

Министерство просвещения Российской Федерации
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Факультет филологии и межкультурной коммуникации
Кафедра иностранных языков и русской филологии



**Актуальные проблемы
изучения и преподавания
филологических дисциплин
в школе и вузе**

*Материалы VI Всероссийской научно-практической
конференции*

(Нижний Тагил, 30 января 2026 года)



Москва 2026

УДК 372.8+80
ББК 74.267+80
А 437

А 437 Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в школе и вузе. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Тагил, 30 января 2026 г.) / Сборник трудов конференции / Отв. редактор Л.Ю. Дондик. – Москва: Мир науки, 2026 г. – Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/55MNNPK26.pdf> – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-908127-54-7
DOI: 10.15862/55MNNPK26

Сборник трудов включает доклады участников VI Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в школе и вузе», организованной в г. Нижний Тагил 30 января 2026 года кафедрой иностранных языков Факультета филологии и межкультурной коммуникации Нижнетагильского государственного социально-педагогического института.

Сборник состоит из двух частей: 1. Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин. 2. Речевая коммуникация в разных сферах общения.

Материалы конференции адресованы преподавателям филологических дисциплин, учителям иностранных языков, русского языка и литературы образовательных организаций начального, основного, среднего (полного), среднего профессионального и высшего образования, студентам филологических профилей, обучающимся по направлению «Педагогическое образование», а также всем заинтересованным лицам.

Издание распространяется под лицензией Creative Commons CC BY 4.0

ISBN 978-5-908127-54-7

- © Коллектив авторов, 2026 г.
- © Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал), ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2026 г.
- © ООО Издательство «Мир науки», 2026 г.



Оглавление

Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин

Буторина Е.А., Никифорова Е.А. Преподавание английского языка с использованием дистанционных технологий	5
Варданын К.А. Проблемы и возможности преподавания английского языка в многоязычных и поликультурных классах	10
Гришина Е.В. Феномен полиязычной среды: опыт управления в вузе МЧС России	14
Дондик Л.Ю., Кокарева В.В. Нестандартные формы урока иностранного языка на уровне начального общего образования	20
Инь Юньшань, Воителева Т.М. Полимодальные медиатексты на русском языке в межкультурном обучении студентов китайских вузов: модель и практика интеграции	26
Петрович В.Г. Литература и история – два кита гуманитарного образования: почему в школах России они плывут не синхронно-параллельно?	31
Путилова А.А., Южанинова Е.В. Использование электронных образовательных ресурсов для формирования навыков аудирования на уроках немецкого языка как второго иностранного	36
Радюк А.А. Использование кейс-метода на уроках французского языка	43
Резник Д.А., Чудакова Н.М. Научно-методическое обеспечение организации и проведения Всероссийской олимпиады по русскому языку с международным участием «Человек слова»	47
Савыкова О.А., Чудакова Н.М. Лингвометодические основы обучения морфемике русского языка	53
Симакова Ю.А., Чудакова Н.М. Лингвометодические основы изучения подлежащего в школьном курсе русского языка	63
Теряник К.С. Оптимизация когнитивной нагрузки как фактор эффективного усвоения иностранного языка	69
Шарова Т.П., Дондик Л.Ю. Нейропсихологические приемы компенсации стрессовых состояний в профессиональной деятельности лингвиста-переводчика	73

Речевая коммуникация в разных сферах общения

Бубенщикова А.А., Зырянова И.П. Языковой аспект создания юмористического эффекта в англоязычном анекдоте	80
Захваткина А.А., Зырянова И.П. Религиозные метафоры в эпической поэме «Беовульф»	85
Конев Р.А., Зырянова И.П. Методы контекстуального перевода имен собственных (на примере мультсериала «The Transformers»)	91
Кузнецова М.А., Несынова Ю.В. Подростковая травля и ее влияние на формирование личности в романе Дж. Роулинг «Случайная вакансия»	96
Лукманова О.Б., Рябова А.В. Когнитивные метафоры в англоязычном психологическом дискурсе	102

Нестеренко Д.М., Зырянова И.П. Библейские мотивы и образы как источник интертекста в романе Марии Корелли «Скорбь Сатаны»	111
Никифорова Е.А. Особенности перевода «Алисы в стране чудес» сквозь века	118
Онал И.О. Оценочный потенциал метафоры в английском туристическом интернет-дискурсе	129
Останина О.А., Несынова Ю.В. Образ малой родины в лирике современных авторов (на примере города Новоуральск)	133
Подкорытова В.С., Несынова Ю.В. Интерпретация образов Бабы-Яги и Кощея Бессмертного в романе Анны Наталии Малаховской «Возвращение к Бабе-Яге».....	141
Рустамов В.Д.о., Несынова Ю.В. Образ преступника в романе Теодора Драйзера «Американская трагедия»	146
Чемоданова П.С., Зырянова И.П. Креолизованные интернет-мемы в англоязычной виртуальной коммуникации.....	152
Шведова Д.Д., Фомина Ю.А. Трансформация образа Бабы-Яги в современной детской литературе.....	158
Шиндяпина Я.С., Фомина Ю.А. Жанровое своеобразие страшных рассказов Л. Петрушевской	164

Актуальные проблемы преподавания филологических дисциплин

Буторина Екатерина Андреевна

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 163»

Россия, г. Екатеринбург

E-Mail: helen.25.ni@gmail.com

Никифорова Елена Александровна

МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 163»

Россия, г. Екатеринбург

E-Mail: helen.25.ni@gmail.com

Преподавание английского языка с использованием дистанционных технологий

Аннотация. В статье рассматриваются современные методики и подходы к преподаванию английского языка с применением дистанционных технологий. Особое внимание уделяется адаптации образовательного процесса под возрастные особенности учеников. Рассматриваются проблемы и преимущества онлайн-обучения, использования интерактивных материалов, мультфильмов и игровых технологий для поднятия мотивации в изучении иностранного языка. Кроме того, образовательные платформы рассматриваются в качестве помощника учителя в обучении иностранному языку. Эта работа поможет организовать процесс обучения английскому языку с опорой на цифровые технологии.

Ключевые слова: методика, английский язык, дистанционное обучение, образование, цифровые технологии, интернет-платформы, рекомендации.

Butorina Yekaterina Andreyevna

Secondary School No. 163

Yekaterinburg, Russia

E-Mail: helen.25.ni@gmail.com

Nikiforova Yelena Aleksandrovna

Secondary School No. 163

Yekaterinburg, Russia

E-Mail: helen.25.ni@gmail.com

Teaching English by using distance learning technologies

Abstract. The article discusses modern methods and approaches to teaching English using distance learning technologies. Special attention is paid to adapting the educational process to the age-related characteristics of students. The article examines the challenges and advantages of online learning, the use of interactive materials, cartoons, and gaming technologies to increase motivation in learning a foreign language. Additionally, educational platforms are considered as a tool for teachers to assist in teaching a foreign language. This work aims to organize the process of teaching English using digital technologies.

Keywords: methodology, English language, distance learning, education, digital technologies, online platforms, recommendations.

В современном мире технологии проникают во все области жизни, и сфера образования не является исключением. Дистанционные технологии открыли новые возможности для преподавания английского языка. Это стало более доступно и эффективно.

Онлайн-платформы и виртуальные классы изменили традиционные подходы к обучению, предлагая новые возможности. Нужно отметить, что дистанционное обучение становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Нужно отметить, что пандемия COVID-19 ускорила внедрение цифровых технологий в преподавание иностранных языков.

Актуальность темы обусловлена ростом спроса на изучение английского языка как глобального средства коммуникации в науке, бизнесе, IT и культуре, развитием цифровых технологий, создающих условия для эффективной организации дистанционного обучения, потребностью в гибких форматах, позволяющих взрослым учащимся совмещать учёбу с работой и семейными обязанностями, расширением доступа к образованию (вне зависимости от географического положения, уровня дохода и физических возможностей), а также необходимостью адаптации традиционных методик под специфику онлайн-среды – в том числе трансформации структуры занятий и способов взаимодействия с учащимися.

Для начала рассмотрим понятие и особенности дистанционного обучения. Под дистанционным обучением подразумевается образовательный процесс, в котором преподаватель и учащиеся разделены пространством. Организация подобного обучения опирается на использование электронных ресурсов и печатных материалов. Дистанционное обучение включает в себя как преподавание на расстоянии, так и самостоятельную познавательную деятельность обучающихся. Таким образом, в учебном процессе участвуют как преподаватель, так и ученик [4, с. 28].

К основным характеристикам, определяющим дистанционную форму обучения относятся следующие.

1. Географическая удаленность преподавателя и обучающихся друг от друга.
2. Применение учебных средств, способствующих совместной работе преподавателя и учеников для эффективного усвоения материала.
3. Приоритетная роль самоконтроля со стороны обучающихся.
4. Обеспечение интерактивности в коммуникации между преподавателем и обучающимися, а также между администрацией учебного заведения и обучающимися [1, с. 98].

Нужно отличать термины дистанционного обучения от дистанционного образования. С одной стороны, эти понятия связаны, но, с другой стороны, они не являются тождественными. Согласно педагогическому энциклопедическому словарю, образование – это и часть социализации, и ее результат, основанный на изучении. Оно отличается от спонтанного учения целенаправленным и ускоренным развитием способностей через педагогически организованную передачу знаний, норм поведения, мышления и технологий предыдущих поколений. Обучение же определяется как совместная целенаправленная деятельность педагога и обучающихся, способствующая развитию личности, образованию и воспитанию ребенка. Также следует разграничивать учебно-воспитательный процесс и систему обучения. Это разделение условно, но его суть в том, что система обучения включает этап проектирования, который необходим для любой организации учебного процесса. На стадии проектирования осуществляется комплексная работа: целеполагание (разработка фундаментальной идеи системы обучения, формулирование ее миссии и конкретных, измеримых целей), содержание (детализация учебного контента, определение его структуры, объема и специфических особенностей), методическое обеспечение (выбор оптимальных педагогических подходов, дидактических методов и форм организации учебного процесса, обеспечивающих достижение поставленных целей и гармонирующих с общей концепцией) и технологическое обеспечение (идентификация и отбор соответствующих информационных технологий, программных средств, аппаратного обеспечения и других вспомогательных материалов, необходимых для эффективной реализации обучения) [6, с. 56].

Специфика дистанционного обучения заключается в отсутствии сформированной теоретической парадигмы, в отличие от устоявшихся образовательных моделей. Подобный тип обучения характеризуется многообразием подходов к организации образовательного

процесса, что обеспечивает его эффективность при разделении субъектов обучения во временном и пространственном континууме. Применение дистанционных образовательных технологий в системе общего среднего образования целесообразно для контингента обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, учащихся-спортсменов, а также лиц, проживающих в географически удаленных населенных пунктах. Это обусловлено необходимостью создания персонализированных условий для обеспечения высокого качества образовательного процесса для данной категории детей [7, с. 19].

Существует множество технологий и инструментов дистанционного преподавания английского языка. Для эффективного обучения используются следующие цифровые инструменты [2, с. 56].

1. Платформы для видеоконференций: Zoom, Microsoft Teams, Google Meet – для проведения живых занятий, дискуссий и ролевых игр.
2. Системы управления обучением: Moodle, Blackboard, Google Classroom – для размещения учебных материалов, заданий, отслеживания прогресса.
3. Интерактивные доски: Miro, Jamboard, Padlet – для совместной работы над проектами и визуализации информации [9, с. 19].
4. Приложения для изучения лексики: Quizlet, Memrise, Anki – для запоминания слов и фраз.
5. Интерактивные упражнения: LearningApps, Wordwall, Kahoot! – для отработки грамматики и лексики в игровой форме.
6. Онлайн-словари и корпуса: Cambridge Dictionary, Oxford Learner's Dictionaries, British National Corpus – для работы с аутентичными материалами.
7. Чат-боты и ИИ-ассистенты: для отработки диалогов и произношения.

Эффективное дистанционное преподавание английского языка требует адаптации традиционных методик и внедрения новых подходов, учитывающих специфику онлайн-среды:

1. Коммуникативный подход. Несмотря на дистанционный формат, акцент остается на развитии всех четырех языковых навыков (говорение, аудирование, чтение, письмо) через интерактивные задания, ролевые игры, дискуссии в чатах и на форумах, а также парную и групповую работу в виртуальных комнатах.
2. Смешанное обучение (Blended Learning). Комбинация онлайн-уроков с самостоятельной работой студентов над учебными материалами, размещенными на LMS. Это позволяет оптимизировать время, уделяемое на занятиях, для более глубокой проработки сложных тем и практики разговорной речи.
3. Геймификация. Использование игровых элементов (баллы, рейтинги, достижения, соревнования) для повышения мотивации и вовлеченности студентов. Платформы вроде Kahoot! и Quizizz идеально подходят для этой цели.
4. Проектная деятельность. Студенты могут работать над индивидуальными или групповыми проектами, используя онлайн-инструменты для совместной работы, презентации результатов и обмена информацией. Это способствует развитию навыков самостоятельного обучения и применения языка в реальных ситуациях.
5. Персонализированное обучение. Анализ данных о прогрессе студентов, предоставляемых LMS, позволяет преподавателю выявлять пробелы в знаниях и предлагать индивидуальные задания и дополнительные материалы для каждого ученика.
6. Использование аутентичных материалов. Активное применение видео с YouTube, подкастов, новостных статей, блогов и других реальных материалов помогает студентам погрузиться в языковую среду и развивать навыки понимания на слух и чтения.
7. Регулярная и конструктивная обратная связь. Предоставление своевременной и подробной обратной связи по письменным работам, устным выступлениям и выполненным заданиям является критически важным для прогресса студентов. Использование аудио- и видеосообщений может сделать обратную связь более личной и понятной [8, с. 134-158].

Несмотря на все преимущества, дистанционное преподавание английского языка сталкивается с определенными вызовами.

1. Технические проблемы. Нестабильное интернет-соединение, отсутствие необходимого оборудования у студентов или преподавателей могут стать препятствием. Решение: предоставление инструкций по подготовке к онлайн-занятиям, наличие запасных вариантов связи, использование более легких версий платформ.
2. Поддержание мотивации и вовлеченности. Отсутствие прямого контакта может снижать мотивацию у некоторых студентов. Решение: создание интерактивной и динамичной среды обучения, использование геймификации, регулярное поощрение и поддержка обучающихся, установление четких целей и ожиданий [5, с. 63].

Использование дистанционных технологий в преподавании английского языка приносит множество преимуществ.

1. Доступность. Дистанционное обучение устраняет географические барьеры, позволяя студентам из любой точки мира получать качественное образование. Это особенно актуально для тех, кто живет в отдаленных районах или имеет ограниченные возможности передвижения.
2. Индивидуализация: Дистанционные технологии позволяют преподавателям адаптировать учебные материалы и методы под индивидуальные потребности каждого студента. Это может включать использование различных ресурсов, предоставление персонализированной обратной связи и создание индивидуальных учебных планов.
3. Разнообразие ресурсов: Интернет предлагает огромное количество аутентичных материалов для изучения английского языка: видео, аудио, статьи, интерактивные упражнения, онлайн-игры и многое другое. Это делает процесс обучения более увлекательным и эффективным.
4. Развитие цифровых навыков: В процессе дистанционного обучения студенты не только улучшают свои языковые навыки, но и развивают важные цифровые компетенции, которые необходимы в современном мире [10, с.36].

На данный момент невозможно себе представить мир без современных технологий, поэтому нам кажется, что преподаватели должны уметь работать с цифровыми технологиями. Дистанционные технологии продолжают развиваться, поэтому будущее преподавания английского языка обещает быть еще более инновационным. В первую очередь, это связано с искусственным интеллектом. ИИ уже используется для персонализации обучения, автоматической проверки грамматики и произношения, создания адаптивных учебных материалов. В будущем ИИ сможет предоставлять еще более точную обратную связь, имитировать диалоги с носителями языка и адаптировать весь учебный процесс под индивидуальные потребности каждого студента. Во-вторых, появление виртуальной реальности сделает обучение более интересным и обязательно увеличит мотивацию в изучении иностранных языков, так как ученики смогут тренировать устную речь. В-третьих, это связано с глобализацией образования, где дистанционные технологии будут расширять возможности межкультурного общения [3, с. 34-38].

Таким образом, преподавание английского языка с использованием дистанционных технологий – это не просто временная мера, а полноценное направление в образовании, которое постоянно развивается и становится все более совершенным. Оно открывает новые горизонты для расширения доступа к качественному образованию, персонализации учебного процесса и развития ключевых навыков, необходимых в XXI веке.

Успех в этой области зависит от готовности преподавателей осваивать новые инструменты, адаптировать методики и постоянно искать инновационные подходы, чтобы сделать процесс изучения английского языка максимально эффективным, увлекательным и доступным для каждого. Несмотря на вызовы, связанные с техническими и мотивационными аспектами, грамотно выстроенный процесс позволяет достичь результатов, сопоставимых с очным обучением.

Интеграция современных методов и цифровых инструментов открывает новые горизонты для развития языковых навыков. А адаптация подходов к индивидуальным потребностям учащихся значительно повышает эффективность образовательного процесса.

Будущее дистанционного обучения английскому языку зависит от совершенствования технологий, улучшения цифровой грамотности преподавателей и учащихся, а также от готовности образовательных учреждений внедрять инновационные решения.

Литература

1. Аверченко И. В., Хведченя, Л. В. Современные подходы к обучению иностранным языкам и их интегративная сущность. – Минск : БГУ, 2009.
2. Бурдина Е. С. Использование цифровых образовательных платформ в процессе обучения английскому языку // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2023.
3. Владимирова Л. П. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 33–41.
4. Дмитриева Е. И. Основная методическая проблема дистанционного обучения иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Интернет // Иностранные языки в школе. – 2003. – №1. – С. 28–30.
5. Донцов Д. Английский на компьютере. Изучаем, переводим, говорим. – Москва, 2007.
6. Доржу Н. С., Кара-Оол, А. В. Дистанционное обучение как одна из форм преподавания иностранного языка в начальной школе // Вестник Тувинского государственного университета. – 2022.
7. Кузнецова М. А. Изучение английского языка в условиях дистанционного обучения // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020.
8. Мильруд Р. П. Методика преподавания английского языка. English Teaching Methodology : учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2007. – 257 с.
9. Нелепко Е. П. Виртуальные образовательные платформы в обучении иностранному языку // Язык и культура. – 2020.
10. Полилова Т. А., Пономарева В. В. Внедрение компьютерных технологий в преподавание иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2007. – №6. – С. 35–36.

Варданын Кристина Андраниковна
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 22»
Россия, г. Серов
E-Mail: kristinagr852017@gmail.com

Проблемы и возможности преподавания английского языка в многоязычных и поликультурных классах

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы и возможности преподавания английского языка в условиях многоязычных и поликультурных классов. Анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются педагогическая интерференция, культурные различия, психологические барьеры и недостаток специализированных учебных материалов. Представлены эффективные педагогические стратегии, позволяющие оптимизировать учебный процесс: дифференцированное обучение, проектная деятельность, использование информационно-коммуникационных технологий и межкультурного диалога. Особое внимание уделяется формированию межкультурной компетенции и повышению мотивации учащихся. Результаты исследования показывают, что грамотное использование многообразия языковой и культурной среды способствует развитию коммуникативных навыков, толерантности и глобального мышления у школьников.

Ключевые слова: многоязычный класс, поликультурное образование, преподавание английского языка, дифференцированное обучение, межкультурная коммуникация, мотивация учащихся, языковая интерференция, инклюзивное обучение, проектная деятельность, ИКТ в образовании, глобальное мышление.

Vardanyan Kristine Andranikovna
Secondary School No. 22
Serov, Russia
E-Mail: kristinagr852017@gmail.com

Challenges and opportunities in teaching English in multilingual and multicultural classrooms

Abstract. The article deals with challenges and opportunities of teaching English in multilingual and multicultural classrooms. The main difficulties faced by teachers are analysed, including mixed-level students, language interference, cultural differences, psychological barriers, and the lack of specialised teaching materials. Effective pedagogical strategies for optimising the learning process are presented: differentiated instruction, project-based learning, the use of information and communication technologies, and intercultural dialogue. Special attention is given to the development of intercultural competence and enhancing student motivation. The research results show that the skilful use of linguistic and cultural diversity contributes to the development of communicative skills, tolerance, and global thinking among students.

Key words: multilingual classroom, multicultural education, English language teaching, differentiated instruction, intercultural communication, student motivation, language interference, inclusive education, project-based learning, ICT in education, global thinking.

Современный образовательный процесс всё чаще сталкивается с многоязычными и поликультурными классами, где обучающиеся представляют разные языковые и культурные сообщества. Такая среда создаёт уникальные вызовы для преподавания английского языка, но одновременно открывает новые возможности для развития межкультурной компетенции

и языковой гибкости. В российских школах всё чаще встречаются классы, где обучаются дети разных национальностей, говорящие на различных языках и представляющие разнообразные культурные традиции. Преподавание английского языка в таких условиях становится сложной, но перспективной задачей, требующей от педагога особого подхода и профессиональных компетенций.

Актуальность темы обусловлена глобализацией образовательных процессов и увеличением числа многоязычных и поликультурных классов в российских школах. Миграционные процессы, развитие международного сотрудничества и рост интереса к изучению английского языка приводят к тому, что в одном классе могут учиться дети с разным уровнем владения языком, различными родными языками и культурными традициями. Преподавание английского языка в таких условиях требует от педагога не только высокого уровня профессионализма, но и гибкости, умения адаптировать методики под нужды каждого ученика. Возникает необходимость в разработке и внедрении специальных подходов, позволяющих превратить многообразие класса из потенциальной проблемы в образовательный ресурс.

Цель статьи проанализировать основные проблемы преподавания английского языка в многоязычных и поликультурных классах и предложить эффективные стратегии их преодоления.

Многоязычная и поликультурная среда открывает ряд педагогических возможностей, к которым можно отнести следующие преимущества.

1. Обогащение учебного процесса. Разнообразие языков и культур может стать ресурсом для сравнения языковых структур, обсуждения культурных традиций и развития межкультурной компетенции.
2. Развитие толерантности. Совместное обучение способствует формированию уважения к другим культурам и языкам.
3. Использование родного языка. Родной язык учащихся может служить опорой при объяснении сложных понятий и ускорении усвоения материала.
4. Проектное обучение. Коллективные проекты позволяют объединить учеников с разным уровнем языка и культурным опытом, развивая командные навыки.
5. Расширение кругозора. Знакомство с различными культурными традициями обогащает образовательный опыт всех участников учебного процесса.
6. Формирование глобального мышления. Ученики учатся видеть мир с разных перспектив, что важно в эпоху глобализации.

В то же время, несмотря на все вышеперечисленные положительные моменты, анализ педагогической практики позволяет выделить следующие ключевые проблемы, возникающие на уроках иностранного языка в поликультурном и многоязычном коллективе учащихся.

1. Разный уровень владения английским языком. В одном классе могут находиться ученики с нулевым уровнем, начинающие и продвинутые, что затрудняет планирование уроков и подбор заданий [2, с. 15].
2. Языковая интерференция. Родной язык и языки, на которых говорят ученики дома, могут мешать усвоению английской лексики и грамматики из-за переноса языковых структур [4, с. 87].
3. Культурные различия. Ученики могут по-разному воспринимать учебные задания, стиль общения учителя и формы взаимодействия в классе, что иногда приводит к недопониманию [1, с. 5].
4. Низкая мотивация. Некоторые учащиеся могут считать английский язык менее важным по сравнению с родным или доминирующим языком окружения.
5. Ограниченные ресурсы. Не всегда есть доступ к учебникам и материалам, учитывающим многоязычный и поликультурный контекст.

6. Психологический дискомфорт. Ученики, для которых русский язык не является родным, могут испытывать стресс в процессе обучения, что снижает эффективность усвоения материала.

7. Отсутствие специализированной подготовки у педагогов. Многие учителя не имеют достаточной подготовки для работы в поликультурной среде [3, с. 42].

Для преодоления проблем и реализации возможностей можно использовать следующие подходы и дидактические средства.

1. Дифференцированное обучение. Задания делятся по уровню сложности, чтобы каждый ученик мог работать в своём темпе:

для начинающих – упражнения на лексику и простые диалоги;

для продвинутых – дискуссии, эссе и анализ текстов.

2. Межкультурный диалог. Включение в уроки заданий, связанных с культурой разных стран и учеников класса. Например, обсуждение праздников, традиций или сравнение пословиц на разных языках.

3. Использование технологий. Интерактивные платформы и приложения позволяют индивидуализировать обучение и давать дополнительные материалы тем, кому это нужно.

4. Проектная деятельность. Совместные проекты, такие как создание мультязычного журнала, видео или презентации о культуре разных стран, объединяют учеников и развивают языковые навыки в реальной коммуникации [5, с. 112].

5. Ролевые игры и симуляции. Моделирование ситуаций общения (например, путешествие, посещение врача) помогает практиковать язык в контексте и учитывать культурные особенности.

6. Взаимное обучение. Ученики с более высоким уровнем английского помогают тем, кто только начинает изучать язык, что укрепляет командный дух и мотивацию.

7. Визуальные опоры. Использование картинок, схем, видео и инфографики облегчает понимание для учеников с ограниченным словарным запасом.

Практические примеры реализации

Таблица 1. Примеры заданий для многоязычного класса

Уровень	Тип задания	Цель	Пример
Начинающий	Лексическая игра «Найди пару»	Расширение словарного запаса	Соотнесение английских слов с картинками и их аналогами на родном языке
Средний	Мини-проект «Традиции моей семьи»	Развитие устной речи и межкультурной коммуникации	Ученик готовит короткое сообщение о семейной традиции на английском языке с визуальной поддержкой
Продвинутый	Дискуссия «Глобализация и языки»	Развитие критического мышления и аргументации	Обсуждение влияния английского языка на другие языки мира с опорой на личный опыт

Следует отметить, что учитель играет особую роль в многоязычном классе. Педагог выполняет в поликультурном классе функцию фасилитатора, то есть способствует созданию безопасной и поддерживающей среды, где каждый ученик чувствует себя

принятым, учитывает культурные особенности обучающихся при планировании уроков, поощряет толерантное и уважительное отношение к разным языкам и традициям и их носителям, способен гибко адаптировать материалы и методы под нужды группы, а также выступать посредником между различными культурами в классе, постоянно повышающим свою квалификацию в области межкультурной педагогики.

Преподавание английского языка в многоязычных и поликультурных классах требует от учителя гибкости, креативности и глубокого понимания культурных различий. Однако при грамотном подходе такая среда становится мощным ресурсом для развития языковых навыков, межкультурной компетенции и толерантности. Использование дифференцированных методик, межкультурного диалога и современных технологий позволяет превратить вызовы в возможности, делая процесс обучения более эффективным и увлекательным для всех участников.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой специализированных учебных материалов для многоязычных классов и созданием цифровых платформ для поддержки поликультурного обучения.

Литература

1. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 1. – С. 3–8.
2. Гез Н. И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: КноРус, 2020. – 376 с.
3. Сакаева Л. В. Методика обучения иностранным языкам: учебное пособие. – Казань: КФУ, 2016. – 183 с.
4. Хуторской А. В. Дидактика: учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2021. – 416 с.
5. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – 121 p.
6. Cummins J. Bilingual Education and Multiculturalism // TESOL Quarterly. – 1989. – Vol. 23, No. 3. – P. 419–442.
7. Kramsch C. Language and Culture. – Oxford: Oxford University Press, 1.

Гришина Елена Владимировна
Уральский институт ГПС МЧС России
Уральский федеральный университет имени первого президента России Б.Н. Ельцина
Россия, г. Екатеринбург
E-Mail: GrishinaLena18@yandex.ru

Феномен полиязычной среды: опыт управления в вузе МЧС России

Аннотация. Актуальность публикации – необходимость выработки навыков успешной языковой коммуникации у сотрудников МЧС России.

Цель исследования – изучить алгоритмы формирования навыков речевого общения у сотрудников МЧС России в полиязычной среде в условиях психологического стресса и межкультурной коммуникации.

Методология и методики исследования: с помощью специального разработанного теста определен уровень речевой компетентности у представителей следующих учебных групп, проходящих обучение и повышение квалификации в Уральском институте ГПС МЧС России: курсантов факультетов пожарной и техносферной безопасности, действующих офицеров государственной противопожарной службы, студентов двух направлений подготовки: судебной экспертизы, государственного и муниципального управления

Результат. Установлена нелинейная зависимость между возрастом респондентом (их специальным званием) и уровнем владения английским языком: наилучшие и примерно одинаковые результаты продемонстрировали молодое и старшее поколение респондентов, наименьшие навыки обнаружили представители средней возрастной категории, имеющие звания капитанов.

Полученные результаты обладают научной новизной и практической значимостью. На их основе авторами разработаны адресные интерактивные учебные методики, в том числе поучившие гриф МЧС России.

Ключевые слова: педагогика, методология, языкознание, речевая коммуникация, стратегическая компетенция, безопасность.

Grishina Yelena Vladimirovna
Ural Institute of State Fire Service of EMERCOM of Russia
URAL Federal University named after first President of Russia B. N. Yeltsin
Yekaterinburg, Russia
E-Mail: GrishinaLena18@yandex.ru

The phenomenon of a multilingual environment: management experience at the Russian ministry of emergency situations institute

Abstract. The article examines extracurricular activities of schoolchildren in Russian aimed at studying the regionallect. It is shown that conducting such lessons can increase the motivation of schoolchildren to study the Russian language and also contributes to the formation of a comprehensively developed linguistic personality.

Keywords: Russian language, extracurricular activities, regionallect.

Имидж и функциональное значение мегаполиса Екатеринбурга динамично меняется в последние десятилетия. Из опорного края державы, известного своими военно-промышленными объектами, он становится логистическим центром, местом проведения крупных международных спортивных и культурных мегасобытий, путем транзита и временного пребывания интенсивных миграционных потоков.

Эта объективная тенденция окрашена разнообразием кросс-культурной коммуникации, повышенным интересом к формированию полиязычной среды у молодого поколения уральцев, объективной необходимостью совершенствования навыков англоязычного общения у представителей силовых структур и спасательных служб, в том числе у курсантов и сотрудников МЧС России.

Расширение границ языковой и кросскультурной коммуникации выявило не только наиболее успешные тренды в этом процессе, но и обнажило наиболее проблемные ситуации, требующие углубленного изучения и дополнительной учебно-методологической разработки. Специалисты считают, что процесс интернационализации системы образования является определенным вызовом для национальных образовательных систем, которые нередко теряют свои индивидуальные черты под натиском глобальных трендов [1, с.57]. Лишь немногие национальные системы, в том числе образовательные, успешно выдерживают оптимальный баланс между конвергенцией и дивергенцией и выигрывают от глобализации [4,5]. При этом многие национальные образовательные учреждения видят роль английского языка в том, чтобы стать более конкурентоспособными, повысить свой международный рейтинг и сравняться с «мировым классом» [6, с.6]. Кроме статусного значения полиязычная среда высших учебных заведений играет роль мощного дидактического фактора. В настоящее время как для отечественных, так и зарубежных специалистов очевидна необходимость формирования у обучающихся достаточных речевых навыков для профессионального общения с коллегами в поликультурной и многоязычной среде [11].

Задача профессиональной коммуникации с иностранными коллегами стала актуальной и для сотрудников МЧС России. Для сотрудников и курсантов служб спасения стимулом для углубления изучения иностранных языков является также тот факт, что языковой барьер, а тем более языковые конфликты вызывают дополнительную напряженность при общении в поликультурной среде и при определенных обстоятельствах могут стать триггерными механизмами социальных конфликтов [12].

Профессорско-преподавательский состав Уральского института государственной противопожарной службы МЧС России вслед за коллегами из Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина активно включился в процесс формирования полиязычной среды в вузах Урала [3, с.168]

Цель наших исследований – изучить особенности выработки навыков у различных категорий обучающихся с целью оптимизации учебного процесса в трехязычной профессиональной среде, объединяющей в себе русский, казахский и английский языки.

Методология и методики исследования. Объектом исследования являются следующие категории обучающихся.

1. Курсанты факультетов пожарной и техносферной безопасности, нацеленные на международное продолжение своей карьеры по окончании вуза;

2. Действующие офицеры и сотрудники МЧС России, которые в силу занимаемых ими должностей будут участвовать в обеспечении комплексной и, особенно, пожарной безопасности;

3. Курсанты института, граждане Республики Казахстан, проходящие обучение на основе двусторонних договоров между Россией и Казахстаном в рамках формирования единого безопасного евразийского пространства, для которых русский и английский языки являются иностранными;

4. Гражданские студенты института, обучающиеся на факультете управления и комплексной безопасности по специальности государственное и муниципальное управление.

Деятельность по созданию многоязыковой среды в Уральском институте ГПС МЧС России реализуется через сотрудничество между кафедрами. Наибольших успехов в этой работе достигли представители кафедры иностранных языков и кафедры безопасности жизнедеятельности. Наши убеждения о значимой роли трёхязычного поликультурного пространства в подготовке современных специалистов спасательных и пожарных служб полностью совпадают с методологическими подходами казахстанских коллег.

В частности, практика Кокшетауского технического института по чрезвычайным ситуациям МВД Республики Казахстан — откуда к нам прибывают курсанты по обмену — наглядно подтверждает эту позицию. Казахстанские коллеги в своей деятельности ориентируются на комплексный подход в формировании трехязычной образовательной среды. В настоящее время полиязычная среда кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, языковой и психологической подготовки формируется по шести основным направлениям: казахский язык, русский язык, английский язык, профессиональный казахский язык, профессиональный русский язык, профессионально-ориентированный иностранный язык. Кроме того, на названной кафедре преподаются такие дисциплины гуманитарного профиля, как: история Казахстана, социология, основы экономической теории, основы права, политология, философия, психология экстремальных и кризисных ситуаций.

Таким образом, курсанты, прибывающие на Урал из Казахстана, нацелены на изучение не только иностранных языков, но и на совершенствование своих кросс-культурных коммуникативных навыков и активно участвуют в научно-практических конференциях УрИ ГПС МЧС России, в том числе проводимых в билингвальном формате на русском и на английском языках.

В авторских исследованиях, проведенных сотрудниками кафедры иностранных языков и кафедры безопасности жизнедеятельности УрИ ГПС МЧС России была изучена готовность действующих офицеров ГПС МЧС России г. Екатеринбурга ($n = 45$) к кросс-культурному взаимодействию. Исследование имело прикладное значение. Оно было нацелено на совершенствование учебно-методических приемов по оптимизации речевых практики респондентов. Речевые навыки респондентов были оценены с помощью специального разработанного теста (Таблица 1).

Таблица 1. Результаты тестирования респондентов

Встречаемость признака	Оценка теста в баллах (из 60 возможных)						
	0	1	2	3	4	5	0
	-10	1-20	1-30	1-40	1-50	1-60	-60
В абсолютных числах	4	1	1	1	6	0	4
		1	3	1			5
В % к числу респондентов	8	2	2	2	1	0	1
	,9	4,4	9,0	4,4	3,3		00,0

Установлено, что большинство действующих офицеров ГПС МЧС России, проходящих службу в уральском регионе, имеют удовлетворительные навыки разговорного английского языка, но нуждаются в дополнительной подготовке.

Выявлена нелинейная связь между профессиональным опытом участников опроса (их служебным званием) и уровнем владения английской речью. Наиболее высокие баллы в тестировании продемонстрировали как старшие, так и младшие офицеры — в отличие от респондентов в звании капитана. Этот результат интерпретировали двояко:

- как следствие растущей международной открытости Уральского региона за последние десятилетия;
- как показатель усиливающегося интереса молодежи к изучению иностранных языков.

Одновременно данное наблюдение послужило для авторов статьи стимулом к созданию специализированных интерактивных учебных курсов, ориентированных на действующих офицеров.

Специфическими особенностями разработанной нами программы формирования стратегической компетенции студентов стали:

1. Поэтапность и системность в реализации программы;

2. Ее разноуровневая структура, обеспечивающая организацию педагогического процесса для студентов с разной языковой подготовкой и учетом их индивидуальных особенностей и потребностей;

3. Применение междисциплинарного подхода.

Результативность программы анализировалась через степень развития стратегической компетенции обучающихся – иными словами, через уровень соответствия их теоретических представлений о коммуникативных стратегиях и практических навыков подбора подходящих языковых инструментов для реализации этих стратегий в конкретных ситуациях общения. Чтобы оптимизировать процесс обучения профессиональному иноязычному общению, в учебный план включили дополнительный курс – «Деловой английский» (ориентированный на профессиональное взаимодействие). Его задача – сформировать у курсантов, студентов и работников ГПС МЧС России умения: выстраивать продуктивное сотрудничество; эффективно общаться; создавать гармоничные межличностные связи.

Апробация новой дисциплины была проведена на нескольких группах обучающихся, включая: курсантов факультета техносферной безопасности (30 человек), студентов по специальности «Судебная экспертиза» (25 человек), курсантов факультетов пожарной безопасности (26 человек), действующих офицеров ГПС МЧС России (28 человек).

В процессе проверки разработанных обучающих методик активно задействовали различные инструменты: языковую среду, паралингвистические средства (жесты и мимику), а также техническое оборудование для обучения. В работе применяли разнообразные формы организации учебного процесса: коллективную и самостоятельную работу; самоконтроль и взаимную проверку знаний; взаимное обучение и занятия в небольших группах; персонализированные дифференцированные уроки; консультации и беседы; коммуникативные игры и учебные дискуссии. На занятиях мы старались сформировать такие педагогические условия, которые, с одной стороны, помогали бы эффективнее развивать стратегическую компетенцию учащихся, а с другой – предотвращали снижение уровня владения языком у тех студентов, кто уже достиг более высоких результатов.

Учитывая тот факт, что путь «от грамматики к языку» не столь эффективен и научить говорить можно только говоря, слушать – слушая, читать – читая, мы старались организовать учебный процесс так, чтобы каждый студент группы имел возможность активной устной практики. Стимуляция «речемышления студентов» осуществлялась в работе с текстом, проблемой и игровыми заданиями.

Каждое занятие включало в себя три блока:

- теоретический блок, ориентированный на развитие познавательного компонента, – в частности, на формирование комплекса представлений и знаний о коммуникативных стратегиях: их типах, классификациях, нюансах использования, доступных ресурсах и существующих ограничениях. При этом учитывается специфика поставленных коммуникативных задач и методы эффективного достижения коммуникативной цели;

- блок проблемно – ориентированных задач и ситуаций, направленных на формирование мотивационного компонента, а именно, познавательного интереса, осознанной потребности осваивать коммуникативные стратегии, стремления в саморазвитии умений оперировать коммуникативными стратегиями;

- блок практико-ориентированных упражнений на интеракцию и коммуникативную деятельность. Нами разработан комплекс упражнений на узнавание стратегий в коммуникативных ситуациях и на достижение коммуникативной цели участниками интеракции посредством использования всех имеющихся ресурсов.

Мы надеемся, что совершенствование учебно-методических подходов к формированию разговорного английского у сотрудников МЧС России позволит им с честью выполнить свой долг по обеспечению комплексной безопасности, поскольку даст им возможность приобрести не только навыки восприятия иностранного речи, но и навыки мышления на английском языке.

Литература

1. Абдрашитова М. О., Карманова Ю. А., Мымрина Д. Ф., Слесаренко И. В. Развитие профессиональных компетенций руководителей средствами английского языка // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2021. – 60 с.
2. Байгожина А. Е. Перспективы и проблемы внедрения трехязычного образования // Новый взгляд на систему образования // Сборник трудов I Международной научно-практической конференции. – 2021. – С. 14-17.
3. Гришина Е. В., Шевелева В. В. Структура и функции профессионального подязыка сотрудников системы МЧС // Иностранные языки и литература в международном образовательном пространстве: Материалы VI Международной научно – практической конференции 3 марта 2024 г., УрФУ, 176 с.
4. Ергазина А. А. Опыт интеркультурной деятельности студента в условиях двуязычия Казахстана // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 5 (60). – 65 с.
5. Моисеева И. Ю. Методические основы региональной модели лингвистического образования в полиязыковом Оренбуржье // Современные проблемы науки и образования. –2023. – № 5. – 240 с.
6. Рассказова Т. П. Феномен полиязычности российских вузов: опыт исторического анализа // Международная конкурентоспособность университетов: опыт и перспективы создания полиязычной образовательной среды: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2020. – 18 с.
7. Сметанина О. М. Синергетический подход как методологический инструмент в познании языковой образовательной культуры // Интеграция образования. – 2022. Т. 19. – № 2 (79). – С. 132-139.
8. Талалаева Г. В., Бегимбетов Д. С. Сравнение представлений о дружбе у курсантов Уральского института ГПС МЧС России, граждан России и Казахстана. В сборнике: Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. –2023. – С. 956-962. <https://elibrary.ru/item.asp?id=28425216>
9. Талалаева Г. В., Шевелева В. В., Новоселов В. В. интеграция языковых культур как фактор обеспечения комплексной безопасности мегасобытий // Интеграция современных научных исследований в развитие общества: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – 2022. – С. 28-31. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30560751>
10. Тахан С. Ш. Переводческий билингвизм как фактор успешной межкультурной коммуникации // Филолого-коммуникативные исследования. – 2022. – № 2. – С. 191-199.
11. Altbach P. G. The Imperial Tongue: English as the Dominating Academic Language. // The International Imperative in Higher Education. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers. – 2017. – P. 2.
12. Gao Y. Constructing internationalization in flagship universities from the policy-maker's perspective // Higher Education. – 2014. – № 70. – P. 359–373. DOI: 10.1007/s10734-014-9834-x. ; Kehm B., Teichler U. Research on Internationalisation in Higher Education // J. of Studies in International Education. Fall/Winter. – 2021. Vol. 11, № 3–4. – P. 260–273.

13. Zong X. Rhoads R., Wang X, Shi X., Chang Y. China's Rising Research Universities: a New Era of Global Ambition. Baltimore: John Hopkins University Press. 2014. 206 p. Book Review // Higher education. – 2023. – № 70. – P. 605–607.
14. Drori G. S., Höllerer M. A., Walgenbach P. Unpacking the Glocalization of Organization: From Term, to Theory, to Analysis // European J. of Cultural and Political Sociology. – 2014. – № 1 (1). – P. 85–99.

Дондик Людмила Юрьевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: dondik2006@yandex.ru

Кокарева Варвара Вадимовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: dondik2006@yandex.ru

Нестандартные формы урока иностранного языка на уровне начального общего образования

Аннотация. В статье рассматривается понятие нестандартной формы урока. Авторами формулируются методические рекомендации по разработке и проведению урока-квеста по английскому языку. Приведён пример краткого сценария урока-квеста для учащихся на уровне начального общего образования.

Ключевые слова: нестандартная форма урока, нестандартная педагогическая технология, начальное общее образование, урок-квест, образовательный квест, геймификация.

Dondik Lyudmila Yuryevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: dondik2006@yandex.ru

Kokareva Varvara Vadimovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: dondik2006@yandex.ru

Non-standard forms of foreign language teaching at the primary general education level

Abstract. The article is devoted to the concept of a non-standard form of a lesson and the features of an educational quest as a non-standard form of a lesson at the primary general education level. The authors give an example of an English quest lesson for students at the primary general education level.

Key words: non-standard lesson form, non-standard pedagogical technology, primary general education, lesson quest, educational quest, gamification.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью внедрения в практику преподавания иностранного языка методов и технологий, повышающих учебную мотивацию школьников и создающих естественные ситуации для применения ими языковых навыков на практике [1]. К особенностям овладения иностранным языком как одним из самых сложных школьных предметов следует отнести то, что это происходит, как правило, вне естественной языковой среды и при ограниченном количестве учебных часов. Следовательно, педагогу нужно использовать все возможности, чтобы разнообразить образовательный процесс, сделать его более эффективным, в том числе за счет привлечения нестандартных педагогических технологий – отличных от форм и методов организации классического урока

иностранного языка. Безусловно, отбираемые учителем формы работы должны отвечать принципам системно-деятельностного подхода, лежащего в основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования [7].

Под нестандартной формой урока мы понимаем такой способ организации учебной деятельности, который отличается от классической формы урока и предполагает отход от методического шаблона. Нестандартные формы урока можно определить и как нетрадиционные технологии обучения [8]. Нестандартный урок характеризуется более высокой степенью импровизированности, творческой направленности и эмоциональной вовлеченности учащихся. На таком уроке можно обойтись без оценок. При этом нетрадиционные формы дополняют традиционные и должны быть посвящены обязательному для изучения материалу. Они просто позволяют ученику увидеть тему с другого угла зрения [3].

Нестандартные уроки иностранного языка могут проходить в форме телепередачи (телемоста, интервью), деловой игры, «суда», пресс-конференции, КВН, театрализации, экскурсии, викторины (квеста или веб-квеста), конкурса, аукциона, игры («Поле чудес», «Что? Где? Когда?»), расследования («Следствие ведут знатоки»), урока-путешествия, урока-диалога, урока-погружения, урока-проекта, урока взаимообучения, урока-фантазии, урока-сказки и так далее [6]. Многие из подобных технологий рассматриваются методистами как активные или интерактивные формы учебной работы, так как они способствуют активизации обучающихся, большей их включенности как субъектов образовательного процесса. Они также отвечают принципу геймификации, в соответствии с которым обучающийся, как в игре, осознанно идет к поставленной цели, получая удовольствие от небольших «изюминок» – игровых приемов и необычных форм работы, вносящих разнообразие и творческий аспект в процесс обучения [2].

Говоря об особенностях обучающихся младшего школьного возраста, необходимо помнить о переходе ребёнка к учебной деятельности, которая приходит на смену игровой деятельности и постепенно становится ведущей. Последнее требует перестройки всех психических процессов и функций. С другой стороны, игра продолжает иметь важное значение для ребенка 7-11 лет. Психологические особенности обучающихся начальной школы диктуют необходимость соблюдения следующих дидактических принципов [9].

1. Принцип наглядности и образности как основа подачи любого материала.
2. Принцип игровой деятельности как естественной и необходимой формы познания и взаимодействия, органично вплетённой в учебный процесс.
3. Принцип двигательной активности и частой смены видов деятельности для компенсации неустойчивости внимания и высокой утомляемости младшего школьника.
4. Принцип личностной значимости и эмоциональной вовлеченности, обеспечивающий связь учебного содержания с опытом и интересами ребёнка.

Данным принципам в полной мере отвечает, например, такая нестандартная форма урока иностранного языка, как квест. Эта педагогическая технология была заимствована из досуговой и литературной сферы, где он понимается как сюжетное путешествие к цели через преодоление препятствий. В педагогическом контексте он трансформируется в дидактически структурированную игру, имеющую конкретную образовательную цель, игровой замысел, правила и обязательную руководящую роль педагога-наставника.

Существует несколько классификаций квестов. По структуре различают линейные квесты (цепочка заданий, выстроенных в определенном порядке), штурмовые квесты (пути выполнения задач, которые участники самостоятельно выбирают для достижения основного задания), кольцевые квесты (подобная линейному квесту система заданий, но замкнутых в круг, который приведет участника в начальную индивидуальную точку). При прохождении линейного квеста учащиеся получают последующее задание только при условии выполнения предыдущего. При прохождении штурмового квеста выдается перечень заданий с подсказками, а порядок решения задач на пути к цели ученики выбирают самостоятельно. Кольцевой квест

нередко проходят командами, стартующими из разных точек, которые также станут для участников финишными [5].

Урок-квест английского языка должен сочетать в себе элементы игры, проблемного обучения, интересный сюжет и, конечно, принципы коммуникативного подхода. Можно рекомендовать как достаточно эффективные сценарии-путешествия с чёткой конечной целью найти сокровища пиратов по старинной карте, спасти волшебное существо, разгадав заклинания, либо помочь персонажу из любимой книги (мультфильма) решить некоторую проблему.

Задания квеста по английскому языку на уровне начального общего образования должны быть разнообразными, то есть ориентированными на разные виды речевой деятельности, но конкретными и достижимыми. Важно соблюдать принцип «от простого к сложному». Если квест проходят команды, то лучше для обеспечения включенности каждого, чтоб их состав был от 4 до 6 человек. Задания должны быть направлены на развитие навыков смыслового чтения коротких текстов-инструкций, на отработку вопросно-ответных конструкций, на формирование умений договариваться и принимать коллективное решение.

Для развития умения аудирования рекомендуется готовить запись голоса персонажа. Для развития умения англоязычного чтения целесообразно использование зашифрованных посланий (анаграмм, простых кроссвордов), коротких текстов-описаний для поиска предмета. Для совершенствования фонетических и лексических навыков, формирования умений диалогической речи рекомендованы задания на построение мини-диалога по заданному образцу, на исполнение песни (рифмовки) для получения артефакта, а также задания, предполагающие устный ответ на загадку. Для совершенствования орфографических навыков целесообразно использования заданий, предполагающих запись отгаданного слова, например, заполнение пропусков в волшебной формуле.

Все инструкции и материалы должны быть на иностранном языке, но с визуальной опорой, которой послужат картинки, предметы, жесты, реквизит (сундук, старые карты, тематические головные уборы), костюмы, фоновая музыка, условные знаки. Старт квеста должен быть кратким и энергичным: инструктаж проводится на иностранном языке, сопровождается жестами и наглядной демонстрацией. В ходе урока-квеста учитель выступает в наблюдателем: он направляет, помогает, но не даёт готовых ответов. Заранее необходимо прописать критерии оценивания. При этом акцент рекомендуется делать не только на правильности ответов, но и на сплочённости команды, креативности и коммуникативной активности участников. Итоги урока-квеста подводятся сразу после окончания времени, отведенного на выполнение заданий. Важно наградить всех участников, а не только победителей. Помимо общего личного или командного первенства, можно продумать номинации, например «За лучшую языковую догадку» [4].

Приведем пример краткого сценария урока-квеста «The Lost Words of Wonderland» для организации урока иностранного языка в 4 классе в нестандартной форме.

Общий сюжет: злая волшебница Mumble заколдовала Страну Чудес (Wonderland), похитила волшебные слова и разбросала их фрагменты по разным уголкам. Без этих слов Страна Чудес теряет цвета и радость. Игрокам предстоит пройти по следам волшебницы, выполнить задания, собрать все части волшебного заклинания и спасти Wonderland.

Для квеста требуется изготовить костюмы героев. Для ведущего (Storyteller / Guide) – плащ, шляпа, старая книга заклинаний. Для волшебницы Mumble – тёмный плащ, остроконечная шляпа, яркий грим. Для помощников на этапах – яркие костюмы, связанные со спецификой этапов (шляпа Безумного Шляпника, ушки Чеширского Кота, корона).

The Storyteller. Hello, dear travelers! My name is Roger. I am a storyteller. A big disaster has happened to me! The evil sorceress Mumble has stolen the most important magic words of our Wonderland! Without them, all the colors fade, laughter stops, and fairy tales disappear.

But I know you are brave and smart! Are you ready to help us? You complete the tasks and collect the parts of the magic spell. Each correctly completed task will give you one piece of the

puzzle. After collecting all the words and making a sentence, you will pronounce it on our Magic Crystal and save our Wonderland! Remember: speak English, help each other, don't run ahead, but follow the map (he gives the first envelope). My assistants will be waiting for you at each stage. Good luck! Let's save Wonderland!»

Этап 1. Встреча с Mumble. Загадка-приветствие.

Действующие лица: помощник в костюме Mumble. На столе разложены картинки с часами, животными, книгой в качестве подсказки. Учащиеся должны отгадать загадку от волшебницы, чтобы узнать, куда идти дальше.

Mumble (насмешливо): "Ah, little kids! Do you want to find my secrets? So, solve my riddle! I have a face and two hands. I go from 1 to 12. I can talk. What am I?"

Получив правильный ответ (a clock), волшебница даёт детям первый фрагмент пазла со словом "THE" и карту-подсказку для второго этапа с рисунком большого стола и надписью "The Mad Tea-Party. Go to the dining room!".

Этап 2. Безумное чаепитие.

Место действия: комната со столом, накрытым скатертью. На столе стоит поднос с продуктами: apple, banana, cup, plate, cookie, sandwich, juice box. Рядом лежат карточки с их названиями на английском. Нужно правильно разложить карточки к предметам.

Шляпник: "Hello! No time to say hello! Goodbye! Wait... You need a word? Set my table correctly! Put the words to the things.

Награда от шляпника: второй фрагмент пазла со словом "BRAVE".

Новая подсказка: рисунок кошачьих следов и надпись "Follow the cat's smile!".

Этап 3. Улыбка Чеширского Кота.

Место действия: угол с зеркалом или нарисованной улыбкой кота. На стене висят три облачка (как части исчезающего кота). На каждом – предложение с пропуском: "I __ happy.", "You __ clever.", "It __ a book.". Рядом на магнитиках или липучках слова: am, is, are. Нужно правильно заполнить пропуски.

Помощник с кошачьими ушками (таинственно): "To see the whole cat, complete the sentences. Choose the right words!"

Награда: третий фрагмент – слово "HEARTS". Подсказка: рисунок двери с большим замком и стрелкой "To the garden/playground".

Этап 4. Живая изгородь (The Talking Roses).

Место действия: коридор или угол, украшенный бумажными розами. Розы "разговаривают" (запись голоса помощника или он сам говорит). Задание: "Paint us in the right colours! The first rose is RED. The second rose is BLUE. The third rose is YELLOW." Учащиеся должны взять краски или маркеры и раскрасить контуры роз на листе в соответствии с инструкцией.

Действующие лица: помощник с лейкой.

Награда: четвертый фрагмент – слово "MUST".

Подсказка для пятого этапа: следы кролика и часы.

Этап 5. Нора Белого Кролика (White Rabbit's Hole).

Место действия: туннель из стульев и покрывал. На полу разложены предметы: a box, a book, a ball. Помощник дает команды на английском: "Put the ball IN the box. Put the book ON the chair. Put the pencil BY the book." Учащиеся должны пролезть в туннеле и выполнить задание.

Действующие лица: помощник в жилетке и с часами.

Награда: пятый фрагмент – слово "BREAK". Подсказка для этапа 6: карта с изображением крокета и молотка.

Этап 6. Королевский крокет (The Queen's Croquet).

Место действия: открытое пространство.

Действующие лица: помощник в бумажной короне. "Вы – мои живые молотки! Listen to my orders!" Помощник кричит: "Touch your NOSE! Jump on one FOOT! Clap your HANDS!"

Show your TEETH!" Учащиеся выполняют. Затем нужно провести мяч (воздушный шарик) ногой через "ворота" (из кубиков).

Награда: шестой фрагмент – слово "THE". Подсказка: изображение книги.

Этап 7. Книга Заклинаний (The Book of Spells). Алфавит и составление слова.

Место действия: стол с большой книгой. В книге зашифровано слово. Дана последовательность букв по их месту в алфавите: 3 (C), 1 (A), 20 (T). Учащиеся должны назвать буквы и записать слово CAT. Для усложнения можно дать больше букв.

Действующие лица: помощник в очках. "The word is hidden in numbers. Find the letters: 3, 1, 20. What word is it?"

Награда: седьмой фрагмент – слово "SPELL" и ключ (игрушечный) для следующего этапа.

Этап 8. Дверь в Сад (The Door to the Garden).

Место действия: дверь (реальная или нарисованная на ватмане). На двери висят 4 картинки. Нужно найти лишнее по звуку. Например: cat, hat, dog, bat (лишнее - dog, т.к. в cat, hat, bat звук [æ], а в dog - [ɒ]). Учащиеся должны назвать лишнее слово.

Действующие лица: стражник у двери. "To open the door, find the odd word. Listen to the sounds!"

Награда: восьмой фрагмент – слово "TOGETHER". Дверь "открывается" (помощник отдергивает шторку или указывает путь).

Этап 9. Волшебный Кристалл (The Magic Crystal). Финал.

Место действия: финальная точка с нарисованным или сделанным из фольги "кристаллом". Действующие лица: главный ведущий (Storyteller).

Участники собирают все 8 фрагментов в одно предложение. "THE BRAVE HEARTS MUST BREAK THE SPELL TOGETHER." Школьники должны произнести заклинание хором, одновременно все вместе положив руки на «волшебный артефакт» (кристалл).

Финальная сцена. После выполнения последнего задания ведущий радостно объявляет: "You did it! The spell is broken! Look!" Помощники включают разноцветные гирлянды/музыку, выносят "сокровище" (сундук с шоколадными монетами или медалями "Hero of Wonderland" для каждого участника). Ведущий благодарит детей: "Wonderland is saved! You are true heroes! Thank you!"

Таким образом, для учителя иностранного языка на уровне начального общего образования образовательный квест может выступать инструментом комплексного развития у учащихся коммуникативных навыков, учебной мотивации и умения работать в команде в неформальной, увлекательной обстановке. Что касается обучающихся, то для них нестандартный урок – это возможность взглянуть на изучаемый предмет и учебный материал другими глазами, а также попробовать свои силы в использовании языковых компетенций в новых ситуациях общения.

Литература

1. Дондик, Л. Ю., Степанова, В. С. Развитие мотивации при обучении социокультурному аспекту английского языка на уровне начального общего образования / Л. Ю. Дондик, В. С. Степанова // Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в школе и вузе: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2025. С. 16-19.
2. Дондик, Л. Ю., Урванцева, Л. К. Принцип геймификации в обучении иностранному языку / Л. Ю. Дондик, Л. К. Урванцева // Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в школе и вузе: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 30-33.
3. Икромова, М. И. Методика применения нетрадиционных методов на уроках / М. И. Икромова // Science and Educaion. 2023. № 12(4). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-primeneniya-netraditsionnyh-metodov-na-urokah?ysclid=mrfciphn5423512622> (дата обращения: 10.07.2026)

4. Малова, О. Е. Квест как эффективная технология обучения в общеобразовательном учреждении: алгоритм создания образовательного квеста / О. Е. Малова. – Текст : электронный // Наука и школа. – 2024. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kvest-kak-effektivnaya-tehnologiya-obucheniya-v-obsheobrazovatelnom-uchrezhdenii-algoritm-sozdaniya-obrazovatelного-kvesta> (дата обращения: 10.07.2026)
5. Маркова А. А., Масленникова И. А. Квест как форма обучения в дополнительном образовании / А. А. Маркова, И. А. Масленникова // Международный журнал «Вестник науки». URL: <https://www.xn--8sbempclcw3bmt.xn--plai/article/6088?ysclid> (дата обращения: 10.07.2026)
6. Мирошниченко, Н. И. Нетрадиционные формы урока, возможности их использования в учебном процессе по иностранному языку в младших классах / Н. И. Мирошниченко // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/netraditsionnye-formy-uroka-vozmozhnosti-ih-ispolzovaniya-v-uchebnom-protsesse-po-inostrannomu-yazyku-v-mladshih-klassah> (дата обращения: 10.07.2026)
7. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования : Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 [зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64100] (ред. от 18.06.2025) // URL: <http://www.consultant.ru>. – Текст : электронный.
8. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
9. Тухужева, Л. А. Психологические особенности младшего школьника / Л. А. Тухужева // Вопросы науки и образования. 2021. № 8 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 10.07.2026)

Инь Юньшань

Государственный университет просвещения

Россия, г. Москва

E-Mail: 402542682@qq.com

Воителева Татьяна Михайловна

Государственный университет просвещения

Россия, г. Москва

E-Mail: voitelev@yandex.ru

Полимодальные медиатексты на русском языке в межкультурном обучении студентов китайских вузов: модель и практика интеграции

Аннотация. В статье рассматривается технология использования полимодальных медиатекстов в межкультурном обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в китайских вузах. Автором предложена и апробирована модель интеграции медиаресурсов, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результативный компоненты. Показано, что систематическое внедрение данной технологии способствует развитию навыков интерпретации культурных смыслов, повышает учебную мотивацию студентов и обеспечивает эффективное формирование их межкультурной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: полимодальные медиатексты, межкультурное обучение, русский язык как иностранный, китайские студенты, модель интеграции.

