

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
Бийский филиал имени В.М. Шукшина



ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ
НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

ЧАСТЬ 2

Материалы 28-й Международной научно-практической конференции
(г. Бийск, 23 апреля 2026 г.)

Бийск, 2026 г.

ББК 81+83

Я 41

Издается по решению
кафедры иностранных языков,
кафедры русского языка и литературы,
кафедры историко-правовых и социально-гуманитарных дисциплин
Бийского филиала им. В.М. Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет»

Я 41 Язык, литература, история и культура в современных парадигмах научного знания [Электронный ресурс]: материалы 28-й международной научно-практической конференции (г. Бийск, 23 апреля 2026 г.). / Отв. ред. Н.Г. Виноградова, А.В. Литягина. – Бийск: Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ, 2026. – Часть 2. – 85 с. – 1 электрон.опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5-6051721-2-3

Материалы конференции посвящены актуальным вопросам современной лингвистики, литературоведения, истории, культурологии, методики преподавания иностранных языков, литературы и социально-гуманитарных дисциплин. Статьи представлены на русском, китайском языках.

Для обучающихся и преподавателей образовательных учреждений разного уровня, научных работников, а также всех лиц, заинтересованных в изучении рассматриваемых проблем и вопросов.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; AdobeAcrobatReader.

Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и этических норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

ISBN 978-5-6051721-2-3

© Бийский филиал им. В.М. Шукшина
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный
педагогический университет», 2026
© Авторы, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

<i>Жукова Т.В.</i> Особенности изучения служебных слов в школьном курсе русского языка	5
<i>Федорова В.Г.</i> Система мотивов в сказочной повести Э.Н. Успенского «дядя Федор, пес и кот».....	11

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

<i>Бартышева М.П.</i> Психологическая обусловленность формирования семантики «настроение» в английском языке.....	16
<i>Базеева Ж.Е., Зырянова И.П.</i> Разнообразие средств выражения вербальной агрессии в английском языке на примере рассказа Джона Уиндема «Тупая марсианка»	21
<i>Виноградова Н.Г., Щелок Т.И., Липустина О.М.</i> Роль преувеличения в художественной литературе: на материале рассказов Ф.С. Фитцджеральда	33
<i>Кубарич А. М., Ступкина М.В., Лю Шо</i> 中国传统文化融入初级汉语课堂的实践案例研究 ——以俄罗斯大学生汉语教学为例.....	37
<i>Липустина О.М.</i> Искусственный интеллект в образовании —«плюсы» и «минусы».....	41
<i>Ступкина М.В.</i> Визуальная гипербола как средство дисфемистического усиления в китайской наружной социальной рекламе.....	44
<i>Хохлова Е.А.</i> Современные методы обучения иностранным языкам	52
<i>Щелок Т.И., Липустина О.М., Виноградова Н.Г.</i> Эпитет как лингвистическое средство создания портрета персонажа в художественном тексте (на материале новеллы ст. Цвейга «Фантастическая ночь»).....	57

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И МЕТОДИКА
ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН**

<i>Виницкая Н.В., Шевлякова И.А.</i> Использование исторических сюжетов в отечественной мультипликации как культурно-просветительский проект	64
<i>Литягина А.В.</i> О роли религии в духовной сфере жизни общества в прошлом и современности, сравнительный аспект.	68
<i>Почеревин Е.В.</i> Методический потенциал интеллект-карт в преподавании истории: от структуры параграфа к самостоятельной работе учащихся	75
<i>Чирков А.А.</i> Понятие и правовая основа алиментных обязательств.....	81

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ РУСИСТИКИ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

Т.В. Жукова,

канд. филол. наук, доцент

Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ СЛУЖЕБНЫХ СЛОВ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением служебных слов в школьном курсе русского языка. Подробно освещаются теоретические аспекты изучения частей речи, относящихся к служебным, выявляется их двойственная природа, функциональная значимость в речи, тексте. Рассмотрение методического аспекта направлено на выявление основных приемов и методов организации системного обучения служебных слов в основной школе.

Ключевые слова: служебные слова, знаменательные части речи, омонимия, синкретизм служебных частей речи, производные слова.

Данная работа посвящена исследованию теоретических и методических аспектов изучения служебных слов в школьном курсе русского языка.

Еще с 18 века в русской грамматической теории идет разграничение знаменательных и служебных слов. В Российской грамматике М.В. Ломоносова противопоставляются главные (знаменательные) части речи и служебные (вспомогательные). Потебня А.А. выделяет лексические и формальные слова (к формальным он относит служебные слова) [5]. Ф.Ф. Фортунатов называет знаменательные и служебные (вспомогательные) слова: «с л у ж е б н ы е слова, не обладая самостоятельной номинативной функцией, а также грамматической и фонетической самостоятельностью, могут указывать на явления (отношения)

внеязыкового мира, лишь употребляясь с самостоятельными словами. Они не могут составить отдельного высказывания и либо образуют один член предложения с самостоятельным словом (предлоги, артикли) либо связывают члены предложения и предложения (союзы), либо замещают структурно член предложения (местоименные слова - заместители), либо оформляют предложение в целом (некоторые частицы)» [6]. В.В. Виноградов разграничивает части речи и частицы речи (предлоги, собственно частицы и союзы) [1].

Актуальность данного исследования заключается в многоаспектности (противоречивости, синкретизме) изучения слов служебных частей речи: 1) теоретического (лингвистического) аспекта, связанного с характеристикой синкретичной природы служебных слов; 2) методического аспекта, который заключается в возможности использования не только традиционных методов и приемов изучения служебных слов (орфография и пунктуация, проблема омонимии и синкретичных явлений в области служебных слов), но и подключения коммуникативного и текстоцентрического подходов к обучению; 3) психолого-педагогического аспекта: отсутствие мотивации у обучающихся к изучению русского языка требует включения в канву урока русского языка интерактивных методов и приемов работы. В данном исследовании предпринята попытка совмещения указанных подходов к изучению служебных частей речи.

Рассмотрение теоретического аспекта изучения служебных слов. Синкретичная природа служебных слов в русском языке проявляется в том, что они занимают промежуточное положение между лексическими единицами (словами) и грамматическими средствами (морфемами). Лингвистические особенности служебных слов.

1. Лексическая неполноценность (есть или нет лексическое значение у служебных слов?) и грамматическая значимость (грамматическое значение служебных слов) - точки зрения В.В. Виноградова и В.А. Белошапковой.

Как слова, служебные части речи имеют фонетическое оформление (ударение, хотя часто слабое – являются клитиками в тексте) и отдельное написание. Однако они не обладают номинативной функцией (не называют предметы, признаки, действия), их лексическое значение крайне абстрактно и сводится к указанию на грамматические отношения. В.В. Виноградов: невозможно разграничить лексическое и грамматическое значение служебных слов [1]. Тем не менее, В.А. Белошапкова считает, что выполнение служебными частями речи связующей функции доказывает, что у служебных слов номинативное значение есть: «указывая на наличие связи, служебные слова одновременно определяют, каковы именно содержательные отношения между сочетающимися компонентами [3].

2. Отсутствие самостоятельной синтаксической роли - тем не менее, участие в построении предложения. Служебные слова не являются членами предложения, к ним нельзя задать вопрос, в то же время они активно участвуют в реализации синтаксического значения: а) предлоги оформляют падежные связи (*к воде (к чему? (Д.п.), куда?* (обстоятельство места); б) союзы связывают однородные члены и части сложного предложения (*читать и анализировать* – однородные сказуемые; *Дует сильный ветер, и деревья гнутся до земли* – союз И соединяет части сложносочиненного предложения); в) частицы вносят семантико-стилистические оттенки значений в структуру предложения (*Ты хоть наелся?* – частица ХОТЬ вносит в предложение разговорный стилистический оттенок уступки).

3. Происхождение служебных частей речи: непроизводные (*к, по, через*) и производные (*вследствие, насчет, благодаря*) единицы. Производные служебные слова образуются в результате перехода из знаменательных слов разных частей речи: 1) наречий (*Вокруг* (наречие (где?) *было хорошо* – *Вокруг (чего?) сада* (предлог) *были непроходимые заросли*); 2) существительных с предлогами (*Вследствие* (предлог = из-за) *сильных дождей посевы кукурузы погибли* - *В следствие* (куда?, во что? – существительное в В.п. с предлогом) *закралась ошибка*); 3) деепричастий (*Он смущался, благодаря* (что делая? –

деепричастие) маму за вкусный обед – *благодаря* (чему? - предлог) *хорошей погоде*).

Анализ примеров показывает, что многие служебные слова возникли из знаменательных частей речи. Поэтому они сохраняют «след» самостоятельности: омонимию с полнозначными словами (ср. *благодаря помощи* – предлог, *благодаря маму* - деепричастие). Это создает двойственность в их восприятии и анализе, например, *в течение недели и в течении реки? Я знал, что выберу в библиотеке – Я знал, что гости приедут* – что – подчинительный союз или союзное слово?

Описание методологического аспекта изучения служебных слов

1. Этапы и приемы изучения служебных слов по программе русского языка ФГОС [4]. В большинстве программ служебные части речи изучаются в 7 классе (после наречия), но пропедевтический курс изучения служебных слов идёт с 5 / 6 классов. На материале предлогов и союзов (без термина «служебные») показывается их роль в предложении (приемы трансформации, прием подстановки).

2. Системное изучение (7 класс). Вводится понятие служебные части речи (наряду с самостоятельными) с учетом следующих методических принципов:

1) сопоставление с морфемами : например, показать, что предлог НА близок по функции к приставке на- (написать — на столе), но пишется отдельно. Это помогает понять двойственность природы служебного слова;

2) опора на омонимию: явление перехода знаменательных слов в служебные части речи (*благодаря* (деепричастие) *друга* / *Благодаря* (предлог) *помощи*). Приём: задайте вопрос. Если можно задать вопрос («что делаю?») - самостоятельное слово. Нет - служебное.

3) смысловозначительный эксперимент: убрать / добавить частицу: «Он (же) пришёл!». Как изменился смысл? (Усиление, удивление). Так работают служебные слова - они «оттеняют».

2. Основные ошибки, связанные с изучением служебных слов. Анализ характера ошибок (на основе выполнения конкретных заданий) позволяет

выявить грамматические и орфографические пробелы в знаниях обучающихся по данной теме: 1. Затруднения в распознавании служебных частей речи. 2. Недостаточное владение морфологической классификацией предлогов. 3. Проблемы с орфографией производных предлогов: различие слитного и раздельного написания (не сформированы критерии отличия служебного слова от омонимичной знаменательной части речи (возможность замены словосочетания синонимичным выражением или замены предлога на другой без потери смысла), например, в написании таких форм, как *в течение / вследствие, в продолжение / ввиду*). 4. Смещение союзов и местоим.й с частицами: задание на различение союзов *тоже, также* и местоим.й (наречий) частицами *то же, так же* выявило устойчивые трудности в применении орфографического правила, основанного на грамматическом анализе. 5. Недостаточная синтаксическая грамотность: при классификации предложений на сложносочиненные и сложноподчиненные многие учащиеся опираются на внешние признаки (наличие запятой, количество глаголов), а не на структурно-семантические критерии (тип связи между частями предложения), что приводило к ошибкам в определении типа союза.

3. Система работы по изучению служебных слов на уроках русского языка. К завершению основной школы ученики должны владеть служебными частями речи. Это включает их умение отличать от самостоятельных, правильно использовать в речи и на письме, а также безошибочно писать (слитно, раздельно или через дефис). Важной частью программы является освоение правил пунктуации при работе с ними и проведение их морфологического анализа. Анализ типичных ошибок, связанных с недостаточным освоением учебного материала по теме «Служебные слова», может стать основанием для разработки и внедрения специальной системы уроков, ориентированной на следующие виды учебной деятельности: а) активизацию познавательной деятельности учащихся через проблемные и исследовательские задания; б) усиление лингвистической рефлексии (объяснение «почему», а не только «как»); в) использование визуальных и мнемонических средств для

запоминания орфографических и морфологических особенностей; г) дифференциация заданий по уровню сложности с учетом индивидуальных возможностей учащихся; д) интеграция грамматического материала с синтаксисом и пунктуацией для формирования целостного языкового видения.

Литература

1. Виноградов, В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Русский язык, 2001. – 720 с.
2. Линия УМК, серия. Русский язык. Ладыженская Т. А. – URL: <https://prosv.ru/catalog/russkii-yazik-ladizhenskaya-t-a-barhudarov-s-g-5-9/> (дата обращения: 06.05.2026).
3. Современный русский язык: учебник / под ред. В.А. Белошапковой. – М: Азбуковник, 1999. – 928 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ООО) / Информационно-правовой портал «Гарант.ру», 2022. – URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 02.05.2026).
5. Филин, Ф. П.: «Предисловие», А. А. Потебня: Из записок по русской грамматике, т. IV, М.-Л.: Изд. Ак. наук, 1941. – URL: <https://crecleco.seriot.ch/textes/Filin41.html> (дата обращения: 06.05. 2026).
6. Фортунатов, Ф.Ф. Слово // Лингвистический энциклопедический словарь. – URL: <https://tapemark.narod.ru/les/464c.html> (дата обращения: 05.05.2026).

В.Г. Федорова,

канд. филол. наук, доцент

Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

СИСТЕМА МОТИВОВ В СКАЗОЧНОЙ ПОВЕСТИ Э.Н. УСПЕНСКОГО «ДЯДЯ ФЕДОР, ПЕС И КОТ»

Аннотация. В статье проводится анализ системы мотивов в повести-сказке Э.Н. Успенского «Дядя Федор, пес и кот», выявляется их литературная или фольклорная природа, определяется функциональная роль в произведении. Мотив рассматривается как ключевой элемент системы художественного повествования; через интеграцию мотивов формируется композиция и сюжет произведения. В ходе анализа выясняется, что мотив побега является сюжетообразующим мотивом – лейтмотивом, который связан с рядом других сопутствующих ему мотивов: мотивом разлуки, мотивом путешествия, мотивом встречи и обретения друзей, мотивом обыкновенного чуда, мотивом возвращения.

Ключевые слова: мотив, лейтмотив, система мотивов, сказочная повесть, Э.Н. Успенский.

Для произведений Э.Н. Успенского, написанных для детей, характерен жанровый синтез современной детской повести с народной сказкой. Поэтому в сказочной повести «Дядя Федор, пес и кот» соединяются традиционные литературные мотивы с фольклорными, что представляет в данной работе основной исследовательский интерес.

Обобщая отечественный опыт анализа литературных произведений через категорию мотива, признаками мотива можно считать: вычленяемость, повторяемость, способность составлять сюжет, разложимость на элементы. Рассмотрение мотива во взаимоотношении с повествованием, событием и действием, фабулой и сюжетом, героем и персонажем, пространством и

временем, темой и лейтмотивом определяет его как часть системы художественного повествования [4].

Так, в сказочной повести «Дядя Федор, пес и кот» последовательно разворачивается мотив побега: раннее взросление дяди Федора, конфликт с родителями, побег из места, где есть запреты взрослых, в место, где их нет, желание в финале вернуться домой.

Этот мотив характерен для детской литературы 40-70-х гг., что отмечает А.Ю. Веселова в своей статье «Сюжет побега в советской детской литературе», выделяя причины побега («Одним из способов обретения самостоятельности <...> является побег из дома. Помимо того, что результатом побега становится обращение к другой, отличной от старой, замечательной жизни, сам факт побега можно тоже рассматривать как демонстрацию небывалой самостоятельности») и условия его совершения («...нужно, чтобы было откуда (от чего/кого) бежать и (или) куда (зачем/к кому) бежать») [1, с. 394].

В произведении побег имеет психологическую мотивировку. С одной стороны, это серьезность и самостоятельность дяди Федора, с другой – его желание иметь домашних животных: «Мама дяди Федора зверей не любила. Особенно всяких кошек. А дядя Федор зверей любил, и у него с мамой всегда были споры разные» [5].

Побег имеет 3 ступени: 1) замысел; 2) подготовка; 3) совершение. Замысел – «Если вы кота прогоните, я от вас тоже уйду» [5]. Подготовка – «Он с вечера сложил в рюкзак все, что надо. И ножик перочинный, и куртку теплую, и фонарик. Взял все деньги, которые на аквариум копил. Приготовил сумку для кота» [5]. Совершение – «...взял рюкзак и кота в сумке и пошел на автобусную остановку. Сел в автобус и поехал» [5]. Мотив побега из привычной среды реализуется с помощью фабулы: «переезд мальчика из города в деревню».

Исходя из утверждения В.Я. Проппа о том, что любая литературная сказка – это переработанный фольклорный вариант [3], можно отметить, что герои повести Э. Успенского выполняют функции героев фольклорной сказки. Сюжет сказочной повести опирается на устойчивые фольклорные мотивы:

приключения, испытания героя, борьба с антагонистом. Герой-протагонист дядя Федор испытывает недостаток, хочет обладать чем-то, стремится заполучить это (стремление Дяди Федора иметь кота); мама накладывает запрет, который герой нарушает; герой уходит из дома; кот Матроскин, пес Шарик, трактор Митя, корова Мурка выполняют функции помощников; почтальон Печкин – функцию антагониста (вредителя); начальная недостача ликвидируется (мама разрешает завести животных в доме); герой возвращается домой. Структура сюжета повести «Дядя Федор, пес и кот» имеет сказочную основу: герой совершает побег, обретает друзей-помощников, антагонист пытается вредить, тем самым помогая герою вернуться домой.

