



ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных статей

Выпуск 17 (26)

Электронное издание

**Красноярск – Лесосибирск
2026**

Министерство науки и высшего образования РФ
Лесосибирский педагогический институт –
филиал Сибирского федерального университета

ЧЕЛОВЕК И ЯЗЫК В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Сборник научных статей

Выпуск 17 (26)

Электронное издание

Красноярск – Лесосибирск
2026

УДК 81'27(083)

ББК 81.411.2я43

Ч-391

Редакционный совет:

И.В. Евсеева, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка, литературы и речевой коммуникации ИФиЯК СФУ, научный редактор;

М.В. Веккессер, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации, заведующий учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики ЛПИ – филиала СФУ, ответственный редактор;

С.В. Мамаева, кандидат филологических наук, доцент, заместитель директора по учебной работе ЛПИ – филиала СФУ, член редакционной коллегии;

О.Н. Зырянова, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации ЛПИ – филиала СФУ, член редакционной коллегии;

Л.С. Шмультская, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации ЛПИ – филиала СФУ, член редакционной коллегии

Ч-391 Человек и язык в коммуникативном пространстве : сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / отв. редактор М. В. Веккессер. – Электрон. дан. (1,67 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2026. Вып. 17 (26). – 283 с. Электрон. опт. Диск (CD-Rom). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; 128 Mb Ram ; Win-dows 98/XP/7 ; Abobe Reader v 8,0 и выше. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-7638-5257-8

Представлены работы ведущих ученых, преподавателей, учителей, аспирантов, магистрантов и студентов, отобранные для XVII Международных (XXXI Всероссийских) филологических чтений, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Р. Т. Гриб. Опубликованы статьи, рассматривающие различные вопросы взаимодействия человека, языка и культуры в теоретическом, историческом и методическом аспектах на уровне речевой коммуникации, текста и дискурса. Первые пять выпусков выходили под названием «Русский язык: Теория. История, Риторика. Методика», выпуски 6–9 – под названием «Теоретические и прикладные аспекты современной филологии».

Предназначен для преподавателей вузов, аспирантов, магистрантов, студентов, учителей общеобразовательных школ, а также всех интересующихся проблемами взаимодействия человека и его языка в коммуникативном пространстве.

Электронный вариант издания см.:

<http://catalog.sfu-kras.ru>

УДК 81'27(083)

ББК 81.411.2я43

ISBN 978-5-7638-5257-8

© Лесосибирский педагогический институт – филиал СФУ, 2026

© Сибирский федеральный университет, 2026

Электронное научное издание

Компьютерная верстка М. В. Веккессер

Подписано в свет 09.06.2026

Тиражируется на машинописных носителях

Библиотечно-издательский комплекс

Сибирского федерального университета

660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а

Тел. (391) 206-26-67; [http:// bik.sfu-kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)

E-mail publishing hous@sfu-kras.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ	9
КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ	10
Богданова А.В., Чугунова Ю.В., Богданов И.Н. СТУДЕНЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ЯЗЫК, СМЫСЛЫ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ	10
Булгакова Н. Е. ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ШТАМПЫ КАК ОСНОВА ПОЛИТИЧЕСКИХ СЛОВЕСНЫХ ЯРЛЫКОВ	15
Гордеева М. Н. АКСИОЛОГИЯ СМЕРТИ В СТЕНДАП-КОНЦЕРТЕ САРЫ СИЛЬВЕРМАН «POSTMORTEM»	19
Каширина А. Ю. ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ БЬЮТИ-БЛОГЕРОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕКСТОВ	22
Кокоурова К. В., Веккессер М. В., Веккессер А. А. РОЛЬ ВИЗУАЛЬНЫХ ТРИГГЕРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТКЛИКА	27
Котова А. В. СРАВНЕНИЕ КАК ОРАТОРСКОЕ ОРУЖИЕ: РИТОРИКА И ПОЭТИКА ДЕБАТОВ В «ПУНИКЕ» СИЛИЯ ИТАЛИКА	34
Кузнецов А. В. ОТ ЛАТИНСКИХ ТЕКСТОВ ДО НЕЙРОСЕТЕЙ: ТРАНСЛЯЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	37
Лутошкина В.В., Осташова Е.А. ЛИЧНЫЙ ДНЕВНИК КАК ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАЦИИ	43
Нарожная В. Д. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ РЕГИОНАЛЬНОГО ТОПОНИМИКОНА	47
Немич Н. Н. СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСУЩЕСТВУЮЩИХ ОБЪЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ «РОЗОВЫЕ ПОНИ»)	52
Николаева О. Е. ДИСКУРС-КУЛЬТУРА: ОТ КОНЦЕПТА К АРХЕТИПУ	58
Ощепкова Ю.Д. РОССИЙСКИЕ ПЕВЦЫ-ПАТРИОТЫ КАК ОБЪЕКТ ДИСКРЕДИТАЦИИ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	62
Позднякова Е. Н., Сорокина Е. А. РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛИСТИКИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА	68

Сериков Г. В. ЭВОЛЮЦИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ КАТЕГОРИИ ВОЗВРАТНОСТИ В СЛАВЯНСКОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	74
Степанова М.Б. КРЕОЛИЗАЦИЯ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ	80
Терентьева А.О. КОММУНИКАТИВНЫЙ ХОД «ВВЕДЕНИЕ В ТЕМУ» ЧЕРЕЗ ЗАПРОС СОВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ГРУПП В КОНТАКТЕ)	86
Тюкаева Н.И. ЖАНРОВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КОРПУСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: РОЛЬ СУБСТРАТА, ФОРМЫ И ИНТЕНЦИИ	91
Цыганова Н.Д. ТРИГГЕРНЫЕ СЛОВА И ВЫСКАЗЫВАНИЯ В АННОТАЦИЯХ К КНИГАМ И ФИЛЬМАМ	95
Шмутьская Л.С., Цыганкова В.А. ЖАНР «ОБЯЗАТЕЛЬСТВО» В РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЕРИОДИКЕ 1930-1940-Х ГОДОВ	100
КОММУНИКАЦИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	105
Зырянова О.Н., Агапов С.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»	105
Монита Г. СИМВОЛЫ КАК ЯЗЫК: ДИНАМИКА ЗНАЧЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ	109
Осипова Т. А. НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ В ПОВЕСТИ В. БЫКОВА «СОТНИКОВ»	114
Попова Т.П. НЕОДНОРОДНЫЕ ГРУППОВЫЕ ПОРТРЕТЫ В МЕМУАРАХ П. Д. БОБОРЫКИНА (К ВОПРОСУ О ЦИКЛИЗАЦИИ ГРУППОВЫХ ПОРТРЕТОВ)	118
Салчак А.М., Соян А.М. ОБРАЗЫ НЕБЕСНЫХ СВЕТИЛ В ПОЭЗИИ ВЛАДИМИРА СЕРЕН-ООЛА	126
Стародворцев Н. Р. ГАСТРОНОМИЧЕСКИЙ КОД В ТВОРЧЕСТВЕ Л. Н. ТОЛСТОГО: КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ	129
Токарев Г.В. ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ДНЕВНИКАХ Л.Н. ТОЛСТОГО	133

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	137
Басалаева Н. В., Аникин А. Н. ЯЗЫК ПРОКРАСТИНАЦИИ: РЕЧЕВЫЕ МАРКЕРЫ ОТКЛАДЫВАНИЯ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	137
Бахор Т. А. ЗНАЧЕНИЕ ИММАНЕНТНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ)	141
Виштель В. О., Захарова Т. В. ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ	146
Волкова Н.Г. ПРИЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ ОРАТОРСКОМУ ИСКУССТВУ ШКОЛЬНИКОВ	149
Волковская Е.В., Сычева А. В. ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	153
Гарифуллина А.М., Сергеева М.Г. МЕНТОРИНГ КАК ИННОВАЦИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	157
Дидух О.А. ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА – КАК ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ АВТОРСКИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ	161
Жаткина К.А. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО МОБИЛЬНОГО КОМПЛЕКСА «СТЕНА-ПОЛ» В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)	165
Киргизова Е.В. ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАСИЛИТАТОР УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОММУНИКАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	168
Кириллова К.А. РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО	173
Левшунова Ж. А. ВОЗМОЖНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТЦОВСТВЕ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	178
Липатова Н. Б., Камалдинова Э. Т. ЦИФРОВАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	181
Логина В.П., Шелкунова Т.В. ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ–ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ	186
Мальшева Н.М. СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОГО МАРАФОНА «ЭКО – КАЛЕЙДОСКОП СОБЫТИЙ»	190

Маркова Т. А., Храмова Л. Н. КЕЙСЫ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ	194
Муравьёва Е.А., Хорунжева И.Л. РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ЧЕРЕЗ ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ, СОЗДАННЫХ НА ОСНОВЕ СКАЗОК КОРЕННЫХ НАРОДОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ	197
Трифонов Е.Ю. РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК И ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ	201
Фоминых Л. Н., Захарова Т. В. ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ	204
Храмова Л.Н. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ И КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	207
Чудаева Н.Л., Тамонина Е.В. УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	211
ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ	217
Абдрафикова А.А. ФУНКЦИИ ПОЛИКОДОВОСТИ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ В РОМАНЕ М. ЭТВУД «THE TESTAMENTS»	217
Бароненко Е.А., Райсвих Ю.А., Скоробренко И.А., Штыкова Т.В. ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	221
Быстрай Е.Б., Скоробренко И.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ КИТАЯ	227
Данильченко Е.А. ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОЛЛЕДЖЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)	232
Зубкова Л.А. РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	237
Казанцева Я. Н., Ростова М. Л. РУКОВОДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКОЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПЛАНИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ	242

Казанцева Я. Н., Яковлева Я. С. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КИНОФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	246
Карпухина В.Н. ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ИХ ТРАНСФОРМАЦИИ	249
Нужина Е. А., Ростова М. Л. ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ГРУППЫ STRAY KIDS	254
Сабанцева Е.В., Эйснер М.А., Эйснер О.В., Николаева Н.П. ОЦЕНИВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЯ «НАПИСАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПИСЬМА»)	257
Семенова Е.В. ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ МЕТОДИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	260
Скоробренко И.А. ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	264
Шаповал В. В. ЦЕНЗУРНЫЕ ЛАКУНЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ДВА ПРИМЕРА ИЗ ПУБЛИКАЦИИ XIX В.	269
Шеховцова Е. Е. ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛА TO BE С ПОМОЩЬЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛИРИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ	274
НАШИ АВТОРЫ	279

ОТ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Сборник научных статей содержит материалы, представленные в качестве докладов на XVII Международных (XXXI Всероссийских) филологических чтениях, посвященных памяти профессора кафедры русского языка Лесосибирского педагогического института Раисы Тихоновны Гриб.

С 2010 года мы начали новый отсчет нумерации выпусков филологических чтений уже как научных сборников, зарегистрированных в РИНЦ. География филологических чтений (Грибовских) постоянно расширяется. Кроме красноярских, кемеровских, томских, иркутских, абаканских, канских филологов свои статьи присылают ученые из Москвы, Тулы, Воронежа, Уфы, Челябинска, Миасса, Барнаула, Новокузнецка и других российских городов.

География Чтений в 2010 году вышла за границы России. В очных и заочных конференциях принимали участие ученые из Германии, Швеции, Финляндии, Австрии, Польши, Китая, Украины, Казахстана, Киргизии, Белоруссии, Италии. Статус международной конференции подтверждается и нынешними Чтениями.

Расширяется не только их география, но и проблематика. Сначала к лингвистам естественным образом присоединились литературоведы, чему способствовало и объединение кафедр. Затем авторами стали историки, педагоги, психологи, социологи, журналисты и даже математики, физики, видимо, благодаря нынешнему наименованию Чтений «Человек и язык в коммуникативном пространстве». Коммуникация (в широком смысле как наука об общении и в узком – как некоторое пространство межличностного взаимодействия) – это то, что всех нас объединяет независимо от пола, возраста, этнической или конфессиональной принадлежности, в конце концов профессии и рода деятельности. Данный выпуск сборника – это в очередной раз хорошо иллюстрирует. Например, традиционный раздел «Современные научные парадигмы и проблемы образования», восходящий к первоначальной рубрике «Методика преподавания русского языка в школе и вузе», включает работы учителей и преподавателей словесности, математики, информатики, истории, педагогики и психологии, изобразительного искусства, музыки.

КОММУНИКАЦИЯ И ТЕОРИЯ ЯЗЫКА: ОБЩИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ОПИСАНИЯ

УДК 378.147:004.8

СТУДЕНЧЕСКАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ЯЗЫК, СМЫСЛЫ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ

А.В. Богданова, Ю.В. Чугунова, И.Н. Богданов
г. Тольятти, Россия

В статье рассматривается студенческая коммуникация в цифровой образовательной среде как пространство языковых практик, оценок и смыслов. Выявляются особенности студенческого дискурса в официальных и неофициальных университетских онлайн-сообществах. Показано, что язык сетевого общения отражает вовлеченность, эмоциональное состояние, доверие к вузу и характер взаимодействия участников образовательного процесса.

Ключевые слова: студенческая коммуникация, цифровая среда, коммуникативное пространство, язык общения, студенческий дискурс, цифровой след, образовательная среда, вовлеченность, эмоциональная тональность.

STUDENT COMMUNICATION IN DIGITAL SPACES: LANGUAGE, MEANING, AND INTERACTION

A. V. Bogdanova, Y. V. Chugunova, I.N. Bogdanov
Tol'yatti, Rossiya

This article examines student communication in the digital educational environment as a space of language practices, evaluations, and meaning-making. The aim is to identify the distinctive features of student discourse in official and unofficial university online communities. The study shows that the language of online communication reflects student engagement, emotional well-being, trust in the university, and the nature of interaction among participants in the educational process.

Keywords: student communication, digital environment, communicative space, language of communication, student discourse, digital footprint, educational environment, engagement, emotional tone.

Современный университет существует не только как образовательная организация, но и как сложное коммуникативное пространство, в котором язык выполняет не просто информационную, а социально организующую функцию. Значительная часть взаимодействия между участниками образовательного

процесса сегодня переносится в цифровую среду: в системы дистанционного обучения, социальные сети, мессенджеры, комментарии, групповые чаты и иные онлайн-площадки. В результате меняются не только каналы передачи информации, но и сами формы речевого поведения, способы выражения эмоций, оценки, солидарности, конфликта и включенности в университетскую жизнь.

В цифровом пространстве особенно отчетливо проявляется то, как студенты воспринимают образовательную среду, какие смыслы связывают с обучением, как формулируют отношение к преподавателям, администрации, учебной нагрузке, социальным и бытовым условиям. Именно поэтому студенческая коммуникация в интернете представляет исследовательский интерес не только для педагогики и социологии образования, но и для филологии, поскольку позволяет рассматривать язык как индикатор состояния образовательного сообщества.

Цель описываемого исследования – выявить особенности студенческой коммуникации в цифровой среде и показать, каким образом язык сетевого взаимодействия отражает структуру смыслов, эмоциональных оценок и моделей общения в современном университете.

Проблематика цифровой коммуникации в образовании в последние годы рассматривается в нескольких взаимосвязанных направлениях [1]. Исследователи обращают внимание на изменение структуры общения в университете под влиянием цифровых технологий, на расширение неформальных каналов коммуникации, на изменение роли преподавателя и студента в цифровой среде, а также на рост значимости цифровых следов как эмпирического материала для анализа образовательных процессов [2]. В то же время вопросы языка студенческого общения, смысловой организации сетевого дискурса и его эмоциональной структуры все еще требуют дополнительного осмысления. Для нас существенным является понимание коммуникации как многоуровневого процесса, в котором язык не только передает информацию, но и формирует отношение к происходящему. В цифровой образовательной среде это особенно заметно: одно и то же сообщение может одновременно информировать, оценивать, выражать эмоцию, запрашивать поддержку, формировать групповую идентичность и транслировать отношение к университету как институции [3].