Yin Yunsan

State University of Education

Moscow, Russia

E-Mail: 402542682@qq.com

Voiteleva Tatyana Mikhailovna

State University of Education

Moscow, Russia

E-Mail: voitelev@yandex.ru

Polymodal media texts in Russian in intercultural education of Chinese university students: model and practice of integration

Abstract. The article discusses the technology of using polymodal media texts in intercultural teaching of Russian as a foreign language (RFL) in Chinese universities. The author proposes and tests a model of media resource integration that includes target, content, process and outcome components. It is shown that the systematic implementation of this technology contributes to the development of skills in interpreting cultural meanings, increases students' motivation to learn, and ensures the effective formation of their intercultural communicative competence.

Keywords: multimodal media texts, intercultural learning, Russian as a foreign language, Chinese students, integration model.

Современное языковое образование развивается в условиях стремительных социокультурных изменений, обусловленных глобализацией, цифровизацией и расширением межкультурных контактов. Иностранный язык в этих условиях перестаёт рассматриваться исключительно как система лексико-грамматических средств и всё в большей степени понимается как инструмент межкультурного общения, требующий от обучающихся

способности интерпретировать и соотносить культурные смыслы, нормы и ценности различных сообществ [1, с. 159 -162].

Для системы обучения русскому языку как иностранному в китайских вузах данная тенденция имеет особое значение. С одной стороны, интерес к русскому языку в Китае стабильно возрастает в связи с развитием российско-китайского сотрудничества в сфере экономики, науки и культуры. С другой стороны, практика преподавания РКИ в китайской аудитории демонстрирует ряд устойчивых проблем, среди которых недостаточный уровень сформированности межкультурных умений, трудности интерпретации аутентичных речевых ситуаций и ограниченность коммуникативного опыта обучающихся [6, с. 16].

В этой связи актуализируется поиск таких дидактических средств, которые позволяли бы приблизить учебный процесс к реальным условиям межкультурной коммуникации и одновременно учитывать когнитивные и культурные особенности китайских студентов. Одним из перспективных направлений в данном контексте является использование полимодальных медиатекстов, представляющих собой сложные коммуникативные образования, сочетающие вербальные, визуальные, аудиальные и иные семиотические ресурсы [5, с. 41].

Понятие полимодальности прочно вошло в научный оборот в рамках исследований мультимодального дискурса и медиалингвистики. Под полимодальностью понимается использование в одном тексте нескольких модальностей (кодов), таких как вербальный, визуальный, аудиальный, кинетический и пространственный, взаимодействие которых формирует целостный коммуникативный смысл [3, с. 59].

Современные медиатексты — новостные публикации, видеоблоги, рекламные ролики, социальные сети — в большинстве случаев носят полимодальный характер. Их восприятие требует от адресата не только языковых знаний, но и умений интерпретировать визуальные образы, интонационные средства, культурно маркированные символы и контексты [3, с. 102].

В дидактическом аспекте полимодальные медиатексты обладают рядом преимуществ: они обеспечивают аутентичность учебного материала, повышают мотивацию обучающихся и создают условия для комплексного развития языковых и социокультурных умений [2, с. 88].

Межкультурное обучение рассматривается в современной методике как целенаправленный процесс формирования у обучающихся способности к эффективному взаимодействию с представителями иной культуры на основе осознания культурных различий и сходств [1, с. 24]. В отличие от традиционных подходов к изучению национальных культур, межкультурное обучение не сводится к простому усвоению культурных знаний, а направлено на развитие интерпретационных, рефлексивных и коммуникативных способностей.

В контексте обучения РКИ китайских студентов межкультурное обучение приобретает особую значимость. Существенные различия в коммуникативных стилях, ценностных ориентациях и нормах речевого поведения часто становятся источником коммуникативных неудач [7, с. 63]. Следовательно, обучение должно включать систематическую работу с культурно значимыми коммуникативными ситуациями.

Использование полимодальных медиатекстов в межкультурном обучении позволяет моделировать реальные коммуникативные ситуации и вовлекать обучающихся в процесс анализа культурных смыслов, представленных в медиапространстве [5, с. 44]. Такие тексты отражают актуальные социокультурные реалии, особенности речевого поведения носителей языка и специфику современного дискурса. Для китайских студентов работа с полимодальными медиатекстами способствует снижению уровня абстрактности учебного материала и облегчает понимание культурных контекстов за счёт визуальной и аудиальной поддержки [8, с. 117].

Таким образом, теоретический анализ полимодальных медиатекстов как средства межкультурного обучения позволяет сделать вывод о необходимости их системной и

целенаправленной интеграции в образовательный процесс. Однако для подтверждения дидактического потенциала данного средства требуется обращение к конкретным педагогическим практикам, позволяющим проследить, каким образом полимодальные медиатексты функционируют в реальной учебной аудитории китайского вуза. Это обуславливает переход от теоретического осмысления проблемы к описанию модели и практики её реализации.

Несмотря на возрастающий интерес к использованию медиатекстов в обучении иностранным языкам, в практике преподавания РКИ в китайских вузах их применение зачастую носит фрагментарный и несистемный характер. Отсутствует целостная модель интеграции полимодальных медиатекстов в межкультурное обучение, ориентированная на специфику китайской аудитории и цели формирования межкультурных умений. В связи с этим возникает противоречие между высоким дидактическим потенциалом полимодальных медиатекстов и недостаточной разработанностью методических подходов к их системному использованию в обучении РКИ.

Цель исследования заключается в разработке и апробации модели интеграции полимодальных медиатекстов в межкультурное обучение студентов китайских вузов.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. проанализировать теоретические подходы к понятию полимодального медиатекста и межкультурного обучения;
2. определить дидактические функции полимодальных медиатекстов в обучении РКИ;
3. разработать модель интеграции полимодальных медиатекстов в межкультурное обучение;
4. провести педагогическую апробацию предложенной модели и проанализировать её результаты.

Разработанная модель интеграции полимодальных медиатекстов включает следующие компоненты.

1. Целевой (формирование межкультурных умений);
2. Содержательный (отбор медиатекстов с учётом культурной и языковой релевантности);
3. Процессуальный (этапы работы с медиатекстами);
4. Результативный (оценка сформированности межкультурных умений).

На подготовительном этапе осуществляется актуализация фоновых знаний студентов и постановка межкультурной задачи. Основной этап включает анализ вербальных и невербальных компонентов медиатекста, выявление культурно маркированных элементов и обсуждение коммуникативных стратегий. На заключительном этапе проводится рефлексия и перенос полученных знаний в новые коммуникативные ситуации [6, с. 18].

Экспериментальная работа проводилась в курсах РКИ. В учебный процесс были интегрированы видеосюжеты российских СМИ, фрагменты блогов, рекламные ролики и материалы социальных сетей.

Результаты наблюдений и анализа учебной деятельности показали повышение уровня вовлечённости студентов, улучшение навыков интерпретации культурных смыслов и развитие способности к сопоставлению культурных норм [6, с. 81].

В качестве примера практической реализации модели интеграции полимодальных медиатекстов рассмотрим фрагмент учебного занятия по русскому языку как иностранному со студентами 2 курса лингвистического профиля одного из курсов (уровень владения языком – А2).

В качестве учебного материала был использован короткий видеосюжет российского новостного портала, посвящённый празднованию Масленицы. Данный медиатекст представлял собой типичный полимодальный продукт, включающий вербальный текст (речь диктора), визуальный ряд (изображения народных гуляний, традиционной еды), а также фоновое музыкальное сопровождение.

Этап предтекстовой работы

На подготовительном этапе студентам было предложено обсудить следующие вопросы:

- какие традиционные праздники существуют в китайской культуре;
- какие обычаи связаны с традиционными китайскими праздниками.

Данный этап способствовал актуализации фоновых знаний и формированию установки на межкультурное сопоставление.

Этап работы с медиатекстом

В процессе просмотра видеосюжета студентам предлагались задания, направленные на анализ различных модальностей текста:

- выделить ключевые слова и выражения, характеризующие праздник;
- обратить внимание на визуальные символы и их культурное значение;
- определить, какие элементы поведения участников праздника могут быть непонятны представителям иной культуры.

Особое внимание уделялось обсуждению невербальных компонентов коммуникации, таких как мимика, жесты и пространственная организация взаимодействия.

Послетекстовый этап и рефлексия

На заключительном этапе студентам было предложено выполнить коммуникативное задание: смоделировать диалог между российским и китайским студентом, в котором один из участников объясняет культурное значение Масленицы. Ниже приведена статистическая таблица данных (таблица 1), которые мы получили по этому вопросу.

Таблица 1. Оценка на основе анализа выполненных студентами заданий по 5-балльной шкале

Критерий	Показатели (умения)	Оценка ДО (средний балл)	Оценка ПОСЛЕ (средний балл)
Когнитивный	Знание безэквивалентной лексики, понимание символики медиатекста.	2.4	4.2
Аффективный	Межкультурная чувствительность, отсутствие этноцентризма, интерес к культуре.	3.1	4.5
Поведенческий	Способность выбирать адекватные коммуникативные стратегии в диалоге.	2.2	3.9

Анализ выполненных заданий показал, что студенты стали более осознанно использовать культурно маркированную лексику и демонстрировали стремление учитывать позицию адресата, принадлежащего к иной культуре.

Сравнительный анализ данных до и после эксперимента свидетельствует о положительной динамике в формировании межкультурных умений студентов экспериментальных групп. Особое значение имело развитие способности понимать имплицитные культурные значения, представленные в медиатексте, и адекватно реагировать в коммуникативных ситуациях.

Полученные результаты подтверждают выводы других исследователей о высокой эффективности полимодальных медиатекстов в обучении иностранным языкам [3, с. 46].

Итак, проведенное исследование позволило обосновать целесообразность использования полимодальных медиатекстов в межкультурном обучении студентов китайских вузов. Разработанная модель интеграции демонстрирует высокую дидактическую эффективность и может быть рекомендована для практики преподавания РКИ.

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением типологии используемых медиатекстов и изучением возможностей цифровых платформ в межкультурном обучении.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы речевых жанров // Вопросы литературы и эстетики. – М. : Художественная литература, 2017. – С. 159–206.
2. Кривенко О. Ф. Методический потенциал цифровых мультимодальных текстов в обучении русскому языку как иностранному : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2022. – 198 с.
3. Куликов С. Б. Мультимодальность в современном образовании : монография. – М. : Просвещение, 2023. – 212 с.
4. Майер И. А., Селезнёва И. П. Поликодовый текст как средство реализации мультимодального подхода в обучении иностранным языкам // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2024. – № 2. – С. 85–94.
5. Ремчукова Е. Н., Апостолиди А. А. Образовательные практики в высшей школе: новостной медиатекст как актуальный лингводидактический ресурс // Ценности и смыслы. 2019. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-praktiki-v-vysshey-shkole-novostnoy-mediatekst-kak-aktualnyy-lingvodidakticheskiy-resurs> (дата обращения: 06.01.2026).
6. Сотова И. А., Цзинь Л. Использование мультимодальных текстов для развития навыков говорения на русском языке у китайских студентов // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2024. – № 5. – С. 14-19.
7. Списакова А. А., Ермачкова О. А., Гаярский Л. И. Использование медиатекстов в обучении русскому языку как иностранному // Филологический класс. – 2021. – № 2. – С. 96–103.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация // Вестник культурологии. – 2002. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/s-g-ter-minasova-yazyk-i-mezhkulturnaya-kommunikatsiya> (дата обращения: 06.01.2026).

Петрович ВладимирГлебович

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального
образования «Саратовский областной институт развития образования»

Россия, г. Саратов

E-Mail: petro51@mail.ru

Литература и история – два кита гуманитарного образования: почему в школах России они плывут не синхронно-параллельно?

Аннотация. В статье рассматривается проблема хронологического и содержательного разрыва в изучении смежных тем на уроках литературы и истории в современной российской школе. Автор анализирует Федеральные рабочие программы (ФРП) по учебным предметам «Литература» и «История», советский опыт подготовки педагогов-гуманитариев, мнения ученых и учителей-практиков. Делается вывод о необходимости преодоления ведомственных и дисциплинарных барьеров для формирования у учащихся целостной картины мира и историко-культурной идентичности.

Ключевые слова: интеграция образования, литература, история, Федеральные рабочие программы, межпредметные связи, педагогическое образование.

Vladimir Glebovich Petrovich

State Autonomous Institution of Continuing Professional Education

Saratov Regional Institute for Education Development

Saratov, Russia

E-Mail: petro51@mail.ru

Literature and History are the twin pillars of humanities education: why do they operate out of sync and in parallel in Russian schools?

Abstract. This article examines the chronological and substantive gaps in the study of related topics in literature and history classes in contemporary Russian schools. The author analyzes the Federal Work Programs (FWP) for the subjects "Literature" and "History," the Soviet experience of training humanities teachers, and the opinions of scholars and practicing teachers. The author concludes that it is necessary to overcome departmental and disciplinary barriers to develop a holistic worldview and historical and cultural identity in students.

Key words: integration of education, literature, history, Federal work programs, interdisciplinary connections, pedagogical education.

В начале третьего десятилетия XXI века в нашей стране начался переход к созданию суверенной системы российского образования – от дошкольного уровня до вузовского. Суверенная система направлена на обеспечение национальной образовательной самостоятельности и защиту культурных ценностей России. Эта концепция включает создание условий для воспитания патриотизма, уважения к традициям и истории страны, развития интеллектуального потенциала нации и формирования конкурентоспособных кадров для нужд государства и экономики.

На уровнях основного общего и среднего общего образования первыми на тропу суверенизации вступили историки. С сентября 2023 года все учащиеся 10–11 классов школ страны перешли на обучение истории по единым государственным учебникам под редакцией В. Р. Мединского, А. О. Чубарьяна и А. В. Торкунова. С 1 сентября 2025 года по единым государственным учебникам истории стали заниматься и учащиеся 5–7 классов. Полный переход на единые государственные учебники истории завершится в сентябре 2026 года, когда на них перейдут 8 и 9 классы.

Таким образом, история в школе становится на наших глазах тем фундаментальным предметом, стержнем, на который должны ориентироваться все остальные гуманитарные дисциплины, и прежде всего литература. Почему прежде всего литература? «Интеграция дисциплин позволяет обогатить уроки истории выразительными примерами из художественной литературы, расширяя кругозор и углубляя понимание социальных процессов» [1, с. 158], – утверждает в своей недавней работе алтайский исследователь И. В. Петрунина, а питерский исследователь О. Н. Васильченко подчёркивает: «Объединяя литературу и историю, мы формируем способность видеть прошлое глазами писателя, понимать его мотивы и эмоции, обогащаем образное мышление учащихся» [2, с. 142].

Что же мы имеем на сегодня? Полную дезинтеграцию двух главных школьных гуманитарных предметов. В сознании ученика фактически получается «разорванное время». Ни для кого не секрет парадокс, знакомый каждому российскому учителю-словеснику и учителю-историку. Отечественная война 1812 года теперь изучается в конце 8 класса. Восьмиклассники, погрузившись в героическую эпопею 1812 года, анализируя стратегию Кутузова и тактику Наполеона, через два года, в 10 классе, вынуждены заново «открывать» для себя эту же эпоху через призму философских и нравственных исканий героев романа-эпопеи Л. Н. Толстого «Война и мир». При этом базовый исторический контекст зачастую утрачен (не каждый десятиклассник вспомнит, что изучал на уроках истории полтора-два года назад), эмоциональный отклик на события Отечественной войны 1812 года ожидаемо притуплен. Этот диссонанс – не частная методическая проблема, а системный вызов, проистекающий из дезинтеграции двух фундаментальных гуманитарных дисциплин. Интеграция литературы и истории – не мода, а веление времени, ответ на запрос формирования критически мыслящей, но духовно цельной личности, способной осмысливать сложные связи прошлого и настоящего.

Пройдёмся по актуальным федеральным рабочим программам преподавания истории и литературы, сравним эпохи, авторов и произведения.

При любых реформах преподавания истории в школе содержание курса 5 класса остаётся неизменным без малого столетие. В 5 классе изучение истории начинается с курса Всеобщей истории, истории Древнего мира. Однако поэмы Гомера «Одиссея» и «Илиада» (в отрывках) будут изучаться только в 6 классе, год спустя. Удивляет и выбор авторов программы по литературе: рассказ Л. Н. Толстого «Кавказский пленник» предлагается в рамках литературы второй половины XIX века. Разбирая рассказ, учителю литературы придётся объяснять пятиклассникам подоплёку и основные моменты Кавказской войны, которую Россия вела на протяжении почти полувека (1817–1864).

В цикле литературы XX – начала XXI веков рекомендуется в 5 классе изучить не менее двух произведений отечественной литературы о Великой Отечественной войне. Мы ничего не имеем против «Сына артиллериста» К. Симонова, «Сына полка» В. П. Катаева или, тем более, «Дорогих моих мальчишек» саратовского по рождению писателя Л. А. Кассиля. Но о событиях Великой Отечественной войны пятиклассники в лучшем случае узнают через два года, в 7 классе, в рамках изучения курса «История нашего края», который с нынешнего учебного года введён в 5–7 классах всех школ страны.

С программой 6 класса по литературе, за исключением недочёта с поэмами Гомера, более или менее порядок. Впрочем, и тут есть два произведения о Великой Отечественной войне и послевоенной эпохе развития нашей страны – «Экспонат №» Б. Л. Васильева, «Уроки французского» В. Г. Распутина. Сумеет ли учитель литературы дать точно выверенные комментарии о Великой Отечественной войне – вот в чём вопрос.

Обратимся к 7 классу. Изучение литературы в 7 классе начинается с древнерусских повестей, предлагается, прежде всего, «Поучение» Владимира Мономаха (в сокращении). Всего бы ничего, но по курсу истории России личность Владимира Мономаха изучается в 6 классе. Опять явная несогласованность двух программ.

Не вызывает вопросов включение в разделе «Литература первой половины XIX века» повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба» и лермонтовской «Песни про царя Ивана Васильевича,

молодого опричника и удалого купца Калашникова». Но пушкинскую «Полтаву», хотя бы и изучаемую фрагментарно, явно надо переносить в курс 8 класса, в котором на уроках истории речь пойдёт о Петре I и его эпохе.

Переноса в курс литературы 9 класса явно требует изучение рассказа Л. Н. Толстого «После бала», ведь его действие происходит в эпоху правления Николая I, чьи почти три десятилетия правления на уроках истории школьники изучают именно в 9 классе.

Как в 7 классе на уроках литературы изучать рассказ М. А. Шолохова «Родинка» без знаний обучающимися событий Гражданской войны 1918–1921 годов? Сумеет ли учитель литературы объяснить семиклассникам смысл рассказа, исторический фон событий, описываемых в произведении? На мой взгляд, этот рассказ мог бы послужить хорошей иллюстрацией при изучении Гражданской войны в 10-м классе.

В своём анализе мы не затрагивали произведения зарубежной литературы. На примере 7 класса хочется понять логику составителей ФРП по литературе, предлагающих к изучению в 7 классе главы романа М. Сервантеса «Хитроумный идальго Дон Кихот Ламанчский»: история Средних веков, к которой относится бессмертный роман Сервантеса, изучается в 6 классе! Вот тогда и было бы самое время поговорить о романе как прекрасной иллюстрации жизни средневековых рыцарей.

Переноса в 10 класс, на мой взгляд, требует и изучение повести-сказки А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц».

Из программы по литературе 8 класса нуждаются в переносе в более ранние классы агиографические произведения: предлагаемые «Житие Сергия Радонежского» и «Житие протопопа Аввакума, им самим написанное» не относятся к эпохе XVIII – начала XIX века, изучаемой в 8 классе по истории.

Нестыковка курсов литературы и истории явно видна на примере раздела «Литература первой половины XX века», в котором восьмиклассникам предлагается изучить произведения писателей Русского зарубежья, что предполагает неизбежный экскурс в историю нашей страны XX века, события Гражданской войны, исход интеллигенции за рубеж, – а это курс 10 класса.

То же требование относится к разделу «Литература второй половины XX – начала XXI века». Золотой фонд русской литературы – «Василий Тёркин» А. Т. Твардовского, «Судьба человека» М. А. Шолохова, «Русский характер» А. Н. Толстого – явно нуждается в переносе в курс 10 класса, параллельно с изучением истории Великой Отечественной войны.

Нестыковки продолжают и в программе по литературе 9 класса. «Слово о полку Игореве» – прекрасная иллюстрация истории России 6 класса; ломоносовская «Ода на день восшествия на Всероссийский престол Ея Величества Государыни Императрицы Елисаветы Петровны 1747 года» уместна годом ранее, в 8 классе, где на уроках истории идёт речь о правлении Елизаветы Петровны.

Что же изучают наши старшеклассники, учащиеся 10–11 классов? Программа по литературе для 10 класса – это сплошь произведения, иллюстрирующие события «золотого века» русской культуры, то есть века XIX. Нехватка места не позволяет полностью процитировать все произведения: тут и «Война и мир» Л. Н. Толстого, «Гроза» А. Н. Островского, «Обломов» И. А. Гончарова, «Отцы и дети» И. С. Тургенева, «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, стихи Н. А. Некрасова, Ф. И. Тютчева, А. А. Фета, а также А. П. Чехов, Н. С. Лесков. А на уроках истории речь идёт о совсем другой эпохе – Первая мировая война, революция 1917 года, Гражданская война, НЭП, сталинская модернизация страны, Великая Отечественная война. Вот сюда бы творения М. А. Шолохова, М. А. Булгакова, А. П. Платонова, А. А. Блока и В. В. Маяковского, А. М. Горького и И. А. Бунина.

Между тем поэма А. А. Блока «Двенадцать» – в программе литературы 11 класса. Там же А. И. Куприн, А. М. Горький, И. А. Бунин. А на уроках истории совсем другая эпоха – вторая половина XX века и наши дни...

Возникает чисто риторический вопрос, вынесенный в тему доклада: отчего литература и история, два кита гуманитарного образования, в школах России не плывут синхронно-параллельно? Ответ лежит буквально на поверхности. Перефразируя классика, можно сказать и о филологах, составлявших программу по литературе: они страшно далеки от школы, не привыкли работать в команде со своими коллегами-историками.

Между тем «интеграция истории и литературы сегодня – это не просто техническое объединение материала двух дисциплин, а создание единого смыслового и эмоционального поля, в котором историческое событие обретает человеческое измерение через литературный образ, а литературный сюжет получает достоверность и масштаб через исторический контекст. Именно такой подход способствует формированию целостной гражданской идентичности и критического мышления у школьников» [3, с. 48], – отмечают в своей статье «Человек в истории: потенциал интеграции истории и литературы для формирования гражданской идентичности» О. Ю. Стрелова и И. Г. Шамсутдинова.

Конечно, погружённые в проблему исследователи литературы и истории возразят мне сейчас, приведя несколько интересных работ на тему интеграции истории и литературы: Т. В. Геллер, Е. И. Казакова «Проектирование интегрированного курса „История и литература России XIX века“ для старшей школы» [4] – научная статья с подробным описанием авторской модели курса; В. А. Корнилов «Исторический контекст на уроках литературы: от теории к практике» [5] – практическое руководство для учителей литературы; М. В. Рыбакова «Формирование единой картины мира: интегрированные уроки истории и литературы в 6–9 классах» [6] – сборник конкретных поурочных разработок. Но в этих и ряде других публикаций речь идёт о единичных попытках интеграции двух главных гуманитарных предметов в отдельных инновационных образовательных учреждениях, учащимся которых можно только позавидовать.

Я же говорю о необходимости коренной интеграции литературы с историей во всех школах страны.

Сегодня, когда в обстановке глубокой секретности идёт подготовка единых государственных учебников литературы, надо вынести актуальнейшую проблему интеграции изучения литературы и истории в школе, пересмотра перечня изучаемых произведений – куда делся, например, роман «Что делать?» Н. Г. Чернышевского, перепавший не только В. И. Ульянова (Ленина), но и многих современных политиков, в том числе и лидера Китая Си Цзиньпина, – на широкое обсуждение педагогической общественности, прежде всего учителей истории и литературы.

Избрание В. Р. Мединского, помощника Президента РФ и председателя Российского военно-исторического общества, первым секретарём Союза писателей России в феврале 2025 года позволяет надеяться, что проблема интеграции двух главных школьных гуманитарных предметов наконец-то будет решена – на самом верху политического олимпа страны за историю и литературу теперь отвечает один и тот же человек.

Закончить статью хочу коротким, но ёмким стихотворением советского поэта-песенника Льва Ошанина:

Литература – это исповедь.

Под видом исповеди – проповедь.

Для тех, кого мы любим, – заповедь.

Для тех, кто ненавистен, – отповедь.

Добавьте к литературе историю – и мы получим поэтически выраженную миссию наших предметов, которые как два кита современного гуманитарного образования страны повсеместно должны плыть синхронно-параллельно.

Литература

1. Петрунина И. В. Практикум по интеграции курсов истории и литературы в старших классах. – Барнаул : Алтайский государственный университет, 2024. – 216 с.

2. Васильченко О. Н. История и литература в межпредметном пространстве средней школы. – Санкт-Петербург : Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2024. – 224 с.
3. Стрелова О. Ю., Шамсутдинова И. Г. «Человек в истории»: потенциал интеграции истории и литературы для формирования гражданской идентичности // Преподавание истории в школе. – 2023. – № 3. – С. 45–52.
4. Геллер Т. В., Казакова Е. И. Проектирование интегрированного курса «История и литература России XIX века» для старшей школы // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 4 (69). – С. 124–139.
5. Корнилов В. А. Исторический контекст на уроках литературы: от теории к практике. – Санкт-Петербург : СпецЛит, 2021. – 180 с.
6. Рыбакова М. В. Формирование единой картины мира: интегрированные уроки истории и литературы в 6–9 классах. – Москва : Экзамен, 2022. – 223 с.

Путилова Арина Алексеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: arinaputilova@mail.ru

Южанинова Елена Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: elena-yuzh@yandex.ru

Использование электронных образовательных ресурсов для формирования навыков аудирования на уроках немецкого языка как второго иностранного

Аннотация. В статье рассматривается использование электронных образовательных ресурсов для формирования навыков аудирования на уроках немецкого языка как второго иностранного. Отмечены преимущества внедрения электронных образовательных ресурсов в учебный процесс. Определена специфика обучения аудированию второго иностранного языка. Выделены критерии выбора аутентичных аудиотекстов для аудирования. Приведены примеры разработанных заданий по аудированию с использованием онлайн-сервиса LearningApps для уроков немецкого языка как второго иностранного в 5 классе.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, аудирование, второй иностранный язык, аутентичный текст.

Putilova Arina Alekseyevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: arinaputilova@mail.ru

Yuzhaninova Elena Vladimirovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: elena-yuzh@yandex.ru

The use of digital educational resources to develop listening skills in German as a Second Foreign Language lesson

Abstract. This article deals with the use of digital educational resources to develop listening skills in German as a second foreign language lesson. It highlights the benefits of introducing digital educational resources into the teaching process. The specifics of teaching listening skills in a second foreign language are identified. Criteria for selecting authentic audio texts for listening practice are outlined. Examples are provided of listening tasks designed with the online service LearningApps for lessons in German as a second foreign language in the 5th grade.

Keywords: digital educational resource, listening, second foreign language, authentic text.

Успешное освоение иностранного языка напрямую зависит от сформированности навыков аудирования. Способность понимать устную речь лежит в основе эффективной коммуникации и позволяет учащимся полноценно участвовать в образовательном процессе. В связи с этим, введение немецкого языка как второго иностранного требует особого

внимания к разработке и применению современных методик, которые помогут учащимся развить и улучшить свои навыки аудирования.

Актуальным решением представляется использование электронных образовательных ресурсов, предлагающих интерактивные задания и аудио-видеоматериалы. Использование электронных образовательных ресурсов позволяет сделать процесс обучения более наглядным и интересным, а также создать условия для более эффективного усвоения материала. В 5 классе закладывается фундамент для дальнейшего изучения иностранного языка. Таким образом, данное исследование направлено на решение актуальной проблемы: как эффективно использовать электронные образовательные ресурсы для формирования навыков аудирования у учащихся 5 класса на уроках немецкого языка как второго иностранного.

Согласно требованиям ФГОС основного общего образования, наличие информационной образовательной среды является необходимым условием реализации образовательной программы [5, с. 28].

Электронные образовательные ресурсы определяются как образовательные ресурсы, представленные в электронно-цифровой форме, включающие в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них, и предназначенные для использования в образовательном процессе с применением информационно-коммуникационных технологий. Электронный образовательный ресурс – «образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них» [3, с. 128].

Использование электронных образовательных ресурсов в школе допускается при условии их соответствия образовательным стандартам, возрастным особенностям учащихся и целям обучения. Министерством просвещения РФ рекомендованы: Библиотека цифрового образовательного контента, Мобильное электронное образование, ЯКласс.

Чтобы понять, насколько оправдано внедрение электронных образовательных ресурсов в учебный процесс, необходимо четко определить, какие преимущества они предоставляют.

1. Электронные обучающие материалы могут быть использованы на всех этапах изучения дисциплин и оказывают значительное влияние на контрольно-оценочную функцию занятий, придают им игровой характер, а также способствуют активизации учебно-познавательной деятельности;

2. Наглядное предъявление информации дает больше возможностей для эффективного усвоения материала. Эффективность обучения напрямую зависит от степени активизации всех органов чувств, а средства мультимедиа предполагают комбинированное воздействие на органы чувств человека одновременно;

3. Интерактивная и игровая формы представления информации значительно влияют на повышение интереса учащихся к изучению немецкого языка;

4. Применение электронных образовательных ресурсов позволяет соблюдать принципы индивидуализации и дифференциации на уроках немецкого языка, что позволяет учителю организовать учебный процесс с максимальной эффективностью, как для слабоуспевающих, так и для высокомотивированных учащихся;

5. Сетевое распространение электронных образовательных ресурсов способствует его использованию, как на уроках, так и дома. Данный аспект дает возможность ученику при закреплении материала неоднократно повторять выполнение задания, что позволяет учащимся с низкой успеваемостью по немецкому языку приобрести уверенность в своих силах;

6. Компактность хранения данных [2, с. 142].

Обучение второму иностранному языку в условиях современной школы приобретает особую значимость в связи с возрастающими требованиями к коммуникативной подготовке обучающихся. Однако методика преподавания второго иностранного языка до настоящего времени не обладает целостной системой. В большинстве общеобразовательных школ

второй иностранный язык вводится с 5 класса и изучается с частотой 1–2 часа в неделю, что существенно ограничивает возможности формирования устойчивых речевых навыков.

Одной из наиболее сложных методических проблем при обучении немецкому языку как второму иностранному является формирование навыков аудирования. Аудирование – восприятие и понимание иностранной речи на слух [1, с. 19]. Для учащихся 5 класса трудности аудирования обусловлены как недостаточным уровнем языковой подготовки, так и возрастными и психологическими особенностями младших подростков.

Специфика обучения аудированию второму иностранному языку заключается в том, что у обучающихся уже сформирован опыт изучения первого иностранного языка, который может оказывать как положительное, так и интерферирующее влияние. С одной стороны, учащиеся обладают базовыми навыками работы с иноязычным текстом, с другой – наблюдается перенос фонетических, лексических и интонационных особенностей первого иностранного языка на второй, что затрудняет понимание устной речи. Дополнительные сложности вызывает недостаточный объём фоновых и социокультурных знаний, необходимых для адекватной интерпретации услышанного. Отсутствие представлений о нормах речевого поведения, культурных реалиях и коммуникативных ситуациях страны изучаемого языка может приводить к искажённому пониманию аудиотекста.

Как отмечалось выше, важным фактором являются психолого-педагогические возрастные особенности учащихся 5 классов. Данный возраст характеризуется переходом от начального к основному уровню обучения, что сопровождается изменением учебной деятельности. Для учащихся характерны повышенная утомляемость, потребность в наглядности и поддержке, а также трудности с длительной концентрацией внимания. В процессе аудирования это проявляется в сложности удержания смысловой информации без опоры на визуальные или языковые подсказки. Таким образом, учет данного фактора абсолютно необходим.

Говоря о подборе аудиоматериала для 5 класса, стоит отметить, что аудиотексты должны быть не просто текстами, а источниками новой, полезной и интересной информации, способной мотивировать учеников. При подборе необходимо ориентироваться на возраст и увлечения обучающихся, а также на практическую ценность и доступность информации. Однако сегодня учащиеся часто работают с текстами, содержание которых выходит за рамки их интересов и потребностей, что приводит к снижению мотивации обучения.

При отборе текстового материала предпочтительно выбирать аутентичные тексты. Аутентичный текст – «это текст, не предназначенный изначально для педагогических целей» [4, с. 1201]. Данный вид текста содержит в себе:

- Лексическую аутентичность – текст содержит естественную, общеупотребительную лексику и устойчивые выражения, характерные для повседневного общения.
- Грамматическую аутентичность, которая проявляется в использовании типичных для устной речи конструкций, неполных предложений и простого синтаксиса.
- Фонетическую аутентичность – естественная интонация, темп речи, логические паузы и ударение, что помогает учащимся привыкать к звучанию реального языка.
- Функциональную аутентичность, поскольку используются в конкретных коммуникативных ситуациях и имеют определённую цель общения [Там же].

Наконец, аутентичные тексты отражают социокультурные особенности страны изучаемого языка, включая нормы речевого поведения и культурные реалии.

Не все аутентичные тексты на немецком языке, которые находятся во всевозможных электронных и печатных ресурсах можно использовать при обучении аудированию пятиклассников, ведь при выборе аудиотекстов, также следует обращать внимание на следующие критерии:

1. Возрастная и психологическая доступность.
2. Языковая доступность.
3. Объём и темп звучания.
4. Коммуникативная направленность.

5. Социокультурная ценность.
6. Аутентичность (с учётом уровня учащихся).
7. Методическая целесообразность.
8. Возможность использования электронных образовательных ресурсов.

В рамках исследования был проанализирован учебник «Немецкий язык. Второй иностранный язык» серии «Горизонты» (Horizonte) для 5 классов авторов Аверин М. М., Джин Ф., Рорман Л. и др., рекомендованный Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования. Данный УМК – современный, многогранный, занимательный курс немецкого языка как второго. Он имеет в основе личностно-ориентированный и деятельностный подходы. Отличительными особенностями его являются модульное построение учебника, наличие аутентичного материала о России и Германии, социокультурная направленность и коммуникативность.

Анализ заданий в УМК «Horizonte» 5 показал, что положительным моментом является наличие заданий на аудирование в каждом модуле, что обеспечивает регулярную практику в развитии навыков понимания иноязычной речи. Вместе с тем, необходимо отметить, что структура этих заданий характеризуется определенной однотипностью. Как правило, они включают в себя предварительное ознакомление с новой лексикой, прослушивание аудиозаписи текста или диалога, последующее самостоятельное чтение и задания в виде вопросов по тексту. Данный подход, безусловно, является одним из эффективных для формирования базовых навыков аудирования, однако однообразный характер заданий может снижать интерес учащихся к данному виду деятельности и ограничивать развитие различных аспектов аудитивных умений.

В связи с этим нами была разработана группа заданий с использованием онлайн-ресурса «Learning apps» [6]. Предварительно мы провели анализ рекомендованных Министерством просвещения РФ электронных образовательных ресурсов, который выявил ограничения, касающиеся возможности создания авторских упражнений. Существующие разрешенные платформы предполагают использование готовых шаблонов уроков и заданий, разработанных командой российских учителей по разным предметам и темам школьной программы, что ограничивает возможность создания авторского контента, в полной мере соответствующего материалу УМК «Horizonte» 5.

При анализе рекомендованных Министерством просвещения РФ образовательных ресурсов нами была рассмотрена универсальная библиотека ЦОК МЭО как одна из официально разрешённых платформ. В ходе анализа было установлено, что задания по немецкому языку в данном ресурсе отсутствуют, что существенно ограничивает его использование при обучении немецкому языку как второму иностранному.

Материалы представлены только по английскому языку, при этом спектр заданий является достаточно узким. В основном это кроссворды и задания типа true/false, которые ориентированы преимущественно на контроль понимания отдельных фактов, но не обеспечивают разнообразия при формировании навыков аудирования. Кроме того, платформа не предоставляет возможности создания собственных авторских упражнений. Учитель может использовать только готовые задания и шаблоны, разработанные сторонними авторами, что затрудняет адаптацию материалов под конкретный УМК, тему урока и уровень подготовки обучающихся.

На основании анализа заданий по английскому языку можно предположить, что при наличии немецкого языка структура упражнений оставалась бы аналогичной и также отличалась бы однотипностью. Таким образом, представленных возможностей оказалось недостаточно для реализации поставленных методических задач, что и обусловило необходимость поиска альтернативного ресурса, позволяющего разрабатывать разнообразные авторские упражнения по аудированию.

После анализа различных вариантов, был сделан выбор в пользу онлайн-сервиса LearningApps [6]. Выбор платформы LearningApps для разработки упражнений по аудированию обусловлен рядом преимуществ: она бесплатна, интуитивно понятна в

использовании, предлагает разнообразие адаптируемых шаблонов, доступна онлайн с любого устройства и в целом соответствует требованиям ФГОС ООО, обеспечивая интерактивное увлекательное обучение пятиклассников немецкому языку.

Задания разрабатывались в рамках педагогической практики, соответствовали тематике учебного плана 5 класса. Данные упражнения созданы к диалогам «Hast du ein Haustier?» и «Was machst du gerne?», предлагаемым для аудирования в указанном УМК. Все разработанные упражнения были апробированы в учебном процессе. Рассмотрим некоторые из них:

Первое разработанное упражнение к диалогу «Hast du ein Haustier?», было ориентировано на первичное восприятие аудиотекста. Перед прослушиванием учащимся предлагались визуальные или лексические опоры, позволяющие спрогнозировать содержание текста. После прослушивания учащиеся выполняли задания на соотнесение услышанной информации с изображениями или краткими утверждениями.

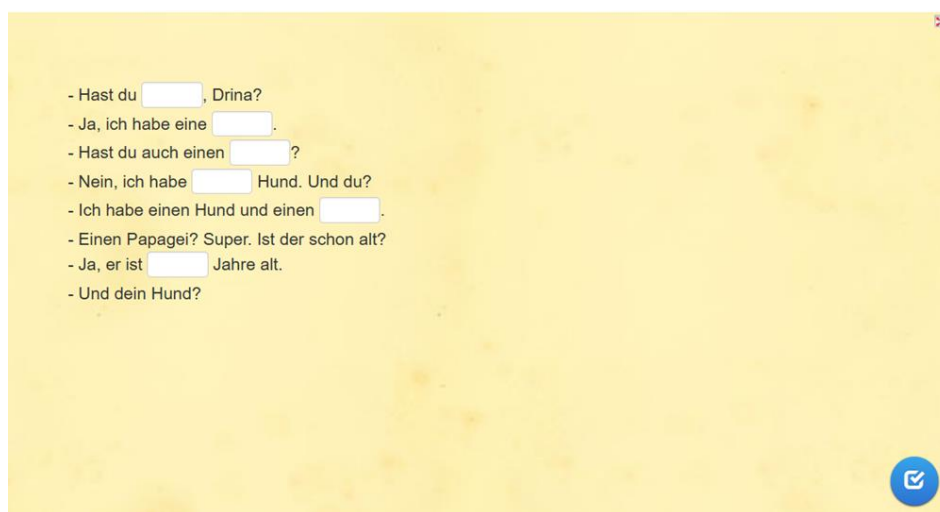


Рис.1. Упражнение 1. Вставить пропущенные слова в диалог «Hast du ein Haustier?»

Второе упражнение, также относится к вышеупомянутому диалогу, было направлено на понимание основной информации. Учащиеся прослушивали аудиотекст и выполняли задания с выбором ответа или определяли, какие утверждения соответствуют содержанию текста. Работа строилась таким образом, чтобы учащиеся опирались не на отдельные слова, а на общее понимание смысла высказывания.

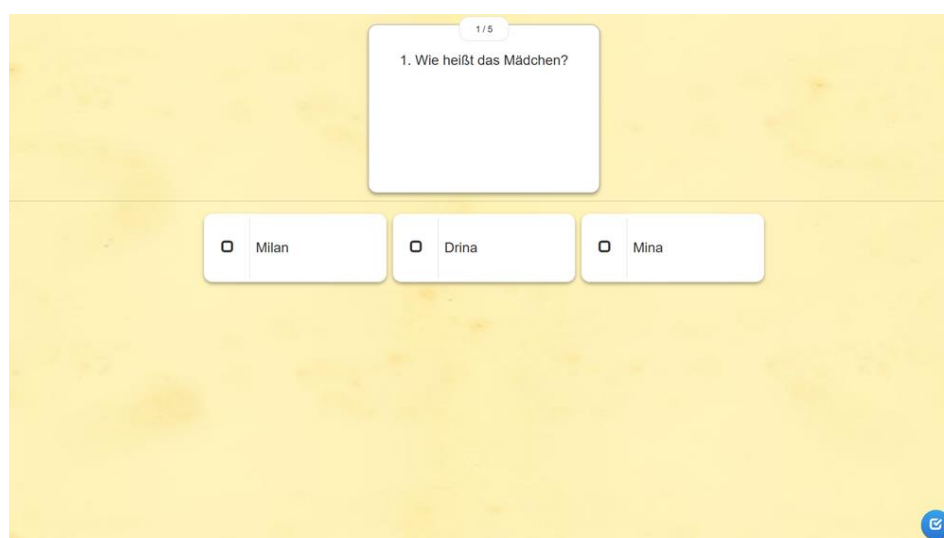


Рис.2. Упражнение 2. Выбрать правильный ответ по тексту диалога «Hast du ein Haustier?».

Третье упражнение, к диалогу «Was machst du gerne?», предполагало выборочное понимание информации. После прослушивания учащиеся заполняли таблицы или выписывали отдельные элементы содержания, например действия персонажей или их предпочтения. При необходимости использовались подсказки в виде начальных букв или частично заполненных слов.

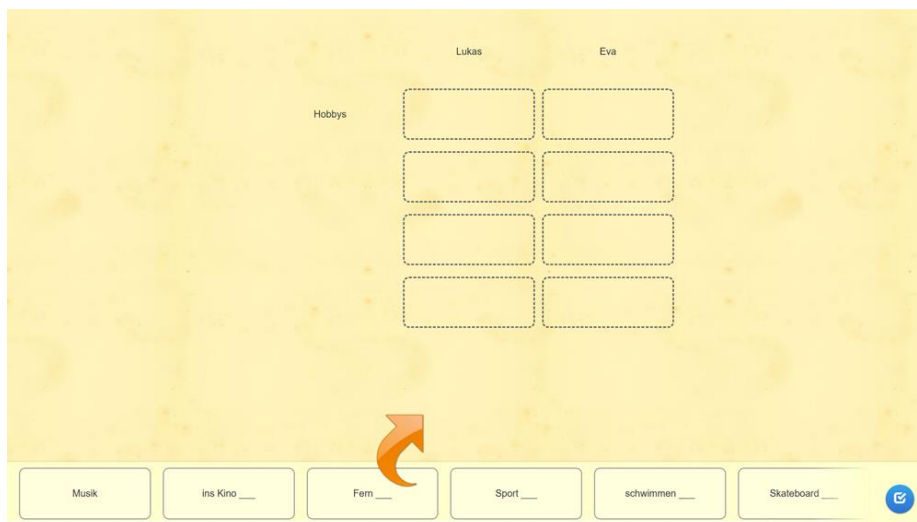


Рис.3. Упражнение 3. Сопоставить хобби и вставить недостающие слова к тексту «Was machst du gerne?».

Четвёртое задание, к диалогу «Was machst du gerne?», было направлено на соотнесение реплик с персонажами аудиотекста. Учащиеся повторно прослушивали запись и устанавливали соответствие между репликами и говорящими, что способствовало более внимательному восприятию звучащей речи.

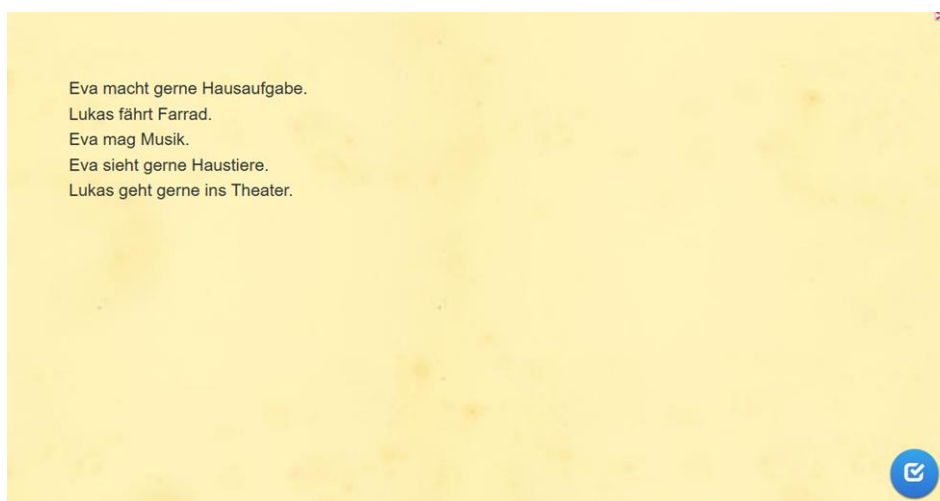


Рис.4. Упражнение 4. Исправить ошибки в предложениях диалога «Was machst du gerne?».

В ходе апробации разработанной группы упражнений были выявлены следующие положительные стороны. Учащиеся проявляли устойчивый интерес к выполнению заданий и активно включались в работу с аудиоматериалом. Было отмечено, что при использовании разработанных упражнений понимание содержания аудиотекстов осуществлялось более осознанно, а усвоение языкового материала проходило более последовательно. Большинство учащихся справлялись с выполнением заданий в полном объёме, что позволяет говорить о

практической применимости разработанных упражнений в процессе обучения аудированию во втором иностранном языке.

Наряду с положительными результатами были выявлены отдельные трудности, связанные с недостаточным знанием базовой лексики, необходимой для выполнения заданий, а также с непривычной формулировкой отдельных упражнений. Для преодоления данных трудностей были подготовлены дополнительные упражнения, направленные на актуализацию лексического материала, а также даны более подробные инструкции к заданиям. После этого учащиеся демонстрировали более уверенное выполнение предложенных упражнений.

Использование электронных образовательных ресурсов при обучении аудированию второму иностранному языку расширяет дидактические возможности урока, позволяет варьировать формы работы с аудиотекстом и учитывать особенности обучения второму иностранному языку.

Литература

1. Агапова Д. В. Формирование перцептивной компетенции аудирования как компонента межличностного общения у студентов I-II курсов языкового факультета (На примере английского языка): специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Агапова Диляра Вячеславовна ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2004. — 212 с. – Текст : непосредственный.
2. Богданова О. Д. Использование информационных технологий в процессе проведения лекционных занятий по курсу молекулярная биология для учащихся средних учебных заведений / О. Д. Богданова, И. Н. Залевская, Э. Г. Кучина. // Интернет-журнал «Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология», 2014. № 3. – С. 140-146 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-informatsionnyh-tehnologiy-v-protssesse-provedeniya-lektsionnyh-zanyatiy-po-kursu-molekulyarnaya-biologiya-dlya-svobodnyy>. – Дата обращения: 28.02.2026 г.
3. Куценко С. М. Электронные образовательные ресурсы как инструмент обучения / С. М. Куценко, В. В. Косулин // Вестник КГЭУ. — 2017. — № 4. — С. 127-133 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-obrazovatelnye-resursy-kak-instrument-obucheniya> (дата обращения: 04.12.2025).
4. Лобанова Е. Ю. Аутентичность текста на занятии по иностранному языку / Е. Ю. Лобанова // Интернет-журнал «Молодой ученый», 2015 № 10 (90) [Электронный ресурс]. – URL: https://articles-static-cdn.moluch.org/files/j/moluch_90.zip, свободный. – Дата обращения: 28.02.2026 г.
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 370 (ред. от 09.10.2024) «Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования». [Электронный ресурс]. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2025/01/frp_nemeczkiy_vi_5-9_2024.pdf (дата обращения: 02.12.2025). – Текст : электронный.
6. LearningApps : официальный сайт. – 2012. [Электронный ресурс]. – URL: <https://learningapps.org> (дата обращения : 13.12.2025)

Радюк Анастасия Андреевна

Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение средняя
общеобразовательная школа № 22 им. Героя Советского Союза В.С. Маркова
Россия, г. Серов

E-Mail: ana.petrovaa@inbox.ru

Использование кейс-метода на уроках французского языка

Аннотация. Статья посвящена обоснованию актуальности кейс-метода в современном образовании. В ней систематизированы основные способы применения этой технологии, описаны принципы её внедрения в учебный процесс, а также представлена классификация кейсов. Дополнительно включены примеры кейсов, разработанных с учётом методических и теоретических требований.

Ключевые слова: кейс-метод, французский язык, преподавание, инновационные стратегии.

Radyuk Anastasia Andreevna

Secondary school No. 22

Serov, Russia

E-Mail: ana.petrovaa@inbox.ru

Using the case method in French lessons

Abstract. The article is devoted to substantiating the relevance of the case method in modern education. It systematizes the main ways of using this technology, describes the principles of its implementation in the educational process, and presents a classification of cases. Additionally, it includes examples of cases developed in accordance with methodological and theoretical requirements.

Key words: case method, French language, teaching, innovative strategies.

Современная система образования сталкивается с необходимостью обновления требования к уровню подготовки обучающихся по всем предметам учебного плана. В поисках способов повышения качества обучения педагоги обращают внимание на инновационные педагогические технологии.

К числу современных педагогических технологий относится кейс-метод (метод проблемных ситуаций), предполагающий организацию обучения через детальный анализ реальных или смоделированных проблемных ситуаций с последующим поиском их решений [4, с. 25-26].

Внедрение данного метода в образовательный процесс обладает значительными преимуществами. В первую очередь он обеспечивает практическую направленность обучения: обучающиеся не просто усваивают теоретические концепции, но и непосредственно применяют их для решения прикладных задач. В процессе разбора конкретного кейса обучающиеся приобретают навыки:

1. Рассматривать проблему в системном контексте;
2. Учитывать многообразие факторов;
3. Разрабатывать нестандартные подходы к решению.

В результате обучение приобретает чёткую целевую направленность и смысловую наполненность.

Кроме того, кейс-метод эффективно развивает компетенции командной работы и коммуникации. Коллективная работа над кейсами включает:

1. Дискуссии и аргументированные споры;

2. Выработку консолидированных решений;
3. Обмен мнениями и поиск компромиссов.

Это совершенствует навыки активного слушания, убедительной аргументации и конструктивного взаимодействия. В современных реалиях такие умения становятся критически важными для профессионального успеха, поскольку командная работа и эффективная коммуникация – ключевые факторы конкурентоспособности на рынке труда [1, с. 90].

В ходе обучения иностранному языку учитель может использовать следующие приёмы кейс-метода [5, с. 84]:

1. Применение социальных, культурных или моральных ситуаций, не имеющих однозначного решения. Такой подход побуждает обучающихся анализировать ситуацию с разных сторон и формировать свою позицию.
2. Интеграция словесных сюжетов, визуальных материалов или игровых проблемных заданий в структуру урока с целью для реализации принципа наглядности при изучении иностранного языка.
3. Использование мультимедийного контента (фото- и видеоматериалов) с элементами проблемных ситуаций и вопросов. Данный приём способствует активизации учебного взаимодействия и воплощает принцип интерактивности.
4. Опора на реальные жизненные ситуации и знакомые учащимся объекты. Такой приём особенно полезен на первых этапах работы с данным методом, так как основывается на уже знакомых обучающимся ситуациях.

Для успешного внедрения кейс-метода в образовательный процесс педагогу следует опираться на ряд основополагающих принципов [3, с. 308-309]:

1. Педагог выполняет функции организатора и координатора. На начальных этапах, он направляет работу обучающихся, даёт обратную связь, предоставляет конструктивную обратную связь и формирует навыки взаимооценки и самооценки, что способствует развитию самостоятельности и механизмов саморегуляции у учащихся.
2. При использовании кейс-метода необходимо учитывать его коммуникативную направленность, что подразумевает под собой совершенствование речевых навыков на иностранном языке, стимулирование мотивации к совместной деятельности обучающихся, создание условий для развития социокультурной компетенции.
3. Педагогу стоит понимать, что кейсы не представляют собой готовый урок, а отдельные задания, требующие продуманной интеграции в различные этапы занятия.

Для того чтобы сделать уроки иностранного языка одновременно интересными и содержательными, педагогу стоит использовать разные виды кейсов [6, с. 312]. Выделяют следующие виды:

1. Коллективные кейсы. Они ориентированы на групповое обсуждение, в ходе которого участники стремятся выработать наиболее обоснованный ответ на поставленный проблемный вопрос.
2. Описательные кейсы. Данный тип предполагает: формулирование учащимися описательной теории; наблюдение за объектами; сопоставление полученных данных с изначально выдвинутой гипотезой. В рамках этого типа кейсов организуется мини-эксперимент, позволяющий проверить теоретические предположения на практике.
3. Объяснительные кейсы, которые нацелены на выявление и аргументацию причинно-следственных связей. Учащиеся анализируют факторы, приведшие к определённым событиям, и обосновывают их взаимосвязь.
4. Внутренние кейсы. Данный тип используются как индивидуальные домашние задания, учитывающие научные и исследовательские интересы учащихся. Процесс работы включает: совместный выбор кейса педагогом и учеником; самостоятельное исследование во внеурочное время; презентацию результатов на практических занятиях, круглых столах или дебатах в рамках учебного процесса.

Технология работы с кейсом включает в себя несколько этапов:

1. Ознакомление с коммуникативной ситуацией, а также ее особенностями;
2. Выделение главной проблемы и выделение ключевых фигур, которые могут воздействовать на ситуацию;
3. Предложение концепций или тем для «мозгового штурма»;
4. Анализ последствий принятия решения;
5. Решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов последовательности действий [2, с. 146].

Для иллюстрации кейсов, отвечающих требованиям методологической и теоретической обоснованности, приведём ряд примеров, пригодных для использования педагогами общеобразовательных организаций. Подбор материалов осуществляется с учётом: целевых установок урока; конкретных дидактических задач; возрастных особенностей обучающихся.

Пример кейса №1

«Le voyage en Russie»

Deux amis, Anya et Julia, veulent aller en vacances en Russie. Mais leurs intérêts sont différents. Anya propose d'aller à Moscou. Elle veut aller dans les musées, les magasins et se promener dans la grande ville. Julia propose d'aller au Baïkal. Elle veut vivre dans une tente, faire de la randonnée et regarder la nature. Ils ont de l'argent pour un seul voyage. Ils doivent négocier.

Proposez une option de voyage partagé qui conviendra aux deux amies. Préparez un énoncé oral de 10 à 12 phrases.

Lors de la conception d'une idée, tenez compte:

- 1) Les désirs clés de chacune des filles (loisirs urbains ou activités de plein air);
- 2) Réaliste de l'itinéraire en termes de logistique et de budget;
- 3) La possibilité d'inclure dans le programme des éléments intéressants pour les deux amis.

Пример кейса №2

«L'utilisation d'Internet»

Votre ami a récemment partagé un problème. Il dit qu'il ne peut littéralement pas vivre sans un téléphone. Il commence la matinée avec lui, il s'enfonce dans les changements, après l'école et joue en lui, et le soir il s'endort avec lui dans ses mains.

Ses parents jurent déjà et lui demandent de changer de comportement. Un ami est contrarié. Il comprend ses parents, mais pour lui, le téléphone est tout: communiquer avec des amis, s'amuser et répondre à toutes les questions. Il te demande conseil: que doit-il faire? Comment trouver un équilibre et réduire le temps avec le téléphone pour que tout le monde soit satisfait?

Faites une feuille de conseils pour votre ami, écrivez 3 à 5 idées de ce qu'il peut faire pour minimiser le temps passé au téléphone.

Таким образом, кейс-метод представляет собой эффективный способ организации образовательного процесса, способствующий формированию познавательного интереса у учащихся различных возрастных групп, повышению их учебной мотивации, а также освоению предметных и метапредметных компетенций. Интеграция в кейс-метод элементов проблемного обучения позволяет создать на занятиях условия для раскрытия исследовательского и интеллектуального потенциала обучающихся.

В ходе работы с коллективными кейсами учащиеся развивают коммуникативные навыки: учатся аргументированно выражать свою точку зрения, воспринимать мнения других и вести диалог на иностранном языке. Индивидуальные кейсы, в свою очередь, способствуют становлению языковой личности, формированию внутреннего речевого плана на изучаемом языке и воспитанию навыков самостоятельного целеполагания.

Литература

1. Айбатыров К. С., Айбатырова М. А., Гаджикурбанова Г. М. Практическая составляющая реализации кейс-метода в современном образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70 (1). – С. 89–93.

2. Беспалова С. В., Кармишина А. Я. Основные этапы работы с кейс-методом в практике преподавания английского языка // Инновационная наука. – 2016. – № 11 (2). – С. 146–148.
3. Осипова И. В. Применение кейс-технологии при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы языкознания. – 2016. – Т. 1. – С. 306–311.
4. Пересунько Е. А. Метод кейс-стади в сфере профессиональной иноязычной коммуникации // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 7 (24). – С. 24–36.
5. Токюл М. В. Кейс-технологии на уроках английского языка // Символ науки: международный научный журнал. – 2021. – № 1. – С. 83–85.
6. Хижняк И. М. Использование кейс-технологии в целях формирования иноязычной коммуникативной компетенции при обучении иностранным языкам // Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации: Материалы докладов IX Международной конференции, Саратов, 21–22 февраля 2017 года. – Саратов : Саратовский источник, 2017. – С. 310–314.