Автор не создает чудесный или волшебный образ действительности, скорее перед нами не сказочная фантастика, а игра. Л.В. Овчинникова считает, что «все произведения Успенского можно было бы назвать своеобразной игрой в сказку и самих героев произведения, и читателя <...>. За счет иронически-игровой структуры в произведениях нередко создается пародия на сказку» [2, с. 254].

Здесь, например, нет, как в волшебной сказке, положительных и отрицательных героев, хороших и плохих, добрых и злых. Антагонист Печкин в итоге приносит не вред, а пользу, потому что помогает родителям найти дядю Федора, и сразу «добреет», когда ему дарят лотерейные билеты для выигрыша велосипеда: «Спасибо вам! Я почему нехороший был? Потому что у меня велосипеда не было. А теперь я сразу добреть начну. И какую-нибудь зверюшку заведу, чтобы жить веселей: ты домой приходишь, а она тебе радуется!.. Приезжайте в наше Простоквашино...» [5].

Говоря о сюжетных свойствах мотива, И.В. Силантьев отмечает его хронотопичность [4]. Действительно, мотив побега предполагает действие, совершаемое во времени, а также смену мест. Разводя два мира (мир реальный и мир волшебно-сказочный), автор в то же время не обозначает резкой грани между ними. Так, дядя Федор из города направляется в деревню на автобусе: «Кругом лес, поля и речка недалеко. Ветер дует такой теплый, и комаров нет»

[5]. Однако деревня является сказочно-волшебным местом, где ребенок может фантазировать и в то же время претворять эти фантазии в реальность, где он может играть «во взрослых».

Место, куда убегает в поисках свободы ребенок, отвечает следующим требованиям: оно устраивает всех его друзей, оно содержит необходимые блага цивилизации и привносит свои, деревенские, в нем нельзя вести праздный образ жизни (печь необходимо топить, за огородом ухаживать и т.д.), здесь можно реализовать свои фантазии (отыскать клад, заказать «комнатное солнце»). В то же время кардинальным отличием детского мира является лишь отсутствие опеки, возможность пользоваться свободой. Автор подчеркивает, что жить органично со взрослыми ребенок может при соблюдении одного несложного условия: предоставлении ребенку большей свободы. Можно сказать, что побег мальчика – это побег в детство, где он может обрести друзей, играть с ними, фантазировать. Причина побега двойственна: с одной стороны, это демонстрация ранней самостоятельности, с другой – отстаивание права на дружбу, игру, фантазию – права быть ребенком.

Мотив побега связан с мотивом обретения новых друзей. Все друзья обладают сказочно-волшебными свойствами. Кот, пес и галчонок умеют разговаривать, Трактор Митя работает не на бензине, а на продуктах. Однако в повести всем этим чудесам дается реальное, рациональное объяснение, поэтому возникает мотив «обыкновенного» чуда. Так, например, кота и пса говорить научил профессор Иван Трофимович Семин, который изучал язык животных и составлял «Русско-кошачий», «Охотничье-собачий» и др. словари. Галчонок – птица, которая может подражать человеческой речи. Трактор Митя появляется с настоящего завода по производству тракторов.

Поводом для возвращения дяди Федора домой, к родителям, послужил мотив болезни. Выясняется, что звери-друзья не в силах помочь во время болезни, нужны родители. Наступает развязка – мама признает свою вину и разрешает дяде Федору взять с собой животных-друзей: «Это я во всем виновата. Зря я вас прогнала. Жили бы вы у нас, и дядя Федор никуда бы не ушел» [5]. Мотив

побега, таким образом, берет на себя новую функциональную роль: не только сюжетообразующую, но и аксиологическую. Автор показал одновременно и конфликтность миров «отцов и детей», и их взаимообусловленность. Чистый сказочный мир ребенка оказался все же незащищенным (требуются взрослые), в то же время жизнь взрослого корректируется детским мировосприятием.

Финал повести сопровождается мотивом разлуки с друзьями, поскольку Шарик и Матроскин отказываются ехать в город вместе с дядей Федором. Расставание сопровождается сбором вещей, обменом подарками. Мотив возвращения становится логичным завершением путешествия (путешествующий герой возвращается к привычному образу жизни, прощаясь с друзьями, которых он обрел).

Мотив побега является в повести-сказке лейтмотивом, поскольку приобретает ведущий характер в пределах текста этого произведения и связан с рядом других сопутствующих мотивов: мотивом разлуки, мотивом путешествия, мотивом встречи и обретения друзей, мотивом «обыкновенного» чуда, мотивом возвращения. Мотив побега, в данном случае, является сюжетообразующим, потому что основной сюжет произведения – уход из дома, поездка в деревню, обретение друзей, самостоятельная жизнь в деревне, возвращение домой.

Мотив выступает в произведении как организующее начало, выстраивая все элементы нарратива с достаточной степенью предсказуемости. Один мотив предполагает другой (мотива побега сменяется мотивом возвращения) или неразрывно с ним связан (мотиву одиночества сопутствует мотив обретения друзей). Мотивы составляют основу сюжета, определяются пространственно-временной организацией, где обыденность переплетается со сказкой. Но сказочные элементы лишь помогают выстроить сюжет, главный герой должен проявить себя, прежде всего, не как обладатель сказочных возможностей, даров, а как человек, умеющий дружить, проявлять честность, смелость, отзывчивость, самостоятельность, чтобы адресат книги – юный читатель – смог себя с ним идентифицировать.

Литература

1. Веселова, А.Ю. Сюжет побега из дома в советской детской литературе / А.Ю. Веселова // Детский сборник: Статьи по детской литературе и антропологии детства / Сост. Е.В. Кулешов, И.А. Антипина; Рос. гос. гуманитар. ун-т, Ин-т высш. гуманитар. исслед. – Москва: Объединенное гуманитарное изд-во, 2003. – 445 с. – С 393–404.
2. Овчинникова, Л.В. Русская литературная сказка XX века. История, классификация, поэтика: Учебное пособие / Л.В. Овчинникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва: Флинта: Наука, 2003. – 312 с.
3. Пропп, В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – Москва: Издательство «Лабиринт», 1998. – 512 с.
4. Силантьев, И.В. Мотив в системе художественного повествования. Проблемы теории и анализа / И.В. Силантьев. – Новосибирск: Изд-во ИДМИ, 2001. – 236с.
5. Успенский, Э.Н. Дядя Федор, пес и кот / Э.Н. Успенский // Ларец сказок: библиотека для детей: [сайт] – URL: <https://uspenskij-eduard-pisatel.larec-skazok.ru/dyadya-fyodor-pyos-i-kot> (дата обращения: 17.05.2026)

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

М.П. Бартышева,

канд. филол. наук, доцент

Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ СЕМАНТИКИ «НАСТРОЕНИЕ» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию семантики «настроение» в английском языке с учетом психологических особенностей личности. Анализ фактического материала демонстрирует возможность разграничить способы выражения семантики «настроение» в зависимости от темперамента личности. Установлено, что выбор конкретных языковых единиц коррелирует с характером личности.

Ключевые слова: настроение, семантика, психология, темперамент.

Для актуализации семантики «настроение» важным является идентификация настроения, как эмоционального состояния, поскольку именно это обуславливает использование особых языковых средств его вербализации.

В большом психологическом словаре дается следующая характеристика настроения.

Настроение (англ. mood) одна из форм эмоциональной жизни человека. Настроение называется более или менее устойчивое, положительное, без определенной интенции эмоциональное состояние человека, окрашивающее и течение некоторого времени все его переживания [1, с. 292].

Настроение в отличие от аффектов, чувств и эмоций присутствует всегда, тогда как аффекты, эмоции и чувства внезапны и появляются в результате наличия хорошего/плохого настроения как его следствие, то есть, характеризуются показателем вторичности. Для настроения важной составляющей является мотив возникновения. Для чувств, аффектов и эмоций нужен импульс, толчок, инициирующий последующую сиюминутную реакцию.

В данной статье, понятие «*настроение*» рассматривается как сформированное в сознании человека длительное эмоциональное состояние, отражающее органические изменения субъекта в соответствии с его индивидуальными психологическими характеристиками.

Среди ведущих факторов, определяющих индивидуальные различия людей в отношении частоты и смены настроения, психологи называют, темперамент.

Наиболее поздняя концептуальная трактовка темперамента личности, сохранившая актуальность в современной психологии, была предложена И. Кантом [2].

Сангвиническим темпераментом обладает жизнерадостный и позитивный человек, общительный, с чувством юмора, который легко находит общий язык с окружающими.

Меланхолический вид наблюдается у людей с мрачным настроением, чувствительных и ранимых, глубоко переживающих неудачи, внешне сдержанны в реакциях.

Холерики вспыльчивы, быстры и порывисты, несдержанны, подвержены бурным эмоциям и частым сменам настроения.

Флегматики – хладнокровны, медлительны, уравновешены и невозмутимы, сдержаны в проявлении эмоций.

Анализ фактического материала позволяет дифференцировать употребление языковых средств выражения семантики «настроение» соответственно темпераменту личности.

Так, обладая темпераментом холерика, герой произведения Моэма, “Up at the Villa”, Карл Рихтер, описывается особыми языковыми средствами, использованными автором для выражения семантики «настроение».

1. There was no love in his eyes now, but cold, sullen anger. His white face had gone whiter still and it was like a death mask [3, p. 50].

Семантика «настроение» актуализирована в данном примере словосочетанием *cold, sullen anger*. Лексема *anger*, называет негативную эмоцию. Актуализаторами семантики «негативное настроение» являются лексемы *cold, sullen*, которые содержат негативную сему, что интенсифицирует указанное качество состояния, его негативность. Сравнительная степень *whiter*, выражает семантику «настроение», что выходит за рамки нормы (положительного состояния), так как излишнее проявление бледности, показатель отрицательного настроения. Описание бледности лица усиливается при помощи стилистического средства сравнения *like a death mask*, в

соответствии с целью автора передать более точно силу и остроту переживания героя через его настроение в данный момент времени.

Другой герой произведения Моэма “Virtue” Чарли Бишоп, характеризуется как меланхолик.

2. But he spoke without life. He was an empty shell and one had the feeling that though for the sake of his host he forced himself to speak, his thoughts were elsewhere [4, p. 156].

В данном высказывании семантика «негативное настроение» представлена в первом предложении (*But he spoke without life*). Характеристика речи героя, актуализированная предложным словосочетанием *without life*, представляет плохое настроение, так как ощущение жизни является показателем хорошего настроения, а ее отсутствие – плохого. Сравнение *empty shell*, является нейтральным по эмоциональности, что соответствует характеру и темпераменту субъекта. Однако контекст, особенно первое предложение, заданное стереотипными личностными характеристиками (в данном случае безразличием, внутренней пустотой, незаинтересованностью), позволяет идентифицировать семантику «негативное настроение».

Гай, герой произведения Моэма “The Force of Circumstances”, характеризуется как сангвиник.

3. His face usually so cheerful, had borne a sullen look when he came in, but now it brightened [4, p. 7].

В данном высказывании актуализирована семантика «позитивное настроение», о чем свидетельствует лексема *brightened*. Пример 3 демонстрирует смену настроения, так как выражение a *sullen look* является показателем семантики «негативное настроение». Переход к семантике «позитивное настроение» актуализируется внелингвистическим способом (изменение выражения лица), а также положительными лексемами – *cheerful*, *brightened*. Первая лексема в сочетании с наречием *usually* свидетельствует о постоянном присутствии подобного выражения лица, что является показателем

хорошего настроения, свойственного данному типу личности с превалирующим сангвиническим темпераментом.

Ричард Хэрнджер, герой произведения Моэма "The Treasure", характеризуется как флегматик.

4. He was a little amused at what he was doing, and pleased too. It was nice to be able to make someone happy with so little trouble to himself [4, p. 204].

Данное высказывание включает семантику «позитивное настроение», что проявляется в положительных эмоциях, полученных от проделанной работы. Средствами выражения данной семантики являются лексемы *pleased* и *nice*, выражение *was a little amused*, которые ассоциируются с положительным настроением. Лексемы *pleased* и *nice* являются характерными для описания уравновешенного эмоционального состояния, так как не обладают яркими экспрессивными свойствами. Наречие *little*, в сочетании с положительной лексемой снижает ее эмоциональный заряд, что является характеристикой указанного типа темперамента, со свойственными ему хладнокровностью, уравновешенностью, неэмоциональностью.

Таким образом, в результате обладания разным характером и темпераментом, личность подвержена неоднозначному проявлению такого состояния как настроение, поэтому его вербализация представлена различными языковыми средствами. Для актуализации семантики «настроение» адекватно личностным параметрам *холериков* типичными являются экспрессивные, эмотивные средства передачи, эмоционально насыщенные лексемы. При выражении семантики «настроение» в соответствии с личностными свойствами *меланхоликов* характерно употребление эмоционально нейтральной лексики. Относительно личности *сангвиников* и *флегматиков* при идентификации семантики «настроение» следует ориентироваться как на нейтральную, так и на экспрессивную лексику в силу способности индивида испытывать сильные переживания и возможность их контролировать, что актуализируется в языковой сфере.

Именно через языковой материал, на лингвистическом уровне, можно идентифицировать семантику «настроение» как явление, отражающее реальное состояние людей и как факт психики отдельного человека, что находится под влиянием центральной нервной системы.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 2-е изд., доп.и перераб. – Санкт-Петербург: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672.
2. Кант, И. О темпераменте / И. Кант// Психология индивидуальных различий: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по направлениям и спец. Психологии / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – 2-е изд. – М.: ЧеРо, 2002.- 313-317.
3. Maugham, W. Somerset. Up At The Villa / W. S. Maugham.– СПб.: Антология, 2003. – 192 pp.
4. Maugham, W. Somerset. Selected Short Stories / W. S. Maugham. – М.: Менеджер, 4-е изд., - 2000. – 320 pp.

Ж.Е. Базеева,

студент,

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

И.П. Зырянова

старший преподаватель

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

**РАЗНООБРАЗИЕ СРЕДСТВ ВЫРАЖЕНИЯ ВЕРБАЛЬНОЙ АГРЕССИИ
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ НА ПРИМЕРЕ РАССКАЗА ДЖОНА
УИНДЕМА «ТУПАЯ МАРСИАНКА»**

Аннотация. Статья посвящена исследованию вербальной агрессии как общечеловеческого феномена и способов её языкового выражения на материале художественного текста. Актуальность работы обусловлена повышенным интересом молодежи к лексике с отрицательной коннотацией в русском и английском языках, а также необходимостью эффективного распознавания речевой агрессии как в литературе, так и в реальной коммуникации.

Ключевые слова: вербальная агрессия, стилистика, сарказм, ирония.

Вербальная агрессия – общечеловеческая проблема, с которой каждый человек сталкивается в повседневной жизни. Она проявляется в том, что одна конфликтующая сторона в словесной форме, при помощи выражения, интонации и других невербальных компонентов речи оскорбляет, принижает другую сторону и наоборот. Язык обладает широким спектром средств для выражения агрессии: это стилистически и эмоционально маркированная лексика, выражающая недовольство, раздражение, ненависть, презрение, и т. д, а также средства выразительности.

Средства выразительности – это языковые приёмы, которые используются для усиления эмоционального и эстетического воздействия [2]. Они делают речь человека живой и разнообразной, а язык – уникальным. Выделяют лексические средства, синтаксические средства, стилистические фигуры или приёмы и тропы.

Средства выразительности активно используются в художественной литературе, а она является отражением устной речи. Соответственно, в изложенных авторами диалогах и мыслях людей может использоваться также и вербальная агрессия по отношению к оппоненту.

Тема исследования является актуальной в свете повышенного интереса молодёжи к использованию лексики с отрицательной коннотацией не только на русском языке, но и на английском. Так как вербальная агрессия может быть выражена разными способами, их изучение позволит эффективнее распознавать

негативные высказывания не только в художественном тексте, где они служат речевой характеристикой персонажа, но и в реальной коммуникации.

Цель данного исследования состоит в изучении основных лексико-семантических и стилистических способов выражения речевой агрессии внутри литературного произведения.

Задачи:

- исследовать литературное произведение;
- проанализировать поведение персонажей внутри произведения;
- проанализировать проявления вербальной агрессии персонажей по отношению друг к другу;
- найти примеры использования с синтаксических, стилистических и лексических средств выразительности;
- сравнить средства выражения вербальной агрессии разными персонажами.

Объект исследования: вербальная агрессия.

Предмет исследования: средства выражения вербальной агрессии в литературном произведении.

Материал исследования: рассказ Джона Уиндема «Dumb Martian».