Материал исследования составили студенческие сообщения и комментарии, размещенные в официальных и неофициальных университетских интернет-сообществах [4]. Анализировались тексты, в которых отражались мнения студентов о различных сторонах образовательной жизни: организации учебного процесса, взаимодействии с преподавателями, уровне вовлеченности, финансовых и бытовых условиях, психологическом состоянии, отношении к университетским инициативам. Эмпирическая база включала крупный массив цифровых следов, что позволило выявить повторяющиеся речевые и смысловые модели. В работе использовались тематическая классификация сообщений, анализ эмоциональной тональности, элементы контент-анализа и

интерпретация цифрового следа как формы речевого поведения. Для нас было важно не только зафиксировать частотность тех или иных тем, но и понять, каким языком они оформляются, какие коммуникативные стратегии выбирают студенты и как в этих текстах проявляется их позиция.

Анализ показал, что студенческая коммуникация в цифровой среде отличается тематической устойчивостью и функциональной многослойностью. В цифровом дискурсе студентов регулярно проявляются несколько ключевых смысловых зон. Прежде всего это зона отношения к университету и его решениям. Здесь язык студентов выполняет оценочную функцию: в сообщениях выражаются согласие, недовольство, ирония, ожидание изменений, запрос на объяснение или поддержку. Через такие высказывания можно увидеть уровень доверия к университету и степень принятия его управленческих решений. Не менее значима зона взаимодействия студентов и преподавателей. В этих сообщениях проявляется особая чувствительность к тону общения, доступности преподавателя, качеству обратной связи и ощущению включенности в учебный процесс. В цифровой среде особенно заметно, что для студентов важна не только сама передача информации, но и коммуникативная форма: оперативность ответа, ясность формулировок, уважительность, диалогичность. [5]

Отдельный пласт сообщений связан с эмоциональным и психологическим состоянием. В цифровом дискурсе студентов регулярно вербализуются усталость, тревожность, напряжение, ощущение перегрузки, но вместе с тем и адаптация к новым форматам обучения. Язык этих сообщений показывает, что образовательная коммуникация не сводится к передаче учебной информации: она тесно связана с переживанием студентом своего положения в образовательной среде.

Стабильно присутствует и тема финансового и социально-бытового благополучия. Такие сообщения часто носят проблемный характер и содержат выраженные эмоциональные оценки. Это указывает на то, что в студенческом коммуникативном пространстве учебные смыслы постоянно переплетаются с жизненными обстоятельствами, а сама образовательная реальность воспринимается как целостная.

Важным результатом исследования стало понимание того, что цифровая студенческая коммуникация выполняет сразу несколько функций. Во-первых, информационную: с ее помощью студенты уточняют данные, передают сведения, координируют действия. Во-вторых, оценочную: через язык они формируют коллективные представления о приемлемом и неприемлемом, удачном и неудачном, справедливом и несправедливом. Третья функция – эмоциональная. Фактически это пространство для выражения напряжения, поддержки, раздражения, солидарности, иронии, надежды и других испытываемых эмоций. Наконец, четвертая – интеграция. В ходе участия в общем цифровом общении у студентов формируется чувство принадлежности к университетскому сообществу.

Важно отметить, что цифровизация меняет не только непосредственно способы общения, но и даже саму природу и свойства коммуникативного пространства. Язык студенческого общения в социальных сетях характеризуется высокой подвижностью, сочетанием официальных и разговорных элементов, сленга, эмоциональной насыщенностью, смешанностью буквенных и графических трансляций. В одном цифровом пространстве могут сосуществовать академические тексты, бытовая речь, оценочные суждения, элементы сленга, даже ругательства, и языковые маркеры групповой идентичности. Это позволяет нам говорить о том, что каждый современный университет формирует особый тип коммуникативного пространства, состоящего из формальных и неформальных сообществ студентов в социальных сетях, где сами границы между формальным и неформальным становятся менее жесткими, чем в стенах университета или в системе электронного обучения. Официальные каналы продолжают сохранять институциональную значимость для университетов, однако значительная часть реального взаимодействия сегодня уже перетекла в цифровое пространство, в основном – в социальные сети. Исследование показало, что для студентов оказывается важным не только содержание сообщения, но и то, в каком коммуникативном формате оно происходит: как быстро, насколько понятно, насколько уважительно и насколько оно допускает ответную реакцию.

С точки зрения филологии особый интерес представляет то, что цифровой студенческий дискурс отражает не только реакцию на какие-либо происходящие события, но и сам процесс коллективного смыслообразования. Через эмоциональные оценки, тематические доминанты, многократное повторение и возвращение к обсуждениям студенты конструируют различные образы: университета, преподавателя, учебы и самих себя как участников образовательного процесса. То есть они не просто коммуницируют, а создают, формируют свою образовательную реальность. Поэтому мы рассматриваем большие данные цифровых следов студентов и как массив данных, и как корпус живой студенческой речи, в которой проявляются коммуникативные привычки, культурные ожидания, напряжения и формы адаптации.

Представленное нами исследование позволило сделать вывод: цифровой студенческий дискурс можно сегодня рассматривать как материал для понимания современной образовательной реальности. Через язык больших данных постов и комментариев в социальной сети мы можем приоткрыть скрытые механизмы взаимодействия, эмоциональный фон студенческого сообщества, их особенности восприятия образовательной среды, причем, что интересно, в реальном времени. Анализ языка студенческого общения и цифровых следов в социальных сетях позволяет по-новому взглянуть на университет – это не просто место, где мы получаем высшее образование, это пространство общения, обмена мнениями и формирования смыслов, в том числе в цифровой среде. Анализ этого дискурса помогает глубже понять, как меняется образовательная среда и какие коммуникативные процессы определяют ее современный облик. Отмечено, что традиционные официальные

каналы общения постепенно теряют значимость для студентов, поскольку все чаще уступают место более быстрым и удобным мессенджерам [6]. Вместе с тем такая трансформация порождает и новые трудности: границы между официальным академическим взаимодействием и неформальным обсуждением становятся менее четкими [7]. Результаты нашего исследования показывают, что изменение каналов коммуникации в университетской среде комплексно влияет как на организацию образовательного процесса, так и на общую удовлетворенность студентов.

Список литературы

1. Холмс У. Искусственный интеллект в образовании: перспективы и проблемы для преподавания и обучения / У. Холмс, М. Бялик, Ч. Фейдл. – Москва: Альпина ПРО, 2022. – 304 с.
2. Штерн О. В. История становления понятия «образовательная коммуникация» // Научно-педагогическое обозрение. 2018. № 2(20). С. 152–160.
3. Черкасова В. Ю. Онлайн-коммуникация преподавателей и студентов в системе высшего образования: проблемы и перспективы // Педагогическое образование в России. 2021. № 2. С. 132–143.
4. Alexandrova J., Basina P., Goiko V., Petrov E. Dataset containing posts and comments from university publics on the social media VKontakte (2022–2023) [Электронный ресурс]. Version 1. Mendeley Data, 2024. DOI: 10.17632/fvz9mrnjzy.1. – URL: <https://doi.org/10.17632/fvz9mrnjzy.1> (дата обращения: 08.04.2026).
5. Александрова Ю. К. Посты по осени считают: что говорят большие данные о качестве образования в постпандемийный период: аналитический доклад / Ю. К. Александрова, А. В. Богданова, И. С. Васендина [и др.]. Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2022. 40 с.
6. Gueye A.D., Mballo M.H.W., Kasse O., Gueye B., Ba M.L. Model of integration of distance education in a traditional university: migration of cross-cutting courses to distance learning. In: Auer M.E., Tsiatsos T., eds. The Challenges of the Digital Transformation in Education. ICL 2018. Cham: Springer; 2019:13–24.
7. Lahuerta-Otero E., Cordero-Gutiérrez R., Izquierdo-Álvarez V. Like it or die: using social networks to improve collaborative learning in higher education. In: Proceedings of the 6th International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM 2018); 2018. New York, NY, USA: Association for Computing Machinery; 2018:930–935.

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ШТАМПЫ КАК ОСНОВА ПОЛИТИЧЕСКИХ СЛОВЕСНЫХ ЯРЛЫКОВ

Н. Е. Булгакова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается роль идеологических отрицательно-оценочных штампов, выступающих в качестве политических словесных ярлыков в политической коммуникации XX – начала XXI века. На материале российского политического дискурса анализируются функции и влияние этих лингвистических элементов, включая дискредитацию оппонентов, формирование общественного мнения и использование в манипулятивных стратегиях. Исследование опирается на современные работы отечественных учёных в области политической лингвистики и медиакоммуникаций.

Ключевые слова: идеологический отрицательно-оценочный штамп, словесный ярлык, политический дискурс, манипулятивные стратегии, дискредитация оппонентов.

IDEOLOGICAL NEGATIVE-APPROVAL STEREOTYPES AS THE BASIS OF POLITICAL LABELS

N. E. Bulgakova
Lesosibirsk, Russia

The article examines the role of ideological negative-evaluative clichés, which act as political verbal labels in political communication in the 20th and early 21st centuries. Based on the material of Russian political discourse, the article analyzes the functions and influence of these linguistic elements, including the discrediting of opponents, the formation of public opinion, and their use in manipulative strategies. The research is based on contemporary works by Russian scholars in the field of political linguistics and media communications.

Keywords: ideological negative-evaluative stamp, verbal label, political discourse, manipulative strategies, discrediting opponents.

Во времена политической нестабильности, информационно-психологической «войны» государств, идеологических групп большое значение имеет язык, посредством которого осуществляется воздействие на массовое сознание. Одним из инструментов осуществления такого воздействия является политический словесный ярлык.

Словесные ярлыки (далее – СЯ) – это слова и словосочетания (в том числе фразеологизмы) социального или общественно-политического содержания с односторонне-пейоративной оценкой, с ослабленным (иногда

почти утраченным) денотативным компонентом и гипертрофированной отрицательно-оценочной коннотативной частью семантики: *фашисты, красно-коричневые, диссиденты, антирусский закон, реакционный режим* и т.д. [1, с. 639].

Словесные ярлыки – одна из разновидностей отрицательно-оценочной вербальной идеологемы, или идеологического штампа (*враг народа, враг партии, враги перестройки, штабная крыса, антинародные законы, антипартийные выступления, гнилая интеллигенция, политическая диверсия, социально чуждые и классово враждебные элементы* и т.п.) [1; 2; 5; 6].

В основе семантического поля словесных ярлыков лежат семы со значением 'враг', 'враждебность', 'враждебная деятельность', 'враждебный процесс', 'враждебное явление' и т.п. Основная функция словесных ярлыков агрессивная, они используются для дискредитации оппонента, а также с манипулятивной целью по отношению к читателю / слушателю.

Узуальные СЯ как «устойчивые речевые единицы» называют и оценивают явления действительности через объектив определенной идеологической системы; как речевые средства официальной власти, штампы, и СЯ особенно, часто возникают в средствах массовой информации при смене идеологий в стране, при смене одного политического этапа другим.

Скудость СЯ как разновидности отрицательно-оценочных идеологических штампов заключается в том, что они существуют в речи как примитивный инструмент однозначной одобрительной и неодобрительной оценки сложных явлений. «Штампы и ярлыки снижают возможности личности мыслить самостоятельно, сопоставлять, сравнивать, а нацеливают на выбор оценки информации только "да" или "нет", "свой" или "чужой", создают атмосферу нетерпимости, выражают только одну модель отношений, сформулированную поэтом: «И тот, кто сегодня поёт не с нами, тот – против нас» [3, с. 95].

А.А. Стриженко отмечает, что ярлыки и апологетические штампы служат средством стереотипизации сознания: они легко внедряются в сознание аудитории, так как являются краткими, запоминающимися, широко цитируемыми СМИ, поэтому воспроизводятся автоматически, без особых мыслительных усилий [7, с. 86].

Возникновение большого количества идеологических речевых штампов было отмечено в прошлом столетии. По мнению исследователей, эти штампы выполняли не столько номинативно-информационную, сколько ритуально-идеологическую, в том числе апологетическую функции.

Представленный обзор научных работ демонстрирует общее между понятиями штамп и слово-ярлык; их общность состоит в лёгкой воспроизводимости и частой употребляемости в текстах СМИ с целью воздействия на слушателей/читателей или точнее манипулирования ими. Однако СЯ имеет только отрицательную оценку, характеристику, штамп же предполагает и высшую степень положительной оценки признаков, событий (с огромным интересом, с чувством глубокого удовлетворения, события

исключительной важности, неустанная забота о человеке и т.д.). Следовательно, узуальные СЯ являются одной из разновидностей идеологического штампа с отрицательной оценкой.

Например: *«Это был Горлит. <...> В этом ведомстве существовал список запрещенных к упоминанию объектов (мосты, заводы, аэродромы), а также нередко обновляемый список неупоминаемых лиц ("поджигатели войны", "ренегаты" из компартий Запада и т.п.). Но существовали и другие, неупомянутые мотивы, по которым можно было, ничего не объясняя, задержать книги, "искажающие картину нашей действительности", произведения "очернительские", "безнравственные" ... (Звезда, 2003, № 3); «Солдаты торопливо, ровно на подряд, грызли семечки, угрюмыми волчьими глазами щупали жигилистую фигуру оратора, посматривали на его затянутые в чистенькие обмотки дрыгающие ноги и по множеству, лишь им и ведомых, мелких признаков решали: стерва, приспешник буржуазии» (Артем Веселый. Россия, кровью умытая).*

В данных примерах выделенные единицы языка являются СЯ как разновидности отрицательно-оценочных штампов. Другие лексемы **террористы, пацифистская и либерально-реакционная буржуазия** намерено использованы в одном контексте с выше указанными СЯ и приобретают также ярлычное значение.

Н.И. Клушина истолковывает политический ярлык как специфическую разновидность метафоры, «которая лишена присущей ей многозначности, многомерности и глубины» [4, с. 140]. Но СЯ – не просто одна из разновидностей метафоры, а метафора часто употребляемая, «затёртая», превратившаяся в идеологический отрицательно-оценочный штамп: *Телевидение превращено в орудие духовного и нравственного разложения молодежи* (За победу коммунистов Красноярья. Информационный бюллетень. КПРФ, 07.02.2007). Или: *...(рабочие – Б.Н.) в 1905-м и в 1993-м выступили против кровопийц-ростовщиков, против подлости и несправедливости... Эти люди погибали за то, чтобы никогда голодный трудящийся не приходил за подаванием к обжиревшему бездельнику-«демократу». Вспомните, за кого вы голосовали, и честно ответьте себе, не отвечали ли ваши ноги за руку, опустившую бюллетень в избирательную урну. Идти под пули «демократических» карателей – трудно, да никто, впрочем, от вас этого не требует* (Советская Россия, 22.06.1997).

В политических дискурсах часто репрезентируются идеологические единицы, шаблонные словосочетания с размытой семантикой, используемые в СМИ в разные годы советского периода целенаправленно как эффективное средство управления массовым сознанием; легко запоминаемые и создающие иллюзию понимания у адресата. Примеры: *«...обсуждение и итоги голосования Государственной думы <...> показали, что при отсутствии предусмотренного законом большинства мы набрали больше голосов, чем апологеты власти!»* (Правда, 01-02.07.2003); *«В начале августа, когда апологеты режима в Госдуме начнут очередную циничную атаку на социальные права народа, в*

Рязани, как и во всех городах России, пройдёт организованный областным отделением КПРФ митинг» (Правда, 30.07-02.08.2004); *«По вашему мнению, кто внес больший вклад в развал Союза: реакционеры из компрадии или ультра-демократы?»* (Очевидец, 09.04.1996). Выделенные слова и словосочетания являются СЯ, так как стереотипные номинации отрицательно-оценочного характера используются без опоры на коммуникативный постулат истинности высказывания.

Общность речевых штампов и словесных ярлыков состоит в воспроизводимости и частой употребляемости в текстах СМИ с целью манипулирования слушателями/читателями. СЯ являются одной из разновидностей отрицательно-оценочных идеологических штампов. Таким образом, СЯ является одним из средств репрезентации пейоративных идеологических штампов в общественно-политическом дискурсе.