Резник Диана Алексеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: damironowa@yandex.ru

Чудакова Наиля Муллахметовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: chudakova_nelli@mail.ru

Научно-методическое обеспечение организации и проведения Всероссийской олимпиады по русскому языку с международным участием «Человек слова»

Аннотация. В статье представлены теоретическое обоснование, разработка и апробация комплексного научно-методического обеспечения XI Всероссийской олимпиады по русскому языку с международным участием «Человек слова», проведенной на базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического института в 2026 году. Исследование опирается на историко-педагогический анализ олимпиадного движения, систематизацию видов олимпиад по русскому языку и учет психологических особенностей учащихся 9–11-х классов. Разработанная модель включает трехуровневую систему дифференцированных заданий (для 9-х, 10–11-х классов и для иностранных участников с уровнем владения русским языком A2–B1), объединенных лингвистической, культурологической и творческой направленностью. Количественный и качественный анализ результатов выполнения заданий (218 участников из Свердловской области, Тулы, Рязани, ДНР и Узбекистана) показал, что наибольшую дифференцирующую ценность имеют аналитические и творческие задания, требующие интерпретации языковых фактов в культурно-историческом контексте. Практическая значимость работы заключается в возможности использования разработанных материалов организаторами олимпиад, учителями-предметниками и в системе дополнительного образования.

Ключевые слова: олимпиада по русскому языку, научно-методическое обеспечение, международное участие, РКИ, лингвистическая одаренность, метапредметные компетенции, межкультурный диалог, дифференцированные задания, олимпиадное движение.

Reznik Diana Alekseevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: damironowa@yandex.ru

Chudakova Nailya Mullakhmetovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: chudakova_nelli@mail.ru

Scientific and methodological support for organizing and holding the all-russian olympiad in the Russian language with international participation "Man of the Word"

Absract. The article presents the theoretical justification, development and testing of comprehensive scientific and methodological support for the All-Russian Olympiad in the Russian language with international participation "Man of the Word", held on the basis of the Nizhny Tagil

State Socio-Pedagogical Institute in 2026. The research is based on a historical and pedagogical analysis of the Olympiad movement, a systematization of the types of Olympiads in the Russian language, and consideration of the psychological characteristics of students in grades 9-11. The developed model includes a three-level system of differentiated assignments (for grades 9, 10-11, and for foreign participants with A2-B1 Russian language proficiency), combined by linguistic, cultural, and creative focus. A quantitative and qualitative analysis of the results of the tasks (218 participants from the Sverdlovsk region, Tula, Ryazan, the DPR and Uzbekistan) showed that analytical and creative tasks requiring interpretation of linguistic facts in a cultural and historical context have the greatest differentiating value. The practical significance of the work lies in the possibility of using the developed materials by the organizers of the Olympiads, subject teachers and in the system of additional education.

Key words: Russian language Olympiad, scientific and methodological support, international participation, RCT, linguistic giftedness, meta-subject competencies, intercultural dialogue, differentiated tasks, Olympiad movement.

Современное олимпиадное движение по русскому языку является важным инструментом выявления и развития лингвистически одаренных школьников, повышения мотивации к углубленному изучению предмета и профессионального самоопределения [5; 6; 11; 20; 21]. В условиях обновления ФГОС и усиления роли русского языка как средства межнационального общения особую актуальность приобретают олимпиады, интегрирующие лингвистический, культурологический и творческий компоненты [1; 2; 3; 8; 13]. Вместе с тем, как показывает анализ научной литературы, комплексных работ по проектированию целостного научно-методического обеспечения олимпиад с международным участием недостаточно. Настоящая статья восполняет этот пробел на примере XI Всероссийской олимпиады «Человек слова» (НТГСПИ, 2026 год, приурочена к Году единства народов России).

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и апробация комплексного научно-методического обеспечения олимпиады «Человек слова» в условиях интеграции российских и иностранных участников. Методологическая основа включает принципы системного и деятельностного подходов [16], современные представления текстовой лингвистики и лингводидактики [4; 9], а также психолого-педагогические модели развития старших школьников [12; 14]. Используются методы теоретического анализа, сравнительного анализа, количественного и качественного анализа результатов, элементы педагогического эксперимента.

Олимпиадное движение в России имеет глубокие исторические корни. Первые интеллектуальные соревнования появились в конце XIX века, системный характер они приобрели с 1934 года, когда Ленинградский университет провел первую школьную олимпиаду по математике [10]. Переломным стал 1965 год – создание на филологическом факультете МГУ первой лингвистической олимпиады, объединившей математические методы и языкознание [10]. С 1991 года в перечень официальных олимпиад включены история, русский язык и литература [10]. Современная система представлена Всероссийской олимпиадой школьников (ВсОШ) по 24 предметам, а также многочисленными олимпиадами из Перечня Минпросвещения РФ [19]. Государственная поддержка закреплена Указом Президента РФ № 325 и Федеральным законом № 273-ФЗ [17; 18]. Цифровизация олимпиад стала неотъемлемой чертой современного этапа.

Анализ научной литературы позволяет систематизировать олимпиады по русскому языку по трем основаниям: по уровню проведения (школьный – международный), по форме организации (очные, заочные, комбинированные) и по содержательной направленности (нормативные, аналитические, творческие задания) [5]. Олимпиадные задания принципиально отличаются от школьных тестов и ЕГЭ, так как ориентированы на анализ, сопоставление языковых явлений и поиск нестандартных решений, что позволяет выявлять школьников, склонных к научной работе [8].

Проектирование заданий невозможно без учета возрастных особенностей. Средний школьный возраст (10–15 лет) характеризуется расширением социальных контактов и становлением подростковых сообществ [14], ведущим видом деятельности становится интимно-личностное общение, поэтому олимпиады привлекательны как социальная практика [16]. Старший школьный возраст (15–18 лет) связан с профессиональным самоопределением [7], учебная деятельность ориентируется на самообразование, участие в олимпиадах становится ресурсом для поступления в вузы [20]. В этом возрасте активно развивается абстрактно-логическое мышление и рефлексия [7], что позволяет предлагать задания исследовательского и творческого характера [11].

Разработанная олимпиада «Человек слова» строится на трех принципах: лингвистическая фундаментальность (опора на системные знания о языке), культурологическая насыщенность (связь с историей, географией, этнографией России) и творческая направленность (создание собственных текстов). Олимпиада имеет двухэтапную структуру: дистанционный этап (онлайн) и очный этап (диктант для победителей первого тура). Всего в олимпиаде приняли участие 218 школьников из Свердловской области, Тулы, Рязани, ДНР и девять участников из Узбекистана.

Разработаны три комплекта заданий: для 9-х классов (10 заданий, максимум 50 баллов), для 10–11-х классов (9 заданий, максимум 50 баллов) и для иностранных участников (8 заданий, максимум 48 баллов, уровень А2–В1). Комплекты для российских школьников охватывают этимологию, орфоэпию (включая топонимику), диалектологию, фразеологию, словообразование, морфологию, орфографию, синтаксис и творческие задания. При разработке учитывались труды В. В. Бабайцевой, М. Б. Добротиной, С. И. Львовой, Н. А. Николиной, а также опыт классических лингвистических олимпиад (А. А. Зализняк, А. А. Кибрик).

Задания для 9-х классов направлены на формирование базовых аналитических умений, для 10–11-х – на исследовательский компонент. Например, в задании по этимологии девятиклассникам предлагалось определить происхождение слов *кушак*, *очаг*, *ватрушка*, *пельмени*, *алыча* и объяснить внутреннюю форму слова *пельмени* (из финно-угорских языков – «хлебное ухо»). Для старшеклассников – найти этимологических родственников слова *чересчур* (*чур*, *чураться*, *пращур*), объяснить связь исходного значения («нарушить границу») с современным («чрезмерно»). Это задание оказалось одним из самых сложных: лишь 4,5 % участников 10–11-х классов набрали от 5 до 6 баллов, более половины – не более 1 балла. Типичная ошибка – подбор однокоренных слов без объяснения семантической эволюции.

Задания по орфоэпии и топонимике (расставить ударения в названиях *Анадырь*, *Балашиха*, *Великий Устюг*, *Киж*, *Кызыл*, *Хакасия* и др.) оказались наиболее успешными: более 80 % девятиклассников и около 80 % старшеклассников набрали 4–5 баллов. Ошибки возникали в основном в словах с менее очевидной нормой (*Олекминск*, *Ненецкий*), что указывает на необходимость целенаправленной работы с топонимическим материалом.

Творческие задания заняли особое место. Для 9-х классов – письмо сверстнику из другого региона с описанием уникальной особенности края и вопросом о культуре собеседника. Для 10–11-х – эссе-рассуждение на тему сохранения языков малых народов как условия развития русского литературного языка с использованием риторических фигур. Около 30 % девятиклассников и 27 % старшеклассников не справились с этими заданиями. Основные потери баллов связаны с несоблюдением формальных критериев (объем, наличие сложного предложения, риторические фигуры), слабой аргументацией и бедностью лексики. Лучшие работы отличались личностным началом, конкретными культурными деталями и рефлексией о единстве страны.

Для иностранных участников из Узбекистана разработан специальный комплект с учетом уровней А2–В1 [15; 22]. Методическими подходами выступили коммуникативный (А. Н. Щукин), лингвострановедческий (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров) и сопоставительный (диалог культур). Задания включали страноведческий блок (объяснить,

почему Санкт-Петербург – «Северная столица», а Ташкент – «Звезда Востока»), работу с фразеологизмами (подобрать русские эквиваленты узбекских пословиц), задания на «слова-друзья» (*чайхана, кишимши, арбуз, базар, халат*) и творческие задачи. Наиболее успешно участники справились с узнаванием культурных символов (89 % максимального балла) и орфоэпией (79 %), тогда как творческие задания вызвали трудности – максимальный балл получил лишь один участник. Это подтверждает, что для иностранцев наиболее эффективны задания, сочетающие коммуникативную практику с лингвострановедческим комментарием.

Количественный и качественный анализ выполнения заданий позволил выявить три ключевые закономерности.

1. Задания на воспроизведение норм (орфоэпия, морфология, орфография) успешно выполняются большинством участников (75–85 %). Однако очный этап (диктант) показал, что пунктуационные ошибки встречаются значительно чаще орфографических (60 % против 40 %). Школьники затрудняются в обособлении сравнительных и причастных оборотов, постановке тире между подлежащим и сказуемым, оформлении сложных синтаксических конструкций на слух. Орфографические трудности связаны с правописанием Н/НН и слитным/раздельным написанием частицы НЕ. Это указывает на недостаточную сформированность навыка синтаксического анализа в условиях диктанта.

2. Подлинную дифференцирующую роль выполняют аналитические и творческие задания. Этимологический анализ *чересчур*, расшифровка финно-угорских формантов в топонимах (*Сылва, Косьва*, где *-ва* означает «вода»), написание акростиха или эссе показали разницу в 40–50 % между сильными и слабыми участниками. Лучшие ответы отличались умением интерпретировать языковой факт в культурно-историческом контексте, слабые – формальным подходом.

3. Школьники из Узбекистана продемонстрировали владение русским языком на уровне, достаточном для выполнения заданий. Основные трудности – подбор русских фразеологических эквивалентов (буквальный перевод вместо устойчивого оборота) и творческие работы, требующие развернутого аргументированного высказывания.

Таким образом, разработанная модель олимпиады «Человек слова» представляет собой целостное научно-методическое обеспечение, выходящее за рамки простой проверки знаний. Она включает продуманную концепцию, интегрирующую лингвистический, культурологический и творческий подходы; систему разноуровневых дифференцированных заданий, учитывающих возрастные и языковые особенности участников; объективные критерии оценивания и инструменты для анализа ошибок. Апробация подтвердила диагностическую ценность олимпиады: она способна отбирать филологически одаренных школьников, выявлять системные пробелы в подготовке и формировать ценностное отношение к русскому языку как пространству межкультурного диалога.

Практическая значимость состоит в том, что разработанные материалы могут использоваться организаторами олимпиад, учителями при подготовке к интеллектуальным соревнованиям и на факультативных занятиях. Перспективы – расширение географии, сравнительный анализ с другими олимпиадами и отслеживание долгосрочных траекторий победителей. Уже сейчас можно утверждать: «Человек слова» состоялся как эффективная педагогическая модель, отвечающая вызовам олимпиадного движения и способствующая продвижению русского языка в международном образовательном пространстве.

Литература

1. Абдуллина А. Ш. Междисциплинарный подход при подготовке к олимпиадам по русскому языку // Евразийский гуманитарный журнал. – 2019. – № 4. – С. 89–102 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistsiplinarnyy-podhod-pri-podgotovke-k-olimpiadam-po-russkomu-yazyku> (дата обращения: 20.01.2026).

2. Абдусамедов Г. А. Традиции олимпиадного движения школьников в России // Вестник Московского государственного областного ун-та. Серия: История и политические науки. – 2021. – № 3. – С. 112–119.
3. Афанасьева Т. П. Всероссийская олимпиада школьников: современное состояние и перспективы развития. – Москва : АПКИППРО, 2006. – 122 с.
4. Борисова К. М. Развитие текстовой деятельности школьников при обучении рассуждению на уроках русского языка в 7–11 классах : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Москва : МПГУ, 2023. – 24 с.
5. Бузыкина О. В. Ученик, учитель, олимпиада: траектория эффективной успешности олимпиадного движения в Республике Мордовия // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2020. – № 1. – С. 12–16.
6. Вдовина Т. О. Всероссийская олимпиада школьников как показатель эффективности работы с одаренными учащимися // Вестник Саратовского областного института развития образования. – 2018. – № 1 (13). – С. 82–87.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека. – Москва : Смысл, 2005. – 512 с.
8. Вялкова Г. М. Олимпиады по русскому языку и литературе: 9–11 классы : учебное пособие. – Москва : ВАКО, 2011. – 192 с.
9. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – 11-е изд. – Москва : ЛЕНАНД, 2020. – 144 с.
10. Гулов А. П. Генезис олимпиадного движения в России // Ценности и смыслы. – 2023. – № 3 (85). – С. 42–60. – DOI: 10.24412/2071-6427-2023-3-42-60.
11. Гулов А. П. Реализация творческого потенциала обучающихся средствами предметных олимпиад : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва : МПГУ, 2020. – 24 с.
12. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – Москва : Интеллект-Центр, 2004. – 544 с.
13. Добротина И. Н. Основные тенденции развития олимпиадных заданий по русскому языку // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2026. – № 1. – С. 78–88. – DOI: 10.24412/2224-0772-2026-112-78-88.
14. Кольцова И. В. Психолого-педагогическое сопровождение развития стрессоустойчивости подростков // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2021. – № 3. – С. 65–76.
15. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом (утв. Президентом РФ 03.11.2015 N Пр-2283) [Электронный ресурс]. – URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-gosudarstvennoi-podderzhki-i-prodvizhenija-russkogo-jazyka/> (дата обращения: 24.01.2026).
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 352 с.
17. О мерах государственной поддержки талантливой молодежи (с изм. и доп.) : Указ Президента РФ от 6 апреля 2006 г. N 325) [Электронный ресурс]. – URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/6198652> (дата обращения: 24.01.2026).
18. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года [принят Гос. думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года] (ред. от 25.12.2025) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 24.01.2026).

19. Об утверждении перечня олимпиад и иных интеллектуальных и (или) творческих конкурсов, мероприятий, направленных на развитие интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской), инженерно-технической, изобретательской, творческой, физкультурно-спортивной деятельности, а также на пропаганду научных знаний, творческих и спортивных достижений, на 2025/26 учебный год : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 августа 2025 г. № 639 [Электронный ресурс]. – URL: <https://base.garant.ru/412867499/> (дата обращения: 24.01.2026).
20. Пересецкий А. А. Эффективность ЕГЭ и олимпиад как инструмента отбора // Прикладная эконометрика. – 2011. – № 3 (23). – С. 41–56
21. Сеничев Н. Н. Участие в конкурсах и олимпиадах как форма развития одаренности обучающихся / Н. Н. Сеничева, Д. В. Соколова // Вопросы территориального развития. – 2015. – № 9 (29).
22. Юсупова С. Н. Из опыта проведения предметной олимпиады по РКИ // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 1. – С. 212–216.

Савыкова Ольга Александровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г.Нижний Тагил
E-Mail: o.savykova@mail.ru

Чудакова Наиля Муллахметовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: chudakova_nelli@mail.ru

Лингвометодические основы обучения морфемике русского языка

Аннотация. В статье рассматриваются лингвометодические основы обучения морфемике русского языка в основной школе в контексте требований Федерального государственного образовательного стандарта. Проведен анализ теоретических подходов к изучению морфемного строя языка, выявлены основные трудности, возникающие у учащихся при морфемном анализе слов. Представлены результаты анализа содержания раздела «Морфемика» в современных школьных учебниках и критической оценки лингвометодического потенциала школьных морфемных словарей. В качестве практического решения проблемы предложены примеры авторских комплектов упражнений и разработанного школьного словаря морфемного состава слов, включающего 270 лексических единиц, маркированных в учебниках индексом «2».

Ключевые слова: морфема, морфемика, морфемный анализ, лингвометодика, обучение русскому языку.

Savykova Olga Aleksandrovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: o.savykova@mail.ru

Chudakova Nailya Mullakhmetovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: chudakova_nelli@mail.ru

Linguistic and methodological foundations of teaching Russian morphemics

Abstract. The article discusses the linguistic and methodological foundations of teaching morphemics in the Russian language at the secondary school in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard. The analysis of theoretical approaches to the study of the morphemic structure of the language is carried out, and the main difficulties that students face when analyzing words by morphemes are identified. The results of the analysis of the content of the "Morphemics" section in modern school textbooks and the critical assessment of the linguistic and methodological approach are presented.

Key words: morpheme, morphemics, morpheme analysis, linguomethodology, teaching Russian.

Как справедливо указывал А. Н. Тихонов, морфемный анализ играет ключевую роль в изучении языка. Он позволяет учащимся не просто формально делить слово на части, а

проникать в его внутреннюю семантическую структуру, осознавая, как из отдельных значимых единиц складывается целостное лексическое значение [18, с. 12]. Действительно, морфемика является одним из фундаментальных разделов изучения словарного состава языка и его строения. Владение морфемным анализом – это ключ к пониманию образования слова, его лексического значения, а также фундамент грамотности и богатства речевого запаса.

В контексте современных образовательных реалий изучение морфемики приобретает особое значение в связи с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС). Согласно обновленным стандартам, одной из ключевых предметных целей обучения русскому языку в школе является формирование устойчивых навыков проведения различных видов языкового анализа слова, среди которых морфемный и словообразовательный занимают ведущие позиции [1, с. 4]. Кроме того, ФГОС ориентирует современную школу на системно-деятельностный подход и достижение метапредметных результатов. Осознанный, а не механический морфемный разбор способствует формированию у учащихся универсальных учебных действий (УУД): познавательных (умение классифицировать языковые явления, устанавливать причинно-следственные связи при словообразовании, анализировать и моделировать структуру слова); регулятивных (самоконтроль при пошаговом выполнении алгоритма разбора); коммуникативных (способность аргументировать свой выбор при выделении спорных морфем) [1, с. 4].

Однако, несмотря на всю важность изучения раздела, в школьной практике возникают определенные затруднения. Так, например, серьезную трудность для учащихся представляет непосредственное выделение морфем в словах с наложением морфем, чередованиями или нулевыми аффиксами.

На современном этапе к проблеме обучения морфемике русского языка обращались Н. О. Евсюкова, А. В. Елизарова, С. А. Уланова, Н. С. Балащенко, А. А. Машанова и другие исследователи [9; 19; 14]. Однако анализ современных исследований показал, что отдельные методы, приемы, формы работы внедряются в школьную практику фрагментарно, что замедляет формирование морфемного навыка у учащихся. В связи с этим обращение к проблеме обучения морфемике в школьном курсе русского языка представляется актуальным.

Морфемика является одним из фундаментальных разделов языкознания. Становление данного раздела как научной дисциплины связано с именами И. А. Бодуэна де Куртенэ, Г. О. Винокура, Е. А. Земской, В. В. Лопатина и др. [5; 8; 10; 12].

В современной лингвистике «морфемика» определяется как раздел науки о языке, в котором изучаются морфемы как единицы, обладающие специфическими формальными и семантическими свойствами [18, с. 8]. Морфемика изучает особый языковой уровень, так как основной ее единицей выступает морфема, которая, в свою очередь, разложима на фонемы. Морфема, в отличие от фонемы, имеет значение, то есть является осмысленной неделимой частью слова. Отсюда следует, что морфемика находится между двух языковых слоев: фонологическим (звуковым) и лексическим (уровнем слов) [10].

Вопрос о статусе морфемики в русской лингвистике долгое время оставался спорным. Представители Казанской лингвистической школы заложили прочный теоретический фундамент для выделения морфемики как особого самостоятельного раздела науки о языке. И. А. Бодуэн де Куртенэ впервые ввел термин «морфема», определив его как «дальше не делимый, дальше не разложимый морфологический элемент языкового мышления» [5, с. 9].

Представители Московской лингвистической школы, напротив, включали морфемику в состав словообразования. Ф. Ф. Фортунатов заменял термин «морфема» понятием «формальная часть слова» [20, с. 10].

Период середины XX века стал окончательным разграничением морфемики и словообразования. В 1946 году была опубликована статья Г. О. Винокура «Заметки по русскому словообразованию», в которой лингвист обосновал различия морфемного и словообразовательного анализа [8, с. 10].

В 1947 году выходит труд В. В. Виноградова «Русский язык. Грамматическое учение о слове», где лингвист создал целостное представление о структуре слова, детально описал классификацию морфем [7, с. 11]. Благодаря трудам В. В. Виноградова и Г.О. Винокура морфемика была признана самостоятельным разделом в науке.

Предметом изучения морфемики является весь набор существующих в языке средств формообразования и словообразования [10, с. 8].

Центральным понятием морфемики является морфема – минимальная, неделимая на более мелкие смысловые элементы значащая единица языка, обладающая двусторонней природой – формой (планом выражения) и значением (планом содержания) [16, с. 14].

В современной науке выделяется несколько категориальных признаков морфемы: воспроизводимость (морфемы не создаются говорящим в процессе речи, а извлекаются из памяти как готовые структурные элементы); повторяемость (одна и та же морфема регулярно функционирует в составе множества различных слов); минимальность (линейное членение морфемы на более мелкие отрезки приводит к полному разрушению ее семантического ядра) [18, с. 15].

Классификация морфем в русском языке осуществляется по трем основным основаниям. По функции выделяют корневые и аффиксальные морфемы.

Корневая морфема – это основная, центральная морфема слова, обязательная для каждой лексической единицы, выражающая основное лексическое значение слова.

Аффиксальные морфемы – это морфемы, заключающие в себе дополнительное, служебное значение – лексическое (или словообразовательное) и грамматическое [16, с. 17].

По месту расположения аффиксов относительно корня различают приставку (префикс), суффикс, постфикс, окончание (флексию).

По степени регулярности выделяют регулярные и уникальные морфемы (унификсы). Уникальные морфемы лишены свойства регулярной повторяемости и обнаруживаются в составе строго одной лексемы во всем языке. Например, уникальный суффикс *-их* в слове *жен-их* или *-ярус* в слове *стекл-ярус* [10, с. 21].

Основным типом анализа слов в данном разделе языкознания является морфемный анализ (разбор слова по составу). Целью морфемного анализа выступает выявление морфем в слове с точки зрения живого русского языка, то есть членение реализуется на основе современного развития языковых единиц [10, с. 23].

Г. О. Винокур в труде «Заметки по русскому словообразованию» отмечал, что такое деление не должно быть автоматическим, потому что не всякий звуковой комплекс, механически отсекаемый от тождественной части двух слов, имеет свою функцию и может быть признан морфемой [8, с. 23].

Фундаментальные основы обучения составу слова в школе были заложены Ф. И. Буслаевым, который отмечал, что обучение морфемике должно строиться в русле сравнительно-исторического подхода [6, с. 32].

А. В. Текучев подчеркивал, что именно морфемика служит основой для изучения орфографии, поскольку основной принцип русской орфографии – морфологический, суть которого заключается в том, что морфемы всегда пишутся одинаково, независимо от произношения [17, с. 33].

Основной целью работы по морфемике является формирование умения ориентироваться в структуре слова. С. И. Львова выделяет знания, которые должны сформироваться у учащихся: признаки морфемы, чередования в морфемах; а также умения: осуществлять морфемный анализ, опознавать морфемы с чередованием, соотносить состав слова с его грамматическими особенностями, объяснять написание слова, применять полученные знания на практике [13, с. 33].

Федеральная рабочая программа предусматривает изучение морфемики со 2-го класса. Во 2-м классе изучаются корень и окончание, в 3-м классе добавляются приставка, суффикс и нулевое окончание, в 4-м классе – основа слова и состав неизменяемых слов. В 5-м классе раздел имеет название «Система языка», впервые вводятся термины «морфемика» и

«морфема», изучаются чередования и морфемный анализ. В 6-м классе морфемика изучается в разделе «Словообразование», добавляются способы словообразования, соединительные гласные, сложносокращенные слова. В 7–9-х классах осуществляется повторение и закрепление материала [2; 3].

В ходе анализа учебников были выявлены следующие особенности: прослеживается преемственность и углубление теоретической базы с каждым годом; активно используются наглядные средства обучения (схемы, иллюстрированные упражнения, таблицы), особенно в начальной школе; дидактические тексты подобраны с учетом лингвокультурологического подхода, что расширяет кругозор учащихся; систематическое повторение и разбор лексем, маркированных индексом «2», обеспечивают непрерывную отработку навыка.

Морфемный разбор является центральным анализом в школьной практике. Однако даже при усвоении теоретических принципов членения слова у учащихся возникает ряд трудностей при выделении аффиксов. В связи с этим необходимо проанализировать лингвометодический потенциал школьных морфемных словарей.

Первым для анализа был выбран школьный словарь «Разбор по составу» И. В. Ключиной [11]. Цель этого словаря – научиться выполнять морфемный анализ, разобраться в строении слов, обогатить словарный запас. На форзаце представлен обширный алгоритм выполнения разбора с примерами, что является преимуществом. Однако выявлены и недостатки: представлены слова и их словообразовательные варианты без комментариев, неоднозначная квалификация формантов *-ть/-ти* у глаголов в инфинитиве, автор не выделяет *-j-* в аффиксе *-ниj-* (например, слово *воспит-а-ни-е* вместо правильного *воспит-а-ниj-е*).

Вторым для анализа был выбран «Морфемно-словообразовательный словарь, 5–11 классы» Е. В. Амелиной [4]. Абсолютным преимуществом является словообразовательное гнездо, помогающее проследить процесс образования слова, указание на чередование звуков (*наставник* ← *наставнический* (*к//ч*)), верное выделение суффикса *-ниj-* (*обнародова-ниj-э*). Недостатки: отсутствие комментирования незнакомых слов и графически выделенных морфем, что затрудняет понимание деления слова.

Третьим словарем был выбран «Морфемно-словообразовательный словарь русского языка» Е. С. Зайковой и Т. В. Поповой [15]. Авторы заявляют, что материалом послужили слова из упражнений учебников федерального перечня. В предисловии даны теоретические сведения о словообразовании и морфемике, представлены основные термины, способы образования, систематизированные в таблицу. Каждая словарная статья включает заглавное слово с характеристиками, зону словообразовательного анализа и зону морфемного анализа. Авторы отмечают нулевую суффиксацию (переход *Ø*) и верно выделяют суффикс *-ниj-* (*воспит-а-ниj-э*). Однако представлено неоднозначное выделение у глаголов *-ть/-ти*. Таким образом, данный словарь отличается полнотой и содержательностью, что позволяет рассмотреть лексическую единицу всесторонне.

Для формирования навыка разбора слова по составу одних теоретических сведений недостаточно, поэтому необходим морфемный практикум. Анализ заданий ВПР показал, что в 5, 7, 8-х классах упражнения на морфемный анализ не входят, однако в 6-м классе такое задание присутствует. На анализ выносятся имена существительные (победу, фигурки, бусинки, лампочкой, защитниками) и имена прилагательные (старинные, интересную, необычные, лебединая, кожаной). Сложность у учащихся может вызвать наличие двух суффиксов (*бус-ин-к-и*, *стар-ин-ные*) или приставка в слове *не-обычные*.

Выявленные недостатки обусловили необходимость разработки комплекта упражнений для 5–9 классов.

5 класс

Упражнение 1. Выпишите из стихотворения С. А. Есенина «Береза» родственные слова к слову «снег». Выполните морфемный анализ выписанных слов, определите и подчеркните чередования.

С. А. Есенин «Береза»

Белая береза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром.
На пушистых ветках
Снежною каймой
Распустились кисти
Белой бахромой.

И стоит берёза
В сонной тишине,
И горят снежинки
В золотом огне.
А заря, лениво
Обходя кругом,
Обсыпает ветки
Новым серебром.

Упражнение 2. Выпишите из стихотворения С. А. Есенина «Береза» все глаголы. Выполните морфемный анализ выписанных слов.

С. А. Есенин «Береза»

Белая береза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром.
На пушистых ветках
Снежною каймой
Распустились кисти
Белой бахромой.

И стоит берёза
В сонной тишине,
И горят снежинки
В золотом огне.
А заря, лениво
Обходя кругом,
Обсыпает ветки
Новым серебром.

Упражнение 3. Из приведенного фрагмента произведения Н. А. Некрасова выпишите имя существительное во множественном числе с формообразующим суффиксом.

<...> Пойдешь лесными дачами
Столетними деревьями
Преклонятся леса!

Упражнение 4. Проанализируйте выделенные слова, определите корень, исключите лишнее.

1. Шепот ветра в моих ушах, тихое журчанье **воды**... (И. С. Тургенев).

2. Далеко-далеко открывалась пред ними безбрежная **водная** равнина... (Н. С. Лесков).

3. Оба они были из главных **водителей**, им больше других и попало... (М. Горький).

4. Живет где-то среди моря, на безлюдном острове, в глубокой **подводной** пещере царь морских раков (А. И. Куприн).

Упражнение 5. К готовым морфемным моделям подберите соответствующие слова.

1. $\neg \cap \wedge \square$

2. $\cap \wedge \square$

3. $\cap \square$

6 класс

Упражнение 1. Выпишите из предложенных фрагментов архаизмы и выполните их морфемный анализ.

1. Только вымолвить успела,
Дверь тихонько заскрыпела,
И в светлицу входит царь... (А. С. Пушкин).

2. <...> Перстами легкими как сон... (А. С. Пушкин).

3. Любовь и тайная мечта
Русланов образ ей приносят,
И с томным шепотом уста

Супруга имя произносят... (А. С. Пушкин).

Упражнение 2. Восстановите словообразовательную цепочку для следующих слов: *дождливость, зарабатывать, гранатовый (дерево)*.

Упражнение 3. В представленных предложениях найдите слова, содержащие в своем составе соединительный элемент.

1. Один за другим здесь возвели два каменных и два деревянных двухэтажных дома... (В. И. Аксельрод).

2. По обеим сторонам параллельно друг другу тянулись два трехэтажных корпуса... (Х. Мураками).

3. Следующий дом на нашем пути под № 11–13, крупное пятиэтажное кирпичное здание песочного цвета с двумя ризалитами* и центральным трехэтажным эркером*... (В. И. Аксельрод).

*Ризалит – это выступающая часть здания.

*Эркер – это полукруглый или многогранный выступ в стене с окнами, чаще всего проходящий через несколько этажей и увеличивающий площадь внутреннего помещения.

Упражнение 4. В приведенном фрагменте стихотворения С. А. Есенина найдите местоимения и выполните морфемный анализ.

Хозяин твой и мил и знаменит,

И у него гостей бывает в доме много,

И каждый, улыбаясь, норовит

Тебя по шерсти бархатной потрогать.

Упражнение 5. В приведенных предложениях найдите имена числительные и выполните морфемный анализ.

1. Три девицы под окном пряли поздно вечерком... (А. С. Пушкин).

2. Пять дней спустя всё было по-другому... (Л. Н. Толстой).

3. Значит, ты на Сахалине уже девятый год... (А. П. Чехов).

4. Прошло уже пятнадцать лет, а я всё ещё помню тот вечер (А. П. Чехов).

5. Человек до ста лет дитя, если бы он и до пятисот лет жил, то был бы одной стороной своего бытия дитя (А. И. Герцен)

7 класс

Упражнение 1. В приведенных словах выделите суффиксы причастий.

Спускавший, заглушаемая, вымытый, читающий, написанный, поющий, оформленный, сбежавший.

Упражнение 2. В приведенных словах выделите суффиксы деепричастий.

Спуская, узнав, заглушая, читая, дыша, собравшись, задыхаясь, улыбнувшись, остановившись, показавшись, принеся.

Упражнение 3. Определите часть речи выделенных слов и выполните морфемный анализ.

1. Нами ты была любима... (А. С. Пушкин).

2. Меня, искавшего безумий... (В. Я. Брюсов).

3. Взлетев от роз таинственной пещеры... (Н. С. Гумилев).

4. Купаясь в небе голубом... (Ф. И. Тютчев).

Упражнение 4. К готовым морфемным моделям подберите соответствующие причастия.

1. $\neg \cup \wedge \square$

2. $\cup \wedge \square$

3. $\neg \neg \cup \wedge \wedge \square \wedge$

Упражнение 5. К готовым морфемным моделям подберите соответствующие деепричастия (по 3 примера на каждую схему).

1. $\neg \cup \wedge$

2. $\cup \wedge$

8 класс

Упражнение 1. В приведенных фрагментах определите наречие и выполните морфемный анализ.

1. Мчится змейкой по земле... (С. Я. Маршак).

2. Где-то в поле возле Магадана...

Шли они за розвальнями*... (Н. А. Заболоцкий).

3. Тамара внимательно поглядела ему в глаза... (А. И. Куприн).

4. Отчего ж это мы по-дружески не живем? (А. Н. Островский).

5. ...И журавли, печально пролетая... (С. А. Есенин).

*Розвальни – низкие и широкие сани с расходящимся по бокам облучком.

Упражнение 2. Выделите в приведенных словах приставки и объясните их значение.

Антивирус, суперигра, гиперактивный, дезинформация, постмодернизм.

Упражнение 3. Выделите в приведенных словах нулевые морфемы, аргументируйте свой ответ.

Выход, читай, переход, вверх, третий, брось, зелень, наугад.

Упражнение 4. В данных словах шило – шила, мыло – мыла представлены омонимичные морфемы. Определите их, аргументируйте свой ответ.

Упражнение 5. Выполните морфемный анализ представленных слов.

Шила, читайте, синь, кое-где, купаясь, играющий, соприкоснувшись, радость, десятый, выход.

Упражнение 6. Определите часть речи и объясните, почему в выделенных словах нет окончания.

1. *Задыхаясь*, я крикнула... (А. А. Ахматова).

2. Все *безжалостней* жалобы скрипки... (В. Я. Брюсов).

3. Я схоронил *навек* бывшее... (М. Ю. Лермонтов).

4. Твои пленительные *очи*

Яснее дня, *чернее* ночи... (А. С. Пушкин).

9 класс

1	1. Запеченный (картофель). 2. Беспольный. 3. Досрочно.	Морфемный анализ: 1. _____ 2. _____ 3. _____
2	1. Пришкольный. 2. Вскрикнуть. 3. Безвинный.	Морфемный анализ: 1. _____ 2. _____ 3. _____
3	1. Купленный. 2. Скакать. 3. Бесшумный.	Морфемный анализ: 1. _____ 2. _____ 3. _____
4	1. Горячо (поблагодарить). 2. Мореходный. 3. Придумать.	Морфемный анализ: 1. _____ 2. _____ 3. _____
5	1. По-прежнему (тепло). 2. Испуганная (птица). 3. Распилить.	Морфемный анализ: 1. _____ 2. _____ 3. _____

Итоговым результатом работы стало составление школьного словаря морфемного состава слов. В словарь вошли 270 лексических единиц, отобранных методом сплошной выборки из школьных учебников для 5–9 классов и маркированных индексом «2».

Разработанный лексикографический ресурс имеет четкую структуру, снабжен необходимыми комментариями и может эффективно применяться в учебном процессе в качестве эталона для организации самостоятельной познавательной деятельности и самоконтроля учащихся.

Условные обозначения

^ – приставка (префикс)
 ∪ – корень
 ^ – суффикс и постфикс
 □ – окончание
 O – соединительная гласная (интерфикс)
 — – основа

Приставка (префикс) – часть слова, стоящая перед корнем или другой приставкой.

Корень – общая часть родственных слов, передающая основное лексическое значение.

Суффикс – часть слова, стоящая после корня или другого суффикса.

Постфикс – часть слова, стоящая в глагольных формах (-ся/-сь) и неопределенных местоимениях (-то; -либо; -нибудь) после окончания.

Окончание (флексия) – изменяемая часть слова, образующая его форму и служащая для связи слов в предложении.

Соединительные гласные – гласные О, Е, которые при образовании сложных слов играют роль соединительных элементов между корнями.

Основа слова – часть слова за исключением его окончания.

Алгоритм:

1. Найди окончание
2. Выдели основу слова
3. Найди корень
4. Найди приставку
5. Выдели суффикс (постфикс)

5 класс (часть 1)

Упр. 20: голуб-к-а

Упр. 26: ерш-ик-и

Упр. 29: по-ход-л-ый

Упр. 31:(с) сын-ишк-ой

Упр. 36: мал-еньк-ий

Упр. 41: у-пуст-ишь, стрел-ок, и

Упр. 43: (не) у-держ-ишь

Упр. 48: мороз-н-ой (смолой),
(подшвы) дерев-я-ев

Упр. 51: (выйти к) лес-н-ой (опушке)

Упр. 60: (в серьезной) брошюр-е

Упр. 62: (догадалась брать меня на) про-гул-к-и

Упр. 69: дом-ик-и

Рисунок 1 – Школьный словарь морфемного состава слов

Помимо этого, в процессе отбора языкового материала было определено точное количество слов, предлагаемых программами для морфемного разбора, и обоснованы причины их распределения по годам обучения (Рисунок 2).

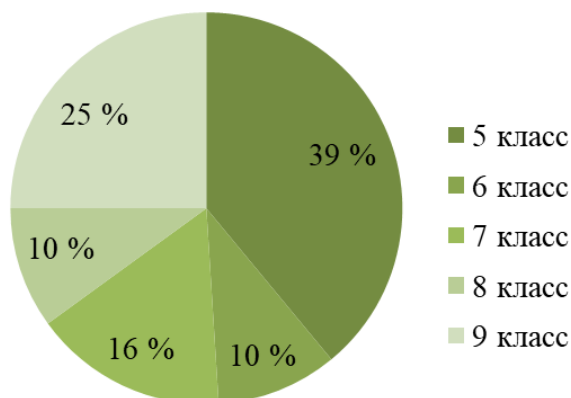


Рисунок 2 – Процентное соотношение объема всех слов, вынесенных на морфемный анализ в 5–9-м классах

Постепенное снижение общего объема слов для анализа в 6–8-м классах обусловлено смещением вектора на изучение других разделов лингвистики. В этих условиях морфемный анализ приобретает статус универсального средства формирования ключевых языковых (лексических, словообразовательных, морфологических) компетенций, интегрируясь в изучение смежных тем и демонстрируя учащимся системные связи внутри языка.

Таким образом, результаты исследования доказывают, что обновление методики обучения морфемике на основе требований ФГОС является актуальной и важной задачей. Предложенные практические материалы могут быть непосредственно внедрены в учебный процесс, что будет способствовать повышению общей грамотности, развитию культуры речи и формированию языковой компетенции школьников.

Литература

1. Амелина Е. В. Морфемно-словообразовательный словарь: 5–11 классы. – Ростов н/Д : Феникс, 2025. – 223 с. – ISBN 978-5-222-43923-4. – Текст : непосредственный.
2. Бодуэн де Куртенэ И. А. Общее языкознание. Избранные труды. – Москва : Юрайт, 2025. – 329 с. – ISBN 978-5-534-11836-0. – Текст : непосредственный.
3. Буслаев Ф. И. О преподавании отечественного языка : учебное пособие. – Москва : Юрайт, 2025. – 266 с. – ISBN 978-5-534-06436-0. – Текст : непосредственный.
4. Виноградов В. В. Вопросы современного русского словообразования // Исследования по русской грамматике. – Москва : Наука, 1975. – 156 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
5. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию. – Текст : электронный // Известия Академии наук СССР. Отделение литературы и языка. – 1959. – № 4. – С. 315–332. – URL: <https://danefae.org/lib/vinokur/1959/slovoobr.htm> (дата обращения: 01.12.2025).
6. Евсюкова Н. О. Основные понятия в изучении морфемике в школе. – Текст : электронный // Вестник науки. – 2019. – № 8 (41). – С. 5–8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-ponyatiya-v-izuchenii-morfemiki-v-shkole> (дата обращения: 01.12.2025).
7. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование : учебное пособие. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта, 2011. – 328 с. – ISBN 978-5-89349-634-5. – Текст : непосредственный.
8. Ключина И. В. Разбор слова по составу (школьный словарик). Начальная школа. – Москва : ВАКО, 2022. – 96 с. – ISBN 978-5-408-06180-8. – Текст : непосредственный.
9. Лопатин В. В. Русская словообразовательная морфемика: проблемы и принципы описания. – Москва : Наука, 1977. – 314 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
10. Львова, С. И. Трудные вопросы морфемике и словообразования / С. И. Львова. – Москва : Просвещение, 2013. – 174 с. – ISBN 978-5-09-018673-5. – Текст : непосредственный.
11. Машанова А. А. Системный подход к формированию навыка морфемного анализа у учащихся средних классов / А. А. Машанова, Н. С. Балащенко. – Текст : электронный // Концепт. – 2023. – № 9 (12). – С. 7–15. – URL: <http://e-koncept.ru/2023/0.htm> (дата обращения: 01.12.2025).
12. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 [зарегистрировано в Минюсте России 05.07.2021 № 64101] (ред. от 18.06.2025) // URL: <http://www.consultant.ru>. – Текст : электронный.
13. Попова Т. В. Морфемно-словообразовательный словарь русского языка. – Москва : АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2024. – 272 с. – ISBN 978-5-6048410-6-8. – Текст : непосредственный.

14. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц : учебное пособие. – 3-е изд. перераб. и доп. – Москва : Академия, 2026. – 480 с. – ISBN 978-5-7695-4795-9. – Текст : непосредственный.
15. Текучев, А. В. Основы методики русского языка в 4-8 классах : учебное пособие / А. В. Текучев, М. М. Разумовская, Т. А. Ладыженская. – Москва : Просвещение, 1983. – 287 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
16. Тихонов А. Н. Современный русский язык. – Москва : Просвещение, 1987. – 256 с. – ISBN отсутствует. – Текст : непосредственный.
17. Уланова С. А. К вопросу о преподавании морфемики и словообразования в современной школе. – Текст : электронный // Педагогические науки. – 2023. – № 8 (41). – С. 8–17. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50244765> (дата обращения: 01.12.2025).
18. Федеральная рабочая программа начального общего образования. Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций). – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2025. – 196 с. –URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_1-4_классы.pdf (дата обращения: 23.12.2025). – Текст : электронный.
19. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Русский язык (для 5–9 классов образовательных организаций). – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2025. – 252 с. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/10/01_frp_russkij-yazyk_5-9-klassy.pdf (дата обращения: 23.12.2025). – Текст : электронный.
20. Фортунатов Ф. Ф. Сравнительное языковедение. – Москва : Юрайт, 2025. – 165 с. – ISBN 978-5-534-12063-9. – Текст : непосредственный.

Симакова Юлия Андреевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: julyasimakovacom192@gmail.com

Чудакова Наиля Муллахметовна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: chudakova_nelli@mail.ru

Лингвометодические основы изучения подлежащего в школьном курсе русского языка

Аннотация. В статье рассматриваются лингвометодические основы изучения подлежащего в школьном курсе русского языка. Проводится анализ теоретического и дидактического потенциала изучения темы «Подлежащее» в действующих единых учебниках по русскому языку для 2, 5 и 8-х классов. В исследовании разрабатываются комплект упражнений для совершенствования навыка нахождения подлежащего и определения способов его выражения, сопутствующие цифровые средства контроля (онлайн-тесты), а также методические рекомендации по использованию разработанного комплекта упражнений и онлайн-тестов в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: подлежащее, способ выражения подлежащего, онлайн-тесты, комплект упражнений, методические рекомендации.

Simakova Julia Andreevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: julyasimakovacom192@gmail.com

Chudakova Nailya Mullakhmetovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: chudakova_nelli@mail.ru

Linguistic and methodological foundations of studying the subject in the school Russian language course

Abstract. The article discusses the linguistic and methodological foundations of studying the subject in the school Russian language course. It analyzes the theoretical and didactic potential of studying the subject in the current unified Russian language textbooks for grades 2, 5, and 8. The study develops a set of exercises for improving the skill of finding the subject and determining its expression, as well as accompanying digital control tools (online tests), and provides methodological recommendations for using the developed set of exercises and online tests in classroom and extracurricular activities.

Key words: subject, way of expressing the subject, online tests, set of exercises, methodological recommendations.

У современных школьников часто возникают серьезные затруднения при изучении синтаксиса русского языка, связанные с определением грамматической основы предложения,

в особенности – подлежащего. Данный языковой уровень тесно связан с пунктуационной грамотностью: умение верно выделять главные члены помогает учащимся избегать синтаксических ошибок и точно применять правила постановки знаков препинания. Овладение навыками синтаксического разбора и пунктуационного анализа также системно проверяется в рамках государственной итоговой аттестации (далее – ОГЭ), что требует от учеников не просто механического подчеркивания слов, а глубокого понимания структуры предложения.

Внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС ООО) [2] и переход на единые государственные учебники (согласно Приказу Министерства просвещения РФ № 769) [1] регламентируют содержание обучения. В современной школе курс русского языка реализуется по утвержденным линейкам учебников: В. П. Канакиной, В. Г. Горецкого (2-й класс) [11], Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и др. (5–7-е классы) [12], а также С. Г. Бархударова, С. Е. Крючкова, Л. Ю. Максимова и др. (8–9-е классы) [10]. В условиях такой стандартизации образования возрастает необходимость унификации методических подходов к преподаванию трудных синтаксических тем, создания эффективных дидактических материалов и адаптации теоретических лингвистических сведений к школьной практике.

Кроме того, современный образовательный процесс требует активного включения цифровых и интерактивных технологий. Традиционная методика изучения главных членов предложения нуждается в модернизации посредством разработки актуальных материалов (включая онлайн-тестирование), которые позволяют индивидуализировать процесс обучения и повысить мотивацию учащихся.

Лингвометодическая актуальность работы обусловлена существующим противоречием между представлением о подлежащем в школьных учебниках и его реальным многообразием в живой языковой практике. На начальном этапе обучения у учащихся формируется стереотип, что подлежащее – это исключительно имя существительное или местоимение в именительном падеже. Однако в курсе 8-го класса и в экзаменационных материалах ОГЭ (задание на синтаксический анализ) школьники сталкиваются с неморфологизированными подлежащими, выраженными инфинитивами, цельными (нечленимыми) словосочетаниями, фразеологизмами. Недостаточность практического материала в школьных учебниках приводит к типичным ошибкам, когда ученики разделяют нечленимые словосочетания, путают подлежащее с прямым дополнением или именной частью составного сказуемого.

Кроме того, современный образовательный процесс требует активного включения цифровых и интерактивных технологий. Традиционная методика изучения главных членов предложения нуждается в модернизации посредством разработки актуальных материалов (включая онлайн-тестирование), которые позволяют индивидуализировать процесс обучения и повысить мотивацию учащихся.

При рассмотрении теоретических основ изучения подлежащего нами было выявлено, что ученые подходили по-разному к определению подлежащего. Сначала под термином «подлежащее», введенным М. В. Ломоносовым в XVIII веке, лингвисты понимали одну из частей предложения, которая является предметом, о котором идет речь в предложении, и которая является второстепенной в предложении (М. В. Ломоносов, Н. И. Греч, А. Х. Востоков, Ф. И. Буслаев). Иной подход демонстрируют А. А. Потебня, доказавший, что подлежащее и сказуемое равноправны [8], а также А. М. Пешковский, который впервые заговорил о том, что подлежащим может быть субстантивированное прилагательное [7]. Начиная с А. А. Шахматова [15] подлежащее стало определяться как главный член двусоставного предложения (Н. С. Валгина, С. Г. Ильенко, С. М. Колесникова и др.), который может быть выражен не только существительным, но и местоимением, субстантивированным прилагательным, причастием, числительным в именительном падеже и инфинитивом.

В лингвометодической части исследования за основу взято классическое определение: «Подлежащее – главный член предложения, который обозначает предмет речи и отвечает на вопросы именительного падежа кто? или что?» [4, с. 269]. Лингвистическая сложность изучения данного члена предложения обусловлена многообразием его грамматических форм и регулярным несовпадением между семантическим субъектом и синтаксической позицией.

Способы выражения подлежащего классифицируются по двум основаниям. Функционально-морфологический подход Р. И. Аванесова разделяет подлежащие на морфологизированные (типичные именные формы) и неморфологизированные (формы, занимающие позицию субъекта в силу контекста) [3, с. 57]. Структурно-семантический подход В. В. Бабайцевой дифференцирует подлежащие по схеме «имя – глагол» на номинативные (включая субстантиваты, неделимые словосочетания) и инфинитивные (глагольные формы) [5, с. 314]. Данная теоретическая база необходима для преодоления школьного шаблона «подлежащее – это всегда одно существительное».

Нами были проанализированы объем и содержание теоретического материала и упражнений по теме «Подлежащее» в учебниках по русскому языку для 2, 5 и 8-х классов, где изучается подлежащее. Мы увидели, что можно выделить следующие достоинства теоретического материала:

- 1) наличие преимущественности материала: информация подается с учетом возрастных особенностей от простого к более сложному;
- 2) использование наглядных средств обучения;
- 3) включение информации о таких средствах выражения подлежащего, как нечленимые сочетания, неопределенная форма глагола и субстантивированные части речи.

Нами также было выявлено, что упражнения в учебниках по русскому языку имеют такие недочеты:

- 1) недостаточное количество примеров в упражнениях;
- 2) отсутствие примеров в упражнениях, в которых подлежащее было бы выражено инфинитивом;
- 3) отсутствие примеров, в которых подлежащее было бы выражено фразеологизмом;
- 4) отсутствие примеров, в которых представлены трудные случаи.

В заданиях ОГЭ, которые проверяют умение выполнять синтаксический анализ предложения, нами были выявлены следующие трудные случаи определения подлежащих, на которые нужно обращать особое внимание при выполнении заданий:

- а) цельные словосочетания, выраженные устойчивыми сочетаниями;
- б) цельные количественно-именные сочетания.

Среди правильных вариантов в задании 2 ОГЭ наиболее часто встречаются подлежащие, выраженные существительным в форме именительного падежа [6].

Недостаточное освещение сложных тем в учебниках по русскому языку и наличие трудных случаев в типовых экзаменационных заданиях обусловили необходимость создания дополнительных дидактических материалов. В связи с этим нами был разработан комплект упражнений, состоящий из девяти упражнений. Для создания комплекта упражнений были отобраны произведения, наиболее востребованные и популярные среди современных подростков (Р. Брэбери «Вино из одуванчиков» [13], А. В. Жвалевский и Е. Б. Пастернак «Время всегда хорошее» [15], Н. С. Дашевская «День числа Пи» [14]). Такой выбор обусловлен необходимостью повысить учебную мотивацию учащихся при выполнении синтаксических заданий: знакомые или эмоционально близкие тексты снижают психологическое сопротивление при работе с грамматическим материалом. Кроме того, синтаксис данных произведений достаточно разнообразен и включает как канонические, так и трудные (неморфологизованные) случаи выражения подлежащего, что позволяет обеспечить полноту дидактического материала.

Далее приведем примеры некоторых разработанных нами упражнений для овладения учащимися навыком нахождения подлежащего в предложении и определения способов его выражения.

Упражнение 1. Выделите в предложениях (а также в частях сложных предложений) подлежащие и укажите, чем они выражены. Если подлежащее выражено местоимением, подпишите его разряд.

1. Пока компьютер грузился, я успела налить себе чашку чая и выслушать от мамы стандартное:

– Оля, куда ты пошла, поешь, как человек, за столом в кои-то веки (А. В. Жвалевский).

2. Дедушка подходит ко мне и включает лампу (Н. С. Дашевская).

3. Там, где взрослые анализируют, расчлняют, ребенок не рассуждает, а вбрасывает в себя все сразу... (Р. Брэбери).

4. Кто-то тихо постучал в дверь (Н. С. Дашевская).

5. Никто не заметил, как он ушел... (Н. С. Дашевская).

6. Васса старалась говорить помягче, но у нее это плохо получалось (А. В. Жвалевский).

7. Тот, кто пришел первым, получил приз (А. В. Жвалевский).

8. По ночам, когда вязы, дубы и клены сливались в одно беспокойное море, Дуглас окидывал его взглядом, пронзавшим тьму, точно маяк (Р. Брэбери).

9. Все вокруг казалось нереальным (Н. С. Дашевская).

10. Булка была вкусная, сладкая, только немного подсохшая (А. В. Жвалевский).

11. Это было похоже на волшебство (Н. С. Дашевская).

12. Рома сразу нашел это в интернете, Набоков писал об этом в повести о своем детстве (Н. С. Дашевская).

13. <...> он взбегал по темной винтовой лестнице на самый верх и ложился спать в этой обители кудесника, среди громов и видений, а спозаранку, когда даже молочник еще не звякал бутылками на улицах, он просыпался и приступал к заветному волшебству (Р. Брэбери).

14. День, который запомнится навсегда, начался с аромата свежескошенной травы (Р. Брэбери).

15. Я часто задумывался о том, что творится в ее голове (Н. С. Дашевская).

16. Это катается мальчик из твоего класса, который все олимпиады выигрывает? (Н. С. Дашевская).

17. В школе только и обсуждают поездку: кто с собой возьмет чипсы, кто какую будет пить газировку, кто будет в «мафию» играть... (Н. С. Дашевская).

Упражнение 2. Укажите варианты ответов, в которых правильно определены подлежащие в предложении или в одной из частей сложного предложения.

1) Мы с дедушкой катаемся в парке. 2) Я на роликах, дедушка на велосипеде. 3) Я довольно долго не мог стоять на роликах, а сейчас научился <...> 4) Многие, конечно, катаются лучше, но чья-то мама сказала своему сыну про меня: видишь, как мальчик хорошо катается? 5) А ее сын был никак не меньше меня (Н. С. Дашевская).

1) мы (предложение 1)

2) дедушка (предложение 2)

3) я (предложение 3)

4) многие (предложение 4)

5) ее сын (предложение 5)

Ответ: _____

Также нами была разработана серия образовательных онлайн-тестов на платформе Online Test Pad. Использование данных тестов позволит отработать умение выделять подлежащее в предложении, определять способы выражения подлежащего, а также осуществить подготовку к выполнению задания 2 ОГЭ. Для доступа к тестам можно отсканировать QR-код.

В дополнение ко всему мы составили методические рекомендации по использованию комплекта упражнений и онлайн-тестов. Были предложены этапы работы с комплектом (Таблица 1), последовательность использования упражнений внутри одного урока на примере

для 8-го класса, сочетание упражнений с онлайн-тестами и временные нормы при подготовке к ОГЭ (внеурочная деятельность), а также адаптация для разных уровней подготовки.

Таблица 1. Этапы работы с комплектом

Этап	Цель	Упражнения	Рекомендуемое время
1. Актуализация и диагностика	Выявить уровень владения базовым навыком нахождения подлежащего	Онлайн-тест «Способы выражения подлежащего» (до изучения комплекта)	7–10 мин.
2. Отработка морфологизированных подлежащих	Закрепить умение находить подлежащие, выраженные существительным и местоимениями разных разрядов	Упражнения № 1, 2	12–15 мин. (классная работа)
3. Тренировка неморфологизированных подлежащих (субстантиваты)	Научить распознавать субстантивированные части речи и отличать их от исходных	Упражнение № 3	10–12 мин.
4. Тренировка неморфологизированных подлежащих (цельные словосочетания)	Отработать виды неделимых словосочетаний, включая количественно-именные с полтора, мерами веса/объёма	Упражнения № 4–7	15–20 мин. (можно разбить на два урока)
5. Отработка инфинитивных подлежащих	Научить различать инфинитив-подлежащее и инфинитив-сказуемое	Упражнение № 8	10–12 мин.
6. Комплексная тренировка в формате ОГЭ	Подготовка к заданию 2 (выбор верных вариантов)	Упражнение № 9 (5–10 вариантов)	12–15 мин. на 3–4 текста
7. Контроль и самопроверка	Проверить сформированность навыка	Онлайн-тесты: «ОГЭ подлежащее», «Неморфологизированные подлежащие», «Местоимение как способ выражения», «Субстантивированные части речи»	5–10 мин. каждый тест (можно задать как домашнее задание с самопроверкой)

Разработанные нами упражнения и онлайн-тесты, а также методические указания могут быть использованы для интеграции как в урочную систему, так и в программу внеурочной деятельности по русскому языку.

Литература

1. Аванесов, Р. И. Второстепенные члены предложения как грамматические категории. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1936. – № 4. – С. 53–60.
2. Бабайцева, В. В. Синтаксис русского языка : монография. – Москва : ФЛИНТА, 2015. – 576 с. – ISBN 978-5-9765-2141-4. – Текст : непосредственный.
3. Бабайцева, В. В. Система членов предложения в современном русском языке :

- монография. – Москва : ФЛИНТА, 2017. – 496 с. – ISBN 978-5-9765-1100-2. – Текст : непосредственный.
4. Бархударов, С. Г. Русский язык : 8-й класс : учебник. – 5-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – 287 с. – ISBN 978-5-09-127776-0. – Текст : непосредственный.
 5. Брэдбери Р. Вино из одуванчиков. – Москва : Эксмо, 2025. – 320 с. – ISBN 978-5-04-116507-9. – Текст : непосредственный.
 6. Дашевская Н. С. День числа Пи. – Москва : Самокат, 2022. – 200 с. – ISBN 978-5-91759-503-0. – Текст : непосредственный.
 7. Дошинский, Р. А. ОГЭ. Русский язык : типовые экзаменационные варианты : 36 вариантов, под. ред. Р. А. Дошинского. – Москва : Издательство «Национальное образование», 2026. – 249 с. – Текст : непосредственный.
 8. Канакина, В. П. Русский язык : 2-й класс : учебник : в 2 частях. Ч. 1. – 14-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – 143 с. – ISBN 978-5-09-127903-0. – Текст : непосредственный.
 9. Ладыженская, Т. А. Русский язык : 5-й класс : учебник : в 2 частях. Ч. 2. – 5-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2023. – 271 с. – ISBN 978-5-09-1127933-7. – Текст : непосредственный.
 10. Об утверждении федерального перечня учебников, допущенных к использованию при реализации имеющих государственную аккредитацию образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования организациями, осуществляющими образовательную деятельность, и установлении предельного срока использования исключенных учебников и разработанных в комплекте с ними учебных пособий : Приказ Минпросвещения России от 05.11.2024 № 769 (ред. от 01.04.2025) (Зарегистрировано в Минюсте России 11.12.2024 № 80527). – Москва. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202412120011?ysclid=mbdxespoq8265957897> (дата обращения: 10.04.2026). – Текст : электронный.
 11. Об утверждении федеральной образовательной программы основного общего образования (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 N 74223): Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 N 370 (ред. от 10.11.2025). – Москва. – URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=526649#VuO0IMVi3CtTyVjt> (дата обращения: 10.05.2026). – Текст : электронный.
 12. Пастернак Е. Б. Время всегда хорошее. – Москва : Время, 2022. – 240 с. – ISBN 978-5-9691-2306-9. – Текст : непосредственный.
 13. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 544 с. – ISBN 5-94457-019-9. – Текст : непосредственный.
 14. Потеня, А. А. Из записок по русской грамматике. Составные члены предложения и их замены в 2 ч. Часть 1. – Москва : Юрайт, 2025. – 292 с. – ISBN 978-5-534-05939-7. – URL: <https://urait.ru/bcode/564440> (дата обращения: 13.12.2025). – Режим доступа: Электронно-библиотечная система Юрайт. – Текст : электронный.
 15. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка. – Москва : ФЛИНТА, 2015. – 714 с. – ISBN 978-5-9765-1812-4. – Текст : непосредственный.