Методы исследования: сплошная выборка, контент-анализ, стилистический анализ.

Практическая значимость исследования: анализ речи персонажей позволяет отметить более высокий культурный уровень протагониста и невежество антагониста, вследствие чего можно ознакомиться с двумя разными моделями использования английского языка для выражения вербальной агрессии.

Согласно Cambridge Academic Content Dictionary, «Aggression – actions or behavior that use threats or force against others» (Агрессия – действия или поведение с использованием угроз или принуждения по отношению к другим. Здесь и далее – перевод Базеева Ж.) [4].

В качестве литературного примера для исследования средств выражения вербальной агрессии был взят рассказ Джона Уиндема «Тупая марсианка». Рассказ был написан в 1952 году. Идейное содержание – борьба с расизмом. Тематами являются расизм и косвенно дискриминация женщин. Основным сюжетом разворачивается между тремя персонажами: главным антагонистом Дунканом Вивером, жертвой-протагонистом Лелли и спасателем-протагонистом Аланом Уинтом.

Внутри рассказа создаётся почва для проявления вербальной агрессии. Основным её источником – Дункан Вивер.

Другой источник агрессии – это Алан Уинт, однако он использует агрессию только для защиты Лелли.

Поскольку рассказ ведётся с позиции мыслей Дункана, то некоторые характеристики других персонажей не произносятся вслух, а высказываются читателю, то есть, используется внутренняя речь. Основная цель внутренней речи в художественной литературе – изобразить внутренний мир персонажей языковыми средствами в ситуациях их размышлений и переживаний [1, с. 13].

Классификацией вербальной агрессии занимались такие учёные, как А. Басс (американский психолог, известный работами в области агрессии, темперамента и застенчивости) и Д. Инфанте (ученый, профессор и автор, известный исследованиями в области коммуникации).

На примере классификации А. Басса [3, с. 112-130] рассмотрим следующие примеры вербальной агрессии:

(1) ВА активная прямая (словесное оскорбление или унижение другого человека): «*You've got the things to wave it, so stop looking like a damned mermaid*» - «У тебя есть, чем завить их [волосы], так прекрати выглядеть, как чёртова русалка» (Дункан), «*It's enough to drive a guy nuts going on looking at a face like a doll just heard its first dirty story*» - «Двинешься тут, когда постоянно смотришь на лицо, как у куклы, которая в первый раз услышала пошлую историю» (Дункан), «*I don't think you'd show up any too bright yourself in a language where you only knew a few words, and which you couldn't read*» - «Я не думаю, что Вы

бы отличились в языке, на котором знали бы только несколько слов и на котором Вы не умели бы читать» (Алан), «*You think in your simple way, that I'm out to get your girl, and you resent that with all the weight of two thousand, three hundred and sixty pounds*» - «Вы думаете Вашим примитивным способом, что я собираюсь забрать Вашу девушку, и Вас возмущает это ровно на две тысячи триста шестьдесят фунтов» (Алан), «*I've cracked up your ignorance racket there*» - «Вот я и разоблачил Ваше невежество» (Алан), «*I knew when I came here that you'd be a waster, or you'd not be on this job — and it didn't take long for me to find out that you were a lousy bully, too*» - «Я знал, когда пришёл сюда, что Вы никудышный человек, или Вы не попали бы сюда, и совсем скоро я понял, что Вы, к тому же, паршивый хулиган» (Алан), «*You emetic!*» - «Вы тошнотворны!» (Алан) [5, URL].

(2) ВА активная непрямая (распространение клеветы или сплетен о другом человеке): «*One dumb Mart's costing me plenty*» - «Одна тупая марсиашка дорого мне обходится» (Дункан), «*Never can tell with Marts,*» he said *uneasily*. «*They kind of non-register*» - «Ничего не скажешь по этим марсиашкам, - с беспокойством сказал он, - они, типа, не от мира сего» (предшественник Дункана), «*Sort of funny shape Marts have*» - «Забавные эти марсиашки» (предшественник Дункана), «*One hell of a place to take a woman to*» - «Чёртово местечко женщину сюда тащить» (Уишарт) [5, URL].

(3) ВА пассивная прямая (отказ говорить с другим человеком, отвечать на его вопросы): *Alan shrugged his shoulders slightly*. «*Why shouldn't she have ideas? Why shouldn't anyone?*»

«*You know what I mean*» (Дункан избегает прямого ответа на вопрос) – Алан слегка пожал плечами: «Почему бы ей не забивать голову? Да и кому-то ещё?» «Ты знаешь, что я имею ввиду» [5].

(4) ВА пассивная непрямая (отказ дать определенные словесные пояснения или объяснения, высказаться в защиту незаслуженно критикуемого человека): «*Speechless plus. These hick Marts don't know they're born*».

«H'm», said the agent. «Never lived here, have you?» (Агент не стал комментировать слова Дункана о глупости марсиан) - «Безоговорочное преимущество. Эти деревенщины-марсиашки даже не знают, что родились». «Хмм, - сказал агент. – Никогда здесь не жили, не так ли?» [5].

На языковом уровне вербальная агрессия в рассказе выражается следующими средствами:

Императивные конструкции

(1) «...so stop looking like a damned mermaid» - «...так прекрати выглядеть, как чёртова русалка» (Дункан) [5].

(2) «...but get some expression into it» - «...но придай ему [лицу] хоть какое-то выражение» (Дункан) [5].

(3) «Go on, you heard me! Smile, damn you! Smile!» - «Давай, слышишь меня? Улыбайся, чтоб тебя! Улыбайся!» (Дункан) [5].

(4) Now, say «yes» - «Теперь скажи «да»» (Дункан) [5].

(5) «Go on, say it!» - «Давай, скажи это!» (Дункан) [5].

(6) «Go on, now - smile!» - «А теперь давай, улыбайся!» (Дункан) [5].

(7) «Again!» - «Ещё раз!» (Дункан) [5].

Восклицательные конструкции:

(1) «You emetic!» - «Вы тошнотворны!» (Алан) [5].

(2) «The dirty Mart!» - «Грязная марсиашка!» (Дункан) [5].

(3) «Smile, damn you!» - «Улыбайся, чтоб тебя!» (Дункан) [5].

Риторические вопросы

(1) «Call that a smile?» - «Называешь это улыбкой?» (Дункан) [5].

(2) «Can't you make that silly face of yours mean something? Can't you laugh, or cry, or get mad - anything?» - «Разве ты не можешь заставить своё глупое лицо выражать что-нибудь? Ты не можешь смеяться, или плакать, или разозлиться, - что угодно?» (Дункан) [5].

(3) «Just making a monkey out of me, huh?» - «Тупо делаешь обезьяну из меня, а?» (Дункан) [5].

(4) «*Can't you hear the difference?*» - «Разве ты не слышишь разницу?» (Дункан) [5].

(5) «*Listen, pal, who told you to go putting ideas into her head?*» - «Слышь, приятель, кто тебе посоветовал забивать ей голову?» (Дункан) [5].

(6) «*And you think I didn't see why?*» - «И ты думаешь, я не понял, почему?» (Дункан) [5]

(7) «*Do you suppose I haven't noticed the bruises?*» - «Вы полагаете, я не заметил синяков?» (Алан) [5].

Преобладание коротких, обрывистых фраз

(1) «*They (are) kind of non-register*» - «Они, типа, не от мира сего» (предшественник Дункана) [5].

(2) «*(Are you) Just making a monkey out of me, huh?*» - «Тупо делаешь обезьяну из меня, а?» (Дункан) [5].

(3) «*You know what I mean*» - «Ты знаешь, что я имею ввиду» (Дункан) [5]
Генерализация негатива (обобщение)

(1) *In his mind he classified Alan Whint as one of the smooth, snooty type, and hoped that there was not going to be trouble with him* - Про себя он отнёс Алана Уинта к скользким неприятным типам и понадеялся, что с ним проблем не возникнет (мысли Дункана) [5].

(2) «*Speechless plus. These hick Marts don't know they're born*» - «Безоговорочное преимущество. Эти деревенщины-марсиашки даже не знают, что родились» (Дункан) [5].

(3) «*Sort of funny shape Marts have*» - «Забавные эти марсиашки» (предшественник Дункана) [5].

(4) «*I knew when I came here that you'd be a waster, or you'd not be on this job*» - «Я знал, когда пришёл сюда, что Вы никудышный человек, или Вы не попали бы на эту работу» (Алан) [5].

(5) «*I guess you'll have to watch her on water; most women seem to think it grows naturally in pipes*» - «Полагаю, тебе придётся предупредить её насчёт

воды: многие женщины думают, что она появляется в трубах естественным образом» (предшественник Дункана) [5].

Присоединение пренебрежительных или оскорбительных определений, приложений

(1) «*You emetic!*» - «Вы тошнотворны!» (Алан) [5].

(2) «*Smile, damn you!*» - «Улыбайся, чтоб тебя!» (Дункан) [5].

(3) ... *and dumb at that; certainly no fun* - ... да, к тому же, тупая, - совершенно никакого удовольствия (мысли Дункана) [5].

Повторы

(1) «*Like that! Like this!*» - «Вот так! Вот так!» (Дункан) [5].

(2) «*Wriggle?*» *he repeated incensed. «Wriggle, you call it?»* - «Гримасничать? – взбешённо повторил он. – Гримасничать, так ты это называешь?» (Дункан) [5].

(3) ... *so did the way she moved, and her gestures, and her silly pidgin-talk when she talked, and her self-contained silence when she didn't, and her remoteness, and all her differentness* - ...и её движения, и её жесты, и её глупая невнятная болтовня, когда она говорила, и её погружённость в себя, когда она не говорила, и её отстранённость, и вся её непохожесть (мысли Дункана) [5].

Инверсия

(1) ... *so did the way she moved, and her gestures, and her silly pidgin-talk when she talked, and her self-contained silence when she didn't, and her remoteness, and all her differentness* - ...и её движения, и её жесты, и её глупая невнятная болтовня, когда она говорила, и её погружённость в себя, когда она не говорила, и её отстранённость, и вся её непохожесть (мысли Дункана) [5].

(2) «*Call that a smile?*» - «Называешь это улыбкой?» (Дункан) [5].

Угрозы

(1) «*I'll make yours wriggle*» - «Я заставлю тебя гримасничать» (Дункан) [5].

Лексика с отрицательной коннотацией

(1) «*One dumb Mart's costing me plenty*» - «Одна тупая марсиашка дорого мне обходится» (Дункан) [5].

(2) «*I knew when I came here that you'd be a waster, or you'd not be on this job — and it didn't take long for me to find out that you were a lousy bully, too*» - «Я знал, когда пришёл сюда, что Вы никудышный человек, или Вы не попали бы на эту работу, и совсем скоро я понял, что Вы, к тому же, паршивый хулиган» (Алан) [5].

(3) «*You've got the things to wave it, so stop looking like a damned mermaid*» - «У тебя есть, чем завить их [волосы], так прекрати выглядеть, как чёртова русалка» (Дункан) [5].

(4) «*It's enough to drive a guy nuts going on looking at a face like a doll just heard its first dirty story*» - «Двинешься тут, когда постоянно смотришь на лицо, как у куклы, которая в первый раз услышала пошлую историю» (Дункан) [5].

Ирония и сарказм

(1) «*You think in your simple way, that I'm out to get your girl, and you resent that with all the weight of two thousand, three hundred and sixty pounds*» - «Вы думаете Вашим примитивным способом, что я собираюсь забрать Вашу девушку, и Вас возмущает это ровно на две тысячи триста шестьдесят фунтов» (Алан) [5].

(2) «*I'm glad you noticed it*» - «Я рад, что Вы это заметили» (Алан) [5].

(3) «*I don't think you'd show up any too bright yourself in a language where you only knew a few words, and which you couldn't read*» - «Я не думаю, что Вы бы отличились в языке, на котором знали бы только несколько слов и на котором Вы не умели бы читать» (Алан) [5, URL].

Агрессивные метафоры, сравнения, гиперболы

(1) «*Sort of funny shape Marts have*» - «Забавные эти марсиашки» (предшественник Дункана) [5, URL].

(2) «*... stop looking like a damned mermaid. I know you can't help being a dumb Mart, but you can at least try to look like a real woman*» - «... прекрати

выглядеть, как чёртова русалка. Я знаю, что ты не можешь перестать быть тупой марсиашкой, но ты могла бы хотя бы попробовать выглядеть, как настоящая женщина» (Дункан) [5].

(3) «*made her look like a drunken clown*» - «... сделало её похожей на пьяного клоуна» (мысли Дункана) [5].

Клеймящие ярлыки

(1) «*I guess you'll have to watch her on water; most women seem to think it grows naturally in pipes*» - «Полагаю, тебе придётся предупредить её насчёт воды: многие женщины думают, что она появляется в трубах естественным образом» (предшественник Дункана) [5].

(2) «*Sort of funny shape Marts have*» - «Забавные эти марсиашки» (предшественник Дункана) [5].

(3) «*Never can tell with Marts*», he said uneasily. «*They kind of non-register*» - «Ничего не скажешь по этим марсиашкам, - с беспокойством сказал он, - они, типа, не от мира сего» (предшественник Дункана) [5].

(4) «*Speechless plus. These hick Marts don't know they're born*» - «Безоговорочное преимущество. Эти деревенщины-марсиашки даже не знают, что родились» (Дункан) [5].

Косвенное оскорбление

(1) «*I don't think you'd show up any too bright yourself in a language where you only knew a few words, and which you couldn't read*» - «Я не думаю, что Вы бы отличились в языке, на котором знали бы только несколько слов и на котором Вы не умели бы читать» (Алан) [5].

Шутки, анекдоты и ироничные сравнения

(1) «*made her look like a drunken clown*» - «... сделало её похожей на пьяного клоуна» (мысли Дункана) [5].

Результаты исследования показали, что Алан Уинт использует в основном полные и распространённые предложения, в то время как Дункан Вивер или его предшественник стремятся сделать свою речь проще и короче

путём удаления из своих реплик вспомогательных глаголов и местоимений, использования инверсии и обрывистых фраз.

Для сравнения можно привести следующие реплики:

Таблица 1. Сравнение реплик персонажей рассказа Джона Уиндема «Dumb Martian»

	Дункан/Предшественник	Алан
.	... and dumb at that; certainly no fun (мысли Дункана)	I don't think you'd show up any too bright yourself in a language where you only knew a few words, and which you couldn't read
.	They kind of non-register (предшественник)	You think in your simple way, that I'm out to get your girl, and you resent that with all the weight of two thousand, three hundred and sixty pounds
.	Call that a smile? (Дункан)	Do you suppose I haven't noticed the bruises?

Если следовать правилам построения предложений, то примеры мыслей или высказываний Дункана и его предшественника должны выглядеть следующим образом: *... and dumb at that; it is certainly not fun; They are kind of non-registered; Do you call that a smile?* На протяжении всего рассказа Дункан чаще использует инверсию, чем прямой порядок слов. При разговоре с Аланом или Лелли этим можно подчеркнуть уровень презрения к ним. Тем не менее, мы знаем из сюжета, что антагонист никогда не увлекался вопросами, касающимися образования. Как следствие, его уровень знания родного языка значительно ниже, чем у Алана Уинта, являющегося доктором наук. Действительно, Алан предпочитает использованию инверсии и сокращению предложений пространные фразы с использованием иронии или сарказма. Выражая агрессию, протагонист также придерживается вежливого обращения к антагонисту.

В результате исследования были изучены основные лексико-семантические и стилистические способы выражения речевой агрессии внутри рассказа Джона Уиндема «Dumb Martian».

Исходя из приведённых примеров можно сделать вывод, что для создания образа персонажей автор прибегал к косвенным, имплицитным формам агрессии — через иронию, сарказм, преувеличение, и словесную игру. В некоторых предложениях могут сочетаться разные средства выражения вербальной агрессии, как то: генерализация негатива, использование лексики с отрицательной коннотацией, императивные конструкции, инверсия и так далее.

Стилистические средства вербальной агрессии, использованные в рассказе, охватывают как прямые оскорбления, так и сложные приемы — иронию, сарказм, образность, генерализацию, клеймящие ярлыки, насмешливые сравнения и экспрессивный синтаксис. Они способствуют негативному восприятию отрицательных персонажей и в то же время показывают более высокий уровень культуры положительного персонажа, умело использующего сложные предложения для критики своего оппонента.

Данное исследование даёт возможность в дальнейшем продолжить изучение средств выражения вербальной агрессии не только на материале литературных произведений, но и на материале СМИ, фильмов и т. п.

Литература

1. *Артюшков И. В.* Внутренняя речь и ее изображение в художественной литературе (на материале романов Ф. М. Достоевского и Л. Н. Толстого) : автореф. дисс. на соиск. ученой степени доктора филологических наук : 10.02.01 / И. В. Артюшков. — Москва, 2004. — 52 с.
2. *Что такое средства художественной выразительности в литературе* : [сайт]. — URL: <https://skysmart.ru/articles/literature/chto-takoe-sredstva-hudozhestvennoj-vyrazitelnosti> (дата обращения: 19.10.2025)
3. *Buss, A. H.* Aggression pays / A. H. Buss // The control of aggression and violence. — New York : Academic Press, 1971. — P. 112–130.

