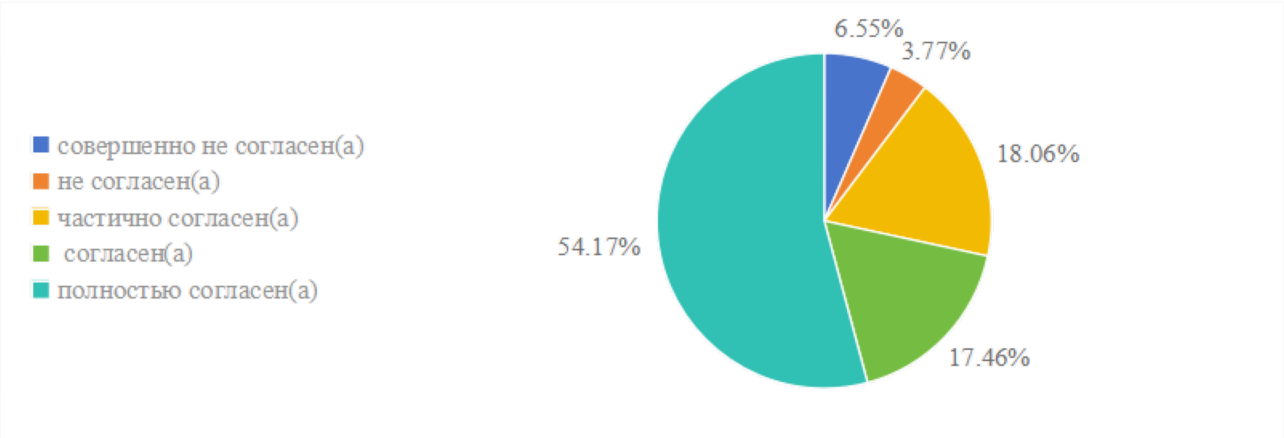


Рисунок 2 – Распределение ответов по шкале Лайкерта (Q1 – Q8): литературное и межкультурное восприятие

Как видно из диаграммы, более 70 % ответов сосредоточены в зонах 4 и 5 баллов, что свидетельствует о явно позитивном отношении студентов к изучению произведений А.П. Чехова и Лу Синя как ресурса межкультурного понимания. При этом низкая доля ответов 1–2 балла говорит об отсутствии отрицательного восприятия материала и высоком мотивационном потенциале аудитории. Однако такая субъективная уверенность не коррелирует с реальными интерпретационными навыками: дальнейший анализ выявляет трудности студентов в работе с подтекстом и авторской позицией. Фактически, мы наблюдаем феномен «иллюзии компетентности», когда считывание внешней фабулы ошибочно принимается обучающимися за глубокое

понимание смысла. Это противоречие подчёркивает необходимость целенаправленного методического вмешательства на формирующем этапе эксперимента, направленного на перевод интуитивного интереса в русло профессиональной аналитической работы.

Второй смысловой блок был посвящён оценке учебного опыта и восприятию используемых методов преподавания. Его задачей было выявить, насколько студенты знакомы с элементами литературоведческого анализа, насколько активно они применяли ранее стратегии сопоставления различных текстов и как они воспринимают предложенную методическую систему. Здесь наблюдается устойчивая тенденция: студенты оценивают традиционные объяснительные подходы как относительно понятные, но недостаточно эффективные для формирования умений самостоятельного анализа. Это свидетельствует о запросе аудитории на переход от репродуктивной модели обучения («слушаю и запоминаю») к продуктивной («анализирую и создаю»). Многие ответы подчёркивают необходимость более структурированных, интерактивных и визуализированных форм работы с текстом, что подтверждает наличие дефицита именно инструментальных навыков: студенты хотят анализировать, но не владеют конкретными алгоритмами «вскрытия» сложных художественных кодов.

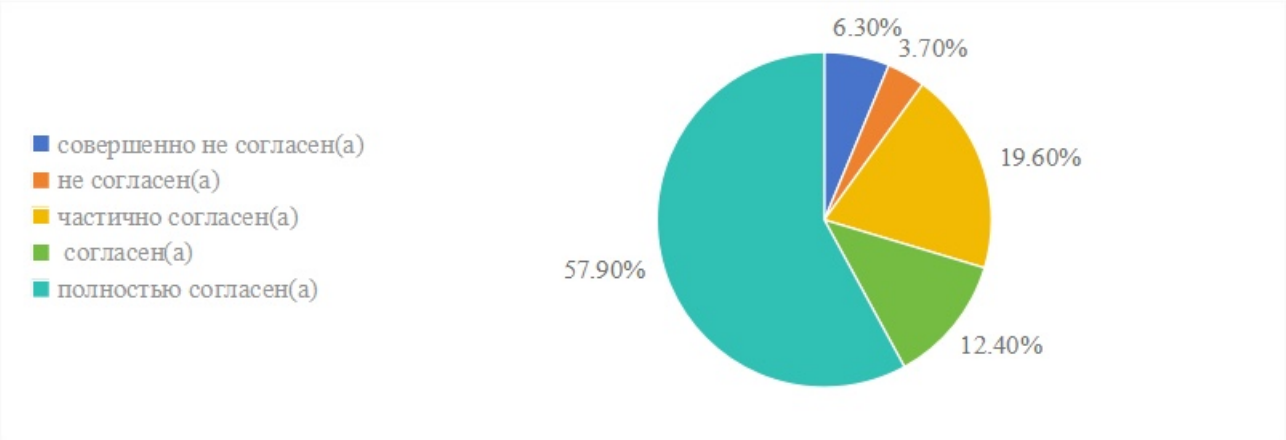


Рисунок 3 – Распределение ответов по шкале Лайкерта (Q9–Q14): методические и организационные аспекты обучения

Диаграмма показывает, что более 70 % студентов дают высокие оценки (4–5 баллов) методическим и организационным аспектам курса, что свидетельствует о высокой степени вовлечённости и положительном отношении к использованию сравнительно-сопоставительного анализа, групповых дискуссий и межкультурного общения. Это позволяет сделать вывод о том, что предложенный формат занятий резонирует с образовательными ожиданиями аудитории и успешно снимает психологическое напряжение, часто возникающее при работе со сложными иноязычными текстами.

Однако заметная доля ответов в 3 балла указывает на наличие

педагогических барьеров, связанных с неравномерной активностью студентов и их склонностью к пассивному наблюдению. Это подтверждает необходимость формирующего этапа эксперимента, направленного на усиление методической поддержки и развитие интерпретационных стратегий для нивелирования разрыва между мотивированными лидерами и пассивной частью группы.

Третий блок диагностировал отношение студентов к цифровым и ИИ-инструментам, выявив, что учащиеся используют их преимущественно для решения технических задач – перевода лексики и поиска справочной информации. По сути, технологии применяются в режиме «скорой помощи» для преодоления языкового барьера, однако студенты пока не видят в них глубокого исследовательского потенциала.

Однако использование технологий как аналитических инструментов остаётся минимальным. Студенты в большинстве случаев не связывают ИИ с возможностью выявления смысловых связей, анализа мотивов или интерпретации образов, что свидетельствует о недостаточной сформированности цифровой филологической компетентности. Очевидно доминирование утилитарного подхода: ИИ воспринимается как «решебник» или продвинутый словарь, а не как инструмент, способный расширить горизонты понимания художественного произведения через визуализацию или корпусный анализ.

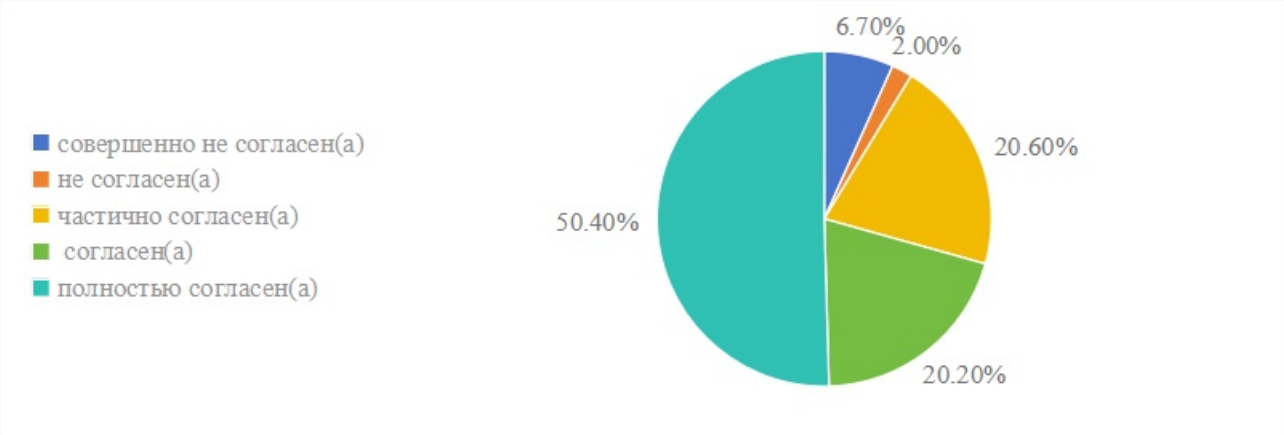


Рисунок 4 – Распределение ответов (Q15–Q19): цифровые и ИИ-инструменты

Диаграмма показывает, что более 70 % студентов оценивают влияние цифровых и ИИ-инструментов на понимание текста положительно (4–5 баллов). Однако значительная доля ответов на уровне 3 баллов указывает на поверхностный характер использования технологий: студенты воспринимают ИИ преимущественно как вспомогательный инструмент (перевод, упрощение текста), но не как средство интерпретации, реконструкции подтекста или определения смысловой структуры произведения. Это подтверждает выявленные ранее дефициты в цифровой филологической компетентности и

обосновывает необходимость методического вмешательства в рамках формирующего этапа эксперимента.

Четвёртый блок отражал самооценку динамики личностных и учебных результатов, включая уверенность студентов в собственных интерпретационных навыках, способность к сопоставлению культурных моделей и осознанность в процессе чтения. Особое внимание здесь уделялось метакогнитивному аспекту: способности студента не просто выполнить задание, но и отстранённо оценить стратегию своего мышления.

Несмотря на умеренно высокие показатели самооценки, внутренняя структура ответов показывает разрыв между субъективной уверенностью и реальными интерпретационными умениями, выявленный в письменных комментариях и в ответах предыдущих блоков. Мы сталкиваемся с эффектом, когда эмоциональный отклик на прочитанное ошибочно принимается обучающимися за глубокое филологическое понимание, что свидетельствует об отсутствии у них четких критериев качества научной интерпретации. Это явление во многом обусловлено инерцией «наивного реализма», когда художественный мир воспринимается студентами как прямое отражение действительности, без учета условности литературных приемов. Обучающиеся склонны подменять анализ поэтики этической оценкой поступков героев, что блокирует выход на уровень концептуального обобщения. В такой ситуации традиционные педагогические уговоры оказываются малоэффективными – требуется внедрение инструментов «остранения», способных наглядно продемонстрировать дистанцию между бытовым восприятием и профессиональным анализом. Именно здесь использование цифровых алгоритмов и жестких схем сравнительного сопоставления становится необходимым условием для объективации читательского опыта.

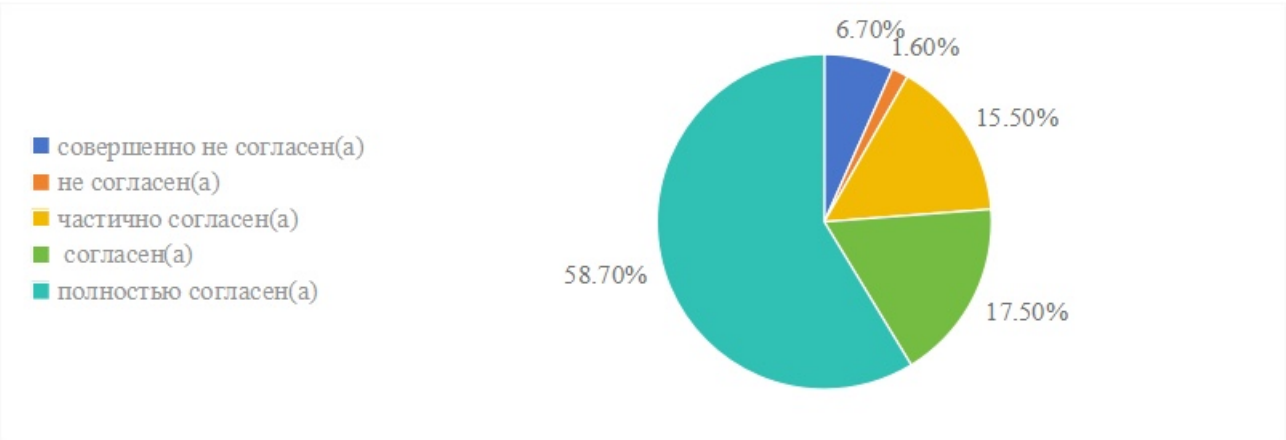


Рисунок 5 – Распределение ответов (Q20–Q23): результаты обучения и самооценка

Диаграмма показывает, что подавляющее большинство студентов (более 75 %) оценивают влияние курса на собственное развитие как значительное,

особенно в аспектах анализа художественного текста, межкультурного восприятия, понимания социальных и эмоциональных проблем и формирования самостоятельного критического мышления. Однако наличие ответов на уровне 3 баллов свидетельствует о том, что часть студентов пока не достигла устойчивых результатов и нуждается в дальнейшей методической поддержке. Высокий уровень субъективной уверенности, выявленный в данной группе вопросов, не всегда коррелирует с реальными интерпретационными навыками, что подчёркивает необходимость формирующего этапа эксперимента и разработки более структурированных подходов к обучению сравнительно-сопоставительному анализу.