Теряник Ксения Сергеевна

Частное общеобразовательное учреждение “Санкт-Петербургская
гимназия “АЛЬМА-МАТЕР”

Россия, г. Санкт-Петербург

E-Mail: 2001ksuta@mail.ru

Оптимизация когнитивной нагрузки как фактор эффективного усвоения иностранного языка

Аннотация. В данной статье анализируется возможность применения теории когнитивной нагрузки для оптимизации образовательного процесса. Анализируется теория когнитивной нагрузки на предмет ее актуальности в обучении, рассматриваются различные подходы и методы снижения когнитивной нагрузки во время урока. Также в статье описывается опыт применения основ теории когнитивной нагрузки во время уроков иностранного языка с помощью созданных анимированных видеоматериалов. Совокупность представленных в статье инструментов может способствовать повышению результативности обучения и формированию образовательной среды во время урока иностранного языка.

Ключевые слова: когнитивная нагрузка, обучение, иностранный язык.

Teryanik Xenia Sergeewna

Private educational Institution St. Petersburg's ALMA-MATER School

Russia, Saint Petersburg

E-Mail: 2001ksuta@mail.ru

Optimizing cognitive load as a factor in effective foreign language acquisition

Abstract. This article analyzes the possibility of applying cognitive load theory to optimize the educational process. The theory of cognitive load is analyzed for its relevance in teaching, various approaches and methods of reducing cognitive load during the lesson are considered. The article also describes the experience of applying the basics of cognitive load theory during foreign language lessons using created animated videos. The set of tools presented in the article can contribute to improving the effectiveness of teaching and the formation of an educational environment during a foreign language lesson.

Key words: cognitive load, learning, foreign language.

В наше время знание иностранных языков является одним из самых востребованных навыков, который важен человеку для организации успешной профессиональной деятельности. Иностранные языки открывают доступ к разнообразным информационным ресурсам, способствуют культурному обмену и расширяют карьерные перспективы. Однако процесс изучения иностранных языков может быть энергозатратным для многих людей, так как он сопряжен с высокой когнитивной нагрузкой. Данная нагрузка может значительно усложнить усвоение материала и снизить мотивацию обучающихся.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки и внедрения методов и подходов, направленных на снижение когнитивной нагрузки при изучении иностранных языков. Такого рода нововведения позволят учителю не только повысить качество обучения, но и сделать процесс более комфортным для обучающихся.

Данное исследование направлено на анализ уже существующих подходов к оптимизации когнитивной нагрузки в учебном процессе, а также разработку более оптимальных подходов, способствующих эффективному изучению иностранных языков.

Для начала рассмотрим теорию когнитивной нагрузки, так как данная теория оказала большое влияние на ученых, работающих в области педагогической психологии и учебного

дизайна. Рассмотрение различных научных работ в этой области показывает, что в двухтысячные годы термин «когнитивная нагрузка» был одним из самых используемых терминов. Согласно статье «Теория когнитивной нагрузки: новые концептуализации, спецификации и перспективы комплексного исследования», причин популярности этого термина и теории в целом может быть несколько:

1. во-первых, в течение долгого времени рассматриваемая нами теория не стояла на месте, а эволюционировала, благодаря чему смогла пройти проверку на фальсификации и адаптировалась к новым данным;
2. во-вторых, теория когнитивной нагрузки успешно отвечает на вызовы современного образования, ведь она интегрирует идеи и результаты исследований, которые проводятся в наше время [Paas, с. 115]

Теория когнитивной нагрузки сочетает в себе результаты исследований, направленных на изучение сложных когнитивных задач. Данные задачи могут приводить к перегрузке учеников множеством информационных элементов, которые необходимо одновременно обработать для начала осмысленного обучения. Главная цель теории когнитивной нагрузки – контроль чрезмерной когнитивной нагрузки при выполнении учебных задач. Основой для данной теории стали научные представления о когнитивной архитектуре человека, которая содержит в себе два ключевых компонента: долговременную память (которая является практически неограниченной по своей сути) и рабочую память (она характеризуется ограниченным объемом и непродолжительным временем хранения информации). Долговременная память выполняет функцию хранения ранее полученной информации, а рабочая память имеет свойство обрабатывать данную информацию до ее сохранения или уже после [Paas, с. 115-116].

Теория когнитивной нагрузки естественно учитывалась при создании Федеральных государственных образовательных стандартов. Например, ФГОС ООО дает четкие требования к структуре, содержанию, объему и результатам процесса обучения. Все это обеспечивает повышение качества образования. Связь ФГОС и теории когнитивной нагрузки заключается в том, что стандарты должны учитывать психологические и возрастные особенности учеников, чтобы оптимизировать разные виды нагрузок, в том числе и когнитивную, ведь это позволит учителям сделать процесс обучения более эффективным.

ФГОС ООО также устанавливают требования к содержанию образовательных программ, благодаря которым становится возможным развитие когнитивных способностей детей. Использование разнообразных методов и приемов обучения, которые предполагаются в ФГОС, позволяют освоить сложные темы легче при помощи более наглядного и доступного изложения материала [1].

Существует много методов и подходов, которые помогают снизить когнитивную нагрузку. Например, Брагина Е.В. предлагает следующий ряд методов для снижения когнитивной нагрузки:

1. Разработка схем на основе изучаемого материала: схемы играют важную роль в процессе организации и систематизации материала, так как благодаря им ученики могут определить, какая информация является ключевой, а какие детали можно опустить, ведь они являются второстепенными;
2. Применение разнообразных примеров: использование разных примеров позволит обучающимся лучше понять и запомнить изучаемый материал, а также развивает навык аналитического мышления. Они могут быть представлены в виде текстовых вставок, изображений, видео- и аудиоматериала.
3. Использование визуализированных структур: визуализированными структурами являются графики, диаграммы и инфографики. Они позволяют ученикам увидеть сложные концепции в более упрощенном варианте, а также выстроить связи между различными элементами. Такой способ можно применить при изучении абстрактных и теоретических материалов. Благодаря им также улучшается навык работы с информацией, что является одним из познавательных УУД [Брагина, с. 48-49].

Булаева М.Н., Разоренов В.А. и Лукина Е.В. предлагают следующие методы и подходы работы с когнитивной нагрузкой:

1. Структурирование информации – подача нового контента должна осуществляться не в хаотичном виде, а в логически последовательной и модульной форме. Применение данного подхода поможет учителю оптимизировать когнитивную нагрузку, поскольку изучение небольших тематических блоков, расставленных в правильной последовательности, требует меньшего объема оперативной памяти для усвоения нового материала. Данный подход подразумевает плавный переход от одного модуля к другому, во время которого можно выстроить новые связи и использовать уже полученные знания при изучении и анализе новых;
2. Метод проработанного примера – данный метод используется, когда на уроке главной целью является освоение практического навыка. Он предполагает детальную разработку пошагового алгоритма решения задачи и сопровождается демонстрацией его применения на разных примерах. Таким образом, учащиеся сначала осваивают правильную последовательность событий, после чего многократно повторяют алгоритм действий. Благодаря этому знания, полученные в ходе урока, переходят из рабочей памяти в долгосрочную, тем самым обеспечивается их устойчивость. Необходимо помнить, что при разработке алгоритма работы его этапы необходимо адаптировать к уровню когнитивной готовности учеников и сложности задания, иначе данный метод будет неэффективным.
3. Еще одним интересным для нашего исследования методом снижения когнитивной нагрузки является частичное решение (скаффолдинг) – поэтапное разбиение задачи на части с предоставлением ученикам подсказок, акцентирующих внимание на важных деталях. Как показывает практика, на начальных этапах уровень когнитивной нагрузки на ученика высок, поэтому учащиеся нуждаются в значительной поддержке со стороны учителя. С течением времени подсказок дается все меньше, тем самым развивается самостоятельность. В конце концов подсказки постепенно исчезают, ведь ученики способны эффективно усвоить материал и без них.
4. Кроме методов, упомянутых выше, следует отнести к методам снижения когнитивной нагрузки также такие методы обучения как метод групповых дискуссий, метод проектной работы и проблемно-ориентированное обучение. Снижение нагрузки в данных случаях происходит за счет взаимодействия субъектов процесса обучения: педагога и ученика, а также ученика с другими учениками. Здесь же ученик применяет на практике полученные ранее знания, чтобы проанализировать текущую ситуацию и решить поставленные практические задачи, что способствует глубокой вовлеченности в процесс обучения, а, следовательно, и снижению когнитивной нагрузки [3, с. 55].

В ходе подготовки этой статьи нами было проведено исследование, целью которого было выяснить, насколько методы, основанные на теории когнитивной нагрузки, способствуют улучшению процесса обучения иностранным языкам.

Для того, чтобы реализовать исследование по теме, были проведены уроки иностранного языка в ЧОУ «Санкт-Петербургская гимназия «Альма-Матер» в 2025-2026 учебном году. В ходе подготовки к урокам соблюдались следующие принципы, связанные с теорией когнитивной нагрузки:

- Разделение информации на блоки (в начале урока происходило повторение пройденного материала; в середине урока изучался новый материал; в конце урока делались выводы);
- Создание схем по пройденному материалу (ученики выводили самостоятельно информацию, которая является для них важной, после чего сравнивали с тем, что показывал им учитель);
- Создание списков (таким образом, ученики имели возможность систематизировать полученную информацию и представить ее в упорядоченном виде) и др.

Особенной деталью во время проведения урока стали анимированные видеоролики собственного производства. Традиционные методы презентации материала, такие как

изображения в учебнике или простые аудиозаписи, не всегда позволяют учитывать индивидуальные когнитивные способности учащихся. Выбор в пользу создания дидактических анимированных видео был обусловлен высокой степенью визуализации изучаемого материала, а также возможностью самостоятельной корректировки материала для каждого класса.

Данный материал внедрялся в учебный процесс постепенно. Можно выделить следующие этапы работы с ним:

1. Диагностический этап. В ходе наблюдения были выявлены и проанализированы когнитивные затруднения учеников. Было установлено, что трудности вызывают лексико-грамматические явления, которые имеют прямую зависимость от контекста (например, фразовые глаголы). Применяемые в учебники таблицы для объяснения данного материала не всегда позволяли эффективно объяснить материал.
2. Создание собственного видеоматериала. Рисование нужных для уроков материалов осуществлялось в соответствии с теорией когнитивной нагрузки: в видео использовалась только та лексика или грамматика, которая планировалась для изучения на определенном уроке. Также при создании видео учитывался принцип визуальной и аудиальной подачи материала – все, что показывалось на экране, также было озвучено. Это позволяло ученикам применять для восприятия сразу два канала.
3. Реализация видеоматериала на уроке. Каждый ролик рисовался вручную, и это сказалось на повышении мотивации учеников. Таким образом, можно показать, что учитель старается для них и создает контент, который предназначен именно для них. Продолжительность роликов была не выше трех минут, чтобы во время просмотра материала ученики удерживали внимание на видеоматериале и не теряли концентрацию. Апробация видеоматериала проводилась на уроках иностранного языка в группах средней ступени обучения.
4. Рефлексия по итогам внедрения видеоматериала. По итогам внедрения видеоматериала на уроках иностранного языка были сделаны следующие выводы: было заметно снижение количества лексико-грамматических ошибок в контрольных упражнениях; с каждым разом сокращалось время, которое требовалось для запоминания лексической / грамматической единицы; отмечалась заметная эмоциональная вовлеченность учеников в процесс обучения.

В заключение следует подчеркнуть, что когнитивную нагрузку важно оптимизировать, а не избавляться от нее совсем. Проведенный анализ показывает, что перенасыщение учебного процесса избыточной информацией или же ее недостаток, а также несоответствие сложности материала уровню обучающегося может воспрепятствовать эффективному изучению иностранного языка. Именно поэтому следует применять различные методы снижения когнитивной нагрузки на уроках иностранного языка. В дальнейшем исследования в этой области могут быть направлены на совершенствование цифровых образовательных сред и виртуальной реальности.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».
2. Брагина Е. В. Преодоление когнитивной перегрузки учащихся посредством проектирования и разработки структуры системы электронного обучения // Педагогика и просвещение. – 2023. – № 3. – С. 42–60.
3. Булаева М. Н., Разоренов В. А., Лукина Е. В. Управление когнитивной нагрузкой в процессе обучения студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87 (4). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-kognitivnoy-nagruzkoj-v-protssesse-obucheniya-studentov> (дата обращения: 24.02.2026).

Шарова Татьяна Павловна

Городское методическое объединение учителей-дефектологов, детский сад № 123
«Рябинка» (филиал) МБДОУ детский сад № 18 «Яблонька»
Россия, г. Серов
E-Mail: psychula@mail.ru

Дондик Людмила Юрьевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: dondik2006@yandex.ru

Нейропсихологические приемы компенсации стрессовых состояний в профессиональной деятельности лингвиста-переводчика

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые проблемы профессиональной деятельности переводчика: когнитивное истощение, связанное с высокой нагрузкой на зрительный и слуховой анализаторы при билингвальной обработке информации, и тревожное психологическое состояние, связанное с развитием искусственного интеллекта и формированием боязни профессиональной невостребованности. Представлены практические приёмы, разработанные на основе нейропсихологического и клинико-психологического подходов. Предложенные практики могут быть использованы в программах подготовки переводчиков, а также специалистами для самостоятельной работы.

Ключевые слова: компенсация стрессовых состояний, когнитивное истощение, нейропсихологические приемы, профессиональная идентичность, саморегуляция, эмоциональное выгорание.

Sharova Tatyana Pavlovna

Association of teachers-defectologists, kindergarten No. 123 "Ryabinka" (branch) Preschool
institution "Kindergarten No. 18 Yablonka"
Serov, Russia
E-Mail: psychula@mail.ru

Dondik Lyudmila Yuryevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-mail: dondik2006@yandex.ru

Neuropsychological techniques for compensating stress states of a linguist-interpreter in the professional activity

Abstract. The article deals with key problems of a translator's professional activity: cognitive exhaustion related to the high load on visual and auditory analyzers during bilingual information processing, and anxiety related to the development of artificial intelligence and the fear of professional obsolescence. Practical techniques based on neuropsychological and clinical psychological approaches are presented. The proposed practices can be used in translator training programs at universities, as well as by professionals for self-help work.

Key words: stress compensation mechanisms, cognitive exhaustion, neuropsychological techniques, professional identity, self-regulation, emotional burnout.

Профессия переводчика, как и многие другие сферы профессиональной деятельности современного человека, с приходом эпохи цифровизации переживает серьёзные изменения. С одной стороны, остается потребность в качественном переводе, поскольку активно развивается взаимодействие представителей разных лингвокультурных сообществ в экономике, науке, культуре на разных языках. С другой стороны, стремительное развитие искусственного интеллекта и нейросетевых систем машинного перевода поставило под сомнение традиционную модель профессиональной деятельности переводчика и вызвало у специалистов серьёзный внутренний кризис.

Для лингвистов-переводчиков действует профессиональный стандарт «Специалист в области перевода», утвержденный приказом Минтруда России от 18 марта 2021 года № 134н, вступивший в силу 1 сентября 2021 года и закрепляющий следующие трудовые функции переводчика: письменный и устный перевод (в том числе синхронный), аудиовизуальный перевод (субтитры), локальная адаптация (локализация), постредактирование машинного перевода, работа референта или специалиста по межкультурной коммуникации [3].

В трудах по психолингвистике и теории перевода процесс перевода описывается как уникальная по интенсивности когнитивная деятельность, требующая одновременной работы двух языковых систем, постоянного переключения между слуховым и зрительным анализаторами, высокого напряжения внимания и памяти [1, 2]. Однако психологическое сопровождение профессиональной деятельности переводчика, забота о самом переводчике как о человеке долгое время оставались на периферии науки.

Вместе с тем, лингвист-переводчик ежедневно сталкивается с двумя мощными факторами стресса. Первый фактор – нейрокогнитивный, связанный с тем, что длительная работа в режиме билингвальной обработки информации нередко приводит к специфическому истощению – «переводческому выгоранию», которое проявляется в снижении концентрации, зрительном и слуховом утомлении, когнитивной ригидности. Второй фактор – психологический, который порождает у переводчиков тревогу, связанную с развитием технологий искусственного интеллекта, устойчивое сомнение переводчика в собственной компетентности и профессиональной востребованности, обозначаемое в зарубежной литературе термином «AI-anxiety» [6].

Цель настоящей статьи – представить комплекс практических приёмов, разработанных на стыке нейропсихологического и психологического подходов, которые помогут переводчику не только справляться со стрессовыми состояниями, но также формировать устойчивую внутреннюю опору в долгосрочной перспективе.

Интенсивная когнитивная нагрузка при работе переводчика, осуществляющего устный перевод, особенно, если это синхронный перевод, приводит не к изолированному утомлению, а к системному напряжению: гипертонусу мышц, сужению поля зрения («туннельный эффект») и истощению ресурсов внимания. В связи с этим отдельные упражнения оказываются малоэффективными, поэтому в статье предлагается комплекс, направленный на экстренную саморегуляцию и включающий восемь групп упражнений, соответствующих восьми этапам психологической работы. В условиях острого дефицита времени допускается выбрать по одному наиболее подходящему упражнению для каждого этапа. Такая «экспресс-версия» нейропсихологической регуляции требует не более 3–5 минут и призвана произвести эффект перезагрузки с целью возвращения лингвиста-переводчика в ресурсное состояние.

Этап 1. Соматическая разгрузка.

Цель: сброс мышечного напряжения и переключение нервной системы.

Выполнение: сидя с прямой спиной, сделайте глубокий вдох, одновременно резко сжав кулаки, подняв плечи к ушам и напрягая мышцы лица и ног на 3–4 секунды. На выдохе со звуком «Хаа» мгновенно расслабьте все мышцы, позволяя рукам и плечам свободно «упасть». Почувствуйте, как меняется ощущение в теле, когда резкое напряжение сменяется приятным теплом и тяжестью расслабленных мышц.

Этап 2. Дыхательные практики.

Цель: мягкая гармонизация состояния и прерывание цикла тревожных мыслей.

Выполнение: 1. Попеременное дыхание: Закройте правую ноздрю большим пальцем, сделайте плавный вдох левой ноздрей. Закройте левую ноздрю безымянным пальцем, выдохните через правую. Затем вдох через правую, выдох через левую. Повторите 3–4 цикла.

2. Техника «Ситали». Сверните язык в трубочку (или сложите губы «уточкой»), сделайте медленный вдох через рот, ощущая приятную прохладу, затем закройте рот и медленно выдохните через нос. Такое дыхание помогает перезагрузить мозг.

Этап 3. Глазодвигательные упражнения.

Цель: снятие спазма глазных мышц и устранение «туннельного зрения».

Выполнение: 1. Трекинг (вариант 1). Сядьте прямо, зафиксируйте голову неподвижно. Вытяните руку перед собой и медленно водите ей вправо-влево, следя за большим пальцем вашей руки только глазами.

2. Трекинг (вариант 2). Зафиксируйте взгляд на неподвижном большом пальце вытянутой руки и плавно поворачивайте голову вправо и влево, не отрывая взгляда от пальца.

3. Конвергенция. Вытяните большой палец руки перед собой на уровне глаз. Медленно приближайте его к переносице, фокусируя на нем взгляд, а затем так же медленно удаляйте.

4. Бабочка. Часто и легко поморгайте в течение 15 секунд, как крыльями бабочки, чтобы увлажнить глаза и снять с них напряжение.

5. Пальминг. Интенсивно разотрите ладони одну о другую до ощущения сильного тепла. Сложите их «лодочкой» и накройте ими закрытые глаза, не надавливая на веки. Откройте глаза и смотрите в эту темноту 20–30 секунд, позволяя зрительному анализатору полностью отдохнуть.

Этап 4. Межполушарная синхронизация.

Цель: переключение внимания, «включение» мозга через движение.

Выполнение: 1. «Рога и копыта»: Одна рука показывает «рога» (указательный палец и мизинец вытянуты вверх), другая показывает «копыта» (указательный и средний пальцы опущены вниз). Одновременно и плавно поменяйте положение пальцев на обеих руках на противоположное, затем вернитесь в исходное положение. Повторите несколько раз.

2. «ОК и Класс». На одной руке покажите жест «ОК» (кольцо из большого и указательного пальцев), на другой — «Класс» (большой палец вверх). Синхронно поменяйте позы рук местами.

3. Перекрестные движения. Маршируем на месте с касанием локтем противоположного колена. Если пространство ограничено (вы сидите за столом), выполните «перекрестные объятия с хлопком»: обхватите себя за плечи, сделайте хлопок ладонями перед собой, затем снова обхватите плечи, поменяв руку, которая была сверху.

Этап 5. Психологическая стабилизация и ресурсное состояние.

Цель: снижение напряжения и создание внутреннего якоря спокойствия.

Выполнение: перед началом упражнения, оцените свое текущее состояние (физическая и моральная усталость) по шкале от 0 (совсем плохо) до 10 (отлично). Затем, скрестите руки на груди, положив ладони на плечи. Начните поочередно, в медленном, спокойном ритме, легко похлопывать себя по плечам. Представьте безопасное и приятное место (реальное или воображаемое). Что именно вы видите, какого цвета окружающие предметы? Какие запахи вы ощущаете? Какие звуки вы слышите (например, легкое дуновение ветерка, шум волн, шелест деревьев или родной голос приятного человека в комнате)? Позвольте телу впитать это состояние. Какое одно позитивное слово приходит вам на ум, когда вы находитесь здесь? Сделайте глубокий вдох, «вдыхая» это ощущение, и мысленно зафиксируйте это слово как внутренний якорь. После выполнения техники, снова оцените свое состояние по шкале от 0 (совсем плохо) до 10 (отлично). При наличии времени и необходимости цикл ресурсной загрузки можно повторить.

Этап 6. Повышение концентрации и работоспособности.

Цель: плавное и осознанное возвращение в рабочее состояние.

Выполнение: 1. «Колечко». Поочередно соединяйте подушечку большого пальца с подушечками указательного, среднего, безымянного пальцев и мизинца, а затем в обратном порядке.

2. «Двойные каракули». Возьмите в каждую руку по ручке (или просто сожмите кулаки) и одновременно рисуйте в воздухе симметричные фигуры (например, восьмерки). Это упражнение помогает синхронизировать работу полушарий, что способствует более эффективной обработке зрительной и слуховой информации, что особенно важно в работе переводчика.

Этап 7. Самомассаж и телесное заземление.

Цель: возвращение ощущения границ тела и снятие локальных зажимов.

Выполнение. 1. Массаж ушей. а) Мягко разотрите мочку уха большим и указательным пальцами. б) Расположите пальцы «рогаткой» (один палец спереди ушной раковины, другой сзади) и мягко массируйте ухо сверху вниз. в) Выполните «хлопок» ушами: плотно прикройте уши ладонями и резко отпустите их, создавая легкий вакуумный эффект. г) Аккуратно согните ушную раковину вперед, прижимая ее к козелку.

2. Точка Хэ-гу. Найдите точку в углублении между большим и указательным пальцем. Мягко, но уверенно помассируйте ее круговыми движениями в течение 20–30 секунд на каждой руке.

3. Таппинг ключиц. Легко, кончиками пальцев, как барабанными палочками, простукивайте линию ключиц от центра к плечам.

4. Простукивание головы. Согните пальцы и легкими, ритмичными движениями простучите всю волосистую часть головы, как будто «сметая» усталость.

5. Поглаживание. Положите одну руку на плечо другой и с легким нажимом прокатайте ее вниз к запястью, затем мягко помассируйте и погладьте всю руку. Обратите внимание на теплоту своих рук, представьте, что это поддерживающее, заботливое прикосновение близкого человека.

Этап 8. Финальная стабилизация и увеличение концентрации.

Цель: настройка ума на эффективную дальнейшую деятельность и завершение цикла перезагрузки.

Выполнение: Соедините подушечки большого и указательного пальцев обеих рук (этот жест помогает успокоить ум). Сделайте 3–4 цикла размеренного дыхания: вдох на 4 счета (раз-два-три-четыре), пауза на 4 счета, выдох на 4 счета, пауза на 4 счета.

Данный комплекс разработан с учетом принципов нейропластичности и соматической регуляции. Его главная ценность заключается не в механическом выполнении всех пунктов, а в осознанном возвращении контакта с собственным телом. Практика показывает, что даже выбор одного-двух упражнений, наиболее откликающихся в конкретный момент, способен запустить реакцию восстановления нервной системы.

Экстренные техники саморегуляции необходимы для снятия острых состояний, однако устойчивая профессиональная опора строится на регулярной, но необременительной поддержке мозга и психики. Даже 10–15 минут 1–2 раза в неделю дают значимый накопительный эффект. Главное здесь не длительность, а регулярность и отсутствие ощущения «еще одной рабочей задачи».

Для долгосрочной профилактики рекомендуется внедрить следующие простые, но эффективные практики.

Рекомендация 1. Нейрокогнитивная гимнастика для развития гибкости мышления. Чтобы предотвратить когнитивную ригидность и «замыливание» внимания, полезно периодически давать мозгу необычные, игровые задачи, не связанные с прямым переводом.

1. Счёт с ловушками. Начните считать вслух, добавляя «ловушку», которая заставляет мозг отслеживать правило и подавлять автоматическую реакцию.

Вариации: - Счёт с пропуском: считайте от 1 до 30 (или до 50), но пропускайте все числа, кратные трём (3, 6, 9, 12, 15...).

- Счёт шагами: считайте, прибавляя не 1, а 2 (1, 3, 5, 7...), или 3 (1, 4, 7, 10...). Можно усложнить: считайте от 100, отнимая 2 или 3.

- Обратный счёт: считайте от 50 до 1, но с «ловушкой»: пропускайте каждое третье число или числа, кратные 5.

- Двойная задача: считайте вслух, но на каждое пропущенное число делайте хлопок или щелчок пальцами.

Важно выбрать для одной тренировки только один из этих вариантов и чередовать их в разные дни, чтобы мозг не привыкал, каждый раз получая новую когнитивную нагрузку.

2. Нестандартное чтение. Возьмите любой текст (статью из журнала или знакомое стихотворение) и попробуйте прочитать его вслух, но не обычным способом, а с изменением паттерна чтения. Рекомендуется применять следующие варианты.

- Чтение с пропуском: читайте вслух, но пропускайте каждое второе или третье слово (его читаем про себя, вслух не называем).

- Чтение в обратном порядке: читайте предложения, начиная с последнего слова.

- Чтение на память: если текст хорошо знаком, выполняйте упражнение без листа, по памяти, что многократно усиливает нагрузку на рабочую память.

- Чтение по спирали, волнами или пирамидкой: используйте специальные тексты, где размер шрифта меняется от очень мелкого к крупному и обратно или расположен по спирали. В интернете такие материалы легко найти по запросам: «текст для чтения по спирали», «тренажер для чтения», «текст с изменяющимся размером шрифта». Это отлично тренирует зрительное внимание, переключение фокуса и саморегуляцию.

Смысл упражнения состоит в том, что оно помогает снять момент автоматического чтения, активировать лобные доли, тренировать способность к быстрому переключению внимания и развивать когнитивную гибкость.

Рекомендация 2. Практика соматического заземления «Здесь и сейчас».

Переводчики часто «живут в голове», теряя контакт с телом, что ведет к накоплению стресса. Раз в неделю рекомендуется выполнять полноценную практику возвращения в тело.

Выполнение: сядьте удобно, почувствуйте, как таз и крестец плотно опираются на стул, а стопы – на пол (ощущение устойчивого столба). Сделайте глубокий вдох. Затем поочередно назовите вслух или про себя, подключая все органы чувств:

- 5 вещей, которые вы сейчас видите;

- 4 вещи, которые вы можете потрогать (ощутите текстуру стола, одежды, свои руки);

- 3 звука, которые вы слышите;

- 2 запаха, которые вы чувствуете;

- 1 вкус, который вы ощущаете прямо сейчас (например, сделав маленький глоток чая, попробовав дольку лимона или кусочек шоколада, осознанно концентрируясь на вкусовых ощущениях).

Эта техника переключает мозг с режима бесконечного анализа на режим «здесь и сейчас», снижая фоновую тревогу и возвращая чувство физической опоры.

Рекомендация 3. «Аудит профессиональной уникальности».

Чтобы противостоять обесцениванию своей работы на фоне развития технологий, полезно раз в месяц (или при возникновении сомнений) проводить короткий анализ фактов.

Выполнение: разделите лист на две колонки. В левой колонке кратко запишите рутинные задачи, которые ИИ выполняет хорошо (например, «быстрый поиск терминов», «черновой перевод простых предложений»). В правой колонке запишите 2–3 конкретных примера из вашей практики за последний месяц, где справились только вы (например, «уловил иронию автора, которую машина перевела буквально», «адаптировал тон письма, чтобы сохранить деловые отношения», «понял культурный контекст, который ИИ бы исказил»).

Смысл упражнения заключается в том, что вы наглядно видите, что ИИ – это инструмент для рутины, а вы – эксперт, отвечающий за смыслы, этику и культурный код. Регулярное обновление этого списка создает прочную внутреннюю опору и напоминает о вашей реальной незаменимости.

Рекомендация 4. Микро-ритуал осознанного завершения рабочего дня.

Выгорание часто накапливается из-за того, что мозг не получает четкого сигнала об окончании нагрузки и продолжает «фоновую обработку» текстов. Необходимо создать физическую и психологическую границу.

Выполнение: в конце рабочего дня выполните последовательность из трех простых действий.

1. Символически завершите работу: закройте ноутбук или аккуратно уберите рабочие материалы в сторону, словно ставя точку в прошедшем дне.

2. Вымойте руки прохладной водой, визуализируя, как вода «смывает» рабочий режим и усталость.

3. Сделайте глубокий вдох, потянитесь и скажите вслух простую, но твердую фразу: «Рабочий день завершён. Мое внимание и энергия теперь принадлежат мне».

Упражнение основано на сочетании символического действия с вербальной командой, что создает мощный условный рефлекс, позволяющий нервной системе действительно переключиться в режим восстановления.

Предложенные в статье практики образуют целостную систему поддержки переводчика: от экстренной помощи в моменте усталости до формирования устойчивой внутренней опоры в долгосрочной перспективе. Простота и доступность этих инструментов позволяет внедрить их в рабочий ритм без ощущения дополнительной нагрузки, а их регулярное применение помогает не только предотвратить профессиональное выгорание, но и сохранить ясность мышления, когнитивную гибкость и уверенность в собственной ценности как специалиста. В условиях быстро меняющегося мира и активного развития технологий именно такой комплексный подход – забота о теле, мозге и внутреннем стержне одновременно – становится ключом к гармоничному сочетанию профессионализма и личного благополучия.

Литература

1. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – Москва: Издательство ЛКИ, 2017. – 176 с. – ISBN 978-5-397-05649-6.
2. Леонтьев А. А. Прикладная психоллингвистика речевого общения и массовой коммуникации. – Москва: Смысл, 2008. – 159 с. – ISBN 978-5-91896-02.
3. Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области перевода" : Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 марта 2021 г. № 134н [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400566180/?ysclid=ms78v2p05160805924> (дата обращения: 24.01.2026).
4. Николаева Е. Н. Внимание как когнитивная функция в зависимости от личностно-эмоциональных параметров организма / Е. Н. Николаева, О. Н. Колосова, Л. Э. Васильева // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – № 8 [Электронный ресурс] – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnimanie-kak-kognitivnaya-funktsiya-v-zavisimosti-ot-lichnostno-emotsionalnyh-parametrov-organizma/viewer> (дата обращения: 24.01.2026).
5. Праведникова И. И. Нейропсихология. Игры и упражнения. – Москва : АЙРИС-пресс, 2024. – 112 с.

6. Kim J. AI Anxiety. A Comprehensive Analysis of Psychological Factors and Interventions / J. Kim, I. Solomon, S. Kadkol, H. Yeh // AI and Ethics [Electronic Journal]. – March 2025. – Volume 5. – P. 3993–4009. – DOI: 10/2139/ssrn.4573394

Речевая коммуникация в разных сферах общения

Бубенщикова Анна Алексеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Россия, г. Нижний Тагил

E-Mail: anabubenshikova@yandex.ru

Зырянова Ирина Петровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»

Россия, г. Нижний Тагил

E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Языковой аспект создания юмористического эффекта в англоязычном анекдоте

Аннотация. В данной статье предпринята попытка проанализировать языковой аспект создания юмористического эффекта в англоязычном анекдоте. Цель данного исследования заключается в определении лингвистических механизмов создания юмористического эффекта носителями английского языка с помощью анализа англоязычных анекдотов. Материалом исследования послужили 50 англоязычных анекдотов, определенные методом сплошной выборки из сети Интернет. Проведенный анализ показал, что использование тех или иных языковых средств и приёмов соответствует лексическим, фонетическим, а также лингвокультурным особенностям специфики англоязычного юмора.

Ключевые слова: языковой аспект, лингвистические механизмы, юмористический эффект, анекдот.

Bubenschikova Anna Alexeevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia

E-Mail: anabubenshikova@yandex.ru

Zyryanova Irina Petrovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia

E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

The language aspect of creating a humorous effect in an English anecdote

Abstract. The authors attempt to analyze the linguistic aspect of creating a humorous effect in an English-language anecdote. The purpose of this study is to identify the linguistic mechanisms used by native English speakers to create a humorous effect in English-language anecdotes. The study is based on a sample of 50 English-language anecdotes collected from the Internet using a continuous sampling method. The analysis reveals that the use of specific linguistic tools and techniques aligns with the lexical, phonetic, and linguistic-cultural characteristics of English-language humor.

Key words: linguistic aspect, linguistic mechanisms, humorous effect, anecdote.

На сегодняшний день в обществе наблюдается растущая тенденция к изучению английского языка, и для человека, погруженного в его изучение, большое значение имеет достижение понимания менталитета носителей данного языка, и, для успешного проникновения в культурный код определенного языкового сообщества, человеку

необходимо научиться понимать его юмор, который является весомой составляющей межкультурной коммуникации. Одним из проявлений юмора считается анекдот, который служит не только для вызова смеха, но и для трансляции культурного кода. Однако, языковой аспект создания юмористического эффекта в англоязычном анекдоте остаётся недостаточно изученным в современной лингвистике, таким образом, обуславливая актуальность данного исследования.

Одним из фундаментальных исследований анекдота как речевого жанра является работа «Русский анекдот: Текст и речевой жанр» А.Д. Шмелева и Е.Я. Шмелевой. В данной работе они определяют анекдот как «короткий связный текст, соответствующий критерию как грамматической и синтаксической, так и смысловой связанности, произносимый говорящим намеренно с целью рассмешить слушающего, понятный слушающему (впрочем, понимание анекдота требует иногда от слушающего некоторого усилия), произносимый в определённой ситуации, в которой уместно рассказывание анекдота, и связанный интертекстуальными связями с другими анекдотами и стереотипами анекдотического пространства» [7, с. 20].

Профессор В.И. Карасик, определяет анекдот как (1) «короткий забавный рассказ», направленный на (2) «создание комической ситуации, т.е. ситуации, предназначенной для веселья», принадлежащий к (3) «числу устных видов словесности и строящийся по законам жанра фольклорных текстов» [3, с. 144].

Материалом настоящего исследования послужили 50 англоязычных анекдотов, собранные из сети Интернет методом сплошной выборки. Приведенный анализ корпуса практического материала позволяет утверждать, что юмористический эффект в англоязычном анекдоте реализуется посредством различных приемов языковой игры, каламбура, иронии, гротеска, повторов, противоречия и эффекта неожиданности. (2) в большинстве случаев англоязычные анекдоты основаны на полисемии, омонимии и омофонии, что значительно затрудняет или делает невозможным их перевод на русский язык. (3) Типичными для англоязычных анекдотов также является обыгрывание идиомы, гиперболы, антитезы, иронии, синтаксической паронимии, нетрадиционного словообразования и нонсенса [5, с 5-9].

Таблица 1. Количественный анализ частотности приемов языковой игры в англоязычном анекдоте

Языковые средства и приемы	Количество
Полисемия	32%
Омофония	22%
Омонимия	12%
Нонсенс	12%
Буквализация идиомы	8%
Нетрадиционное словообразование	8%
Гипербализация	4%
Антитеза	4%
Синтаксическая паронимия	8%
Аллюзия	4%
Ирония	4%

В анекдоте «Time flies like an arrow; **fruit flies** like a banana» юмористический эффект достигается за счёт обыгрывания *полисемии* глагола *fly* (летать, плодовая мушка). Противопоставление данных смыслов вызывает смех у слушателя. Такой же способ создания юмористического эффекта применяется и в анекдоте о двух антеннах «Two aerials meet on a roof – fall in love – get married. The ceremony was rubbish – but the **reception** was brilliant», где сталкиваются два значения слова **reception** (свадебный прием и прием радиосигнала).

Анекдот о диете, состоящей из морепродуктов «I'm on a **seafood** diet. I **see** food and I eat it» становится смешным для слушателя благодаря **омофонии** глагола **to see** [tu: si:] (видеть) и существительного **sea** [si:] (море), как и анекдот об «уставшем» велосипеде «A bicycle can't stand on its own, because it's **two-tired**», в котором характеристика велосипеда **two-tired** [tu:-'taiəd] (двухколёсный) созвучна словосочетанию **too tired** [tu:'taiəd] (очень уставший).

В анекдоте о швейцарском флаге “What is the best thing about the Switzerland?” – “I don't know, but the flag is a big **plus**” комический эффект достигается за счет обыгрывания **омонимии** слова **plus** (преимущество или графический символ). Этот же приём используется и в анекдоте «I used to be a **tap** dancer. I quit because I kept falling in the sink», в котором слово **tap** может восприниматься как «чечетка» или «водопроводный кран».

Некоторые анекдоты базируются на использовании **нонсенса**, то есть на бессмыслице или нарушении логики. Например, в анекдоте ‘There is a man at the door **with a moustache**.’ – ‘Tell him **I've already got one**.’ нарушается логическая связь разговора. Подразумевалось, что в двери стучится мужчина, носящий усы, однако, собеседник, неправильно трактуя саму фразу **with a moustache** (с усами), предполагает, что данные усы, по-видимому, не растут на лице мужчины, а являются неким аксессуаром, который ему хотят продать. Другим примером данного приема является анекдот, носящий характер черного юмора: ‘Is there life after death?’ – ‘And here **to discuss it are three dead people**’. В данном случае комический эффект достигается за счёт заведомого знания того, что мертвый человек не может ни говорить, ни тем более обсуждать что-либо.

В анекдоте про человека, которые крепко спал «**Slept like a log** last night...Woke up in the fireplace» мы наблюдаем достижение юмористического эффекта за счёт буквализации **идиомы to sleep like a log**, которая при значении «спать очень крепко» буквально переводится как «спать, как полено». Буквальное значение принимает идиома и в анекдоте о лондонском водителе автобуса в анекдоте «My father is a bus driver that circles Big Ben in London. He works **around the clock**», так как здесь идиома **around the clock** (работать круглые сутки) благодаря контексту воспринимается буквально как «ездить вокруг часов».

В некоторых случаях для достижения юмористического эффекта применяется прием **нетрадиционного словообразования**, как например в анекдоте про аллигатора ‘What do you call an alligator in a vest?’ – ‘An **investigator**!’, в котором существующее в языке слово **investigator** приобретает комичный смысл благодаря нестандартному его построению из слов **alligator** (аллигатор) и **vest** (костюм), вызывая у слушателя забавные ассоциации. Ещё одним примером использования данного приема является анекдот про несуществующий диагноз: ‘Are you tired?’ – ‘I'm **overtiredly** exhausted.’ – ‘That sounds like a medical condition.’ – ‘I call it **tirexia**.’ В данном анекдоте используется наречие **overtiredly**, которое можно понять, как «чересчур устало» (причем, прилагательного **overtired** не существует в английском языке). Кроме того, происходит контаминация прилагательного **tired** (уставший) и медицинского термина **anorexia** (анорексия), порождающая псевдодиагноз, который персонаж использует для ироничной самодиагностики.

В следующем анекдоте также высмеивается стереотип о чрезвычайной любви британцев к чаю, но не с помощью иронии, а путем обыгрывания **гиперболы absolutely terrifying**: ‘How was your morning?’ – ‘Oh, absolutely terrifying. I ran out of tea. For the whole ten minutes’. В анекдоте ‘Did you get my letter?’ – ‘Yes, it arrived last week. **I think it had to walk the last mile**’ с помощью **гиперболы** высмеивается медлительность почты: письмо шло настолько долго, что получатель представил, как оно само доходит до него пешком.

Часто комический эффект достигается за счет резкого противопоставления противоположных смыслов. Например, в анекдоте про совет от коллеги ‘Any advice for surviving this week?’ – ‘Just remember. Friday is **just five days away**. That's what keeps me going’ слово **just** (всего лишь) в контексте утешения при надежде собеседника получить поддержку не сочетается со сроком **five days away** (через пять дней) и только усиливает атмосферу безысходности. Так, у слушателя создается эффект обманутого ожидания, вызывая смех.

Еще одним примером обыгрывания **антитезы** является анекдот про сотрудника, «продуктивно» справляющегося со стрессом: «A colleague looks at the pile of emails and says, **‘I’m keeping** my stress level low. I’ve decided **not to open** any of them». Здесь противопоставляется идея серьезной психологической работы человека над собой для снижения уровня стресса, которое на самом деле оказывается прикрытием его банального желания «отлынивать».

Одним из примеров обыгрывания **синтаксической паронимии** является анекдот про томаты: «Three tomatoes are walking down the street: Papa Tomato, Mama Tomato and little Baby Tomato. Baby Tomato starts lagging behind, and Papa Tomato gets angry. Goes back, then squishes him and says: **“Ketchup”** ». В данном анекдоте юмористический эффект достигается за счёт использования похожего звучания фразы **catch up** [kæʃ ʌp] (догоняй) и слова **ketchup** (кетчуп), которые в контексте **to squish** [tu: skwiʃ] (раздавить) создают в воображении слушателя образ того, как папа- томат раздавил сына, сделав из него кетчуп, а не попросил его поторопиться. Такой же прием используется и в анекдоте про конкурс красоты ' Who won the skeleton beauty contest? '- ' No body. ', в котором словосочетание **no body** [nəʊ 'bɒdi] (нет тела) созвучно с неопределенным местоимением **nobody** ['nəʊbədi] (никто).

Англичане любят посмеяться над собой, и для этой цели в анекдоте может использоваться ирония. Например, в анекдоте про британскую пищу: ‘Is British food really that bad? ’ – ‘**If done correctly**, yes’, где употребление фразы **if done correctly** (если правильно сделано), обычно подразумевающей хороший результат, подтверждает стереотип о примитивной и не очень вкусной британской кухне, создавая эффект обманутого ожидания и, таким образом, вызывая смех. Как и британская кухня, стереотипами окружена и британская погода, что также высмеивается в анекдотах с помощью иронии. Например, в анекдоте ‘Is it always this rainy in London? ’ – ‘No, **unusually dry** at the moment’ нарочито спокойное отрицание очевидно плохой погоды делает шутку смешной.

Отметим, что в некоторых случаях в анекдоте может использоваться несколько языковых механизмов создания юмористического эффекта. Например, в классическом британском анекдоте «Why is England called a wet country? – Because the queen has **reigned** it for decades» мы наблюдаем не только **омонимию** слов **reigned** [reind] (правила) и **rained** [reind] (шел дождь), но и **аллюзию**, отсылающую нас к реальному историческому факту правления королевы Великобритании Елизаветы II на протяжении более 70 лет.

Исходя из данного анализа, можно сделать вывод, что продуктивными механизмами создания юмористического эффекта в англоязычных анекдотах являются такие лингвистические механизмы, как полисемия, омонимия, буквализация идиомы, гиперболизация, антитеза и паронимия, относящиеся к лексическому уровню языка; аллюзия, нонсенс и ирония, относящиеся к прагматическому уровню языка; омофония, реализуемая на фонетическом уровне и нетрадиционное словообразование на словообразовательном уровне. Частотность использования полисемии (32%), омофонии (22%) и омонимии (12%) подтверждает мнение о том, что специфика англоязычных анекдотов заключается в её лексических и фонетических особенностях, таких как: наличие в языке большого количества многозначных слов, высокой степени глагольной полисемии; большого количества полных омонимов и омофонов вследствие исторически сложившегося разного обозначения на письме одинаковых звуков [1, с. 16]. В свою очередь, использование других языковых приёмов и средств соответствует лингвокультурным особенностям англоязычного юмора. Частое использование нонсенса (12%) и обыгрывание гиперболы (4%) в англоязычных анекдотах рождается из невозмутимой серьезности подачи англоговорящими абсурдного или нелепого события, что создает комический эффект на контрасте с их серьезным видом; использование иронии (4%) и аллюзии (4%) подтверждает мнение о том, что одной из черт менталитета англоговорящих является самокритика как способ «сохранить лицо», т.е. посмеяться над собой раньше других, а также делает наглядной связь их юмора с ключевыми ценностями и стереотипами их культуры; Обыгрывание нетрадиционного словообразования (6%), синтаксической паронимии (8%) и

идиом (8%) иллюстрируют особенность англоязычного юмора в создании двойного смысла и эффекта обманутого ожидания посредством использования языковой игры [4, с. 160-170]. В результате анализа были сделаны выводы о том, что лингвистические механизмы создания юмористического эффекта имеют важное значения не только для комплексного анализа шутки, но и для понимания лингвокультурных особенностей английского юмора, и их использование может стать эффективным инструментом для полноценной интеграции в аутентичной среде.

Исследование данных механизмов может поспособствовать улучшению межкультурной коммуникации, достижения взаимопонимания на уровне юмора, углубления понимания языка и культуры. Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении анализа лингвистических механизмов создания юмористического эффекта и изучении создания комического на базе «Общей теории вербального юмора» В. Раскина и С. Аттардо.

Литература

1. Александрова Е. М. Особенности языковой игры в анекдотах на английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 12 (42). – С. 15–19.
2. Карасик А. В. Лингвокультурные характеристики английского юмора : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04; Волгогр. гос. пед. унт. – Волгоград, 2001. – 23 с.
3. Карасик В. И. Анекдот как предмет лингвистического изучения // Жанры речи : межвуз. сб. науч. тр. / [редкол.: В. Е. Гольдин (отв. ред.) и др.] ; Инт рус. яз. и рус. лит. при филол. фак. Саратов. гос. унта им. Н. Г. Чернышевского. – Саратов, 1997. – С. 144–153.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Научно-исследовательская лаборатория «Аксиологическая лингвистика» Волгоградского государственного педагогического университета. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
5. Матвеева Н. В. Языковые особенности юмористического текста (на примере анекдота) // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2023. – № 3 (50). – С. 87–95.
6. Шмелёва Е. Я. Русский анекдот: Текст и речевой жанр. – Москва : Языки славянской культуры, 2002. – 143 с.

Захваткина Александра Аркадьевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: sen.quse@gmail.com

Зырянова Ирина Петровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Религиозные метафоры в эпической поэме «Беовульф»

Аннотация. В данной статье рассматриваются религиозные метафоры в древнеанглийской эпической поэме «Беовульф» с позиций когнитивно-дискурсивного подхода. Цель данного исследования заключается в выявлении наиболее частотных сфер-источников религиозной метафоры и анализе их роли в формировании концептуальной картины мира древнегерманского общества. Материалом исследования послужил оригинальный текст поэмы на древнеанглийском языке. Методом сплошной выборки были отобраны фрагменты, содержащие религиозно направленные метафорические образы. Для наилучшего понимания метафорики произведения в исследуемой области, представлены соответствующие им отрывки переведенного текста за авторством В. Г. Тихомирова. В ходе анализа установлено, что религиозные метафоры отражают синкретизм языческого и христианского мировоззрений и репрезентируют Бога как высшую силу, определяющую судьбу человека и миропорядок в целом.

Ключевые слова: когнитивная метафора, концептуальная картина мира, эпическая поэма, Беовульф.

Zakhvatkina Alexandra Arkadyevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: sen.quse@gmail.com

Zyryanova Irina Petrovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Religious metaphors in the epic poem Beowulf

Abstract. This article examines religious metaphors in the Old English epic poem *Beowulf* from the perspective of the cognitive-discursive approach. The aim of the study is to identify the most frequent source domains of religious metaphor and to analyze their role in shaping the conceptual worldview of ancient Germanic society. The material for the study was the original text of the poem in Old English. Using the method of continuous sampling, fragments containing religiously oriented metaphorical images were selected. To facilitate a better understanding of the metaphors in the work within the field of the study, the corresponding excerpts from the translation by V. G. Tikhomirov are provided. The analysis reveals that religious metaphors reflect the syncretism of pagan and Christian worldviews and conceptualize God as the supreme force determining human fate and the world order as a whole.

Keywords: cognitive metaphor, conceptual worldview, epic poem, *Beowulf*.

В рамках современной лингвистики метафора рассматривается как один из ключевых механизмов концептуализации окружающего нас мира, который отражает особенности мышления и культурного опыта человека или народа в целом. Э. В. Будаев и А. П. Чудинов утверждают, что метафору в современной когнитивистике принято определять как основную (или одну из основных) ментальных операций, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира. Метафора представляет собой ментальный и языковой механизм, состоящий во взаимодействии или сопоставлении двух сущностей, явлений на основании сходства, аналогии между ними, т.е. нахождения их общих признаков [2, с. 10].

Наиболее значимой в этой сфере является работа Дж. Лакоффа и М. Джонсона, – «Метафоры, которыми мы живем». Ученые утверждают, что метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain). При процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, происходит «метафорическая проекция» (metaphorical mapping) или, другими словами, «когнитивное отображение» (cognitive mapping) [1, с. 9].

Исходная понятийная область (ментальная сфера-источник) и новая понятийная область (сфера-мишень) имеют в своем содержании фреймы, каждый из которых понимается как фрагмент наивной языковой картины мира, где фрейм – представляется единицей знаний, организованной вокруг некоторого понятия и содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия. Составляющие каждый фрейм типовые слоты, т.е. элементы ситуации, которые составляют какую-то часть фрейма, какой-то аспект его конкретизации [3, с. 71].

По Э. Кассиреру, метафора осознается как сознательный перенос названия одного представления в другую сферу – на другое представление, подобное какой-либо чертой первому или предполагающее какие-либо косвенные с ним «анalogии» [4, с. 71].

Объектом настоящего исследования является религиозная метафорика в эпической поэме «Беовульф».

Материалом исследования послужил оригинальный текст поэмы «Беовульф» на древнеанглийском языке. Для анализа и интерпретации метафорических образов использовался перевод поэмы на русский язык, выполненный В. Г. Тихомировым, поскольку религиозно-метафорические структуры, представленные в переводе, сохраняют соответствие метафорам оригинального текста и не являются результатом авторского переосмысления. Используемый материал был рассмотрен с использованием фреймо-слотовой структуры на основе сплошной выборки.

Сфера-источник «Религия» в поэме «Беовульфе» относится к доминирующим сферам-источникам. Религиозные метафоры используются для «разграничения» сторон (добро-зло), а также для обозначения божественной воли.

Перейдем к рассмотрению религиозной метафорической модели в поэме «Беовульф».

Фрейм «Hell»

Ад представлен через символические образы и персонажи, которые воплощают зло и хаос. Описание ада и его обитателей тесно связано с христианскими представлениями о грехе, наказании и демонах.

Слот «Spawns of Hell»

Грендель характеризуется как крайне отрицательный персонаж посредством уточнения места его происхождения, связываемого с адом (христианский концепт), а также с краем проклятых великанов (языческие мотивы).

Великаны, к которым отсылает текст оригинальной поэмы, достаточно часто фигурируют в языческих произведениях (напр. «Старшая Эдда»), они являются отдельными от человека и богов созданиями, предстающими в сознании древних людей как отдельная

категория без этической оценки. В христианскую эпоху образ мышления начинает меняться: все то, что не имеет человеческую или исконно божественную природу, начинает считаться богоотступническим, и начинает приобретать негативную коннотацию, несмотря на исходную нейтральность образов. Этот синкретизм языческих и христианских мотивов регулярно прослеживается на протяжении всей поэмы. Ср.:

*Wæs se grimma gæst
Grendel haten,
mære mearcstapa,
se þe moras heold,
fen ond fæsten.
Fifelcynnes ear
wonsæli wer
weardode hwile,
siþðan him Scyppend
forscrifen hæfde
in Caines cynne.*

*Гренделем звался
пришелец мрачный,
живший в болотах,
скрывающийся в тонях,
муж злосчастливый,
жалкий и страшный
выходец края,
в котором осели
все великаны
с начала времен,
с тех пор, как Создатель
род их проклял.*

Персонажи, как и сам автор, подчеркивают, что Грендель исходит из древнего рода; более того, упоминают его адское, неземное происхождение. Также упоминается о потомственной связи чудовища Гренделя с родом великанов («Grendeles maga»): Ср.:

*“Þæt is undyrne,
dryhten Higelac,
micel gemeting
monegum fira,
hwylc earfoðhwil
uncer Grendles
wearð on ðam wange
þær he worna fela
Sige-Scyldingum
sorge gefremede,
ymðe to aldre.
Ic ðæt eall gewræc,
swa læs gylpan þearf
Grendeles maga
yfel ofer eorðan
uhthlem þone,
se ðe lengest leofað
laðan cynnes,
fyrene bifongen.”*

*«То известно
вождь мой Хигелак
многим людям,
нам повстречавшимся,
как я с Гренделем
переведался
в том чертоге,
в ночной хоромине,
в доме Скильдинга,
где бесчинствовал
адский выходец, –
так воздал я ему,
что соотчичи Гренделя,
твари гнусные,
искони прозябающие
в прахе, проклятые,
никогда не похвалятся
этой битвой
и воплем заутренним!»*

Грендель представлен как чудовище, которое персонифицирует угрозу из потустороннего мира. Таким образом, его злодеяния и разрушительная сила переносятся на образ «духа ада» или «твари адской» («helle gast»), показывая читателю, что опасность, исходящая от Гренделя, не просто физическая, а духовная, что представляет куда более серьезную угрозу в сознании верующего христианина. Ср.:

*Hwæpre he gemunde
mægenes strenge,
gimfæste gife,
ðe him God sealde,
ond him to Anwaldan
are gelyfde,
frofre ond fultum.
Ðy he þone feond ofercwom,*

*Там, уповая
на волю Господа,
воин сразился
и твари адской
воздал, как должно, –
с позором сгинул
лишенный счастья
враг земнородных*

gehnægde helle gast.

в болотное логово

Слот «Punishment for sins»

В «Беовульфе» напрямую присутствует упоминание библейских сюжетов (убийство Авеля Каином), которые позволяют нам оценить Гренделя с точки зрения грехов других персонажей. Ср.:

*Fifelcynnes eard
wonsæli wer
weardode hwile,
sibðan him Scyppend
forscrifen hæfde
in Caines cynne.
Ðone cwealm gewræc,
ece Drihten,
þæs þe he Abel slog.
Ne gefeah he þære fæhðe,
ac He hine feor forwræc,
Metod for þy mane
mancynne fram.
Ðanon untydras
ealle onwocon,
eotenas ond ylfe
ond orcneas,
swylce gigantas,
þa wið Gode wunnon
lange þrage.*

*Не рад был Каин
убийству Авеля,
братогубительству,
ибо Господь
первоубийцу
навек отринул
от рода людского,
пращура зла,
зачинателя семени
эльфов, драконов,
чудищ подводных
и древних гигантов,
восставших на Бога,
за что и воздалось
им по делам их.*

При описании матери Гренделя, автор возвращается к библейскому образу Каина, показывая, что к ней, как и к любому потомку Каина, не должно быть сострадания, не смотря на потерю родного сына. Прецедентная библейская метафора используется для формирования негативной оценки персонажа. Ср.:

*Grendles modor,
ides aglæcwif
yrmþe gemunde,
se þe wæteregesas
wunian scolde,
cealde streamas,
sibðan camp wearð
to ecgbanan
angan breþer,
fæderenmæge.
He þa fag gewat,
morþre gemearcod,
mandream fleon,
westen warode.
Ðanon woc fela
geosceftgasta.
Wæs þæra Grendel sum,
heorowearh hetelic,
se æt Heorote fand
wæccendne wer
wiges bidan.*

*Выла над сыном
родитель Гренделя –
женочудовище,
жившее в море,
в холодных водах,
в мрачной пучине,
с тех пор как Каин
мечом зарезал
отцово чадо,
кровного брата,
а сам, заклеянный,
утратив радости
рода людского,
бежал в пустыню
и там породил
многих проклятых
сущест, подобных
Гренделю-волку,
ходившему в Хеорот
где с ним и встретился
ратник сильный.*

Несмотря на то, что автор посредством метафорического сравнения Гренделя с Каином и связью с адом, хочет нам показать сопутствующее к чудовищу отношение,

Грендель далеко не единственный персонаж, имеющий в стихе метафорическую связь с самим первоубийцей. Ср.:

*“Breca næfre git
æt heaðolace,
ne gehwæper incer,
swa deorlice
dæd gefremed
fagum sweordum.
No ic þæs gylpe,
þeah ðu þinum broðrum
to banan wurde,
heafodmægum.
Þæs þu in helle scealt
werhðo dreogan,
þeah þin wit duge.”*

*«Ни ты, ни Брека –
в игре сражений
не смели вы оба
железом кровавым
творить, как должно,
дела достойные,
зато известно,
что ты убийца
своих сородичей,
братьев кровных, –
проклятье ада,
как ни лукавь ты,
тебя не минет!»*

Фрейм «Fate»

Чудовищам и богоотступникам даже после смерти уготовлено неизбежное наказание. Судьбы людей решаются посредством божественной воли.