4. *Cambridge Academic Content Dictionary*: [сайт]. – URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/american-english/> (дата обращения: 20.08.2025).

5. *Dumb Martian (John Wyndham)* » p.4 » Free Library Land Online : [сайт]. – URL: https://library.land/john-wyndham/page,4,280181-dumb_martian.html (дата обращения: 19.03.2025)

Н.Г. Виноградова, канд. филол. наук, доцент,

Т.И. Щелок, канд. филол. наук, доцент,

О.М. Липустина, канд. пед. наук, доцент

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

РОЛЬ ПРЕУВЕЛИЧЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ Ф.С.ФИТЦДЖЕРАЛЬДА

Аннотация. Статья посвящена анализу гиперболы как стилистического средства в английском языке. На материале английской художественной литературы рассматриваются основные способы реализации преувеличения, его функции и механизмы воздействия на читателя на примерах из произведений Ф.С.Фитцджеральда.

Ключевые слова: гипербола, стилистический прием, преувеличение, английская литература.

Гипербола – это проверенный временем и чрезвычайно эффективный стилистический прием, известный с античных времен. Само слово "гипербола" происходит от греческого "hyperbole", что означает "избыток" или "преувеличение". По словам Кэтрин Эттенхубер из Кембриджского университета, это значение буквально означает "бросание за пределы". Латинские аналоги, "superlatio" (возвышение до высшей степени) и "superiectio"

(действие преодоления предела), прекрасно передают суть этого приема: сознательное преувеличение, выходящее за рамки обыденного и правдоподобного, для достижения максимального эмоционального воздействия [2].

В рамках современного языкознания гипербола трактуется как стилистический прием, характеризующийся преднамеренным преувеличением количественных или качественных параметров объекта. Целью данного приема является достижение экспрессивности и оказание эмоционального воздействия на реципиента. В соответствии с концепцией И.Р. Гальперина, стилистический прием представляет собой сознательное и целенаправленное усиление присущих языковой единице структурных или семантических свойств до уровня обобщения, формирующего порождающую модель [3].

Гиперболу не следует путать с обыденным преувеличением, хотя провести четкую границу между ними не всегда просто. Ю.М. Скребнев указывает на обязательное наличие в гиперболе некоторого элемента нелогичности, нереалистичности, противоречия здравому смыслу. Именно этот элемент позволяет читателю распознать намеренное преувеличение и правильно интерпретировать авторский замысел [4].

Важно отметить, что гипербола может выражаться различными частями речи и занимать разные синтаксические позиции в предложении, что делает её универсальным и гибким инструментом экспрессивного синтаксиса.

Основное назначение гиперболы — усиление эмоционального воздействия на читателя. Преувеличение позволяет автору передать интенсивность переживания персонажа, сделать внутреннее состояние внешне выраженным и зримым, добавляя высказыванию драматическую силу или юмористический оттенок.

В рассказе «The Diamond as Big as the Ritz» (Алмаз величиной с отель Ритц) главный герой Джон Т. Ангер узнает от Перси Вашингтона, что семья владеет не просто большим камнем, а целой горой: "...it's an entire mountain in Montana... The diamond is as big as the Ritz." [1;85] (Это целая гора в Монтане... Это алмаз

величиной с отель Риц). Используя гиперболу «алмаз размером с отель» (или гору), Фицджеральд работает на нескольких уровнях:

- Огромный размер алмаза. Размер алмаза, который описывается как сопоставимый с небоскребом или горой, является явным количественным преувеличением. В реальности алмазы измеряются в каратах и сантиметрах, а столь гигантский размер физически невозможен, поскольку нарушил бы законы гравитации и геологические основы Земли.

- Критика богатства и морали. Фицджеральд намеренно доводит до крайности абсурдность богатства. Используя гиперболу, он критикует "слепую погоню за материальными благами" и связанное с этим моральное разложение. Семья Вашингтонов обладает состоянием, которое не просто избыточно и бессмысленно (как намекает название школы Св. Мидаса, отсылая к мифу о царе Мидасе), но и опасно. Этот гигантский алмаз становится своего рода "тюрьмой" для его владельцев, вынуждая их устранять любого, кто его увидит.

- Ирония и обесценивание ценностей. Парадоксально, но огромный алмаз, являющийся символом исключительной ценности, обесценивает деньги внутри семьи, делая их бесполезными ("не на что тратить"). В конечном итоге, это приводит к их гибели. Как саркастически отмечает рассказчик, такое богатство могло бы вызвать экономический кризис, и правительство сочло бы его владельца "нарушителем общественного порядка".

В цитате из рассказа "По эту сторону рая" ("Забудьте на узкой, ограниченной земле / О Могучем Зевке, что дал вам жизнь") Фицджеральд прибегает к классическому гротеску, сравнивая рождение скучного профессора с актом божественного творения. Обыденный "Могучий Зевок" метафорически заменяет собой "Великое Дыхание" Бога, вдохнувшее жизнь в Адама. Чудовищное несоответствие между масштабом события (создание человека) и его реальной причиной (скука, невежество) является ярким примером использования гиперболы в сатирических целях.

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы о том, как гипербола применяется в английском языке на примере художественной литературы:

1. Многогранность гиперболы: Гипербола является многофункциональным стилистическим приемом, способным выполнять различные функции: передавать сильные эмоции и выразительность, характеризовать персонажей, создавать комический эффект и служить инструментом сатиры.

2. Способы создания гиперболы: Основными методами создания гиперболы являются увеличение количества, усиление качества и конструирование образов, которые логически невозможны.

3. Условие эффективности: Эффективность гиперболы зависит от умения автора балансировать между правдоподобным и неправдоподобным, при этом сохраняя ясность своего замысла.

4. Присутствие в творчестве Фицджеральда: Гипербола активно используется в произведениях Ф. Фицджеральда в английской литературе.

Литература

1. Фицджеральд, Ф.С. Избранная проза. – М.: Изд-во Менеджер, 1999.–304 с.
2. Ettenhuber, K. Hyperbole: exceeding similitude // Renaissance Figures of Speech. – Cambridge University Press, 2014. – P. 231-248.
3. Цит. по: Ibrakhimova D.T. Hyperbole is the exaggeration of any statement. // Вопросы науки и образования. / Гл. ред. А.В. Ефимова. –2019. – № 25 (74). // – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hyperbole-is-the-exaggeration-of-any-statement/viewer> (дата обращения: 05.05.2026).
4. Skrebnev Y.M. Fundamentals of English Stylistics. – Moscow: Astrel, 2003.

А. М. Кубарич,
канд. филол. наук, доцент,
Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)
М.В. Ступкина,
старший преподаватель,
Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ, (г. Бийск)
ЛюШо,
преподаватель китайского языка Института Конфуция,
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, (г. Нижний Новгород)

中国传统文化融入初级汉语课堂的实践案例研究

——以俄罗斯大学生汉语教学为例

摘要：在初级汉语教学中，语言知识与文化认知的结合有助于提升学习兴趣、降低学习难度并促进跨文化理解。俄罗斯大学生逻辑思维较强，动手参与意愿较高，但在汉语声调、汉字识记和口语表达方面常存在困难。本文基于面向俄罗斯零基础大学生的教学实践，前期设计并实施了四个90分钟文化融入型课堂，分别涉及古典诗词、吉祥书画、传统服饰和中国音乐。文章选取其中“古诗《咏鹅》融入拼音、声调与汉字教学”作为典型案例，分析传统文化融入初级汉语课堂的具体路径。实践表明，文化元素能够增强课堂趣味性，提高学生参与度和语言输出意愿，并促进语言学习与文化理解的同步发展。

关键词：初级汉语教学；中国传统文化；俄罗斯学生；课堂案例；教学实践

零基础至初级阶段的俄罗斯大学生在学习汉语时，常面临声调辨析困难、汉字识记压力大、词语搭配不稳定和口语表达不自信等问题。若课堂长期依赖机械跟读、词汇背诵和语法讲解，学生容易产生倦怠感。中国传统文化具有审美性、故事性和实践性，能够为初级汉语教学提供具体情境和情感动力。诗词的

韵律可用于声调训练，书画意象可辅助汉字与词汇教学，服饰器物可服务于语法和句型表达，音乐节奏则有助于听说训练和课堂互动[5, 6]。

基于这一认识，本文前期围绕古典诗词、吉祥书画、传统服饰和中国音乐设计了四个文化融入型课堂。本文以《咏鹅》教学为例，集中呈现古典诗词与拼音、声调、汉字教学融合的实践方式。该诗语言简洁、节奏鲜明、画面感强，适合初级学习者朗读和记忆；其中“鹅、天、水、白、毛、红”等基础词语和汉字，也便于连接语音、词汇、汉字和文化认知。

一、案例设计

本案例为90分钟初级汉语综合课，教学对象为俄罗斯零基础大学生。教学内容包括单韵母a/o/e/i/u/ü、汉语四声、古诗《咏鹅》及相关基础汉字。教学目标主要包括：准确认读六个单韵母，初步掌握四声发音规则；认识并规范书写“鹅、天、水、白、毛、红”等汉字；能够朗读并分句背诵《咏鹅》；感知中国古诗的节奏美和画面感。

本课重点是四声发音、古诗朗读和基础汉字识记，难点在于俄罗斯学生容易受母语语调影响，出现二声上扬不足、三声转折不明显、四声下降不够有力等问题。因此，课堂采用手势定调、节奏朗读、分组操练和游戏强化等方式，将身体动作、听觉感知和语言输出结合起来，以提高声调训练的有效性。

二、课堂实施过程

课堂首先以“拟声猜物”导入。教师播放或模仿大鹅鸣叫，引导学生发现鹅叫声与韵母“e”的相似性，并出示“鹅(é)”字，建立声音、图像和文字之间的联系。随后，教师用手势讲解四声，通过“声调小法官”等游戏帮助学生辨认和模仿声调。

在单韵母教学中，教师将a/o/e/i/u/ü与具体形象联系起来，如a对应“阿姨”，o对应公鸡打鸣，e对应鹅叫，i对应“衣服”，u对应“屋子”，ü对应“小鱼”。这种方式减少了机械跟读的枯燥感，使语音学习与形象记忆结合。随后，教师通过集体朗读、分组练习和“四声接龙”等活动巩固韵母和声调。

进入古诗教学后，教师播放配乐版《咏鹅》，并通过范读、拍手划分节奏和分组朗读，引导学生感受古诗的韵律美。分句讲解时，教师将语音、词汇、汉字和文化说明结合起来：“鹅，鹅，鹅”用于训练“é”的二声；“曲项向天歌”讲解“天（tiān）”的一声和构形意义；“白毛浮绿水”引入“白、毛、水、绿”等词语，并说明白色、绿色的象征意义；“红掌拨清波”讲解“红、掌”，补充红色在中国文化中的吉祥含义。通过古今字形对比，学生能够理解“水、天、白、毛、红”等汉字的构形特点，降低识记难度。

课堂最后，学生进行全诗朗读、分组展示和“我是小诗人”活动，在音乐伴奏下朗诵《咏鹅》，并配合手势动作。课后作业包括背诵古诗、书写重点汉字并标注拼音，以及思考俄罗斯文化中象征美好或吉祥的动物。该设计既延伸了语言训练，也为后续跨文化比较提供了基础。

三、教学效果与反思

课堂实践表明，手势与节奏结合的方式有助于俄罗斯学生感知声调走势，尤其能降低二声和三声的区分难度。与单纯模仿相比，学生通过动作提示更容易建立稳定的发音记忆。汉字教学中，象形和构形讲解也明显提高了学生兴趣，使其不再只把汉字视为需要机械抄写的符号，而能理解其图像来源和文化意义。

同时，学生在三声转折和四声下降方面仍存在不稳定现象，说明声调教学需要在后续课程中持续强化。总体来看，《咏鹅》教学较好地实现了语言知识与文化体验的结合。学生不仅学习了韵母、声调和基础汉字，也通过古诗的节奏、图像和意境感受到汉语的审美特征，学习动机和课堂参与度均有所提升。

四、结论与启示

本案例表明，传统文化并非语言课堂的附加内容，而可以成为初级汉语教学的重要载体。以《咏鹅》为例，古诗韵律能够服务于声调训练，诗中意象能够辅助词汇和汉字理解，朗诵与表演活动能够增强学生的语言输出意愿[1]。

对于俄罗斯学生而言，初级汉语教学应注重“理性理解”与“实践体验”的结合。象形讲解、动作示范、节奏训练和分组展示，比单纯背诵和重复操练更能激发学习兴趣，也更符合初级学习者的认知特点，这与体验式教学法强调“在做中学、在体验中理解”的理念相一致[2,3]。文化学习还能够促使学生从“学习汉语知识”转向“通过汉语理解中国文化”，从而增强持续学习的可能性[4]。

因此，初级阶段的文化融入应坚持“浅显、自然、适度”的原则，围绕明确的语言目标选择文化材料，使文化内容真正服务于语言习得。未来可继续开发节气、节日、饮食、礼仪、书画、音乐、武术、戏曲等系列文化语言课堂，形成稳定、可复制的“文化+汉语”教学模式，在语言习得与文化传播之间实现双向赋能。

参考文献:

1. 林红霞, 张馨月. 中国古诗词在中文教学中的应用研究 —— 以苏轼诗词为例 // 教育进展. — 2024. — T. 14, № 7. — C. 905–911.
2. 李晓琪主编. 对外汉语文化教学研究. — 北京: 商务印书馆, 2006.
3. 沙莎. 俄罗斯汉语学习者跨文化认同及其影响因素研究 —— 北京: 北京外国语大学, 2022.
4. 张英. 论对外汉语文化教学 // 汉语学习. — 1994. — № 5. — C. 46–50.
5. 赵金铭主编. 对外汉语教学概论: 修订版. — 北京: 商务印书馆, 2019.
6. 周琳. 古诗词在对外汉语语音教学中的课程设计与研究 // 文学教育 (下). — 2019. — № 4.

О.М. Липустина,

канд. пед. наук, доцент

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ – «ПЛЮСЫ» И «МИНУСЫ»

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования искусственного интеллекта (ИИ) в образовании. Автор анализирует «за» и «против» использования ИИ с помощью образовательных платформ на примере образовательного учреждения.

Ключевые слова: образование, искусственный интеллект, образовательная платформа.

Искусственный интеллект появился сравнительно недавно. Первое упоминание об ИИ связано с летней конференцией 1956 г. в Дартмутском колледже в Ганновере (США, штат Нью-Гэмпшир) [2].

Всё началось с проверки гипотезы, может ли человек определить, отвечает на вопросы человек или машина (тест Тьюринга). С 1950 года эта проблема, как оказалось, до сих пор не решена. С 2025 года в системе «Антиплагиат» работает функционал, выявляющий тексты, сгенерированные ИИ. Выявлено много случаев, когда система выдавала результат проверки, свидетельствующий о том, что текст диплома сгенерирован ИИ, хотя диплом студентом был написан самостоятельно.

С 1960-70 годов 20 века появились первые экспертные программы, моделирующие знания человека в определённых областях, чат-боты, имитирующие диалог с человеком. 1980-е годы ознаменовали возрождение интереса к ИИ в силу развития алгоритмов машинного обучения и развития нейронных сетей. Начало 21 века стало свидетелем нового витка популярности ИИ, причиной тому – развитие машинного обучения, которое стало основой

современных технологий. Именно с 2000-2010 годов ИИ стал использоваться в разных отраслях, в том числе в образовании. С 2020 года ИИ активно внедрился в образование. В связи с этим возникает вопрос: благо он приносит или вред? В рамках данной статьи будет предпринята попытка определить все «за» и «против» использования ИИ в образовании.

Рассмотрим данную проблему более подробно на примере работы преподавателя со студентами высшего учебного заведения.

Для преподавателя положительные моменты заключаются в том, что ИИ может оказать помощь с проверкой студенческих работ, предоставляет шаблоны рабочих программ дисциплин, что значительно сокращает бюрократическую нагрузку на преподавателя, учит эффективно проводить экзамены и зачёты, помогает составить подборку учебных материалов, учит создавать «Гибкий курс» на основе платформы [1].

К услугам преподавателя сервис «Индивидуальная книжная полка преподавателя». Данная платформа широко использует входное, текущее и формирующее тестирование студентов, организует встречи с преподавателями, на которых участники встречи учатся тому, как тратить меньше времени на рутинную работу и больше времени уделять творчеству в преподавании.

Итак, среди положительных составляющих ИИ можно отметить *персонализацию обучения* (создание индивидуальных учебных программ и материалов, адаптация их к уровню знаний студентов, что, в конечном итоге, приводит к улучшению успеваемости), *развитие цифровых навыков* как студента, так и преподавателя, *доступ к информации*, *автоматизацию рутинной работы* преподавателя (проверка студенческих работ, составление планов и отчётов, рабочих программ дисциплин).