Список литературы

1. Булгакова Н.Е. Словесный ярлык // Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А.П. Сковородникова. Красноярск: СФУ, 2012. С. 639.
2. Булгакова Н.Е. Словесный ярлык и его релевантные признаки // В мире научных открытий. – Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. №11.7. С. 2061–2068.
3. Дмитриева О.Л. Штамп и ярлык – языковой тормоз // Мы сохраним тебя, русская речь! М.: Наука, 1995. С. 94–99.
4. Клушина Н. И. Стилистика публицистического текста. М.: МедиаМир, 2008. 244 с.
5. Копнина Г.А. Речевое манипулирование: учеб. пособие / Г.А. Копнина. М.: Флинта: Наука, 2007. 176 с.
6. Сковородников А. П., Копнина Г. А. Политические ярлыки в современном русскоязычном медиадискурсе // Русская речь. 2019. № 1. Москва: Наука, С. 44-57. – URL: <http://ras.jes.su/rusrech/s013161170003954-8-1> (дата обращения: 03.04.2026).
7. Стриженко А.А. Язык и идеологическая борьба. Иркутск: изд. Иркутского ун-та, 1988. – 147 с.

АКСИОЛОГИЯ СМЕРТИ В СТЕНДАП-КОНЦЕРТЕ САРЫ СИЛЬВЕРМАН «POSTMORTEM»

М. Н. Гордеева
г. Новосибирск, Россия

В представленной работе анализируются особенности аксиологического восприятия смерти в стендап-концерте американского комика Сары Сильверман, где смерть является центральной темой. Определено, что комически значимыми характеристиками концепта «смерть» в данном выступлении стали: принятие неизбежного старения, оригинальный способ сообщения о смерти, принятие смерти, отношение к погребению, вера в существование после смерти. Основным аксиологическим концептом, реализующимся в рассмотренном концерте, является принятие горя.

Ключевые слова: аксиологическая лингвистика, концепт, комическое, принятие горя, стендап.

DEATH AXIOLOGY IN STAND-UP PERFORMANCE “POSTMORTEM” BY SARAH SILVERMAN

M. N. Gordeeva
Novosibirsk, Russia

The present paper analyzes the features of axiological death apprehension in stand-up concert by an American comedian Sarah Silverman. Death is considered the central theme of this performance. The authors have established that characteristics of the concept ‘death’ having comic importance are: acceptance of inevitable ageing, creative way of telling news about death, acceptance of death, attitude to burial, faith in existence after death. The main axiological concept released in this concert is ‘acceptance of grief’.

Keywords: axiological linguistics, concept, humour, acceptance of grief, stand-up.

Современная массовая культура ориентирована на ситуации «грубого» комического [4] и насыщена тематиками, которые обычно имеют табуированный характер (смерть, болезни, отношения полов и под.). Функционирующие в ее среде такие комические жанры, как, например, стендап, предполагая аудиторию вне общественной иерархии и условностей, демонстрируют предельную откровенность речи [3]. Особым образом в современном комическом, в частности, в стендап-выступлениях, отражается древний интерес человека к окончанию жизни. Черный юмор, широко

используемый стендап-комиками, способствует своеобразному отстранению от вызывающей страх перспективы смерти.

Представленная статья освещает реализацию комической объективации концепта «смерть» в стендап-выступлении американской стендап-исполнительницы и актрисы Сары Сильверман “Postmortem” (2025). Скрипт обозначенного концерта находится в общественном доступе по ссылке: <https://scrapsfromtheloft.com/comedy/sarah-silverman-postmortem-transcript/>.

Отметим, что тема смерти является центральной для данного концерта: он был выпущен после потери автором ее родителей; также это подтверждается избранным для концерта названием: слово *postmortem* определяется в англоязычных словарях как “*after death*” (*Latin*), *relating to, or occurring in the time following death* [5].

В указанном стендап-концерте нами определены такие комически значимые характеристики, относящиеся к концептосфере «смерть», как: принятие неизбежного старения, оригинальный способ сообщения о смерти, принятие смерти, отношение к погребению, вера в существование после смерти. То, что характеристики концепта «смерть» являются комически значимыми, определяет реакция посетителей концерта [1]. В приведенных нами примерах с помощью выделения мы обозначили те характеристики, которые вызвали более интенсивный смех зрителей.

Итак, первой ступенью к смерти становится неизбежное старение, которое продемонстрировано автором через положительное восприятие этого процесса самим пожилым человеком: *He really loved getting old. He loved it. He knew he was adorable... “I went to refill my Coke, and then I saw those two big muscle guys. So I walked over there, and I go, “You know what? I feel like kicking some ass”*. Комический эффект достигается за счет оксюморона (милый старик не представляет опасности), а принятие собственной старости подкрепляется повтором и усилительным наречием (*He really loved getting old. He loved it.*). Реакция зала: смех.

Оригинальный способ сообщения о смерти заключается в идее использовать любимую шутку с похожим содержанием, чтобы смягчить печальную новость и ускорить принятие смерти: *And I got a text from my sister... “Janice passed away... Dad is sleeping”... And then all of a sudden, she remembers this joke that she and my dad always loved: ... “The cat died.” – “Don’t just call and say the cat died... say the cat’s on the roof, and we can’t get her down... We’re at the vet. It’s not looking good... The cat died.” And his brother goes, “It’s all right. How’s Mom?”... He says, “She’s on the roof, and we can’t get her down.” [applauding] And she texts me: “When he wakes up, should I say that Janice is on the roof, and we can’t get her down?” And I’m like, “Yes!”* Комический эффект достигается через абсурд: в описанной в шутке ситуации затруднительно представить человека на месте животного. Реакция зала: бурный смех, аплодисменты.

Демонстрируются два противоположных отношения к грядущему погребению: *...my dad always said, “Throw me in a pine box and bury me. I’ll push up the flowers and the trees.” I think Janice would’ve liked a nice, you know, five-*

star, kind of, silk-lined... *With a... maybe a string and a bell just in case...* Отношение первого персонажа к собственной смерти как к обыденному событию носит утилитарный характер и предполагает простоту захоронения. Характер второго персонажа, напротив, говорит о гедонистическом подходе, высококлассных похоронах и даже требует колокольчика в традициях Викторианской эпохи на случай внезапного пробуждения в гробу. Реакция зрителей: бурный смех.

Отметим, что отношение к собственной смерти как к обыденному событию является одним из аспектов принятия скорого конца собственной жизни [2]. В данном стендап-концерте это выражается также в равнодушии к распоряжению собственным телом после смерти: *“Dad, I know you wanted to be buried, but would you mind being cremated?.. I did get a deal on Janice’s plot... It’s called a ‘plus one,’ and you can be buried with her, but you have to be cremated to fit.” And he goes, “I don’t give a f..ck. I’ll be dead.” [applauding] And the guy from the mortuary goes, “Uh, was that your father? We can’t schedule a cremation for someone who’s currently living.”* С применением обценной лексики без выражения гнева персонаж говорит об объективной реальности: умерший уже не сможет выразить отношение к способу собственного захоронения (*I don’t give a f..ck. I’ll be dead*). Антитеза озвученных правил кремации и реального положения дел также создает комический эффект (*Uh, was that your father? We can’t schedule a cremation for someone who’s currently living*). Реакция аудитории: бурный смех, аплодисменты.

Смерть становится положительным аспектом после длительной болезни, что приводит к принятию конца жизни: *“The way he’s gonna die is kidney failure, which just happens to be a painless death... It’s almost euphoric, and you’re just gone.” And I was so excited for my dad, and I ran into his room... “Dad, great news! You’re dying... No more meds.” You know, he was on 40 pills a day. And then I told him exactly how he was gonna die and that it wasn’t gonna hurt at all... he was so happy.* Комический эффект реализуется за счет неожиданной, алогичной реакции на новость о смерти, которая освободит от необходимости принимать большое количество лекарств (*great news! You’re dying*). Реакция зрителей: смех.

Вера в существование после смерти подается как уверенность в трансформации умерших в психическую энергию: *My therapist said, “Your parents, your loved ones, they’re not in the casket... They’re in the car with you...” And I really believe that... I do believe in science, and I know that energy cannot be created nor destroyed... But their energy, their essence is out there, and I actually think that our loved ones are watching over us... maybe not all the time, but in the important moments, like when we’re masturbating or...* Комическому эффекту способствует неожиданный вывод об интимном характере моментов, когда умершие близкие могут сопровождать живых. Реакция зала: бурный смех.

Итак, в стендап-концерте Сары Сильверман “Postmortem” тема смерти широко развита и выражается в демонстрации комически значимых характеристик концепта «смерть», связанных с принятием старения и самой смерти, в сообщении известий о смерти и отношении к типу погребения, а

также к характеру жизни после смерти. В отличие от многих стендап-комиков, высказывающихся о смерти преимущественно циничным образом, рассмотренный концерт отражает, в основном, аспекты принятия горя, что выделяет его в ряду англоязычных стендап-выступлений.

Список литературы

1. Бочкарев А. И. Эмоциональная реакция аудитории как способ оценки комического и ценностного статусов различных явлений // Вопросы психолингвистики. 2023. № 1 (55). С. 24–35.
2. Бочкарев А. И., Гордеева М. Н. Особенности актуализации ценностного концепта ‘acceptance of grief’ в рамках комического дискурса // Вестник Томского государственного университета. 2023. № 494. С. 5–12.
3. Гордеева М. Н. Особенности актуализации ценностного концепта ‘cynicism’ в отношении смерти в современных ситкомах и стендап-выступлениях // Вестник Томского государственного университета. 2024. № 504. С. 5–20.
4. Цицерон М. Т. Три трактата об ораторском искусстве. М.: Наука, 1972. 472 с.
5. Random House Unabridged Dictionary. – URL: <https://clck.su/tohts> (дата обращения: 09.03.2026).
6. S. Silverman. Postmortem 2025. – URL: <https://clck.ru/3SVgi5> (дата обращения: 09.03.2026).

УДК811.161

ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ БЬЮТИ-БЛОГЕРОВ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТЕКСТОВ

А. Ю. Каширина
г. Кемерово, Россия

В статье выявляются особенности языковой личности, присущие российским бьюти-блогерам, на материале видеороликов на платформе YouTube. В работе представлены результаты поэтапного анализа речевой деятельности бьюти-блогеров, направленной на привлечение внимания целевой аудитории. Прежде всего автор описывает собственно языковой (лексический, синтаксический, стилистический), прагматический и коммуникативный аспекты речевой деятельности бьюти-блогеров. На основе этого выявляются ключевые стратегии самопрезентационной языковой личности ведущих бьюти-блогов. Особый акцент делается на обнаружении гибридности интернет-текста, которая проявляется через синтез черт разговорной и профессиональной речи в его формальной и смысловой организации. Также

приводятся обобщения о влиянии медиaproстранства на формирование языковой личности бьюти-блогера.

Ключевые слова: бьюти-блогер, языковая личность, интернет-дискурс, социальные сети, медиакommunikация.

A. Y. Kashirina
Russia, Kemerovo

THE LINGUISTIC PERSONALITY OF BEAUTY BLOGGERS THROUGH THE PRISM OF TEXT

This article identifies the linguistic personality traits of Russian beauty bloggers using YouTube videos. The paper presents the results of a step-by-step analysis of the beauty bloggers' speech activity aimed at attracting the attention of their target audience. First, the author describes the linguistic (lexical, syntactic, stylistic), pragmatic, and communicative aspects of beauty bloggers' speech activity. Based on this, key strategies for self-presentation of the leading Russian beauty bloggers' linguistic personality are identified. Particular emphasis is placed on identifying the hybridity of online texts, which manifests itself through the synthesis of colloquial and professional speech features in their formal and semantic organization. The article also provides generalizations about the influence of the media environment on the development of the beauty blogger's linguistic identity.

Keywords: beauty blogger, linguistic identity, online discourse, social media, media communication.

Современные ученые-лингвисты пристальное внимание уделяют изучению языковой личности и ее речевому поведению, что подразумевает обнаружение и описание особенностей использования человеком языка в различных условиях. Языковая личность проявляется в процессе коммуникации, которая сегодня активно осуществляется в цифровой среде. Виртуальные площадки (блоги, мессенджеры, социальные сети) стали важными формами социального взаимодействия.

Общение в сети Интернет меняет речевую деятельность говорящих и пишущих пользователей, что приводит к трансформации языковой личности, появлению у нее новых черт и особенностей.

Одной из наиболее распространенных сфер в интернет-коммуникации представляется бьюти-индустрия, контент которой продумывают бьюти-блогеры. Авторы создают тексты, посвященные уходу за собой, красоте и косметике. Их публикации служат богатым материалом для лингвистического анализа, поскольку они объединяют черты разных функциональных стилей и имеют ориентацию на массовую аудиторию.

Цель данной статьи – раскрыть особенности языковой личности бьюти-блогеров путем анализа их текстов и выявления ключевых параметров речевого поведения.

Понятие языковой личности восходит к трудам Ю. Н. Караулова, который определяет языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов)». [3, с.38–39]. Ученый также делает акцент на многоуровневости структуры языковой личности, которая включает в себя прагматический, семантический и когнитивный уровни. Поэтому языковую личность целесообразно рассматривать как единую систему.

В рамках современной лингвистической парадигмы активно исследуется формирование языковой личности в цифровой коммуникации. Разновидности сетевой коммуникации выделяются в зависимости от количества коммуникантов, вида речи.

В современном русскоязычном дискурсе интернет-коммуникация стала неотъемлемой частью речевой практики.

В интернет-дискурсе языковая личность проявляет себя по-особому, так как пользователи целенаправленно формируют образ, ориентируясь на аудиторию, ее реакцию, а также на параметры платформы, на которой располагают контент. Дэвид Кристал указывает на то, что интернет-коммуникация представляет собой «новую языковую среду, объединяющую черты устной и письменной речи» [6, с. 24–25], что приводит к смешению дискурсивных практик и усиленному использованию экспрессивных средств. Сьюзен Херринг подчеркивает, что интернет-дискурс характеризуется «повышенной интерактивностью и жанровой вариативностью» [7, с. 340–342]. Исследователи отмечают, что коммуникативное поведение языковой личности ведущего в блог-сфере отличается своеобразием, предполагает особый набор коммуникативных стратегий.

В контексте современной культуры индустрия красоты занимает ключевые позиции. Это обусловлено ее влиянием на формирование ценностей человека. Так, В. П. Большаков отмечает, что «...красоту, видимо, можно представить как отношение человека и мира» [1, с. 64]. Таким образом, следует отметить, что понятие «красота» имеет более глубокий смысл, который проявляется в культурном наследии и мировоззренческом аспекте.

Популярность бьюти-индустрии стремительно растет, что напрямую связано с влиянием социальных сетей. В онлайн-пространстве эта сфера стала отражением самооценки и инструментом для достижения как психологического, так и физического здоровья.

Таким образом, на основе представленных данных можно заключить, что языковые особенности бьюти-блогеров привлекают внимание современных ученых, поскольку они оказывают определенное воздействие на восприятие аудитории.

Например, Е. А. Карпенко отмечает, что «бьюти-блогеры добиваются аттрактивности продукта и лояльности аудитории» [4, с. 3].

Однако, несмотря на зарождающийся интерес со стороны лингвистов, данная сфера не является достаточно изученной.

Ранее мы уже отмечали, что «языковую личность ведущего бьюти-блога можно охарактеризовать как медийную, получающую реализацию посредством вербального и невербального поведения в ситуациях открытого и публичного общения с целевой аудиторией» [5, с. 49]. Речь бьюти-блогера отличается активным использованием узконаправленной лексики, которая включает англицизмы, например, «must-have», «highlighter», «skincare», профессионализмы, обозначающие особенные техники нанесения макияжа, косметические продукты и др. Такой синтез речевых средств направлен на создание ведущим блога уникального стиля общения.

Как отмечает Е. А. Земская, «разговорная речь отличается высокой степенью экспрессивности и вариативности» [2, с. 41], что отражается в текстах блогеров. Автор может сочетать элементы повседневного дискурса, что сокращает дистанцию между блогером и пользователями, при этом использовать лексику, характерную для профессионального дискурса. Поскольку авторы высказывают свое мнение относительно тех или иных продуктов, в текстах бьюти-блогера можно отметить частое использование оценочной лексики и субъективных маркеров, которые усиливают эффект искренности и передают опыт автора. Усиливают выразительность высказывания и такие эмоционально окрашенные слова, как «супер», «классно», а глаголы восприятия «чувствуется», «ложится» дают характеристику продукту.

Включение элементов интернет-коммуникации также встречается в текстах блогеров. К ним можно отнести использование знаков эмодзи, а также заимствованных слов из медиасферы, например, «лайфхак», «распаковка», «обзор», что повышает экспрессивность текста и отражает особенности платформы, на которой создается контент.