Слот «The inevitability of predestination»

Олицетворение судьбы как символа суда. Ср.:

*“Hwæpere, he his folme forlet
to lifwraþe
last weardian,
earm ond eaxle.
No þær ænige swa þeah
feasceaft guma,
frofre gebohte.
No þy leng leofað
laðgeteona
synnum geswenced,
ac hyne sar hafað
in niðgripe,
nearwe befongen
balwon bendum.
Ðær abidan sceal,
maga mane fah,
miclan domes,
hu him scir Metod
scifan wille.”*

*«И скрылось чудище,
оставив лапу
ради спасенья
плечо с предплечьем;
ныне, однако,
ничто проклятого
спасти не может,
не заживется
в поганом теле
душа нечистая:
теперь злочинный,
отягченный грехами,
бьется в оковах
предсмертной муки;
он, тьмой порожденный,
скоро узнает,
какую кару
ему уготовила
Судьба-владычица!»*

Создатель управляет судьбами людей и защищает их, как в прошлом, так и в настоящем. Таким образом, земное зло останавливается Божественной силой. Ср.:

*Swa he hyra ma wolde,
nefne him witiq God
wyrd forstode,
ond ðæs mannes mod.
Metod eallum weold
gumena cynnes,
swa he nu git deð.
Forþan bið andgit
æghwær selest,
ferhðes foreþanc.
Fela sceal gebidan*

*Не будь Судьба их
вершила Богом,
не будь героя
доблестносердого,
убийца с радостью
избил бы многих!
Но род человеческий
ходит под Господом,
поэтому лучшее в людях –
мудрость,
души прозорливость,*

*leofes ond lapes
se þe longe her
on ðyssum windagum
worolde bruced.*

*ибо немало
и зла и радостей
здесь уготовано
любому смертному
в дни его жизни.*

Таким образом, сфера-источник «Религия» применяется для описания как врагов Беовульфа, будь то Грендель или мать Гренделя, так и для описания положительных или отрицательных качеств людей (воинов и правителей).

Под воздействием библейских текстов и образов, персонажи могут видеть в Гренделе олицетворение зла и греха, что формирует негативное отношение к нему у читателя.

Мать Гренделя, как и сам Грендель, описывается через религиозные метафоры. В поэме она предстает как «женщина-монстр» (*ides aglæcwi*), «женочудовище», что подчеркивает ее демоническую природу. Упоминание Каина и проклятья указывает на ее связь с первородным грехом и вечным проклятием, что усиливает образ существа, находящегося за гранью человеческого и божественного.

Использование сферы-источника «Религия» для описания врагов Беовульфа через эмоции и человеческие качества, позволяет автору создать более глубокие и многослойные образы чудовищ. Грендель и его мать и становятся не просто физическими угрозами для героев, но и моральными вызовами, воплощением всех страхов и злых предчувствий, что позволяет поэме «Беовульф» не только рассказывать историю, но и исследовать темы добра и зла, веры христианской и языческой.

Литература

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем : пер. с англ. / под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. – Текст : непосредственный.
2. Чудинов А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А. П. Чудинов. – Екатеринбург, 2003. – 248 с. – Текст : непосредственный.
3. Чудинов А. П., Будаев Э. В. Становление и эволюция когнитивного подхода к метафоре / А. П. Чудинов, Э. В. Будаев. – Текст : непосредственный // Новый филологический вестник. – 2007. – № 1 (4). – С. 8–27.
4. Cassirer, E. Die Kraft der Metapher / E. Cassirer. – Текст : непосредственный // Sprache und Mythe. – Leipzig – Berlin, 1925. – P. 68–80.

Конев Роман Александрович

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: romakon03@gmail.com

Зырянова Ирина Петровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Методы контекстуального перевода имен собственных (на примере мультсериала «The Transformers»)

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности контекстуального перевода имён собственных вымышленных персонажей на материале англоязычного мультипликационного сериала «The Transformers» (1984). Цель исследования заключается в выявлении и анализе наиболее распространённых способов контекстуального перевода имён собственных с английского языка на русский и определении их функциональной значимости. Методом сплошной выборки было проанализировано 82 имени собственных и их русскоязычные адаптации. В работе используются описательный, сопоставительный и дискурсивный методы анализа, а также классификация переводческих приёмов Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне. В ходе исследования установлено, что наиболее продуктивным способом перевода является перевод по изначальному смыслу имени персонажа, а также выявлена тенденция к использованию комбинированного подхода, позволяющего наиболее полно передать семантические и прагматические характеристики оригинальных имён.

Ключевые слова: контекстуальный перевод, имена собственные, теория перевода, Трансформеры.

Konev Roman Alexandrovich

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: romakon03@gmail.com

Zyryanova Irina Petrovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Methods of contextual translation of proper names (based on the animated series «The Transformers»)

Abstract. The authors examine the features of contextual translation of proper names of fictional characters based on the English-language animated series «The Transformers» (1984). The aim of the study is to identify and analyze the most common methods of contextual translation of proper names from English into Russian and to determine their functional significance. Using the method of continuous sampling, 82 proper names and their Russian adaptations were analyzed. The study employs descriptive, comparative, and discourse analysis methods, as well as the translation techniques classification proposed by J.-P. Vinay and J. Darbelnet. The analysis revealed that translation based on the original semantic meaning of a character's name is the most productive

method, and a tendency toward a combined approach was identified, allowing for a more accurate representation of the semantic and pragmatic characteristics of the original names.

Keywords: contextual translation, proper names, translation theory, The Transformers.

Имена собственные представляют собой «существительное, являющееся именем кого-либо или чего-либо, обозначением единичного предмета или лица, часто без всякого отношения к его признакам, например: Петр, Москва» [4]. Данное определение, хоть и относится к «неговорящим» именам собственным, но подчеркивает специфику имен собственных как явления. Как и было отмечено ранее, некоторые имена несут в себе определенную семантику, и именно при передаче этой семантики с одного языка на другой и возникают трудности.

Таким образом, актуальность рассматриваемой темы обусловлена ее относительной новизной и недостаточной разработанностью в рамках лингвистики и теории перевода, а также отсутствием общепринятых критериев передачи имен собственных. Кроме того, существует объективная необходимость в совершенствовании методик перевода имен вымышленных персонажей на русский язык, что подтверждает значимость и востребованность данной проблематики на современном этапе и определяет необходимость ее дальнейшего изучения.

В данной работе мы предоставляем анализ произведения, в адаптации которого на русский язык, отражены наиболее часто используемые методы контекстуального перевода.

Методология исследования основывается на положениях теории текста И. Р. Гальперина [3], О. С. Ахмановой [1]), на положениях теории перевода В. Н. Комиссарова [5], Р. К. Миньяр-Белоручев [6], А. А. Паршин [7], Ж. П. Вине [2], А. Д. Шнайдер [8]). В данной исследовательской работе используются следующие методы исследования: описательный метод, метод выборки, систематизация, дискурсивный анализ, сопоставительный метод (выявление сходств и различий имен собственных англоязычных персонажей и переводов данных имен на русский язык). В нашей работе будет использоваться классификация Ж.-П. Вине и Ж. Дарбельне, так как она наиболее соответствует целям нашей работы.

В качестве материала исследования использовались имена собственные из мультипликационного сериала The Transformers (1984), также известного сейчас как Transformers Generation One. Было проанализировано 160 имен собственных на английском языке, в данной работе было проанализировано 82 из них, а также их переводов на русский язык из серий мультсериала The Transformers.

В результате анализа практического материала исследования были выявлены следующие способы перевода имен собственных, представленные в Таблице 1:

Таблица 1. Методы контекстуального перевода имен собственных

Название метода перевода	Количество применений (в %)
Перевод по изначальному смыслу имени персонажа	27%
Перевод по характеру персонажа	23%
Авторская адаптация	22%
Перевод по внешним признакам персонажа	18%
Перевод по созвучию имени персонажа	9%

В данном случае основной ориентировкой переводчика служит контекст, поэтому сам способ заключается в замене словарного соответствия при переводе контекстуальным, логически связанным с ним. Иллюстрацией такого приема может служить перевод фразы «Извините, но мы не можем подать Вам ни консоле, ни профитроли, ни фльоранси. У нас

нет итальянской кухни» высказыванием «I'm sorry, but we don't have the dishes you have ordered»). Основным недостатком такого перевода является полное исчезновение реалии как носителя определенного национального колорита.

В ходе анализа было выявлено 5 основных видов контекстуального перевода имен собственных: перевод по изначальному смыслу имени персонажа; перевод по созвучию имени персонажа; перевод по внешним признакам персонажа; перевод по характеру персонажа; авторская адаптация имен собственных.

Перевод по смыслу имени персонажа

Ironhide – Броневик

Приступим к анализу персонажа Броневик (В оригинале – Ironhide). Он выступает «правой рукой» лидера Автоботов – Оптимуса Прайма. Помимо этого, он является закаленным в боях воином, чей «железный» характер и прочный корпус не раз спасали его и его товарищей из бед. Его имя было адаптировано, основываясь именно на второй его особенности, в то же время оригинальное имя полностью отражает самого персонажа.

Thundercracker – Громовержец

Перейдем к Десептиконам. Thundercracker, или же Громовержец, является членом элитного отряда – Сикеров, или же Искателей. Этот отряд специализируется на воздушном терроре и высокой эффективности своих операций. Сам же персонаж летает в своем режиме самолета настолько быстро, что его двигатели создают звуковые волны, по звучанию подобные раскатам грома.

Перевод по характеру персонажа

Starscream – Скандалист.

Данный персонаж является одним из подчиненных главного злодея сериала – Мегатрона. Его адаптированное имя отлично отражает его характер, поскольку он является нарциссичной личностью, готовой на все, ради власти и могущества. В том числе и на скандалы, лицемерные поступки и ложь.

Huffer – Нытик.

Инженер-строитель Автоботов. Оригинальное имя образованно от глагола «to huff», что примерно значит «вздыхать, пыхтеть», что отражает его нежелание что-либо делать. В дубляже отразили другую часть его характера – постоянные жалобы на все происходящее вокруг.

Авторская адаптация

Shockwave – Взрывала.

Данный персонаж является ученым Десептиконов. Он руководствовался исключительной логикой. Любые эмоции, в том эмпатию и сострадания, он считал слабостью. Все его исследования были строги и прагматичны. В оригинале, его отражало применение его оружия – ударного бластера (в оригинале Shock Blaster). В адаптации же, скорее всего, данного персонажа называли в честь последний применения данного оружия – колоссальных взрывов.

Hot Rod – Патрон

Молодой Автобот, которому предначертана великая судьба – стать преемником Оптимуса Прайма. При этом, он максимально легкомыслен, вспыльчив, нетерпелив и несерьезен. В оригинале, его имя отражает сразу 2 стороны его личности – вспыльчивость и внешнюю «аляпистость». Он выглядит как настоящий «Хот Род» – ярко и вызывающе. В переводе, нам доподлинно неизвестно, почему его имя так адаптировали. Но мы можем выразить предположение, что он как «патрон» - «легкий на подъем», ему не нужно многое, чтобы стремительно приступить к действию.

Перевод по внешним признакам персонажа

Boncrusher – Бульдозер.

Член команды Конструктиконов. Оригинальное имя отражало его любовь к разрушениям – он видел в них своеобразное искусство. Он пытался возвести свою

способность к разрушению в абсолют, из-за внутреннего перфекционизма. В дуближе решили обратиться к его трансформации – строительный бульдозер Caterpillar D9G. Perceptor – Микроскоп.

Данный персонаж является главным ученым Автоботов. Его тяга к знаниям настолько всеобъемлюща, что зачастую он проецирует ее и в простом общении – использует научную терминологию в повседневных разговорах, из-за многие персонажи не могут его понять с первого раза. Изначальное имя образовано от английского слова «perception», что означает восприятие, получение информации. В переводе на русский, его научную направленность решили отразить через его трансформацию – а именно микроскоп МС-20.

Перевод по созвучию имени персонажа

Menasor – Мехазавр.

Проанализируем перового в нашей работе Гештальта – огромного робота, состоящего из нескольких роботов стандартного размера. В оригинале, его имя образовано от слова menace – что значит «угроза». Он должен был быть «совершенным оружием Десептиконов», но из-за разногласий со стороны составных частей данного гештальта, в результате получается крайне нестабильный: как физически (он может буквально развалиться в любой момент), так и психологически (личности составных частей спорят друг с другом). Несмотря на свою огромную мощь, его нельзя направлять – его можно только «выпустить», и он начнет разрушать все, что видит.

Springer – Спринтер.

Перейдем к командиру Крушителей (в оригинале – Wreckers) Спринтеру (Springer). Сам отряд представлял из себя элитный, но в то же время крайне безрассудный отряд. Каждого члена отряда можно было назвать «сорвиголова». Наш персонаж в полной мере оправдывает главенствующую роль в отряде – он «типичный герой боевиков». Храбрый, отлично сражается, много язвительно шутит, но при этом в глубине души он искренне заботится о своих товарищах. В оригинале, его имя образовано от устойчивого выражения «to spring into action», что значит «ринуться в бой», что персонаж зачастую и делал.

В результате анализа практического материала, мы пришли к нескольким выводам.

Самый распространённый способ контекстного перевода имен собственных – перевод по смыслу имени персонажа. Это имеет смысл, ведь переводчику важно постараться передать всю информацию из изначального текста.

Вторым по популярности считается перевод по характеру персонажа, и на один процент меньше него используется авторская адаптация имени собственного. Конечно, если нет возможности передать весь смысл имени персонажа, есть смысл сконцентрироваться на нескольких аспектах, как в случае с переводом по характеру персонажа в том числе.

Четвертым по списку идет перевод по внешности персонажа. Если переводчик не может найти, за что «зацепиться» при переводе имени собственного, он может решить, что будет проще передать внешние признаки того или иного вымышленного героя с помощью имени.

На последнем месте идет перевод по созвучию имени. Действительно, сложно найти созвучные слова в русском достаточно проблематично, и если переводчик уже не смог найти иных вариантов перевода, ему придется делать это. Или транслитерировать имена персонажей.

Подводя итог, мы считаем, что при переводе имен собственных целесообразно использовать «комбинированный метод», представляющий из себя совокупность различных методов, что позволяет более полно передать изначальный замысел автора.

Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – с. 316 – Текст : непосредственный.

2. Вине Ж. П. Технические способы перевода. Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. – Москва, 1978 – С.157-167 – Текст : непосредственный.
3. Гальперин И. Р. Большой англо-русский словарь. – 4-е изд. – Т. I. – Москва : Русский язык, 1987. – 420 с. – Текст: непосредственный.
4. Евгеньева А. П. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – Москва : Рус. язык, 1999. – 568 с. – Текст : непосредственный.
5. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода. – Москва : Междунар. отношения, 1980. – 190 с. – Текст : непосредственный.
6. Миньяр-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод. – Москва : Воениздат, 1980. – 237 с. – Текст : непосредственный.
7. Паршин А. А. Теория и практика перевода. – Москва : Русский язык, 2000. – 202 с. – Текст : непосредственный.
8. Шнайдер А. Д. Перевод и лингвистика: учебник. – Москва : Воениздат, 1973. – 280 с. – Текст : непосредственный.

Кузнецова Мария Алексеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: maria.kuznetsova.2004@mail.ru

Несынова Юлия Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: nt-neca@mail.ru

Подростковая травля и ее влияние на формирование личности в романе Дж. Роулинг «Случайная вакансия»

Аннотация. Статья посвящена отражению феномена подростковой травли и его влияния на формирование личности молодого человека в художественной литературе на примере в романе Дж. К. Роулинг «Случайная вакансия». В статье рассматривается подростковая травля как социально-психологическое явление и фактор формирования личности; исследуются биографические события, которые подтолкнули Дж. Роулинг к написанию романа; выявляются формы подростковой травли, представленные в романе, и их влияние на формирование личности героев.

Ключевые слова: роман Дж. К. Роулинг «Случайная вакансия», процесс формирования личности подростка, подростковая травля (буллинг), типы «агрессоров», «наблюдателей» и «жертв».

Kuznetsova Maria Alekseevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: maria.kuznetsova.2004@mail.ru

Nesynova Yulia Vladimirovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: nt-neca@mail.ru

Teenage bullying and its impact on personality development in "The Casual Vacancy" by J. K. Rowling

Abstract. This article examines the phenomenon of teen bullying and its impact on the development of young people's personalities in fiction, using J.K. Rowling's "The Casual Vacancy" as an example. The article examines teen bullying as a socio-psychological phenomenon and a factor in personality development; explores the biographical events that inspired J.K. Rowling to write the novel; and identifies the forms of teen bullying presented in the novel and their impact on the development of the characters' personalities.

Keywords: J.K. Rowling's "The Casual Vacancy," adolescent personality development, teen bullying, and the types of "aggressors," "bystanders," and "victims."

В художественной литературе второй половины XX и XXI вв., ориентированной на подростковую и юношескую аудиторию, проблема травли занимает устойчивое и значимое место. Авторы всё чаще обращаются к изображению школьной и подростковой среды как

пространства сложных социальных взаимодействий, в рамках которых агрессия, насилие и социальное исключение становятся частью повседневной реальности (В. К. Железников «Чучело», Ж. Жвалевский и Е. Пастернак «Я хочу в школу», «Время всегда хорошее», Е. Мурашова «Класс коррекции»). Художественная литература позволяет рассмотреть подростковую травлю не только как социальный факт, но и как глубоко переживаемый опыт, оказывающий влияние на формирование характера, мировоззрения и жизненных установок героя. Данная тема выходит за рамки исключительно подростковой прозы и всё чаще осмысливается в произведениях, ориентированных и на более широкую аудиторию. Травля рассматривается не только как частный школьный конфликт, но как отражение более глубоких социальных процессов, связанных с неравенством, стигматизацией и кризисом коммуникации в современном обществе. Подобный подход характерен и для творчества британской писательницы Дж. К. Роулинг, которая в своём романе «Случайная вакансия» обращается к проблеме социального давления и насилия в подростковой среде.

Подростковая травля (буллинг) определяется как систематическое агрессивное поведение, характеризующееся дисбалансом власти между участниками. Это явление предполагает повторяющиеся акты физического или психологического насилия, направленные на причинение вреда более слабому участнику. Отличительной чертой травли является умышленный характер действий и их продолжительность во времени, что отличает её от единичных конфликтов. Ключевым аспектом травли выступает структура взаимоотношений, где чётко прослеживаются роли агрессора, жертвы и наблюдателей. Таким образом, буллинг необходимо рассматривать как социальное явление, в которое вовлечены не только жертвы и агрессоры, но и другие участники, имеющие свои психологические особенности, занимающие определенные позиции в буллинг-структуре («инициаторы», «помощники», «защитники», «жертвы», «наблюдатели») и обладающие при этом теми или иными социометрическими статусами в классе [1].

Причины подростковой травли в художественных произведениях часто связаны с механизмом групповой сплочённости, основанной на противопоставлении «своих» и «чужих». В произведениях современной литературы подчёркивается, что агрессия в подростковой среде нередко выполняет функцию поддержания групповой идентичности. Исключение одного из членов коллектива позволяет группе сохранить иллюзию единства и контроля. Подобный подход к интерпретации травли находит отражение и в литературоведческих исследованиях, где подчёркивается символическая роль жертвы в структуре подросткового сообщества [2].

Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования личности, самооценки и социальной идентичности. Именно в этот период резко возрастает значимость группы сверстников, а мнение окружающих становится одним из ведущих факторов самоопределения подростка. Как отмечает И. С. Кон, стремление к признанию и страх социального отвержения нередко определяют поведение подростков, делая их особенно уязвимыми перед групповым давлением [3]. В этих условиях травля выступает не только как форма агрессии, но и как механизм регулирования внутригрупповых отношений.

В романе Дж. К. Роулинг «Случайная вакансия» подростковая травля представлена как результат взаимодействия семейного неблагополучия, школьной среды и социальной безответственности взрослых. Произведение демонстрирует, что травля является системным явлением и оказывает значительное влияние на формирование личности подростков, определяя их ценностные ориентации, эмоциональное состояние и модели поведения.

Значительное влияние на замысел романа оказал личный жизненный опыт писательницы, связанный с наблюдением социальных контрастов и проблем неблагополучных семей. Возможно, на написание романа также повлияли переживания, с которыми писательница столкнулась в собственной жизни. Роулинг выросла в маленькой деревне Винтерборн, её мать страдала от рассеянного склероза, из-за чего Джоан приходилось заботиться о младшей сестре, а позже даже столкнуться с бедностью.

Действие разворачивается в вымышленном английском городке Пэгфорд. На 45-м году жизни скоропостижно скончался член местного совета Барри Фейрбразер. На освободившееся место претендуют лучший друг скончавшегося Колин Уолл, работник типографии Саймон Прайс и Майлз Моллисон, партнёр адвокатской конторы «Эдвард Коллинз и компания». Борьба, разгоревшаяся за «случайную вакансию», вскрывает спрятанные за фасадом тихого провинциального городка проблемы: социальное расслоение, конфликты богатых и бедных, отчуждение, непонимание, ссоры в семьях, несправедливость в отношениях учителей с учениками.

Первоначальный образ Пэгфорда как идиллического городка с живописной рекой Опп и старинными улочками оказывается иллюзорным фасадом, за которым скрываются глубинные социальные противоречия. Внешнее благополучие, мастерски описанное Роулинг через архитектурные детали и пейзажи, маскирует системное классовое неравенство и расовые предрассудки. Эта тонкая оболочка гармонии, созданная для читателя в первых главах, постепенно разрушается по мере погружения в повседневную жизнь горожан.

В произведении изображаются два предместья города: Кентермилл, со «старыми каменными домами» и ухоженными садами, и Филдс (в обиходе – Поля), с муниципальным жильём и минимальной инфраструктурой. Это территориальное деление отражает глубокое расслоение общества по имущественному признаку. Жители разных районов практически не пересекаются в повседневной жизни, что усиливает взаимное отчуждение.

Экономическое неравенство наиболее ярко проявляется при сравнении семей Моллисонов и Уидонов. Моллисоны как семья из среднего класса демонстрируют стабильность и комфорт, тогда как семья Уидонов, живущая на пособие, постоянно сталкивается с финансовыми трудностями. Контраст между богатыми и бедными подчёркнут в сцене в супермаркете, где Терри испытывает унижение из-за ограниченного бюджета. Пока обеспеченные жители заполняют тележки товарами, она вынуждена экономить на базовых продуктах. Эта бытовая ситуация становится микромоделью социальной несправедливости. Поведение кассира и других покупателей отражает распространённые предрассудки в отношении малоимущих.

Социальная иерархия пронизывает общественные институты Пэгфорда, воспроизводя неравенство. В местной школе ученики негласно разделены по статусу их семей, что влияет на отношения внутри коллектива. Городской совет систематически игнорирует проблемы Филдса, фокусируясь на интересах более обеспеченных районов. Такая избирательность в решении вопросов инфраструктуры и социальной поддержки усугубляет сегрегацию.

Паб «Чёрный павлин» предстает в романе своеобразным микрокосмом социальных противоречий Пэгфорда. Здесь регулярно собираются представители разных слоев общества. Посетители из «приличных» районов открыто выражают презрение к обитателям Филдса, называя их «грязью с холмов», демонстрируют нетерпимость к менее обеспеченным жителям.

Анонимный сайт города становится катализатором публичного обсуждения частной жизни жителей, стирая границы между личным и общественным. Платформа превращает семейные драмы, такие как ситуацию с Кристал и её отцом-наркоманом, в объект коллективного осуждения. «Весь город знает, что Уидоны – заражённая семья», – пишут анонимные пользователи, демонстрируя переход от скрытого неодобрения к открытой травле. Этот процесс раскрывает механизм превращения человеческих страданий в развлечение для сообщества. Деятельность сайта усугубляет положение маргинализированных семей, лишая их права на приватность. Обсуждение проблем Терри Уидон, страдающего героиновой зависимостью, фокусируется не на поиске решений, а на моральном осуждении. Анонимность авторов комментариев снимает социальные ограничения, поощряя агрессивные высказывания. Таким образом, цифровое пространство становится инструментом усиления социального отчуждения.

Пэгфордская площадь изначально предстаёт как идеализированное пространство провинциального единства, где жители традиционно собирались для общения и праздников.

Здесь проходили ярмарки и общественные мероприятия, подчеркивавшие единство сообщества. Постепенно площадь трансформируется в место распространения сплетен и публичного осуждения, где лицемерие жителей становится очевидным. После смерти Барри Фейрбразера пространство наполняется «шёпотами за спинами» и обсуждениями личных дел под видом участия. Жители, такие как Ширли Молисон, используют встречи для манипуляции общественным мнением, маскируя личные амбиции показной заботой о благополучии города. Публичные конфликты на площади обнажают двойные стандарты сообщества: осуждение семьи Уидон соседствует с игнорированием проблем в собственных семьях. Сцена, где горожане обсуждают «непристойное поведение» Кристал Уидон, демонстрирует, как пространство из места диалога превращается в арену морального суда. Риторика «защиты традиционных ценностей» служит прикрытием для коллективной агрессии и социального отчуждения.

Кульминацией деградации общественного пространства становятся открытые проявления насилия, разрушающие иллюзию идиллии. Инцидент с дракой подростков на глазах у горожан превращает площадь в зону конфронтации. Агрессивные выпады взрослых, такие как угрозы Говарда Молисона в адрес семьи Уолл («Я тебе устрою, мерзавка!»), закрепляют трансформацию: Физическое и вербальное насилие становится новой нормой взаимодействия в некогда гармоничном пространстве.

Школьная среда воспроизводит и закрепляет социальные предрассудки, укорененные в пэгфордском обществе. Ярким примером служит травля Кристал Уидон, которую одноклассники унижают из-за происхождения. Ее клеймят как «дочь наркоманки», что отражает перенос взрослых стереотипов на подростковое сообщество. Эта ситуация демонстрирует, как дети усваивают и тиражируют модели дискриминации. Унизительные тесты учительницы английского языка, направленные на выявление «неправильного» происхождения учеников, усиливают социальное разделение. Подобные педагогические методы легитимируют травлю и создают токсичную образовательную среду. Школа становится не местом интеграции, а площадкой для воспроизводства неравенства.

В ходе анализа системы персонажей нами были выделены герои, которые выполняют в сюжете роль жертвы, агрессоров и наблюдателей.

Группа агрессоров в «Случайной вакансии» – не карикатурные злодеи, а продукт той же токсичной среды, что и жертвы. Их жестокость – способ выжить, самоутвердиться, скрыть собственную уязвимость. Стюарт Уолл (Пупс) – лидер и идеолог агрессии. Несмотря на неприметную внешность и «стыдное» происхождение, он превращает свои слабости в силу. Его оружие – язвительный, холодный интеллект. Он сознательно выбирает жестокость как форму самоутверждения, не считая её пороком. Его травля одноклассницы Сухвиндер – систематическая, циничная, включая анонимные оскорбления в Facebook. Он не просто издевается – он уничтожает ее личность, оставаясь неприкосновенным в школьной иерархии. Анонимные агрессоры в интернете поддерживают и усиливают травлю. Анонимность снимает ответственность – издевательства становятся безопасной для этих героев жестокой игрой. Цифровое пространство превращается в инструмент постоянного давления, от которого невозможно скрыться.

Кевин Купер – агрессор по инерции. Его жестокость примитивна, бездумна. Он не задаётся вопросами – он следует за лидером, поддерживая травлю ради смеха и одобрения. Он олицетворяет массовое равнодушие, которое делает насилие нормой.

Эндрю Купер – пограничный случай. Он чувствует несправедливость, даже заступает порой за объекты насмешек, но не решается на активные действия. Его пассивность – следствие домашнего насилия: страх конфликта в подростковом возрасте сильнее сострадания. Он – соучастник травли не по злобе, а по трусости.

Роулинг показывает: агрессия в школе – не просто «подростковые шалости». Это отражение взрослого мира, где слабых давят, сильные молчат, а жестокость становится способом выживания.

В «Случайной вакансии» наблюдатели – не просто зрители, а соучастники травли. Их молчание, страх и желание «не выделяться» превращают насилие в норму. Подростки, боясь стать следующими жертвами, молчат, рационализируют бездействие, прячут сочувствие. Ключевой эпизод – урок математики с мисс Харви: когда несколько мальчиков разбивают часы, учительница вместо расследования наказывает невиновных, но беззащитных учеников. Истинные нарушители, которых она всерьез боится, остаются безнаказанными. Этот поступок раскрывает суть пассивности взрослых: страх перед сильными, жажда ложного порядка и готовность жертвовать справедливостью ради спокойствия. Роулинг показывает, что травля живёт не только за счёт агрессоров, но и за счёт тех, кто закрывает глаза. Молчание большинства – главный двигатель жестокости.

Группа «жертв» в романе Джоан Роулинг «Случайная вакансия» показывает наиболее трагическую сторону социального конфликта. Эти персонажи оказываются беззащитными перед жестокостью среды не из-за личных качеств, а вследствие происхождения, семейных обстоятельств и отсутствия поддержки со стороны взрослых и социальных институтов.

Кристал Уидон – жертва системного равнодушия. Её вызывающий вид – не бунт, а следствие бедности, насилия и отсутствия поддержки. Ее унижения начинаются в семье. Мать Кристал, наркоманка Терри, долго использует дочь для магазинных краж, заставляя ее сидеть в детской коляске, которая ей давно уже не по возрасту. В подростковом возрасте девочка переживает изнасилование дилером Терри. Вынужденная рано повзрослеть, Кристал фактически становится матерью для годовалого брата Робби, живя в постоянной тревоге за его судьбу. Травля продолжается в школе. Учителя игнорируют боль девочки, а одноклассники сексуализируют её образ, лишая права на детство. Кристал вынуждена защищаться сама. Девочка выбирает способ защиты: старается выглядеть ярко и броско, смеётся над собой вместе с обидчиками, превращая унижение в игру. Однако саму Кристалл это приводит к самообесцениванию.

Единственный, кто видит в ней личность, – Барри Фрайзбер. Он верит в неё, поддерживает её успехи в плавании, хочет дать ей голос. Но его смерть обрывает последнюю надежду на помощь.

Кристал – символ того, как общество наказывает уязвимых. Её внешность и поведение – не причина, а крик о помощи. Роулинг показывает: без системных изменений даже один добрый человек не в силах спасти того, кого весь мир уже решил не замечать.

Сухвиндер Джаванда – это «тихая» жертва, противоположность Кристал Уидон. Она сознательно «стирает» себя: сутулится, молчит, прячется в «коконе сосредоточенности» – так она пытается защититься от мира, где быть замеченной значит стать мишенью.

Пупс (один из агрессоров) выбирает её не за дерзость, а за неспособность ответить обидчикам – она «слишком лёгкая мишень». Его травля – систематические насмешки над внешностью и поведением девочки. Это оскорбления в школе, онлайн-преследование в Facebook.

Учитель слышит, как одноклассники издеваются над девочкой, но не вмешивается. Боль превращается во внутреннюю ненависть к себе. Ночью Джаванда режет себе руки – молча, ритуально, без крика. Это способ превратить в физическое ощущение внутреннее страдание, которое невозможно ни выговорить, ни выносить.

Семья Сухвиндер – благополучная семья врачей. Но в ней ценят только успех. Сухвиндер чувствует себя «недостаточной», что усиливает её замкнутость и не позволяет просить о помощи.

Школьная травля в романе Джоан Роулинг не является эпизодическим явлением – она становится постоянным фоном взросления героинь и оказывает решающее влияние на формирование их личности. Судьбы Кристал Уидон и Сухвиндер Джаванды показывают два принципиально разных способа реакции на унижение и отвержение. Обе девочки становятся жертвами одной и той же жестокой среды, однако последствия травли для них оказываются противоположными по форме, но равными по разрушительной силе.

Кристал отвечает агрессией: грубость, вызов, демонстративное нарушение правил – её щит. Она превращается в «ёжика», потому что знает: слабость накажут. Её боль прячется за панцирем, но остаётся – глубокая, одинокая, невысказанная.

Сухвиндер, напротив, исчезает: молчит, сутулится, боится быть замеченной. Травля разрушает её изнутри. Ненависть к себе становится постоянной, а самоповреждение – способом выпустить то, что нельзя выговорить. Она не атакует мир – она уничтожает себя.

Кристал нападает, чтобы выжить. Сухвиндер исчезает, чтобы не мешать. Одна – шумная, другая – тихая. Но обе – одинаково сломлены. Обе не верят, что достойны любви. Обе взрослеют в одиночестве.

На примере героев романа «Случайная вакансия» показано, как травля может приводить к серьёзным психологическим последствиям, искажать самооценку и нарушать социализацию подростков. Особенно важно, что травля не просто влияет на жертв, но формирует и агрессоров, закрепляя деструктивные модели поведения.

Роулинг показывает: травля не просто обижает – она калечит личность. И бездействие общества делает трагедию неизбежной.

Литература

1. Ершова И. А., Быкова А. А. Взаимосвязь социометрических статусов подростков с их позициями в буллинге // Известия УрФУ. Серия 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2024. – № 1. – С. 183–186.
2. Киселёва Л. А. Современная подростковая литература: проблемы и тенденции развития // Вопросы литературы. – 2017. – № 4. – С. 112–128.
3. Кон И. С. Психология ранней юности. – Москва : Просвещение, 2012. – 304 с.
4. Ролинг Д. К. Случайная вакансия [пер. с англ. Елены Петровой]. – Москва : Иностранка [и др.], 2016. – 602, [4] с.

Лукманова Ольга Борисовна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н. А. Добролюбова»
Россия, г. Нижний Новгород
E-Mail: oblukmanova@lunn.ru

Рябова Ангелина Владимировна
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н. А. Добролюбова»
Россия, Нижний Новгород
E-Mail: linar04@yandex.ru

Когнитивные метафоры в англоязычном психологическом дискурсе

Аннотация. В статье рассматриваются когнитивные метафоры как ключевой механизм концептуализации психических процессов в англоязычном психологическом дискурсе. На основе анализа теоретических оснований и эмпирического материала (корпус текстов из платформ *Psychology Today*, *The Psychologist* и *Verywell Mind*) выявлены доминирующие типы метафор (ориентационные, онтологические, структурные), их частотность, семантические характеристики и функции. Установлено, что метафоры не только структурируют абстрактные понятия, но и выполняют объяснительную, персуазивную и нормализующую роли.

Ключевые слова: когнитивная метафора, психологический дискурс, англоязычные тексты, концептуализация, функции метафор.

Lukmanova Olga Borisovna
Linguistics University of Nizhny Novgorod (LUNN)
Nizhny Novgorod, Russia
E-Mail: oblukmanova@lunn.ru

Ryabova Angelina Vladimirovna
Linguistics University of Nizhny Novgorod (LUNN)
Nizhny Novgorod, Russia
E-Mail: linar04@yandex.ru

Cognitive Metaphors in English Psychological Discourse

Abstract. The article examines cognitive metaphors as a key mechanism for conceptualizing mental processes in English psychological discourse. Based on the analysis of theoretical foundations and empirical material (a corpus of texts from platforms *Psychology Today*, *The Psychologist*, and *Verywell Mind*), dominant types of metaphors (orientational, ontological, structural) are identified, along with their frequency, semantic characteristics, and functions. It is established that metaphors not only structure abstract concepts but also perform explanatory, persuasive, and normalizing roles.

Key Words: cognitive metaphor, psychological discourse, English texts, conceptualization, functions of metaphors.

В последние десятилетия когнитивная лингвистика существенно углубила понимание того, как язык отражает, структурирует и формирует человеческое мышление. Эта дисциплина возникла как альтернатива чисто структурным и формальным подходам XX в., перенеся акцент с языка как автономной системы на его связь с ментальными процессами. В

рамках когнитивной лингвистики языковые выражения рассматриваются не просто как символы, а как проявления концептуальных структур, лежащих в основе познания. Одним из поворотных моментов в понимании связи языка и мышления стало предложенное Дж. Лакоффом и М. Джонсоном понятие когнитивной (концептуальной) метафоры как ментального и языкового механизма, позволяющего «конструировать высокоабстрактные и тщательно разработанные категории» через «четко определенный и конкретный опыт» [3, с. 138]. Например, когда говорят о *“fighting depression”* или *“overcoming fear”*, эмоциональные состояния концептуализируются как физические препятствия или противники.

До когнитивного подхода метафора традиционно понималась как семантическое или стилистическое явление, как средство создания образного смысла через сравнение или замещение. Эта перспектива доминировала вплоть до XX в. и фокусировалась преимущественно на роли метафоры в поэтическом языке и риторике. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждали, что метафора – это не просто вопрос языка, не просто слова; напротив, и «наша обыденная понятийная система», и «процессы человеческого мышления во многом метафоричны» [3, с. 25, 27]. Поскольку одной из центральных проблем когнитивной лингвистики является проблема категоризации опыта, процесс, посредством которого человек организует и интерпретирует мир, в этом контексте метафоры занимают ключевое положение как «заложенные уже в самой понятийной системе мышления... особого рода схемы, по которым человек думает и действует» [5, с. 37] и воспринимаются уже не только как стилистическое украшение или риторическое средство, но как фундаментальное принципом познания, универсальный способ организации опыта и мощный инструмент конструирования смысла как в повседневном, так и в специализированном дискурсе.

Психологический дискурс, тесно связанный с восприятием, эмоциями и рассуждением, представляет собой особенно богатую область для изучения когнитивных метафор. В нем метафорические выражения часто используются для осмысления ментальных процессов, эмоций и поведенческих паттернов. Благодаря метафорам абстрактные понятия – стресс, память, мотивация – становятся более осязаемыми и понятными. Когнитивные метафоры играют ключевую роль в том, как люди интерпретируют и обсуждают свой внутренний опыт. Поэтому анализ их структуры, семантики и функций позволяет понять, как язык формирует представление о человеческой психике. Актуальность настоящего исследования обусловлена возрастающим влиянием психологического дискурса в современных англоязычных СМИ, образовании и психотерапии. Его цель состоит в том, чтобы, опираясь на методы семантического анализа, дискурс-анализа, контекстуальной интерпретации и количественного анализа частотности, проанализировать наиболее частотные и концептуально значимые когнитивные метафоры в англоязычном психологическом дискурсе, дать классификацию и описать основные типы когнитивных метафор в англоязычных психологических текстах, обозначить их семантические, функциональные и интерпретационные характеристики, а также выявить культурные и языковые факторы, влияющие на использование метафор в психологической коммуникации.

Психологический дискурс является разновидностью институционального и полуинституционального дискурса, который понимается как «речевое взаимодействие людей, реализующих статусно-ролевые отношения в рамках общественных институтов, и характеризуется направленностью реальных речевых потоков на решение социальных проблем» [4, с. 3512]. Тематически он сосредоточен на ментальных процессах, эмоциях, поведении и межличностных отношениях и отличается гибридностью, сочетая научные объяснения, экспертную оценку и персуазивную коммуникацию. Его ключевыми характеристиками являются: (1) тематическая специализация (ментальное здоровье, эмоции, стресс, тревога, саморегуляция); (2) оценочная ориентация и объяснительный фокус; (3) прагматическая направленность (информировать, объяснять, нормализовать, направлять); и (4) высокая частотность оценочной лексики, модальных конструкций, советов и метафорического языка. Дополнительно для массово-ориентированного англоязычного

психологического дискурса характерна доступность, ориентация на читателя и, соответственно, активное использование когнитивных метафор для перевода «сложных, абстрактных, недоступных, нечетко определяемых сфер опыта в более простые, конкретные, более доступные и четче определяемые сферы опыта» [8, р. 132]. В качестве лингвистических особенностей психологического дискурса исследователи выделяют интерпретативную глубину, диалогичность (прямое обращение, риторические вопросы), интроспекцию, метаязыковую рефлексия, а также «эмоциональность и образность повествования, большое количество стилистических приемов, что сближает психологический текст с художественным дискурсом, а в качестве аргументов часто приводится личный опыт или случаи из жизни других людей» [4, с. 3512–3513].

В англоязычном психологическом дискурсе когнитивные метафоры функционируют как системные концептуальные модели, структурирующие представление ментальных состояний, эмоционального опыта и психологических процессов. В отличие от изолированных образных выражений, они действуют на уровне концептуальной организации, обеспечивая стабильный мэппинг между абстрактными психологическими доменами и конкретными опытными доменами-источниками. В частности, в популярном психологическом дискурсе эмоциональный опыт часто концептуализируется через когнитивную метафору контейнера (*“carrying emotional baggage”, “bottling up feelings”*), представляя эмоции как сущности, находящиеся внутри ограниченного пространства (ума). Другой распространенной моделью является метафора механизма или машины (*“rewiring the brain”, mental overload, processing emotional information”*), где ментальная деятельность концептуализируется как механическая или компьютерная система. Интенсивность аффекта нередко бывает представлена через метафоры силы/энергии или погоды (*“an emotional storm”, “waves of anxiety”, “a surge of panic”*).

В рамках психологического дискурса когнитивные метафоры выполняют целый ряд взаимосвязанных функций:

- когнитивная: структурирование и реорганизация знаний (например, метафора *“emotional baggage”* позволяет понимать эмоциональную память как накопленный вес);
- номинативная: наименование явлений, не прибегая к точным научным определениям (*“burnout”, “emotional shutdown”* и т.п.);
- коммуникативная: облегчение взаимопонимания в условиях неравного статуса участников [4, с. 3512] (*“setting boundaries”, “creating emotional distance”, “feeling close to someone”* и т.п.);
- прагматическая: воздействие на адресата и его поведение, формирование необходимого эмоционального состояния (например, метафоры *“fighting anxiety”, “battling intrusive thoughts”, “defeating stress”* концептуализируют борьбу как активную поведенческую стратегию).
- изобразительная: придание сообщению более образного, яркого, наглядного характера (*“mental overload”, “emotional paralysis”* и т.п.) [5, с. 49-50]

В англоязычном психологическом дискурсе широко используются самые разные типы когнитивных метафор. В частности, абстрактные психологические состояния структурируются через базовые **ориентационные метафоры**, основанные на телесном опыте: HAPPY IS UP (*“I’m feeling up today”, “Her mood has lifted”*), SAD IS DOWN (*“feeling low”, “sank into depression”*). Другие характерные оппозиции: IN / OUT, ON / OFF, FRONT / BACK, CENTER / PERIPHERY, DEEP / SHALLOW; например, IN IS IN CONTROL (*“in control of her emotions”*) vs OUT IS OUT OF CONTROL (*“out of balance emotionally”*).

Онтологические метафоры особенно продуктивны в психологическом дискурсе, поскольку абстрактные психологические явления и ментальные явления недоступны прямому наблюдению, и такие метафоры позволяют их изолировать и объективировать их, представляя их как сущности, субстанции или ограниченные объекты, что обусловлено человеческой тенденцией понимать опыт в терминах физических объектов и пространственных границ. Здесь можно выделить следующие основные подтипы:

- EMOTIONS ARE SUBSTANCES / ENTITIES: (*“anxiety is building”, “stress levels are rising”, “that fear has substance”*: эмоции концептуализируются как нечто, что можно накапливать, усиливать или уменьшать).
- THE MIND IS A CONTAINER (*“get it out of your head”, “keep your thoughts inside”, “she is filled with anxiety”*)
- EMOTIONS ARE CONTAINERS (*“he is in a state of panic”, “she came out of depression”*).
- Персонализация: DEPRESSION IS AN AGENT, ANXIETY IS AN OPPONENT (*“anxiety controls my life”, “depression took over”, “fear prevents people from taking risks”*).

Структурные метафоры систематически структурируют один сложный концептуальный домен через другой, более конкретный, импортируя внутреннюю логику домена-источника в домен-цель, и потому также отличаются высокой продуктивностью в рамках психологического дискурса, так как предоставляют готовые объяснительные фреймы для сложных ментальных процессов.

- THE MIND IS A MACHINE (*“my mind isn’t functioning properly”, “mental burnout”, “cognitive overload”, “rewire the brain”*)
- MENTAL DIFFICULTY IS A STRUGGLE (*“fight anxiety”, “battle intrusive thoughts”, “overcome depression”*).

С середины 1990-х гг. теорию когнитивной метафоры дополняет теория концептуальной интеграции (или теория ментальных блендов) Г. Фоконье и М. Тернера. Она объясняет случаи, когда смысл возникает не из прямого межпространственного отображения (*cross-space mapping*) двух доменов, а из интеграции нескольких ментальных пространств (два входных пространства, общее пространство и бленд). Примерами такой концептуальной интеграции в рамках психологического дискурса могут служить, например, метафоры *“emotional burnout”* (интеграция физической усталости, эмоционального истощения и социальных ожиданий) или *“rebuilding yourself after trauma”* (бленд физической реконструкции, идентичности и эмоционального исцеления).

Опираясь на классификацию А. П. Чудинова по доменам-источникам, можно выделить следующие типы когнитивных метафор, встречающихся в англоязычном психологическом дискурсе:

- Антропоморфные: физиологические (*“gut reaction”*), патологические (*“toxic relationships”, “emotional paralysis”*), родственные (*“attachment issues”*), сексуальные (*“addictive relationships”*).
- Артефактные: THE MIND IS A MACHINE (*“mental overload”, “emotional burnout”*); BUILDING (*“build emotional resilience”, “fragile self-esteem”*).
- Социоморфные: криминальные (*“self-sabotage”, “emotional blackmail”*), милитаристские (*“fight anxiety”, “defend personal boundaries”*), театральные (*“wearing a mask”*), спортивные (*“coping strategies”*).
- Натурморфные: фитоморфные (*“personal growth”, “emotional roots”*), зооморфные (*“gnawing anxiety”*), теоморфные (*“inner demons”*). [5, с. 53]

Исследователь метафорической креативности в дискурсах разного типа З. Кевешес отмечает, что в сфере психотерапии и психологического консультирования люди часто создают новые, совершенно оригинальные метафоры в результате уникального и травматического жизненного опыта [7, 59]. Тем не менее, эмпирические исследования англоязычных психологических текстов показывают высокую частотность определенных концептуальных метафор, выполняющих специфические дискурсивные функции. Эмоциональный опыт в английском языке преимущественно концептуализируется через **метафоры силы, контейнера и движения**, отражающие телесное взаимодействие с физическим миром [6, р. 67–68]. В психологическом дискурсе это приводит к устойчивым паттернам: EMOTION IS A PHYSICAL FORCE, THE MIND IS A CONTAINER, PSYCHOLOGICAL CHANGE IS A JOURNEY (лингвистические реализации: *“overwhelming anxiety”, “bottled-up emotions”, “moving toward emotional stability”* и т.п.)

Одной из особенностей англоязычного психологического дискурса является высокая степень конвенционализации когнитивных метафор, чем определяется их роль в смыслообразовании [1, с. 10]. Конвенциональные метафоры играют ключевую роль в коммуникации «эксперт – неспециалист», позволяя представлять сложные теоретические конструкции в когнитивно экономичной и культурно узнаваемой форме [4, с. 3513]. В популярных и полупрофессиональных текстах когнитивные метафоры редко маркируются как стилистические приемы, так как выступают как дефолтные концептуальные фреймы интерпретации и оценки ментального опыта. Соответственно, важными чертами такого дискурса являются систематичность и когерентность: отдельные метафорические выражения не случайны, а группируются вокруг доминирующих доменов-источников, образуя внутренне согласованные метафорические сети. Например, кластер выражений *“fight anxiety”, “battle depression”, “defeat intrusive thoughts”* отражает концептуальную метафору PSYCHOLOGICAL DIFFICULTY IS A STRUGGLE, которая формирует интерпретацию психологических трудностей как противостояния, усиливая акцент на агентности, сопротивлении и усилии. Все это определяет дидактический и терапевтический потенциал когнитивных метафор, предоставляя адресатам доступные рамки для саморефлексии и эмоционального понимания. Например, концептуальная метафора EMOTIONAL REGULATION IS CONTROL OF A FORCE (*“manage anxiety”, “contain anger”, “keep emotions under control”*) представляет эмоции как динамичный, но управляемый процесс, а метафора PSYCHOLOGICAL CHANGE IS A JOURNEY (*“working through trauma”, “moving forward after a loss”, “taking steps toward recovery”*) позволяет нарративно осмысливать улучшение психического здоровья как целенаправленное продвижение вперед. Исследования также подтверждают продуктивность метафор бремени (SHAME IS A BURDEN (*“guilt was weighing him down”*), FEAR IS A BURDEN (*“fear weighed heavily on them”*); *“carrying emotional weight”, “feeling weighed down”* и т.п.) и метафор пути (*“moving forward”, “finding a way out”, “making headway”* и т.п.). Корпусные исследования психологического онлайн-дискурса выявляют кластеры, основанные на силе, вместительности и ориентации (*“trapped in depression”, “overwhelmed by anxiety”, “breaking under pressure”* и т.п.). Сравнивая метафоры в русскоязычных и англоязычных научных текстах, А. В. Карташова отмечает изоморфные (универсальные) и алломорфные (культурно-специфические) тенденции и делает вывод о том, что в англоязычном психологическом дискурсе особенно выделяются технологические и механистические модели (*“mental overload”, “rewire your brain”, “psychological burnout”*), отражающие культурные ценности эффективности, контроля и самоменеджмента [2].

В настоящей статье представлены результаты количественного и семантического анализа когнитивных метафор, выявленных в корпусе англоязычного психологического дискурса, основной целью которого было выяснить распределение частотности доминирующих типов концептуальных метафор и их семантических характеристик на разных онлайн-платформах. Эмпирический материал исследования было решено ограничить массово-ориентированным англоязычным психологическим дискурсом: подвидом современного медиадискурса, адресованным широкой неспециализированной аудитории. Из корпуса были исключены строго академические и клинические тексты, а также институциональное терапевтическое взаимодействие. Материалом исследования являются письменные онлайн-тексты авторитетных англоязычных цифровых платформ по психологии и ментальному здоровью, опубликованные с января 2023 по ноябрь 2025 гг. и представляющие собой образцы медийного профессионально опосредованного дискурса, в котором экспертное знание адаптировано для доступности и интерпретируемости. Его основными лингвокоммуникативными чертами являются высокая метафорическая плотность, обилие оценочной лексики, модальных конструкций и объяснительных паттернов, обусловленных дидактической ориентацией и персуазивностью.

Для исследования были выбраны три онлайн-платформы, представляющие собой разные жанры популярного психологического дискурса:

1. *Psychology Today* – массово-ориентированный научно-популярный субдискурс, Авторы – практикующие психологи, психотерапевты, нейроученые. Аудитория – широкая, интересующаяся ментальным здоровьем и саморазвитием. Сочетает экспертность и доступность, активно использует когнитивные метафоры.

2. *The Psychologist* – официальный журнал Британского психологического общества (*British Psychological Society*). Авторы – академические исследователи, преподаватели. Аудитория – специалисты, аспиранты, практики. Более терминологически точный, метафоры используются сдержанно, преимущественно для объяснения.

3. *Verywell Mind* – образец популярного психологического дискурса с сильной образовательной и консультативной ориентацией. Авторы – профессиональные журналисты и редакторы в сотрудничестве с экспертами. Аудитория – общая публика. Высокая читательская ориентация, богатство метафор для понимания и эмоционального вовлечения.

Корпус составлен из 45 текстов (по 15 с каждой платформы) с общим объемом 87436 слов. Отбор производился по принципам: (1) тематической релевантности (объяснение, интерпретация, нормализация психологического опыта); (2) объема текста (>500 слов) и (3) профессиональности авторства. Разделения на «метафорические» и «неметафорические» тексты не предполагалось, так как когнитивные метафоры рассматривались как неотъемлемый механизм концептуализации. Анализ проводился методом сплошной выборки по полным текстам на основании процедуры идентификации метафор (*metaphor identification procedure*, MIP), разработанной учеными группы Прагглез (Pragglejaz Group) [8, с. 11–12]. Выявлялись все метафорически мотивированные лексические единицы и фразеологические конструкции, относящиеся к психологическим феноменам. Каждая единица оценивалась с точки зрения ее концептуальной структуры: наличия стабильного мэппинга между конкретным доменом-источником и абстрактным психологическим доменом-целью. Единицей анализа выступал метафорический токен: отдельная контекстуальная реализация когнитивной метафоры. Повторяющиеся выражения в разных текстах считались отдельными токенами; повторения внутри одного текста считались отдельно, если функционировали независимо. Все токены были классифицированы в рамках теории концептуальной метафоры на онтологические, структурные и ориентационные. Для количественного сравнения токены группировались по доминирующим дискурсно-релевантным моделям.

В составленном для исследования корпусе выявлено 1284 токена когнитивных метафор, что составляет в среднем 146,9 токена на 10000 слов:

– *Psychology Today*: 512 токенов (154,2 на 10 000 слов)

– *Verywell Mind*: 579 токенов (172,6 на 10 000 слов)

– *The Psychologist*: 193 токена (89,1 на 10 000 слов)

Соответственно, наибольшая плотность когнитивных метафор наблюдается в дидактически-направленных, образовательных и саморазвивающих текстах (*Verywell Mind*), наименьшая – в академически ориентированных текстах (*The Psychologist*).

Таблица 1. Распределение доминирующих типов концептуальных метафор по корпусу исследования (включены только типы с минимум 30 токенами в целом)

Концептуальная метафора	<i>Psychology Today</i> (n / % / per 10 000)	<i>The Psychologist</i> (n / % / per 10 000)	<i>Verywell Mind</i> (n / % / per 10 000)
THE MIND IS A CONTAINER	118 / 23,0 % / 35,5	41 / 21,2 % / 18,9	146 / 25,2 % / 43,5
THE MIND IS A MACHINE	104 / 20,3 % / 31,3	52 / 26,9 % / 24,0	117 / 20,2 % / 34,8
EMOTION IS A FORCE / WEATHER	96 / 18,8 % / 28,9	18 / 9,3 % / 8,3	164 / 28,3 % / 48,9

PSYCHOLOGICAL CHANGE IS A JOURNEY	71 / 13,9 % / 21,4	29 / 15,0 % / 13,4	68 / 11,7 % / 20,3
THOUGHTS ARE OBJECTS	63 / 12,3 % / 19,0	34 / 17,6 % / 15,7	54 / 9,3 % / 16,1
RELATIONSHIPS ARE SPACE / DISTANCE	38 / 7,4 % / 11,4	12 / 6,2 % / 5,5	67 / 11,6 % / 20,0
COPING IS COMBAT / STRUGGLE	22 / 4,3 % / 6,6	7 / 3,6 % / 3,2	63 / 10,9 % / 18,8

Самой частотной моделью на всех платформах является THE MIND IS A CONTAINER, обоснованная телесным опытом тела как естественного контейнера и концептуализирующая ментальную и эмоциональную жизнь как ограниченное внутреннее пространство, способное накапливать, удерживать, высвобождать или переполняться содержимым. Семантически акцент делается на процессах сдерживания, контейнирования, давления и насыщения; дискурсивно метафора продвигает идеологию самоконтроля и эмоциональной регуляции. Реализации: *“bottle up feelings”, “carry emotional baggage”, “clear your mind”, “hold stress inside”, “let emotions out”* и т.п.

Второй по частоте является метафора THE MIND IS A MACHINE, особенно заметная в текстах о когнитивной эффективности и саморегуляции. Метафора отражает технократическое мировоззрение и нарративы самосовершенствования, трактуя психологические трудности как технические неисправности, подлежащие ремонту или оптимизации и семантически активируя сеть технических значений (эффективность, сбой, обслуживание, восстановление и т. п.). Реализации: *“mental overload”, “rewire the brain”, “reset your thinking”, “optimize cognitive performance”, “burnout”* и т. п.).

Наибольшей вариативностью по платформам отличается метафора EMOTION IS A FORCE / WEATHER, доминируя в *Verywell Mind* (*“a wave of panic”, “an emotional storm”, “a surge of anxiety”* и т.п.). Семантика: подчеркивает интенсивность, непредсказуемость и утрату контроля, способствует эмпатическому вовлечению и валидации эмоций.

PSYCHOLOGICAL CHANGE IS A JOURNEY выполняет, в основном, дидактическую и прагматическую функции, формируя необходимое эмоциональное состояние, обеспечивая временную и нарративную структуру развития и восстановления и обозначая позитивную стратегию. Реализация: *“take the first step”, “make headway”, “work through trauma”, “reach a turning point”*.

Метафора THOUGHTS ARE OBJECTS поддерживает стратегии когнитивного контроля, концептуализируя мысли как манипулируемые сущности: *“let go of negative thoughts”, “hold onto beliefs”, “grasp an idea”* и т.п.

Метафора RELATIONSHIPS ARE SPACE / DISTANCE концептуализирует межличностные отношения через пространственную ориентацию: *“set boundaries”, “create emotional distance”, “feel too close”* и т.п.

Метафора COPING IS COMBAT / STRUGGLE, наиболее часто встречающаяся на платформе *Verywell Mind* и гораздо реже в академическом дискурсе, делает акцент на агентности и резилиентности адресата. Релизации: *“fight anxiety”, “battle depression”, “defend your mental health”* и т.п.

Таким образом, анализ показывает, что массово-ориентированный англоязычный психологический дискурс опирается на ограниченный набор высокопродуктивных концептуальных моделей. Их частотность, семантический акцент и коммуникативная функция варьируются в зависимости от жанра и ориентации аудитории.

Функциональный анализ показывает, что роль когнитивных метафор в англоязычном психологическом дискурсе неоднородна. Разные платформы отдают предпочтение разным

функциям в зависимости от коммуникативных целей, жанровых конвенций и целевой аудитории. Объяснительная функция метафор наиболее явственно проявляется в массово-ориентированных и научно-популярных текстах. Например, в *Psychology Today*, метафора EMOTIONS ARE SUBSTANCES IN A CONTAINER служит для пояснения последствий тревоги (“*spills over when it is not properly contained*”) или подавления эмоций (“*keeping everything bottled up inside*”); в *Verywell Mind* с помощью поясняется сущность выгорания: “*the brain becomes overloaded and begins to shut down*” (THE MIND IS A MACHINE). В *The Psychologist* объяснительные метафоры используются реже и более нейтрально или с помощью научной терминологии (“*cognitive overload is placing excessive demands on a limited-capacity system*”).

На всех трех платформах когнитивные метафоры активно используются для организации психологического опыта в интерпретационные модели, систематически структурируя эмоциональные переживания. В *Psychology Today* выздоровление описывается как “*letting go of what you have been carrying for years*” (долгосрочный дистресс как накопленная внутренняя нагрузка; метафоры контейнера и бремени). В *Verywell Mind* нарративы восстановления нередко структурируются посредством метафор пути (“*moving forward after a setback*”, “*finding your way back to stability*” и т.п.). В *The Psychologist* структурирующие метафоры чаще носят мета-теоретический характер (например, профессиональное развитие концептуализируется как “*tracing the trajectory of a research program*”).

Персуазивная и прагматически-директивная функция когнитивных метафор особенно ярко проявляется в консультативных текстах и статьях в жанре самопомощи (*self-help*), где метафоры косвенным образом направляют поведение адресата и дают оценку тем или иным стратегиям. В *Verywell Mind* преобладают метафоры войны, битвы, боя: “*learning how to fight intrusive thoughts*”, “*defending your mental health*” (MENTAL DIFFICULTY IS A STRUGGLE), позиционируя адресата как активного агента и продвигая усилия и сопротивление. В *Psychology Today* директивные метафоры мягче, но также ориентированы на действие, позиционируя изменения как техническую корректировку: “*rewire their mental habits*” (THE MIND IS A MACHINE). В *The Psychologist* персуазивные метафоры практически отсутствуют, директивность нейтрализована (“*targeting specific cognitive processes*”). Кроме того, посредством фрейминга, усиливающего или легитимизирующего эмоциональный опыт, когнитивные метафоры также выполняют функцию эмоциональной модуляции и построения эмпатии. В *Verywell Mind* метафоры погоды подчеркивают интенсивность и временность эмоций и валидируют эмоциональные переживания (“*being caught in an emotional storm*”, “*riding out a wave of anxiety*” (EMOTIONS ARE NATURAL FORCES), а в *Psychology Today* сочетают интенсивность с нормализацией (“*a surge that peaks and eventually subsides*”). В *The Psychologist* эмоциональные метафоры встречаются реже, в основном, в нарративных интервью, служа гуманизации профессионального опыта.