К недостаткам можно отнести: *плагиат* при написании дипломных сочинений (ВКР), творческих работ (эссе), *недостаток непосредственного живого общения*, *снижение критического мышления*, *утечка конфиденциальных данных*, *технические сбои в работе сети*.

Перечень вышеперечисленных достоинств и недостатков никоим образом не может считаться окончательным.

Пока же преподавателям всё чаще и чаще приходится сталкиваться с тем, что, к примеру, студенты, обучающиеся на гуманитарных направлениях подготовки, прибегают к генерированию дипломных работ, текстов эссе, при этом умудряются обманывать систему Антиплагиат. Совершенно очевидно, что ИИ не заменяет живое эмоциональное общение. Повальное увлечение ИИ может привести к снижению критического мышления: будет утрачиваться навык анализа и синтеза информации, студенты не смогут формулировать собственные выводы и критически осмысливать данные. Творческие способности обучаемых могут быть утрачены из-за зависимости от нейросетей. Память, несомненно, будет ухудшаться, знания будут усваиваться поверхностно. Никто не застрахован от технических сбоев, а это закономерно приводит к нарушению образовательного процесса. Генерирование текстов приводит к усложнению выставления объективной оценки знаний.

Вопрос о преимуществах и недостатках использования ИИ в образовании остаётся открытым.

Литература

1. Образовательная платформа Юрайт: – URL: https://urait.ru/?utm_source=email&utm_medium=email&utm_campaign=invitation&utm_content=prof_admin_barnaul_0426&utm_term=link_main (дата обращения: 12.04.2026).
2. The Birth of Artificial Intelligence: The Dartmouth Conference of 1956. – URL: <https://robotsauthority.com/the-birth-of-artificial-intelligence-the-dartmouth-conference-of-1956/> (дата обращения: 12.04.2026).

М.В. Ступкина,

аспирант,

Алтайский государственный педагогический университет, (г. Барнаул)

ВИЗУАЛЬНАЯ ГИПЕРБОЛА КАК СРЕДСТВО ДИСФЕМИСТИЧЕСКОГО УСИЛЕНИЯ В КИТАЙСКОЙ НАРУЖНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕКЛАМЕ

Аннотация. В статье рассматривается дисфемистическая функция визуальной гиперболы в китайской наружной социальной рекламе. Актуальность исследования обусловлена тем, что гипербола в рекламном тексте чаще описывается как средство выразительности, тогда как её роль в формировании отрицательной оценки социальной проблемы изучена недостаточно. Цель статьи — выявить, каким образом визуальная гипербола усиливает негативную репрезентацию действия, объекта или последствия в условиях наружного плаката. Материал исследования составили 66 плакатов, сфотографированных на улицах Китайской Народной Республики. В корпусе зафиксировано 96 визуальных тропов; визуальная гипербола выявлена в 18 случаях, что составляет 18,8 %. Установлено, что данный приём концентрируется преимущественно в темах ответственного отношения к животным, вредных привычек, психоактивных веществ, пьяного вождения, пожарной безопасности и поведения в общественном транспорте. Делается вывод о том, что визуальная гипербола выступает средством дисфемистического масштабирования: она делает риск, вред или нарушение нормы зрительно несоразмерными и тем самым лишает проблемное действие нейтрального статуса.

Ключевые слова: китайская социальная реклама, наружная реклама, визуальная гипербола, дисфемизация, визуальный троп.

Наружная социальная реклама рассчитана на краткий зрительный контакт. Плакат воспринимается в движении — на улице, в транспорте, на станции метро, в переходе или ином общественном пространстве, где адресат редко задерживается для длительного чтения и интерпретации. Поэтому визуальный компонент здесь выполняет не вспомогательную, а смыслообразующую функцию: он должен быстро выделить проблему и задать её оценочный статус. В таких условиях особую значимость приобретает визуальная гипербола — приём, позволяющий представить социально нежелательное явление в увеличенном, обострённом и трудно игнорируемом виде.

В рекламной стилистике гипербола понимается как намеренное преувеличение признака, размера, интенсивности, последствия или реакции [1; 3; 4]. В социальной рекламе это преувеличение связано не только с экспрессией. Оно помогает показать, что проблема выходит за пределы частного случая и требует общественной оценки. С. А. Вербицкая связывает использование гиперболы в социальной рекламе с необходимостью подчеркнуть масштаб и остроту проблемы [2]. Е. А. Заболотская рассматривает гиперболизацию в изобразительном тексте как усиление формы, силуэта, цвета и пропорций, при котором отдельный элемент начинает организовывать восприятие всей композиции [4]. Для наружной рекламы это особенно важно: гиперболизированный образ сокращает дистанцию между зрительным восприятием и оценочной реакцией.

В отличие от метафоры, аллюзии или сложного визуального сравнения, гипербола обычно не требует длительной расшифровки. Она действует через очевидную несоразмерность: объект становится чрезмерно крупным, последствие — резким, реакция среды — подчеркнутой, а само действие — трудно оправдываемым. За счёт этого гипербола сближается с дисфемистическим способом репрезентации. Она не смягчает проблемное явление, а, напротив, делает его более неприятным, опасным или социально недопустимым в восприятии адресата.

Несмотря на разработанность проблем визуальной стилистики рекламы, дисфемистическая функция гипербола в наружной социальной рекламе требует отдельного рассмотрения. В данном случае гипербола важна не только как приём выразительности, но и как способ организации отрицательной оценки: она делает риск, вред или нарушение нормы визуально несоразмерными и тем самым выводит их из нейтральной зоны восприятия. Цель статьи — выявить, каким образом визуальная гипербола реализует дисфемистическое усиление в китайской наружной социальной рекламе. Для этого в работе устанавливается частотность гипербола в корпусе, кратко обозначаются тематические зоны её концентрации, определяется тип адресата и описываются основные объекты преувеличения: источник вреда, последствие действия, степень опасности и реакция социальной среды.

Работы, посвящённые китайской социальной рекламе, позволяют рассматривать её как инструмент нормативного, профилактического и ценностно ориентированного воздействия [6; 7; 8]. В этом контексте визуальная гипербола становится удобным средством нормативного воздействия: она переводит запрет, предупреждение или социальную норму в наглядный образ и показывает, что нарушение затрагивает не только самого субъекта действия, но и более широкий круг объектов — здоровье, безопасность, животных, других людей или общее городское пространство.

Материал исследования составили 66 образцов китайской наружной социальной рекламы, сфотографированных на улицах Китайской Народной Республики. В корпусе было выявлено 96 визуальных тропов; данная совокупность принята за 100 %. Визуальная гипербола зафиксирована в 18 случаях, что составляет 18,8 %. Этот показатель позволяет рассматривать её не как единичный выразительный приём, а как один из устойчивых способов визуального обострения социальной проблемы.

Распределение материала показывает, что гипербола используется избирательно. Наиболее часто она появляется в двух тематических группах: в плакатах об ответственном отношении к животным и в рекламе, посвящённой

вредным или рискованным практикам — курению, вейпу, наркотическим веществам, управлению транспортом в состоянии алкогольного опьянения и утрате самоконтроля. В первой группе преувеличиваются последствия импульсивного решения завести питомца и последующего отказа от него: ответственность визуально превращается в «яму», ловушку или разрушение связи между человеком и животным. Во второй группе гиперболизируются источник вреда и его результат: токсичное вещество, дым, алкогольная среда, смерть, потеря контроля над телом и поведением.

Менее частотно гипербола встречается в плакатах о пожарной безопасности и правилах поведения в общественном транспорте. Однако и здесь она выполняет сходную функцию: действие одного человека показывается как причина последствий, выходящих за пределы индивидуальной ситуации. Следовательно, в исследуемом корпусе гипербола появляется преимущественно там, где необходимо быстро и однозначно маркировать поведение как вредное, опасное или социально неприемлемое.

С точки зрения адресата такие плакаты обращены не к абстрактному обществу, а к субъекту потенциального нарушения: владельцу или будущему владельцу животного, курильщику, потребителю психоактивного вещества, водителю, пассажиру метро, пользователю бытовых электроприборов. Адресат представлен как человек, чьё конкретное действие может причинить вред ему самому, другим людям, животному или общественному пространству. Поэтому гипербола не просто усиливает выразительность изображения, а лишает проблемный поступок нейтрального или частного статуса.

В анализируемом материале можно выделить три основных механизма гиперболизации: помещение объекта в несвойственное ему пространство, укрупнение источника вреда и усиление реакции социальной среды.

Первый механизм представлен в плакате о вождении в нетрезвом состоянии. Центральный образ строится на соединении бокала и автомобиля: машина оказывается внутри пространства, связанного с алкоголем. Гипербола здесь возникает не только из-за необычного соотношения предметов, но и

благодаря невозможному совмещению двух сфер — застольной и дорожной. Бокал перестаёт быть посудой и становится моделью опасной среды, в которой движение автомобиля заранее связано с аварийным риском. Нарушение масштаба делает причинно-следственную связь между алкоголем и дорожной угрозой зрительно очевидной.



Рис. 1. Нарушение визуального масштаба в плакате о вождении в нетрезвом состоянии

Второй механизм связан с укрупнением источника вредного действия. В плакате о вейпе с психоактивным веществом электронная сигарета, флакон и облако дыма занимают значительную часть композиции и почти сопоставимы с человеком. Предмет, который в обычной ситуации воспринимается как небольшой и контролируемый, превращается в доминирующий визуальный центр. Человеческая фигура на его фоне кажется уменьшенной, а пространство плаката организуется вокруг вещества и дыма. В результате вредное действие представлено не как индивидуальная привычка, а как ситуация подчинения источнику зависимости.



Рис. 2. Укрупнение источника вредного действия в плакате о вейпе с психоактивным веществом

Третий механизм связан с социальным увеличением последствия. В плакате о запрете еды в вагоне метро гиперболизация строится не на физическом увеличении предмета, а на усилении реакции окружающей среды. Обычный бытовой жест помещается в пространство коллективного пользования и начинает восприниматься через дискомфорт пассажиров. Визуальная сцена показывает, что личное удобство одного человека нарушает общий порядок. Здесь гипербола работает мягче, чем в плакатах о зависимости или дорожной опасности, но сохраняет дисфемистическую функцию: она делает повседневное нарушение общественно заметным.



Рис. 3. Социальное увеличение повседневного нарушения в плакате о запрете еды в вагоне метро

Сопоставление примеров показывает, что визуальная гипербола в китайской наружной социальной рекламе не сводится к простому увеличению размера. В одном случае она строится на невозможном совмещении предмета и ситуации, в другом — на нарушении пропорций между человеком и источником вреда, в третьем — на усилении социальной реакции. Общим остаётся принцип несоразмерности: изображение делает проблему более крупной, резкой и социально значимой, чем она выглядела бы в нейтральной визуальной форме.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что визуальная гипербола в китайской наружной социальной рекламе выполняет функцию дисфемистического масштабирования. Она увеличивает не только объект или последствие, но и отрицательную оценку изображённой ситуации. Частотность приёма — 18 случаев, или 18,8 % от общего числа зафиксированных визуальных тропов — показывает, что гипербола используется не случайно, а в тех тематических зонах, где требуется быстро маркировать поведение как вредное, опасное или социально недопустимое. Благодаря этому визуальный ряд становится самостоятельным инструментом негативной репрезентации, а не фоном социального призыва.

Литература

1. Касакова Е. В. Использование гиперболы в рекламе // Молодой исследователь: материалы II Всероссийской студенческой конференции с международным участием, Липецк, 19 ноября 2024 года. — Липецк: Липецкий государственный технический университет, 2024. — С. 336—338. — EDN ZXZMXX.
2. Вербицкая С. А. Специфика использования гиперболы в социальной рекламе // Актуальные вопросы филологической науки XXI века : сборник статей V Международной научной конференции молодых ученых, Екатеринбург, 12 февраля 2016 года / Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина ; общ. ред. Ж. А. Храмушина, А. С.

Поршнева, А. А. Ширшикова. — Екатеринбург : Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, 2016. — С. 95—101. — EDN WKWCYT.

3. Яо М. Стилистические средства и их роли в русской рекламе // Культура Мира. — 2024. — Т. 12. — № 36(1). — С. 256—267. — EDN WLUSUS.

4. Заболотская Е. А. Стилистический прием «гипербола» в рекламе медиа о моде // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2022. — Т. 11. — № 4-1. — С. 234—241. — DOI 10.34670/AR.2022.14.99.020. — EDN GJFQRF.

5. Каменева В. А., Рабкина Н. В., Горбачева О. Н. Визуальная стилистика (на материале рекламного текста) // Политическая лингвистика. — 2022. — № 5. — С. 111—119.

6. Думанская К. С. Лингвистические и культурные особенности печатной и наружной социальной рекламы в Китае // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2010. — Т. 8. — № 1. — С. 82—91.

7. Хрипля Т. С. Потенциал речевого воздействия лексической системы языка в социальной рекламе Китайской Народной Республики // Коммуникативные исследования. — 2024. — Т. 11. — № 2. — С. 332—344.

8. Чжан Тао, Кошкарлова Н. Н. Особенности речевого воздействия в китайской социальной рекламе, направленной на пропаганду санитарных норм в условиях пандемии коронавируса (на материале уличных агитационных плакатов) // Политическая лингвистика. — 2020. — № 6. — С. 108—116.

Е.А. Хохлова,

канд. пед. наук, доцент

Бийский филиал им. В.М. Шукшина

АлтГПУ (г. Бийск)

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Данная статья анализирует современные методы обучения иностранным языкам с акцентом на коммуникативную компетенцию и развитие творческих навыков. Рассматриваются узкое и широкое толкования метода, а также проектный, проблемный и коммуникативный методы с их истоками, целями и принципами обучения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, творческие умения, проектный метод, проблемный метод, коммуникативный метод.

Современной целью обучению иностранным языкам является формирование коммуникативной компетенции, а также развитие творческих, поисковых умений учащихся. Формированию и развитию данных умений в учебном процессе могут в полной мере способствовать проектный, проблемный и коммуникативный методы обучения. Для рассмотрения данных методов обратимся к понятию «метод».

В методике преподавания иностранных языков исторически сложилось двойственное определение метода: 1) метод – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся [1, с. 78] (узкое толкование термина); 2) метод - это направление в обучении, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения [6, с. 180] (широкое толкование термина).

Обратимся к точке зрения Г.В. Роговой, которая рассматривает метод в узком смысле.

Г.В. Рогова подходит к обучению как к системе, в которой действуют два компонента: обучающий (учитель) и обучаемый (учащийся). В этом двустороннем процессе — один учит, а другой учится — можно выделить основные функции, выполняемые каждой из сторон. Учитель выполняет организующую, обучающую и контролирующую функции. В функции учащегося входят ознакомление с учебным материалом (языковым, речевым), тренировка, необходимая для формирования языковых навыков и речевых умений, и применение изучаемого языка в решении коммуникативных задач. Опираясь на данные функции, автор рассматривает следующие методы: ознакомление, тренировка, применение, контроль.

Рассмотрим метод обучения в широком смысле. На современном этапе теоретически разработаны и реализованы в школьных учебниках иностранного языка такие методы как проектный, проблемный, коммуникативный. Данные методы имеют свою историю (истоки), цель, принципы, организацию процесса обучения.

Истоки **проектного метода** связаны с американским философом и педагогом Дж.Дьюи. Его идеи были продолжены в работах его ученика У. Килпатрика, автора известной книги «Метод проектов».

Проектный метод обучения в преподавании иностранного языка получил освещение, прежде всего, в работах Е.С. Полат.

Цель проектного обучения состоит в развитии «...познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве» [4, с. 5]. Проектное обучение, по мнению Е.С. Полат, должно «...стимулировать интерес ребят к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний, и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний» [3, с.66].

Организация проектного обучения, по мнению Е.С. Полат, соотносится с этапами работы над проектом: 1) представление ситуаций, позволяющих

выявить одну или несколько проблем по обсуждаемой тематике; 2) выдвижение гипотез решения поставленной проблемы; 3) обсуждение методов проверки принятых гипотез; 4) работа в группах; 5) защита проекта; 6) выявление новых проблем. Как видно из структуры поэтапной работы над проектом все начинается с выявления проблемы и заканчивается выдвижением новых проблем.

Позиция учащихся и учителя определяется тем, что в проектном обучении учащиеся являются активными субъектами обучения, учитель раскрывает субъектный опыт учащихся, поощряет стремления каждого находить свой способ решения проблемы, позволяет всем учащимся проявлять инициативу, самостоятельность.

Проблемный метод обучения иностранным языкам на современном этапе разрабатывается рядом ученых (Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник и др.). Целью обучения в контексте проблемного обучения является усвоение не только результатов научного познания, но и самого пути, процесса получения этих результатов, также формирование познавательной самостоятельности ученика и развитие его творческих способностей.