В целом анализ структуры анкеты демонстрирует сложную картину исходной подготовленности студентов: сочетание эмоционально-ориентированного чтения, недостаточной развитости навыков глубокого анализа, ограниченного использования цифровых средств и избыточно высокой самооценки интерпретационных умений. Эти тенденции подчёркивают необходимость целенаправленного педагогического вмешательства на формирующем этапе, что позволяет выстроить логически последовательную траекторию перехода от диагностики к методической коррекции.

Анализ диагностических данных показывает, что за внешне достаточно ровными ответами студентов скрывается комплекс глубоких интерпретационных и межкультурных затруднений, которые обусловлены как спецификой художественных текстов А.П. Чехова и Лу Синя, так и особенностями читательского опыта китайских студентов-филологов. Прежде всего, сложности восприятия произведений А.П. Чехова связаны с культурной дистанцией и с самой природой его поэтики, основанной на подтексте, психологической детали, паузах и намеренно недосказанных смысловых структурах. Для китайских студентов, чей читательский опыт преимущественно формировался на материале школьной китайской классики и современной прозы, такая форма повествования оказывается методологически непривычной: они стремятся опираться на сюжет как на основной носитель смысла и испытывают затруднение при переходе к уровню интерпретации авторских интенций, внутренних конфликтов персонажей и символических слоёв художественной структуры. Недостаточная развитость объяснительно-аналитического опыта и отсутствие устойчивых герменевтических навыков ведут к тому, что студенты воспринимают текст линейно, не распознавая сложные психологические и культурные маркеры, на которых строится эстетическая система А.П. Чехова.

При работе с произведениями Лу Синя студенты демонстрируют более высокую степень узнаваемости культурных реалий, однако эта узнаваемость не переходит в способность к глубокому эстетическому анализу. Как показывают данные, знакомство с текстами школьной программы формирует у студентов ощущение «знания» произведений, но это знание в значительной степени

репродуктивно и не предполагает реконструкции авторской позиции или интерпретации внутренних смысловых напряжений. В результате даже знакомые тексты читаются преимущественно на уровне событийного ряда, а культурные элементы – такие как традиционные образы, мифологические структуры или социальные коды эпохи – не интегрируются в аналитическую модель. Студенты знают культурный знак, но не знают, как превратить его в аналитическую категорию, что указывает на отсутствие у них навыков герменевтического «снятия» культурных слоёв.

Особое внимание заслуживает выявленный дефицит навыков межкультурного сопоставления, который проявляется в неспособности студентов системно соотносить художественные модели русской и китайской литературы. Хотя казахстанская образовательная среда сама по себе является полиэтнической и многокультурной, это многообразие не автоматически формирует у студентов развитую межкультурную чувствительность. Напротив, учебные планы показывают, что при отсутствии специальных методических инструментов учащиеся интерпретируют тексты преимущественно через призму собственного культурного опыта, не осознавая различий в типах повествования, эстетических нормах и антропологических моделях, лежащих в основе русской и китайской культурных традиций. Это подтверждает вывод о том, что межкультурная компетентность не формируется естественным путём, а требует целенаправленного педагогического формирования.

Важным компонентом общей картины является отношение студентов к цифровым и ИИ-инструментам, представленное в ответах третьего блока. Несмотря на частое использование технологий, студенты в большинстве случаев применяют их исключительно в функциональном режиме: для перевода незнакомых слов, поиска краткой справочной информации или проверки значения отдельных выражений. Они практически не используют ИИ как средство смыслового анализа – для выявления мотивных связей, интерпретации символики или реконструкции авторской позиции. Это свидетельствует о том, что цифровая грамотность студентов развивается преимущественно как техническая, а не как аналитическая компетентность. Другими словами, технологии воспринимаются ими как инструмент упрощения, но не как инструмент углубленного анализа. Такой подход отражает более широкую когнитивную модель: ориентацию на быстрый доступ к информации при недостаточной готовности к самостоятельной интерпретации литературного текста.

Таким образом, совокупность полученных данных позволяет увидеть структурную взаимосвязь между низким уровнем интерпретационных навыков, ограниченной межкультурной перспективой, поверхностным характером работы с художественным текстом и редуцированным использованием цифровых инструментов. Это не случайный набор отдельных дефицитов, а единая система, которая объясняет трудности студентов в освоении сравнительно-сопоставительного анализа и предопределяет необходимость

методически организованного формирующего воздействия.

Рефлексивный анализ диагностических данных показывает, что выявленные трудности студентов носят не случайный, а системный характер и отражают особенности их читательского опыта, когнитивных стратегий и культурных оснований восприятия художественного текста. Прежде всего, становится очевидным разрыв между формальным пониманием содержания произведений и способностью к их глубинной интерпретации: студенты уверенно ориентируются в последовательности событий, но испытывают значительные затруднения при распознавании авторских интенций, подтекстовых смыслов и психологических нюансов. Доминирование сюжетно-ориентированного чтения свидетельствует о том, что навыки герменевтического анализа развиты фрагментарно и не позволяют обучающимся выходить за пределы первичной смысловой поверхности текста. Это подтверждает гипотезу о том, что даже знакомые произведения воспринимаются преимущественно в рамках репродуктивных стратегий, не включающих самостоятельное осмысление художественных и культурных моделей.

Не менее показательной является ограниченная межкультурная чувствительность студентов. Несмотря на обучение в полиэтнической среде Казахстана, ответы демонстрируют отсутствие устойчивых механизмов сопоставления русской и китайской литературных традиций. Студенты редко обращаются к культурным кодам, историческим контекстам или антропологическим моделям, лежащим в основе текстов А.П. Чехова и Лу Синя, что указывает на недостаточную способность соотносить художественные образы с культурной картиной мира других национальных литератур. Это подтверждает необходимость целенаправленного формирования межкультурных компетенций, поскольку они не возникают автоматически даже в многоязычном образовательном пространстве.

Особую значимость приобретает и выявленный характер использования цифровых и ИИ-инструментов. Результаты показывают, что технологии воспринимаются студентами преимущественно как средство технической поддержки – для перевода, поиска справочной информации или подтверждения уже имеющихся догадок. Однако они практически не задействуются для углублённого анализа, выявления семантических связей или моделирования мотивной структуры текста. Такой инструментальный характер цифровой грамотности демонстрирует отсутствие у студентов навыков критического и аналитического применения технологий при работе с художественным материалом и указывает на необходимость методического сопровождения их использования.

Вместе с тем диагностические результаты позволяют выявить направления, в которых наблюдается потенциал развития. Несмотря на низкий уровень сформированности интерпретационных навыков, студенты проявляют положительное отношение к аналитическим формам работы с текстом и готовы

использовать цифровые средства при условии методического руководства. Высокие показатели самооценки также свидетельствуют о наличии уверенности в собственных возможностях, которая при соответствующей педагогической поддержке может стать ресурсом для формирования более сложных когнитивных стратегий. Наибольший потенциал роста просматривается в развитии навыков смыслового чтения, интерпретации подтекста, осмысленного сопоставления культурных моделей и включения цифровых инструментов в аналитическую деятельность.

Отсюда следует, что результаты констатирующего этапа не только фиксируют исходные дефициты, но и очерчивают траекторию дальнейшего формирующего воздействия, направленного на коррекцию выявленных трудностей. Они определяют необходимость создания такой учебной модели, которая соединяет герменевтические и сравнительно-сопоставительные методы с возможностями цифровых технологий, обеспечивая переход студентов от поверхностного чтения к глубокой интерпретации текста. Эти выводы служат теоретико-методологическим основанием для разработки формирующего этапа эксперимента, представленного в подразделе 3.3, где предлагаются конкретные механизмы развития интерпретационных и межкультурных компетенций с опорой на выявленные в процессе диагностики потребности студентов.

Результаты констатирующего этапа позволяют сформировать целостное представление о характере исходных трудностей, с которыми сталкиваются китайские студенты-филологи при восприятии произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Анализ данных показал, что доминирование поверхностного, сюжетно-ориентированного чтения и неумение работать с подтекстом сопряжены с фрагментарным использованием цифровых инструментов, которые воспринимаются студентами лишь как технические средства, а не аналитические ресурсы. Эта совокупность трудностей носит системный характер и требует педагогически организованного вмешательства, направленного на формирование интерпретационных и межкультурных компетенций.

Выявленные недостатки подтверждают необходимость перехода к формирующему этапу эксперимента, поскольку именно целенаправленное методическое воздействие способно компенсировать ограниченность читательского опыта студентов, расширить их культурно-антропологические представления и развить навыки интерпретации художественного текста на уровне смысловых структур, а не только на уровне событийного ряда. Без такого системного вмешательства восприятие инокультурного текста рискует остаться на уровне поверхностного декодирования фабулы, не затрагивая глубинных аксиологических пластов, где происходит диалог культур.

Кроме того, интеграция цифровых гуманитарных технологий и ИИ-инструментов в учебный процесс предполагает возможность формирования у студентов новой стратегии работы с текстом, при которой технологии используются не для подмены анализа, а для его усиления и структурирования.

Речь идет о качественной трансформации когнитивного стиля обучающегося: от пассивного потребления готового перевода к активному исследовательскому поиску, опосредованному цифровыми инструментами визуализации и верификации данных. Следовательно, педагогический эксперимент становится логически необходимым продолжением диагностического этапа, призванным перевести зафиксированные проблемы в плоскость их практического решения.

Методологическая модель, разработанная в подразделе 3.1 и основанная на сочетании герменевтического подхода, сравнительно-сопоставительного анализа, культурно-антропологической перспективы и цифровой поддержки, соответствует выявленным потребностям студентов и обеспечивает адекватные инструменты для преодоления обнаруженных затруднений. Она выступает своего рода «мостом», соединяющим актуальный уровень подготовки студентов с зоной их ближайшего развития, где сложные филологические задачи становятся решаемыми благодаря внешней методической опоре.

Она направлена на переход от репродуктивного к аналитическому чтению, от интуитивного восприятия – к осознанной интерпретации, от фрагментарного использования технологий – к их интеграции в интерпретационную деятельность. Именно поэтому следующая часть исследования – формирующий эксперимент, представленный в подразделе 3.3, выступает не просто педагогическим продолжением, а научно обоснованным ответом на те когнитивные, культурные и методические вызовы, которые были выявлены на констатирующем этапе. Фактически, это процесс строгой эмпирической проверки того, способны ли предложенные теоретические конструкты работать в реальной аудитории и изменять качество филологического мышления студентов.



Рисунок 6 – Интегральная модель интерпретационных трудностей студентов

Схема отражает комплексный характер затруднений, выявленных у студентов: недостаточное литературное понимание, ограниченная

межкультурная рефлексия, технически ориентированное использование цифровых и ИИ-инструментов, а также несоответствие между самооценкой и реальными аналитическими навыками. Все эти компоненты сходятся в центральной проблеме – недостаточности интерпретационных компетенций.

Представленная модель служит методологическим основанием для проектирования формирующего этапа эксперимента, который будет направлен на преодоление выявленных интерпретационных трудностей. Ее практическая реализация позволит трансформировать вариативные читательские реакции студентов в системный навык углубленного филологического анализа.

3.3 Формирующий этап педагогического эксперимента: верификация методической модели, анализ применимости и механизмы педагогического воздействия

Формирующий этап педагогического эксперимента представляет собой ключевое звено всей опытно-экспериментальной работы, поскольку именно на этом этапе проверяется способность разработанной методики преодолевать те интерпретационные и межкультурные трудности, которые были выявлены в ходе констатирующего исследования (подраздел 3.2). Проведённая диагностика продемонстрировала системный характер затруднений: поверхностное восприятие художественного текста, недостаточная чувствительность к подтексту и психологической детали, слабая межкультурная рефлексия и ограниченная способность выявлять смысловые параллели между произведениями А.П. Чехова и Лу Синя. Кроме того, анализ показал, что цифровые и ИИ-инструменты используются студентами преимущественно в технических целях – для перевода и поиска информации, а не как средство углубления интерпретации. Эти результаты свидетельствуют о необходимости комплексной педагогической интервенции, направленной на формирование у студентов целостных интерпретационных компетенций.