Нарративная и идентичностно-конструирующая функция когнитивных метафор проявляется, прежде всего, в текстах, стимулирующих саморефлексию. Например, в *Verywell Mind* метафора “*I am learning to move toward a more stable version of myself*” концептуализирует идентичность как динамичную и прогрессирующую, в *Psychology Today* метафора “*carrying unresolved parts of the past*” представляет идентичность как многослойную и внутренне структурированную, а в *The Psychologist* метафоры идентичности носят преимущественно профессиональный характер: “*shaping one’s role within the discipline*” и т.п. Таким образом, платформа *Verywell Mind* акцентирует персуазивные, эмпатические и директивные функции когнитивных метафор (combat, journey, weather); *Psychology Today* опирается на метафоры объяснительные и структурирующие (container, machine), а *The Psychologist* делает упор на концептуализирующие и рефлексивные с минимальной персуазивностью.

Настоящее исследование показало, что когнитивные метафоры составляют центральный организующий механизм современного англоязычного психологического

дискурса, формируя не только вербальное представление ментальных явлений, но и способы интерпретации, передачи и усвоения психологического знания разными аудиториями. Когнитивные метафоры функционируют как стабильные концептуальные рамки, выполняя функцию посредников между научным знанием, повседневным опытом и культурными нормами. Исследуемый дискурс опирается на ограниченный набор высококонвенциональных и высокопродуктивных моделей (THE MIND IS A CONTAINER, THE MIND IS A MACHINE и др.), которые систематически структурируют представления о разуме, эмоциях, трудностях и изменениях, а функциональная нагрузка метафор варьируется в зависимости от коммуникативной ориентации: объяснительная и структурирующая преобладают в экспертно-популярных текстах, а персуазивная и эмпатическая – в массово-ориентированных.

Практическая значимость настоящего исследования состоит в том, что оно демонстрирует воспроизводимую методологию анализа и количественной оценки когнитивных метафор, показывает важность осведомленности о когнитивных метафорах при работе с психологическими текстами для студентов и преподавателей английского языка, предлагает психологам и специалистам по ментальному здоровью осознанный выбор метафор для достижения терапевтических целей, избегания нежелательных фреймов и повышения понимания клиентов, а также указывает на необходимость адаптации метафорических фреймов при переводе или переносе психологического контента в рамках межкультурной коммуникации. В дальнейшем представляется целесообразным расширить корпус исследования на устный психологический дискурс (включив в него тематические подкасты, дискурс терапии, видеоматериалы и т.п.), провести сравнительный анализ когнитивных метафор, характерных для психологического дискурса в разных языках и культурах, а также изучить рецепцию конкретных метафорических моделей адресатами (влияние на понимание, убеждение, эмоциональный отклик и т.п.).

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Теория метафоры: Сборник. Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М. А. Журинской. М. Прогресс, 1990. – С. 5–32.
2. Карташова А. В. Особенности когнитивной метафоры в различных коммуникативных культурах: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Чебоксары, 2012. – 256 с.
3. Лакофф Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
4. Тарнаева Л. П., Хижнякова М. Э. Прагмалингвистические характеристики англоязычного психологического дискурса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. –2025. – № 8. – С. 3510–3516.
5. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры: монография. Екатеринбург: УрГПУ, 2001. – 238 с.
6. Kartasheva A. A. Verbalization of Emotions in the Cognitive Theory of Metaphor: An Ontological and Epistemological Aspects // Lurian Journal. 2021. – Vol. 2. No. 3. – P. 62–75.
7. Kövecses Z. Metaphorical creativity in discourse // Lublin Studies in Modern Languages and Literature. 2023. – Vol. 47, No. 1. – P. 55–70.
8. Semino E. Metaphor in Discourse. Cambridge University Press, 2008. – 247 p.

Нестеренко Дарья Михайловна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: 0112.mailbox@gmail.com

Зырянова Ирина Петровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Библейские мотивы и образы как источник интертекста в романе Марии Корелли «Скорбь Сатаны»

Аннотация. В данной статье рассматриваются библейские мотивы и образы в романе Марии Корелли «Скорбь Сатаны» с позиций интертекстуального анализа. Цель исследования заключается в выявлении особенностей интертекстуальных связей между текстом романа и библейской традицией, а также в анализе их роли в формировании философской проблематики произведения. Материалом исследования послужил оригинальный текст романа на английском языке. Методом контролируемого отбора были выделены фрагменты, содержащие прямые и косвенные отсылки к Священному Писанию – цитаты, аллюзии, библейские имена и сюжетные параллели. В ходе анализа установлено, что библейские мотивы (образ Сатаны, мотив грехопадения, искушения, света и тьмы, страдания и Судного дня) выступают не как декоративные элементы, а как смыслообразующий фундамент романа. Автор переосмысляет традиционные христианские оппозиции, создавая многослойную систему значений, в которой частная история героев приобретает универсальное, притчевое звучание.

Ключевые слова: интертекстуальность, библейские мотивы, «Скорбь Сатаны», аллюзия, образ Сатаны.

Nesterenko Darya Mikhaylovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: 0112.mailbox@gmail.com

Zyryanova Irina Petrovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Biblical motifs and images as a source of intertext in the novel *The Sorrows of Satan* by Marie Corelli

Abstract. This article examines biblical motifs and images in Marie Corelli's novel *The Sorrows of Satan* from the perspective of intertextual analysis. The aim of the study is to identify the specific features of intertextual connections between the novel's text and the biblical tradition, as well as to analyze their role in shaping the philosophical framework of the work. The material for the study is the original text of the novel in English. Using a controlled sampling method, fragments containing direct and indirect references to the Holy Scripture – quotations, allusions, biblical names and narrative parallels – were selected. The analysis reveals that biblical motifs (the figure of

Satan, the motif of the Fall, temptation, light and darkness, suffering and the Day of Judgment) function not as decorative elements but as a meaning-forming foundation of the novel. Corelli reinterprets traditional Christian oppositions, creating a multi-layered system of meanings in which the private story of the characters acquires a universal, parabolic resonance.

Keywords: intertextuality, biblical motifs, *The Sorrows of Satan*, allusion, image of Satan.

Роман Марии Корелли «Скорбь Сатаны» на протяжении долгого времени оставался на периферии внимания литературоведов, несмотря на устойчивый читательский интерес и ярко выраженную философскую проблематику. В последние годы ситуация постепенно меняется: усиливается интерес к массовой литературе рубежа XIX–XX веков, к авторам, находившимся между каноном и популярным чтением, а также к тем художественным механизмам, которые обеспечивали сложность и многослойность подобных текстов. В этом контексте обращение к интертексту в романе Корелли представляется особенно оправданным. Произведение насыщено библейскими мотивами, философскими аллюзиями и литературными переключками, что позволяет рассматривать его не только как занимательный роман, но и как текст, выстроенный на сложной системе отсылок к предшествующей культуре

Понятие интертекста занимает особое место в современном литературоведении, поскольку позволяет взглянуть на художественный текст не как на замкнутое и автономное произведение, а как на часть большого культурного пространства. Интертекстуальность как феномен заимствования активно исследуется в филологии и смежных дисциплинах. Литература в этом случае предстает в виде сложной системы связей, переключек и отсылок, где каждый новый текст вступает в диалог с уже существующими. Подобный подход оказался особенно востребованным в XX веке, когда представление о тексте как об уникальном и полностью оригинальном продукте авторского сознания стало постепенно пересматриваться.

Основы теории интертекстуальности заложил М. М. Бахтин с его концепцией диалога в культуре: любое высказывание – звено в цепи, ответ на предыдущие и обращение к будущим. В своей концепции ученый рассматривает диалогизм как фундаментальное свойство самого языка, его глубинная основа. Диалогические отношения между субъектами возможны лишь при условии их вербального оформления – через слово, способное выразить различные позиции. Слово, обретая значение, одновременно всегда оказывается реакцией на предшествующие высказывания. Этот взгляд стал ключевой предпосылкой для формирования теории интертекстуальности, открыв возможность видеть в любом литературном произведении продукт непрерывного диалога с предшествующей культурной традицией [2, с. 373].

Но сам термин «интертекст», который развивает идеи М. М. Бахтина, введен Юлией Кристевой. Она определяет любой текст как «мозаику цитаций», продукт переработки других текстов, что смещает фокус с автора на читателя и культурные коды [6, с. 99].

Идеи Юлии Кристевой нашли своё развитие в трудах других теоретиков. Ролан Барт радикализировал эту идею, заявив о тотальной интертекстуальности: текст – это ткань из анонимных цитат, а автор уступает место читателю как создателю смысла. «Обрывки культурных кодов, формул, ритмических структур, фрагменты социальных идиом и т.д. – все они поглощены текстом и перемешаны в нем, поскольку всегда до текста и вокруг него существует язык. Как необходимое предварительное условие для любого текста интертекстуальность не может быть сведена к проблеме источников и влияний; она представляет собой общее поле анонимных формул, происхождение которых редко можно обнаружить, бессознательных или автоматических цитат, даваемых без кавычек» [1, с. 417].

Интертекст в художественной прозе проявляется многообразно и не сводится к прямому заимствованию или очевидной цитате. Именно разнообразие форм делает интертекстуальные связи особенно интересными для анализа, поскольку они могут быть как легко узнаваемыми, так и скрытыми, рассчитанными на подготовленного читателя. В прозе

интертекст функционирует не как случайное украшение, а как полноценный смыслообразующий механизм, влияющий на восприятие сюжета, образов и идейного содержания произведения. В работе «Палимпсесты: литература во второй степени» (1982) Жерар Женетт разрабатывает классификацию интертекстуальных связей, основанную на взаимодействии между текстом-реципиентом и текстом-источником. Он выделяет пять основных типов:

- Интертекст – прямое присутствие одного текста внутри другого (цитата, аллюзия).
- Паратекст – связь между основным текстом и его обрамлением (предисловие, название, примечания).
- Метатекст – отношение критического комментария или отсылки к другому тексту.
- Гипертекст – трансформация одного текста другим (пародия, стилизация).
- Архитекст – связь текстов на уровне общих жанровых признаков.

При этом прямое присутствие (интертекст) может реализовываться как через цитату (точное или изменённое воспроизведение фрагмента), так и через аллюзию (косвенную отсылку, узнаваемую адресатом) [4].

Интертекстуальный анализ является ещё одним ключевым понятием в нашем исследовании. Под ним мы понимаем частный метод изучения межтекстового взаимодействия, направленный на выявление аллюзий, цитат и других фигур интертекста для раскрытия концептуального смысла вторичного текста через его связь с текстом-источником [5]. Данный метод предполагает поэтапную работу: от выявления сигналов «чужого» слова в тексте до анализа их функций и смысловых трансформаций.

Через отсылки к другим текстам, культурным кодам и устойчивым образам автор создает многослойную систему значений. Произведение начинает существовать в пространстве культурной памяти, где каждый заимствованный мотив обретает новые оттенки смысла. Столкновение «своего» и «чужого» слова позволяет насытить текст готовыми культурными смыслами и одновременно подвергнуть их переосмыслению.

Этот диалог создает многозначность (полисемию): один эпизод может читаться как трагический, иронический или нравоучительный в зависимости от распознаваемых отсылок. Интертекст также служит площадкой для философского диалога, сталкивая разные мировоззренческие системы (религиозные, рационалистические и др.) и отражая сложность культурного сознания.

Выбор конкретных отсылок становится выражением авторской позиции, жестом уважения или полемики с традицией. При этом интертекст активизирует роль подготовленного читателя, делая произведение «открытым» для многоуровневой интерпретации. Повторяющиеся отсылки могут объединяться в целостную концепцию, подчиненную общему авторскому замыслу.

Роман Марии Корелли «Скорбь Сатаны» во многом строится на активном обращении к библейской традиции, что делает именно библейские мотивы и образы ключевым элементом его интертекстуального слоя. Они пронизывают текст на разных уровнях – от образной системы до философской проблематики – и задают направление для осмысления происходящего. Библия в данном случае выступает не просто источником отдельных цитат или сюжетных аналогий, а фундаментом, на котором выстраивается идейное пространство произведения.

«Скорбь Сатаны» во многом строится на активном обращении к библейской традиции, что делает именно библейские мотивы и образы ключевым элементом его интертекстуального слоя. Они пронизывают текст на разных уровнях – от образной системы до философской проблематики – и задают направление для осмысления происходящего. Библия в данном случае выступает не просто источником отдельных цитат или сюжетных аналогий, а фундаментом, на котором выстраивается идейное пространство произведения.

Центральным библейским образом романа является фигура Сатаны, переосмысленная и одновременно узнаваемая. Корелли опирается на традиционное христианское представление о падшем ангеле, однако наделяет его чертами, выходящими за рамки

однозначного зла. Сатана предстает не только как искуситель, но и как страдающее существо, обреченное на вечное одиночество и отчуждение.

«...He is a very fascinating legendary personage;» – continued the prince, lighting another cigar and beginning to puff at it slowly-"And he is the subject of many a fine story. Picture his fall from heaven! – 'Lucifer Son of the Morning'-what a title, and what a birthright! To be born of the morning implies to be a creature formed of translucent light undefiled, with all the warm rose of a million orbs of day colouring his bright essence, and all the lustre of fiery planets flaming in his eyes. Splendid and su-preme, at the right hand of Deity itself he stood, this majestic Arch-angel, and before his unwearied vision rolled the grandest creative splendours of God's thoughts and dreams. All at once he perceived in the vista of embryonic things a new small world, and on it a being forming itself slowly as it were into the Angelic like-ness, – a being weak yet strong, sublime yet foolish, – a strange paradox, destined to work its way through all the phases of life, till imbibing the very breath and soul of the Creator it should touch Conscious Immortality, -Eternal Joy. Then Lucifer, full of wrath, turned on the Master of the Spheres, and flung forth his reckless defiance, crying aloud – Wilt thou make of this slight poor creature an Angel even as I? I do protest against thee and condemn! Lo, if thou makest Man in Our image I will destroy him utterly, as unfit to share with me the splendours of Thy Wisdom, -the glory of Thy love!' And the Voice Supreme in accents terrible and beautiful replied; 'Lucifer, Son of the Morning, full well dost thou know that never can an idle or wasted word be spoken before Me. For Free-will is the gift of the Immortals; therefore what thou sayest, thou must needs do! Fall, proud Spirit from thy high es-Tate! – thou and thy companions with thee! – and return no more ill Man himself redeem thee!...» Глава 6. Принц Лучо рассказывает историю падения Люцифера. В контексте произведения это является историей самого персонажа.

Не менее значимым является мотив грехопадения, который проходит через весь роман. Он проявляется не только в прямых аллюзиях на историю Адама и Евы, но и в судьбах героев, сталкивающихся с соблазном, выбором и последствиями своих решений. Деньги, слава и успех в тексте выступают аналогами запретного плода, а отказ от духовных ценностей – повторением первородного греха. Библейский сюжет в данном случае переносится в современную для автора реальность, что делает его особенно наглядным и актуальным.

*«...When he sees the fat idle woman of society passing by in her luxurious carriage, lolling back lazily, her face mottled with the purple and red signs of **superfluous eating**, – when he observes the brainless and sensual man of fashion smoking and **dawdling away** the hours in the Park, as if all the world and its millions of honest hard workers were created solely for the casual diversion of the so-called 'upper' classes, then **the good blood in him turns to gall**, and his suffering spirit rises in fierce rebel-lion, crying out...»* Глава 1. В данном случае говорится о трех из семи смертных грехов: чревоугодие (**superfluous eating**), лень или же праздность (**dawdling away**) и зависть (**the good blood in him turns to gall**). Это указывает на аморальные устои в обществе XIX века.

«...Abraham had two or three wives and several concubines, and he was the very soul of virtue according to sacred lore...» Глава 4. В данном случае говорится об Аврааме – ключевой фигуре в Библии, родоначальнике еврейского народа, а также духовном предке авраамических религий (христианства, иудаизма, ислама), почитаемый как отец верующих и «друг Божий». Согласно преданиям у Авраама было 3 жены: Сара, Агарь, Кетура. В контексте произведения о нем говорится как о добродетели, который имел наложниц, на контрасте с лордами, у которых так же есть наложницы, но которого считают монстром. Это указывает на двойственность мнений верующих в современном обществе.

«...It would be quite sure of success in these days of new Sodom and Gomorrah» Глава 6. Содом и Гоморра – два библийских города, которые, согласно Библии, были уничтожены Богом за грехи их жителей, в частности, за распутство. Указывает на склонность современного общества к распутству и отсутствию нравственных ценностей.

Образ искушения занимает особое место в интертекстуальной структуре романа. Сатана действует не через прямое насилие, а через обещания, сомнения и тонкое воздействие на человеческое сознание. Этот мотив напрямую восходит к евангельским сценам искушения Христа в пустыне, однако получает иное развитие. В мире романа человек оказывается менее устойчивым перед соблазном, что подчеркивает хрупкость человеческой морали и усиливает трагизм происходящего.

«...*As Christ said to the rich ruler – “Sell half that thou hast and give to the poor.”*» Глава 25. Фраза «Продай половину своего имущества и раздай бедным» представляет собой смягчённый вариант требования, с которым Иисус обратился к богатому юноше в Евангелиях. На самом деле, Христос призвал его продать всё имущество, раздать деньги нуждающимся и стать Его учеником, чтобы обрести сокровище на небесах. Князь требует, чтобы Джефри раздал всё свое богатство бедным, отрекся от той лживой жизни, которую он вёл после знакомства с Лучо, и показал британской аристократии, что они из себя представляют.

«...*Eat, drink and be merry as Solomon advised*» Глава 28. Князь Лучо цитирует слова царя Соломона, который в книге Екклесиаста советует «есть, пить и веселиться», признавая, что жизнь под солнцем скоротечна.

«...*Unto whom much is given, even from him should much be required...*» Глава 28. В данной цитате из Евангелия от Луки (12:48) Христос формулирует важный духовный закон: уровень требований и ответственности напрямую зависит от масштаба вверенных Богом благ – знаний, власти, материальных средств или шансов.

Библейская символика активно используется и на уровне образов света и тьмы. Свет в романе традиционно ассоциируется с божественным началом, истиной и духовной чистотой, тогда как тьма связана с заблуждением, гордыней и отдалением от Бога. Однако эти символы не всегда однозначны. Иногда тьма становится пространством откровения, а свет – иллюзией благополучия. Подобная игра с библейскими символами позволяет автору усложнить философское содержание текста и уйти от прямолинейной морализации.

«...*But Tempest means to unite for once in his own person the two most strenuously opposed forces in nature, – genius and cash, – or in other words, God and Mammon.*» Глава 12. Упоминание библейский персонажей. Бог, как олицетворение гения; Маммон (демон), как олицетворение денег, власти и богатства.

«*God bless my soul!*» Главы 5, 8, 12. «Благослови, душа моя, Господа» Псалом 103:2. Главный герой обращается к Богу, хотя не верит в него. В контексте произведения это проявляется как внутренняя неудовлетворенность и потребность в большем человека, который ищет опоры.

«*Whatever my hand findeth to do, I do it with my might*» Глава 6. Цитата относится к Книге Екклесиаста 9:10 в Библии. Принц Лучо указывает на то, что человек должен приложить усилия сам и довести дело до конца, нежели заниматься разными делами и не доводить начатое до конца.

«*How hardly shall he that is a rich man enter into the kingdom of heaven!*» Глава 13. Прямое библейское учение Иисуса, содержащееся в Евангелиях от Матфея 19:23, Марка 10:23 и Луки 18:24. В контексте – богатые люди не могут быть уверены ни в ком, кроме себя; у них не может быть ни друзей, ни семьи.

Особое значение имеют многочисленные отсылки к библейскому языку и стилю. В речи персонажей и авторском повествовании появляются интонации, характерные для Священного Писания: торжественность, афористичность, риторические вопросы. Это создает эффект приподнятости и придает происходящему универсальный, почти внеисторический характер. Вследствие этого частная история отдельного героя начинает восприниматься как притча о судьбе человека в целом.

«*Alleluia!*» Глава 16. «Аллилуйя» – религиозное восклицание, означающее «хвалите Господа». Оно используется в иудейском и христианском богослужении, восходя к текстам

Ветхого Завета (прежде всего Псалмов) и находя своё высшее выражение в новозаветной книге Откровения, где оно сопровождает картины победы Бога.

«Bless them that curse you, and do good to them that hate you» Глава 27. «Благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас». Это цитата из Евангелия от Матфея и Луки, призывающая к любви к врагам и добру к недоброжелателям. Слова принадлежат Мэйвис Клэр, показывая её позицию и философию в жизни.

«Now is the acceptable time» Глава 27. Этот стих происходит из Библии, а именно из 2 Коринфянам, где цитируется пророк Исаия. Фраза описывает отношение к жизни Мэйвис Клэр.

«Prepare us, O Lord, for the evil days which are at hand!» Глава 28. Молитва, отражающая библейские темы, в частности, стихи из Послания к Ефесеям 5:16, 6:13 и Псалмов. Рассказчик говорит о разрушениях, происходящих в его жизни (его положение в обществе, его моральные ценности, его материальное состояние).

Мотив страдания также имеет отчетливую библейскую основу. Страдание в романе не является случайным или бессмысленным, оно осмысливается как неизбежная часть существования и как путь к осознанию истины. В этом можно увидеть переклички с христианским пониманием страдания как испытания и очищения. При этом страдает не только человек, но и сам Сатана, что создает парадоксальную ситуацию и заставляет задуматься о природе зла и ответственности за совершенные поступки.

«They will call the transformation the Day of Judgment.» Глава 13. В Писании есть ряд мест, которые говорят об окончательном суде после смерти в конце времен, когда все предстанут перед Богом, и Он вынесет окончательный приговор их жизням. Библия предупреждает нас о Судном дне. В романе «Скорбь Сатаны» Судный день предстаёт не как катастрофа, а как разрешение внутренней драмы. Лучо, трагическая и страдающая фигура, обретает искупление через любовь и скорбь, в то время как герой, Джеффри Темпест, проходит через искушения, чтобы осознать губительность договора с силами зла и в итоге обрести духовное спасение.

Библейские мотивы помогают автору выстроить четкую систему ценностей, на фоне которой разворачивается действие романа. Добро и зло, вера и сомнение, смирение и гордыня – все эти оппозиции имеют глубокие корни в христианской традиции. Однако Корелли не ограничивается простым воспроизведением привычных схем. Она предлагает собственное прочтение, в котором акцент смещается на внутренний мир человека и сложность морального выбора.

В рамках романа библейские мотивы и образы становятся основой для осмысления ключевых вопросов человеческого бытия. Они позволяют рассматривать сюжет не только как историю отдельных персонажей, но и как размышление о судьбе человечества, его слабостях и надеждах. Интертекстуальное обращение к Библии придает произведению философскую глубину и делает его частью многовекового культурного диалога, в котором каждый новый текст вступает в разговор с вечными истинами.

Литература

1. Барт Р. Смерть автора // Избранные работы: Семиотика. Поэтика. – Москва : Прогресс, 1989. – С. 384–391. – Текст : непосредственный.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – Москва : Искусство, 1979. – Текст : непосредственный
3. Женетт Ж. Палимпсесты: литература во второй степени / пер. с фр. – Москва : Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 472 с. – Текст : непосредственный.
4. Женетт Ж. Фигуры: Работы по поэтике. В 2 т. Т. 2 / Пер. с фр. – Москва : Изд-во им. Сабашниковых, 1998. – 472 с. – Текст : непосредственный.

5. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов. – Назрань : Издательство Пилигрим, 2016. – 610 с. – Текст : непосредственный.
6. Кристева Ю. Слово, диалог и роман // Семиотика. – Москва : Радуга, 1983. – С. 429–457. – Текст : непосредственный.

Никифорова Елена Александровна
МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 163»
Россия, г. Екатеринбург
E-Mail: helen.25.ni@gmail.com

Особенности перевода «Алисы в стране чудес» сквозь века

Аннотация. В статье анализируется эволюция подходов к переводу этого произведения, от русификации текста в ранних переводах до стремления максимально сохранить языковую игру автора. Основное внимание уделяется проблемам, связанным с переводом имён персонажей, которые имеют связь с английским фольклором и лексикой, а также с особенностями перевода стихотворных фрагментов и игры слов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; подходы к переводу; особенности перевода; языковая игра; имена собственные; передача реалий.

Nikiforova Yelena Aleksandrovna
Secondary School No. 163
Yekaterinburg, Russia
E-Mail: helen.25.ni@gmail.com

Features of the translation of "Alice in Wonderland" through the ages

Abstract. The authors analyze the evolution of approaches to the translation of this work, from the Russification of the text in early translations to the desire to preserve the author's linguistic game as much as possible. The main attention is paid to the problems related to the translation of the names of characters that have a connection with English folklore and vocabulary, as well as to the peculiarities of the translation of poetic fragments and wordplay.

Key words: intercultural communication; approaches to translation; translation features; pun; proper names; translation of realia;

Проблема перевода была и остается одной из самых значимых в контексте межкультурной коммуникации. Произведение Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес» считается уникальным, ведь в нем до сих пор можно найти множество тайн и ловушек как для читателя, так и для переводчика. В этой статье мы проанализируем варианты переводов 11 и 12 глав, в которых происходит заседание суда. Кроме того, обратим внимание на то, как менялось отношение переводчиков к тексту оригинала.

Актуальность работы заключается в анализе эволюции подходов к переводу художественного произведения на примере «Алисы в стране чудес» Льюиса Кэрролла: от русификации текста в ранних переводах до стремления максимально сохранить языковую игру.

Прежде всего, нужно выделить уникальные моменты, с которыми возникают проблемы при переводе детской сказки Льюиса Кэрролла «Алиса в стране чудес».

Начнем с разбора имен персонажей, так как они играют немаловажную роль в данном произведении из-за своей связи с английским фольклором и лексикой. Перед переводчиком стоит почти невыполнимая задача – ему нужно не только перевести имя, но и сохранить в нём лингвокреативный и смысловой потенциал, заложенный автором. Кроме того, имена персонажей определяют его поведение и черты характера.

Главную героиню зовут Алисой, и это прямая отсылка читателя к девочке Алисе Лидделл, одной из дочерей друга Льюиса Кэрролла. В указанных главах встречаются также имена 3 друзей: The Hatter, the March Hare и the Dormouse. Двое из них тесно связаны между собой: существует 2 поговорки, которые считаются синонимичными между собой – as mad as

a hatter или as mad as a March Hare. Обе они переводятся, как сумасшедший или не в своём уме. As mad as a hatter может восприниматься как безумный, как шляпник, и это связано с производством фетровых шляп, так как в нём использовалась ртуть, что впоследствии вызывало у шляпников проблемы со здоровьем и сумасшествие. Вторая поговорка переводится – безумный как мартовский заяц. И у этого тоже есть своя причина. Её происхождение связано со странным поведением зайцев в брачный период. Это выражается в том, что они постоянно и беспрерывно прыгают вверх-вниз или дерутся друг с другом передними лапками. С третьим членом этой безумной компании дела обстоят немного иначе. Если обратиться к Кембрижскому словарю, то мы получим следующее объяснение: Dormouse is a small animal that looks like a mouse with a long tail covered in fur. В русском языке это грызун из семейства соневидных, который так и называется – соня. Но это слово может быть использовано в переносном значении, то есть обозначать сонливого человека.

С другими именами дела обстоят намного проще: Король и Королева Червей, Валет, Грифон, Билл и Белый Кролик.

Но про белого кролика есть отдельная словарная статья, в которой говорится, что это человек, который всегда торопится и боится куда-нибудь опоздать. Важно отметить, что данное объяснение возникло под влиянием «Алисы в стране чудес» [8, с. 24].

Разберем еще несколько уникальных моментов:

- guinea-pig – морская свинка, подопытный кролик.
- Tart – пирог с открытой фруктовой начинкой.
- Treacle – патока [1, с. 113-136].

В данном отрывке встречается стихотворный момент, для которого был сделан подстрочный перевод.

Таблица 1. Подстрочный перевод стихотворения

They told me you had been to her,	Они сказали мне, что ты был у неё,
And mentioned me to him:	И нам сказали, что с ним/ И упомянули обо мне ему:
She gave me a good character,	Она дала мне хороший характер/хорошую репутацию
But said I could not swim.	Но сказала, что я не смогу плавать.
He sent them word I had not gone	Он посылал им весть, что я не уехал
(We know it to be true):	(Мы знаем, что это правда):
If she should push the matter on,	Если она будет настаивать на этом,
What would become of you?	Что будет с тобой?
I gave her one, they gave him two,	Я дал ей одну, они дали ему две,
You gave us three or more;	Ты дал нам три или больше;
They all returned from him to you,	Они все вернулись от него к тебе,
Though they were mine before.	Хотя до этого они были моими.
If I or she should chance to be	Если случится, что я или она, случайно окажемся
Involved in this affair,	Вовлечёнными в это дело,
He trusts to you to set them free,	Он доверит тебе освободить (отпустить на волю) их,
Exactly as we were.	Точь-в-точь какими мы были
My notion was that you had been	Моё представление заключалось в том, что ты был
(Before she had this fit)	(Прежде чем у неё был припадок)
An obstacle that came between	Препятствием, которое вмешалось/ возникло между
Him, and ourselves, and it.	Ним, и нами, и этим.
Don't let him know she liked them best,	Не позволяй ему знать, что ей они нравились больше всего,
For this must ever be	Для этого вечно должна быть
A secret, kept from all the rest,	Тайна, скрытая ото всех остальных,
Between yourself and me.	Между тобой и мной.

Стихотворение состоит из шести строф и написано четырёх- и трёхстопным ямбом при помощи перекрёстной рифмовки. Считается, что оно отчасти напоминает лимерик. Лимерик – это небольшое юмористическое стихотворение, полностью построенное на бессмыслице, поэтому это – нонсенс.

Изначально это стихотворение выглядело немного иначе. Первый вариант был опубликован в 1855 году и начинался с первой строчки популярной песни Уильяма Ми «Алиса Грей» – «*She's all my fancy painted him...*». Но при редакции первая и третья строфы были удалены, а вторая строфа подверглась значительным изменениям. Кроме того, текст был частично доработан при помощи беспорядочной расстановки местоимений, которые каким-то образом образовали определённого рода систему [2, с. 58]. В итоге стихотворение Кэрролла приобрело многозначность, и его точный перевод практически невозможен. Это можно доказать на примере первых двух строк. «Они сказали мне, что ты был у неё, И нам сказали, что с ним:» У читателя сразу возникает вопросы – кому они все-таки рассказали (мне или нам) или с кем он был (с ней или с ним). Но если мы переведём вторую строку как «И упомянули обо мне ему», то читатель не может понять откуда вообще взялся он. Кроме того, при всей четкости грамматической конструкции, использовании простейших слов и прозрачном построении фразы стихи эти остаются на удивление "темными" по смыслу. Так как переводчику необходимо передать это стихотворение не только со стороны литературы, но и психологии (нонсенсы воспринимаются англичанами как неотделимая часть национального самосознания и тесно связаны с фольклорным творчеством англичан, поэтому у переводчика отсутствуют подобные образцы на его родном языке).

Таким образом, Льюис Кэрролл создал бессмысленное и невозможное к пониманию стихотворение, поэтому от переводчика зависит то, что именно поймёт читатель.

Если рассмотреть данное стихотворение в контексте, то можно увидеть, что Алиса пытается доказать, что здесь нет ни капли разумной мысли. В ответ Король Червей отвечает, что отсутствие какого-либо смысла спасает мир от проблем, ведь его не нужно нигде больше искать, хотя в последствии он ищет смысл и делает выводы, которые позволяют вынести обвинительный приговор.

В данном отрывке читатель встречается с фонетическими явлениями как омонимы и омофоны.

Омофон встречается в моменте, когда Шляпник рассказывает про начало чаепития. *It began with the tea, the Hatter replied. Of course twinkling begins with a T! said the King sharply. Do you take me for a dunce? Go on!* Шляпник имеет в виду чаепитие, а Червонный Король букву, с которой начинается слово чаепитие. Подобная путаница происходит из-за одинакового произношения буквы Т и слова tea.

Омоним выражен через слово poor. *I'm a poor man, your Majesty, he began. You're a very poor speaker, said the King.* Шляпник использует данное слово в значении бедный, а Король Червей – плохой и слабый.

Следующий отрывок может запутать любого читателя, ведь на первый взгляд здесь полная бессмыслица, которую я постараюсь объяснить: *If that's all you know about it, you may stand down, continued the King. I can't go no lower, said the Hatter: I'm on the floor, as it is. Then you may sit down, the King replied.* Фразовый глагол stand down может употребляться в нескольких значениях, и два понимания этого глагола представлены здесь. Итак, Король имеет в виду, что Шляпник может покинуть своё свидетельское место и уйти, но сам Шляпник понимает в значении, что ему нужно встать ниже, хотя он уже, итак, опустился на одно колено, поэтому его ответом и стала фраза о том, что он не может опуститься ниже. В свою очередь король ему отвечает, что Шляпник может присесть. Из этого можно сделать вывод, что Льюис Кэрролл опять хочет всех запутать, и читателю текста оригинала неизвестно, что изначально хотел сказать король – то ли он отпустил свидетеля, то ли он попросил его встать ещё ниже, чем он был. Таким образом, мы нашли ещё одну ловушку для переводчика, ведь на русский язык невозможно передать эту игру слов, так как сохранится только одно единственное значение.

На самом деле Льюис Кэрролл на протяжении всего произведения путает своих читателей, и это «неразбериха» ярко выражается при помощи игры слов. Вспомним следующий момент: *Take off your hat, the King said to the Hatter. It isn't mine, said the Hatter. Stolen! the King exclaimed, turning to the jury, who instantly made a memorandum of the fact. I keep them to sell, the Hatter added as an explanation; I've none of my own. I'm a hatter.* Король просит Шляпника снять ЕГО шляпу. В данном случае местоимение *your* может не иметь никакого смысла, оно необходимо для грамматической структуры английского языка. Но, с другой стороны, это местоимение обозначает принадлежность предмета, то есть указывает на то, что Шляпник является владельцем этой шляпы. Шляпник воспринимает фразу Короля во втором варианте, хотя в последствии он объясняет, что это шляпа для продажи, которую он носит на себе, то есть обращается к первому толкованию этого местоимения. А это значит, что читатель перевода не сможет увидеть этой игры слов, так как скорее всего переводчик «выкинет» это местоимение в переводе.

Присяжные что-то записывали на грифельных досках до того, как началось заседание суда. Это конечно же вызвало у Алисы вопрос – зачем они это делают и что они пишут. Грифон ей объяснил, что они записывают свои имена, так как боятся, что забудут их к концу заседания. Алисе это показалось глупостью: *The twelve jurors were all writing very busily on slates. "What are they doing?" Alice whispered to the Gryphon. "They can't have anything to put down yet, before the trial's begun." "They're putting down their names," the Gryphon whispered in reply, "for fear they should forget them before the end of the trial." "Stupid things!" Alice began in a loud, indignant voice, but she stopped hastily, for the White Rabbit cried out, "Silence in the court!" and the King put on his spectacles and looked anxiously round, to make out who was talking.* Этот пример показывает смысловую инверсию, особенно во фразе Алисы, что они не могут писать до начала заседания, ведь это не разумно.

В самом начале 11 главы Король Червей был готов слушать вердикт, а Белый Кролик остановил его, сказав, что до этого ещё нужно многое сделать: *Consider your verdict, the King said to the jury. Not yet, not yet! the Rabbit hastily interrupted. There's a great deal to come before that!*

Особенно данное явление характерно для Королевы Червей. Сначала она хочет казнить подсудимого, и только потом решать виновен он или нет: *No, no! said the Queen. Sentence first – verdict afterwards.*

Кроме того, каждый знаком с её фразой – Голову с плеч!. Каким-то образом она тоже относится к инверсии, ведь Королева всем приказывает отрубить голову, не разбираясь в том заслужено ли это или нет. На самом деле эта фраза – своеобразная отсылка к произведениям Шекспира и звучит она следующим образом – «*Off with his head!*» [1, с. 113-136]. Шекспир использовал её множество раз, особенно в своих исторических хрониках, например, вы точно сможете её найти в «Генрихе VI». Но для современного читателя эта фраза ассоциируется с Королевой Червей [3].

Теперь перейдем к анализу переводов сказки. Были рассмотрены 4 популярных перевода «Алисы в стране чудес», которые мы расположили в хронологическом порядке, так как это показывает эволюцию отношения переводчика к тексту оригинала.

1. «Соня в царстве Дива» – это первый русский перевод, который появился в 1879 году. Нет никакой информации об авторе данного перевода, но известно, что книга была издана в московской типографии А. И. Мамонтова, в которой сохранились оригинальные иллюстрации Тенниела.
2. Владимир Набоков «Аня в стране чудес».
3. Александр Оленич-Гнененко «Алиса в стране Чудес», который появился в 1940 году.
4. Нина Михайловна Демурова «Приключения Алисы в стране чудес».

Таблица 2. Особенности перевода имен персонажей

Оригинал	Неизвестный перевод	Набоков	Оленич-Гнененко	Демурова
Alice	Соня	Аня	Алиса	Алиса
he King and the Queen of Hearts	Король и Краля Червонные	Король и Королева Червей	Король и Королева Червей	Червонные Король и Королева
The White Rabbit	бѣлый кроликъ	Белый кролик	Белый Кролик	Белый Кролик
The Hatter	Враль-Илюшка	Шляпник	Шляпочник	Болванщик
The March Hare	Не упоминается	Мартовский заяц	Мартовский Заяц	Мартовский Заяц
The Dormouse (he)	Не упоминается	Соня (он)	Соня (она)	Соня (она)
Bill	Васька-таракан	Яша	Билль-Ящерица	Билль
Tarts	Сладкие пирожки	Пирожки	Кексы	Крендели

Теперь целесообразно проанализировать переводы более детально.

1. «Соня в царстве дива».

Прежде всего, в глаза ярко бросается момент объединения двух глав в одну под названием «Заседание суда». Также здесь отсутствует письмо со стихотворением, омонимы и омофоны.

Но нужно отметить, что автор попытался сохранить игру слов. - Она, видите, говорила пристяжные, потому, что не совсѣмъ затвердила слово пристяжные.

Кроме того, автор перевода использовал похожие слова – проваливать и провалиться, тем самым сохранив изначальную путаницу, созданную автором. "Отъ тебя, я вижу, толку не добьешься, убирайся! Ну, живо, проваливай!" сказала Король. А Илюшка все лежитъ, припавъ лицомъ къ полу. "Куда же мнѣ еще провалиться!" жалобно вопить бѣдняга, "ужъ и такъ лежу!... ваше величество!" вдругъ, съ отчаянія, вскрикнулъ онъ, нѣсколько приподнявъ голову, "окажите божескую милость, отпустите къ чаю!" А самъ боязливо, изъ подлѣбья глядитъ на червонную кралю. "Отпустить его!" рѣшилъ Король.

Также сохранены эпизоды со Шляпником (в данном переводе – Илюшка), где он рассказывает про то, что его шляпа служит вывеской ("Шляпу долой!" закричалъ на него Король. "Никакъ невозможно, ваше величество," говоритъ Илюшка, "я шляпами торгую, изволите видѣть, – шляпа у меня служить вывѣской".) и сохранился смысл, упущенного омонима, где Шляпник признается в своей бедности ("Я, ваше величество, бѣдный человѣкъ...." началъ, было, онъ. "И негодный болтунъ, пустомеля!" огорошилъ его Король.).

В тексте перевода присутствуют некоторые отличия.

Таблица 3. Сопоставление вариантов перевода с оригиналом

Оригинал	Перевод	Что не так?
and near the King was the White Rabbit, with a <u>trumpet</u> in one hand, and a <u>scroll of parchment</u> in the other.	Возлѣ Короля бѣлый кроликъ держалъ въ одной рукѣ <u>звонокъ</u> , въ другой--большой свертокъ бумаги.	Слово труба заменено на слово звонок, а <u>свиток пергамента</u> – на <u>сверток бумаги</u>
"That's the judge," she said to herself, "because of his great <u>wig</u> "	Этотъ вотъ--судья, потому, что у него <u>цѣпь</u> на груди", думаетъ Соня.	Слово парик превратилось в цепь. В данном случае это допустимый перевод, так как русский читатель 19 века не поймёт, почему этот человек является судьей из-за наличия парика. В России знаком судьи была цепочка.
" <u>Stupid things!</u> " Alice began in a loud, indignant voice, but she stopped hastily	" <u>Глупыя тва...</u> " крикнула Соня, но испугалась и остановилась на полсловѣ.	Stupid things переводится как глупости, поэтому замена этого словосочетания, как мне кажется, в данном случае меняет образ и поведение главной героини.
Rule Forty-two. ALL PERSONS MORE THAN A <u>MILE HIGH</u> TO LEAVE THE COURT.	по статьѣ 42-й лица, превышающія установленную закономъ мѣру, не могутъ присутствовать въ засѣданіи присяжныхъ. Соня, удались! въ тебѣ <u>сажень росту</u> . Ты превышаешь мѣру	Миля заменяется на сажень, так как это понятная для русского читателя система измерения.

В данном переводе автор добавил несколько уточняющих элементов:

1. Одинъ Васька не писалъ, а сидѣлъ, какъ одурѣлый.
2. "Очень я васъ боюсь!" гордо и смѣло сказала Соня. "Всѣ то-вы колода картъ и больше ничего--годны развѣ только поиграть въ дурачки!"
3. Соня нагнулась, обернула его, осторожно взяла двумя пальцами за спинку, посадила на скамью, а сама думаетъ:

"А вы друзья какъ ни садитесь,
Все въ музыканты не годитесь!"

В первом случае, это своеобразное уточнение состояния Васьки (ящерица Билл), так как слово одурелый характеризует человека, потерявшего ясность мысли под влиянием сильного переживания. Во втором случае автор перевода демонстрирует, что все слуги Короля и Королевы – это обычные карты, используемые для карточных игр. Но третий пример отсылает читателя к знаменитой басне И. А. Крылова «Квартет», то есть сохраняется интертекстуальность, понятную русскому читателю.

Прочитав данный перевод можно сделать выводы, что он больше похож на пересказ, своеобразную адаптацию оригинала на русский язык 19 века. Многие моменты упущены, но при этом сохранились ключевые события. Автор перевода частично сохраняет изначальную игру слов, но в переводе-пересказе появились дополнительные элементы – обращения, ругательства, цитата из басни Крылова.

Самым ярким отличием от оригинала считаются имена. Алиса становится Соней, а Шляпник превращается в Илюшку, при этом, как мне кажется, сразу теряется чужаковатость и странность присущая герою. Переводчик заменяет систему мер, делая её понятнее русскому читателю. Но ему не удаётся передать скрывающийся образ в слове tart.

В первом варианте перевода «Соня в царстве Дива» читатель сталкивается с полной русификацией текста, то есть переводчик полностью перерабатывает оригинал, составляя пересказ на русском языке. Такое отношение к переводу присуще к 18 и 19 векам, где с текстом оригинала обращались вольно, полностью адаптируя его на русском языке [7, с. 144-157].

2. Владимир Набоков «Аня в стране чудес».

Сохраняется 11 и 12 глава с изначальными названиями. Также как и в предыдущим переводе Владимир Набоков сохранил эпизоды про шляпу: – *Сними свою шляпу!* – сказал

Король Шляпнику. – Это не моя, – ответил Шляпник. – Украл! – воскликнул Король, и присяжники мгновенно отметили это. – Я шляпы держу для продажи, – добавил Шляпник в виде объяснения. – Своих у меня вовсе нет. Я – шляпник. Он оставляет и разговор про бедность шляпника: – Я бедный человек, Ваше Величество, – начал он. – У тебя язык беден, – сказал Король. Но в данном случае Набоков изменил смысл слова бедный при помощи контекста.

В переводе присутствует игра слов: слово присяжные заменено на присяжники: *– Это скамейка присяжников, – решила она. Слово это она повторила про себя два-три раза с большой гордостью. Еще бы! Немногие девочки ее лет знают столько о суде, сколько она знала. Впрочем, лучше было бы сказать: “скамья присяжных”.* А также глагол stand down Набоков заменяет на «встать на ноги» и раскрывает диалог между Королём и Шляпником, с другой стороны, сохраняя его чужаковатость: *– Если тебе больше нечего сказать, – продолжал Король, – можешь встать на ноги. – Я и так стою, только одна из них согнута, – робко заметил Шляпник. – В таком случае встань на голову, – отвечал Король.*

Кроме того, Владимир Набоков попытался сохранить омофон, но немного в другом смысле, так как в тексте оригинала говорится про чай и букву Т: *– Я бедный человек, Ваше Величество, – залепетал Шляпник. – Только что я начал пить чай, а тут хлеб, так сказать, тоньше делается, да и в голове стало сыро. – Можно обойтись без сыра, – перебил Король. – А тут стало еще сырее, так сказать, – продолжал Шляпник, заикаясь.*

Также заменяются названия единиц меры.

Таблица 4. Особенности перевода названий единиц измерения в рамках русификации

'Write that down,' the King said to the jury, and the jury eagerly wrote down all three dates on their slates, and then added them up, and reduced the answer to <u>shillings and pence</u> .	– Отметьте, – обратился Король к присяжникам, и те с радостью записали все три ответа один под другим, потом сложили их и вышло: <u>44 копейки</u> .
Rule Forty-two. ALL PERSONS MORE THAN A <u>MILE HIGH</u> TO LEAVE THE COURT.	Закон сорок четвертый. Все лица, чей рост превышает <u>одну версту</u> , обязаны удалиться из залы суда.
'If any one of them can explain it,' said Alice, (she had grown so large in the last few minutes that she wasn't a bit afraid of interrupting him,) 'I'll give him <u>sixpence</u> . I don't believe there's an atom of meaning in it.'	– Если кто-нибудь из них может объяснить эти стихи, я дам ему <u>полтинник</u> , – проговорила Аня, которая настолько выросла за время чтения, что не боялась перебивать. – В этих стихах нет и крошки смысла – вот мое мнение.

Теперь перейдём к анализу стихотворного отрывка.

При нем беседовал я с нею
О том, что он и ей, и мне
Сказал, что я же не умею
Свободно плавать на спине.
Хоть я запутался – не скрою –
Им ясно истина видна;
Но что же станет со мною,
Когда вмешается она?
Я дал ей семь, ему же десять,
Он ей – четыре или пять.
Мы не успели дело взвесить,
Как все вернулись к нам опять.

Она же высказалась даже
(Пред тем, как в обморок упасть)
За то, что надо до продажи
Ей выдать целое, нам часть.

Не говорите ей об этом
Во избежанье худших бед.
Я намекнул вам по секрету,
Что это, знаете, секрет.

В данном стихотворном переводе можно наблюдать, что увеличился ритмический размер, а строф стало меньше. Кроме того, в этом стихотворении говорится про другое

количество чего-то, а также частично изменён первоначальный смысл. Но, на наш взгляд, оно получилось более логичным, чем текст оригинала, и в нём можно проследить сюжетную нить. Перевод Владимира Набокова представляется наиболее полным по содержанию. Переводчик пытается не только передать смысл произведения, но и сохранить изначальную игру слов, некую причудливость и путаницу, присущую тексту Льюиса Кэрролла. Поэтому этот перевод можно считать переходной точкой, где начинают уделять внимание тексту оригинала, но, несмотря на это, в нём присутствуют моменты русификации [6, с. 59-77].

3. Александр Оленичу-Гнененко «Алиса в стране Чудес».

Прежде всего, нужно сказать, что это наиболее точный перевод, даже стихи переведены максимально близко к тексту оригинала.

В стихах сохраняется изначальная нелогичность и обилие местоимений. Кроме того, ритм и рифмовка не меняются.

Сказали мне, что ты у ней,
Со мной он не был строг.
Я для нее был всех умней,
Но плавать я не мог.

Она и я идем на риск:
Нельзя нам больше ждать, —
Ведь он, и ты, и мы клялись
Им вновь свободу дать.

Узнали вы, что весть верна,
И я спасен судьбой.
Но если поспешит она,
Что станет с тобой?

Ее, конечно, оттого
Припадок поразил,
Что нас, и этих, и его
Ты вдруг разъединил.

Я ей – один, они им – два,
А ты нам – даже три.
У нас недавно бывав,
Они твои – смотри!

Пусть он не знает, что она
Предпочитает тех,
И эта тайна не должна
Стать достоянием всех!

В этом переводе мало каких-либо вольностей, в основном замены происходили для полноценного сохранения текста оригинала. Кроме того, это первый перевод, в котором система измерений не изменяется.

Таблица 5. Современные приемы перевода единиц измерения

'Write that down,' the King said to the jury, and the jury eagerly wrote down all three dates on their slates, and then added them up, and reduced the answer to <u>shillings and pence</u> .	Присяжные торжественно записали на грифельных досках все три числа, сложили их вместе и превратили сумму в <u>шиллинги и пенсы</u> .
Rule Forty-two. ALL PERSONS MORE THAN A <u>MILE HIGH</u> TO LEAVE THE COURT.	Правило Сорок Второе. Всем лицам больше чем с <u>милю</u> ростом покинуть суд
'If any one of them can explain it,' said Alice, (she had grown so large in the last few minutes that she wasn't a bit afraid of interrupting him,) 'I'll give him <u>sixpence</u> . I don't believe there's an atom of meaning in it.'	— Если только кто-нибудь из них сможет объяснить прочитанное, — сказала Алиса (она настолько выросла за последние несколько минут, что ничуть не побоялась прервать Короля), — я дам тому <u>шестипенсовик</u> . Я не вижу в стихах ни крупинки смысла.

Важно отметить, что в данном переводе сохраняется каламбур, связанная со значением и смыслом местоимения. Это первый перевод, где переводчик сохраняет это местоимение и выстраивает игру слов: – *Сними свою шляпу!* – приказал Король *Шляпочнику*. – *Это не моя шляпа,* – ответил *Шляпочник*. – *Краденая!* – воскликнул Король, обращаясь к *присяжным, которые немедленно отметили это у себя на досках*. — *Я держу их для продажи,* – пояснил *Шляпочник*, — *и вовсе не имею собственной. Я – шляпочник*.

Так же как и Набоков, Оленичу-Гнененко сохраняет омофон почти в том же виде, что и в оригинале: – *Чашка чего?* – спросил Король. – *Это началось с ча...* – попытался объяснить *Шляпочник*. — *Конечно, чашка начинается с «ча»!* – резко оборвал его Король.

Сохраняется игра слов, связанная со словом *roog*. Но в данном переводе оно приобретает немного другой оттенок значения и при помощи контекста становится возможно передать два смысла одного и того же слова: – *Я слабый человек, ваше величество...* – начал он, – я... – *Ты очень слабый оратор*, – сказал Король.

Глагол *stand down* Оленич-Гнененко тоже заменяется на противоположный ему по значению – вставать: – *Если это все, что ты знаешь, ты можешь встать*, – продолжал Король. – *Я не могу встать*, – возразил Шляпочник, – *потому что я и так стою*. – *В таком случае, ты можешь сесть*, – сказал Король.

Выше я уже обращалась к фразе – *Stupid things! Alice began in a loud, indignant voice, but she stopped hastily* – но в некоторых случаях она переводится, как дурак или тупица. Но стилистически это звучит грубо, особенно если учесть, что это произносит девочка. Но, на наш взгляд, в данном переводе это значение звучит уместно и не искажает читателю представление облика Алисы: – *Глупые создания!..* – начала громко Алиса негодующим голосом, но поспешно остановилась, так как Белый Кролик закричал.

В завершении хочется сказать, что это первый перевод, где следующая фраза транслируется без изменений. Все предшествующие переводчики меняли эту фразу для создания каламбура, которого не было в оригинале:

And that's the jury-box, thought Alice, and those twelve creatures, (she was obliged to say 'creatures, you see, because some of them were animals, and some were birds,) I suppose they are the jurors.

А вот там – скамья присяжных, – думала Алиса, – и те двенадцать созданий (она принуждена была сказать «созданий», видите ли, потому, что некоторые из них были зверьками, а некоторые – птицами), я полагаю, – присяжные.

Как уже было сказано выше, в данном переводе А. Оленич-Гнененко к тексту оригинала относится намного бережнее, чем предыдущие переводчики, при этом максимально сохраняя реалии и языковую игру оригинала [4].

4. Н. М. Демурова «Приключения Алисы в стране чудес».

Н. М. Демурова не стала изменять систему измерения, и последовав примеру Александра Оленича-Гнененко дословно перевела следующие моменты:

'That's the judge,' she said to herself, 'because of his great wig.'

– Вон судья, – сказала она про себя. – Раз в парики, значит судья.

'And that's the jury-box,' thought Alice, 'and those twelve creatures,' (she was obliged to say 'creatures,' you see, because some of them were animals, and some were birds,) 'I suppose they are the jurors.'

– Это места для присяжных, – подумала Алиса. – А эти двенадцать существ (ей пришлось употребить это слово, потому что там были и зверюшки, и птицы), видно, и есть присяжные.

“Take off your hat,” the King said to the Hatter. “It isn't mine,” said the Hatter. “Stolen!” the King exclaimed, turning to the jury, who instantly made a memorandum of the fact. “I keep them to sell,” the Hatter added as an explanation; “I've none of my own. I'm a hatter.”

– Сними свою шляпу, – сказал Король Болванщику.

– Она не моя, – ответил Болванщик.

– Украдена! – закричал Король с торжеством и повернулся к присяжным, которые тут же взялись за грифели.

– Я их держу для продажи, – объяснил Болванщик. – У меня своих нет, ведь я Шляпных Дел Мастер.

'If any one of them can explain it,' said Alice, (she had grown so large in the last few minutes that she wasn't a bit afraid of interrupting him,) 'I'll give him sixpence. I don't believe there's an atom of meaning in it.'

– Если кто-нибудь из них сумеет объяснить мне эти стихи, – сказала Алиса, – я дам ему шесть пенсов (За последние несколько минут она еще выросла, и теперь ей никто уже не был страшен.) – Я

уверена, что в них нет никакого смысла!

Что касается стихотворения, то в данном переводе Н. М. Демуравой удалось сохранить в нём обилие местоимений, нелогичность и путаницу со скрытым смыслом:

Я знаю, с ней ты говорил
И с ним, конечно, тоже.
Она сказала: «Очень мил,
Но плавать он не может».
Там побывали та и тот
(Что знают все на свете),
Но, если б делу дали ход.
Вы были бы в ответе.
Я дал им три, они нам – пять,
Вы шесть им посулили.
Но все вернулись к вам опять,
Хотя моими были.
Ты с нею не был вовлечен
К такое злое дело,
Хотя сказал однажды он,
Что все им надоело.

Она, конечно, горяча
Не спорь со мной напрасно.
Да, видишь ли, рубить сплеча
Не так уж безопасно.
Но он не должен знать о том
(Не выболтай случайно).
Все остальные ни при чем,
И это наша тайна.

После того как Белый Кролик прочитал стихотворение, Король пытается доказать вину подсудимого. В данном переводе это уникальное место, так как Демурова пытается создать омофон через незначительную поправку в тексте.

Then again –BEFORE SHE HAD THIS FIT–
you never had fits, my dear, I think?' he said
to the Queen.

Never! said the Queen furiously, throwing an
inkstand at the Lizard as she spoke.

Then the words don't FIT you, said the King,
looking round the court with a smile. There
was a dead silence.

– «Рубить сплеча...» – прочитал Король и
снова взглянул на Королеву. – Разве ты
когда-нибудь рубишь сплеча, душечка?

– Никогда, – сказала Королева.

И, отвернувшись, закричала, указывая
пальцем на бедного Билля:

– Рубите ему голову! Голову с плеч!

– А-а, понимаю, – произнес Король. – Ты у
нас рубишь с плеч, а не сплеча!

Кроме того, Демурова сохраняет чужаковатость Болванщика в его речи, то есть читатель сразу понимает, что этот герой либо очень странный, либо сильно переживает. Также в этом моменте присутствует игра слов-омофон, который еще сильнее запутывает читателя.

I'm a poor man, your Majesty, the Hatter
began, in a trembling voice, – and I hadn't
begun my tea – not above a week or so – and
what with the bread-and-butter getting so thin
– and the twinkling of the tea –

The twinkling of the what? said the King.

It began with the tea, the Hatter replied.

Of course twinkling begins with a T! said the
King sharply. Do you take me for a dunce?
Go on!

– Я человек маленький, – произнес
Болванщик дрожащим голосом, – и не
успел я напиться чаю... прошла всего
неделя, как я начал... хлеба с маслом у
меня уже почти не осталось... а я все
думал про филина над нами, который, как
поднос над небесами...

– Про что? – спросил Король.

– Поднос... над небесами...

– Ну конечно, – сказал Король строго, –
под нос – это одно, а над небесами –
совсем другое! Ты что, меня за дурака
принимашь? Продолжай!

В этом переводе присутствует и омоним, который выражается следующим образом: – *Я человек маленький, – повторил он. – И я все думал о филине...* – *Сам ты филин, – сказал Король. Скорей всего Болваничик (Шляпник) рассказывает про хищную птицу, но Король Червей использует это слово в переносном значении, то есть он имеет в виду, что Болваничик – тихий и спокойный человек.*

Отметим, что Демурова заменяет глагол *stand down* на другой по смыслу глагол, но при этом сохраняет игру слов: – *Ну, хватит, – сказал Король Болваничику. – Закругляйся! – А я и так весь круглый, – радостно возразил Болваничик. – Шляпы у меня круглые, болванки тоже... – Круглый ты болван, вот ты кто! – сказал Король.*

В данном случае мы видим настоящий филологический перевод, в котором уделяется внимание к «мелочам» и к каламбурам, а также как можно бережнее относиться к тексту оригинала, приближая текст перевода к эпохе, в которой был написан оригинал [5].

Подводя итог всему вышеперечисленному, нужно сказать, что каждый перевод уникален по-своему, но при этом ни один из них не соответствует тексту оригинала несмотря на то, что переводчики стремятся передать смысл всего произведения. На наш взгляд, ни один переводчик так и не смог адекватно перевести слово «tarts», превращая его в пирожки, кексы и крендели.

Кроме того, все вышеперечисленные переводы были рассмотрены в хронологическом порядке, что позволяет сделать вывод о том, что существуют разные принципы перевода, которые тесно связаны со временем их создания. Но прослеживается определённая тенденция развития практики перевода – если изначально к тексту оригинала лингвисты относились менее бережно, полностью русифицируя его, то уже в конце XX века перед русскоязычным читателем открывается возможность как можно ближе, насколько это позволяет перевод, познакомиться с творением автора, так как с течением времени переводчики стали бережнее относиться к первоначальному тексту, стараясь лучше его перевести, сохранив все возможные каламбуры.