Содержание обучения иностранным языкам, по мнению Е.В. Ковалевской, реализуется на трех уровнях: предметный / лингвистический, коммуникативный и духовно-познавательный. Предметный/лингвистический уровень включает «...лингвистические проблемы, соотносимые с уровнями языка: фонетика, лексика, грамматика, стилистика, текст. Коммуникативный уровень содержит коммуникативные проблемы, соотносимые с уровнями речевой деятельности: говорение, аудирование, письмо, чтение, перевод. Духовно-познавательный уровень – ... духовно-познавательные проблемы» [2, с.24].

В плане организации процесса обучения иностранным языкам Е.В. Ковалевская рассматривает пять уровней проблемности, соотносимых со степенью мыслительной активности субъекта в постановке и решении проблем: «...нулевой уровень – неproblemное изложение учителем учебного материала;

первый уровень – проблемное изложение учителем учебного материала; второй уровень – ученик решает с помощью учителя поставленную учителем проблему; третий уровень – ученик самостоятельно решает проблему, поставленную учителем; четвертый уровень – ученик самостоятельно ставит и решает проблему» [2, с.24].

Позиция учащегося, определяется тем, что в рамках проблемного обучения он, прежде всего субъект обучения, так как принимает активное участие в учебном процессе.

Коммуникативный метод связан с именем Е.И. Пассова. В основу метода положены идеи коммуникативной лингвистики, психологической теории деятельности, концепция развития индивидуальности в диалоге культур.

Цель коммуникативного метода – овладение иноязычной культурой в процессе межкультурной коммуникации.

Коммуникативный метод базируется на следующих методических принципах: речевой направленности обучения, индивидуализации, функциональности, ситуативности процесса обучения, новизны.

Коммуникативный метод предполагает три этапа работы: формирование речевых навыков, совершенствование речевых навыков, развитие собственно умения. Способом организации и представления учебного материала является проблема.

Проведенный сопоставительный анализ коммуникативного, проектного и проблемного методов обучения иностранным языкам позволил сделать вывод о том, что коммуникативный метод ориентирован больше на формирование коммуникативной компетенции, проблемный метод – на развитие мыслительных, творческих способностей, проектный подход – на самостоятельное конструирование учащимися знаний творческого продукта. Формирование коммуникативной компетенции, развитие познавательной самостоятельности и творческого мышления учащихся происходит на основе решения коммуникативных, творческих проблем/задач.

Литература

1. *Рогова, Г.В.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе [Текст]: пособие для учителя/ Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 224с.
2. *Ковалевская, Е.В.* Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ прим.тельно к методике преподавания иностр. языков) [Текст]: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02/ Е.В. Ковалевская; Московский пед. гос. ун-т. – М., 2000. – 36 с.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 145с.
4. *Полат, Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. М., 2000. - № 2. – С.3-10.
5. *Смирнов, В.И.* Общая педагогика: [Текст]: Учебное пособие/ В.И. Смирнов. – М.: Логос, 2002. – 304 с
6. *Щукин, А.Н.* Обучение иностранным языкам: теория и практика [Текст]: учебное пособие для преподавателей и студентов/ А.Н. Щукин. – М.: Силоматис, 2004. – 416 с.

Т.И. Щелок,

канд. филол. наук, доцент

О.М. Липустина,

канд. пед. наук, доцент

Н.Г. Виноградова,

канд. филол. наук, доцент

Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ЭПИТЕТ КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПОРТРЕТА ПЕРСОНАЖА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НОВЕЛЛЫ СТ. ЦВЕЙГА «ФАНТАСТИЧЕСКАЯ НОЧЬ»)

Аннотация. Статья посвящается описанию эпитета как одного из важных лингвистических средств создания портретной характеристики персонажей в художественном тексте. В качестве источника анализируемого материала используется новелла «Фантастическая ночь» Стефана Цвейга. Раскрывается специфика функционирования эпитета для раскрытия внутреннего состояния главного героя произведения.

Ключевые слова: немецкий язык, художественный текст, эпитет, внутренний мир, эмоции.

Несмотря на все ускоряющийся темп и меняющийся образ жизни современного человека, коммуникация продолжает оставаться важной ее частью. При этом каждый выбирает для себя наиболее важный и ценный источник получения информации или обмена ею, будь то другой человек или просто текст. Здесь важно отметить, что книги не теряют своей популярности, поскольку общение с ними вызывает определенные чувства и заставляет переосмысливать многие моменты собственного бытия.

Тексты остаются привлекательными для читателей благодаря наличию разных стилистических средств, позволяющих авторам наиболее точно

передавать свои мысли. Так, невозможно представить себе художественный текст, в котором отсутствовали бы эпитеты - образные определения, использующиеся для создания яркого, эмоционально насыщенного образа персонажа, его внешности, характера или внутреннего состояния и помогающие раскрыть отличительные черты героя, передать авторскую оценку и создать атмосферу произведения [2]. Эпитет выполняет таким образом конкретизирующую функцию: помогает сосредоточить внимание на определенных вопросах, фактах, явлениях [1].

Оценочно-характеризующая лексика имеет очень важное значение в произведениях Стефана Цвейга, тексты которого наполнены глубоким психологизмом и умением писателя очень тонко и точно описывать внутренний мир своих героев и все их душевные муки.

В данной статье рассматриваются эпитеты, используемые известным австрийским писателем для создания образа барона Фридриха Микаэля фон Р. – главного героя новеллы «Фантастическая ночь» [3], охваченного полными драматического накала переживаниями, приводящими его к «возрождению».

Ф.М. фон Р. – обеспеченный молодой человек, получивший хорошее образование и богатое наследство от родителей, что позволило ему вести праздный, ни к чему не обязывающий образ жизни и разрушило его душу. В ниже приведенных примерах через анализ эпитетов описываются характер и жизненный стиль барона.

(1) *Ich hatte alle Befriedigung eines **eleganten, adeligen, vermögenden, hübschen** und dazu noch **ehrgeizlosen jungen** Mannes, die **ungefährlichen** Spannungen des Spiels, der Jagd, die **regelmäßigen** Auffrischungen der Reisen und Ausflüge, und bald begann ich diese **beschauliche** Existenz immer mehr mit **wissender** Sorgfalt und **künstlerischer** Neigung auszubauen* / Будучи **элегантным, привлекательным, состоятельным и не амбициозным** молодым человеком **благородного** происхождения, я наслаждался всеми прелестями жизни: **безобидными** развлечениями азартных игр и охоты, **постоянными новыми** ощущениями от путешествий и экскурсий и, войдя во вкус, я стал все больше и больше

осознанно и творчески расширять это **мирное** существование (здесь и далее перевод наш. — Т. Щ.).

Фрагмент текста включает большое количество эпитетов, часть которых описывает внешность и возраст главного героя (*elegant, jung, hübsch*), характер и происхождение (*adelig, vermögend, ehrgeizlos*), а также отношение к жизни (*ungefährlich, regelmäßig, beschaulich, wissend, künstlerisch*). Используемые писателем уточняющие слова указывают на то, что молодой человек получил много благ даром, не приложив к этому собственных усилий, и, следовательно, в полной мере не понимал их ценности. Привлекательная внешность и молодой возраст способствовали увлечению праздной жизнью, наполненной типичными для его круга и эпохи развлечениями, все больше и больше затягивая и уводя от постановки и достижения собственных целей. Спокойное и лишённое устремлений существование вполне его устраивало.

(2) *Bei Frauen mangelte es mir nicht an Erfolg, auch hier hatte ich mit dem geheimen sammlerischen Trieb, der irgendwie auf innere Unbeschäftigkeit deutet, mir vielerlei erinnerungswerte und kostbare Stunden des Erlebens aufgehäuft, und hier allmählich vom bloßen Genießer mich zum wissenden Kenner steigend* / Я не был обделен женским вниманием, но и здесь — в каком-то **тайном коллекционерском** порыве, указывающем на **внутреннюю** праздность, — я накопил **незабываемый** и **бесценный** опыт и превратился из **простого** любителя развлечений в знатока.

В данном примере раскрывается отношение барона к женщинам: для него они были только развлечением. Без каких-либо внутренних привязанностей он менял их одну за другой, нисколько не задумываясь о том, что переживали они и насколько глубоко их могло ранить расставание. У молодого человека проснулась *тайная коллекционерская* страсть к женскому полу, все более опустошавшая его душу. Он стал настоящим *знатоком* в общении с женщинами, однако это не приносило ему душевного удовлетворения, а только опыт.

(3) *Eine gutgewählte Krawatte konnte mich fast schon froh machen, ein schönes Bild, ein Automobilausflug oder eine Stunde mit einer Frau mich restlos beglückten / Удачно подобранный галстук мог привести меня почти в радостное состояние, а красивая картина, поездка на машине или проведенный с женщиной час делали меня бесконечно счастливым.*

Автор выбирает интересную последовательность факторов, которые хотя бы на какое-то время могли принести ощущение радости и счастья в жизнь барона: удачно подобранный галстук, красивая картина, проведенный с женщиной час. Очевидно, что ему все равно, как, где и с кем проводить время. При этом его внешний вид чрезвычайно важен. Таким образом еще раз подчеркивается равнодушие молодого человека к своей жизни, главное в которой – мимолетные мгновения положительных эмоций.

(4) *Ganz besonders wohl tat mir in dieser meiner Daseinsform, dass sie in keiner Weise, ganz wie ein tadellos korrekter englischer Anzug, in keiner Weise der Gesellschaft auffiel / В таком образе жизни мне особенно нравилось то, что он, подобно безупречному английскому костюму, никоим образом не привлекал внимания общества.*

Писатель сравнивает жизнь своего героя с английским костюмом – стилем, который характеризуется элегантностью, сдержанностью, практичностью, вниманием к деталям. Образ одежды переносится на образ ее владельца, хотя бы внешне указывая на порядочного человека. Данная ситуация вполне устраивает барона: общество видит его в приличном свете. Из этого следует, что душа барона еще не полностью зачерствела и для него важно, как его воспринимают люди и что про него думают.

(5) *Ich glaube, man empfand mich als eine angenehme Erscheinung, ich war beliebt und gerne gesehen, und die meisten, die mich kannten, nannten mich einen glücklichen Menschen / Я считаю, что меня воспринимали как приятную личность, охотно со мной встречались, я был любим, и многие из тех, кто меня знали, называли меня счастливым.*

Эпитеты описывают настрой знакомых к барону: он был *приятным* человеком, с которым *охотно* проводили время и считали *счастливым*. Как и в предыдущем примере, здесь автор подчеркивает, насколько важным для Ф.М. фон Р. было восприятие его личности в обществе. Хорошее и стабильное отношение способствовало продолжению привычного образа жизни и не вызывало мыслей что-либо изменить. Жить удобно и просто всегда легче.

(6) *Ich hatte aus meiner Existenz durch eine allzu vernünftige Technik alle Widerstände ausgeschaltet, und an diesem Fehlen der Widerstände erschlaffte meine Vitalität* / Посредством слишком **рационального** подхода я устранил из своей жизни любое противодействие, из-за отсутствия которого ослабла моя жизненная энергия.

В данном предложении отмечается, что *рациональность*, ставшая неотъемлемой частью жизни барона, привела его к очень важному пониманию и осознанию: пропало ощущение «живой» действительности и наступило угасание энергии, которая вносила эмоции и делала его быт более оживленным. Здесь, как представляется, начинается осознание героем пустоты своего бытия. Он сделал все, чтобы общество считало его достойным человеком, однако это не приносило ему теперь удовлетворение.

(7) *Ich merkte, dass ich immer weniger, immer schwächer begehrte, dass eine Art Erstarrung in mein Gefühl gekommen war, dass ich – vielleicht ist es am besten so ausgedrückt – an einer seelischen Impotenz, einer Unfähigkeit zur leidenschaftlichen Besitznahme des Lebens litt* / Я заметил, что у меня все меньше желаний и что они становятся все слабее, что в моих чувствах поселилось какое-то оцепенение, что я – пожалуй, это лучшее выражение – страдаю от **эмоциональной** импотенции и неспособности **безудержно** наслаждаться жизнью.

Автор подчеркивает начало душевных переживаний барона, используя очень сильный термин: *эмоциональная* импотенция, раскрывающий абсолютную неспособность наслаждаться жизнью во всем ее разнообразии и полноте.

Молодой человек ощущает отсутствие эмоций и желаний, и данный факт, очевидно, пугает его и сравнивается с психологической болезнью.

(8) *Ich las diesen Brief, zuerst überrascht von der Nachricht und dann, als ich ihn durchblättert, noch ein zweites Mal und nun mit einer gewissen Beschämung, die sich bewusst werdend rasch zu einem inneren Erschrecken steigerte* / Прочитав письмо в первый раз, я удивился содержащемуся в нем известию, но, когда я пролистал его во второй раз, я почувствовал **некоторый** стыд, превратившийся осознанно быстро во **внутренний** ужас.

Строки письма женщины, с которой он провел несколько месяцев и от которой просто ушел без каких-либо объяснений и угрызений совести, заставили Ф.М. фон Р. пережить сильные эмоции: стыд, ставший *внутренним* ужасом. Ему вдруг стало стыдно и очень страшно от того, что брошенная им женщина все еще его очень сильно любила и желала ему счастья. А он про нее просто забыл. По-видимому, он начал понимать, что подобное отношение к людям с его стороны не должно быть нормой.

(9) *Es genügte mir, dass dieser seelische Defekt außen so wenig wahrnehmbar war, wie etwa die körperliche Impotenz eines Mannes nicht anders als in der intimen Sekunde offenbar wird, und ich setzte oft in Gesellschaft durch eine künstlerische Leidenschaftlichkeit im Bewundern, durch spontane Übertreibungen von Ergriffenheit eine gewisse Ostentation daran, zu verbergen, wie sehr ich mich innerlich anteilslos und abgestorben wusste* / Мне было достаточно, что этот **душевный** дефект был столь же незаметен для внешнего мира, как и физическое бессилие мужчины, обнаруживающееся только в интимную минуту. В обществе я скрывал свою внутреннюю безучастность и омертвелость, прибегая к **спонтанному** и **наигранному** выражению эмоций и привлекая к себе таким образом всеобщее восхищение.

Ф.М. фон Р. признает наличие *душевного* дефекта – отсутствие сострадания и внимательного отношения к окружающим его людям, - но пока не предпринимает попыток от него избавиться. Самым важным моментом для него все еще остается положение в обществе и желание скрыть недостатки

своей души, ради чего он проявляет *наигранные*, неискренние эмоции. Но это еще больше приближает его к необходимости решения внутреннего конфликта.

(10) *Äußerlich lebte ich mein **altes behagliches, hemmungsloses** Leben weiter, ohne seine Richtung zu ändern; Wochen, Monate glitten leicht vorüber und füllten sich langsam **dunkel** zu Jahren/* Внешне я продолжать жить своей **прежней удобной, раскованной** жизнью, не меняя своего направления; недели и месяцы легко проносились мимо и, **не принося радости**, сливались в годы.

Пример подчеркивает, что главный герой не стремится избавиться от внутренних переживаний и очерствелости, ведя удобный для него образ жизни, хотя и понимает, что время проносится мимо, складываясь в *безрадостные* годы. Но первый шаг в лучшую сторону уже сделан и впереди – изменения, дающие возможность стать «нормальным» человеком, лишенным «психологической импотенции» и «душевного дефекта».

Таким образом, описанные примеры ярко раскрывают внутреннее состояние и конфликт с внешним миром и самим собой персонажа новеллы «Фантастическая ночь». Используемые автором эпитеты помогают семантически емко и эмоционально передать переживания главного героя. Через применение характеризующих слов становится возможным понять отношение барона к себе, к женщинам, к обществу в целом. Кроме того, эпитеты указывают и на изменения, начинающиеся в мыслях барона и способные «оживить» его душу.

Литература

1. Блинова, И.С. Функции эпитета в художественном тексте / И.С. Блинова, Н.А. Красавский // Филологические науки в России и за рубежом: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). — Санкт-Петербург: Свое издательство, 2015. — С. 75-79.

2. Кузёма, Т.Б. Анализ использования функциональной значимости эпитетов в произведениях Кэтрин Мэнсфилд / Т.Б. Кузёма. - URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-ispolzovaniya-funktsionalnoy-znachimosti-epitetov-v-proizvedeniyah-ketrin-mensfeld> (дата обращения: 17.05.2026).

3. Zweig St. Phantastische Nacht. Free ELibrary Original. - URL: <https://originalbook.ru/phantastische-nacht-stefan-zweig-deutsch/> (дата обращения 10.05.2026).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Н.В. Веницкая,

канд. искусствоведения, доцент,

И.А. Шевлякова,

преподаватель

Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСТОРИЧЕСКИХ СЮЖЕТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ МУЛЬТИПЛИКАЦИИ КАК КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЙ ПРОЕКТ

Аннотация. Статья посвящена освещению вопросов исторического просвещения, являвшихся важной составляющей повседневности как в советский период, так и в наши дни. Отечественная мультипликация, освещающая яркие исторические вехи, имеет дидактическую направленность. Эта черта обнаруживается как в советский, так и в современный период.

Ключевые слова: мультипликация, историческое просвещение, воспитание.