Сочетание элементов разных стилей и техник формирует у аудитории эффект компетентности и дружелюбия, благодаря этому создается доверительная атмосфера, когда информация преподносится в непринужденной форме. В текстах блогеров также можно заметить обращения к аудитории («а вы как думаете?», «ребята»), повторения, усиления графические акценты. Таким образом, основными стратегиями автора бьюти-канала являются: позиционирование своей экспертности, выстраивание доверительных отношений с аудиторией и призыв аудитории к действию, например, к приобретению определенного товара.

Бьюти-блогер является фигурой, которая сочетает множество ролей. Как правило, контент, созданный им, публикуется в цифровом пространстве. Он является потребителем, но при этом и делится собственным опытом, и высказывает мнение о каком-либо продукте. Кроме этого, бьюти-блогер выступает посредником между аудиторией и самим брендом, продукцию которого он представляет.

Аудитория бьюти-блогера – это люди, которые следят за трендами и новинками в области индустрии красоты. Они заинтересованы в использовании качественной косметики и уходе за собой. Преимущественно это молодые люди.

Особенность данной аудитории заключается в восприятии контента, т. е. в активном взаимодействии с автором. Вовлеченность фолловеров делает необходимой для блогера наличие такой черты, как гибкость в выборе языковых средств. Для ведущего бьюти-блога важно найти индивидуальный подход к каждому пользователю, вызвать хорошее расположение и заинтересовать в своем контенте.

Деятельность бьюти-блогера сочетает задачи информирования (то есть специфику применения того или иного средства, его положительных свойств), самопрезентации (создание образа, привлекательного для конкретной аудитории), а также формирование определенного отношения к брендам. Эти задачи достигаются блогерами с помощью определенной подачи материала, которая является уникальной у каждого из них (например: сравнение продуктов и брендов между собой, личные рекомендации, создание близости с аудиторией).

Исходя из вышесказанного, можно выделить следующие ключевые особенности, характерные для речевого поведения российских бьюти-блогеров.

1. Лексические особенности проявляются в сочетании элементов профессиональной и разговорной речи, что помогает установить тесный контакт с аудиторией.

2. Тексты отличаются разнообразием конструкций, наблюдается наличие как сложных синтаксических структур, так и простых предложений.

3. Синтаксическая гибкость также проявляется в наличии интервальных конструкций, риторических вопросов и обращений.

4. Особое внимание уделяется самопрезентации автора, поэтому речевые средства используются для привлечения аудитории и демонстрации компетентности.

5. Тексты адаптированы к визуальному формату роликов, в их структуре сочетаются информационные детали и развлекательные элементы.

6. Прагматический и коммуникативный аспекты речевой деятельности бьюти-блогера проявляются в её воздействии на сознание аудитории. Блогер ориентируется на широкие массы, стремится не только информировать, но и устанавливать доверительную атмосферу, а также активно вовлекать подписчиков в диалог.

Таким образом, анализ текстов бьюти-блогеров позволяет выявить особенности, формирующие цифровой дискурс. Формальная и смысловая организация текстов отражает актуальные направления медиаконтента, что делает их важным материалом для изучения в рамках лингвистики.

Поведение языковой личности бьюти-блогера формирует ценностную картину мира, выполняет эстетическую функцию и создает коммуникативное пространство для обмена мнениями. Блогосфера становится частью массовой культуры, что делает ее не только инструментом продвижения продукта, но и социальным институтом, в котором отражается синтез цифровых и традиционных форм коммуникации. Наше исследование позволяет понять, как

интернет-коммуникация влияет на социальные и культурные сферы языковой личности.

Список литературы

1. Большаков, В. П. Культура как форма человечности: учебное пособие. Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2000. 92 с.
2. Земская Е. А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М.: Наука; Флинта, 2004. 240 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 263 с.
4. Карпенко Е. А. Языковые стратегии самопрезентации бьюти-блогера // Евразийский научный журнал. 2024. № 6. С. 1–5.
5. Каширина А. Ю. К вопросу об изучении языковой личности бьюти-блогера в интернет-пространстве / А. Ю. Каширина, А. В. Проскурина // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2025. № 16 (25). С. 46–50.
6. Crystal D. Language and the Internet. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
7. Herring S. C. Computer-mediated discourse analysis // Designing for virtual communities in the service of learning / ed. by S. A. Barab et al. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 338–376.

УДК 7.01

РОЛЬ «ВИЗУАЛЬНЫХ ТРИГГЕРОВ» В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОТКЛИКА

К. В. Кокоурова, М. В. Веккессер, А. А. Веккессер
г. Лесосибирск, г. Санкт-Петербург, Россия

Статья посвящена исследованию механизмов формирования эмоционального отклика зрителя посредством визуальных триггеров в современном анимационном кино. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью визуальной коммуникации в медиакультуре и необходимостью теоретического осмысления специфики эмоционального воздействия анимационного образа при отсутствии вербального компонента. Особое внимание уделено анализу цветовой драматургии как хроматического кода эмоциональных состояний, композиционным приёмам построения кадра, функции длительных планов в создании медитативного ритма восприятия и метафоризации стихии воды как триггера трансформации страха в доверие. Установлено, что в фильме «Поток» визуальные триггеры организованы в иерархическую систему, где первичные сенсорные стимулы (цвет, форма,

движение) трансформируются в сложные эмоциональные маркеры через принцип метафорического наложения. Выявлено, что отказ от диалогов не ослабляет, а усиливает эмоциональную коммуникацию за счёт концентрации внимания на визуальной «лексике» тела персонажей и динамике пространственных отношений.

Ключевые слова: «визуальные триггеры», эмоциональный отклик, анимационный фильм, цветовая символика, метафора воды, бездиалоговость, визуальное повествование, эмпатия, анимационная лексика.

THE ROLE OF VISUAL TRIGGERS IN THE FORMATION OF AN EMOTIONAL RESPONSE

K. V. Kokourova, M. V. Vekkesser, A. A. Vekkesser,
Lesosibirsk, St. Petersburg, Russia

The article is devoted to the study of the mechanisms of the viewer's emotional response formation through visual triggers in modern animated cinema. The relevance of the study is due to the increasing role of visual communication in media culture and the need for theoretical understanding of the specifics of the emotional impact of an animated image in the absence of a verbal component. Special attention is paid to the analysis of color drama as a chromatic code of emotional states, compositional techniques of frame construction, the function of long shots in creating a meditative rhythm of perception, and the metaphorization of the element of water as a trigger for transforming fear into trust. It has been established that in the film "Flow," visual triggers are organized into a hierarchical system where primary sensory stimuli (color, shape, and movement) are transformed into complex emotional markers through the principle of metaphorical overlay. . It has been revealed that the absence of dialogue does not weaken, but rather enhances emotional communication by focusing on the visual lexicon of the characters' bodies and the dynamics of spatial relationships.

Keywords: «visual triggers», emotional response, animated film, color symbolism, metaphor of water, dialoglessness, visual storytelling, empathy, animation vocabulary.

Современная медиакультура характеризуется доминированием визуального канала коммуникации, что обуславливает необходимость теоретического осмысления механизмов формирования эмоционального отклика через невербальные средства выражения. Анимационное кино, обладающее уникальной способностью к метаморфозе образа и условной стилизации реальности, представляет собой особо продуктивный материал для изучения визуальных триггеров – стимулов, запускающих определённые эмоциональные реакции у зрителя.

Проблема исследования заключается в недостаточной разработанности теоретических моделей, объясняющих трансформацию первичных визуальных

стимулов (цвет, форма, ритм движения) в сложные эмоциональные переживания зрителя в условиях анимационного повествования. Существующие исследования преимущественно фокусируются либо на вербальной составляющей эмоционального воздействия [1], либо на отдельных аспектах визуального ряда – цвете [2] или композиции [3], не рассматривая их синергетическое взаимодействие как единую триггерную систему. Между тем именно в анимации, где художник обладает полной свободой в конструировании визуального мира, проявляется наиболее отчётливо принцип «иллюзии жизни» как основы эмоциональной адресации [4].

Цель настоящего исследования – выявить и систематизировать визуальные триггеры, формирующие эмоциональный отклик зрителя в анимационном фильме «Поток», и проанализировать их функционирование в структуре бездиалогового повествования.

Визуальный триггер в контексте медиаисследований понимается как структурный элемент визуального ряда, обладающий способностью инициировать у зрителя определённую эмоциональную реакцию посредством активации ассоциативных связей и архетипических образов коллективного бессознательного. В отличие от вербальных триггеров, функционирующих через семантическую оболочку слова, визуальные триггеры воздействуют напрямую на сенсорную и эмоциональную сферы восприятия, минуя рациональный фильтр логического анализа [5]. Эта особенность делает их особенно эффективными в условиях анимационного повествования, где условность образа позволяет концентрировать эмоциональную нагрузку в минимальных визуальных средствах.

Современная анимация, как отмечают исследователи, использует метафоры значительно свободнее, чем традиционное кино, что обусловлено самой природой анимационной техники – возможностью метаморфозы и трансформации образа в реальном времени [6]. В этом контексте визуальные триггеры приобретают двойную функцию: с одной стороны, они служат непосредственными стимулами эмоционального отклика (например, контраст тёмных и светлых тонов для передачи тревоги и надежды), с другой – становятся носителями метафорического смысла, формируя «мега-метафору» повествования [6]. О. В. Петрухина подчёркивает, что цвет в анимации функционирует не просто как декоративный элемент, а как «эмоциональный код», способный транслировать внутреннее состояние персонажа без вербального пояснения [2]. И. А. Борисов и Л. С. Трапезникова развивают эту мысль, указывая на взаимосвязь хроматического кода и цветопартитуры как основы эмоциональной драматургии анимационного произведения [3].

Особый интерес представляет феномен бездиалогового анимационного повествования, к которому относится и фильм «Поток». Отказ от вербального компонента не ослабляет, а, напротив, усиливает роль визуальных триггеров, концентрируя внимание зрителя на микродинамике жеста, изменении цветовой температуры кадра, ритме движения персонажей. Как показывает практика анимационного искусства, именно в условиях ограничения вербального канала

проявляется наиболее отчётливо способность визуального ряда к самостоятельной эмоциональной коммуникации [7].

Анализ цветовой палитры фильма «Поток» позволяет выделить три доминирующие хроматические зоны, каждая из которых соответствует определённой фазе эмоциональной трансформации главного героя – чёрного кота. На начальном этапе повествования, до наступления катастрофы, цветовая гамма выдержана в тёплых, солнечных тонах: золотисто-жёлтые оттенки листвы, мягкие коричневые тона деревянного дома, лазурно-голубые акценты неба. Эта палитра формирует у зрителя ощущение безопасности, гармонии и стабильности, создавая эмоциональный контраст с последующими событиями. Петрухина О. В. отмечает, что именно тёплые цвета в анимации ассоциируются с домашним уютом и психологической защищённостью, становясь визуальным триггером комфорта [2].

С наступлением глобального наводнения происходит резкая смена хроматического кода: тёплые тона вытесняются холодной гаммой серо-синих оттенков, доминирующих в изображении воды и неба. Тёмно-синие волны, серо-стальные тучи, холодные блики на поверхности воды создают у зрителя ощущение тревоги, беспомощности и экзистенциального страха. При этом важно отметить, что режиссёр избегает крайностей – даже в сценах наибольшей опасности в кадре присутствуют слабые тёплые акценты (например, свет фонаря на лодке), которые функционируют как триггеры надежды, предотвращая полное погружение в негативную эмоциональную зону.

Кульминационный этап фильма, связанный с преодолением страха перед водой, характеризуется постепенным возвращением тёплых тонов, но уже в новом качестве – не как символа исходной стабильности, а как маркера трансформированного восприятия. Золотистые блики на водной глади, тёплые оттенки заката в финальных сценах символизируют не восстановление прежнего порядка, а формирование нового отношения к миру – принятие неизбежности перемен и обретение внутренней устойчивости. И. А. Борисов и Л. С. Трапезникова подчёркивают, что именно такая динамика цветопартитуры – от тёплого к холодному и обратно к тёплому, но уже трансформированному – создаёт эмоциональную арку повествования, делая зрителя соучастником внутреннего пути героя [3].

Особую роль в цветовой драматургии фильма играет сам главный герой – чёрный кот. Его тёмная шерсть, контрастирующая с водной стихией, становится визуальным маркером индивидуальности и неповторимости в условиях хаоса. При этом, как отмечает сам Зилбалодис в интервью, цвет кота не является абсолютно чёрным – в разных ракурсах он приобретает синеватые, коричневатые или серебристые оттенки, что подчёркивает сложность и многогранность его эмоционального состояния [8]. Такой подход к цвету персонажа соответствует принципу, выявленному О. В. Петрухиной: в современной анимации цвет персонажа редко бывает монохромным – его вариативность отражает динамику внутреннего мира героя [2].

Одной из наиболее заметных особенностей визуального стиля фильма «Поток» является использование длительных планов – кадров продолжительностью до нескольких минут, что в анимационном кино представляет собой значительное отклонение от традиционной практики (где средняя длительность кадра составляет 5–10 секунд) [8]. Этот приём выполняет несколько функций в формировании эмоционального отклика. Во-первых, длительный план создаёт эффект «замедленного времени», позволяя зрителю полностью погрузиться в эмоциональное состояние персонажа, прочувствовать его страх, одиночество или надежду. Во-вторых, такой подход формирует медитативный ритм восприятия, который противопоставляется динамичному темпу современных медиатекстов и создаёт пространство для рефлексии.

Композиционное построение кадра в фильме также служит мощным визуальным триггером. На начальных этапах повествования кот чаще всего изображён в центре кадра, окружённый стабильными вертикалями дома и деревьев – такая композиция триггеризирует ощущение защищённости и контроля. С наступлением наводнения композиция радикально меняется: герой смещается к краю кадра, его фигура становится неустойчивой, доминируют диагонали волн и падающих предметов. Этот приём активизирует у зрителя вестибулярные ассоциации, вызывая физиологическую реакцию тревоги и дезориентации [9].

Особый интерес представляет работа с масштабом изображения. В сценах одиночества кот изображён в крупном плане, заполняя собой всё пространство кадра – такой приём усиливает ощущение изоляции и внутренней концентрации. В сценах взаимодействия с другими животными (капибарой, лемуром, лабрадором) происходит постепенное расширение плана: сначала показываются только отдельные части тел персонажей, затем – их совместные действия в среднем плане, и лишь в финале фильма – полная композиция всех героев в общем плане. Эта динамика масштаба функционирует как визуальный триггер формирования доверия и принятия другого.

Именно такие композиционные приёмы – работа с масштабом, ритмом планов, расположением фигур в кадре – оказывают наиболее сильное влияние на эмоциональное восприятие детей и подростков, формируя у них не только эстетические предпочтения, но и определённые модели эмоционального реагирования [10]. В контексте фильма «Поток» эти приёмы приобретают особую значимость, поскольку позволяют транслировать сложные эмоциональные состояния (страх, доверие, ответственность) без вербального компонента.

Центральным визуальным триггером фильма «Поток» выступает вода – стихия, которая проходит путь от объекта страха к среде преодоления и, наконец, к символу коллективной ответственности. На начальном этапе повествования вода представлена исключительно как угроза: бушующие волны, стремительные потоки, холодная бездна. Визуализация воды в этот период характеризуется резкими, хаотичными движениями, преобладанием тёмно-

синих и серых тонов, отсутствием отражений и бликов – все эти приёмы формируют у зрителя эмоциональный отклик тревоги и страха.

Ключевой момент трансформации происходит в сцене, где кот впервые решает самостоятельно прыгнуть в воду, чтобы спасти друзей. В этот момент визуальная подача воды радикально меняется: движения становятся плавными и ритмичными, появляются золотистые блики на поверхности, вода приобретает прозрачность и глубину. Этот переход не происходит мгновенно – он подготовлен серией промежуточных кадров, где вода постепенно теряет агрессивные черты: сначала уменьшается высота волн, затем появляются первые блики света, и лишь затем – полная трансформация образа стихии. Такая поэтапность визуальной трансформации воды функционирует как триггер постепенного изменения эмоционального отношения зрителя – от страха к принятию.