Литература

1. Lewis Carroll. Alice in Wonderland. – Bath, UK : Parragon, 2009. – 287 p.
2. Галинская И. Л. Льюис Кэрролл и загадки его текстов. – ИНИОН РАН, 1995. – 76 с.
3. Демурова Н. М. О переводе сказок Кэрролла. – Москва : Наука, 1991. [Электронный ресурс]. – URL: https://lib.ru/CARROLL/carrol0_10.txt, свободный. – Дата обращения: 15.02.26 г.
4. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес / в переводе А. Оленич-Гненеко. – Ростовское книжное издательство, 1958 г. – 114 с. [Электронный ресурс]. – URL: <https://sheba.spb.ru/bib/alfey-alice.htm>, свободный. – Дата обращения: 20.02.26 г.
5. Кэрролл Л. Алиса в стране чудес. – Москва : Наука, 1991. [Электронный ресурс]. – URL: https://lib.ru/CARROLL/carrol1_1.txt, свободный. – Дата обращения: 25.02.26 г.
6. Кэрролл Л. Аня в Стране Чудес / в переводе Набокова В. – Л.: Палестра, 1991. – 88 с.
7. Кэрролл Л. Соня в царстве Дива. – Москва : Тип. Мамонтова и К°, 1879. – 166 с.
8. Урнов Д. М. Как возникла "Страна Чудес". / Д. М. Урнов. – Москва : Книга, 1969. – 79 с.

Онал Инна Олеговна

Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И. К. Яковлева
войск национальной гвардии Российской Федерации
Россия, г. Новосибирск
E-Mail: inna762006@gmail.com

Оценочный потенциал метафоры в английском туристическом интернет-дискурсе

Аннотация. В статье рассматривается эвалюативный потенциал метафор, функционирующих в англоязычном туристическом интернет-дискурсе. Выявляются метафорические модели, используемые авторами текстов для создания привлекательного образа туристического объекта. Показано, что метафора играет важную роль в продвижении туристических услуг, выступая как средство аттрактивности, оценки и убеждения.

Ключевые слова: метафора, метафорическая модель, туристический дискурс, интернет-дискурс, оценка, оценочный потенциал.

Onal Inna Olegovna

Novosibirsk Military Order of Zhukov Institute named after the General of the Army I.K. Yakovlev
of National Guard Troops of the Russian Federation
Novosibirsk, Russia
E-Mail: inna762006@gmail.com

Evaluative potential of metaphor in English online tourism discourse

Abstract. This article deals with the evaluative potential of metaphors operating in online tourism discourse. It identifies the key metaphorical models used by tourists from different linguistic cultures to explicate universal values. It demonstrates that metaphor plays a significant role in promoting tourism services, serving as a powerful tool for evaluation, attractiveness, and persuasion.

Key words: metaphor, metaphorical model, tourist discourse, Internet discourse, axiologeme, axiological potential.

Современный туристический дискурс, существующий в цифровой среде, давно перестал быть просто источником практической информации, превратившись в коммуникативное пространство, где не только продвигаются туристические услуги, но и создаются системы ценностей, пропагандируется образ жизни, поведенческие модели и культурные мифы. В этой борьбе за внимание пользователя ключевую роль играет не только *что* сообщается, но и *как* это делается.

Существуют различные подходы к определению туристического дискурса и его месту в ряду других дискурсов. Вслед за Н. Н. Михайловым, мы рассматриваем туристический дискурс как самостоятельный вид дискурса, обладающий способностью к взаимодействию с другими типами дискурса (бытовым, научным, рекламным и др.) [4, с. 32]. При этом туристический дискурс не является однородным в лингвопрагматическом аспекте: в соответствии со спецификой коммуникативных ситуаций, целей функционирования и типом адресата в нем выделяют три подвида: профессиональный, академический и публичный [6, с. 234], каждому из которых присущ свой лексикон, жанрово-стилистические особенности, специфические коммуникативные стратегии и тактики [7]. Основной функцией публичного туристического дискурса, интегрирующего свойства рекламного и отраслевого дискурсов, является персуазивное воздействие на аудиторию с целью продвижения товара или услуги. Успешность этой коммуникации, нацеленной на формирование положительного образа и

побуждение к действию, в значительной степени определяется корректным использованием адресантом стилистических средств как основного инструмента убеждения. Одним из самых эффективных инструментов такого воздействия выступает метафора. Метафора в туристических текстах способствует созданию положительного образно-эмоционального фона, вызывает в сознании адресата спектр положительных оценочных коннотаций и ассоциаций, деавтоматизируют восприятие реципиента, делая высказывания более запоминающимися [3, с. 255-256]. Метафора выполняет фундаментальную аксиологическую функцию – она не просто описывает реальность, а создает новую, насыщая ее экспрессивными оценками и ценностными смыслами.

В данной статье рассматриваются ключевые метафоры в текстах-описаниях туристических объектов и дестинаций на английском языке, а также выявляются механизмы реализации оценки с помощью указанных метафорических моделей. Материал исследования составили 20 текстов на английском языке о туристических продуктах с сайтов *Tripadvisor.com*, *Expedia.com* и *Tui.co.uk*, которые являются ведущими платформами для поиска и бронирования путешествий по всему миру.

Связь метафоры и оценки отмечается в работах ряда исследователей [1]. В отличие от публицистического, политического и других дискурсов, где метафора выступает инструментом реализации как мелиоративных, так и пейоративных оценочных смыслов, в публичном туристическом дискурсе, цель которого заключается в формировании привлекательного образа дестинации, метафора в основном задействуется для создания положительной оценки.

Наиболее частотными сферами-источниками метафор в исследуемом материале являются следующие: ПРИРОДА, ЧЕЛОВЕК, РЕЛИГИЯ, ДРАГОЦЕННОСТЬ. Приведем примеры наиболее частотных метафор, формирующих положительную оценку объекта.

Метафоры со сферой-источником ПРИРОДА

(1) *Visiting Kyoto in April when the cherries are in full bloom is an absolute dream. The city is **blooming with beauty*** (Посещение Киото в апреле, когда сакура в полном цвету – абсолютная мечта. Город расцветает от красоты)).

Метафора описывает пик эстетического и природного совершенства, превращая посещение в уникальное событие.

(2) *A landscape that **teems with life*** (Пейзаж, **изобилующий жизнью**).

Классическое описание сафари в Серенгети или Амазонии с помощью метафорического выражения **to teem** 'изобиловать, кишеть' рисует картину бурного потока жизни, пробивающегося сквозь почву, воду и воздух.

(3) *A **fertile ground** for photography enthusiasts! Every corner is a picture-perfect moment* (Плодородная почва для энтузиастов фотографии! Каждый уголок — это готовая идеальная картинка).

Метафора *fertile ground* позиционирует туристический объект как идеальную среду для рождения чего-то прекрасного (в данном случае – красивых фотографий).

Метафоры со сферой-источником ЧЕЛОВЕК

Антропоморфные метафоры используются в туристическом дискурсе как при описании природных, так и искусственных объектов. Данный тип метафоры позволяет человеку интерпретировать абстрактные и неодушевленные понятия через опыт собственного тела, эмоций и социального взаимодействия.

(4) *Today, these magical **dancing waves** in the night sky continue to intrigue travelers, who travel halfway across the world to catch a glimpse* (Сегодня эти волшебные **танцующие волны** в ночном небе продолжают интриговать путешественников, которые проделывают полмира, чтобы хотя бы мельком увидеть их).

Северному сиянию приписываются грация и осмысленные движения живого существа. Это создает образ захватывающего танца, что усиливает эстетическую и эмоциональную ценность природного явления, которое могут увидеть путешественники.

(5) *Contemporary architecture, busy markets, and tons of new restaurants make the Sri Lankan capital Colombo the city of the moment* (Современная архитектура, оживленные рынки и множество новых ресторанов делают столицу Шри-Ланки, Коломбо, городом, который сейчас находится на пике популярности).

Выражение *the man of the moment*, означающее 'человек, который в данный момент пользуется наибольшим вниманием, восхищением или славой', используется для описания г. Коломбо, приписывая ему качества популярной, актуальной, «звездной» личности, что создает образ динамичного, успешного и современного места, куда стремятся все.

Сфера-источник РЕЛИГИЯ

Данная сфера-источник чаще всего репрезентируется метафорой рая, представляя дестинацию или туристический объект как идеальное, недостижимое место, куда стремится попасть каждый человек.

(6) *Escape to paradise with crystal-clear waters* (Отправьтесь в рай с кристально чистой водой).

(7) *Paradise found: white sandy beaches, turquoise waters* (Рай обретенный: белоснежные песчаные пляжи, бирюзовые воды).

В рамках метафорической модели ТУРИСТИЧЕСКАЯ ДЕСТИНАЦИЯ – ЭТО РАЙ турист выступает как искатель спасения, место отдыха – как идеальное сакральное место, а отдых/ путешествие – как спасение, искупление, возвращение к гармонии; при этом перечисление красот данного места приводится как неоспоримое свидетельство его райской сущности.

Еще одной распространенной метафорой является выражение *a mecca of wine* 'мекка вина', *a mecca for foodies/ wine lovers* 'мекка для гурманов/любителей вина' и т.п.

(8) *We certainly are a mecca of wine, Champagne and spirits as our Wine Experience boasts a selection of over 100 products available to taste!* (Мы, безусловно, являемся меккой вина, шампанского и крепких спиртных напитков, поскольку в нашем винном отделе представлен выбор из более чем 100 наименований, которые можно продегустировать!).

Для паломника посещение Мекки – это глубокое духовное переживание. Метафора превращает винный магазин или дегустационный зал в сакральный центр для паломников-энтузиастов, делая его обязательным пунктом «винного путешествия».

Сфера-источник СОКРОВИЩЕ/КЛАД

Метафора «сокровища» вербализуется с помощью таких лексем, как *treasure, gem, jewel* и является одной из самых эффективных в туристическом дискурсе для формирования положительной оценки дестинации.

(9) *Uncover Europe's hidden gems that most tourists never see* (Откройте для себя скрытые драгоценности Европы, которые большинство туристов никогда не видят).

(10) *The hidden jewel of the Mediterranean with stunning coastlines* (Скрытая драгоценность Средиземноморья с потрясающими береговыми линиями).

Сокровище по определению редко, ценно и желаемо. Называя место «драгоценностью» или «жемчужиной», ему присваивают статус лучшего и уникального. Эпитет *hidden* 'скрытый', создает интригу, обещая потенциальному туристу не массовый продукт, а опыт для посвященных, что призвано повысить ценность объекта в глазах читателя.

Таким образом, метафора выступает мощным инструментом создания положительного и привлекательного образа туристического объекта или маршрута, благодаря повышению его эмоциональной и символической значимости. Оценочный потенциал метафоры в туристическом дискурсе реализуется как стратегия перекодировки: с помощью метафоризации туристическая услуга превращается в ценность, формируя у читателя «миф о месте». Дестинация концептуализируется как живой организм, святыня или сокровище, что активизирует у реципиента соответствующие ценностные и эмоциональные схемы восприятия. Это позволяет адресанту эффективно создавать привлекательный, идеализированный образ, воздействующий на глубинные мотивы и желания потенциального

путешественника. Регулярность и воспроизводимость выявленных метафорических моделей свидетельствуют об их укорененности в языковом сознании и подтверждают их роль как универсального культурного кода туристической коммуникации.

Литература

1. Аксенова Н. В. Оценочные смыслы в метафоре (на материале англоязычной литературы XX века): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб. – 2007. – 19 с.
2. Вольф Е. М. Метафора и оценка // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988. – С. 52–65.
3. Кириллова, Ю. Н. Специфика функционирования метафоры в туристическом дискурсе (на материале немецкого и русского языков) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2022. – № 1(164). – С. 265-270.
4. Михайлов Н. Н. Английский язык для направлений «Сервис» и «Туризм»/ Н.Н. Михайлов. – М.: Академия, 2011. – 198 с.
5. Складская Г.Н. Метафора в системе языка. – Санкт-Петербург, 1993. – 150 с.
6. Тарнаева Л. П. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики' / Л.П. Тарнаева, В.В. Дацюк // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика – 2013. – № 3. – С. 229-235.
7. Ширяева Т. А. Когнитивная модель делового дискурса. – Пятигорск: Пятигорский лингвистический университет, 2006. – 256 с.

Останина Ольга Алексеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: ostanina.ljelya00@mail.ru

Несынова Юлия Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: nt-neca@mail.ru

Образ малой родины в лирике современных авторов (на примере города Новоуральск)

Аннотация. В статье рассматривается специфика художественного воплощения образа малой родины в лирике современных авторов города Новоуральск на материале подборки из 24 стихотворений, опубликованных в рамках проекта «Хроники Новоуральска». Авторами выявляются структурные особенности создания образа города в анализируемых стихотворениях, а также определяются наиболее показательные композиционные средства репрезентации локального текста. В ходе исследования выделяются ключевые компоненты поэтического образа Новоуральска (природный уральский ландшафт, мотив замкнутости, локальные топонимы, бытовые маршруты), которые определяют значимые для лирического героя элементы родного пространства. Авторы приходят к выводу, что данные поэтические тексты демонстрируют признаки формирующегося локального свертхтекста, в котором индивидуальное переживание места переплетается с коллективной памятью, а повторяющиеся мотивы обеспечивают узнаваемость и целостность образа закрытого уральского города.

Ключевые слова: малая родина, образ города, свертхтекст, Новоуральск, городской текст, коллективная память.

Ostanina Olga Alekseevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: ostanina.ljelya00@mail.ru

Nesynova Yulia Vladimirovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: nt-neca@mail.ru

The image of a small homeland in the lyrics of modern authors (using the example of the city of Novouralsk)

Abstract. The article examines the specifics of the artistic embodiment of the image of a small homeland in the lyrics of modern authors about the city of Novouralsk. The material for the study was an author's selection of 24 poems published as part of the Chronicles of Novouralsk project. The authors identify the structural features of creating the image of the city in the analyzed poems, as well as identify the most significant compositional means of representing the local text. In the course of the research, the key components of the poetic image of Novouralsk (the natural Ural landscape, the motif of isolation, local place names, everyday routes) are identified, which

determine the elements of native space that are significant for the lyrical hero. The authors conclude that these poetic texts show signs of an emerging local supertext, in which individual experience of a place is intertwined with collective memory, and repetitive motifs ensure the recognition and integrity of the image of a closed Ural city.

Key words: small homeland, image of the city, supertext, Novouralsk, urban text, collective memory.

В современной литературе особое место занимает тема малой родины, потому что именно она формирует у человека устойчивое чувство принадлежности к месту, памяти и культурной традиции. Данная проблематика приобретает особое звучание, которое обусловлено потребностью сохранения региональной идентичности в условиях глобализирующегося мира. В лирике конца XX – начала XXI века родной город осмысливается не просто как географическая точка, а как сложное семиотическое пространство. Современная поэзия активно обновляет способы художественного изображения родного края: на первый план выходят точные бытовые детали, разговорная речь, конкретные городские топонимы. При этом образ малой родины строится на переплетении индивидуального и коллективного: личные воспоминания автора неразрывно связаны с общим представлением о месте, его исторической памятью и повседневностью.

В отечественном литературоведении теоретическое осмысление образа города опирается на труды Ю. М. Лотмана и В. Н. Топорова, доказавших, что город может выступать самостоятельным источником текстов и смыслов. Продуктивным для анализа современной провинциальной поэзии становится обращение к концепции «сверхтекста» и «городского текста» Нины Елисеевны Меднис. По определению Н. А. Купиной и Г. В. Битенской, цитируемому Н. Е. Меднис, сверхтекст представляет собой «совокупность высказываний, ограниченную темпорально и локально, объединенную содержательно и ситуативно, характеризующуюся цельной модальной установкой» [5, с. 14]. Важно отметить, что по Н. Е. Меднис сверхтекст не сводится к произвольным читательским ассоциациям, а строится на устойчивых связях и узнаваемых элементах. Существенно, что создание сверхтекста представляет собой процесс вхождения произведения в конкретные пласты культуры и выстраивание системных связей с другими текстами. Особую роль здесь играет категория «вообразимости» города: чем ярче в сознании жителей закреплены смысловые доминанты и опорные точки (маршруты, здания, природные ориентиры), тем легче городской опыт превращается в устойчивый художественный образ.

Т. А. Богумил, анализируя семиотику городов Сибири, подчеркивает, что даже «незначительный срок существования города... не является препятствием для возникновения локального текста и мифа» [1, с. 352], а Т. А. Коробкова в рамках семиотики российских городов доказывает необходимость выявления «доминантных точек» городского образа [3, с. 180]. Несмотря на это, образ Новоуральска – уральского города со специфическим статусом закрытого территориального образования – в аспекте формирования локального сверхтекста ранее не становился предметом специального анализа, что определяет актуальность и новизну данной работы.

Материалом исследования послужила авторская подборка, состоящая из 24 стихотворений о Новоуральске, написанных в последние пять лет. Данная подборка составлялась на основе поэтических публикаций в рамках проекта «Хроники Новоуральска», который был создан для сохранения памяти о городе и его жителях. Важно отметить, что материал представляет не «каноническую» литературу, а локальную поэтическую традицию, которая отражает взгляды самих горожан. Анализ стихотворений предполагал выявление устойчивых образов, мотивных и смысловых компонентов, формирующих целостное представление о городе как о малой родине, а также определение специфики локального поэтического образа в контексте теории городского текста.

Анализ поэтической подборки показал, что образ Новоуральска конструируется через систему повторяющихся смысловых доминант, что полностью соответствует критериям формирования городского текста по Н. Е. Меднис.

Первым и наиболее частотным механизмом создания «вообразимости» города (по терминологии К. Линча, привлекаемой Н. Е. Меднис) выступает уральская природная рамка. Прямая фиксация Урала (слова: «Урал», «уральский», «Средний Урал») встречается в 11 из 24 анализируемых текстов у разных авторов:

Инна Бороздина: *«Просыпается уральский / Тихий городок», «В сердце старого Урала»;*

Владимир Безбородов: *«В самом центре уральского края», «Переехала в сердце Урала»;*

Наталья Бахарева: *«В далекой уральской ложбинке»;*

Антонина Бурлако: *«Среди уральских снежных гор»;*

Мария Герман: *«На седом и старом, / на родном Урале»;*

Александр Глухов: *«Не было бомбежек на Урале»;*

Владимир Зарянский: *«Рос на Урале город-сад»;*

Евгения Евстратова: *«Новоуральск, ты – новый и уральский»;*

Владимир Казаков: *«В уральской потайной глубинке»;*

Генриэтта Лавренова: *«Славный город на Среднем Урале».*

Эта повторяемость важна: малая родина укореняется в «большом» пространстве и получает устойчивую географическую и культурную идентичность. Внутри этой уральской рамки выделяется мотив гор (10 текстов), который закономерно перерастает в ключевую для Новоуральска символику замкнутости – образ «кольца».

Лексика кольца (кольцо/окольцован/колючко) встречается в 4 из 24 стихотворений у различных авторов. У Галины Аверьяновой: *«Он закован в гор кольцо»* – формула, где даже резкое слово «закован» не разрушает любовного контекста, а подчеркивает «собранность» города. У Евгении Евстратовой: *«Уральскими горами окольцован»* – кольцо работает как природная граница родного мира. У Маргариты Елшиной в «Лучшем городе» звучит городской вариант: *«Кольцом, что возле «Стелы»*, где кольцо уже связано с центральным городским пространством. Наконец, у Маргариты Елшиной в «Памятнике»: *«У основания – колючко, / Пространство малое зажав»* – кольцо становится элементом монументальной формы, но смысл вновь тот же: некая ценность удерживается внутри границы. Таким образом, в лирике о Новоуральске кольцо – не просто геометрия, а художественный способ показать особость и цельность малой родины. Как справедливо отмечает С. Борунов, в подобных локальных текстах природные маркеры становятся не фоном, а активной художественной силой [2, с. 167]. Данный мотив семантически отражает не только географическое, но и социальное положение закрытого города.

Еще один частотный природный код – лес и тайга. Лесные образы встречаются в 10 из 24 стихотворений у разных авторов:

Рудольф Алешин: *«Ты родился и рос средь уральских лесов»;*

Евгения Евстратова: *«В глуши лесистой город был основан», «Сокрит от сглаза вековой тайгой»;*

Инна Бороздина: *«Средь тайги и гор»;*

Наталья Бахарева: *«В покоях таежных глубин»;*

Владимир Казаков: *«Таежным нашим всем друзьям»;*

Антонина Бурлако: *«Вверх потеснив сосновый бор»;*

Вениамин Гаренских: *«Видел, как поднимались леса»;*

Маргарита Елшина: *«И леса дикого не струсив»;*

У Генриэтты Лавреновой город *«Возродился над топью болот»* (лес не назван, но природная «глушь» и труд освоения близки по функции к тайге); у Маданьи Аглеевой лес фигурирует как материал первыхстроек: *«лес вокруг рубили – / Все для того, чтоб возвести его»*. В совокупности лесная рамка подчеркивает происхождение города из природной

«глуши» и его освоение человеком. Для лирики малой родины это принципиально: родной город не противопоставлен природе, он возник внутри нее и продолжает с ней жить.

Особо значимы локальные топонимы как точки «своего» узнавания. Топоним Бунарка встречается в 5 из 24 стихотворений у 5 авторов.

Инна Бороздина: *«По оврагам у Бунарки»*;

Анатолий Ахмадишин: *«Качается в Бунарке»*;

Маргарита Елшина: *«А над Бунаркой, словно дым, / Туман перед рассветом»*;

Евгения Евстратова: *«По берегам Ольховки и Бунарки»*;

Виктор Казазаев: *«Вчера за Бунаркой лежал пустырь»*.

При этом Бунарка в разных текстах несет разные смыслы: у А. Ахмадишина это весна и движение, у М. Елшиной – живописная деталь рассвета, у В. Казазаева – точка городского роста, у И. Бороздиной – пространство тяжелой памяти о строителях. Как отмечает А. П. Люсый, в подобных текстах формируется двойная адресация: стихотворение обращено и к городу, и к внешнему читателю [4, с. 203]. Именно многозначность локального топонима делает его сильным элементом «городского текста»: одно и то же место удерживает и красоту, и историю, и повседневность.

Топоним Ольховка упомянут в 1 из 24 стихотворений у 1 автора (Е. Евстратова): *«По берегам Ольховки и Бунарки»*. Это единичное, но важное включение: оно расширяет географию «внутренней карты» города и работает как маркер точного знания местности.

Пространственный образ малой родины не ограничивается ландшафтом; он закрепляется чувственными признаками: воздух, запахи, цвет, свет. Прямые указания на воздух и запахи встречаются в 2 из 24 стихотворений у разных авторов, но именно они создают особенно сильный эффект телесной памяти. У Г. Аверьяновой: *«Воздух хвойный, свежий, горный»*; у М. Герман: *«Воздух пахнет липой летним вечерком»*. Такие строки важны тем, что показывают: принадлежность к месту закрепляется не в «идеях», а в ощущении, в дыхании.

Растительность и конкретные породы деревьев и цветов дополняют чувственный слой и делают пейзаж узнаваемым. Указания на конкретные растения встречаются в 5 из 24 стихотворений у 5 авторов. У Г. Аверьяновой город «в березах, соснах, елях», «в сирени и ромашках», «в ароматах пряных трав», и «рябина веткой машет». У Н. Албычевой появляется осенняя деталь: *«золото лип Засыпает мне в школу дорогу»*. У М. Герман фиксируется «липовый» запах и «мягкий тополиный снег». У Е. Евстратовой: *«Березы, запорошенные снегом»*. У М. Елшиной («Мой город») звучит деталь у мемориального центра, но как образ природы: *«Росою утренней умыта, Герань у Вечного Огня»*. Даже когда конкретные растения названы нечасто, они работают как «опознавательные знаки» родного: у каждого города может быть лес, но не у каждого город «в сирени и ромашках» или с «золотом лип» на пути в школу.

Также чувственный компонент проявляется в фиксации времени суток. Мотив ночи лишен тревожности и считается как маркер уюта («Спит любимый город ровно и спокойно» – М. Герман). Мотив утра, рассвета и раннего света встречается в 6 из 24 стихотворений у 6 авторов. У Инны Бороздиной: *«Заалел восток», «Просыпается... городок»*; у Нины Албычевой: *«Я увижу утренний город»*; у Рудольфа Алешина: *«Ты в дымке рассветной встаешь»*; у Анатолия Ахмадишина: *«В предутренний рассвет»*; у Маргариты Елшиной: *«При нежном утреннем рассвете»*; у Марии Герман: *«И встречать на улице рассвет»*. Утро в данных текстах показывает Новоуральск не парадным, а живым: город просыпается, начинает трудовой день, раскрывается в мягком свете, который особенно хорошо работает на интонацию близости.

Сезонность и погодные состояния также выступают частью чувственного кода малой родины. Указания на снег, вьюгу, весну, осень, лето, ветер, гололед и т.п. встречаются в 9 из 24 стихотворений у 9 авторов. У Анатолия Ахмадишина *«Апрельский день нежаркий», «Хранит последний снег»*; у Антонины Бурлако *«снежных гор»*; у Елены Кульковой *«Снег застилает тротуары»*; у Евгении Евстратовой *«вечер нынче вьюжный», «гололед и ветер»*.

вьюжный», «снежок искрится»; у Владимира Казакова «*тут же вьюга*», «*Жару приманит*»; у Нины Албычевой «*Вновь весной оживет фонтан*», «*Каждой осенью золото лип*»; у Нины Видуцкой «*По газонам разгулялось лето*»; у Марии Герман «*летним вечерком*», «*тополиный снег*»; у Галины Аверьяновой «*зарницы до утра*». Сезонность делает город узнаваемым во времени: малая родина переживается не как статичная «картинка», а как место, которое меняется и возвращается в привычном круге года.

Второй значимый пласт образа – маршруты и топография повседневности. Город предстает не как панорама, а как прожитое телесное пространство. Ярким примером служит стихотворение Н. Албычевой «Дорога в школу», где город буквально выстраивается через шаг: «*По Гагарина до угла... и налево сверну до аптеки... И по Ленина дальше, вверх*». В текстах М. Елшиной, А. Бурлако и Г. Лавреновой используется прием перечисления («*Кинотеатр «Нейва*», *Театр оперетты*, *Вокзал...*»), который работает на создание эффекта коллективного «мы» и доказывает полноту жизни в малой родине. Н. Юхнович подчеркивает, что именно такая интеграция текстов позволяет локальному сверхтексту оставаться самоподдерживающейся системой смыслов [6, с. 84]. Когда перечисление и движение становятся главным способом изображения, город начинает существовать как внутренняя карта, составленная из повторяющихся опорных точек. Эти точки можно назвать «узлами узнавания». В данной подборке такими узлами стали: улицы, вокзал, театр и школа. Если сопоставить узлы, становится видно, как именно формируется «внутренняя карта» Новоуральска. Улица дает каркас движения, театр и вокзал задают крупные культурные и пограничные точки, школа закрепляет биографическое время. Поэтому маршрутность и перечисление в лирике о малой родине – это не просто прием описания, а способ доказать принадлежность: говорить о городе так может только тот, кто в нем живет. В результате Новоуральск предстает не только пространством природной красоты, но и пространством привычных путей и общих ориентиров, которые связывают частную память жителей в коллективное представление о родном городе.

Третьим, важнейшим компонентом изображения образа малой родины выступает историко-нравственный слой. Городской образ часто осмысливается через происхождение: город не «сложился веками», а был создан в конкретное время и ради конкретной задачи. Поэтому в подборке постоянно звучат мотивы послевоенного основания, строительства «всем миром», особой производственной миссии (атомной, оборонной, научной), режима закрытости и коллективной ответственности. В текстах малая родина переживается не только как место красоты и повседневности, но и как место долга, памяти и участия.

Одно из самых устойчивых исторических указаний в подборке связано с временем возникновения города: послевоенные годы, период сразу после Победы, «трудное лихолетье». Прямые маркеры послевоенности встречаются в 9 из 24 стихотворений у разных авторов. У Инны Бороздиной звучит прямое указание на эпоху основания: «*В трудный год послевоенный Строился завод*»; у Владимира Безбородова задан исторический фон: «*Время было такое – после страшной войны*»; у Антонина Бурлако: «*Война прошла, но мир не прост*»; у Елены Вихревой: «*В года послевоенные рождались атомграды*»; у Владимира Зарянского: «*В послевоенные года... Родились наши города*»; у Александра Глухова: «*В трудностях годов послевоенных... Комбинат был нужен непременно*»; у Евгении Евстратовой: «*В послевоенном трудном лихолетье*»; у Вениамина Гаренских подчеркивается, что город не воевал, но помнит войну через память о старших: «*Город не ведал войны – Он родился позднее Победы*»; у Виктора Казаева та же мысль выражена через контраст со старинными городами и через «*недавно прошедшие годы*», когда город рос из бараков истроек. Частотность этих формул показывает, что Новоуральск в локальной лирике мыслится как город, рожденный исторической необходимостью, и это напрямую влияет на тональность: любовь к малой родине почти всегда поддержана уважением к труду и времени основания.

Ключевой особенностью Новоуральска является его производственная и научная миссия, которая в лирике постоянно проговаривается прямо или символически. Лексика

атомного и оборонного назначения встречается в 9 из 24 стихотворений у разных авторов. У В. Безбородова задан «атомный» знак города: *«Символ атомного ажиотажа»*, а далее – концентрация науки: *«Вся элита науки... Переехала в сердце Урала»*. У Н. Бахаревой прямо назван УЭХК и производственная линия: *«70 лет УЭХК»*, *«Был создан завод Д-один»*, *«Поколения новые центрифуг»*. У В. Гаренских это включено в биографию автора: *«Вместе с ним постигая атом»*, а также через роль комбината: *«как продвигал комбинат Интеллект и рабочие руки»*. У А. Глухова центр текста – «комбинат» как место смены и ответственности: *«Смена, как всегда, на комбинате»*, *«То, что производим мы, в итоге, Маме в магазине не купить»*, *«Самый строгий – жить или не жить»*. У В. Зарянского дана общая историческая формула: *«В борьбе за ядерный заряд... Рос на Урале город-сад»*. У Е. Вихревой звучит слово-маркер «атомграды» и итоговая метафора миссии: *«Ковали щит урановый для мира всей Земли»*. У В. Казакова присутствует формула «приручать уран». У М. Елшиной в «Памятнике» и у Н. Видуцкой появляется мотив гибели «не в бою», что по смыслу связано с серьезным производством и ответственностью. Таким образом, городская идентичность в подборке строится не вокруг «красивых видов», а вокруг труда высокой ответственности: даже когда авторы пишут лирически мягко, на заднем плане ощущается «строгая» миссия города.

Эта миссия тесно связана с мотивом закрытости. Прямые маркеры закрытого города встречаются в 4 из 24 стихотворений у 4 авторов. У И. Бороздиной закрытость дана как исходное состояние: *«С первых дней своих забором Крепким окружен»*, *«таинственным, и строгим Всем казался он»*. У В. Зарянского закрытость описана формулой судьбы: *«Режим, забор и проходные»*, *«Судьба закрытых городов / С судьбою связана России»*. У Е. Кульковой это названо прямо и оценочно: *«Новоуральск – закрытый город, / Красивый, хоть и небольшой»*. У В. Казаева звучит «за оградой» в эпизоде про старый вокзал: *«Стоит за оградой старый вокзал»*, что в контексте города вполне читается как примета режимного пространства. Важно, что закрытость в этих текстах не всегда окрашена негативно: она переживается двояко. С одной стороны, это граница и ограничение (забор, режим), с другой – это форма охраны и защиты, то есть пространственное выражение особой миссии. В этом смысле историческая закрытость начинает перекликаться с природным «кольцом»: и горы, и забор, и проходные в разных планах поддерживают один смысл – отделенность и охраняемость города. Эта «охраняемость» в ряде текстов переходит в прямую метафорику защиты: Новоуральск описывается как город-страж, город-защитник (город «несет дозор», «стоит... будто страж», «оберегая свой грааль»).

Коллективный аспект исторической темы проявляется и в том, как авторы описывают социальный состав города: приехавшие специалисты, «вся страна», «столичные ученые», «ребята и девочки» из окрестных мест, общность, собранная трудом. Для лирики города это важно: малая родина здесь не только «родное по рождению», но и «родное по выбору» и по совместно прожитой истории.

Нравственная вершина образа Новоуральска – мотив памяти о первостроителях и цене труда, который воплощается в конкретных мемориальных узлах «памяти». Наиболее частотным узлом выступает Вечный огонь, который в одних текстах становится пространством строгого нравственного вопроса о праве наследования (*«Думаю: по праву ли владею Всем, что здесь построили они»* – Н. Видуцкая), а в других – органично вплетается в повседневную жизнь города через чувственные детали. Другим смысловым центром служит памятник (стела) первостроителям, часто описываемый через мотив «кольца», что превращает его в миниатюрную модель города (*«Кольцом, что возле «Стелы»* – М. Елшина), собранную вокруг трудового подвига. При этом память в лирике предстает не статичной: образ растущей «ввысь» Аллеи Славы подчеркивает ее живое, продолжающееся развитие. Ключевой особенностью текстов является неразрывная связь мемориальных объектов с производственной лексикой. Упоминания комбината, рабочих смен и режимных проходных сливаются с мотивами памяти, формируя единый нравственный контур Новоуральска как

«города ответственности», где исторический долг и созидательный труд образуют неразделимое целое.

Проведенное исследование позволило подтвердить, что образ малой родины занимает значимое место в современной лирике и выступает важным средством художественного осмысления локального пространства, коллективной памяти и индивидуального жизненного опыта. Обращение к концепции сверхтекста и «городского текста» в интерпретации Н. Е. Меднис является методологически продуктивным для исследования локального поэтического материала. Город в литературе рассматривается не только как место действия, но и как самостоятельная смысловая система, формирующаяся за счёт повторяемости образов, мотивов и ценностных оппозиций.

Практический анализ стихотворений современных авторов о Новоуральске показал, что образ города как малой родины формируется через устойчивую систему пространственных, чувственных и историко-нравственных смыслов. В поэтических текстах Новоуральск предстает не как абстрактное географическое пространство, а как внутренне освоенный и эмоционально значимый мир, в котором важную роль играют конкретные городские локусы, маршруты повседневной жизни и узнаваемые детали городской среды. Эти элементы обеспечивают эффект «присутствия» и создают ощущение прожитого, а не просто описанного пространства.

Особое место в формировании образа малой родины занимает тема коллективной памяти и идентичности. В лирике Новоуральска она проявляется через мотивы трудовой ответственности, производственной миссии города, памяти о его основании и героическом прошлом. Мемориальные объекты, лексика труда и режима, образы комбината и смены образуют единый нравственный контур, в рамках которого город осмысливается как пространство долга, памяти и морального выбора. При этом индивидуальное переживание города не противопоставляется коллективному, а включается в него, усиливая ценностную значимость образа малой родины.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что рассматриваемый поэтический материал формирует локальный комплекс, близкий по принципам организации к городскому тексту, хотя и не обладающий завершенностью классических городских сверхтекстов.

Литература

1. Богумил Т. А. Семиотика городов Сибири: типологический аспект. – Текст : непосредственный // Критика и семиотика. – 2023. – № 1. – С. 350–367.
2. Борунов А. Б. Сверхтексты в современной русской прозе: принципы структурно-семантической организации : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук; Российский государственный гуманитарный университет. – 2025. – 393 с. – Текст : непосредственный.
3. Коробкова Т. А. Семиотика российских городов на примере Красноярска ; научный руководитель Н. А. Унагаева. – Текст : непосредственный // Город, пригодный для жизни. – 2023. – С. 179–182.
4. Люсый А. П. Русская литература как система локальных текстов : специальность 10.01.01 «Русская литература» : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Люсый Александр Павлович. – 2017. – 341 с. – Текст : непосредственный.
5. Меднис Н. Е. Сверхтексты в русской литературе. – Новосибирск : НГПУ, 2003. – 234 с. – Текст : непосредственный.
6. Юхнович Ю. В. Старорусский текст Ф. М. Достоевского : специальность 10.01.01 «Русская литература» : диссертация на соискание ученой степени кандидата наук /

Юхнович Юлия Вячеславовна. – 2017. – 194 с. – Текст : непосредственный.

Подкорытова Виктория Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: vika.podkorytova05@mail.ru

Несынова Юлия Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: nt-neca@mail.ru

Интерпретация образов Бабы-Яги и Кощея Бессмертного в романе Анны Наталии Малаховской «Возвращение к Бабе-Яге»

Аннотация. В статье рассматривается трансформация фольклорных образов Бабы Яги и Кощея Бессмертного в современной литературе. Прослеживаются изменения во внешности, ключевых характеристиках, функциях образов.

Ключевые слова: архетип, славянский фольклор, Баба Яга, Кощей Бессмертный, современная литература, интерпретация фольклорных образов.

Podkorytova Victoria Sergeevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: vika.podkorytova05@mail.ru

Nesynova Yulia Vladimirovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: nt-neca@mail.ru

Interpretation of the Images of Baba Yaga and Koschei the Deathless in Anna Natalia Malakhovskaya's Novel "Return to Baba Yaga"

Abstract. This article examines the transformation of the folkloric images of Baba Yaga and Koschei the Deathless in modern literature. Changes in their appearance, key characteristics, and functions are traced.

Keywords: archetype, Slavic folklore, Baba Yaga, Koschei the Deathless, modern literature, interpretation of folkloric images.

А. Н. Малаховская – современный писатель и исследователь, специализирующийся на изучении славянской мифологии и женских архетипов в культуре. Её научная деятельность тесно связана с анализом мифологических образов, особенно образа Бабы-Яги.

Роман «Возвращение к Бабе-Яге» был написан и впервые опубликован в 1993 году. Работа над произведением велась на основе многолетних исследований автора в области славянской мифологии и фольклора. Источниками вдохновения для создания романа послужили древнеславянские мифы и легенды, фольклорные сюжеты о Бабе-Яге, современные философские концепции, личные исследования автора в области гендерной мифологии. Роман представляет собой результат синтеза научных исследований автора, творческого переосмысления традиционного образа, современных культурных тенденций.

В центре художественного исследования А. Н. Малаховской находится переосмысление традиционного сказочного архетипа Бабы-Яги. Автор создает многослойную интерпретацию этого персонажа, опираясь на фольклорные традиции и современную философскую мысль. Образ Бабы-Яги выступает как центральный символ, объединяющий в себе матриархальные ценности и древнеславянские представления о мироустройстве. А. Н. Малаховская раскрывает три основные ипостаси Бабы-Яги, каждая из которых имеет глубокое символическое значение. Космическая ипостась проявляется через образ воительницы, проводящей сложные испытания для героев. В романе это выражается через сцены, где героиня проходит через ритуалы инициации, проверяющие её духовную зрелость.

Земная ипостась представлена как богиня любви и дарительница. Через этот аспект раскрывается способность Бабы-Яги помогать в безвыходных ситуациях, что находит отражение в сюжетных линиях, где она выступает как мудрый советчик и помощник.

Подземная ипостась связана с ролью хранительницы мудрости и тайн. В произведении это проявляется через знание древних обрядов, владение магическими предметами и способность видеть суть вещей [1].

В произведении образ раскрывается через несколько ключевых элементов. Монологи героинь (Нади, Аси и Арфы) позволяют увидеть разные грани восприятия Бабы-Яги.

Надя видит Бабу-Ягу как символ женской силы и независимости, противостоящей миру мужчин: «Она не просто старуха с клюкой – она хранительница древних знаний, последняя защитница матриархата» [2, с. 70]; «В каждой маске, которую я создаю, я пытаюсь уловить её сущность – эту невероятную способность противостоять патриархальному миру» [2, с. 77]..

Ася раскрывает образ Бабы-Яги через призму народной мудрости и утверждения высшей справедливости: «В сказках она всегда испытывает героев, проверяет их на прочность (...) Она не добрая и не злая – она справедливая. Даёт тем, кто достоин, и наказывает тех, кто этого заслуживает» [2, с. 93].

Монолог Арфы показывает более философский взгляд на образ Бабы-Яги, отражающий отношения между поколениями: «Она – воплощение вечного конфликта между традицией и современностью, между знанием и невежеством». «В ней живёт сила природы, первобытная мудрость, которая пугает людей своей непредсказуемостью» [2, с. 65].

Каждая героиня видит в ней что-то своё, дополняя общую картину образа разными гранями.

Образ Бабы Яги частично сохраняет традиционные фольклорные черты, но они подаются через призму авторского видения. Сохраняются имя персонажа и ключевые атрибуты: костяная нога, крючковатый нос и связь с магическим миром, однако подчёркивается не столько пугающая, сколько величественная сторона образа, усиливаются элементы национальности, проявляющиеся в костюме. Волосы у Яги длинные и седые. Одевается она в длинное темное платье с вышивкой, напоминающей древние руины. На голове обычная кичка, украшенная костяными вставками. На шее множество амулетов и оберегов, которые поблескивают в темноте. Важную роль в создании образа Бабы-Яги в романе играют символические детали. Маски, обряды и волшебные предметы помогают раскрыть глубинный смысл происходящего. Фольклорные мотивы органично вплетаются в современное повествование, создавая уникальный художественный синтез. Подчёркивается двойственность её облика: днём она выглядит более человечно, хотя всё равно внушает страх, а ночью полностью проявляет свою сверхъестественную сущность. В отличие от фольклорного образа, в романе появляется контраст между традиционным уродством и внутренней силой героини (глаза светятся особым светом в темноте, кожа местами кажется прозрачной)

Социальный статус Бабы-яги значительно трансформирован и возвышен. В романе она представлена как древнее божество, обладающее абсолютным авторитетом в магическом мире. Её положение определяется не только властью над природными силами, но и статусом

верховой правительницы, объединяющей разные миры и измерения. Она выступает как носительница высшей мудрости, чьё положение признаётся всеми обитателями магического пространства романа. Её статус подкреплён не только магической силой, но и глубоким пониманием законов мироздания, что делает её фигурой, превосходящей традиционные фольклорные представления о положении ведуньи.

Образ психологизируется (что соответствует традиционному для современной культуры отношению к образам злодеев): Яга проявляет великодушие, сострадание, мудрость, силу духа, сдержанность, преданность традициям, терпимость, целеустремленность. В романе раскрывается личная история героини, показывается её эволюция, внутренние конфликты и причины становления колдуньей, делая образ более глубоким: *«Я хранила эти тайны веками, но сердце моё всё ещё помнит тепло человеческого прикосновения»* [1, с. 118].

Более масштабно и возвышенно представлена среда обитания Бабы-Яги. Она живёт не просто в лесной избушке, а в особом магическом «пространстве», соединяющем разные миры. Её жилище выходит за рамки обычного лесного пристанища, становясь центром силы и мудрости. В романе Малаховской персонажи уважают Бабу-Ягу как верховную наставницу и почитают её за мудрость.

В романе Баба-Яга выполняет несколько ключевых функций. Как проводник между мирами она помогает героям преодолевать границы реальности. В роли наставника она передает важные знания и мудрость. Как хранитель древних знаний она сохраняет культурную память народа. В романе она представлена как божество, сравнивается со славянской богиней Макошью (от выражения «Мать-Сыра Земля»).

Таким образом, в романе «Возвращение к Бабе-Яге» автор погружает читателя в уникальную историю, где центральный образ славянской мифологии – Баба-Яга – становится ключом к пониманию глубинной народной мудрости. Сюжет строится вокруг путешествия трёх главных героинь, каждая из которых проходит собственный путь трансформации через встречи с этим мистическим персонажем. Структура повествования выстроена как череда испытаний, где каждая из героинь сталкивается с Бабой-Ягой в разных ипостасях. Писательница использует три различных стиля повествования, отражающих внутренний мир каждой героини и их уникальный взгляд на происходящее. Через эти встречи героини переосмысливают свои жизненные истории, словно видоизменяя собственные биографии. Кульминация произведения наступает тогда, когда каждая из героинь осознаёт, что встреча с Бабой-Ягой — это не просто случайность, а необходимый этап их духовного развития. Через эти встречи они обретают новые знания о себе и мире, учатся видеть за внешней оболочкой глубинную суть вещей и явлений.

Образ Бабы-Яги противопоставляется фигуре Кощея Бессмертного, который символизирует патриархальный уклад и негативные черты человеческой души. В романе это противостояние проявляется через противоположные системы ценностей, разный подход к решению проблем, конфликт мировоззрений.

В новом прочтении образ Кощея Бессмертного раскрывается далеко за пределами привычного сказочного архетипа. Если в фольклоре он предстаёт исключительно как зловещий похититель красавиц, то в романе его личность обретает многомерность и глубину.

Бессмертие персонажа становится не просто магическим свойством, а метафорой застывшего времени, заколдованного пространства, где всё пребывает в неизменном состоянии. Кощей – хранитель древних законов, блюститель незыблемых правил, которые, однако, давно изжили себя.

Характер героя выстраивается через призму его взаимоотношений с другими персонажами. Он не столько антагонист, сколько катализатор изменений. Его противостояние с главными героинями – это не просто борьба добра со злом, а столкновение старого миропорядка с новым, нарождающимся.

Символическая природа образа проявляется в его связи с идеей власти над временем. Кощей владеет тайнами вечности, но сам оказывается её пленником. Его бессмертие – это

проклятие, превращающее жизнь в бесконечное существование без развития и трансформации.

В романе автор переосмысливает традиционный образ, превращая его в философский символ. Через призму кощеева бессмертия читатель видит, как важно не только преодолевать внешние преграды, но и бороться с собственными страхами, предрассудками и устоявшимися представлениями о мире. Именно эта внутренняя борьба становится ключом к настоящему преображению героев.

Первое появление персонажа происходит в момент, когда главные героини сталкиваются с ним неожиданно. Их первоначальная реакция – страх и недоумение, ведь перед ними предстает не просто человек, а существо, окутанное аурой древней магии и власти.

Внешний облик Кощея поражает воображение: высокий, худой, с пронзительным взглядом, в котором читается тысячелетняя мудрость и холод вечности. Его внешность – воплощение противоположностей: красота и уродство, сила и хрупкость, жизнь и смерть.

Диалоги с героями раскрывают его характер через остроумные реплики и философские размышления. Он говорит загадками, каждое его слово пропитано двойным смыслом. Герои часто не понимают его сразу, но позже осознают глубину сказанного.

Встречи с персонажами всегда происходят в особых местах – на границе миров, в местах силы (древние капища, священные рощи, подземные пещеры, заколдованные озера, стоячие камни и сооружения). Каждая встреча – это испытание не только физической, но и духовной стойкости (герои должны не поддаваться страху перед Кошеем, бросать ему вызов, разгадать тайну местонахождения смерти Кощея, выдержать испытания в мрачном царстве). Кошей намеренно создает ситуации, где герои должны проявить свои истинные качества. Кошей запирает героев в своем подземелье, где они должны выжить без пищи и воды, заставляет героев искать его смерть, спрятанную в сложных лабиринтах его царства, держит героев в иллюзии их самых страшных кошмаров, вызывает на поединки, ставит перед выбором).

Восприятие героями Кощея меняется по мере развития сюжета: сначала – страх и неприязнь, затем – любопытство и попытка понять, позже – уважение к его мудрости, в финале – осознание его роли в их судьбе.

Ключевые моменты взаимодействия с героями показывают, как меняется поведение Кощея в разных ситуациях, какие методы он использует для достижения целей, как влияет на развитие сюжета, какую роль играет в трансформации персонажей. Например, с Надей Кошей ведёт наиболее агрессивную игру. Он прекрасно понимает её силу и решительность, поэтому пытается сломить девушку через постоянные физические и психологические атаки. Его тактика заключается в изматывании противника, постоянном давлении на её болевые точки. Постепенно Надя учится на этих уроках – она становится более расчётливой, развивает стратегическое мышление и начинает предугадывать ходы врага.

Арфа становится объектом особого внимания Кощея из-за своей творческой натуры. Он мастерски играет на её страхах и неуверенности в собственном таланте. Изоляция от привычного творческого процесса, манипуляции с её самооценкой – всё это входит в арсенал его методов. Однако именно через противостояние с Кошеем Арфа находит в себе внутреннюю силу и учится защищать не только себя, но и своё творчество.

С Асей Кошей действует иначе. Он пытается использовать её доброту и наивность как оружие против остальных героев. Эмоциональное давление, манипуляции через чувство вины – всё это входит в его тактику. Но именно благодаря противостоянию с Кошеем Ася проходит путь взросления, учится различать добро и зло, обретает внутреннюю силу.

В ходе развития сюжета Кошей демонстрирует высокую гибкость в выборе методов достижения целей: от прямого магического воздействия до изощрённых психологических манипуляций. В критических ситуациях он проявляет себя как расчётливый стратег, умело использующий свои сверхъестественные способности и подчинённые силы. Для реализации замыслов применяет как открытые противостояния, так и скрытые тактики, включая

коварные уловки и обманные манёвры. Его методы воздействия постоянно адаптируются под ситуацию: с одними персонажами он может быть жестоким и беспощадным, с другими – проявлять неожиданную проницательность и даже сочувствие. Именно эта двойственность делает его влияние на сюжет и других героев особенно значимым и многогранным, позволяя автору раскрыть глубину характера этого персонажа через его практическое взаимодействие с окружающим миром.

Таким образом, современная интерпретация образа Кощея Бессмертного претерпевает существенную трансформацию: традиционный архетип злодея уступает место сложному психологическому портрету антигероя. Автор отходит от статичной характеристики персонажа, наделяя его внутренними конфликтами и глубокой мотивацией поступков. Бессмертие в новой интерпретации предстаёт не как дар, а как проклятие, обрекающее персонажа на вечное одиночество и власть.

Таким образом, образы Бабы-Яги и Кощея Бессмертного в романе представляет собой глубокую трансформацию традиционных фольклорных архетипов, где сохраняются ключевые характеристики, но обретаются новые, современные смыслы, расширяя семантическое поле персонажей и углубляя их психологическую составляющую. Финальное осмысление образа приходит к пониманию, что Яга и Кощей – не просто антагонисты, а необходимые элементы мироздания, символ неизменных законов и вечных истин.

Литература

1. Малаховская А. Н. Возвращение к Бабе-Яге / А. Н. Малаховская. – Санкт-Петербург: ФАРН, 1993. – 413 с.
2. Малаховская А. Н. Наследие Бабы-яги: Религиозные представления, отражённые в волшебной сказке, и их следы в русской литературе XIX–XX вв. / А. Н. Малаховская. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2007. – 344 с.

Рустамов Вургун Дашгын Оглы

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: vrustamovv04@mail.ru

Несынова Юлия Владимировна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: nt-neca@mail.ru

Образ преступника в романе Теодора Драйзера «Американская трагедия»

Аннотация. В статье рассматривается специфика художественного воплощения образа преступника в романе Т.Драйзера «Американская трагедия»: история возникновения замысла романа, прототипы главного героя, этапы эволюции героя на пути к совершению преступления через анализ глубинного уровня мотивации. В ходе исследования выявляются ключевые этапы проявления «реально действующего мотива»: формирование «убежденности в несправедливости общества» – усвоение ценностей среды и первая нравственная деформация – обострение конфликта и социальный раскол – объективация жертвы и нарастание эгоцентризма – гомицидные мысли и самообман – паралич воли – преступление как следствие деформации. Авторы приходят к выводу, что преступник в романе становится убийцей не потому, что он от рождения зол, а потому, что он – слабый, ведомый и окончательно деформированный продукт «американской мечты».

Ключевые слова: Т. Драйзер, «Американская трагедия», «американская мечта», образ преступника, глубинная мотивация преступления.

Rustamov Vurgun Dashgin Ogly

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: vrustamovv04@mail.ru

Nesynova Yulia Vladimirovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: nt-neca@mail.ru

The image of a criminal in Theodore Dreiser's novel "American tragedy"

Abstract. The article examines the specifics of the artistic embodiment of the criminal's image in Theodore Dreiser's novel "An American Tragedy": the history of the novel's conception, the prototypes of the main character, and the stages of the character's evolution towards committing a crime through an analysis of the underlying level of motivation. The study identifies key stages of the manifestation of a "real motive": the formation of a "belief in the injustice of society" – the assimilation of the environment's values and the first moral deformation – the escalation of conflict and social division – the objectification of the victim and the increase in self-centeredness – homicidal thoughts and self-deception – the paralysis of the will – and the crime as a consequence of the deformation. The authors conclude that the criminal in the novel becomes a murderer not because he is inherently evil, but because he is a weak, driven, and ultimately deformed product of the American Dream.

Keywords: Theodore Dreiser, "An American Tragedy," "The American Dream," the image of the criminal, and the underlying motivation for the crime.

Образ преступника находится в центре огромного количества произведений. Авторы исследуют причины преступления, поведение человека в критических условиях, влияние совершенного на психику преступника. Роман Теодора Драйзера «Американская трагедия» обращен к исследованию влияния «американской мечты» на систему ценностей, самоосознание, поведение человека в обществе. Писатель изображает процесс превращения обычного человека, лишённого природной злобности и жестокости, в убийцу. Постараемся выявить и охарактеризовать этапы эволюции героя на пути к преступлению.

Работа над романом велась с 1920-ого по 1925-й годы. Т.Драйзер собрал целую коллекцию реальных историй, рассказывающих о том, как молодые люди в погоне за выгодным браком, который дал бы им богатство и статус, шли на убийство «невыгодных партий»: небогатых возлюбленных, так или иначе мешающих им достичь заветных целей. Эти истории легли в основу рукописи под названием «Американские трагедии». Из всех преступников основой сюжета и прототипом будущего главного героя Драйзер выбрал убийство, совершенное Честером Джиллетом в 1906 году [4, с. 173-174].

В письме своему другу Джеку Уилгусу автор написал: «Я долго раздумывал над этим происшествием, ибо мне казалось, что оно не только отражает каждую сторону нашей национальной жизни – политику, общество, религию, бизнес, секс, – это была история столь обычная для каждого парня, выросшего в небольших городах Америки. Это была особенно правдивая история о том, что жизнь делает с личностью и как бессильна личность против нее. Моей целью было не морализовать – да простит Бог, – а дать, если возможно, фон и психологию действительности, которые, если не оправдывают, то как-то объясняют, как случаются такие убийства, а они случаются в Америке с поразительной частотой и так давно, как я только могу помнить» [2, с. 3].

Теодор Драйзер обращается к достаточно распространенному в американской литературе того периода сюжету, восходящему еще к фольклорной чудесной сказке: бедный, но скромный, добрый и порядочный герой достигает богатства и высокого социального положения благодаря выгодной женитьбе на «принцессе». Подобные тексты выполняли идеологическую функцию: демонстрировали доступность достижения «американской мечты» и возможность преодолеть свое низкое социальное положение и бедность за счет собственных усилий.

«Американская трагедия» вышла в свет в тот период американской истории, когда буржуазные СМИ воспевали процветание США. Работа писателя мгновенно поставила под сомнение уверенность руководящих пропагандистов в завтрашнем дне [5, с. 43-44]. М. С. Гагарина отмечает, что «Американская трагедия» заложила основу для развития современного социального романа и оказала глубокое влияние на творчество известных писателей [1, с. 14].

Главная сила романа – в детальном изображении того, как обычный молодой человек под воздействием среды превращается в преступника.

Как мы уже упоминали, в основу образа главного героя романа – Клайда Гриффитса – легли несколько реальных историй молодых американцев, что доказывает типичность тех явлений, которые изображены автором. Основным прототипом является Честер Джиллетт. Выходец из набожной семьи, он стремился к богатству и высокому статусу. Работая бригадиром на фабрике своего дяди, он вступил в тайную связь с работницей Грейс Браун. Когда Грейс забеременела и потребовала брака, Джиллетт, видя в этом угрозу своим амбициям, заманил ее на безлюдное озеро. Там он несколько раз ударил ее теннисной ракеткой и утопил. На суде он пытался утверждать, что это был несчастный случай, но доказательства и экспертиза (следы ударов, небольшое количество воды в лёгких) опровергли его версию. Джиллетт был приговорен к казни и признался в убийстве лишь перед смертью. Это громкое дело, подробно освещавшееся прессой, стало основой сюжета.

Для усиления образа Драйзер использовал черты других реальных преступников. Один из них Роланд Молинье – богатый аристократ, который отравил нескольких человек из-за высокомерия и нетерпимости к отказам. Из его биографии взят факт наличия двух преступлений (в одном Клайд – соучастник, в другом – единственный виновный). Второй – Кларенс Ричесон – психически нездоровый священник, отравивший свою беременную возлюбленную. Главное сходство Гриффитса и Ричесона – нестабильное психическое состояние.

Эволюция образа Клайда Гриффитса представляет собой случай формирования сложного, нетипичного преступника, чья мотивация не укладывается в стандартные криминологические типологии. Его путь к преступлению – это постепенная психологическая деградация под давлением социальной среды, где глубинная потребность в самоутверждении маскируется под корыстные цели. Драйзер детально показывает, как «реально действующий мотив» формируется, кристаллизуется и приводит к преступлению через несколько ключевых этапов, каждый из которых отмечен нарастанием психологических предикторов противоправного поведения. Рассмотрим данные этапы, делая психологическое заключение на каждой ступени эволюции героя.

Первый этап можно определить как формирование «убежденности в несправедливости общества». Клайд был сыном набожных родителей, активно занимающихся миссионерской деятельностью. Однако ни сам он, ни его сестра Эста никогда не разделяли их убеждений. Наоборот, задумываясь об образе жизни и результатах деятельности родителей, юноша приходит к выводу о том, что ему стыдно за своих близких: Гриффитсы живут практически в нищете, у Клайда нет образования, и в этом также виноваты его родители-миссионеры. Сестра главного героя, устав от нищеты и беспросветности, сбегает из дома с едва знакомым молодым человеком – актером, обольстившим ее за одну неделю обещаниями счастливой жизни. Таким образом, роман Драйзера вносит свою лепту в раскрытие достаточно часто встречающегося в американской литературе образа героя-миссионера, фанатика, идущего на тяжелые, но не приносящие ему успеха и уважения в обществе жертвы.

Все вышеперечисленные обстоятельства приводят к формированию у героя глубинного уровня мотивации [3, с. 48]: острой неудовлетворенности своим социальным статусом и потребности в самоутверждении и преодолении социальной неполноценности. Формируется агрессивное, обесценивающее отношение к миру родителей и убежденность в несправедливости общественного устройства.

Следующим этапом становится уход Клайда из дома, попадание в новую социальную среду и усвоение ее ценностей. Это становится причиной первой нравственной деформации молодого человека.

После того как Клайд устраивается на работу в отель, его глубинный мотив (самоутверждение) начинает воплощаться в предметные цели: внешний вид, материальный достаток, успех у женщин.