История советской мультипликации в контексте повседневности долгое время оставалась на периферии научных изысканий, уступая место изучению

макроэкономических процессов, политической истории или «большого стиля» в искусстве. Между тем, именно повседневная жизнь, культурный досуг и механизмы одушевления просветительской деятельности среди детей играли важную роль.

В советских мультипликационных фильмах повседневная жизнь изображалась как важнейший элемент воспитания и отражения идеологических ценностей. Быт становился пространством, где формировался «новый человек», где коллективизм, дружба, труд и служение родине были показаны как главные добродетели. В разное время акценты смещались, но ключевые ценности оставались неизменными. Вопрос воспитания ценностей у подрастающего поколения и сейчас остается одним из самых важных в педагогике, психологии, культурологии. Ценность является общим представлением о благах и доступных способах для их получения, осуществления осознанного выбора лицом целей и средств для деятельности [1, с. 185]. Определение ценности происходит на основе выделения различных подходов, в частности в рамках психологии, философии, социологии. Ценности принято рассматривать с различных точек зрения, в частности выделения факторов действительности, особенностей становления качеств, формирования духовно-нравственных ценностей [2, с. 65]. В рамках научных исследований принято выделять объективный и субъективный подход к определению категории ценности.

Образы детства и юности с самого зарождения советского искусства были возведены в ранг особо значимых. Обновленное государство нуждалось в новой идеологии, неотъемлемой частью которой стало особое отношение к ребенку и подростку: отныне они являлись фигурами ключевыми, символическими. И это привело к пониманию особой значимости культурно-просветительских проектов, включенных в повседневную жизнь ребенка и связанную с разными периодами его становления как личности, гражданина своей страны. Необходимо отметить, что в 1920–1930-е годы литература рассматривалась как главное средство развития ребенка. Это повлекло за собой дискуссию о том,

«какая книга нужна советскому ребенку». Остро обсуждались вопросы круга чтения детей, тематика и сюжетная направленность.

В этот же период приходит осознание роли экранных искусств. Анимация и кинематограф приобрели популярность благодаря своему особому языку. Они становятся «зеркалом», отражающим исторические и культурные явления. Одновременно происходит интеграция визуальной культуры в опыт повседневности. В силу этого социологи, антропологи, историки и искусствоведы заговорили о «визуальном повороте» в социально-гуманитарном знании, который пришел на смену лингвистическому.

Даже в военные годы производство анимационных фильмов оставалось важным элементом идеологии и ни на год не прекращалось. Так создается «Не топтать фашистскому сапогу нашей родины» и «Стервятники» — короткометражные рисованные мультфильм–плакаты 1941 года, снятые в первые недели Великой Отечественной войны. Для начала послевоенного периода характерно сохранение состояния монолитности, связанное с духовным подъемом, вызванным победой, и концентрацией на общей цели: восстановлении страны от военной разрухи. Особое место в этот период необходимо отдать фильму – плакату «Тебе, Москва».

Работа над сюжетами, связанными с героическими страницами отечественной истории, занимает особое место в отечественной анимации. Лаконично-сдержанные в плане цветовой гаммы, близкие по характеру изображения к «суровому стилю», мультфильмы 70-80-х годов напоминают о важности сохранения исторической памяти. («Солдатская сказка» 1983, «Солдатская лампа» 1984, «Скрипка пионера» 1971, «Салют» 1975, «Партизанская снегурочка» 1981, «Василек» 1973).

Иным по стилистике стал посвящённый 600-летию Куликовской битвы рисованный мультипликационный фильм «Лебеди Непрядвы». Созданный в 1980 году, он наполнен визуальным символизмом и динамичностью в развитии сюжетной линии. Так, например, орда представлена черным пятном, стремительной «тучей, ураганом», оставляющей за собой опустошение и

смерть, разорение и боль. Мультипликационный фильм снят в уникальном формате динамической картины - известные полотна И. Глазунова, В. Васнецова, Нестерова словно переходят из статики в динамику. Особое значение приобретает символизм православных храмов, освещенных солнцем, подчеркивающих идею соборности, веры, единства народа, объединенного любовью к Родине и православием.

В начале XXI века отечественная анимация вновь обратилась к отечественной истории и религиозным сюжетам. В 2006 г. вышел полнометражный мультфильм в жанре исторического фэнтези «Князь Владимир», в 2015 появляется православное фэнтези «Необыкновенное путешествие серафимы», «Крепость: щит и меч» (2015); «Сказ о Петре и Февронии» (2017), «Суворов: великое путешествие» (2022). Это фильмы, для семейного просмотра и обсуждения, для формирования устойчивого интереса к отечественной истории и культуре. Одной из тенденций современного образования является обеспечение поддержки семейного воспитания – сохранение, укрепление и развитие культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных и духовно-нравственных ценностей, с учетом роли традиционных религий России, способствующих формированию четкой гражданской позиции и формированию основ патриотизма [3].

В этой связи потенциал отечественной анимации очень велик. Российские мультипликаторы создали уникальную коллекцию мультфильмов, которые могут формировать в ребёнке положительные моральные качества: отзывчивость, доброту, целеустремлённость, ответственность, развивать кругозор, укреплять любовь к своей стране и ее героическому прошлому.

Литература

1. Жук, А. С. Нравственно-правовая социализация личности в контексте ценностных ориентиров образовательного процесса / А. С. Жук, К. Г. Прокофьев, О. Г. Чупракова // Юридическая наука: история и современность. – 2023. – № 8. – С. 185-193.

2. Вопросы ценностных ориентиров в становлении личности подростков / А. В. Хуторской, М. А. Федорова, Ю. В. Скрипкина, Т. В. Красноперова // Вестник Института образования человека. – 2023. – № 1. – С. 65-69.

3. Доценко, Т.Э., Виноцкая, Н.В. Эффективные формы воспитания патриотизма студентов в педагогическом вузе / Образование и социальная динамика: сборник научных трудов VIII международной научно-теоретической конференции, посвященной памяти доктора философских наук, профессора Т.Н. Брысиной. – Под редакцией М.П. Волкова. – Ульяновск, 2022. – С. 185-190.

А.В. Литягина,

канд. ист. наук, доцент

Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

О РОЛИ РЕЛИГИИ В ДУХОВНОЙ СФЕРЕ ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА В ПРОШЛОМ И СОВРЕМЕННОСТИ, СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ.

Аннотация. В статье показана роль религии в духовной сфере в прошлом на примере окраин России, Алтая и Тывы. Проводится сопоставление с современными тенденциями в сфере культуры, связанной с религиозными верованиями. Сделан вывод о сохранении многих религиозных традиций в жизни людей.

Ключевые слова: религия, традиции, духовная сфера, вторая половина XIX начало XX вв., современность.

Вера в бога или в богов, духов у человечества была с древнейших времен, причем на всех континентах и у всех этносов. О широчайшем и победном шествии атеизма можно говорить лишь применительно к XX – XXI векам.

Наиболее религиозным временем были, конечно же, средние века. Этот период вошел в историю как эпоха схоластики, господства теологии и

религиозного мировоззрения, полное подчинение духовной сферы церкви. В этом, думается, присутствует своя логика развития цивилизации. Все было пронизано духовностью в обществе, пусть и связанной с религией. Последняя всегда обращена к душе человека. При всех особенностях средневековья, не всегда позитивных и приемлемых для современного восприятия, это было время высокой духовности бытия человечества. Наиболее яркие отрицательные явления эпохи – инквизиции – проходили уже на закате средних веков и являлись своего рода их агонией.

Современная эпоха в европейской цивилизации весьма противоречива. О прочных позициях католицизма говорить не приходится. Какому богу, богам там идет поклонение – вопрос серьезный и трудный. Судя по повседневности, происходит разрыв с христианством и его нормами. Однако, обращаясь к России, мы видим, что в нашей стране такого разрыва не наблюдается.

Рассмотрим черты духовной жизни в эпоху модернизации в России (вторая половина XIX – начало XX вв.), связанные с религией, на примере Алтая и Тывы. И попытаемся провести параллель с современностью.

Можно говорить о широком спектре ценностей в жизни людей, которые они чтят и хранят. Эти ценности присутствуют в самых разных сферах жизни, скрепляют общество, идентифицируют его как особое социокультурное объединение. Речь идет именно об общественных ориентирах, признаваемых, как правило, большинством населения и составляющих морально-нравственную основу жизни горожан.

Будучи обусловленными культурными традициями и усвоенными с детства, ценностные ориентации (или ментальности) обеспечивают отдельного человека и ту общность, к которой он принадлежит, программой деятельности, правилами поведения, своего рода инструкциями на все, или, по крайней мере, на важные случаи жизни.

Основу религиозно-общественной жизни составляли посещения церкви, прием священника с клиром, делающего обход своего прихода с молебствием четыре раза в год, большие крестные ходы, регулярные или эпизодические,

обряды, связанные с важнейшими моментами в жизни людей. Само отправление культа являлось делом общественным. Церковь посещали регулярно. По субботам, воскресеньям и особенно в дни больших праздников в церковь отправлялись не только взрослые, но и дети. В большие посты полагалось говеть, исповедоваться и причащаться. За всем этим наблюдало духовенство и само общество через отдельные социально-бытовые группы, сословные организации. Из тех, кто разделял атеистические взгляды или колебался в вере, лишь немногие могли себе позволить пренебрегать христианскими «обязанностями». Такое поведение осуждалось и в лучшем случае, если человек имел вес в обществе, квалифицировалось как чудачество. Особенно важной была демонстрация своей религиозной усердности для деловых кругов, купцов ради поддержания престижа своей предпринимательской деятельности.

Регулярность посещения церкви и выполнения обрядов контролировалась приходским духовенством и полицией. Еще с XVIII в. в каждом приходе велись специальные исповедные росписи, в которых отмечались исповедавшиеся и причастившиеся прихожане. Уклонявшиеся могли быть подвергнуты штрафам и епитимьям. Тем не менее, значительная часть горожан уклонялась от причастия. В 1861 г. в Бийске количество прихожан, не явившихся на вышеуказанные службы по нерадению, составляло 28%¹. В 1873 г. по благочинию № 25 (Бийский округ) не исповедовавшихся, и не причастившихся по нерадению оказалось 14660 прихожан или 69%². В этом же источнике священнослужитель сокрушался о том, что нет религиозной настроенности в народе. Однако в 1905 г. по благочинию Градо-Бийских церквей процент не явившихся составил меньшее число, чем ранее, – 10%³.

Посещение церкви рассматривалось не только как религиозный акт, но и как светский, дававший возможность для общения. В храм ходили не только молиться, но и встречаться, знакомиться, присматривать женихов и невест

¹ Государственный архив Томской области (далее ГАТО). Ф. 170. Оп. 2. Д. 1. Л. 43об. – 49.

² ГАТО. Ф. 170. Оп. 2. Д. 836. Л. 59, 66об.

³ ГАТО. Ф. 170. Оп. 2. Д. 3278. Л. 140об., 299.

подросшим детям, демонстрировать богатство костюма и обихода. В праздники церковная площадь превращалась в своеобразный центр общественной жизни, где происходило общение, обмен новостями.

Участие в религиозной жизни принимали все слои населения от мала до велика. При этом правительство не жалело сил и средств на религиозное воспитание подрастающего поколения. В качестве обязательных предметов учащиеся изучали закон Божий и священную историю. Религиозное воспитание было важной частью всей системы образования.

Противоречивые представления и системы ценностей парадоксально сосуществовали в головах людей, что является характерной чертой любой переходной эпохи. Представители от интеллигенции, революционного движения могли не верить в бога, но при этом верить в нечистую силу, в колдовство, в потусторонних злых демонов.

Зачастую обрядовая, формальная сторона религиозности игнорировалась представителями различных слоев населения. Подтверждением этому служит и повседневная жизнь рабочего класса. Тяжелейшие условия труда, длинный рабочий день, низкий уровень жизни не позволяли многим трудящимся регулярно соблюдать религиозные обязанности. Однако, как справедливо писал В. П. Зиновьев, несоблюдение обрядности нельзя отождествлять с атеизмом. Вера в бога оставалась в упрощенном виде, господу отводилась роль покровителя, адреса для слов благодарности в случае удачи или для слов мольбы о помощи в тяжелый момент [3, с. 96].

В Бийске на протяжении всего периода сооружались новые церкви и часовни. Большинство из них (возможно, все) строились на частные пожертвования. В 1905 г. здесь по документам насчитывалось 8 церквей: Троицкий Собор, Успенская церковь, Александро-Невская, Покровская, Еленинская, при городском училище, кладбищенская, Вознесенская, Мало-Угреньевская. Из них пять каменных, три деревянных. Также имелось четыре часовни (3 каменных и 1 деревянная). Общее число прихожан в начале XX в. – 17683 чел. (при

населении города 18,8 тыс. чел.) [4, с. 63]. Как видим, подавляющее большинство бийчан исповедовало православную веру.

Ослабление влияния конфессии на быт населения означало расширение поля светской культуры и просветительских ценностей. Однако православная церковь все еще удерживала прочные позиции в частной и общественной жизни Бийска, была необходимым элементом в структуре духовных ценностей и традиций. Об этом говорят многочисленные архивные и опубликованные источники о пожертвованиях в пользу церквей, о завещаниях и др.

В настоящее время мы можем констатировать о слабой религиозной обрядности у населения. Церкви у нас в обычные дни не переполнены на службах. Скорее наоборот, большинство населения редко посещает церковное богослужение, исповедуется и причащается. Посты также, смеем думать, соблюдает меньшая часть населения.

Однако это не означает исчезновение религиозной культуры в быту; она продолжает сохраняться и пронизывать российскую повседневность. Здесь можно привести как пример исследования по одной из провинциальных территорий страны, «глубинки», Республики Тывы, а также соседствующих с Россией тюркоязычных народов.

Народные верования в Тыве всегда играли очень важную роль и занимали важное место даже на рубеже XIX - XX веков [5].

М. Гамболд, Е.В. Нам по материалам этнографической экспедиции 1997 г. в Западную Монголию в регион проживания народности урянхайцев изучали местный шаманизм как традиционное мировоззрение одной из монгольских народностей. Исследователи сделали вывод о том, что традиционная урянхайская культура до сих пор тесно связана с шаманским мировоззрением, с почитанием духов гор, духов – хозяев местности [2, с. 205]. Также, авторы проследили особенности синтеза шаманизма и ламаизма на примере урянхайцев. Распространявшийся в прошлые столетия ламаизм не притеснял шаманизм. Ряд функций от шамана перешли к ламе, но институт шамана оставался [2, с. 207]. Если на праздники, на такие радостные торжества, как

свадьба, рождение ребенка, приглашали исключительно лам, то в случае несчастий, болезней шли к шаману. Переплетение ламаизма и шаманизма исследователи показывают на примере праздника *ово*, который связан с почитанием духов гор, духов местности. Урянхайцы заготавливают и выставляют различные молочные продукты, приглашают ламу, который читает молитву, чтобы разведение скота было успешным, был хороший приплод и много молока. Шамана на праздник *ово* не приглашают.

В нашей стране на примере Алтая мы можем говорить о сохранении православной культуры, о важнейшем значении православных праздников в жизни людей. Значительная часть населения совершает обряд крещения. Православные традиции пронизывают жизнь населения. Одним из самых главных праздников остается Пасха с ее приветствием «Христос Воскресе». На кладбищах массово возвышаются кресты.

В настоящее время наблюдается тенденция к сотрудничеству образовательных учреждений со священнослужителями и храмами. Так, стало доброй традицией сотрудничество учебных заведений с представителями церкви. Университет В.М. Шукшина в г. Бийске участвует в проведении ежегодных Покровских чтений Бийской епархии. В октябре 2025 года на базе вуза состоялось пленарное заседание V Покровских образовательных чтений Бийской епархии «80 лет Великой Победы: сохранение памяти и связь времен», связанных с темой XXXIII Международных Рождественских образовательных чтений «80-летие Великой Победы: память и духовный опыт поколений», которые состоялись в Москве в январе 2025 года [1]. Священнослужители и преподаватели выступали с докладами по теме конференции, студенческая молодежь, собравшаяся в зале, с интересом слушала выступления и смотрела видеоматериалы, представленные организаторами. Мероприятие началось и закончилось молитвой. Польза от таких мероприятий, на наш взгляд, огромная. Священнослужители всегда обращаются к душе человека, к его внутреннему духовному миру, способствуют укреплению гуманистических начал в обществе. Поэтому сотрудничество образовательных учреждений с церковью в

деле воспитания молодого поколения, в формировании его мировоззрения необходимо.

Таким образом, можно констатировать о схожести эпох, прошлой и современной, в религиозной сфере. В эпоху модернизации религия теснилась светской культурой, однако во многом сохраняла свои позиции. В настоящее время религия в плане обрядности в результате официального господства атеизма XX в. вытеснена в значительной мере из общественной и частной жизни. Проявляется в некоторых случаях стремление возродить обрядность и участие церкви в различных общественных событиях. Религия не исчезла. Религиозная культура пронизывает жизнь людей, нередко не осознающих это явление.