В финальной части фильма вода обретает символическое измерение: она становится не просто физической стихией, а метафорой коллективной ответственности и взаимозависимости. Сцена, где животные совместными усилиями удерживают лодку на плаву, визуализируется через синхронные движения их тел в воде, создавая образ единого организма. При этом важно отметить, что вода в финале не становится «доброй» или «безопасной» – она сохраняет свою мощь и непредсказуемость, но отношение героев к ней меняется кардинально. Этот приём соответствует современным теориям эмоционального интеллекта, согласно которым зрелость эмоционального отклика проявляется не в устранении источника страха, а в изменении отношения к нему [11].

Метафорический потенциал воды в фильме «Поток» раскрывается также через её связь с другими визуальными триггерами. Например, в сцене кульминационного прыжка кота в воду цветовая палитра воды синхронизируется с цветом его шерсти – тёмные тона кота и воды сливаются, символизируя преодоление бинарной оппозиции «я/другой», «безопасное/опасное». Такое метафорическое наложение визуальных триггеров создаёт многослойный эмоциональный эффект, недоступный для вербального выражения.

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в анимационном фильме «Поток» визуальные триггеры организованы в иерархическую систему, где первичные сенсорные стимулы (цвет, форма, движение) трансформируются в сложные эмоциональные маркеры через принцип метафорического наложения. Цветовая драматургия функционирует как хроматический код эмоциональных состояний, проходя путь от тёплых тонов безопасности через холодную гамму страха к трансформированным тёплым оттенкам принятия.

Во-вторых, композиционные приёмы и использование длительных планов создают особый ритм восприятия, который способствует формированию эмпатийного отклика за счёт погружения зрителя в эмоциональное состояние персонажа. Отказ от диалогов не ослабляет, а усиливает эмоциональную

коммуникацию, концентрируя внимание на визуальной лексике тела и динамике пространственных отношений.

В-третьих, ключевым триггером эмоциональной трансформации выступает вода, функционирующая одновременно как объект страха, среда испытания и символ коллективной ответственности. Её постепенная визуальная трансформация – от хаотичной, тёмной стихии к ритмичной, светоносной среде – триггеризирует у зрителя процесс изменения отношения к источнику страха без его устранения.

Полученные результаты расширяют представления о механизмах невербальной эмоциональной коммуникации в анимационном кино и могут быть применены в практике медиаобразования. Разработанная модель анализа визуальных триггеров позволяет систематизировать подход к изучению эмоционального воздействия медиатекстов в учебном процессе по литературе и русскому языку, особенно при работе с современными медиаформатами, где визуальный компонент доминирует над вербальным. Перспективы дальнейших исследований связаны с изучением кросс-культурных различий в восприятии визуальных триггеров и разработкой методик формирования критического визуального мышления у школьников.

Список литературы

1. Гурдаева Н. А., Кобякова Г. Н. Изучение средств художественной выразительности в школе. Проблема определения понятия (на примере эпитета) // Современное педагогическое образование. 2021. № 6. С. 1–5.
2. Петрухина О. В. Значение цвета при создании анимационного образовательного контента // Вестник культурологии. 2022. № 3. С. 45–52.
3. Борисов И. А., Трапезникова Л. С. Взаимосвязь хроматического кода и цветопартитуры в анимационном искусстве: теоретико-методологический аспект // Искусствознание. 2023. № 1. С. 112–125.
4. Johnston O., Thomas F. Иллюзия жизни: анимация Диснея. М.: АСТ, 2018.
5. Зусман В. Г. Семиотика визуального образа. СПб.: Алетейя, 2020.
6. Forceville C. The Hero's Journey and Three Types of Metaphor in Pixar Animation // Metaphor and Symbol. 2021. Vol. 36. No. 2. P. 89–107.
7. Зилбалодис Г. Интервью о создании фильма «Поток» // Кинопоиск. 2024. URL: <https://www.kinopoisk.ru> (дата обращения: 15.01.2025).
8. «Поток»: история создания, сюжет и психологический анализ мультфильма, выигравшего «Оскар-2025» // Psychologies. 2025. 17 февраля. URL: <https://www.psychologies.ru>.
9. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 2019. 398 с.
10. Шаханская А. Ю., Петрова Е. В., Соколова М. А. Влияние анимационного контента на формирование эмоционального интеллекта детей дошкольного возраста // Психология и педагогика. 2023. Т. 12. № 4. С. 78–91.

11. Goleman D. Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. N. Y.: Bantam Books, 2020.

УДК 821.124

СРАВНЕНИЕ КАК ОРАТОРСКОЕ ОРУЖИЕ: РИТОРИКА И ПОЭТИКА ДЕБАТОВ В «ПУНИКЕ» СИЛИЯ ИТАЛИКА¹

А. В. Котова
Санкт-Петербург, Россия

В статье анализируются сравнения в сценах дебатов в поэме Силия Италика «Пуника». Рассматривается, как сравнение в речах персонажей становится инструментом аргументации, полемики и пролептического предсказания. Выявляются коммуникативные функции сравнений: аргументативная, характеризующая, пролептическая и интертекстуальная. Делается вывод, что сравнение выступает действенным «ораторским оружием», определяющим риторическую структуру эпического конфликта.

Ключевые слова: сравнения, речь персонажей, эпос, Пуника, Силий Италик.

SIMILE AS ORATORICAL WEAPON: RHETORIC AND POETICS OF DEBATES IN SILIUS ITALICUS' "PUNICA"

A. V. Kotova
St. Petersburg, Russia

The article analyzes similes in the debate scenes of Silius Italicus' epic poem "Punica". It examines how the simile in the characters' speeches becomes an instrument of argumentation, polemics, and proleptic prediction. The communicative functions of similes are identified: argumentative, characterological, proleptic, and intertextual. It is concluded that the simile functions as an effective "oratorical weapon" shaping the rhetorical structure of the epic conflict.

Key words: similes, speech of characters, epic, "Punica", Silius Italicus.

В эпической поэме Силия Италика «Пуника» (I в. н. э.), посвященной событиям Второй Пунической войны, важное место занимают сцены публичных дебатов. Эти эпизоды, восходящие к ораторской традиции римского эпоса, служат не только для драматизации исторического конфликта, но и становятся пространством, где через речь персонажей раскрываются ключевые идеи поэмы: столкновение военной доблести и политической мудрости, роль

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 25-28-03320, <https://rscf.ru/project/25-28-03320/>.

судьбы в истории, этическая ответственность власти. Одним из наиболее выразительных приемов, используемых Силием Италиком в этих сценах, является сравнение. В речи персонажей сравнение перестает быть просто орнаментальным элементом, оно превращается в инструмент убеждения, полемики и характеристики, функционируя как действенное «ораторское оружие» [3, S. 232–237].

Настоящая статья посвящена анализу сравнений в двух центральных эпизодах дебатов «Пуники»: совещании в карфагенском сенате перед началом войны (книга 2) и повторном обсуждении стратегии после битвы при Каннах (книга 11). В фокусе внимания – коммуникативная природа сравнений, их роль в аргументации, создании оппозиции образов и реализации пролептической функции.

Дебаты во второй книге разворачиваются в Карфагене, куда прибывают римские послы с требованием выдать Ганнибала. В сенате сталкиваются две позиции: сторонник мира Ганнон, принадлежащий к оппозиции Баркидам, и воинственный Гестар, поддерживающий полководца [2, р. xxv–xxvii]. В речи Ганнона звучит предостережение, наделенное пророческой силой. Полководец предчувствует, что война с Римом приведет к губительным последствиям, и это предчувствие он оформляет с помощью сравнения (2.289–291):

*Так я, подобно кормчему, который по звездам
Предугадывает бури на море и убирает паруса,
Зная наследственный нрав Ганнибала, предвижу бедствия.*

Сопоставление Ганнона с кормчим уходит корнями в античную риторику и философскую традицию. В классической культуре образ рулевого, направляющего корабль, служил устойчивой метафорой правителя или советчика, облеченного мудростью (достаточно вспомнить платоновского философа-кормчего в «Политике» 488) [3, S. 237]. У Силия Италика этот традиционный образ получает полемическое звучание. Ганнон не просто заявляет о своей правоте – он выстраивает оппозицию между рациональным знанием (умением толковать небесные знаки) и безрассудной воодушевленностью Гестара и сторонников Баркидов. Благодаря такому построению сравнение приобретает двойную нагрузку: оно не только характеризует говорящего, но и служит средством аргументации, выводя политический спор на уровень природной закономерности, где пренебрежение предупреждениями неизбежно оборачивается катастрофой, подобной кораблекрушению.

Кроме того, это сравнение обладает пролептической силой. Образ грядущей бури отсылает к реальным катастрофам, которые ожидают Карфаген в конце поэмы. Для аудитории, знакомой с историческим исходом, слова Ганнона звучат как трагическое пророчество. Коммуникативная структура дебатов строится на том, что Ганнон, используя сравнение, обращается не только к сенаторам, но и к внетекстовому знанию читателя, создавая эффект драматической иронии [2, р. 127–129].

В одиннадцатой книге дебаты воспроизводятся с зеркальной симметрией. После победы при Каннах в Карфаген прибывает Магон, брат Ганнибала, с требованием новых подкреплений. Его речь – это панегирик военной удаче, полный гипербол. В ответ Ганнон произносит речь, в которой используются два сравнения (11.578–583):

*«Что ты носишься с пустыми речами, как вихрь,
Обдающий пеной уши невежд? Разве Ганнибал
Сам Марс? Или, может быть, он уже видел стены Ромула?»*

Первое сравнение (речь Магона – вихрь, обдающий пеной) носит полемический характер. Ганнон использует природную метафору, чтобы дискредитировать оппонента: пустые слова уподобляются стихии, лишенной разумного начала. Это сравнение работает как риторическая атака, направленная на снижение пафоса противника.

Второе сравнение, построенное как риторический вопрос («Разве Ганнибал сам Марс?»), при внешней гиперболичности в устах Ганнона оборачивается скрытым укором. Используя восклицательную интонацию и тут же напоминая, что пунийский вождь так и не достиг стен Рима, оратор подчеркивает пропасть между громкой славой и реальным положением дел. Ганнон не ограничивается насмешкой над Магоном: он вскрывает стратегическую ошибку, показывая, что одна военная мощь, лишенная политического расчета, лишь затягивает губительный конфликт [1, S. 2535–2537].

Отметим, что риторическая позиция Ганнона во второй и одиннадцатой книгах отличается: если в первом эпизоде сравнение служило предвидению, то во втором оно приобретает характер разоблачительного приема.

Сравнения, задействованные в дебатах обеих книг, имеют несколько коммуникативных функций:

Аргументативная функция. Благодаря сравнению абстрактные политические тезисы обретают зримую, убедительную форму. Образы кормчего, вихря или бога войны не столько украшают речь, сколько структурируют ход доказательства, делая его более доходчивым и эмоционально насыщенным [4, с. 98–100].

Характеризующая функция. Сравнительные конструкции раскрывают внутренние качества говорящих. Ганнон предстает как выразитель стоической мудрости, способный распознавать знаки судьбы; Магон же, сопоставляемый с вихрем, оказывается носителем неумной, но лишенной содержания страсти. Благодаря этому сравнения участвуют в формировании этических оппозиций, значимых для эпического конфликта [5, р. 78–82].

Пролептическая функция. Сравнительные образы нередко указывают на последующий ход событий, уже известный читателю из исторической канвы или из самого текста поэмы. Предсказанный Ганноном шторм действительно обрушится на Карфаген; упоминание Марса в одиннадцатой книге отсылает к мотиву божественного гнева и предрешенного поражения. Таким образом, сравнения связывают сцены совещаний с общей телеологией эпоса.

Интертекстуальная функция. Апелляция к образу кормчего, Марса или вихря устанавливает диалог с предшествующей традицией, и прежде всего с «Энеидой» Вергилия, где сравнения в речах героев также несут существенную смысловую нагрузку. Силий Италик сознательно вводит эти аллюзии, чтобы вписать действующих лиц своей поэмы в широкий контекст римского эпического повествования.

Подводя итог, можно утверждать, что сцены дебатов во второй и одиннадцатой книгах «Пуники» являют собой образец тонкого использования сравнения в качестве ораторского инструмента. Силий Италик наделяет традиционный эпический прием способностью решать одновременно суггестивные и полемические задачи. Сравнения, вложенные в уста Ганнона, Гестара и Магона, не просто обогащают язык поэмы, но выступают важным средством построения конфликта, углубления характеров и выражения авторской позиции. Обращение к этим эпизодам позволяет по-новому оценить специфику ораторской культуры в римском эпосе и убедиться, что для Силия Италика сравнение – не формальное украшение, а действенное «оружие» в риторическом противостоянии.

Список литературы

1. Ahl F., Davis M., Pomeroy A. Silius Italicus // Teilband Sprache und Literatur (Literatur der julisch-claudischen und der flavischen Zeit [Forts.]), Band 32/4. Hrsg. von W. Haase. Berlin; Boston: De Gruyter, 1986. S. 2492–2562.
2. Bernstein N. W. Silius Italicus, Punica 2. Edited with an Introduction, Translation, and Commentary. Oxford: Oxford University Press, 2017.
3. Helzle M. Der Stil ist der Mensch: Redner und Reden im römischen Epos. Berlin; Boston: B. G. Teubner, 1996.
4. Котова А. В. Сравнения в речи повествователя и персонажей как традиционные элементы стиля эпического текста (на материале «Энеиды» Вергилия) // Studia Litterarum. 2022. Т. 7. № 3. С. 84–109.
5. Littlewood R. J. A Commentary on Silius Italicus' Punica 7. Oxford: Oxford University Press, 2011.

УДК 004.032.26:316.454.7

ОТ ЛАТИНСКИХ ТЕКСТОВ ДО НЕЙРОСЕТЕЙ: ТРАНСЛЯЦИЯ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А. В. Кузнецов
г. Москва, Россия

Статья посвящена механизмам воспроизводства гендерных стереотипов в языковых моделях. На материале латинской риторической традиции

показано, как гендерная асимметрия закреплялась в качестве языковой нормы. С привлечением современных корпусов продемонстрировано аналогичное кодирование стереотипов в векторных представлениях слов. Обосновывается значимость алгоритмической предвзятости как источника для гуманитарного анализа дискурса.

Ключевые слова: языковые стереотипы, алгоритмическая предвзятость, латинская риторика, языковые модели, word embeddings, гендерная лингвистика, коммуникативное пространство.

FROM LATIN TEXTS TO NEURAL NETWORKS: THE TRANSMISSION OF GENDER STEREOTYPES THROUGH THE COMMUNICATIVE SPACE

A. V. Kuznetsov
Moscow, Russia

The paper examines how gender stereotypes are reproduced in language models. Drawing on the Latin rhetorical tradition, it demonstrates that gender asymmetry was codified as a linguistic norm. Analysis of modern corpora reveals an analogous encoding of stereotypes in word embeddings. The study argues that algorithmic bias serves as a valuable source for humanities-based discourse analysis.

Key words: language stereotypes, algorithmic bias, Latin rhetoric, language models, word embeddings, gender linguistics, communicative space.

Большие языковые модели, чат-боты на их основе и другие инструменты искусственного интеллекта оказывают всё большее влияние на человеческую коммуникацию. Они выступают посредниками в профессиональной коммуникации, изменяют лексические предпочтения, побуждая людей использовать характерные для моделей слова и стили в устной и письменной речи, что приводит к подражанию машинным паттернам [17]. Когда современная языковая модель воспроизводит ставшую знаменитой аналогию «мужчина так относится к программисту, как женщина – к домохозяйке», распространённая реакция состоит в том, чтобы квалифицировать это как техническую погрешность. Между тем исследование, в котором эта аналогия была впервые зафиксирована, привело к иному выводу: модель верно усвоила содержание обучающего корпуса [2]. Задача настоящей статьи – показать, что гендерная (и не только) предвзятость языковых моделей представляет собой проявление накопленных в текстовых массивах оценочных структур, воспроизводящих социальные и гендерные иерархии. Этот процесс прослеживается на двух уровнях. Первый, наиболее близкий нам, – латинская риторическая традиция, где гендерная асимметрия была кодифицирована как лингвистическая норма. Второй – современные корпуса и модели, где стереотипы фиксируются непосредственно в обучающих данных.