Теоретико-методологической основой формирующего этапа служат концепции, подробно раскрытые в первом разделе диссертации. В основе методики лежит герменевтический подход, понимающий чтение как процесс смыслового взаимодействия между текстом и читателем. Идеи Гадамера Х.- Г. о «слиянии горизонтов» позволяют выстроить модель, в которой интерпретация рассматривается как движение от непосредственного восприятия к осознанному культурному и эстетическому пониманию художественного произведения. Сравнительно-сопоставительный анализ, также представленный в первом разделе, определяет операциональные инструменты работы с двумя культурными традициями и двумя художественными системами. Он позволяет структурировать процесс поиска сходств и различий не на уровне поверхностных деталей, а в рамках глубоких смысловых, мировоззренческих и художественных категорий. Культурно-антропологическая перспектива задаёт необходимые ориентиры для анализа образа «маленького человека», социальных кодов, культурных символов и национальных мировоззренческих

установок, что особенно важно в контексте сравнения русской и китайской литературных традиций. Наконец, интеграция цифровых гуманитарных инструментов и ИИ-технологий обеспечивает новое измерение интерпретационной деятельности, позволяя студентам визуализировать структуру текста, вычленять мотивы, сопоставлять семантические поля и получать аналитически релевантную поддержку.

Содержательная основа формирующего этапа опирается на выводы второго раздела, где был осуществлён сравнительный литературоведческий анализ произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Она включает в себя выявленные ранее структурные и мотивные параллели, особенности художественной антропологии обоих авторов, специфику изображения повседневности и социально-нравственные акценты. В центре внимания – такие концепты, как образ «маленького человека», социальная критика, символика бытовых деталей, психологическая напряжённость и многомерность художественного подтекста. В резудьтате, содержание экспериментального обучения имеет прямую опору на научный анализ художественных произведений и позволяет репрезентировать студентам более глубокий уровень литературного смысла, недоступный при традиционном методе чтения.

Важно подчеркнуть, что разработанный формирующий этап не представляет собой механическое сочетание отдельных методических приёмов. Это целостная и научно обоснованная модель педагогического воздействия, которая объединяет результаты теоретического анализа, литературоведческих исследований и диагностических наблюдений. Методика строится как интегративная система, включающая три уровня:

- методологический – задающий общие принципы интерпретации художественного текста;
- содержательный – основанный на сравнительно-сопоставительном анализе произведений А.П. Чехова и Лу Синя;
- диагностический – задающий проблемные зоны, требующие педагогического вмешательства.

Цель формирующего этапа заключается в верификации разработанной методики обучения сравнительно-сопоставительному анализу художественного текста, определении её эффективности и установлении механизмов педагогического воздействия, способствующих развитию интерпретационных, аналитических и межкультурных компетенций студентов-филологов.

Методическая модель, лежащая в основе формирующего этапа эксперимента, представляет собой интегративную систему, в которой объединены герменевтические, сравнительно-сопоставительные, культурно-антропологические и цифровые подходы. Такая многокомпонентная структура позволяет адресно реагировать на те затруднения, которые были выявлены на диагностическом этапе (подраздел 3.2), и формировать у студентов комплексные интерпретационные навыки, необходимые для анализа произведений А.П. Чехова и Лу Синя в межкультурном контексте.

Ключевым методологическим основанием модели выступает герменевтическая концепция Гадамера Х.- Г., согласно которой понимание художественного текста осуществляется не как механическое воспроизведение его содержания, а как диалог между читателем и автором в пространстве «слияния горизонтов». Такой подход позволяет не только соотнести собственный культурный опыт студента с художественным миром автора, но и преодолеть поверхностное, сюжетно-описательное чтение, которое, как показали результаты анкетирования (Q1–Q8), является характерной тенденцией для большинства респондентов. Применение герменевтики делает процесс интерпретации двусторонним: студент не просто «переводит» текст, он вступает с ним в смысловое взаимодействие, что особенно важно для произведений А.П. Чехова и Лу Синя, насыщенных скрытой психологией, подтекстом, паузами, символикой и культурно обусловленными деталями.

Сравнительно-сопоставительный анализ, составляющий вторую базовую опору модели, обеспечивает операциональный инструментарий для выявления структурных, мотивных и ценностных параллелей между двумя литературными традициями. Его применение позволяет студентам увидеть художественный текст как систему отношений, а не как линейный сюжет. Сопоставление композиционных решений, способов создания психологического рисунка героя, типов повествовательной перспективы и культурных маркеров способствует более глубокому проникновению в авторскую стратегию. Тем самым данный подход позволяет целенаправленно преодолевать те трудности, которые были выявлены в блоке вопросов Q1–Q8: недостаточную чувствительность к структуре текста, сложности в обнаружении подтекста, непонимание роли психологической детали и социальной проблематики.

Культурно-антропологическая перспектива расширяет рамки анализа, позволяя студентам видеть художественный текст не только как эстетическую, но и как культурно-историческую форму, отражающую мировоззренческие установки эпохи и общества. В современных исследованиях подчёркивается, что адекватное понимание русской культуры является ключом к постижению глубинных смыслов произведения, что особенно важно при работе с иностранной аудиторией, для которой национальные культурные реалии требуют специального толкования [133]. Именно этот аспект оказывается наиболее востребованным при сопоставлении произведений А.П. Чехова и Лу Синя, поскольку оба автора используют образ «маленького человека» как модель антропологического кризиса своей национальной культуры. Следует отметить, что истоки и эволюция данного сравнительно-сопоставительного подхода имеют глубокие исторические корни, подтверждающие типологическую близость художественных систем двух авторов [134]. Анкетирование (особенно вопросы Q4–Q6) показало, что студенты склонны воспринимать изучаемые тексты преимущественно на уровне событийного содержания, не выходя на уровень социального и культурного смысла. Включение антропологического подхода позволяет эффективно преодолеть эту

тенденцию, формируя умение соотносить психологические, социальные и культурные параметры текста и интерпретировать художественные образы как элементы культурного кода.

Существенной инновационной составляющей модели является интеграция цифровых гуманитарных технологий и ИИ-инструментов в учебный процесс. В отличие от распространённой среди студентов практики использования ИИ преимущественно в технических целях – для перевода и поиска информации, – в рамках нашей модели ИИ рассматривается как средство аналитической и интерпретационной поддержки. Цифровые инструменты позволяют визуализировать структуру текста, анализировать лексико-семантические поля, сопоставлять мотивные комплексы, проводить корпусные мини-исследования и осуществлять многоуровневое сравнение текстов. Такой подход адресно отвечает на трудности, выявленные в вопросах Q15–Q18: переход от «технического» использования ИИ к «интерпретационному» способствует расширению аналитического горизонта студента и позволяет ему увидеть глубинные связи внутри текста.

Важным компонентом методической модели является и использование заданий, построенных на принципах обучения, основанного на решении задач. Система учебных задач включает сравнительные аналитические задания, задания на реконструкцию авторских смыслов, анализ психологического состояния персонажей, интерпретацию культурных символов, межкультурные мини-эссе и задания, предполагающие использование ИИ как инструмента смыслового анализа. Такая структура позволяет организовать учебный процесс как последовательность действий, где каждая задача направлена на развитие конкретного элемента интерпретационной компетентности. Благодаря этому студенты переходят от фрагментарного восприятия текста к целостному пониманию его художественной, культурной и философской структуры.

Методическая модель формирующего этапа представляет собой многоплановую систему, в которой различные методологические подходы не просто сопоставлены, а интегрированы друг с другом, обеспечивая комплексное развитие интерпретационных, аналитических и межкультурных навыков студентов. Она создаёт теоретическую и практическую основу для реализации педагогического воздействия, направленного на преодоление выявленных на диагностическом этапе затруднений и формирование устойчивой способности к сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов.

Формирующий этап педагогического эксперимента был организован как целостная педагогическая система, развёрнутая в реальном образовательном процессе на базе двух вузов, участвовавших в диагностическом этапе исследования. В общей сложности в эксперименте приняли участие 100 студентов-филологов, однако окончательные выводы строились на анализе 63 корректно заполненных анкет. Занятия проводились в течение одного академического модуля, что обеспечило достаточно времени для отслеживания

динамики интерпретационных навыков. Обучающийся коллектив сохранял привычный график занятий, однако сами учебные встречи отличались от традиционных практических занятий: вместо простого пересказа и фрагментарного анализа текста студенты были включены в структурированную интерпретационную деятельность, основанную на взаимодействии герменевтических, сравнительно-сопоставительных, культурно-антропологических и цифровых подходов. Преподаватель выступал не как транслятор готовых знаний, а как организатор смыслового диалога, направляя студентов к осознанию скрытых структур художественного текста и стимулируя их самостоятельную аналитическую активность.

Содержательная организация формирующего этапа строилась на модульной структуре, опирающейся на выводы первого и второго разделов диссертации. В каждом модуле студенты последовательно переходили от анализа структуры произведений А.П. Чехова и Лу Синя к их межкультурному сопоставлению и итоговой интерпретации. Первый модуль был нацелен на преодоление той ключевой трудности, которая проявилась в диагностике: большинство студентов, согласно вопросам Q1–Q8, воспринимали художественный текст на уровне сюжетного содержания, не различая его композиционной организации, психологической символики и многослойности авторского замысла. В ходе работы студенты учились выявлять элементы подтекста, анализировать функции пауз, интерпретировать внутренние состояния персонажей, вычленять скрытые смысловые связи внутри текста. Особую роль играло использование цифровых инструментов визуализации композиции и алгоритмов структурного анализа, которые позволили студентам увидеть художественный текст как сложную систему смыслов, а не как линейный набор событий, тем самым расширив герменевтический горизонт анализа.

Второй модуль был посвящён межкультурному сопоставлению произведений двух писателей и строился на сравнительно-сопоставительном и культурно-антропологическом подходах. Именно здесь студенты впервые обращались к сопоставлению образов «маленького человека», реконструируя ценностные и мировоззренческие различия между русской и китайской культурами. В отличие от поверхностного сравнения, выявленного в вопросах Q9–Q14, работа в этом модуле требовала выхода на уровень ценностных моделей, культурных кодов, социальных установок и философских доминант, лежащих в основе художественного мира каждого автора. Большое внимание уделялось письменным мини-эссе, групповым дискуссиям и аргументированной защите собственных интерпретаций, что позволило студентам формировать навыки самостоятельного анализа культурных различий и интегрировать их в литературоведческий комментарий.

Особое место в формирующем этапе занимал модуль, посвящённый использованию цифровых и ИИ-инструментов. Диагностические данные по вопросам Q15–Q18 показали, что студенты склонны использовать ИИ сугубо в

технических целях: для перевода текста, поиска значения слов, пересказа содержания. Такая ограниченная практика, естественно, не способствует развитию интерпретационных навыков. Поэтому в формирующем этапе ИИ рассматривался как средство смысловой поддержки, позволяющее анализировать мотивные структуры, визуализировать семантические поля, сравнивать лексико-стилистические особенности текстов и выявлять скрытые связи между авторскими моделями. Студенты получали опыт использования цифровых инструментов не ради автоматизации понимания, а ради расширения аналитического горизонта, что обеспечивало принципиально другой, интерпретационный, характер взаимодействия с текстом.

Завершающий модуль формировал способность студентов к целостной интерпретации художественного текста и сравнительно-сопоставительному письму. Здесь студенты выполняли итоговые задания, включавшие микроисследования, интерпретацию психологической мотивации персонажей, анализ социальных импликаций, сопоставление художественных стратегий, анализ культурных символов и написание сравнительно-аналитических эссе. Благодаря этому студенты переходили от фрагментарного анализа к созданию самостоятельных интерпретационных текстов, демонстрируя способность применять герменевтические, сравнительные и цифровые инструменты в интегрированном виде.

Особенностью формирующего этапа была его точечная направленность: каждое задание, каждый методический приём соответствовал определённой проблеме, выявленной диагностикой. Герменевтические практики отвечали на трудности в понимании структуры и глубинных смыслов (Q1–Q8); межкультурные задания компенсировали недостаток культурной рефлексии (Q9–Q14); аналитическое использование ИИ преодолевало технический характер цифровой грамотности (Q15–Q18); рефлексивные элементы обучения помогали сопоставить субъективную самооценку студентов с реальными интерпретационными результатами (Q19–Q23). Исходя из этого, формирующий этап представлял собой не набор произвольных педагогических решений, а методически выстроенную систему «адресного воздействия», направленного на формирование целостной интерпретационной компетентности.