Литература

1. Бийская епархия // URL: <https://biysk-eparhia.ru/news/v-biyskom-filiale-agpu-sostoyalos-plenarnoe-zasedanie-v-pokrovskikh-obrazovatelnykh-chte-niy-biyskoy/> (дата обращения 05.05.2026 г.)
2. Гамболд, М., Нам, Е.В. Некоторые аспекты изучения шаманизма урянхайцев Западной Монголии (по материалам этнографической экспедиции 1997 г.) // Труды Томского областного краеведческого музея. Т. 15. - Томск, 2008. – С. 204 – 209. // URL: <http://elib.tomsk.ru/purl/1-4146/> (дата обращения 05.05.2026 г.)
3. Зиновьев, В. П. Индустриальные кадры старой Сибири. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. С. 96.
4. Россия. Полное географическое описание нашего отечества. Т. 16: Западная Сибирь. Ч. III. С. 63.
5. Чульдум, А.О. Религиозные верования в Тыве: историографический обзор // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2016. № 16. С. 110-112. // URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_28904808_20297982.pdf (дата обращения 05.05.2026 г.)

Е.В. Почеревин

канд. ист. наук, доцент

Бийский филиал им. В. М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ: ОТ СТРУКТУРЫ ПАРАГРАФА К САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧАЩИХСЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность использования технологии интеллект-карт (mindmapping) в условиях цифровой трансформации образования и роста информационной нагрузки. Рассматриваются теоретические основы метода и его дидактические функции. Представлен авторский подход к созданию серии интеллект-карт, разработанных на основе учебников истории под редакцией В.Р. Мединского для 10–11 классов. Описана четырёхуровневая структура карт и вариативность их использования.

Ключевые слова: интеллект-карты, ментальные карты, обучение истории, учебники истории, старшая школа, визуализация учебного материала, систематизация знаний.

В условиях стремительного роста информационных потоков и цифровой трансформации образовательной среды традиционные линейные формы фиксации, передачи и усвоения знаний демонстрируют ограниченную дидактическую эффективность. Современный обучающийся сталкивается с необходимостью не просто механически воспроизводить факты, но и выстраивать системные, многоуровневые связи между концепциями, что требует внедрения новых когнитивно-ориентированных инструментов. В этой связи технология интеллект-карт (ментальных карт, MindMapping) приобретает особую значимость как средство визуализации мыслительных процессов,

структурной организации учебного материала и активизации познавательных функций учащихся [1, с. 310-311].

Теоретико-методологические основания данной методики восходят к исследованиям британского психолога Тони Бьюзена, разработавшего в 1970–1980-х годах концепцию «радиантного мышления» [3, с. 630-631]. Как показывают современные исследования, структура интеллект-карт отражает естественную ассоциативно-иерархическую организацию нейронных связей: от центрального элемента, подобно дендритам нейрона, расходятся ветви ассоциаций, задействуя одновременно логическое и творческое полушария головного мозга [5]. Подобный подход активизирует механизмы мнемоники, ассоциативности, визуальной образности, что способствует повышению скорости восприятия информации и её долгосрочному запоминанию [7, с. 310]. В отличие от линейных конспектов, ментальные карты обеспечивают целостное представление изучаемой предметной области, позволяют оперативно выявлять причинно-следственные связи и минимизируют когнитивную нагрузку при работе с большими массивами данных [6, с. 311].

Вопросы применения интеллект-карт в педагогическом процессе активно исследуются в отечественной научной литературе. Современные авторы рассматривают их как многофункциональный дидактический инструмент: средство конспектирования и систематизации знаний, платформу для организации проектной деятельности, метод визуализации учебных модулей, а также эффективный ресурс для поэтапной подготовки к итоговой аттестации [2, с. 625]. Особый научный интерес представляет структурно-информационный подход к оцениванию качества знаний, предложенный М.Ю. Мамонтовой, который позволяет формализовать анализ индивидуальных карт учащихся через сопоставление их структурно-информационных характеристик с эталонной моделью. Эмпирические данные подтверждают высокую соотносительную валидность данного метода: [4, с. 86, 89].

Функциональный потенциал интеллект-карт в образовательном процессе реализуется через несколько ключевых аспектов: кумулятивную функцию

(накопление предметных знаний), интегрирующую функцию (объединение знаний в систему), диагностическую функцию (оценка полноты и структурированности знаний) и регулятивно-коммуникативную функцию (организация взаимообучения и рефлексии) [1, с. 311]. Несмотря на доказанную эффективность визуального картографирования, в педагогической практике сохраняется ряд нерешённых методических проблем. К ним относятся отсутствие унифицированных критериев оценивания структурированности знаний, субъективность интерпретации карт третьими лицами при отсутствии эталонной модели, а также недостаточная алгоритмизация этапов внедрения технологии в системную подготовку к государственным экзаменам [2, с. 626; 4, с. 90]. Кроме того, исследователи отмечают риск чрезмерного упрощения сложного учебного материала и необходимость контроля за динамикой ассоциативных рядов, которые со временем могут искажаться [1, с. 311].

Указанные противоречия обуславливают необходимость комплексного методического осмысления потенциала интеллект-карт в современном образовательном процессе. Целью настоящей статьи является обоснование создания и применения в учебной практике интеллект-карт, построенных на материале учебников истории для 10–11 классов под редакцией В.Р. Мединского. Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи: систематизация теоретических и практических аспектов использования интеллект-карт в обучении; обоснование научно-методических подходов к их интеграции в учебную деятельность; выработка алгоритма подготовки и работы с интеллект-картами.

Автором разработана серия интеллект-карт, каждая из которых отражает содержание одного параграфа учебника. В случае, если параграф отличается значительным объёмом и смысловой насыщенностью, по нему разрабатывалось две и более карт. Целью создания данного дидактического комплекса является визуализация учебного материала, систематизация исторических фактов и формирование у обучающихся навыков самостоятельной работы с информацией.

Разработка интеллект-карты базируется на дедуктивном принципе «от общего к частному» и соответствует логике учебного текста. Интеллект-карта строится следующим образом. В центре размещается центральная тема (заголовок параграфа) – это первый уровень представления информации. От него отходят стрелки, указывающие на компоненты второго уровня, которые, как правило, соответствуют заголовкам отдельных пунктов рассматриваемого параграфа. Таким образом, учащийся может одним взглядом охватить основную структуру материала. Далее следует третий уровень – краткие формулировки ключевых идей, заложенных в каждый пункт. Это позволяет детализировать содержание без перегрузки текста. Четвёртый уровень представлен пустыми «облачками», предназначенными для самостоятельного заполнения обучающимися. Именно на этом этапе активизируется их познавательная и творческая деятельность: изучив соответствующий фрагмент учебника, ученик должен выделить главные мысли и развернуть их своими словами. Важно стремиться не к механическому переписыванию текста, а к переосмыслению, обобщению и использованию кратких понятий и исторических терминов.

Предлагаемая методика допускает вариативность использования в зависимости от уровня подготовки аудитории. В качестве базового (репродуктивного) варианта используется карта, где заполнены первые три уровня, а обучающемуся остаётся только детализировать содержание четвёртого уровня. Для продвинутого (продуктивного или творческого) уровня допустимо оставлять пустыми не только «облачка» четвёртого уровня, но и блоки третьего. В этом случае перед учеником ставится задача самостоятельно сформулировать основные смысловые компоненты каждого пункта параграфа, развивая навыки тезирования и реферирования. Ключевым преимуществом использования интеллект-карт является концентрация всей информации по теме на одном листе, что обеспечивает целостный (холографический) принцип восприятия материала, способствует установлению ассоциативных связей между разрозненными фактами и облегчает долговременное запоминание.

Данный подход демонстрирует высокую эффективность как на этапе текущего изучения тем, так и при итоговой аттестации (ОГЭ/ЕГЭ). При подготовке к экзаменам систематизация большого объема теоретического материала в визуально сжатой форме позволяет оперативно повторять пройденное и выявлять пробелы в знаниях. В повседневной учебной деятельности работа с интеллект-картами позволяет учащимся эффективнее усваивать новый материал, формировать навыки самостоятельного анализа текста и развивать логическое мышление. Визуально-структурированное представление информации снижает когнитивную нагрузку, ускоряет процесс запоминания и способствует долгосрочному сохранению знаний в памяти. Кроме того, регулярное составление и доработка карт воспитывает культуру конспектирования, учит выделять главное, строить причинно-следственные связи и готовить собственные справочные материалы. В результате метод трансформирует пассивное чтение учебника в активный познавательный процесс, повышая учебную мотивацию и качество усвоения исторического материала. Кроме того, использование интеллект-карт позволяет быстро оценить качество выполненного учеником задания.

Серия интеллект-карт, разработанная автором на основании учебников истории для 10–11 классов под редакцией В.Р. Мединского, а именно: «История России. 1914–1945 годы. 10 класс», «Всеобщая история. 1914–1945 годы. 10 класс», «История России. 1945 год – начало XXI века. 11 класс» и «Всеобщая история. 1945 год – начало XXI века. 11 класс», опубликована в виде отдельного учебно-методического пособия. В настоящее время планируется оценить эффективность данного пособия в ходе его массового практического применения в образовательных организациях, что составит перспективу дальнейших исследований в рамках данной темы.

Литература

1. Ахмедова, Э.М. Актуальные аспекты использования технологии интеллект-карт (Mind-Map) в педагогическом процессе / Э.М. Ахмедова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 310-312.
2. Коканов, Д.С. Использование интеллект-карт для подготовки к основному государственному экзамену / Д.С. Коканов // Вестник науки. – 2024. – № 6(75). – Т. 4. – С. 625-627.
3. Коканов, Д.С. История создания ментальных карт и их применение на уроках математики / Д.С. Коканов // Вестник науки. – 2024. – № 6(75). – Т. 4. – С. 630-636.
4. Мамонтова, М.Ю. Интеллект-карта как средство оценивания качества знаний обучающихся: возможности и ограничения структурно-информационного подхода / М.Ю. Мамонтова // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 83-90.
5. Михайлова, С.Е. Учёба и новые технологии mind-mapping как эффективный прием оптимизации учебно-познавательной деятельности / С.Е. Михайлова // Вестник военного образования. – 2022. – № 3(36). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchyoba-i-novye-tehnologii-mind-mapping-kak-effektivnyy-priem-optimizatsii-uchebno-poznavatelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 10.05.2026).
6. Петрова, И.А. Методические аспекты использования ментальных карт в процессе обучения / И.А. Петрова, П.А. Егармин // Решетневские чтения. – 2014. – С. 310-313.
7. Самофалова, М.В. Использование ментальных карт в процессе обучения / М.В. Самофалова, Н.В. Суркова // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 3. – С. 308-315.

А.А. Чирков,

канд. ист. наук, доцент,

Бийский филиал им. В.М. Шукшина АлтГПУ (г. Бийск)

ПОНЯТИЕ И ПРАВОВАЯ ОСНОВА АЛИМЕНТНЫХ ОБЯЗАТЕЛЬСТВ

Аннотация. Данная работа посвящена алиментным обязательствам. Это одна из ключевых категорий семейного права Российской Федерации, направленных на обеспечение материальной поддержки лиц, нуждающихся в средствах для существования. В нормативно-правовой базе такие обязательства установлены прежде всего в Семейном кодексе РФ, который с 2024 по 2026 год был подвергнут ряду изменений и дополнений, отражающих текущие социально-экономические условия и тенденции развития общества.

Ключевые слова: алиментные обязательства, семейный кодекс, брачные отношения.

Алиментные обязательства представляют собой юридическую обязанность одних лиц периодически предоставлять другому материальную помощь для обеспечения необходимых условий жизни. В российском семейном праве такая обязанность возникает в силу родственных, брачных и иных семейных отношений и носит императивный характер, что означает обязательность её исполнения независимо от воли сторон [4]. Алименты направлены прежде всего на удовлетворение жизненных потребностей несовершеннолетних детей, нетрудоспособных членов семьи и иных лиц, имеющих право на материальную поддержку по закону.

Правовая основа алиментных обязательств в Российской Федерации закреплена в Семейном кодексе Российской Федерации, особенно в главе 13 «Алиментные обязательства родителей и детей», а также в разделе V, включающем главы 13–17, регулирующие соответствующие отношения. Эта

глава определяет круг субъектов алиментных правоотношений, условия возникновения обязательств, порядок установления их размера и формы исполнения [1]. Особенностью российского семейного права является расширенный перечень лиц, которые могут быть получателями алиментов, — помимо родителей и детей, это также супруги, бывшие супруги, братья и сестры, бабушки, дедушки, отчимы, мачехи и другие родственники, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Глава 13 СК РФ не содержит норм, устанавливающих минимальный размер алиментных выплат. Размер алиментов определяется судом индивидуально, как правило, в твёрдой денежной сумме, подлежащей выплате ежемесячно. При этом законодатель требует учитывать конкретные жизненные обстоятельства сторон, материальное и семейное положение как плательщика, так и получателя, а также иные факты, влияющие на способность выплачивать алименты и на потребности взыскателя. Формальный подход к установлению размера алиментов недопустим и противоречит принципу справедливого баланса интересов [3].

Правовая природа алиментных обязательств определяется сочетанием гражданско-правовых и публично-правовых элементов. С одной стороны, это правоотношения, возникающие на основе родственных связей и семейных обязательств, с другой — обязательство имеет императивный характер и подконтрольно государству в части принудительного исполнения. Для возникновения алиментных обязательств необходимо наличие определенных юридических оснований: родства, супружества, а также признание плательщика и получателя лицами, вправе имеющими получать и выплачивать алименты в соответствии с законом [4].

Институт алиментов формируется на базе социальных норм и морально-нравственных принципов, включая приоритет защиты прав и законных интересов несовершеннолетних и нетрудоспособных членов семьи. Алиментные обязательства направлены на обеспечение поддержания достойных условий жизни и воспитания тех, кто, по объективным причинам, не

может самостоятельно обеспечить себя. С принятием новых законодательных инициатив, таких как уравнивание прав отцов и матерей на получение алиментов (внесенные изменения в пункт 2 статьи 89 СК РФ в 2023 году), закрепляется справедливость и равенство в разрешении семейных споров, что дополнительно способствует более объективному правоприменению [1].

Правовое регулирование алиментных отношений также предполагает установление порядка и условий взаимодействия с государственными органами, обеспечивающими исполнение обязательств. Оно необходимо для предотвращения конфликтных ситуаций, защиты прав детей и других зависимых лиц, а также для поддержания социальной справедливости и стабильности в семье и обществе. На наш взгляд, без четкой и комплексной системы норм, регулирующих алиментные обязательства, обеспечение прав этих категорий граждан было бы затруднено или невозможно, что подчеркивает важность системного и детального законодательного подхода.

Таким образом, можно сделать вывод, что алиментные обязательства в российском семейном праве представляют собой сложный и многогранный правовой институт, основанный на сочетании семейных, социальных и нравственных ценностей. Правовая основа, сформированная в главе 13 Семейного кодекса Российской Федерации, обеспечивает баланс интересов сторон, закрепляет механизм определения размера и порядка уплаты алиментов, тем самым создавая эффективный юридический фундамент для защиты материальных прав детей и иных законных получателей алиментов [2]. Без такого регулирования невозможна полноценная юридическая защита интересов детей и иных нуждающихся членов семьи.

Литература

1. Барданова, М.А. Развитие института алиментных обязательств в российском семейном праве// Вестник науки. – 2023. – №9 (66). –URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-instituta-alimentnyh-obyazatelstv-v-rossiyskom-semeynom-prave> (дата обращения: 08.02.2026).

2. Данилова, А.Н. Понятие и правовая основа института алиментных обязательств. Особенности правового регулирования // Вестник науки. – 2024. – №4 (73). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-i-pravovaya-osnova-instituta-alimentnyh-obyazatelstv-osobennosti-pravovogo-regulirovaniya> (дата обращения: 15.02.2026).

3. Кузнецова, О. В. Алиментные обязательства родителей и детей // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – №19. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/alimentnye-obyazatelstva-roditeley-i-detey> (дата обращения: 31.02.2026).

4. Романова, И. Н., Скулова, И. А. Теоретико-правовая характеристика алиментных обязательств: основания и условия // Правовое государство: теория и практика. – 2019. – №2 (56). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-pravovaya-harakteristika-alimentnyh-obyazatelstv-osnovaniya-i-usloviya> (дата обращения: 15.03.2026).

Научное издание

**ЯЗЫК, ЛИТЕРАТУРА, ИСТОРИЯ И КУЛЬТУРА
В СОВРЕМЕННЫХ ПАРАДИГМАХ
НАУЧНОГО ЗНАНИЯ**

Материалы 28-й Международной научно-практической конференции
(г. Бийск, 23 апреля 2026 г.)

Электронное издание

Ответственный редактор: Н.Г. Виноградова, А.В. Литягина

ISBN 978-5-6051721-2-3

Дата подписания к использованию: 15.06.2026

Объем издания: 1 Мб

1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Бийский филиал имени В.М. Шукшина

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный

педагогический университет»

659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53