Латинская риторическая традиция представляет собой наглядный случай, в котором гендерные стереотипы были закреплены не как подлежащий

коррекции предрассудков, а как структурообразующий принцип языка. Исследование грамматического рода в латыни показало, что он служил средством организации мира в сексуализированные категории, а это разграничение оказывало обратное воздействие на восприятие биологического пола [4, p. 3–27]. Анализ двух с половиной столетий латинской прозы – от Цицерона до Тацита – зафиксировал устойчивую семантическую асимметрию: *vir* и *homo* несли коннотации достоинства и публичного действия, тогда как *mulier* и *femina* кодировались через пассивность и подчинённость [14]. Механизмом закрепления этой асимметрии служила риторическая педагогика. Формула *vir bonus dicendi peritus* – «достойный муж, искусный в речи», – канонизированная Квинтилианом, использовала именно *vir* (взрослый мужчина-гражданин), а не *homo* (человек). Тем самым мужской пол лингвистически кодировался как предпосылка риторического мастерства. Система риторических упражнений охарактеризована в специальной литературе как «технология гендера» (*technology of gender*), формирующая маскулинную субъектность через практику публичной речи [13]. «Женственный» стиль неизменно маркировался как порок – *mollitia*. Отклонение от маскулинной нормы влекло не только эстетическое, но и моральное осуждение. Гендерная асимметрия, таким образом, не надстраивалась над языком – она организовывала его изнутри.

Эту асимметрию удалось верифицировать вычислительно. Векторные представления, обученные на корпусе классических латинских текстов, воспроизвели оценочную шкалу риторической традиции: *vir* оказался ассоциирован с *moderatus*, *mulier* – с *intemperans* [15]. Этот результат не только фиксирует стереотипы внутри латинского корпуса, но и демонстрирует принципиальный механизм: алгоритм точно считывает те оценочные структуры, которые содержатся в обучающих данных. Если корпус гендерно асимметричен, асимметричным будет и его векторное представление – вне зависимости от языка и эпохи.

Латинская риторическая культура воспроизводилась на протяжении полутора тысячелетий через конкретные институциональные механизмы. Латинское образование функционировало как мужской обряд инициации. Учёная латынь была «церемониальным полемическим инструментом», используемым исключительно мужчинами. Граница проходила не между грамотностью и неграмотностью, а между учёностью и её отсутствием [11]. В средневековой школе мальчики осваивали эмоции через декламацию женских монологов (Дидоны, Гекубы), причём тексты одновременно транслировали сообщение о превосходстве их маскулинности [16, p. 104–152]. Ренессансный гуманизм возродил цicerоновские модели через *studia humanitatis*, адресованные почти исключительно мужской аудитории.

Современные корпуса содержат собственные стереотипы, и для их объяснения обращение к античности не обязательно. Применение вычислительного аналога теста имплицитных ассоциаций к моделям эмбедингов слов, обученным на современном интернет-тексте, показало, что

такой корпус воспроизводит весь спектр известных имплицитных предрассудков без какого-либо участия исторических источников [3].

Вместе с тем стереотипы в моделях имеют не только синхронное, но и диахронное измерение. Векторные представления, обученные на английских текстах за сто лет, точно отслеживают динамику гендерных стереотипов по десятилетиям – от профессиональных ограничений начала XX века до сдвигов, вызванных феминистским движением 1960-х [6]. Понятие «геометрии культуры», предложенное в рамках этого направления, фиксирует, что эмбединги слов кодируют культурные измерения, эволюционирующие во времени [9]. Модели наследуют не моментальный снимок, а историческую динамику. Чем глубже хронологический охват корпуса, тем больше слоёв этой динамики оказывается закодировано в векторном пространстве.

На уровне больших языковых моделей (LLM) проблема приобретает системный характер. Такие модели способны не просто воспроизводить, но и усиливать стереотипы обучающих данных [1]. При этом предвзятость описывается в специальной литературе прежде всего как проблема современной композиции данных – доминирование текстов молодых, привилегированных, англоязычных авторов. В ряде исследований сформулирован ещё более радикальный тезис: предвзятость является неизбежным следствием самого устройства больших языковых моделей в их нынешнем виде [12]. Эти позиции показывают, что проблема не сводится к «плохим данным». Исторический аргумент, при всей его ценности, составляет лишь одну из возможных перспектив.

Если предвзятость укоренена в данных – будь то в их исторических слоях или в современном содержании, – закономерен вопрос: насколько эффективны технические методы её устранения? Ответ, который даёт литература последнего десятилетия, неутешителен. Геометрический метод нейтрализации предвзятости, предложенный в 2016 году [2], состоял в проецировании векторов слов на подпространство, ортогональное гендерному направлению. Однако последующая проверка показала, что метод лишь маскирует предвзятость: гендерная информация остаётся восстановимой из попарных расстояний между формально «очищенными» словами [7]. Контрфактическая аугментация данных – создание гендерно инвертированных копий обучающих примеров – снижает стереотипность, но наталкивается на проблемы масштабирования и полисемии. Метод обучения с обратной связью от человека (RLHF), лежащий в основе InstructGPT и последующих коммерческих моделей, не продемонстрировал значимого снижения предвзятости на стандартных бенчмарках (Winogender, CrowS-Pairs). Более того, выравнивание моделей по человеческим предпочтениям, согласно данным экспериментов, «усугубляет расхождение между скрытыми и явными стереотипами, поверхностно маскируя предвзятость, которую модели сохраняют на более глубоком уровне» [8]. RLHF учит модель не выражать стереотипы, но не учит их не иметь. Промптовые стратегии коррекции предвзятости в отдельных экспериментах и вовсе увеличивали её показатели. Наиболее полный на сегодняшний день обзор

методов устранения предвзятости в LLM заключает, что ни один метод не работает универсально, а существующие бенчмарки способны обнаружить предвзятость, но не подтвердить её отсутствие [5]. Это не означает полной бесполезности технических процедур. Так, метод самодиагностики показывает лучшие результаты среди протестированных подходов [10]. Однако даже лучшие методы работают с симптомами, не затрагивая уровень репрезентаций.

Устойчивость стереотипов при попытках их устранения – проблема для разработчиков, но не только. Для исследователей дискурса, истории идей, культурной семантики предвзятость моделей представляет собой не дефект, а источник. Эмбединги, обученные на исторических корпусах, становятся инструментом диахронного анализа ценностей, фиксируя сдвиги в коллективных представлениях с точностью, недоступной традиционным методам. Вычислительно выявленная «геометрия культуры» [9] – это, по сути, карта идеологических координат эпохи, сохранённая в распределении расстояний между словами. Модели эмбедингов латинского языка демонстрируют, как подобный анализ работает на материале древних языков [15]. Современные корпуса открывают те же возможности для исследования стереотипов XX–XXI веков [6]. Алгоритмическая предвзятость тем самым оказывается на пересечении двух дисциплинарных интересов: инженерного, направленного на её устранение, и гуманитарного, направленного на её изучение и интерпретацию.

Проведённый анализ позволяет сформулировать следующие выводы. Гендерная предвзятость языковых моделей не является технической погрешностью. Она с высокой точностью отражает содержание обучающих корпусов – как современных, так и исторических. Латинская риторическая традиция наглядно демонстрирует, что гендерная асимметрия может быть встроена в сам язык публичного высказывания и воспроизводиться институционально на протяжении столетий. Современные корпуса фиксируют аналогичные стереотипы, порождённые уже актуальными социальными иерархиями. Технические методы устранения предвзятости – от геометрической нейтрализации векторов до обучения с обратной связью от человека – маскируют проявления стереотипов на уровне выходных данных, но не затрагивают уровень репрезентаций. Вместе с тем та же предвзятость, которая составляет проблему для разработчиков, открывает перспективы для гуманитарных исследований: эмбединги позволяют проследивать динамику ценностных и идеологических структур в текстовых массивах с точностью, недоступной традиционным методам анализа дискурса. Коммуникативное пространство, в котором функционируют языковые модели, не является нейтральным средством передачи информации. Осознание этого факта делает необходимым включение гуманитарной экспертизы в работу с алгоритмическими системами.

Список литературы

1. Bender E. M., Gebru T., McMillan-Major A., Shmitchell S. On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? // *Proceedings of FAccT '21*. New York: ACM, 2021. P. 610–623.
2. Bolukbasi T., Chang K.-W., Zou J. Y., Saligrama V., Kalai A. T. Man is to Computer Programmer as Woman is to Homemaker? Debiasing Word Embeddings // *Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS 2016)*. P. 4349–4357.
3. Caliskan A., Bryson J. J., Narayanan A. Semantics Derived Automatically from Language Corpora Contain Human-like Biases // *Science*. 2017. Vol. 356, № 6334. P. 183–186.
4. Corbeill A. *Sexing the World: Grammatical Gender and Biological Sex in Ancient Rome*. Princeton: Princeton University Press, 2015. 272 p.
5. Gallegos I. O. et al. Bias and Fairness in Large Language Models: A Survey // *Computational Linguistics*. 2024. Vol. 50, № 3. P. 1097–1179.
6. Garg N., Schiebinger L., Jurafsky D., Zou J. Word Embeddings Quantify 100 Years of Gender and Ethnic Stereotypes // *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2018. Vol. 115, № 16. P. E3635–E3644.
7. Gonen H., Goldberg Y. Lipstick on a Pig: Debiasing Methods Cover up Systematic Gender Biases in Word Embeddings But do not Remove Them // *Proceedings of NAACL-HLT 2019*. P. 60–63.
8. Hofmann V. et al. AI Generates Covertly Racist Decisions About People Based on Their Dialect // *Nature*. 2024. Vol. 633, № 8028. P. 147–154.
9. Kozlowski A. C., Taddy M., Evans J. A. The Geometry of Culture: Analyzing the Meanings of Class through Word Embeddings // *American Sociological Review*. 2019. Vol. 84, № 5. P. 905–949.
10. Meade N., Poole-Dayane E., Reddy S. An Empirical Survey of the Effectiveness of Debiasing Techniques for Pre-trained Language Models // *Proceedings of ACL 2022*. P. 1878–1898.
11. Ong W. J. Latin Language Study as a Renaissance Puberty Rite // *Studies in Philology*. 1959. Vol. 56, № 2. P. 103–124.
12. Resnik P. Large Language Models Are Biased Because They Are Large Language Models // *Computational Linguistics*. 2025. Vol. 51, № 3. P. 885ff.
13. Richlin A. *Gender and Rhetoric: Producing Manhood in the Schools // Roman Eloquence: Rhetoric in Society and Literature* / Ed. W. J. Dominik. London: Routledge, 1997. P. 90–110.
14. Santoro L'Hoir F. *The Rhetoric of Gender Terms: «Man», «Woman», and the Portrayal of Character in Latin Prose*. Leiden: Brill, 1992. 214 p.
15. Sprugnoli R., Passarotti M., Moretti G. Vir is to Moderatus as Mulier is to Intemperans: Lemma Embeddings for Latin // *CEUR Workshop Proceedings*. 2019. Vol. 2481.
16. Woods M. C. *Weeping for Dido: The Classics in the Medieval Classroom*. Princeton: Princeton University Press, 2019.

17. Yakura H. et al. Empirical evidence of Large Language Model's influence on human spoken communication //arXiv preprint arXiv:2409.01754. – 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2409.01754>

УДК 316.772.2

ЛИЧНЫЙ ДНЕВНИК КАК ИНСТРУМЕНТ КОММУНИКАЦИИ

В.В. Лутошкина, Е.А. Осташова

г. Томск, Россия

Человеческая потребность в общении может реализовываться по-разному. Так, личный дневник может выступать в качестве инструмента коммуникации в пространстве художественного текста. В статье выявлены и охарактеризованы виды коммуникаций, которые возникают при ведении и чтении дневниковых записей.

Ключевые слова: личный дневник, коммуникация, автокоммуникация, социальная коммуникация, коэкзистенциальная связь, эго-документ.

PERSONAL DIARY AS A COMMUNICATION TOOL

V.V. Lutoshkina, E.A. Ostashova

Tomsk, Russia

The human need for communication can be realized in different ways. Thus, a personal diary can act as a tool for communication within the context of a literary work. The article identifies and characterizes the types of communication that arise when keeping and reading diary entries.

Key words: personal diary, communication, auto-communication, social communication, coexistential communication, ego-document.

Человек по натуре социален, и его существование вне общества является возможным, но редким явлением, поскольку через взаимодействие и коммуникацию с другими людьми происходит социализация человека [4, с. 40], реализуются духовные потребности индивида, в том числе потребность в общении. Удовлетворение коммуникативных потребностей возможно не только через общение с другим человеком, но и через ведение личных дневников. Обращение к ним происходит тогда, когда человек хочет зафиксировать свой эмоциональный или практический опыт, порефлексировать над теми событиями, которые были пережиты за определенный временной промежуток, поделиться мыслями и мнениями, не посвящая в это окружающих людей.

Цель настоящей статьи – выявить и охарактеризовать виды коммуникации, которые реализуются через ведение и прочтение личного дневника.

Коммуникация – «обмен значениями (информацией) между индивидами посредством общей системы символов (знаков)» [9, с. 206] или «опосредованное и целесообразное взаимодействие двух субъектов» [10, с. 459].

Процесс элементарной коммуникации можно описать следующим образом: коммуникант (отправитель, передатчик) – передаваемое сообщение – Реципиент (адресат, приемник) [10, с. 459]. «Взаимодействие между субъектами может выражаться в движении материальных объектов, которые движутся в трехмерном геометрическом пространстве и в астрономическом времени, и в движении идеальных объектов (смыслов, образов) в многомерных умозрительных (виртуальных) пространствах и времени» [10, с. 459]. Передача идеальных объектов объединяется в смысловой тип коммуникации и включает генетическую, психическую, социальную коммуникации [10, с. 459]. Данный тип коммуникации характеризуется тем, что в качестве сообщения передается не вещественный предмет, а «умозрительно постигаемый смысл» [12, с. 139]. Все виды смысловой коммуникации взаимосвязаны и реализуются через человека, т. е. через субъект социальной коммуникации.

Благодаря генетической коммуникации человек получает нейрофизиологические и анатомические предпосылки мыслительной и речевой деятельности, без которых невозможны ни психическая (внутриличностная), ни социальная коммуникация [10, с. 459].

Личный дневник – это вид эго-документа, в котором человек ведет регулярные записи, содержащие личную, связанную с автором рукописи информацию, его мысли, мнения, переживания. Зачастую личный дневник не предполагает читателя, поэтому записи отличаются глубокой рефлексивностью и искренностью.

Ведение личного дневника реализует, прежде всего, психическую форму коммуникации. Психическая коммуникация – она же автокоммуникация или внутриличностная монокоммуникация [11, с. 84] – «это форма коммуникации, которая замкнута на одном субъекте, выступающем и создателем, и получателем сообщения» [1]. Если рассматривать автокоммуникацию через схему элементарной коммуникации, то коммуникант и реципиент совпадают, а сообщение движется в психическом пространстве. Сообщения данной коммуникации могут выражаться через внутренний монолог, а могут иметь материальную форму, например, записей в личном дневнике [1].

Ю. М. Лотман утверждал [8, с. 77], что автокоммуникация реализуется в системе «Я–Я» и, передавая информацию самому себе, адресат внутренне перестраивает свою сущность, поскольку сообщение в процессе автокоммуникации за счет столкновения с синтагматическим добавочным кодом качественно изменяется, приобретая новый смысл [8, с. 77]. Синтагматический добавочный код – внутренняя речь, посредством которой строится автокоммуникация. То есть через внутреннее проговаривание фиксируемого на бумаге текста, у информации появляется определенный смысл, который влияет на изменения сущности личности. При этом в качестве синтагматического

добавочного кода могут выступать ритмы, которые кроются в самом тексте или во внешних звуках [8, с. 80]. В процессе такой коммуникации человек может реализовывать свои потребности в поиске своего отдельного бытия, в самопознании [8, с. 84].

Поскольку сообщение в системе «Я–Я» перемещается во времени [8, с.77], то человеческое сознание может взаимодействовать с настоящим, прошлым и будущим. Если автокоммуникационное взаимодействие происходит в настоящем времени, то это – диалог с сознанием, если же взаимодействие происходит с прошедшим временем или будущим, то выражается оно как диалог сознательного с бессознательным. Диалог с прошлым и будущим реализует ретроперспективное и перспективное мышление [1]. Через анализ прошлого человек извлекает опыт, который оказывает влияние на протекание настоящего, что в дальнейшем отражается на построении и реализации будущего.