Верификация методической модели осуществлялась на протяжении всего формирующего этапа и включала наблюдение за динамикой учебной деятельности студентов, анализ качества выполнения интерпретационных заданий и оценку того, насколько органично они применяли предложенные аналитические инструменты в процессе изучения произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Уже на первых занятиях стало заметно, что выполнение учебных задач приобретает более осознанный и исследовательский характер: студенты стали не только воспроизводить содержание текста, но и задаваться вопросами о логике авторского замысла, скрытых структурах повествования и культурных предпосылках, определяющих смысл художественного образа. В ходе аналитических упражнений они демонстрировали способность переходить от

поверхностного описания к выявлению структурных элементов текста, что особенно проявилось в работах, посвящённых анализу подтекста, художественной детали и композиционных акцентов.

Наиболее показательной верификацией модели стали групповые дискуссии, которые позволили оценить глубину осмысления литературного материала. Если в начале эксперимента обсуждения носили фрагментарный характер и ограничивались обменом субъективных впечатлений, то по мере освоения методики студенты начали использовать понятийный аппарат сравнительно-сопоставительного анализа, аргументировать свои суждения ссылками на текст и привлекать культурно-антропологические категории. Многие студенты, ранее избегавшие активного обсуждения, стали участвовать в интерпретационном диалоге, что свидетельствует о постепенном формировании уверенности в собственных аналитических способностях. Характерной стала реплика одного из участников: «Раньше я видел в рассказе только сюжет, а теперь понимаю, что смысл скрывается в деталях, которые автор расставляет как знаки». Это высказывание отражает качественное изменение в читательском опыте, что является одним из ключевых критериев эффективности методики.

Существенные изменения наблюдались также в индивидуальных письменных интерпретациях. Студенты стали чаще обращать внимание на мотивные структуры, символические элементы и психологическую динамику персонажей, что ранее практически отсутствовало в их работах. Особый интерес представляли тексты, посвящённые сравнению образов «маленького человека» у А.П. Чехова и Лу Синя: если на диагностическом этапе студенты ограничивались перечислением внешних черт, то в ходе формирующего этапа они смогли раскрыть мировоззренческие различия двух художественных традиций, соотнести культурные смыслы и показать, как социальные контексты определяют психологический облик персонажей. В одной из письменных работ студент заметил: «Герой Лу Синя не просто жертва обстоятельств, а продукт культурной травмы, тогда как чеховский персонаж – зеркало моральной усталости общества». Подобное аналитическое высказывание свидетельствует о формировании способности к межкультурной интерпретации, которую невозможно было зафиксировать до начала эксперимента.

Отдельного внимания заслуживает трансформация характера использования цифровых и ИИ-инструментов. Если на начальном этапе студенты воспринимали ИИ главным образом как средство перевода и упрощения текста, то в процессе обучения они стали применять его как инструмент интерпретационной поддержки. ИИ использовался для визуализации мотивных сетей, анализа лексико-стилистических особенностей, выявления контекстуальных связей и генерирования аналитических гипотез, которые затем обсуждались в группе. Один из студентов отметил: «ИИ помог мне увидеть, что повторение одного слова у Лу Синя создаёт особое эмоциональное напряжение, на которое я раньше не обращал внимания». Такие

комментарии показывают, что цифровые инструменты перестали выполнять техническую функцию и стали частью научно-аналитической практики.

В совокупности наблюдения за учебной деятельностью, динамикой групповых обсуждений, качеством письменных интерпретаций и характером использования цифровых инструментов позволяют утверждать, что предложенная методическая модель демонстрирует высокую степень применимости в реальном образовательном контексте. Студенты смогли продемонстрировать развитие интерпретационной компетентности, способность работать со сложными художественными структурами и умение интегрировать межкультурные и цифровые инструменты в процесс смыслового анализа текста. Эти качественные изменения и служат подтверждением эффективности модели, что станет предметом более детализированного количественного анализа в следующем подразделе, посвящённом контрольному срезу.

В целом результаты формирующего этапа убедительно свидетельствуют о том, что разработанная методическая модель обладает высокой степенью применимости в реальном учебном процессе. Наблюдения за динамикой учебной деятельности показывают, что студенты постепенно переходят от сюжетного восприятия произведений к более глубокому уровню интерпретации, осваивая принципы герменевтического чтения и умея соотносить авторские стратегии с культурными и психологическими контекстами. Существенно укрепилась способность к межкультурному сопоставлению: анализ образов, ценностных категорий и культурных символов стал более точным, аргументированным и концептуально выдержанным, что было невозможно зафиксировать до внедрения методики.

Не менее важным результатом является изменение характера использования цифровых и ИИ-инструментов. Если в начале исследования они воспринимались преимущественно как средства технической поддержки, то на формирующем этапе студенты начали применять их как инструменты смыслового анализа, позволяющие визуализировать структуру текста, выявлять мотивные связи и уточнять интерпретационные гипотезы. Таким образом, интеграция цифровых технологий стала не дополнением, а органической частью интерпретационной деятельности. Это свидетельствует о формировании у студентов качественно нового навыка – цифровой герменевтики, когда технологии не замещают мышление, а многократно усиливают аналитический потенциал исследователя.

Все эти качественные изменения позволяют утверждать, что методика успешно прошла первичную верификацию и продемонстрировала свою педагогическую состоятельность. Однако для придания выводам статуса научного факта необходимо перейти от описательных характеристик к точным количественным измерениям.Вместе с тем окончательная оценка её эффективности требует сопоставления исходных и итоговых показателей, полученных в ходе эксперимента. Именно этому будет посвящён следующий

подраздел, анализирующий результаты контрольного среза и позволяющий определить, насколько формирующее воздействие привело к устойчивым изменениям в интерпретационных, межкультурных и аналитических компетенциях студентов. Такой подход обеспечит доказательность исследования и позволит окончательно верифицировать гипотезу о системном влиянии разработанной модели на качество профессиональной подготовки филологов.

3.4 Итоговые выводы опытно-экспериментальной работы: оценка эффективности методики, её значимость и возможности дальнейшего применения

Этот подраздел представляет собой завершающий этап опытно-экспериментальной работы и выполняет функцию итоговой оценки эффективности разработанной методической модели. Если констатирующий срез позволил выявить исходный уровень интерпретационных, аналитических и межкультурных умений студентов, а формирующий этап был направлен на целенаправленное педагогическое воздействие и проверку применимости предложенной методики в реальном учебном процессе, то данный раздел объединяет результаты обеих стадий и рассматривает их в единой логике. Контрольный анализ, лежащий в основе итоговых выводов, не сводится к механическому сопоставлению отдельных показателей; он позволяет увидеть, насколько глубокими оказались изменения в структуре читательского опыта и интерпретационных стратегиях студентов, и тем самым определить, достигла ли методика поставленных целей.

Особенность настоящего этапа заключается в его интегративном характере: именно здесь сопоставляются данные исходного и итогового уровня, оценивается динамика сформированных компетенций и выявляется степень устойчивости результатов педагогического вмешательства. Данный анализ служит концептуальным обобщением исследования, демонстрируя, как качественные изменения в навыках студентов подтверждают научную состоятельность методической модели, опирающейся на герменевтический подход, сравнительно-сопоставительный анализ и использование цифровых гуманитарных инструментов. Тем самым обеспечивается переход от теоретических предположений к доказанным фактам, что придает выводам диссертации необходимую исследовательскую завершенность.

Именно поэтому итоговые выводы опытно-экспериментальной работы имеют ключевое значение для всей диссертации. Они не только фиксируют достигнутые результаты, но и определяют степень эффективности предложенной методики, её педагогическую значимость и возможности дальнейшего применения в межкультурном литературном образовании. Более того, полученные эмпирические данные выступают объективным доказательством того, что интегративный подход, объединяющий традиционную герменевтику и цифровые технологии, является наиболее

продуктивной стратегией в условиях современной филологии. Таким образом, этот подраздел служит логическим завершением экспериментальной части исследования и создаёт фундамент для общих выводов, которые будут сформулированы в заключении диссертации.

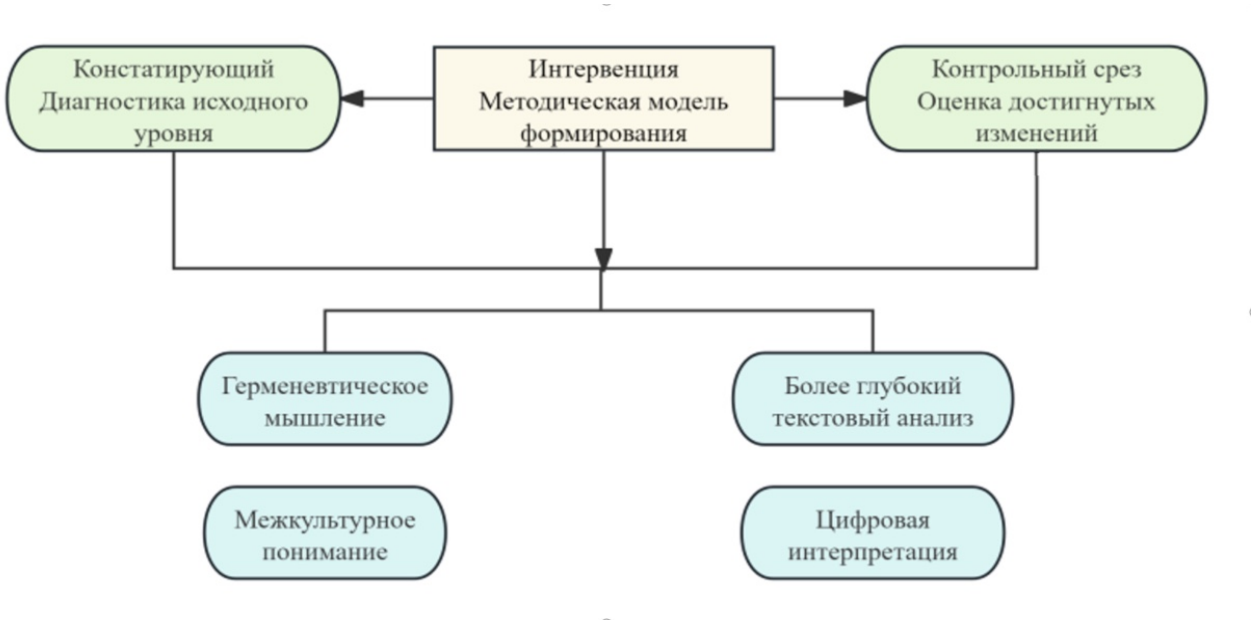


Рисунок 7 – Итоговые выводы опытно-экспериментальной работы

На рисунке 7 представлена обобщённая схема итогов опытно-экспериментальной работы, отражающая логику перехода от исходных интерпретационных трудностей студентов (констатирующий этап) к результатам, достигнутым в ходе формирующего обучения, и далее – к научно-педагогическим выводам. Левая часть схемы визуализирует ключевые проблемы, выявленные на диагностическом этапе; центральный блок демонстрирует структуру методической модели, ориентированной на герменевтическое чтение, сравнительно-сопоставительный анализ, культурно-антропологическую интерпретацию и использование цифровых инструментов; правая часть фиксирует качественные изменения, установленные на контрольном этапе. Нижний блок схемы подчёркивает научную значимость полученных результатов и потенциал дальнейшего применения методики. Данная схема позволяет наглядно представить взаимосвязь всех стадий эксперимента и служит визуальным основанием для итоговых выводов данного подраздела.

Сопоставительная интерпретация данных контрольного и констатирующего этапов позволяет выявить целый комплекс качественных изменений, свидетельствующих об эффективности предложенной методической модели. Наиболее значительные результаты наблюдаются в области формирования герменевтического мышления, которое стало фундаментом для всех дальнейших интерпретационных действий студентов. Если на начальном этапе художественный текст воспринимался ими

преимущественно как линейный нарратив, построенный вокруг фабульных событий, то после реализации методики студенты продемонстрировали способность рассматривать текст как многослойную, внутренне структурированную систему смыслов. Они научились видеть произведение в объёме – как сочетание композиционного решения, мотивного развития, психологического напряжения и скрытого авторского подтекста. В ходе контрольных бесед стало очевидно, что студенты обрели навыки «медленного чтения» – внимательного анализа деталей, повторов, символов и ритмических пауз, что составляет основу герменевтического подхода. Один из участников отметил: «Если раньше я читал рассказ, чтобы понять, что происходит, то теперь я пытаюсь понять, зачем это происходит и почему автор выбирает именно такие детали». Это свидетельствует о переходе от событийного восприятия к интерпретационному анализу.