Первое, что делает герой, начиная зарабатывать, – покупает новую одежду, чтобы обеспечить презентабельный внешний вид, о котором Гриффитс грезил, еще будучи ребенком. Следующая «истина» новой жизни, которую открывает для себя молодой человек, – понимание того, что женское внимание можно купить, если имеешь достаточно средств для этого. К этому выводу Клайд приходит после того, как понравившаяся ему девушка отказывается встречаться с героем, так как он «недостаточно богат». Окружение демонстрирует герою, что в современном обществе личностные качества обесцениваются, на первом месте стоят материальные ценности.

Центральное место в уже сформированной у юноши системе ценностей занимают деньги как средство достичь желаемого. Клайд постоянно думает, какими способами он может увеличить свой заработок.

Новообретаемые героем материальные ценности сопровождаются утративанием ценностей морально-этических: Клайд с друзьями на автомобиле случайно сбивают

маленькую девочку, которая погибает на месте. Из-за страха быть арестованным и потерять возможность «приятной жизни», Грифитс сбегает и в дальнейшем не ощущает ни вины, ни угрызений совести за то, что отнял жизнь ребенка.

Таким образом, внешние атрибуты успеха (одежда, привилегированный круг общения, статусная женщина рядом) становятся неизмеримо важнее внутреннего содержания. Окружение героя поддерживает складывающийся у героя способ оценки себя и своих действий, способствует отрицанию им своей вины.

Следующий этап в жизни Клайда усиливает его стремление к высокому социальному статусу и «подсказывает» возможность его получить: это связи в вышестоящем обществе, в том числе выгодный брак. Обеспеченный дядюшка героя устраивает его на свою фабрику. Для Клайда это означает существенное повышение его статуса. Герой старается закрепить свои связи с семьей дяди: он даже посещает ту же церковь, что и они. Писатель показывает лицемерие юноши: на самом деле он пренебрежительно относится к религии, но не прочь использовать религиозность как инструмент, призванный произвести положительное впечатление на родственников. Несмотря на желание Грифитса понравиться, Грифитсы-старшие не оказывают Клайду особого внимания, считая свой долг перед ним выполненным. Это еще одно доказательство замены в системе ценностей, царящих в обществе, «внутреннего» (любовь, привязанность к племяннику, искренняя забота о нем) на «внешнее» (семейный долг). На самом деле дядя равнодушен к племяннику; в глазах более обеспеченной части общества Клайд ничтожен.

На фабрике Клайд встречает девушку по имени Роберта Олден. Она сразу же привлекает его внимание. Симпатия героя искренна, однако это никак не влияет на его планы на будущее: герой сразу понимает, что брак с такой девушкой станет еще одним препятствием на пути к исполнению «американской мечты». Хотя она действительно ему нравится, в отношении героя к девушке много эгоизма и потребительства. Грифитс рассматривает Олден исключительно как средство для развлечения: например, для того чтобы добиться физической близости, Клайд обещает никогда не оставлять ее, не собираясь сдержать обещание.

В отличие от отношений с Робертой, брак с Сондрой Финчли – это новые возможности достичь желаемого успеха, поэтому практически сразу же после знакомства с ней Клайд думает о женитьбе. Таким образом глубинный мотив получает конкретный адрес – мир Грифитсов и Сондра Финчли как символ всего желаемого.

Писатель мастерски изображает острый стресс, в котором постоянно находится Клайд на этом этапе своей жизни, происходящий от близости к вождьленному миру и невозможности в него войти. Это приводит к формированию двойной жизни и внутренней раздвоенности героя.

Постепенно мысли Клайда о высоком положении в обществе начинают все сильнее превалировать над его чувствами к Роберте. В определенный момент Роберта сообщает Клайду о том, что она беременна, и Грифитс долго думает над тем, как ему решить данную проблему. Беременность Роберты вызывает не сострадание, а панику, воспринимается как угроза всей системе его планов.

Героя посещает мысль об убийстве Роберты. У него формируется агрессивное, обесценивающее отношение к потенциальной жертве. Правда, сначала такой выход из создавшего положения кажется ему ужасным, и он пытается не думать о нем. На языке юридической психологии такое восприятие человека называется объективацией жертвы. Нарастает эгоцентризм героя: глубинный мотив (стремление вверх) вступает в противоречие с реальными человеческими привязанностями и побеждает. Роберта из личности превращается в «проблему». Начинается дегуманизация другого человека во имя собственных целей.

Мысли об убийстве Роберты приходят к Клайду все чаще. Однако морально-нравственные ценности еще не полностью убиты в нем, поэтому герой переживает этап

раздвоенности: убийство как способ решения проблемы ему предлагает голос в голове, его худшее «я».

Глубинный уровень формируется окончательно: брак с Сондрой равен самоутверждению, равен жизненному успеху. На данном этапе появляются отчетливые гомицидные мысли (сформированное намерение избавиться от препятствия), спровоцированные внешним «намеком» (газетной заметкой). Герой сталкивается с внутренней борьбой и самообманом. План зарождается в подсознании и маскируется сознанием как «возможная случайность». Мотив становится «реально действующим».

Во время свидания с Робертой двойственность Клайда достигает своего пика. Внешне он играет роль, но внутри им владеют страх, отчаяние и уже принятое решение. Клайд проявляет слабохарактерность в момент совершения преступления и чувствует неуверенность в верности принятого решения. У героя наступит так называемый «паралич воли».

Подсознательный импульс (глубинный мотив) сталкивается со слабостью воли и остатками нравственных запретов. Герой пребывает в состоянии острого аффекта и стресса. Сильное намерение причинить вред присутствует, но не может реализоваться в виде хладнокровного действия. Из-за нерешительности герой предпринимает попытку переложить решение на «волю случая».

Преступление, которое совершает Клайд, становится прямым следствием его нравственной деформации. В романе смерть Роберты – это совокупность случайностей и бездействия Клайда. После произошедшего события Клайд совершает побег, пытается создать алиби и подстроить все таким образом, чтобы не попасть в поле зрения властей. Его действия продиктованы страхом разоблачения и желанием сохранить статус.

Во время следствия Гриффитс подтверждает, что намерение убить Роберту было изначально, но сам момента убийства он не может вспомнить точно.

Таким образом, глубинный мотив реализуется не через активное злодейство героя, а через его преступное бездействие, что является закономерным итогом его слабости и эгоцентризма. Происходит реализация гомицидного намерения в ситуации аффекта. Случайный удар и последующее решение не спасать Роберту – кульминация всех накопленных предикторов. Герой попадает во мгновение выбора, в котором его сформированный внутренний психологический комплекс (страх, тщеславие, эгоизм) побеждает над человеческим состраданием. Преступление совершено.

Таким образом, роман «Американская трагедия» Теодора Драйзера содержит масштабный социально-психологический анализ. Через призму судьбы Клайда Гриффитса Драйзер показал, как национальный миф о всеобщем успехе, столкнувшись с реальностью жестокого социального неравенства, превращается в механизм разрушения личности. Эволюция Клайда – это не путь «корыстного» или «насильственного» типа, а трагический процесс психологической деформации личности под тотальным давлением социальной среды. Драйзер показывает, как общество, проповедующее культ успеха и социального лифта, формирует у индивида «глубинный мотив» самоутверждения любой ценой. Этот мотив, сталкиваясь с непреодолимыми обстоятельствами, порождает «реально действующие» преступные помыслы. Клайд становится убийцей не потому, что он от рождения зол, а потому, что он – слабый, ведомый и окончательно деформированный продукт «американской мечты», которая в условиях жестокой социальной реальности превращается в «американскую трагедию». В этом заключается главная трагедия американского общества – ложные идеалы, порождающие преступления.

Литература

1. Гагарина М. С. Культура США и ее влияние на литературу в конце XIX – начале XX века // Science Time. – 2023. – № 7. – С. 12-14.

2. Дусина Н. В. Отражение губительного общественного влияния в романе Теодора Драйзера «Американская трагедия» / Н. В. Дусина, Л. И. Зотова, Т. С. Абанина // Мир науки. – 2023. – № 2. – С. 3-11.
3. Жикривецкая Ю. В. Психология личности преступника как причина преступного поведения // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 2. – С. 47-49.
4. Засурский Я. Н. Теодор Драйзер. Жизнь и творчество. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 320 с.
5. Попова Н. В. «Американская мечта»: история развития концепта и его интерпретации в романе Т. Драйзера «Американская трагедия» // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 3. – С. 42-46.

Чемоданова Полина Дмитриевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: chemodanova_polina@list.ru

Зырянова Ирина Петровна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Креолизированные интернет-мемы в англоязычной виртуальной коммуникации

Аннотация. В данной статье предпринята попытка исследования креолизированных интернет-мемов в англоязычном виртуальном дискурсе. Актуальность работы обусловлена стремительным развитием мультимодальной интернет-коммуникации, где мемы выступают основным механизмом трансляции культурных стереотипов и эмоций. Цель исследования заключается в выявлении специфики взаимодействия вербального и иконического компонентов в англоязычных интернет-мемах. Материалом исследования послужили 23 креолизированных мема, собранных на платформе Reddit. Анализ проведен на основе классификации О.В. Поймановой, учитывающей характер связей между текстовым и изобразительным компонентами. Проведенный анализ показал, что наиболее продуктивным типом связи являются оппозитивные отношения, что обусловлено спецификой интернет-юмора, строящегося на контрасте и иронии.

Ключевые слова: интернет-мем, креолизированный текст, поликодовость, виртуальная коммуникация, классификация, Reddit, семиотика.

Chemodanova Polina Dmitrievna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: chemodanova_polina@list.ru

Zyryanova Irina Petrovna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: zyryanovairena@gmail.com

Creolized internet memes in English virtual communication

Abstract. This article attempts to investigate creolized internet memes in English-language virtual discourse. The relevance of the work is due to the rapid development of multimodal Internet communication, where memes act as the main mechanism for transmitting cultural stereotypes and emotions. The purpose of the study is to identify the specifics of the interaction between verbal and iconic components in English-language internet memes. The study material consisted of 23 creolized memes collected on the Reddit platform. The analysis was based on O.V. Poimanova's classification, which takes into account the nature of the connections between the textual and visual components. The analysis showed that the most productive type of connection is oppositive relations (39.1%), which is due to the specifics of Internet humor based on contrast and irony.

Keywords: internet meme, creolized text, polycodic nature, virtual communication, classification, Reddit, semiotics.

На сегодняшний день виртуальный дискурс характеризуется активным использованием поликодовых (креолизованных) текстов, среди которых доминирующее положение занимают интернет-мемы. Актуальность исследования обусловлена необходимостью лингвистического осмысления механизмов создания смысла в мультимодальной среде, где комический эффект и культурная отсылка рождаются на стыке вербальных и невербальных кодов.

Понятие «интернет-мем» было введено Р. Докинзом и в современном цифровом контексте определяется как «группа цифровых элементов – включая текст, изображения, видео и гиперссылки – разделяемых множеством пользователей и подвергаемых ремиксингу в рамках совместного участия» [8, с. 15]. Фундаментальным для понимания природы мемов является понятие «креолизованный текст», которое Ю. А. Сорокин и Е. Ф. Тарасов определяют как «составной знак, где каждый компонент имеет свою собственную систему кодирования, но вместе они формируют единое сообщение, которое невозможно интерпретировать, если рассматривать его части по отдельности» [9, с. 83]. Таким образом, мультимодальность (поликодовость) выступает базовым свойством виртуального мема, представляющим собой «симбиоз вербального, визуального, аудиального, жестового и пространственного ресурсов в создании значения» [7, с. 20].

Для проведения комплексного анализа практического материала была выбрана классификация О. В. Поймановой, основанная на характере связей, объединяющих вербальный и изобразительный компоненты, а также на соотношении объема информации, передаваемой различными знаками. Обоснование выбора данной классификации заключается в том, что она позволяет выявить именно семиотические механизмы создания юмора и смысла в меме, показывая, как именно текст и изображение взаимодействуют друг с другом (дублируют, дополняют, контрастируют).

Материалом исследования послужили 23 креолизованных интернет-мема из англоязычного сегмента платформы Reddit (тематическая подборка «Student Life»). Статистическая презентация полученных данных, расположенная от наиболее частотных к наименее частотным, представлена в Таблице 1.

Таблица 1. Распределение мемов по типу связи между компонентами (по О. В. Поймановой)

Тип связи	Характеристика взаимодействия	Примеры	Количество
Оппозитивные	Информация изображения вступает в противоречие с вербальной информацией	The tiger in me, What I want to say/My vocabulary, Another traumatizing event/Me making progress to be happy again, How I feel when two native speakers include me in the conversation, My pet who doesn't understand it's begging for boiling water that's on the stove, Always trust your gut, I got ADHD, Coffee	39,1%
Аддитивные	Визуальная часть привносит дополнительную информацию, расширяя текст	No, I'm album, Birds are people too, Mozart / Cinderella, DO NOT DISTURB, Art teachers	21,7%

Интегративные	Компоненты тесно связаны, прилегая друг к другу для совместной передачи смысла	All I want is cuddles, Learn more languages for job, I think, this is funny, Woosh. You will pass your exams, The urge to make another cup of tea	21,7%
Изобразительно-центрические	Изображение имеет ведущую роль, вербальный компонент лишь поясняет его	Me watching someone be better than me at the only thing im good at, Mentally im here, Give me all ur cardboard boxes, New Project	13,0%
Репетиционные	Визуальная часть практически полностью дублирует вербальный текст	Just because you pelican	4,3%
Выделительные	Визуальная часть подчеркивает определенный аспект вербального компонента		0%
Итого		23	100%

Тип «Выделительные мемы» в данном корпусе не выявлен, что свидетельствует о специфике мемов, где компоненты либо сливаются, либо контрастируют, а не просто акцентируют друг друга.

Далее проиллюстрируем выявленные типы связей некоторыми примерами из собранного корпуса.

Оппозитивные (39,1%) мемы являются наиболее частотными. Информация, переданная изображением, вступает в противоречивые отношения с вербальной информацией, что является главным инструментом создания комического эффекта, иронии и абсурда.



Пример 1. «The tiger in me»



Пример 2. «What I want to say / My vocabulary»

Пример 1. Мем «*The tiger in me*». Верхний текст цитирует мотивационные клише: «*Motivational speakers: you can achieve anything, you have a tiger in you*». Однако нижняя часть и изображение показывают толстого, ленивого тигра, спящего на земле с подписью «*The tiger in me*». Вербальный компонент транслирует идею внутренней силы, а иконический – апатию и лень. Прямой контраст порождает ироничное отрицание мотивационных речей. Пример 2. Мем «*What I want to say / My vocabulary*». Текст «*What I want to say*» сопоставляется с изображением огромного мощного самолета, а «*My vocabulary*» – с

маленьким детским велосипедом. Визуальный ряд прямо противоречит амбициям вербального компонента, создавая юмористический эффект осознания собственных языковых ограничений.

Визуальная часть аддитивного мема (21,7%) привносит значительную дополнительную информацию (контекст, эмоциональный настрой), которую нельзя получить из текста. Без картинки мем теряет смысл.



Пример 3. «No, I'm album»



Пример 4. «Birds are people too»

Пример 3. Мем «No, I'm album». Диалог построен на каламбуре, однако без изображения картины в стиле академизма, предоставляющей исторический и визуальный контекст, фраза «No, I'm album» воспринималась бы просто как бессмысленный набор слов. Изображение добавляет ситуацию, необходимую для расшифровки игры слов. Пример 4. Мем «Birds are people too». Текст «BIRDS ARE PEOPLE TOO. I am people. Wake up Daniel» сам по себе выглядит как шизофренический бред. Однако изображение обычных голубей на проводах добавляет необходимую дополнительную информацию, создавая абсурдный комический эффект переосмысления реальности.

Для интегративного мема (21,7%) визуальная и вербальная части тесно связаны, работая вместе для создания единого сообщения. Компоненты не дублируют друг друга, но дополняют и уточняют общее послание.



Пример 5. «All I want is cuddles»



Пример 6. «learn more languages...»

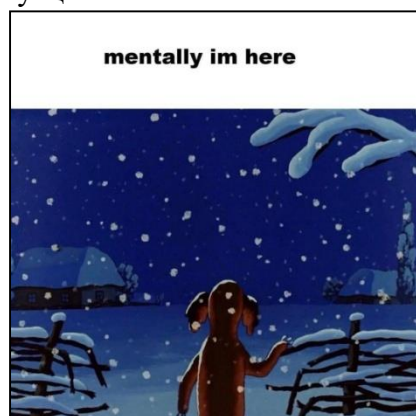
Пример 5. Мем «All I want is cuddles». Изображение енота, укутанного в одеяло, визуально подкрепляет слова «All I want is cuddles», а нижняя часть текста «All I get is struggles» создает контраст, который усиливается грустным эмоциональным фоном картинки. Текст передает конкретное высказывание, а изображение — уязвимость и потребность в тепле. Пример 6. Мем «learn more languages...». Верхний текст «learn more languages for job opportunities» сопоставляется с изображением серьезных людей. В свою очередь, нижний текст «learn more languages to access memes from other cultures» сопоставляется с изображением тех же людей в состоянии экстаза. Изображение

эмоционально воплощает идею, показывая истинную, скрытую мотивацию пользователей сети.

Особенностью изобразительно-центрических (13,0%) мемов является то, что изображение играет ведущую роль и является основным носителем смысла (эмоции, реакции), а вербальный компонент лишь поясняет ситуацию.



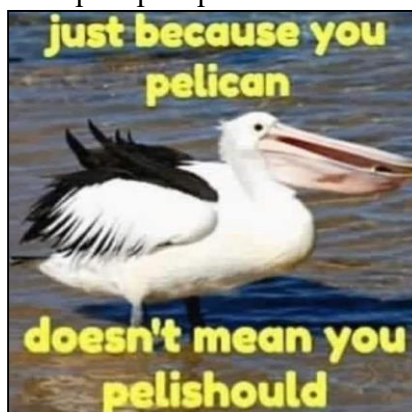
Пример 7. «me watching someone be better than me at the only thing im good at»



Пример 8. «mentally im here»

Пример 7. Мем «*me watching someone be better than me at the only thing im good at*». Основной смысл (шок, разочарование, ступор) передается исключительно изображением собаки с удивленным и печальным выражением лица. Текст лишь называет ситуацию, в которой находится персонаж. Пример 8. Мем «*mentally im here*». Чувство отстраненности, мечтательности и эскапизма передается исключительно изображением прекрасного зимнего пейзажа. Текст «*mentally im here*» лишь указывает на то, что персонаж находится там не физически, а в воображении.

Что касается репетиционных мемов (4,3%), то их визуальная часть практически полностью дублирует вербальный текст. В корпусе данный тип представлен единично, что подтверждает тезис о том, что простое дублирование не создает «панчлайна» (неожиданной развязки), необходимого для вирусного распространения мема.



Пример 9. «Just because you pelican»

Пример 9. Мем «*Just because you pelican*». Текст «*just because you pelican, doesn't mean you pelishould*» основан на фонетической игре слов. Изображение пеликана служит наглядной, буквально иллюстрирующей картинкой, подтверждающей содержание текста. В качестве второго, типичного структурного примера данного типа вне корпуса можно привести мемы-иллюстрации идиом, где текст «*It's raining cats and dogs*» сопровождается буквально изображением падающих с неба животных).

Проведенное исследование 23 креолизированных интернет-мемов англоязычного сегмента Reddit на основе классификации О. В. Поймановой позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, абсолютное преобладание оппозитивного типа связи (39,1%) доказывает, что главным механизмом создания интернет-юмора является контраст, ирония и разрушение ожиданий. Вербальный и иконический коды намеренно сталкиваются для создания комического эффекта. Во-вторых, равная частотность аддитивных и интегративных типов (по 21,7%) свидетельствует о том, что мемы активно используются для создания сложного эмоционального и контекстуального фона, где текст и картинка сливаются в единый нарратив. В-третьих, минимальная представленность репетиционного типа (4,3%) подтверждает, что виртуальная коммуникация избегает тавтологии: визуальный ряд должен либо дополнять, либо оспаривать текст, но не просто дублировать его. Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении корпуса за счет других платформ, таких как X или TikTok, а также в диахроническом анализе того, как меняются типы связей между вербальным и иконическим кодами по мере эволюции интернет-мемов от простых картинок с подписями до сложных мультимодальных нарративов.

Литература

1. Анисимова Е. Е. Лингвистические аспекты креолизированных текстов. – Текст : непосредственный // Филологические науки. – 2015. – № 3. – С. 45–52.
2. Завгородняя Е. В. Мемы как инструмент политической коммуникации в цифровую эпоху. – Текст : непосредственный // Политическая лингвистика. – 2022. – Т. 21, № 3. – С. 145–158.
3. Канашкина С. В. Креолизированный текст как объект лингвистического анализа. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 105–110.
4. Пойманова О. В. Видеовербальные тексты: типология и семиотика. – Москва : Флинта, 2019. – 236 с. – Текст : непосредственный.
5. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: междисциплинарные направления. – Москва : ЛЕНАНД, 2014. – 352 с. – Текст : непосредственный.
6. Щурина Ю. В. Типология современных интернет-мемов. – Текст : непосредственный // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2020. – № 62. – С. 78–93.
7. Kress G. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication / G. Kress, T. van Leeuwen. – London : Arnold, 2001. – 224 p. – Текст : электронный.
8. Shifman L. Memes in Digital Culture. – Cambridge : MIT Press, 2014. – 216 p. – Текст : электронный.
9. Sorokin Yu. A. Krealizovannyye teksty kak psikhologicheskiy fenomen / Yu. A. Sorokin, E. F. Tarasov. – Текст : электронный // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11, № 4. – С. 83–91.

Шведова Даниэла Дмитриевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: danadddddana@mail.ru

Фомина Юлия Алексеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: ufomina@yandex.ru

Трансформация образа Бабы-Яги в современной детской литературе

Аннотация. В статье рассматривается трансформация архетипического образа Бабы-Яги в современной российской детской прозе 2020-х годов на материале произведений Е. Ульевой, М. Джалай, А. Пикиной и Е. Бахуровой. Авторы прослеживают эволюцию персонажа от мифологического пограничника, связанного с обрядами инициации, к социально-психологическому образу, утрачивающему сакральные смыслы и однозначную отрицательную окраску. В ходе анализа внешности, характера и функций персонажа выявляются системные изменения: ироническое переосмысление пугающих атрибутов, психологизацию поведения и смещение акцентов с антагонистической модели на педагогическую, терапевтическую и игровую. Особое внимание уделяется новым функциям Бабы-Яги – педагогико-дидактической, психолого-терапевтической, социально-нормативной и пародийной, которые способствуют воспитанию эмоционального интеллекта, проработке детских страхов и сохранению культурной преемственности. Делается вывод, что современная интерпретация образа отражает гуманистические тенденции детской литературы, где Баба-Яга выступает медиатором между страхом и пониманием, детством и взрослостью, сохраняя при этом свою культурную узнаваемость.

Ключевые слова: детская литература, художественный образ, персонаж, функции персонажа, Баба-Яга.

Shvedova Daniela Dmitrievna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: danadddddana@mail.ru

Fomina Yulia Alekseevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: ufomina@yandex.ru

The transformation of Baba Yaga's image in modern children's literature

Abstract. The article examines the transformation of the archetypal image of Baba Yaga in modern Russian children's prose of the 2020s based on the works of E. Uleva, M. Jalai, A. Pikina and E. Bakhurova. The authors trace the evolution of the character from a mythological border guard associated with initiation rites to a socio-psychological image that loses its sacred meanings and unambiguous negative connotation. The analysis of the character's appearance, character, and functions reveals systemic changes: an ironic rethinking of frightening attributes, a psychologization of behavior, and a shift in emphasis from the antagonistic model to the

pedagogical, therapeutic, and playful ones. Special attention is paid to the new functions of Baba Yaga – pedagogical-didactic, psychological-therapeutic, socio-normative and parodic, which contribute to the education of emotional intelligence, the elaboration of children's fears and the preservation of cultural continuity. It is concluded that the modern interpretation of the image reflects the humanistic tendencies of children's literature, where Baba Yaga acts as a mediator between fear and understanding, childhood and adulthood, while maintaining its cultural recognition.

Key words: children's literature, artistic image, character, character functions, Baba Yaga.

В русской культуре образ Бабы-Яги занимает особое место, являясь одним из самых узнаваемых и устойчивых архетипов народного сознания. Он отражает многослойность народных представлений о добре и зле, мудрости и хаосе, жизни и смерти. На протяжении веков этот образ подвергался переосмыслению, сохраняя при этом свою символическую силу и способность к трансформации. Особенно интересным становится изучение того, как традиционный фольклорный персонаж адаптируется в контексте современной детской литературы, ориентированной на формирование нравственных и культурных ориентиров подрастающего поколения. Актуальность исследования определяется возросшим интересом современной литературной науки к переосмыслению мифологических и фольклорных образов в художественной культуре XXI века. В современной детской прозе Баба-Яга все чаще утрачивает однозначно отрицательные черты и предстает как сложный, многогранный персонаж, способный к развитию, состраданию и обладающий педагогическим потенциалом. Подобная трансформация отражает не только эволюцию литературного сознания, но и изменение социокультурных ценностей общества.

Анализ мифологических и фольклорных истоков образа Бабы-Яги показывает, что она является одним из наиболее архаичных и многослойных персонажей русской народной культуры. Ее происхождение связано с древними представлениями о мире, обрядами инициации, культом предков и сакрализацией границы между жизнью и смертью. Семантика образа, по наблюдению Л. Мошинской, отличается выраженной амбивалентностью: персонаж может одновременно восприниматься как хозяйка леса, кормящая героя и помогающая ему, и как опасное существо, угрожающее детям. Однако эта двойственность не исчерпывает сущности образа, поскольку Баба-Яга включена в систему ключевых архетипов, отражающих мифологическое мировидение славянской культуры, где границы между добром и злом, жизнью и смертью не являются жестко зафиксированными [3, с. 89].

Образ Бабы-Яги представляет собой сложную, многослойную мифологическую конструкцию, сформированную на пересечении различных культурных, архетипических и фольклорных традиций. Отсутствие единой трактовки происхождения персонажа и его выраженная семантическая амбивалентность свидетельствуют о высокой интерпретационной гибкости данного образа, что во многом предопределяет его устойчивость и способность к дальнейшему переосмыслению в литературе. Именно эта многоплановость и незакрепленность семантических границ создают предпосылки для трансформации образа Бабы-Яги в авторской и современной детской прозе, где архаические функции и смыслы получают новое, социально и психологически актуальное наполнение.

В ходе рассмотрения эволюции образа Бабы-Яги в русской литературе XIX–XX веков было установлено, что переход от устной традиции к авторской литературе сопровождается постепенной утратой сакральных смыслов и усилением художественной условности. В литературе XIX века Баба-Яга сохраняет связь с фольклорным прототипом, однако ее функции становятся более определенными и подчиненными сюжетной логике произведения. В XX веке, особенно в рамках детской литературы, образ подвергается дальнейшей трансформации: усиливаются комические, бытовые и воспитательные черты, происходит его психологизация и «очеловечивание».

Так, Е. М. Соколова отмечает, что в современных интерпретациях образ Бабы-Яги претерпевает значительные изменения на уровне внешних характеристик. Традиционные

атрибуты персонажа – костяная нога, лесное пространство, избушка на курьих ножках – либо утрачиваются, либо подвергаются переосмыслению и символической редукции. Эти элементы перестают выполнять функцию маркеров потустороннего и опасного пространства, характерную для фольклорного сознания, и приобретают декоративное, ироническое или психологически мотивированное значение. Тем самым происходит окончательный разрыв с сакральной семантикой образа, заложенной в народной традиции [5, с. 3327].

Существенные изменения затрагивают и внутреннюю организацию образа Бабы-Яги. В современных текстах, по наблюдению исследователя, персонаж наделяется выраженной внутренней мотивацией, зачастую эмоционального характера. Поступки Бабы-Яги объясняются личными переживаниями, одиночеством, обидой, потребностью в признании или заботе, что сближает ее с типом психологически достоверного персонажа и способствует процессу ее «очеловечивания» [5, с. 3328]. Таким образом, Баба-Яга перестает быть носителем безличной мифологической функции и превращается в индивидуализированного героя.

В детской литературе фольклорные материалы традиционно занимают центральное место, выполняя не только художественную, но и воспитательную, образовательную и когнитивную функции. Как отмечает Т. С. Алиева, использование фольклора в детской литературе актуально в силу его способности обогащать словарный состав ребенка, формировать ментальные этнические представления о себе и окружающем мире, а также прививать чувство культурной идентичности [1, с. 14]. Фольклорные сюжеты, персонажи и мотивы позволяют ребенку освоить универсальные моральные и социальные нормы через художественные образы, обеспечивая одновременно эстетическое и воспитательное воздействие.

Анализ особенностей детской литературы позволил выявить факторы, определяющие специфику функционирования персонажей в произведениях для детей. Детская литература ориентирована на возрастные и психологические особенности читателя, что обуславливает смягчение пугающих элементов, отказ от жестких бинарных оппозиций и стремление к диалогичности и гуманистической интерпретации образов. В этих условиях традиционные фольклорные персонажи, в том числе Баба-Яга, получают новые функции, связанные с воспитанием, коммуникацией и игровым взаимодействием с читателем.

В ходе исследования был проведен детальный анализ трансформации образа Бабы-Яги в современной детской прозе на уровне внешности, характера и функций. Материалом исследования послужили произведения 2020-х годов: Е. А. Ульевой и М. Джалаля «Энциклопедия нехорошего поведения» [6], А. С. Пикиной «Как к Бабе-Яге внуки приехали» [4], Е. П. Бахуровой «Вот я вам устр-р-рою!» [2].

Трансформация образа Бабы-Яги в произведениях современной детской прослеживается на уровне внешности и на уровне характера персонажа.

1. Трансформация внешности.

В современных произведениях сохраняются канонические внешние признаки Бабы-Яги, однако они переосмысливаются семантически. Так, в произведении Е. П. Бахуровой «Вот я вам устр-р-рою!» традиционно пугающая внешность используется иронически: Баба-Яга устала от собственной «страшной» репутации, что разрушает прежнюю семантику страха и формирует комический эффект.

«Баба-Яга была страшная-престрашная: нос крючком, волосы дыбом, глаза сверкают. По всем правилам она должна была пугать до икоты» [2, с. 14].

«Все думают, раз я такая страшная, значит, мне обязательно нужно кого-нибудь пугать. А я, может, просто устала» [2, с. 19].

Внешность начинает выполнять не функцию устрашения, а функцию маркирования жизненного опыта, одиночества и психологической усталости персонажа.

2. Трансформация характера.

Анализ характера Бабы-Яги показывает смещение от антагонистической модели к социально-психологической.

В «Энциклопедии нехорошего поведения» Е. А. Ульевой и М. Джалаля образ Бабы-Яги инфантилизируется: она капризна, импульсивна, не умеет брать на себя ответственность.

«Баба-Яга топнула костяной ногой и закричала: “Не буду убирать! И вообще, это не я напачкала!”» [6, с. 31].

«Почему все от меня чего-то требуют? Я и так устала!» [6, с. 33].

Здесь персонаж используется как модель негативного поведения, демонстрирующая последствия отсутствия самоконтроля.

В произведении А. С. Пикиной «Как к Бабе-Яге внуки приехали» Баба-Яга, напротив, проявляет заботу, эмоциональную глубину и потребность в семье.

«Она терпеливо показывала, как топить печь и как не бояться темного леса, повторяя: “Главное – думать и не спешить”» [4, с. 34].

«Баба-Яга была старая, сутулая, с морщинистым лицом и усталыми глазами. Она медленно ходила по избе, опираясь на клюку, и вздыхала, будто весь лес давил ей на плечи» [4, с. 12].

Происходит переход от образа «страшного одиночки» к фигуре бабушки и носительницы семейных ценностей.

В результате анализа рассматриваемого образа были выделены следующие функции Бабы-Яги в современной детской прозе.

1. Педагогико-дидактическая функция.

В «Энциклопедии нехорошего поведения» Баба-Яга выступает в роли постоянного негативного примера. Ее образ используется для моделирования типичных проблемных ситуаций, знакомых ребенку из повседневной жизни:

«Баба-Яга снова опоздала, потому что долго собиралась и никак не могла найти свои вещи» [6, с. 41].

Иная реализация дидактической функции представлена в повести А. С. Пикиной. Здесь Баба-Яга, напротив, становится позитивным примером старшего поколения. Она обучает внуков бытовым навыкам, правилам безопасности и жизненной мудрости:

«Баба-Яга говорила: “В лесу главное – не паниковать. Лес чувствует страх”» [4, с. 61].

Ее функция сближается с ролью бабушки-наставницы, характерной для реалистической детской прозы.

2. Психолого-терапевтическая функция.

Традиционный образ страшной ведьмы используется как инструмент проработки детских страхов и тревог.

В произведении Е. П. Бахуровой эта функция реализуется через юмор и иронию. Страшный персонаж оказывается уязвимым и уставшим:

«Все думают, что я только и делаю, что пугаю. А мне иногда просто хочется тишины» [2, с. 58].

Подобные реплики способствуют разрушению бинарной оппозиции «страшное – опасное». Ребенок видит, что за пугающей внешностью скрывается понятная человеческая потребность, что снижает уровень тревожности.

В повести А. С. Пикиной психолого-терапевтическая функция связана с темой одиночества. Баба-Яга здесь – персонаж, испытывающий эмоциональный дефицит:

«Иногда ей казалось, что, если она исчезнет, лес даже не заметит» [4, с. 41].

Через сопереживание Яге ребенок учится распознавать и принимать чувства другого, даже если этот «другой» изначально воспринимается как пугающий.

3. Социально-нормативная функция.

В современной интерпретации Баба-Яга нередко выполняет функцию регулятора социальных норм. Особенно отчетливо это проявляется в тексте Е. П. Бахуровой, где Яга защищает личные границы и требует уважения к своему пространству:

«Лес – мой дом. В гости ходят с разрешения» [2, с. 29].

Подобная позиция демонстрирует ребенку важность соблюдения правил, уважения чужой территории и ответственности за собственные действия.

4. Игровая и пародийная функция.

Особенно ярко эта функция реализуется в книге Е. П. Бахуровой:

«По правилам я должна сейчас захохотать и напугать вас до дрожи. Но что-то настроение не то» [2, с. 38].

Пародийное обыгрывание клише способствует формированию у ребенка метатекстового мышления и понимания условности литературных образов. Сказка перестает быть статичной формой и превращается в пространство диалога с традицией.

5. Функция сохранения культурного кода.

Узнаваемые элементы (имя, избушка, лес) продолжают выполнять роль «якорей», позволяющих ребенку соотносить современный текст с национальной культурой:

«Избушка стояла на своем месте – на курьих ножках, как и положено» [4, с. 9].

Даже в переосмысленном виде Баба-Яга остается проводником в мир русской сказки, выполняя функцию культурной преемственности.

6. Функция нормализации «инаковости».

Баба-Яга, оставаясь внешне необычной и отличной от других героев, демонстрирует, что отличия не являются основанием для изоляции или страха. В книге Е. П. Бахуровой подчеркивается это принятие различий:

«Ну да, я не такая, как вы. И что с того?» [2, с. 56].

Тем самым образ Яги способствует формированию толерантного отношения к инаковости и снижает уровень стигматизации «другого».

Анализ произведений позволил выявить системный характер трансформации образа Бабы-Яги, затрагивающий все уровни его художественной организации.

Прежде всего, существенные изменения претерпевает внешность персонажа. В анализируемых текстах сохраняются узнаваемые атрибуты традиционного образа, однако они утрачивают функцию маркеров потусторонней опасности. Внешность Бабы-Яги рационализируется, психологизируется или используется в ироническом ключе. Пугающие черты объясняются бытовыми привычками, возрастными изменениями или социальной изоляцией, что способствует формированию эмпатийного восприятия персонажа. Таким образом, визуальный облик Бабы-Яги перестает быть источником страха и становится средством педагогического, психологического или комического воздействия.

Наиболее радикальная трансформация наблюдается в характере и поступках Бабы-Яги. В современной детской прозе практически полностью исчезает архетипическая амбивалентность персонажа. Его действия больше не подчинены мифологической логике испытания и инициации, а мотивированы человеческими эмоциями и социальными потребностями. В зависимости от авторской концепции Баба-Яга может выступать как инфантильный негативный пример, демонстрирующий последствия неправильного поведения, как заботливая бабушка и наставница или как ироничный персонаж, осознающий условность навязанной ему сказочной роли. Во всех случаях Яга предстает как психологически мотивированная личность, а не как безличный носитель сакральной функции.

Закономерным следствием изменений внешности и характера становится трансформация функций образа Бабы-Яги в художественной системе произведений. Традиционные сюжетообразующие функции антагониста и испытателя уступают место педагогико-дидактической, психолого-терапевтической, социально-нормативной и игровой функциям. Современная Баба-Яга используется авторами как инструмент воспитания, формирования эмоционального интеллекта, проработки детских страхов и освоения социальных норм. При этом дидактика реализуется в ненавязчивой, демонстративной форме, основанной на показе последствий поступков и диалоге с читателем.

Особое значение в современной интерпретации образа приобретает психолого-терапевтическая функция. Демистификация Бабы-Яги и ее гуманизация способствуют снижению уровня тревожности у ребенка, разрушению устойчивых стереотипов и формированию эмпатии. Пугающий персонаж оказывается одиноким, уставшим или нуждающимся в понимании, что позволяет ребенку безопасно проживать сложные эмоции и осваивать модели сопереживания. Таким образом, образ Бабы-Яги активно используется для решения актуальных задач современной детской литературы, ориентированной на психологическое благополучие читателя.

При этом важно подчеркнуть, что, несмотря на глубокую трансформацию, образ Бабы-Яги не утрачивает своей культурной значимости. Сохраняются имя персонажа, ключевые мотивы (лес, избушка, уединенное пространство), а также интертекстуальные отсылки к фольклорной традиции. Это позволяет современным авторам поддерживать связь с национальной культурой и формировать у ребенка представление о преемственности литературных образов. Узнаваемость Бабы-Яги становится тем культурным «якорем», который обеспечивает устойчивость образа при изменении его смыслового наполнения.

Таким образом, можно сделать вывод, что в современной детской прозе XXI века Баба-Яга окончательно утрачивает статус мифологического пограничника между мирами и превращается в социально-психологический образ, выполняющий функцию медиатора между текстом и читателем. Она оказывается фигурой, находящейся на границе между детством и взрослостью, страхом и пониманием, эгоизмом и ответственностью. Такая трансформация отражает общие тенденции развития современной детской литературы, ориентированной на гуманизацию, диалогичность и психологическую достоверность.

Литература

1. Алиева Т. С. Детская литература и фольклор // Психологические науки. – 2023. – № 29 (188). – С. 14–15.
2. Бахурова Е. П. Вот я вам устр-р-рою! – Москва : Феникс-Премьер, 2023. – 64 с.
3. Мощиньска Л. Генезис и семантическая многоплановость сказочного образа Бабы-Яги // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2012. – № 4. – С. 88–90.
4. Пикина А. С. Как к Бабе-Яге внуки приехали. – Москва : Феникс-Премьер, 2024. – 68 с.
5. Соколова Е. М. Современная трансформация образа Бабы-Яги // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 17 (9). – С. 3325–3329.
6. Ульева Е. А. Энциклопедия нехорошего поведения / Е.А. Ульева, М. Джалай. – Москва : Феникс-Премьер, 2022. – 79 с.

Шиндяпина Яна Сергеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: shind-ya@mail.ru

Фомина Юлия Алексеевна

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»
Россия, г. Нижний Тагил
E-Mail: ufomina@yandex.ru

Жанровое своеобразие страшных рассказов Л. Петрушевской

Аннотация. В статье рассматривается жанровое своеобразие страшных рассказов Л. Петрушевской на материале сборника «Черное пальто. Страшные случаи». Авторы выявляют параллели между прозой Петрушевской и детским фольклорным жанром страшилок на тематическом, сюжетном, образном и стилистическом уровнях. Анализ показывает, что писательница опирается на традиционные признаки страшилок, но существенно трансформирует их, наполняя философским и экзистенциальным содержанием. Особое внимание уделяется мотивам жизни и смерти, промежуточным состояниям, роли мистических предметов и образу матери. Делается вывод, что жанровое своеобразие рассказов определяется синтезом канонов детского страшного фольклора и индивидуально-авторского переосмысления в контексте взрослой прозы.

Ключевые слова: детский фольклор, жанр, жанровое своеобразие, страшилка, страшные рассказы, Л. Петрушевская.

Shindyapina Yana Sergeevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: shind-ya@mail.ru

Fomina Yulia Alekseevna

Ural State Pedagogical University Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch)
Nizhny Tagil, Russia
E-Mail: ufomina@yandex.ru

The genre originality of L. Petrushevskaya's scary stories

Abstract. The article examines the genre originality of L. Petrushevskaya's scary stories based on the collection "Black Coat. Terrible cases." The authors identify parallels between Petrushevskaya's prose and the children's folklore genre of horror stories on thematic, plot, imaginative and stylistic levels. The analysis shows that the writer relies on the traditional signs of horror stories, but significantly transforms them, filling them with philosophical and existential content. Special attention is paid to the motives of life and death, intermediate states, the role of mystical objects and the image of the mother. It is concluded that the genre originality of the stories is determined by the synthesis of the canons of children's scary folklore and individual author's reinterpretation in the context of adult prose.

Key words: children's folklore, genre, genre originality, horror story, scary stories, L. Petrushevskaya.

Произведения Людмилы Петрушевской занимают особое место в отечественной литературе. Ее проза представляет собой многомерное явление, в котором переплетаются реалистические и постмодернистские тенденции. Исследователи творчества Л. Петрушевской отмечают влияние на него жанра детского страшного фольклора. В связи с этим обращение к изучению жанрового своеобразия «страшных рассказов» Л. Петрушевской представляется актуальным для более глубокого понимания жанровой природы и идейного содержания ее творчества.

Страшилки – это устные рассказы коллективного творчества детей, выполняющие ряд социальных и психологических функций. Рассказывая страшные истории, дети учатся преодолевать страх перед неизведанным, перед смертью; ребенок утверждает свою личность в детском коллективе, т. к. находится в центре внимания; также при этом происходит укрепление сплоченности детского коллектива. Страшилки имеют особые условия рассказывания: это вечернее или ночное время, в отсутствие взрослых (детский лагерь, больничная палата), с характерной зловещей интонацией [4].

Как жанровое образование страшные истории формируются постепенно, и окончательно складываются, когда из активного репертуара взрослых выпадают былички, легенды и постепенно исчезает вера в достоверность мифологических существ. Исследователи отмечают контаминационную природу страшных историй. В них проявляются признаки различных фольклорных жанров: мифа, волшебной сказки, былички, легенды, анекдота, детского игрового фольклора, а также обнаруживается влияние литературных жанров (фантастического рассказа, детективного рассказа) [6].

Выделяют следующие жанровые разновидности страшилок: собственно страшилка (классическая страшилка, страшилка-пугалка, страшилка-сказка, страшилка-быличка); антистрашилка (антистрашилки-страшилки, собственно антистрашилки, реалистические антистрашилки); детская быличка; история о вызываниях [3].

Жанру страшилок присущи следующие художественные особенности:

- типичные сюжетные коллизии (нарушение запрета и кара за него; причинение зла вредителем в жилище семьи; похищение ребенка вне дома; мертвец требует обратно свою вещь) [4];
- типичность образной системы (вредители, пострадавшие, добрые помощники, сверхъестественные силы и предметы) [1; 2];
- особая роль черного цвета предметов как признак «потустороннего» [4];
- единообразная стилистическая оформленность историй, их разговорный характер [2].

Людмила Стефановна Петрушевская – советский и российский прозаик, поэтесса и драматург. Ключевой художественной особенностью ее творчества является сочетание изображения социальных проблем современной российской действительности и фантастических элементов. Поднимая проблему разлада человека и общества, Петрушевская критически изображает обыденную жизнь, показывая ее темные, запретные стороны (насилие, алкоголизм, случайные связи, изнасилования и др.). Несмотря на драматизм поднимаемых тем, творчество Петрушевской проникнуто оптимистической интонацией.

Для проведения литературоведческого анализа был выбран сборник рассказов Л. Петрушевской «Черное пальто. Страшные случаи» [5]. В сборник вошли страшные истории, написанные за последние сорок лет. Всего в сборнике содержится 25 рассказов. В ходе исследования были рассмотрены особенности сюжетов, системы образов и стилистические особенности, сближающие рассказы данного сборника с жанровыми характеристиками страшилок, а также выявлено художественное своеобразие анализируемых рассказов.

Первое, что, на наш взгляд, сближает данные рассказы со «страшилками» – это мистический характер историй. При этом степень мистического начала в рассказах неодинакова: есть истории, в основе сюжета которых лежит фантазийность и магия (например, «Сказка о часах», где волшебные часы отмеряют время жизни), а есть вполне

реалистичные сюжеты и мотивы (например, рассказ «Месть», где женщина пытается убить ребенка соседки). При этом, какова бы ни была доля магического в том или ином рассказе, читатель ощущает присутствие чего-то жуткого, страшного и необъяснимого, в том числе за счет изображения неприглядных и мерзких сторон человеческой психологии и жизни в целом. Однако важно отметить такую особенность страшных рассказов Петрушевской, что мистицизм не так прост и примитивен, как в детских страшилках. Его роль в сюжете не просто напугать, а привести героев в экзистенциальный ужас, заставить читателя задуматься о высших вопросах бытия и смысле жизни.

Чаще всего Петрушевская не соблюдает типичные сюжетные коллизии, свойственные страшилкам. Страшные рассказы в анализируемом сборнике наполнены философским контекстом, фантазмагориями, метафорами, фантазийными зарисовками и недосказанностью, что усложняет и углубляет страшный сюжет. Пожалуй, наиболее близким к схеме «запрет – нарушение – наказание» оказывается рассказ «Рука», в котором муж нарушает наказание умершей жены – «не поднимать с ее лица платок». Во сне жена предупреждает его, что у него отсохнет рука. В финале рассказа герой находится в госпитале после того, как его нашли у могилы жены, «и рука, на которой он лежал, сильно повреждена и теперь, возможно, отсохнет» [5, с. 193–198].

Касательно сюжетных особенностей можно отметить, что основной мотив большинства историй – размышления на тему жизни и смерти (что также является особенностью страшилок), а также жизни после смерти. Так, все рассказы из части «Чудо» – «Два царства», «Дом с фонтаном», «Бог Посейдон», «Тень жизни», «Чудо», «В доме кто-то есть», «Новая душа», «Фонарик» – о чудесном возвращении к жизни или о посмертии, в котором нет рая и ада, а есть много промежуточных станций-состояний. Например, в рассказе «Два царства» – это Париж как символическое царство мертвых. Петрушевская подчеркивает его изолированность от мира живых: «Не было никакой буквально связи – возможно, Лина попала как бы в карантин, нечто переходное». Процесс умирания (как переходное состояние между жизнью и смертью) Лины от болезни изображается как поездка и жизнь в Париже, в котором она ведет скучную обывательскую жизнь, но тем не менее она лучше, чем здешняя реальность (символическое царство живых).

Таковыми же символическими промежуточными состояниями выступают, например, большой просторный дом у моря («Бог Посейдон») или дом в колониальном стиле с фонтаном («Дом с фонтаном») во дворе, или действительность, которая становится невыносимой и словно выдавливает из себя человека, но позволяет понять, как много у тебя есть («Чудо», «В доме кто-то есть»). Тексты, объединенные частью «Черный пудель»: «Случай в Сокольниках», «Рука», «Материнский привет», «Жена», «Новый район», «Черный пудель», «В маленьком доме», так или иначе о вмешательстве загробной жизни в дела живых, чаще пугающей и грозной («Рука»), несущей возмездие («Случай в Сокольниках», «Черный пудель»), но иногда обнадеживающей, возвращающей волю к жизни, соединяющей одиноких людей («В маленьком доме»).

Сходство со «страшилками» обнаруживается и в системе образов. Стоит отметить, что во многих рассказах сборника герои безымянны, не имеют обширных описательных характеристик: часто на момент рассказа читатель не знает всей жизненной истории персонажа, особенностей его характера и жизненных ценностей. Эту художественную особенность можно отследить по следующим выражениям, которыми начинаются рассказы: «У одной женщины повесился сын» («Чудо»), «Одна девушка вдруг оказалась на краю дороги зимой в незнакомом месте...» («Черное пальто»), «Один путешественник исследовал жизнь горных людей в далекой стране» («Золотая тряпка»), «В начале войны в Москве жила одна женщина» («Случай в Сокольниках»).

Также можно отметить, что действия героев могут быть ничем не мотивированны, что свойственно и жанру страшилки. Например, в рассказе «Материнский привет» сестра главного героя без каких-либо причин помогает ему вернуться к активной жизни после армии: «Однако старшая сестра вдруг появилась в его жизни, взяла все дела в свои руки,

устроила Олега в техникум, убрала в комнате, привозила продукты и деньги, хотя была ему не полностью родная сестра и никогда раньше его не любила» [5, с. 201].

Во многих рассказах данного сборника фигурируют практически те же действующие лица, что и в страшилках: родители и дети («Чудо», «Материнский привет», «Отец» и др.), молодые юноши или девушки («Черное пальто», «Фонарик», «Тень жизни»), муж и жена («Черный пудель», «Жена»), семья («Новые Робинзоны», «Гигиена»). В рассказе «Гигиена» героями являются члены семьи, которые по одному умирают от эпидемии (как признак кумулятивного сюжета страшилок). Сначала они не верят в эпидемию, но скоро начинают адаптироваться под новые реалии и что самое страшное – теряют человечность, когда их член семьи, маленькая девочка, заражается этой болезнью от домашней кошки («Гигиена»). При этом важно отметить, что герои Петрушевской более сложные психологически, имеют экзистенциальные вопросы и проблемы (эпидемии, потерянные дети, погибшие супруги, убийства, месть и т. д.), что отличает их от типизированных героев детских страшилок.

Особенно значим образ матери. Однако если в страшилках данный персонаж обычно связан с осуществлением функции запрета (когда запрет нарушается, мать наказывает ребенка или это наказание осуществляют потусторонние силы), то в рассказах Петрушевской мать никогда не выполняет функцию «вредителя», напротив, она выступает в роли «помощника», спасительницы. Так, в «Черном пальто» именно женщина-мать, которую героиня встретила в доме, помогла ей: израсходовала на нее свою последнюю спичку. Также, например, в рассказе «Чудо» мать всячески пытается избавить сына от страданий, направить его на «истинный путь», она готова пойти на все ради спасения сына.

В страшилках часто фигурируют предметы, наделенные сверхъестественными демоническими свойствами, несущие смертоносную угрозу. Подобные образы мы встречаем и в рассказах Л. Петрушевской. Так, в некоторых из них представлен образ дома. В страшилках дом становится небезопасным местом, когда, например, отлучаются родители. В рассказах Петрушевской также образ дома становится для героев жутким, угрожающим местом. Например, в рассказе «В доме кто-то есть» дом с неким «полтергейстом» разрушает сам себя изнутри, вынуждая героиню покинуть квартиру вместе с кошкой. Вместе с тем, дом в этом рассказе символически предстает как сама жизнь, действительность, в которой героиня в итоге понимает, что она сама хозяйка своей судьбы и «решает продолжать жить». Сверхъестественными особенностями обладает и дом в рассказе «В маленьком доме»: «Стоило вставить ключ в замочную скважину, как из скважины начала литься горячая кровь» [5, с. 217]. Подобные необъяснимые мистические свойства часто присущи домам в страшилках.

Важным в страшилках является черный цвет предметов, что является знаком принадлежности к иному, «страшному» миру. В рассматриваемом сборнике уже его заглавие отсылает читателя к этим фольклорным мистическим историям и задает тон всем включенным в него рассказам, указывая на «страшный», «потусторонний» характер повествования. Также в некоторых описаниях Петрушевская делает акцент на этот зловещий цвет. Например, описывая женщину, которая в рассказе «Чудо» помогает главной героине найти лежащего также при смерти пьяницу-провидца, автор рассказа пишет: «Вид у нее был нехороший, бледный, как будто сама из больницы, причем вся в черном и на голове как покрывало, волосы черные...» [5, с. 154], таким образом подчеркивая «потусторонность» женщины. Черный цвет является элементообразующим и в рассказах «Черный пудель», «Черное пальто». Например, черное пальто является предметом-проводником между двумя мирами. Только накинув его или, наоборот, сбросив, можно вступить в царство мертвых или покинуть его.

Тема ночи, тьмы в целом близка писательнице. В рассказах Петрушевской время действия практически всегда – вечер, ночь, сумрак. Например, в рассказе «Фонарик» девушка идет поздним темным вечером по полю вслед за огоньком фонаря, что ведет ее на кладбище к бабушке; ночью героиня рассказа «Тень жизни» Женя подвергается нападению со стороны трех нерусских парней, когда пытается найти свою мать; ночью Лина летит в

самолете в Париж – символическое царство смерти («Два царства»). Герои вынуждены не жить, а выживать в этой тьме.

Л. Петрушевская внедряет в сюжет своих произведений традиционные для детских страшилок демонические существа-маргиналии – говорящий репродуктор из рассказа «В маленьком доме», рука, черное пальто, фонарик, кошка. Однако если в рассказе «Гигиена» кошка выступает как несколько традиционный для страшилки образ (несет смерть всем членам семьи), то в рассказе «В доме кто-то есть» она уподобляется человеку, который с трудом переносит перемены в жизни: «... а вот кошка все сидела, остолбенев, как много переживший человек, и все глядела в одну точку мутным, невидящим взором» [5, с. 157]. Здесь же можно выделить мотив оборотничества в рассказе «Жена», традиционно свойственный «страшилкам». В данном рассказе умершая жена приходит к мужу домой опять же в облики кошки.

Страшилки – это игровой жанр, активно использующий поэтику сна, предполагающий условность, театральность. Рассказы Петрушевской с этой точки зрения также соответствуют многим канонам. Герои, события, места действия часто условны и абстрактны, даже если имеют конкретные наименования, а метафоры, аналогии и символы, которые не лежат на поверхности, заставляют пристальнее всмотреться в истинные смыслы, которые стремится донести до читателя писательница.

Стилистически анализируемые рассказы также схожи с поэтикой страшилок – наличие простых синтаксических конструкций, доминирование глагольности, действия над описанием. Наиболее показательным в этом плане является начало рассказа «Нина Комарова»: «Один раз мама послала на улицу гулять своих детей, мальчика и девочку, и велела мальчику следить за маленькой девочкой. А он заигрался, и девочка пошла к маме. Пошла, но по дороге завернула в лес и заблудилась, села под деревом и стала плакать. Наступила ночь, маленькой девочке было очень холодно и страшно, ее всю искусили комары» [5, с. 254]. На наш взгляд, такую завязку можно считать типичной для детской страшилки как сюжетно, так и стилистически: здесь присутствует традиционный слог, удобный для рассказывания вслух наличием простого, «глагольного» слога.

Стоит подчеркнуть такую особенность «Страшных случаев» Петрушевской, отличающуюся от традиций страшилок, как наличие во многих сюжетах счастливого финала: Нина Комарова вновь обретает любящую семью («Нина Комарова»), после заведения часов «пока что мир остался жив» («Сказка о часах»), ребенок Зины на самом деле оказывается жив («Мечь»), девушка, вдруг оказавшаяся на краю дороги зимой в незнакомом месте, выбирает жить («Черное пальто») и т. д. Этим писательница показывает, что, каким бы страшным, жестоким, жутким и необъяснимым нам ни казался мир, всегда есть надежда на лучшее будущее, на лучшую жизнь.

При соотнесении жанровых разновидностей детских страшилок со страшными рассказами Л. Петрушевской было выявлено, что страшные рассказы в жанровом отношении близки к детским быличкам и страшилкам-сказкам. С жанром детских быличек их сближает наличие образов мистических существ, необязательно причиняющих вред человеку, а также то, что главными героями выступают взрослые (включая молодежь и стариков). Также отличительной особенностью быличек, реализующейся в рассказах Петрушевской, является наличие возможности спастись от сил зла, что в страшилке невозможно. Кроме того, структура некоторых рассказов (например, «Сказка о часах») сближается с такой разновидностью детского страшного повествования как страшилка-сказка наличием сказочного мотива волшебства и также счастливым финалом.

Анализ сборника Л. Петрушевской «Черное пальто. Страшные случаи» показал, что данные рассказы содержат в себе многие жанровые признаки страшилок как жанра детского фольклора, а также признаки некоторых их жанровых разновидностей. Петрушевская опирается на традиционные жанровые особенности страшилок, но существенно трансформирует их, наполняя детский «страшный» сюжет философским и экзистенциальным подтекстом. Таким образом, жанровое своеобразие рассказов сборника

определяется синтезом канонических признаков детского фольклора (на тематическом, сюжетном, образном и стилистическом уровнях) и их индивидуально-авторским переосмыслением в контексте взрослой прозы.

Литература

1. Гречина О. М. Современная фольклорная проза детей / О. М. Гречина, М. В. Осорина // Фольклор и историческая действительность («Русский фольклор» XX) / Под ред. А.А. Горелова. – Санкт-Петербург : Наука, 1981. – С. 96–104.
2. Лойтер С. М. Русский фольклор и детская мифология: Исследование и тексты. – Петрозаводск : КГПУ, 2001. – 296 с.
3. Мирвода Т. А. Детский страшный повествовательный фольклор: к вопросу о жанровом многообразии традиций // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 436. – С. 38–48.
4. Осорина М. В. «Черная простыня летит по городу», или Зачем дети рассказывают страшные истории // Знание – сила. – 1986. – № 10. – С. 43–45.
5. Петрушевская Л.С. Черное пальто. Страшные случаи. – Москва : Альпина нон-фикшн, 2023. – 288 с.
6. Ханаева З.К., Цопанова О.Г. «Страшные истории» (страшилки) как жанр детского фольклора // Ныфс : Сборник научных статей факультета осетинской филологии СОГУ / Под ред. Н.А. Асаевой. – 2017. – С. 36–38.

**Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин
в школе и вузе**

Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции

(Нижний Тагил, 30 января 2026 г.)

Сборник трудов конференции публикуется в авторской редакции

Сетевое издание

Ответственный редактор – Дондик Л.Ю.

Ответственный за выпуск – Алимова Н.К.

Научное издание

Системные требования:

операционная система Windows XP или новее, macOS 10.12 или новее, Linux.

Программное обеспечение для чтения файлов PDF.

Объем данных 5,5 Мб

Принято к публикации «09» августа 2026 года

Режим доступа: <https://izd-mn.com/PDF/55MNNPK26.pdf> свободный. – Загл. с экрана. –
Яз. рус., англ.

ООО «Издательство «Мир науки»

«Publishing company «World of science», LLC

Адрес:

Юридический адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

Почтовый адрес – 127055, г. Москва, пер. Порядковый, д. 21, офис 401.

<https://izd-mn.com/>

**ДАННОЕ ИЗДАНИЕ ПРЕДНАЗНАЧЕНО ИСКЛЮЧИТЕЛЬНО ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НА
ЭЛЕКТРОННЫХ НОСИТЕЛЯХ**