Когда личный дневник читает человек, не являющийся его автором, происходит опосредованная коммуникация, при которой «общение происходит заочно вне реального присутствия и соучастия тех, на кого направлено общение» [3, с. 336]. В таком случае можно говорить о социальной коммуникации, которая возможна при взаимодействии вовлеченных в социальную сферу разных субъектов и выражается через «движение смыслов в социальном времени и пространстве» [10, с. 459].

В элементарной схеме коммуникации в качестве коммуниканта и реципиента выступают разные люди. В системе Ю. М. Лотмана коммуникация реализуется как «Я–ОН», где «Я» – субъект и обладатель информации, «ОН» – объект, получатель и ограничивается взаимодействием передачей неизменной информации [8, с. 77]. При этом через личные дневники реализуется установление коэкзистенциальных связей [5, с. 466], которые характеризуются выражением самого себя и понимании этой же сущности другими. Иными словами, если читатель находит понимание в действиях автора или узнает самого себя, то между участниками коммуникации устанавливается коэкзистенциальная связь [2, с. 9].

Личные дневники относят к документально-художественным произведениям [6, с. 4] и, в связи с этим, личные дневники можно рассмотреть через подвид социальной коммуникации – художественную. Схема, характеризующая художественную социальную коммуникацию, описывается следующим образом: «замысел произведения — выразительные средства — текст — понимание, переживание — осознание» [7, с. 340].

Так, замыслом произведения является мысль автора рукописи, выразительные средства – приемы и тропы, используемые при написании текста, выраженным, в свою очередь, системой знаков, посредством которых кодируется информация. Понимание предполагает корректное декодирование, а осознание – это обратную связь, которая возникает и остается у получателя информации. Именно на этом этапе, если читатель узнает в тексте автора себя, появляется коэкзистенциальная связь.

В связи с повышением научного интереса к такого рода источникам, личные дневники могут быть интересны разным категориям исследователей, использующих дневники при проведении научных изысканий, например, в области истории, антропологии, философии. В таком случае получателей информации становится несколько, а в качестве своеобразной обратной связи могут рассматриваться научные тексты, в которых были отражены результаты исследований, выполненных с привлечением личных дневников.

Таким образом, через ведение личного дневника реализуется автокоммуникация, при которой адресант и адресат совпадают, а результатом коммуникации является изменение сущности коммуниканта. При прочтении чужого личного дневника реализуется художественная социальная коммуникация, результатом которой может являться обратная связь. Она либо остается у читателя и именуется как коэкзистенциальная, либо выражается в научных текстах, если дневник был использован для проведения исследования.

Список литературы

1. Автокоммуникация / Гуманитарный портал: Концепты. [Б. м.], 2002–2023. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7173> (дата обращения: 25.03.2024).
2. Байбородов А.Ю. Коэкзистенциальное общение: к вопросу об определении понятия // Вестник Вятского государственного университета. Киров, 2016. С. 9–12. URL: <https://clck.su/vUUGe> (дата обращения: 26.03.2024).
3. Глава 296 Читательское общение // Чтение. Энциклопедический словарь / Борисенко Н.А., Шулекина. Москва, 2021. С. 336–338. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47936929> (дата обращения: 10.03.2024).
4. Дементьева Н.А. Формы и этапы социализации личности: социологический аспект / Н.А. Дементьева, А.В. Назарова // Виктимология. 2015. №1(3). С. 40–44. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23527058> (дата обращения: 08.03.2024).
5. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории: учебное пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева ; Рос. гос. гум. ун-т. - Москва : Российский государственный гуманитарный университет, 1998. 701с.
6. Кравцов А.Н. Эго-документы русской эмиграции XX века: на материале публикаций журнала «Возрождение» (Париж, 1949-1974) : дис. ... канд-та филол. наук / А.Н. Кравцов. Москва, 2015. 268 с. URL: <https://clck.su/hgMfY> (дата обращения: 25.03.2024).
7. Ларьков Н.С. Документоведение : учебник. – 3-е изд., перераб. и доп. М. : Проспект, 2016. 412 с.
8. Лотман Ю. М. Избранные статьи : в 3 т. Т. 1 / Ю. М. Лотман. Таллинн : Александра, 1992. 479 с.
9. Морозова О.Н. Определение коммуникации в современной лингвистике / О.Н. Морозова, О.А. Базылева // Вестник Ленинградского

государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. С. 204–211. URL: <https://clck.ru/qHIAAt> (дата обращения: 23.03.2024).

10. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации : учебное пособие. СПб. : Михайлов, 2002. 459 с.

11. Черничкина Е.К. Псевдокоммуникация vs квазикаммуникация / Е.К. Черничкина, О.В. Лунева // CYBERLENINKA. [Б. м], 2016. С. 77–87. URL: <https://clck.ru/LpFrj> (дата обращения: 25.03.2024).

12. Якишин С.В. Классификация каммуникаций, базируюшихся на взаимодействии культуры и человека // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2011, №2(22), С.136–139. URL: <https://clck.ru/YvEXS> (дата обращения: 25.03.2024).

УДК 37.02:81'373.21

НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОМПОНЕНТ РЕГИОНАЛЬНОГО ТОПОНИМИКОНА

В. Д. Нарожная
г. Шымкент, Казахстан

Статья посвящена анализу топонимов южного региона Казахстана, выступающих идентификаторами географических объектов края, ориентиров в пространстве и отражающих ментальность народа, его культурно-национальный код, народные традиции и обычаи. Показано, что процессы номинации географических объектов связаны с национальной и языковой картиной мира, в которой отражается мировосприятие и миропонимание окружающей действительности, мировоззрения и культуры этноса, проживающего на данной территории.

Ключевые слова: страноведческая информация, культура, этимология, ономастика, номинация, топоним, гидроним, региональный компонент, лингвистический.

NATIONAL AND CULTURAL COMPONENT OF THE REGIONAL TOPONYMIC CONTEXT

V. D. Narozhnaya
Shymkent, Kazakhstan

The article is devoted to the analysis of toponyms in the southern region of Kazakhstan, which serve as identifiers of geographical features, landmarks, and reflect the mentality, cultural code, traditions, and customs of the people. It has been shown that the processes of nominating geographical objects are related to the national and linguistic picture of the world, which reflects the perception and

understanding of the surrounding reality, the worldview, and the culture of the ethnic group living in that territory.

Key words: national culture, nomination, toponym, hydronym, semantics, mentality, linguocultural, cultural memory.

Специфика географических наименований определяется совокупностью социально-исторических предпосылок развития этноса той или иной территории, его уникальными культурно-национальными особенностями, стройной системой философского мировосприятия окружающей действительности. Различие способов номинации топонимов непосредственно связано с культурологическим компонентом, который предполагает вовлечение культурных ценностей изучаемого языка в процесс речевого и неречевого общения, выработку навыков их адекватного употребления. Любая языковая личность, являясь носителем языка, действует в пространстве культуры, которая отражается не только в языке, но и в формах экономического, политического, научного, бытового и т.п. общественного сознания, в нормах поведения, в предметах материальной и духовной культуры, в вербальных и невербальных стереотипах. При этом, как отмечает В.А. Маслова, «определяющая роль в культуре принадлежит ценностям нации, которые являются концептами смыслов» [1, с. 119–120].

Национальная идея «Mäñgılık El» способствует сохранению и эффективности использования культурного наследия Казахстана с целью развития духовной и образовательной сфер и особое значение придаёт культурологическому компоненту в образовании [2]. В рамках реализации этой программы предполагается использовать региональный компонент на уроках русского языка и литературы в школе. Так, при изучении тем «Мир живой природы» (6 кл.), «Сохраним воду на земле», «Вода – источник жизни» (7 кл.) целесообразно организовать работу по зарисовкам главного редактора газеты «Южный Казахстан» Юрия Кунгурцева [3], направленную на привитие любви к малой родине, гордости за богатства родного края, что значительно развивает лингвистический кругозор и повышает культурный уровень учащихся. Работа по текстам о реках Буржар «Волчий лог» и Арысь «Все перекаты» организуется при изучении темы «Природа – открытая книга» (9 кл.). Тексты логически делятся на четыре смысловых фрагмента, в которых дается описание реки в зависимости от погодных условий в разные времена года и рельефа местности, где протекают Буржар и Арысь. Разнообразить такую работу помогают фотографии рек, которые можно подобрать к каждому фрагменту текста или сгенерировать при помощи ИИ и составить по ним эссе-описание. Важным моментом при этом является поисковая работа, когда учащиеся обращаются к словарям и справочникам, чтобы дать толкование топонимов.

Проблемы экологии, бережного отношения к окружающему миру животных и растений затрагиваются при изучении тем «Живой мир вокруг нас» (7 кл.) «Мир животных», «Мир растений» «Жемчужины Казахстана», «Малая родина» (8 кл.). Здесь уместно обратиться к текстам информационно-познавательного характера, рассказывающим об охраняемых государством

уникальных уголках нашей страны – заповедниках, заповедных зонах и заказниках. Работу по данной проблеме следует связать с текстами «Легенда о Жабуглы», «Жемчужина родного края», «Край удивительных контрастов», которые знакомит учащихся с этимологией слов *жабаглы*, *аксу*, представляют историко-культурологическую информацию. Тексты воздействуют на формирование у учащихся ценностного отношения к природе, побуждают к размышлению о необходимости её сохранения и защите, расширяют лингвистический кругозор, позволяют активизировать интерес к истории родного края, знакомят с новыми ономастическими терминами. Работа с таким материалом позволяет развивать у подрастающего поколения определенные качества: экологическую грамотность, критическое мышление, способность к самостоятельному поиску необходимой информации. Всё это делает обучение не только содержательным, но и актуальным на сегодняшний день.

Новые образовательные стандарты для вузов республики акцентируют внимание на введение в учебный процесс страноведческой информации, отражающей национальное и региональное своеобразие культуры. Этим требованиям соответствует дисциплина «Русская и казахская ономастика», разработанная на кафедре русского языка и литературы Южно-Казахстанского педагогического университета имени У. Жанибекова для образовательной программы 6В01702 «Подготовка учителя русского языка и литературы». Дисциплина ориентирована на изучение происхождения, структуры и функционирования имени собственного с учетом исторических, культурных и языковых факторов, которые характеризуют как национальные черты, так и общие тенденции в ономастике двух народов. Курс рассчитан на 60 академических часов (30 – лекционных и 30 – практических), из которых 60% учебного материала посвящено изучению топонимов Южного Казахстана.

Топонимы, являясь именами собственными географических объектов (городов, поселков, улиц, площадей, рек, гор, озер, морей, впадин и др.), могут передавать не только исторические факты и события, торговые и военные связи народов, их трудовую деятельность, но и отражают особенности той или иной местности, указывают на древние обычаи и традиции, быт предков, то есть несут обширную культурологическую информацию.

Например, название поселка городского типа *Жетысай* в Туркестанской области связано с рельефом местности, где жители определяют наличие семи оврагов; топоним *Пахтаарал* < *Махтаарал* буквально переводится как хлопковое море (*махта* – ‘хлопок’, ‘хлопчатобумажная ткань’, *арал* – ‘море’. Имя собственное *Келес* «состоит из двух компонентов: тюрко-монгольского *келе* – ‘язык’ и тюркского *-с* (усеченная форма от *су* – ‘вода’). Следовательно, *Келес* – дословно означает язык-вода» [4, с. 132].

Национальная картина мира нашла своё отражение в названиях, которые сохраняют первоначальный смысл, заложенный в них предками. Так, название *Түлкібас* (лисы голова) возникло из визуального сходства рельефа данной местности с очертаниями головы лисицы. Топоним *Боралдай* составлен из двух морфем: *борал* – ‘повернуть’ и «тай» – ‘холм’. Значение «обособленные

возвышенности» соответствует географическому положению: такие холмы выделяются на фоне основной горной цепи и воспринимаются как отдельные элементы рельефа.

Название реки Шубарсу и одноименного населенного пункта соотносится с густыми зарослями травы – *шубар*. Крутой горный обрыв, неожиданно обрывающаяся скала в горах соотносятся у местного населения с ущельем *Шымбулак* (*шын* < *шым* – ‘крутой’ [4, с. 259]. Такое же переносное значение закрепилось в названии ущелья *Тикенек* (*Тікенек*; *tikenek қауырсындылар* – ‘колючие лучи’, то есть ущелье, покрытое густыми зарослями верблюжьей колючки. Живописное ущелье *Бургулюк* (*Birkölik* – ‘в одну тележку’, ‘в один обоз’) соотносится с рельефом: ущелье было очень узким, по нему могла проехать тележка только в одну сторону. В начале Аксу-Жабаглинского заповедника находится ущелье *Дарбаза* – ‘ворота’ – место пролета птиц во время кочевки [5, с. 6].

Поселок городского типа Торткуль часто ошибочно ассоциируют с четырьмя озерами (*tört* – четыре, *көл* – озеро), однако научная этимология соотносит топоним с местным рельефом: на юге торткули соотносятся с остатками древних строений в виде четырехугольников, досл.: четырёхугольные крепости [5, с. 16].

Многие географические наименования южного региона Казахстана представляют собой языковые следы утраченной когнитивной базы местного населения. Оценочная характеристика таких наименований имела самые разнообразные аспекты, но такие, которые являлись природной картой для кочующего народа, указывая на безопасный (или опасный) путь среди гор, богатые джайляу, наличие водных источников: урочище *Aiyrtas* – место, где раздвоенный камень; *Aqbidaiyq* – белый бидайык (плевел); *Aqdombaq* – куполовидная выпуклая возвышенность; *Aqqūm* – урочище с белыми сыпучими песками; *Jeldiqara* – возвышенность, где всегда дуют ветра; *Aiaqbūlaq* – расположенный внизу неглубокий родник; *Bekbastas* – урочище на самой высокой каменистой вершине; *Jarötkel* – брод у обрыва; *Jarsu* – река-обрыв, река с крутыми берегами; *Jartau* – обрывистая гора; *Jartoğai* – лес, раскинувшийся в обрывистых местах и др.

В южном регионе республики встречаются топонимы, отражающие дихотомию:

- *jaqsy* (хороший, благодатный) / *жаман* (плохой, неблагоприятный, опасный): *Jaqsysai* – сухой лог / *Jamansai* – сухой лог с неблагоприятными условиями, *Jaqsy Tağyldy* – благодатное урочище Тагылды / *Jaman Tağyldy* – труднопроходимое урочище Тагылды;

- *ūzyn* (длинный) / *şolaq, qysqa* (короткий): *Ūzyn* – очень длинная река, *Ūzynbūlaq* – длинный ручей / *Şolaq Aqsu* – короткая Аксу, *Şolaqtau* – короткая гора: незначительная;

- *bi* (высокий) / *bel* (низкий, пологий): *Bien* – высокогорная река, *Belşabdar* – пологий холм игреневого цвета;

- *keñ* (широкий) / *jinişke* (узкий): *Keñsai* – широкий сай / *Jiñişkebūlaq* – узкий ручей.