Вторая значимая тенденция связана с развитием межкультурной чувствительности и способности к сопоставлению художественных картин мира. На диагностическом этапе многие студенты воспринимали тексты А.П. Чехова и Лу Синя в основном как отдельные национальные произведения, не осознавая глубинных культурных механизмов, формирующих смысловую структуру каждого текста. После завершения формирующего обучения они стали демонстрировать осознанное владение категориальным аппаратом культурно-антропологического подхода. Студенты научились реконструировать систему культурных ценностей, лежащих в основе художественного образа, связывать текст с историческим контекстом и объяснять, каким образом национальные особенности определяют тип героя и его психологическое состояние. В одной из итоговых работ прозвучало отражающее зрелую интерпретационную позицию замечание: «Чехов показывает человека, изгибающегося под тяжестью повседневности, тогда как Лу Синь изображает человека, утратившего связь с культурной нормой и пытающегося найти моральную опору». Такие формулировки указывают на переход от поверхностного сравнения к осмысленному анализу культурных кодов двух традиций.

Особенно показательным является изменение роли цифровых и ИИ-инструментов в учебной деятельности. До начала эксперимента студенты рассматривали ИИ исключительно как вспомогательный механизм – средство для перевода, поиска кратких справок или упрощения текста. После реализации методики наблюдается глубокая трансформация: цифровые инструменты стали частью аналитической и исследовательской практики. Студенты использовали ИИ для визуализации композиционных схем, анализа частотности повторов, построения мотивных сетей, сопоставления лексических доминант и выявления риторических акцентов. Их отношение к ИИ стало более критическим и осознанным. В рефлексивных заметках один студент писал: «ИИ не объясняет текст за меня, но он показывает мне, куда смотреть. Благодаря этому я могу понять структуру рассказа глубже, чем раньше». Это отражает изменение не

только технологической грамотности, но и эпистемологической установки: ИИ становится элементом интерпретационного инструментария, а не заменой читательского мышления.

Важным результатом формирующего этапа стало также улучшение качества письменных аналитических работ студентов. Контрольный анализ текстов показал, что аргументированность, структурированность и логическая последовательность интерпретаций существенно возросли. Студенты стали самостоятельнее в формулировании гипотез и встраивании цитат в аналитическое повествование; их тексты приобрели глубину и концептуальную целостность. Они уже не ограничиваются отдельными наблюдениями, а стремятся строить интерпретацию как развернутую систему аргументов, связывающих композицию, мотивику, психологическую динамику и культурный контекст. Показательно высказывание одного участника: «Теперь, когда я пишу анализ, я спрашиваю не ‘что хотел сказать автор’, а ‘как именно он строит смысл и почему я читаю его именно так’». Это свидетельствует о формировании зрелой рефлексивной позиции – ключевого признака развития интерпретационной компетентности.

Изменения коснулись и самой модели читательского поведения студентов. Они перестали воспринимать художественный текст как задание, которое нужно «выполнить», и стали рассматривать его как пространство смыслового диалога. Многие отмечали, что изменился их подход к чтению: появился интерес к деталям, способность видеть скрытые связи, умение соотносить авторскую позицию с собственным культурным опытом. Один студент признался: «Теперь я читаю медленнее, но понимаю больше – как будто текст начинает разговаривать со мной». Подобные наблюдения свидетельствуют не о поверхностном освоении методики, а о трансформации самой когнитивной модели работы с художественным текстом.

Таким образом, анализ контрольного этапа позволяет утверждать, что методическая модель оказала глубокое воздействие на разные уровни интерпретационной деятельности: от развития герменевтических навыков до формирования межкультурной рефлексии, от усиления аргументированной письменной речи до осознанного использования цифровых инструментов как элементов аналитического процесса. Изменения проявились в устойчивой трансформации читательских стратегий, что позволяет рассматривать предложенную методику как педагогически состоятельную и теоретически обоснованную.

Научная значимость разработанной методики заключается в том, что она формирует новый тип межкультурного литературного образования, ориентированного не на механическое усвоение содержания произведений, а на глубокое освоение смысловых, антропологических и культурных структур художественного текста. Представленная модель демонстрирует, каким образом герменевтические принципы Гадамера Х.- Г. могут быть педагогически адаптированы для обучения студентов

сравнительно-сопоставительному анализу литературы и превращены в рабочую педагогическую технологию. Благодаря этому интерпретация рассматривается как процесс смыслового взаимодействия между студентом и текстом, а не как совокупность фиксированных знаний, что расширяет возможности литературного образования в условиях культурного многообразия.

В контексте сравнительного литературоведения методика обладает особой ценностью, поскольку превращает сопоставительный анализ из теоретической категории в практический инструмент формирования аналитического мышления. Модель показывает, как работа с двумя художественными традициями – русской и китайской – позволяет выстраивать интерпретационные связи между различными мировоззренческими системами, а также развивает способность студентов выявлять структурные, мотивные и ценностные параллели между произведениями А.П. Чехова и Лу Синя. Тем самым методика вносит вклад в современную компаративистику, предлагая практико-ориентированный формат обучения, ориентированный на глубокое понимание «культурной логики» художественного текста.

Особое значение методики проявляется в том, что она разработана с учётом специфики подготовки китайских студентов-филологов, изучающих русскую литературу. Многочисленные исследования свидетельствуют, что именно студенты китайских вузов испытывают трудности при интерпретации русской прозы рубежа XIX–XX вв., связанной с высоким уровнем подтекстовости, психологической детали и небуквальной манерой повествования. Методическая модель, основанная на герменевтическом чтении и культурно-антропологической интерпретации, позволяет преодолеть эти трудности, поскольку акцентирует внимание на способах порождения смысла, на культурных предпосылках образа героя, на механизмах авторской стратегии – аспектах, которые традиционно вызывают затруднения у китайских обучающихся.

Не менее важным является тот факт, что методика органично вписывается в образовательный контекст Казахстана, где обучение ведётся в условиях поликультурности. В этом аспекте разработанная модель развивает традиции казахстанской филологической школы. В частности, при анализе национальных картин мира мы опираемся на исследования А.Б. Тумановой и Б.У. Джолдасбековой [135], рассматривающих этнические стереотипы мировосприятия и их отражение в художественном тексте. Эти подходы позволяют глубже понять механизмы культурной самоидентификации. Проблемы межкультурной передачи смыслов решаются нами с опорой на труды А.Ж. Жаксылыкова [136], раскрывающие специфику трансляции предметно-концептуального мира другой культуры. А широкий историко-литературный контекст исследования коррелирует с фундаментальными работами В.В. Бадикова [137] о современном литературном процессе. Интеграция этих научных взглядов позволяет адаптировать нашу методику к специфике восприятия студентов в Казахстане.

Инновационный характер методики определяется её интегративностью. Она объединяет объяснительный потенциал герменевтики, аналитические возможности сравнительно-сопоставительного подхода и технологические ресурсы цифровых гуманитарных практик [138]. Включение ИИ-инструментов в процесс интерпретации не только расширяет спектр аналитических операций (визуализация мотивных структур, сравнение семантических полей, выявление скрытых повторов), но и формирует у студентов цифровую филологическую компетентность, необходимую для современной гуманитарной науки [139]. Тем самым методика представляет собой новую форму педагогического решения, в котором традиционные филологические принципы сочетаются с инструментарием цифровой эпохи, что позволяет говорить о её научной новизне и перспективности.

Перспективы дальнейшего применения разработанной методики выходят далеко за рамки проведённого эксперимента и позволяют рассматривать её как потенциально востребованный инструмент современного межкультурного литературного образования. Во-первых, методическая модель может быть адаптирована и внедрена в учебный процесс вузов, где изучение русской и мировой литературы осуществляется в условиях полиэтничной и поликультурной аудитории. Структурная гибкость модели, её модульный характер и сочетание теоретических и практических компонентов делают её пригодной как для крупных университетов, так и для небольших образовательных центров, ориентированных на подготовку филологов и преподавателей.

Во-вторых, методика может быть использована в курсах по межкультурной литературе, сравнительному литературоведению, а также в дисциплинах, связанных с мировыми литературными процессами. Сочетание герменевтического анализа, сопоставительных стратегий и культурно-антропологической перспективы позволяет строить обучение не вокруг отдельных национальных традиций, а вокруг механизмов формирования смысла в разных культурах. Это особенно важно в условиях растущей интеграции образовательных пространств, где студенты сталкиваются с необходимостью интерпретировать тексты, принадлежащие различным культурным матрицам.

Методика обладает и значительным потенциалом для использования в преподавании русского языка как иностранного и китайского языка как иностранного. Аналитические инструменты, лежащие в её основе, ориентированы не только на художественный текст, но и на развитие общего умения интерпретировать культурные символы, понимать мотивацию персонажей, выявлять мировоззренческие установки автора. Такие умения оказываются востребованными при обучении иностранцев, которым необходимо осваивать не только грамматику языка, но и культурные механизмы смыслообразования. Таким образом, методика способна выполнять двойную функцию – и филологическую, и межкультурно-коммуникативную.

Перспективным направлением является также трансформация методики в систему самостоятельных учебных модулей, которые могут входить в состав общих курсов по литературе, методике её преподавания, цифровой филологии или гуманитарным технологиям. Каждый модуль – герменевтический, сопоставительный, культурно-антропологический, цифровой – может существовать как автономная единица образовательной программы либо интегрироваться в комплексные образовательные траектории для студентов.

Значительный потенциал проявляется и в области повышения квалификации преподавателей. Методика может быть адаптирована для программ педагогического тренинга, направленных на формирование у преподавателей навыков смыслового анализа текста, межкультурной рефлексии и эффективного использования цифровых гуманитарных инструментов на занятиях. Это особенно важно в условиях стремительной цифровизации образования, когда специалистам требуется интегрировать классические филологические методы с технологиями нового поколения.

Наконец, предложенная модель открывает широкие возможности для дальнейшего развития в направлении ИИ-поддерживаемого литературного анализа. Использование цифровых инструментов не является вспомогательным элементом метода, а представляет собой полноценный аналитический ресурс, который может быть дополнительно расширен за счёт корпусных технологий, семантического моделирования, автоматизированной визуализации мотивов и других элементов цифровых гуманитарных наук. Такая интеграция обеспечивает методике актуальность в контексте современной гуманитарной науки и позволяет рассматривать её как основу для будущих исследований в области методики преподавания литературы с применением технологий искусственного интеллекта.

В совокупности эти направления показывают, что методика обладает не только локальной результативностью, подтверждённой экспериментальной работой, но и широким потенциалом масштабирования, адаптации и дальнейшего теоретико-практического развития. Тем самым она создаёт основу для итоговых выводов диссертации, которые будут сформулированы в заключении.

Резюмируя результаты опытно-экспериментальной работы, можно заключить, что предложенная модель обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу подтвердила свою эффективность на практике. Эмпирические данные, полученные в ходе эксперимента на базе Чжэцзянского университета иностранных языков (Юэсю) и КазНУ им. аль-Фараби, свидетельствуют о том, что синтез герменевтики, культурно-антропологического подхода и цифровых технологий позволяет успешно минимизировать трудности, зафиксированные нами на этапе констатирующего среза. В частности, студентам удалось преодолеть инерцию поверхностного восприятия фабулы и перейти к многоуровневой интерпретации произведений А.П. Чехова и Лу Синя как сложных знаковых

систем.

Особого внимания заслуживает тот факт, что в процессе формирующего эксперимента произошла качественная трансформация взаимодействия обучающихся с цифровыми инструментами. Если на начальном этапе технологии использовались преимущественно утилитарно (перевод, справочный поиск), то внедрение разработанной методики позволило перевести их в статус инструментов «цифровой герменевтики». Студенты продемонстрировали способность применять алгоритмические средства для верификации своих гипотез, визуализации мотивных сетей и анализа семантических полей, что значительно повысило доказательность их аналитических суждений.

На основании данных контрольного этапа можно утверждать, что апробированная методика обладает высокой педагогической валидностью. Она не только обеспечивает формирование устойчивых межкультурных компетенций в специфических условиях полиязычного образования в Республике Казахстан, но и предлагает универсальный алгоритм работы с инокультурным художественным текстом. Тем самым, полученные результаты создают эмпирический фундамент для подтверждения выдвинутой гипотезы и открывают возможности для дальнейшей интеграции данной модели в практику гуманитарного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое диссертационное исследование позволило комплексно осмыслить процесс формирования у китайских студентов-филологов навыков сравнительно-сопоставительного анализа художественных текстов на материале произведений А.П. Чехова и Лу Синя в условиях многоязычной и межкультурной образовательной среды в Республике Казахстана. Работа опиралась на сочетание теоретического, практического, педагогического и цифрового подходов, что обеспечило целостный характер исследования и позволило установить ряд существенных закономерностей, важных как для филологической науки, так и для практики межкультурного литературного образования.

В первом разделе были систематизированы теоретические основы сравнительного литературоведения и межкультурной педагогики, проанализированы образовательные традиции России, Китая и Казахстана, а также рассмотрены возможности цифровых гуманитарных технологий и инструментов искусственного интеллекта в интерпретации художественного текста. Этот теоретический блок позволил очертить методологические рамки исследования и выявить сущностные отличия в лингвистическом и культурном восприятии художественных произведений учащимися из различных национальных контекстов. Особое внимание уделялось особенностям когнитивной нагрузки, специфике восприятия культурных кодов и необходимости адаптированных методических решений для китайских студентов, изучающих в Казахстане русскую и китайскую литературу одновременно.

Второй раздел был посвящен непосредственному сравнительно-сопоставительному анализу произведений А.П. Чехова и Лу Синя. Сопоставление художественных стратегий двух авторов позволило выявить как универсальные, так и культурно-специфические элементы их поэтики, включая особенности создания образа «маленького человека», мотивы социального отчуждения, способы выражения иронии, символики и культурно обусловленных реалий. Эти результаты не только подтвердили исследовательскую значимость сопоставления русской и китайской литератур, но и стали содержательной основой для разработки методики обучения, поскольку показали, какие аспекты требуют дополнительных пояснений, интерпретационной поддержки и межкультурных комментариев.

В третьем разделе была разработана и апробирована методическая модель обучения китайских студентов сравнительно-сопоставительному анализу текста. Модель основывалась на поэтапной структуре (понимание → сопоставление → интерпретация → рефлексия) и предусматривала активное использование цифровых и AI-инструментов, включая автоматическое упрощение текста, машинный перевод, корпусный анализ и работу с интеллектуальными диалоговыми системами. Педагогический эксперимент, состоявший из

констатирующего, формирующего и контрольного этапов и проводившийся на выборке из 63 студентов, показал устойчивое повышение качества интерпретации художественных текстов, снижение когнитивных затруднений, улучшение навыков выделения культурных реалий и рост межкультурной компетентности обучающихся. Полученные данные подтверждают эффективность разработанной методики и демонстрируют, что интеграция цифровых технологий, если она методически обоснована, способствует более глубокому и осознанному освоению художественных произведений.

Таким образом, можно заключить, что поставленная цель исследования достигнута: теоретические и методические основы межкультурного обучения сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов разработаны и эмпирически проверены. Проведённая работа позволила раскрыть специфику восприятия русской и китайской литературы китайскими студентами в Казахстане, определить педагогические условия успешного формирования интерпретационных умений, а также показать значимость цифровых и AI-инструментов в поддержке межкультурной интерпретации. Гипотеза исследования получила подтверждение: сочетание сопоставительного анализа, культурологического комментария и технологической поддержки действительно способствует формированию более высокого уровня интерпретационных навыков и межкультурной рефлексии у студентов.

При всех значимых выводах исследование имеет определённые ограничения. Оно проводилось в рамках двух вузов Казахстана и Китая и включало выборку, ограниченную 63 студентами; следовательно, его результаты не могут автоматически переноситься на другие образовательные контексты без дополнительной проверки. Применение AI-инструментов зависело от технических и языковых характеристик используемых систем, а также от уровня цифровой подготовки студентов. Кроме того, сравнительно-сопоставительный анализ был сфокусирован только на творчестве А.П. Чехова и Лу Синя, что задаёт определённые рамки для интерпретации полученных данных.

Перспективы дальнейших исследований заключаются в расширении сравнительно-сопоставительного анализа на более широкий круг русских, китайских и казахских авторов; в проведении многоцентровых исследований с участием вузов Казахстана, Китая и России; в углублении изучения роли искусственного интеллекта в литературном образовании; а также в создании автоматизированных образовательных платформ, поддерживающих межкультурный сравнительно-сопоставительный анализ текста. Кроме того, представляет интерес изучение долгосрочной динамики формирования межкультурной компетентности и исследование того, каким образом цифровые гуманитарные технологии могут способствовать развитию критического мышления и рефлексивных навыков у студентов-филологов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1 Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. – Азбука, 2016.

2 Халлиева Г. Сравнительная методология изучения творчества писателей мировой литературы [J]. Nordic_Press, 2025, 8(0008).

3 Веселовский А.Н. Избранное: историческая поэтика [Электронный ресурс]. – М.: ЛитРес, 2022. – 687 с.

4 Ли Дуо Видеокурс как образовательная технология на занятиях по русскому языку и литературе [Текст]: дис. ... доктора философии (PhD) / Дуо Ли. – Алматы, 2025. – 194 с.

5 Новогоднее обращение Главы государства Касым-Жомарта Токаева [Электронный ресурс] // Официальный сайт Президента Республики Казахстан. – 2026. – 1 января. – URL: https://www.akorda.kz

6 Бухаркина М.Ю., Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия... – М.: Просвещение, 2007. – С. 236–238.

7 朱正.《鲁迅传》.北京：人民文学出版社。2013. – 413 с. (Чжу Чжэн. «Биография Лу Синя. Пекин: Народное литературное издательство». – 2013. – 413 с.).

8 王富仁.《鲁迅前期小说与俄罗斯文学》。天津：天津教育出版社，2008. (Ван Фужэнь, «Ранние романы Лу Синя и русская литература». Тяньцзинь: Издательство «Тяньцзиньское образование», 2008.)

9 童道明.《阅读契诃夫》。上海：三联书店，2008. – С. 163. (Тонг Даомин, «Чтение Чехова». Шанхай: Издательство «Джодж», 2008. – С. 163.)

10 Ли Анабель «История изучения повести «Записки сумасшедшего» Лу Синя в Китае в контексте влияния одноимённого произведения Н.В. Гоголя». –Litera, 2019. – С. 26–34.

11 Хуаньюй Чжан «Особенности художественной конвертации: рассказ Лу Синя «Меч» в русских переводах». Серия: Мир науки, культуры, образования 3 (100), 2023. – С. 423–426.

12 Спешнев Н.А. «Южане и северяне (к вопросу об этнопсихологии китайцев)». Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Востоковедение и африканистика. – №2, 2010. – С. 67–77.

13 Беляева И. Русская классика и современный читатель // Славистика. 2020. Т. 24. № 1. С. 161–171.

14 Кузнецова Е.А. «ВЫ ЧЕХОВА-ТО ЗНАЕТЕ?»: Антон Чехов в прочтении Бернарда Шоу. ТЕАТР, 2021. – № 8. – С. 54–63.

15 Габбасова С.Х. Методика преподавания А.П. Чехова в казахской школе // Поволжский педагогический вестник, 2015. – №1 (6). – С. 41–44.

16 Жумсакбаев А.Т. А.П. Чехов и казахская литература // Вестник Карагандинского университета. Серия: «Филология». – 2018. – № 4 (92). – С. 45–49.

17 Таирова Н.А., Алдабергенова Г.Д. Лингвострановедческий подход как

средство достижения культуроведческой компетентности в преподавании русского языка. Grand Altai Research & Education, 2025. – № 23(00s). – С. 141–149.

18 Чулкина Н.Л., Филиппович Ю.Н., Александрова О.И., Новоспасская Н.В., Речинский В.А. Мультиязычный корпус терминов: контент и инструменты // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. - 2023. - Т. 14. - №1. - С. 88-103. doi: 10.22363/2313-2299-2023-14-1-88-103.

19 Лотман Ю.М. Структура художественного текста [Электронный ресурс]. – ЛитРес, 2023. – Режим доступа: URL (дата обращения: 29.12.2025).

20 Белинский В.Г. Статьи о русской литературе [Электронный ресурс]. – ЛитРес, 2011. – Режим доступа: URL (дата обращения: 29.12.2025).

21 Веселовский А.Н. Избранное: Историческая поэтика [Электронный ресурс]. – ЛитРес, 2016. – Режим доступа: URL (дата обращения: 29.12.2025).

22 Гарипова Г.Т., Шафранская Э.Ф. Сравнительное литературоведение. 2022.

23 Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М.М. Бахтин. – М.: Пальмира, 2020. – 527 с.

24 Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М.: Азбука, 2019. – 416 с.

25 鲁迅. 《坟》. 北京：人民文学出版社，2005. – 586 с. (Лу Синь. «Фэнь». Пекин: Народное литературное издательство, 2005. – 586 с.).

26 钱钟书. 《管锥编》. 北京：生活·读书·新知三联书店, 2014. – 468 с. (Цянь Чжуншу. «Гуань чжуй бянь». Пекин: Изд-во «Саньлянь», 2014. – 468 с.).

27 朱光潜：《西方美学史》. 北京：人民文学出版社, 2019. – 720 с. (Чжу Гуанцянь. «История западной эстетики». Пекин: Народное литературное издательство, 2019. – 720 с.).

28 王宁：《比较文学与比较文化研究》. 南京：南京大学出版社, 2021. – 298 с. (Ван Нин «Сравнительное литературоведение и исследование сравнительных культур». Нин Ван. – Нанкин: Изд-во Нанкинского университета, 2021. – 298 с.

29 Wang Ning "On World Literatures, Comparative Literature, and (Comparative) Cultural Studies." CLCWeb: Comparative Literature and Culture 15.5 (2013): 4.

30 Меднис Н. Поэтика и семиотика русской литературы. Litres, 2022.

31 Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова: Возникновение и утверждение. Азбука, 2016.

32 Самиева Д.К. «Роль русской литературы в жизни общества». Oriental renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. – № 4.1. – 2024. – С. 124–129.

33 Синь Ю., Бегалиева С.Б., Джолдасбекова Б.У. Литературное наследие А.П. Чехова и Лу Синя в обучении межкультурной компетенции студентов-филологов // Вестник Торайгыров университета. Серия педагогическая. – 2025. – №3. – С. 311–323.

34 Jing, Shuoyun "A Brief Discussion on the Russian and Soviet Literature Influence on the Chinese-ness of Modern Chinese Literature", 2025.

35 Zhao Xue, Govorukhina Yu.A. “Where the Dialogue Ends: Problems of Reception of Russian Literature in China.” Journal of Siberian Federal University (Humanities & Social Sciences). Vol. 14, no. 10, 2021. – Pp. 1509–1516.

36 Ahmad Kashif et al. "Data-driven artificial intelligence in education: A comprehensive review." IEEE Transactions on Learning Technologies 17 (2023): 12-31.

37 Xin Y., Begaliyeva S.B. Influence of Short Novels on Creation of Educational Programs in Literature: Taking A.P. Chekhov’s “The Chameleon” and Lu Xun’s “A Madman’s Diary” as Examples. Education Sciences, 15(7), 2025. – 906 p. https://doi.org/10.3390/educsci15070906

38 Гарипова Г.Т., Шафранская Э.Ф. Сравнительное литературоведение. Современные тенденции русской литературной компаративистики: учебное пособие. – 2022.

39 Аминева В.Р. Теоретические основы сравнительного и сопоставительного литературоведения. Казань: Казанский университет, 2014.

40 Fadeev Alexander. Quoted in: Yu Wenxiu, Guangming Daily, 03 Nov 2019

41 Бегалиева С., Шмакова Е. APPLICATION OF CORPUS TECHNIQUES IN TEACHING FOREIGN STUDENTS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE // Pedagogy and Psychology. – 2022. – № 2(51). – С.216–225: DOI: 10.51889/2022-2.2077-6861.24.

42 Есполова Э.М. Казахстанская модель межэтнического и межнационального согласия. Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве, 2019. – № 2(8). – С. 56–60.

43 Bedeker M., Ospanbek A., Simons M., Yessenbekova A., Zhalgaspayev M. ‘I can easily switch to the Kazakh language, also to the Russian language’: reimagining Kazakhstani CLIL implementation as a third space. Language, Culture and Curriculum, 37(2), 2023. – С. 121–138.

44 Begalieva, S., G. Nurakhunova, и E. Shmakova. «Роль современных цифровых ресурсов в популяризации творческого наследия Абая». Eurasian Journal of Philology. Science and Education, т. 187, вып. 3, сентябрь 2022 г., doi:10.26577/EJPh.2022.v187.i3.019.

45 Гао Яньжун. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3. – № 3. – С. 20-25.

46 Tlepbergen Dinara, et al. “Language-in-Education Policy of Kazakhstan: Post-Pandemic Technology Enhances Language Learning.” Education Sciences, vol. 12, no. 5, 2022, Article 311. – Pp. 1–15.

47 Лотман Ю.М. Вселенная ума: Семиотика культуры и понятие текста. – Москва: Языки русской культуры, 2017.

48 Тер-Минасова С.Г. Межкультурная коммуникация. – М.: изд-во МГУ, 2020. – С. 14–15.

49 蒋承勇：《走向融合与融通—跨文化比较与外国文学研究方法创

新》，《外国语》2019 年第 1 期. – с. 103–110. (Цзян Чэнюн «К стремлению к интеграции и взаимопроникновению: инновации методов межкультурного сравнения и исследования зарубежной литературы» // Иностранные языки. – 2019. – № 1. – С. 103–110.)

50 陈建华：《论 21 世纪初期的中俄文学关系》，载《中国比较文学》2021 年第 4 期，–С. 130 – 141 (Чэнь Цзяньхуа «О российско-китайских литературных связях в первые десятилетия XXI века» // Сравнительное литературоведение Китая. – 2021. – № 4. – С. 130–141.)

51 Чехов А. П. Чайка: комедия в 4 действиях // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Т. 13: Пьесы. 1895–1904. М.: Наука, 1978.

52 Чехов, А. П. Три сестры : драма в четырёх действиях / А. П. Чехов // Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 18 т. — М. : Наука, 1978. — Т. 13 : Пьесы. 1895–1904. — С. 117–188.

53 Иваненко Г.С. Сопоставительный анализ как приём интерпретации художественного текста в практике преподавания дисциплин филологического цикла // Вестник Южно-Уральского гос. гуманитарно-пед. ун-та, 2020. – №3(156). – С. 121–132

54 Чехов, А. П. Толстый и тонкий : рассказ / А. П. Чехов // Полное собрание сочинений и писем : в 30 т. Сочинения : в 18 т. — М. : Наука, 1975. — Т. 2 : Рассказы. Юморески, 1883–1884. — С. 250–251.

55 Peng Qinglong. “Digital Humanities Approach to Comparative Literature: Opportunities and Challenges.” Comparative Literature Studies, vol. 57, no. 4, 2022. – Pp. 595–610

56 鲁迅:《狂人日记》,《鲁迅全集》(第 1 卷),北京:人民文学出版社,2005 年版. (Лу Синь. Записки сумасшедшего // Полное собрание сочинений Лу Синя. Т. 1. – Пекин: Изд-во «Народная литература», 2005.)

57 Жанұзақова Ж. Әдебиеттерді салыстырмалы-тарихи зерттеу және Қазақстандағы салыстырмалы әдебиеттану. Астана: Фолиант, 2015. – 292 с.

58 Валеев Р.М., Кадырова Л.И. Казахстанско-китайские культурные связи // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – С. 117–122.

59 王宁：《全球化时代的比较文学—中国视野》，载《中国比较文学》2019 年第 1 期 . (Ван Нин «Сравнительное литературоведение в эпоху глобализации: китайская перспектива» // *Сравнительное литературоведение Китая*. – 2019. – № 1.).

60 于航：《比较文学视域下语文学的传统与未来》，载《博览群书》2024 年第 11 期。– С. 22–25. (Юй Хан «Традиции и будущее филологических наук в ракурсе сравнительного литературоведения» // *Обзор книг*. – 2024. – № 11. – С. 22–25).

61 Абилдаева Қ. Қазақ және әлем әдебиетінің байланыстары // Uluslararası Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi, 5(1), 2022. – С. 87–96.

62 Bassnett Susan "Reflections on Comparative Literature in the Twenty-First Century". In Comparative Literature for the New Century, eds. Giulia De Gasperi et al., McGill-Queen’s Univ. Press, 2021. – P. 15–28.

63 Schreibman S., Siemens, R., Unsworth, J. (Eds.) A companion to digital humanities. John Wiley & Sons, 2004. – P. 2–5.

64 Latour B. Пересборка социального: Введение в акторно-сетевую теорию. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2014. – С. 23–25.

65 Jockers Matthew L. Macroanalysis: Digital methods and literary history. University of Illinois Press, 2013. – P. 27–32.

66 Berry D.M. Critical Theory and the Digital. London: Bloomsbury, 2014. – P. 39–43.

67 Антопольский А.Б., Бонч-Осмоловская А.А., Бородкин Л.И. и др. Цифровые гуманитарные исследования: монография. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2023. – С. 11–14.

68 Добрушина Н.Р., Анна И.Л. Информационные технологии в гуманитарном образовании: национальный корпус русского языка. Вопросы образования 4. – 2006. – С. 163–180.

69 Фефелов А.Ф. Взаимосвязи перевода и культуры в трактовке С. Басснетт // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2014. – № 12(1). – С. 90–97.

70 Wang Shan, et al. "Artificial intelligence in education: A systematic literature review." Expert Systems with Applications. – 2024.

71 国家语言资源监测与研究中心. 《现代汉语平衡语料库简介》. 北京：商务印书馆， 2019. – 244 с. (Национальный центр мониторинга и исследований языковых ресурсов. «Введение в сбалансированный корпус современного китайского языка». Пекин: Коммерческое издательство, 2019. – 244 с.)

72 Фазылжан А. Қазақ тілінің ұлттық корпусының концептуалдық негіздері. ETNOSAYASAT 2 – 2023.

73 Беляева Л.Н., Камшилова О.Н. Машинный перевод в системе обучения: процедуры и ресурсы // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2023. – № 208.

74 Гао Яньжун, Касымова Р.Т. Визуальный анализ исследований пространственных отношений на основе программного обеспечения CiteSpace // Технологические инновации и применение. – 2021. – № 11. – С. 43-46.

75 Ли Дуо. Анализ содержания видеокурсов по русскому языку и литературе // Материалы международной научно-теоретической конференции «Современная лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2022. – С. 357-362.

76 鲁迅. 呐喊 // 鲁迅全集. 第 1 卷: 坟·热风·呐喊. — 北京: 人民文学出版社, 2005. — 598 页. (Лу Синь. Клич // Полное собрание сочинений Лу Синя. Т. 1: Могила. Горячий ветер. Клич. – Пекин: Изд-во «Народная литература», 2005. – 598 с.)

77 Parra María Elena Gómez, Ainur Abdiyeva "Trilingual education in Kazakhstan: A qualitative study." Revista de Humanidades 45. – 2021. – С. 31–53.

78 Соколова А.Н. Языковая культурная политика в Казахстане. Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология,

2022. – № 3 (304). – С. 98–111.

79 Оспанова М.Х. Қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында цифрлық технологияларды пайдалану. Филология журналы, 2024.

80 Юрченкова Н.Г., Сомкин А.А., Кузнецова Ю.В. Перспективы концептуализации диалогического подхода М.М. Бахтина в структуре современного культурфилософского знания. Культура и искусство, 2025. – № 1. – С. 25–36.

81 Топор Г. Сравнительное литературоведение: из практики сравнительно-типологического и сравнительно-сопоставительного анализа: Учебное пособие. – 2020.

82 曾思艺. «多元并存 自成一体 — 也谈契诃夫的艺术风格» // 俄语语言文学研究, 2011, №2. – С. 73–74. (Цзэн Сыи «Многообразие и самобытность: к вопросу об художественном стиле А.П. Чехова» // *Исследования по русскому языку и литературе*. – 2011.– № 2. – С. 73–74.).

83 Абрамова В.С. Художественная аксиология прозы А.П. Чехова в современном зарубежном литературоведении. Мировая литература в контексте культуры, 2019. – № 8 (14). – С. 5–11.

84 Чехов А.П. Дядя Ваня: сцены из деревенской жизни в четырёх действиях / А. П. Чехов // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. – М.: Наука, 1978. – Т. 13: Пьесы. 1895–1904. – С. 61–116.

85 Чехов А.П. Вишнёвый сад // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1978. – Т. 13. – С. 195–254.

86 Кибальник С.А. Чехов и русская классика: проблемы интертекста. – 2015. – С. 310–313.

87 Нургали К.Р., Сиряченко В.В Рецепция творчества А.П. Чехова в Казахстане // Вестник Томского государственного университета. Филология, 2023. – № 83. – С. 204–233.

88 Липке Ш. Антропология художественной прозы А.П. Чехова: неизреченность человека и архитектоника произведения: автореф. дис. … канд. филол. наук. Томск, 2017.

89 Цуй Ю. Особенности распространения творчества А.П. Чехова в Китае. Международный научно-исследовательский журнал, 2022. – №1–4 (115). – С. 165–168.

90 Чехов А.П. Человек в футляре // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1977. – Т. 10. – С. 42–54.

91 Чехов А.П. Смерть чиновника // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1975. – Т. 2. – С. 164–167.

92 Чехов А.П. Тоска // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1976. – Т. 4. – С. 326–332.

93 陈文娇. «论契诃夫短篇小说中的异化主题» // 宁波职业技术学院学报,

2019, №3. – С. 92–94. (Чэнь Вэньцзяо «Тема отчуждения в коротких рассказах А.П. Чехова» // *Вестник Нинбоского профессионально-технического института*. – 2019. – № 3. – С. 92–94).

94 Нургали К.Р. Чеховские традиции в творчестве М.О. Ауэзова // Вестник ЗКГУ им. М. Утемисова. – 2019. – № 3(75). – С. 240–246.

95 Петренко Д.И., Штайн К.Э. Проза А.П. Чехова. Метапоэтика и поэтика. Полиграф-Сервис, 2018.

96 Чехов А.П. Палата № 6 // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1977. – Т. 8. – С. 72–126.

97 Чехов А.П. Чёрный монах // Полное собрание сочинений и писем: в 30 т. Сочинения: в 18 т. / АН СССР, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: Наука, 1977. – Т. 8. – С. 226–257.

98 Ши Шаньшань, Кондаков Б.В. Интерпретация творчества А.П. Чехова в Китае (1920–1940-е гг.) // Евразийский гуманитарный журнал. – 2020. – № 2. – С. 104–115.

99 李连树：契诃夫对中国作家的影响 // 文学遗产, 2005, №3. – С. 53–55. (Ли Лянь-шу. Влияние А.П. Чехова на китайских писателей // Литературное наследство, 2005. – №3. – С. 53–55).

100 Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – М.: БРЭ, 2023. – Режим доступа: https://bigenc.ru. (дата обращения 10.11.2024)

101 钱理群. «鲁迅与当代中国» // 北京大学出版社, 2017, – С. 540. (Цянь Лицюнь. Лу Синь и современный Китай // Пекин: Издательство Пекинского университета, 2017. – 540 с.

102 Духовная культура Китая: энциклопедия: в 5 т. / гл. ред. М.Л. Титаренко. – Т. 3: Литература. – М.: Восточная литература, 2008. – 800 с.

103 鲁迅. 《故乡》, 《鲁迅全集》(第 1 卷), 北京: 人民文学出版社, 2005 年版, 第 476-486 页. (Лу Синь. Родина // Полное собрание сочинений Лу Синя. Т. 1: Могила. Горячий ветер. Клич. – Пекин: Изд-во «Народная литература», 2005. – С. 476–486.)

104 鲁迅: 《祝福》, 《鲁迅全集》(第 2 卷), 北京: 人民文学出版社, 2005 年版, 第 5-23 页. (Лу Синь. Моление о счастье // Полное собрание сочинений Лу Синя. Т. 2: Блуждания. Дикие травы. Утренние цветы, сорванные в сумерках. – Пекин: Изд-во «Народная литература», 2005. – С. 5–23.)

105 鲁迅: 《阿 Q 正传》, 《鲁迅全集》(第 1 卷), 北京: 人民文学出版社, 2005 年版, 第 487-532 页. (Лу Синь. Подлинная история А-Кью // Полное собрание сочинений Лу Синя. Т. 1: Могила. Горячий ветер. Клич. – Пекин: Изд-во «Народная литература», 2005. – С. 487–532.)

106 余文秀.鲁迅与俄罗斯文学 // 《光明日报》, 2019 年 11 月 3 日 (Юй Вэньсю. Лу Синь и русская литература // «Гуанмин жибао», 03.11.2019)

107 Михайлова М.В., Шэ Сяолин. Лу Синь в России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – Т. 15, вып. 4. – С. 85–90. DOI:10.18500/1817-7115-2015-15-4-85-90.

108 Ручина А.В. Гуманистические проблемы в рассказах Лу Синя //

Молодой ученый, 2015. – № 8(88).

109 Ли Аньци Лу Синь и Н. В. Гоголь: неисследованная область поэзии // Litera, 2021. – № 11.

110 Журавлева А.И. Русская литература XIX века, 2013.

111 Сюэфэй Л. Гендерные исследования о творчестве А.П. Чехова в КНР // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование, 2021, – №3 (43). – С. 124–129.

112 刘研.《契诃夫与中国现代文学》. 上海：上海社会科学院出版社，2006 年. – 309 с. (Лю Янь «А.П. Чехов и современная китайская литература» Шанхай: Издательство Шанхайской академии общественных наук, 2006. – 309 с.)

113 Чудаков А.П. Поэтика Чехова. Мир Чехова. СПб.: Азбука, 2017. – 704 с.

114 Фэн Хуан. Образ «маленького человека» в творчестве А.П. Чехова: дипломная работа / Казахский национальный педагогический университет, – Алматы, 2011.

115 Ван Гуантао. Психологизм в «Маленькой трилогии» А.П. Чехова: магистерская диссертация / КазНПУ им. Абая. – Алматы, 2008.

116 张宇飞.《契诃夫的〈变故〉与鲁迅的〈兔和猫〉之比较》 //《中国俄语教学》2023 年, 第 42 卷, 第 1 期. – 244 с. (Ван Фужэнь «Ранние рассказы Лу Синя и русская литература». Тяньцзинь: Тяньцзиньское издательство образования, 2008. – 244 с.)

117 刘碧波:《试论契诃夫对鲁迅小说中“狂人”形象创造的影响》 //《西南农业大学学报 （社会科学版）》2009 年，第 7 卷，第 5 期 王富仁：《鲁迅前期小说与俄罗斯文学》. 天津：天津教育出版社，2008 年. – 244 с. (Лю Бибо «О влиянии А.П. Чехова на создание образа „безумца“ в ранних рассказах Лу Синя» // *Вестник Юго-Западного сельскохозяйственного университета (Серия: Общественные науки)*. – 2009. – Т. 7. – № 5).

118 Александрова О.И. Особенности функционирования прецедентных имен в русскоязычном исламском дискурсе // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. - 2014. - №2. - С. 62-68.

119 Ван Дань А.П. Чехов и Лу Синь: историко-генетические и типологические аспекты: дис. … канд. филол. наук. – М.: МПГУ, 1996. – 159 с.

120 Сираева М.Н. Цифровизация и гуманитаризация как основные тренды постиндустриальной модели высшего образования // Казанский педагогический журнал. – 2021. – №4. – С. 64–70.

121 Бахтин М.М. «Автор и герой в эстетической деятельности» // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 7–180.

122 Nussbaum M. Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities, 2016.

123 Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.

124 Маслова В.А. Филологический анализ художественного текста. – 2018.

125 Макимова, Г.Т., Begaliyeva, S.B. "Современные технологии в преподавании литературы: опыт и перспективы" Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки, vol. 18, no. 7, 2025, pp. 1395-1405.

126 Li D., Begalieva S. Using Video Materials for Teaching Chinese Students the Russian Language in Distance Learning During the Period of the COVID-19 Pandemic // Eurasian Journal of Educational Research. – 2022. – V. 98. – P. 302-317.

127 Хуэйчжэнь, Чжан. Антон Чехов в творчестве Лу Синя. Филология и человек, 2025 (1): 197-204.

128 Юйхан С., Бегалиева С.Б. Антропологический аспект произведений Лу Синь и А.П. Чехова и его роль в образовательной парадигме // Известия КазУМОиМЯ им. Абылай хана, Серия: педагогические науки, 2025. – №2 (77). – С. 44–64.

129 Юйхан С., Бегалиева С., Баянбаева А. Методика изучения литературного типа «Маленький человек»(на материалах А.П. Чехова и Лу Синя) // Вестник КазНУ. Серия Филология, 2025. – №1. – С. 202–210.

130 Бегалиева, С.Б. Научные основы формирования творческой активности будущих учителей средствами современных педагогических технологий : монография – Алматы : КазНПУ имени Абая, 2009. – 346 с. – ISBN 978-601-232-369-6.

131 Бегалиева С., Шмакова Е., Вавулиди И. Диминутивы как средство выражения авторской позиции в рассказах А.П. Чехова (Корпусное исследование). Keruen, 2024. – № 82(1). – С. 82–95. https://doi.org/10.53871/2078-8134.2024.1-07

132 Гао Яньжун. Модель смешанного обучения и ее использование в преподавании русского языка в вузе в постэпидемическую эпоху на примере «Русский язык 2» // Международная научно-практическая конференция «Школа – учитель – инновации в современном мире». – Павлодар: ППУ, 2021. – С. 231-235.

133 Александрова О.И., Бруффартс Н.С. Концептуализация представлений о русской культуре и культуре России в русском языке // Русистика. – 2023. – Т. 21. – № 4. – С. 440-456.

134 Ли Дуо, Бегалиева С.Б. Происхождение сравнительного изучения произведений А.П. Чехова и Лу Синя // Материалы XIII Международной конференции «Казахстан в международном образовательном пространстве». – 2022. – С. 125-130.

135 Туманова А.Б., Джолдасбекова Б.У. Этнические стереотипы мировосприятия и миропредставления в художественном тексте русскоязычных писателей Казахстана /Би-, поли-, транслингвизм и языковое образование: посвящается нашим Учителям. – 2018. – С. 126–134.

136 Жаксылыков А.Ж. Предметно-концептуальный мир поэзии жырау и его передача в переводах на русский язык // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2017. – № 2 (166). – С. 306–312.

137 Бадиков В.В. Новые ветры: Очерки современного литературного процесса Казахстана – Алматы: Жибек жолы, 2005. – 264 с.

138 Казарцев Е.В., Пронин Д.Д. Основы цифровой филологии: методы и принципы компьютерного анализа текста: учебник. СПб.: Издательство «Политехника», 2024.

139 Алиева Э.М., Мугидова М.И., Исаева А.С. Формирование филологической компетентности на основе ресурсов сети интернет: Индивидуальный образовательный маршрут // МНКО. –2024. – №4 (107).

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Акты о внедрении результатов исследования

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени АЛЬ-ФАРАБИ

СОГЛАСОВАНО

Зам. зав. кафедрой
русской филологии и мировой литературы
Сейтказы Э.А. Сейт

« 17 **»** марта **2025 г.**

УТВЕРЖДАЮ

Декан филологического факультета д.ф.н.
профессор Джолдасбекова Б.У.

« 17 **»** марта **2025 г.**

СПРАВКА (Акт о внедрении)

о внедрении результатов диссертационного исследования Синь Юйхан по теме: « Теоретические и методические основы обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов (на материале творчества А.П.Чехова и Лу Синя).»

Настоящим актом подтверждаем, что полученные результаты диссертационного исследования Синь Юйхан на тему: « Теоретические и методические основы обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов (на материале творчества А.П.Чехова и Лу Синя).» были апробированы с обучающимися 4-курса кафедры русской филологии и мировой литературы филологического факультета.

№ п/ п	Форма внедрения (наименование нового учебного курса, метод)	Объем внедрения (количество работ, часов)	Краткое содержание внедренной работы
1	Лекционные занятия 1. "Сравнительно-сопоставительный анализ образа человека в произведениях А.П. Чехова и Лу Синя"	4 часа	Студенты сравнят образы героев в произведениях А.П. Чехова и Лу Синя, проанализируют методы их раскрытия и влияние культурного контекста.
2	Практические занятия. 2."Сравнительный анализ образа героя в произведениях А.П. Чехова и Лу Синя"	6 часа	Проведут сравнительный анализ главных героев произведений А.П. Чехова и Лу Синя, выявят сходства и различия в их характерах, мотивации и взаимоотношениях с обществом.
3	Семинарские занятия . 3. Современная интерпретация произведений Чехова и Лу Синя в разных странах	4 часа	Студенты рассмотрят, как произведения А.П. Чехова и Лу Синя интерпретируются в разных странах, включая Россию и Китай.
4	Экспериментальная работа. 4. Анализ влияния национального менталитета на интерпретацию литературных текстов	3 часа	Результаты исследования будут представлены в виде сравнительных таблиц и обсуждены в группе.

Результаты исследования показали, что восприятие произведений А.П. Чехова и Лу Синя значительно зависит от культурного контекста.

Дата составления акта: « 27 **»** марта 2025г.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Диагностические материалы экспериментального исследования

以契诃夫与鲁迅作品为例的文学文本比较分析教学效果调查问卷

Опрос эффективности обучения сравнительному анализу литературных текстов на примере А.П. Чехова и Лу Синя

尊敬的受访者：您受邀参与一项调查，该调查是哈萨克斯坦国立大学俄罗斯语言文学专业博士生辛宇航（8D011704）博士论文教学实验的一部分，论文题目为“面向中国语言文学专业学生的文学文本比较分析教学理论与方法论基础（以契诃夫和鲁迅的作品为例）”。为了评估所开发的契诃夫和鲁迅作品比较分析教学方法的有效性，设计了一份问卷，旨在了解学生的阅读、阐释和跨文化能力的发展动态。

Уважаемый респондент! Вам предлагается пройти опрос, проводимый в рамках педагогического эксперимента диссертационного исследования докторанта Казахского национального университета имени аль-Фараби ОП 8D01704 - Русский язык и литература Синь Юйхан на тему "Теоретические и методические основы обучения китайских студентов-филологов сравнительно-сопоставительному анализу художественных текстов (на материале творчества А.П.Чехова и Лу Синя), В целях оценки эффективности разработанной методики обучения сравнительно-сопоставительному анализу произведений А.П. Чехова и Лу Синя было проведено анкетирование, направленное на выявление динамики читательской, интерпретационной и межкультурной компетентности студентов.

"

本问卷用于科研分析，所有数据匿名处理，请根据您的真实感受在每一题选择最符合的选项。评分标准：1=完全不同意；2=不同意；3=一般；4=同意；5=完全同意。

Данная анкета используется в научных целях. Все данные обрабатываются анонимно. Пожалуйста, выбирайте вариант ответа, который наиболее соответствует вашему мнению. Шкала оценивания: 1 = совершенно не согласен(а); 2 = не согласен(а); 3 = частично согласен(а); 4 = согласен(а); 5 = полностью согласен(а).

Ваши ответы очень важны для исследования!

1. 学习契诃夫和鲁迅的作品帮助我理解了另一种文化。/Изучение произведений А. П. Чехова и Лу Синя помогает мне лучше понять другую культуру.*

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

2. 比较分析方法让我发现两种文化中的相似之处。/Изучение произведений Чехова и Лу Синя помогает мне лучше понять другую культуру.*

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

3. 我能感受到文学人物的情感和心理状态。/Я понимаю эмоции и психологическое состояние литературных персонажей.*

○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5

4. 学习这两位作家的作品让我更加关注现实社会问题。/Изучение произведений этих авторов побуждает меня задуматься о социальных проблемах.*

O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

5. “小人物”的主题帮助我理解了普通人在社会中的处境。/Тема «маленького человека» помогает понять положение обычных людей в обществе.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

6.阅读外国文学作品让我更加理解自己文化的特点。/Чтение зарубежной литературы помогает лучше понять особенности моей собственной культуры.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

7.我掌握了进行文学文本比较分析的基本方法。/Я освоил(а) основные методы сравнительно-сопоставительного анализа литературных текстов.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

8. 通过比较契诃夫与鲁迅的作品，我更能理解文学作品的结构与意义。Сравнивая произведения Чехова и Лу Синя, я лучше понимаю структуру и смысл литературного текста.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

9. 课程的教学方式（比较分析、讨论、创意写作等）让我更积极地参与课堂。/Применяемые методы обучения (сопоставительный анализ, дискуссии, творческое письмо и др.) делают занятия более увлекательными.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

10. 教师的引导帮助我形成独立的文学观点。/Руководство преподавателя помогает мне вырабатывать собственное литературное мнение.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

11. 小组讨论和跨文化交流使我更容易理解复杂文本。/Групповые обсуждения и межкультурное общение помогают лучше понимать сложные тексты.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

12. 与其他国家学生的交流拓宽了我的文学视野。/Общение со студентами из других стран расширяет мой литературный кругозор.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

13. 我认为以比较分析为基础的课程比传统文学教学更有趣。/Курс, основанный на сравнительно-сопоставительном анализе, интереснее традиционного изучения литературы.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

14. 文本比较与人物分析任务帮助我更深入地理解文学作品。/Задания по сравнению текстов и анализу персонажей способствуют более глубокому пониманию литературы.*
O 1　　O 2　　O 3　　O 4　　O 5

15. 使用数字工具（如语料分析、文本可视化）让我更容易理解文学作品。/Использование цифровых инструментов (корпусный анализ, визуализация текста и др.) помогает лучше понять произведение.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

16. 人工智能（如 ChatGPT、翻译程序）帮助我进行文本理解与比较。/Искусственный интеллект (ChatGPT, программы перевода и др.) помогает мне в понимании и сравнении текстов.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

17. 我能通过这些技术发现文本的隐藏意义（象征、语义结构等）。/Благодаря этим технологиям я могу находить скрытые значения текста (символику, семантические структуры и т.д.).*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

18. 使用技术并未削弱我对文学的情感体验。/Использование технологий не снижает моё эмоциональное восприятие литературы.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

19.我希望未来文学课程中继续使用 AI 或数字化分析工具。/Я хотел(а) бы, чтобы в будущих курсах литературы продолжалось использование ИИ и цифровых инструментов анализа.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

20. 比较文学课程会提高的我分析文学文本的能力。/Курс повысил мою способность анализировать литературные тексты.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

21. 我在课程中学会了从不同文化视角看待问题。/Я научился(лась) рассматривать вопросы с разных культурных точек зрения.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

22. 课程增强了我对人类情感和社会问题的理解。/Курс углубил моё понимание человеческих эмоций и социальных проблем.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5

23. 学习比较分析方法提升了我独立思考和文化反思的能力。/Изучение метода сравнительного анализа развило мои навыки самостоятельного мышления и культурной рефлексии.*

○ 1　○ 2　○ 3　○ 4　○ 5