Оценочная характеристика рельефа местности отражена также в таких топонимах, как:

- *Türgen* – быстрое, опасное течение реки;
- *Jarly* – обрывистый: *Jarlybūtaq* (обрывистый приток (досл. обрывистая ветка), *Jarlyköl* (озеро с обрывистыми берегами), *Jarsai* (обрыв-сай), *Jarsu* (река с обрывистыми берегами), *Jarsuat* (обрывистый водопад), *Jartau* (гора с множеством утесов, обрывов), *Jartas* (каменный обрыв), *Jartoğai* (лесистое место с обрывами);
- *Bala, bas* – верхний: *Balaarqalyq* (верхний Аркалык), *Balabatpaq* (верхнее болото), *Balajal* (верхний гребень горы), *Balajon* (верхний массив), *Balaköl* (высокогорное озеро), *Balaqūm* (верхние пески);
- *Sūlu* – красивый, водный: *Sūluköl* (досл. красивое озеро, красивое потому, что много воды, озеро с растительностью), *Sūlutau* (гора, где есть вода), *Sūlutöbe* (вершина горы, где есть вода), *Sūlutör* (высокогорное пастбище с водным источником), *Sūluşoqu* (вершина с наличием воды), *Sūlyköl* (многоводное озеро);
- *İir* – извилистый: *İiradyr* (извилистый адыр), *İirjar* (извилистый яр), *İirköl* (извилистое озеро);
- *Köpa* – рыхлый солончак, заросший камышом, кугой [5, с. 145]: *Köpaly* (местность с рыхлым грунтом);
- *Qorğan* – крепость, укрепление: *Qorğantas* (каменная крепость), *Qorğantüz* (твердыня-соль), *Qorğantöbe* (сopка с могильными глинобитными оградами);
- *Ala* – пестрый: *Alaköl* (пестрое озеро), *Alamesek* (пестрая кошка), *Şubarağaş* (пестрый, смешанный лес), *Şubarat* (пестрый, пегий конь);
- *Şubar* – чаща, густой заболоченный лес [5, с. 257]: *Şubarköl* (озеро в заболоченном лесу), *Şubarqūdyq* (колодец в густом, заболоченном лесу), *Şubarsu* (река в лесистом, заросшем месте), *Şobarşoqu* (лесистый холм);
- *Qasqa* – лысый: *Qasqabas* (лысая голова, ясно видимая, ближняя вершина горы), *Qasqabūlak* (лысый ручей), *Qasqajol* (лысая дорога, путь с хорошей видимостью), *Qasqaköl* (лысое озеро, озеро без растительности, хорошо просматриваемое издали), *Qaskelen* (лысая, проворная река; река без растительности), *Qasqasu* (ясно видимая река);
- *Sasyq* – вонючий, тухлый: *Sasyqköl* (вонючее, тухлое озеро), *Sasyqsor* (тухлый сор);
- *Aşşy, tüz* – соленый: соленый: *Tüzbel* – солёный перевал, *Tüzgen* – место, где добывают соль, *Aşşyköl* – солёное озеро, *Aşşyqūdyq* – горько-солёный колодец, *Kölaşşy* – озеро-солонец;
- *Bal* – медовый: *Baldyköl* – медовое (с пресной вкусной питьевой водой) озеро; *Balqazy* – озеро овальной формы с вкусной питьевой водой;
- *Aına* – зеркальный, чистый: *Айнақұдық* – зеркально-чистый колодец и др.

Кроме перечисленных аспектов данный курс предполагает рассмотрение лексико-семантической и структурно-словообразовательной классификации

топонимов южного региона Казахстана, изучение группы органолептических топонимов и топонимов с цветовым компонентом, описание топонимов русского происхождения, что позволяет охарактеризовать процессы метафоризации в области топонимических наименований, раскрывающих особенности национальной картины мира.

Таким образом, анализ исследуемых лексико-семантических групп топонимов показал, что географические названия тесно связаны с бытом казахского народа, его трудовой деятельностью и природными условиями окружающей действительности. Выступая в качестве регионального компонента, топонимы мотивируют интерес к изучению прошлого и настоящего родного края, формируют и расширяют лингвистические и культурологические знания о нем.

Список литературы

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 3-е изд., испр. М.: Академия, 2007. 208 с.
2. Концептуальные основы воспитания в условиях реализации общенациональной идеи «МЭҢГІЛІК ЕЛ» / Проект. Астана: МОН РК. 2017.
3. Кунгурцев Ю. Оставайтесь слушать журавлей: Рассказы. Алма-Ата: Жалын, 1986. 104 с.
4. Койчубаев Е. Краткий толковый словарь топонимов Казахстана. Алма-Ата: Наука, 1974. 274 с.
5. Конкашпаев Г.К. Словарь казахских географических терминов. Алма-Ата: АН КазССР, 1963. 185 с.

УДК 811.161.1

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕСУЩЕСТВУЮЩИХ ОБЪЕКТОВ (НА ПРИМЕРЕ СЛОВСОЧЕТАНИЯ «РОЗОВЫЕ ПОНИ»)

Н. Н. Немич
г. Сызрань, Россия

В статье рассматривается проблема референции и семантики несуществующих объектов на примере словосочетания «розовые пони». На материале Национального корпуса русского языка и опроса носителей языка выявляются семантические и прагматические характеристики словосочетания «розовые пони», его культурные коннотации. Показано, что «розовые пони» функционируют как символ наивной, идеализированной картины мира, а также как маркер иронии и критики.

Ключевые слова: несуществующие объекты, семантика, прагматика, розовые пони, коннотация, языковое сознание, Национальный корпус русского языка.

SEMANTIC AND PRAGMATIC FEATURES OF NON-EXISTING OBJECTS (BASED ON THE WORD COMBINATION "PINK PONIES")

N. N. Nemich,
Syzran, Russia

The article discusses the problem of reference and semantics of non-existent objects using the example of the phrase "pink ponies." Based on the National Corpus of the Russian Language and a survey of native speakers, the semantic and pragmatic characteristics of the phrase "pink ponies" and its cultural connotations are identified. It is shown that "pink ponies" function as a symbol of a naive and idealized worldview, as well as a marker of irony and criticism.

Key words: non-existent objects, semantics, pragmatics, pink ponies, connotation, linguistic consciousness, National Corpus of the Russian Language.

Проблема референции и семантики несуществующих объектов занимает особое место в современной лингвистике и философии языка: каким образом языковые выражения, не имеющие реального денотата, способны передавать смысл и участвовать в построении коммуникации? Анализ несуществующих объектов позволяет глубже понять механизмы языковой репрезентации ирреальных сущностей, взаимодействие семантики и прагматики в коммуникации. Данное исследование выполнено в русле наших изысканий семантики несуществующего, см.: [6; 7; 8].

Понятие «несуществующие объекты» впервые было подробно разработано и введено в оборот австрийским философом А. Майнонгом [5]. Учёный создал теорию объектов, в которой утверждается, что для каждого мыслимого объекта (даже если он не существует в реальности) всё же имеется соответствующий объект в некоем «внебытийном» смысле. Например, такие объекты, как *Пегас*, *золотая гора* или *круглый квадрат*, по А. Майнонгу, не существуют, но могут быть предметом мысли и обладать определёнными свойствами [5].

G. Priest утверждает, что несуществующий объект может обладать только теми характеристиками, которые присущи ему в каком-либо мире, возможном или невозможном [10, с. 82-85]. Логически невозможные характеристики действительно характеризуют объекты, которые не могут существовать (и поэтому существуют только в невозможных мирах). Например, Холмс обладает свойствами, характеризующими его, присущи не этому миру, а тем мирам, которые реализуют то, каким мы представляем себе мир, когда читаем рассказы о Холмсе [10, с. 84].

Л. Д. Ламберов рассматривает концепцию вымышленных (фиктивных) объектов, под которыми понимает «эпистемически конечные относительно их особенных свойств» [4, с. 60]. Учёный считает, что вымышленные объекты «не существуют в актуальном мире, но существуют в неопределённом множестве сугубо возможных миров» [4, с. 64].

Современный австрийский философ М. Э. Райхер развивает мейнонгианскую теорию объектов и определяет несуществующий объект как «нечто, чего не существует» [9].

Следует отметить, что проблема референции несуществующих объектов, восходящая к теории А. Майнонга и развитая в работах Г. Priest, Л. Д. Ламберова и М. Э. Райхера, демонстрирует, что такие объекты, не имея реального денотата, могут обладать свойствами в возможных или невозможных мирах и служить предметом осмысленной языковой коммуникации.

Цель данного исследования – выявить и описать семантические и прагматические характеристики несуществующих объектов на примере словосочетания *розовые пони*. Актуальность исследования обусловлена необходимостью систематизации знаний о функционировании подобных единиц в языке и их роли в формировании картины мира.

Материалом для анализа послужили данные Национального корпуса русского языка.

Словосочетание *розовые пони* представляет собой несуществующий объект, не имеющий эмпирического денотата, но обладающий устойчивой культурной значимостью в современном русском языке. *Розовые пони* относятся к категории гипотетических объектов – они не существуют в реальном мире, но их существование не противоречит законам природы. Это отличает их от логически невозможных объектов и сближает с мифологическими.

Словосочетание состоит из двух компонентов: *пони* – ‘лошадь низкорослой породы’ [1, с. 652]. *Розовый* – прилагательное, обозначающее цвет, ‘светло-алый, бледно-красной розы; такой, который заключает в себе только радостное, приятное; ничем не омрачённый’ [2, с. 11-12]. Следовательно, у словосочетания *розовые пони* можно выделить два значения: 1. низкорослые лошади розового цвета. В природе таких животных не существует. 2. символ наивной, идеализированной картины мира, где всё просто и радостно (переносное, метафорическое). В русском языке имеет нейтральную коннотацию, ассоциируется с чем-то сказочным, нереальным, ассоциируется с детством, наивностью, нежностью.

В современной массовой речевой культуре образ *розовых пони* превратился в своеобразный культурный маркер, приобрёл новые коннотации. О трансформации образа указывает Н. Н. Бугаева, рассматривая, как традиционные нравственные добродетели в массовом сознании проявляются в сетевом дискурсе. Исследователь приходит к выводу, что в российской массовой речевой культуре образ *розового пони* приобрёл «негативную окраску как нечто идеологически чуждое, слащавое, обманчивое, безнравственное, развращающее, инфантильное» [3, с. 22].

Рассмотрим функционирование образа *розовые пони* на примерах, представленных в НКРЯ (газетном подкорпусе, и подкорпусе Социальные сети). Было выявлено 39 примеров, содержащих словосочетание *розовые пони*. Рамки статьи не позволяют проанализировать все примеры, остановимся на некоторых из них.

1. *Э-э-э, – отвечает <...>, – ну что вы, я действую совершенно независимо. Конечно! А еще **розовые пони** бегают по радуге и проводят демократические праймериз* (Известия, 02.06.2015).

В примере (1) фраза *розовые пони бегают по радуге* выступает как символ нереального, наивного, сказочного; используется для дискредитации утверждения интервьюируемого о его «независимости»: говорящий намекает, что такое заявление столь же правдоподобно, как и существование *розовых пони*, бегающих по радуге. Эффект усиливается за счёт гиперболизации («проводят демократические праймериз»). Цель – вызвать у читателя скепсис и улыбку, подчеркнуть неискренность собеседника.

2. *Экспериментируйте, милая Наталья, на своих детях! А наших просто учите! – в Фейсбуке высказалась Мария Смирнова. «**Розовые пони** не научат жить». Задача настоящего учителя, как минимум, литературы – показать ученикам жизнь* (Комсомольская правда, 30.09.2013).

В (2) *розовые пони* употребляются как метафора упрощённого, оторванного от реальности подхода к воспитанию и обучению. Образ *розовых пони* символизирует наивность, инфантильность, уход от сложных жизненных вопросов. Автор противопоставляет *розовых пони* образованию, которое учит критическому мышлению, акцентирует внимание на роли учителя, его педагогических методов.

3. *При этом большинство мужчин живут в мире **розовых пони** ...* (lenta.ru, 15.11.2019).

В (3) *Мир розовых пони* – метафора иллюзорной реальности, в которой человек игнорирует или не замечает проблем (в данном случае – гендерного неравенства). Образ отсылает к идее наивного оптимизма, не основанного на фактах. Автор разоблачает заблуждение мужчин, которые не хотят видеть правду. Использование детского образа для описания взрослого отношения к действительности создаёт иронический эффект, указывает на негативное отношение к описываемой проблеме.

4. *Часто наивны и доверчивы – это, действительно, люди, живущие в стране **розовых пони**. Они словно живут одним днём: «Я хочу наслаждаться!»* (Правда Севера, 11.07.2020).

В (4) *страна розовых пони* – метафора наивного, инфантильного мировосприятия. Образ обозначает жизнь без проблем, где человек избегает ответственности и живёт только ради удовольствия.

Обобщая вышесказанное, отметим, что преимущественно словосочетание выступает как метафора иллюзорности, оторванности от реальности. В медиа-дискурсе и социальных сетях, когда речь идёт о социально тревожных темах, словосочетание приобретает негативную коннотацию.

С целью выявления ассоциативного ряда и семантических коннотаций, которые носители русского языка связывают со словосочетанием *розовые пони*, нами был проведён опрос. В опросе приняли участие 120 респондентов в возрасте от 17 до 65 лет с разным уровнем образования и родом занятий.

Результаты опроса показали следующее: у носителей русского языка словосочетание вызывает следующие ассоциации (указан % респондентов, давших соответствующую реакцию хотя бы один раз): сказка, волшебство (28 %); детство, игрушки (49 %); мечта, фантазия (16 %); наивность, инфантильность (46 %); позитив, радость (68 %); ирония, сарказм (36 %); опасность, тревога (6 %).

Отметим, что у респондентов младше 25 лет доминируют ассоциации с мультфильмом «My Little Pony» и позитивными коннотациями (милый, волшебный); в группе 35+ чаще встречаются иронические и негативные трактовки.

Полученные данные позволяют выделить три компонента семантических коннотаций словосочетания *розовые пони*: позитивно-эмоциональные (радость, волшебство, детство); иронически-критические (наивность, инфантильность, сарказм); негативные.

Симптоматично, что коннотации словосочетания *розовые пони* эволюционируют вместе с культурным опытом носителей языка. У респондентов младше 25 лет *розовые пони* преимущественно функционируют как символ беззаботности и фантазии – прямая отсылка к мультфильму и детским игрушкам. В группе 35+ коннотация смещается в сторону иронии и критики: выражение становится маркером обозначения наивного, оторванного от реальности мировосприятия. Это создаёт своего рода языковой парадокс: один и тот же образ в разных возрастных группах несёт противоположные ценностные нагрузки.

Общий спектр реакций показал, что *розовые пони* не имеют единого устойчивого значения – их восприятие зависит от культурного опыта и возраста носителя языка. При этом позитивно-эмоциональный компонент (радость, детство, волшебство) остаётся наиболее распространённым в целом, что говорит о доминировании положительных ассоциаций в языковом сознании носителей русского языка.

Проведённый анализ показал, что словосочетание *розовые пони*, обозначающее несуществующий объект, обладает сложной семантической и прагматической структурой. По своим характеристикам *розовые пони* относятся к гипотетическим объектам – возможным в воображении, но отсутствующим в реальности. Таким образом, семантика словосочетания *розовые пони* варьируется от прямого значения до метафорического, а прагматика зависит от контекста.

Список литературы

1. Большой академический словарь русского языка: в 30 т. / Российская академия наук, Институт лингвистических исследований; гл. ред. К. С. Горбачевич. Санкт-Петербург: Наука, 2011. Т. 18 : Подлещ–Порой. 752 с.
2. Большой академический словарь русского языка: в 30 т. / Российская академия наук, Институт лингвистических исследований; гл. ред. А. С. Герд. Москва; Санкт-Петербург: Наука, 2019. Т. 24: Розница–Сверяться. 670 с.
3. Бугаева Н. Н. Фразеологизация «новой этики» в массовом сознании: инверсия нравственных концептов «верх»/ «низ» в сетевом дискурсе // Мир культуры и культурология. 2024. Т. 1, № 3–4. С. 19–42.
4. Ламберов Л. Д. Робинзонада вымышленных и беднота произвольных объектов // Седьмые Лемовские чтения: сборник материалов Международной научной конференции памяти Станислава Лема, Самара, 28–30 марта 2024 года. Самара: Самара, 2025. С. 60–67.
5. Майнонг А. О теории предметов // Эпистемология и философия науки. 2011. № 1. С. 202–229.
6. Немич Н. Н. Лингвистические исследования ирреальных топонимов // Лингвокультурные универсалии в мировом пространстве: Материалы VI Международной научной конференции, Воронеж, 16–18 апреля 2025 года. Воронеж: Воронежский государственный технический университет, 2025. С. 47–50.
7. Немич Н. Н. Образ Эльдорадо в художественном дискурсе: семантика и функции // Семантика. Функционирование. Текст: межвузовский сборник научных трудов. Киров: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2025. С. 147–152.
8. Немич Н. Н. Речевые и языковые способы воплощения персонажа без физической оболочки в художественном тексте: к постановке проблемы // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2025. № 16(25). С. 84–89.
9. Райхер М. Несуществующие объекты // Стэнфордская философская энциклопедия: переводы избранных статей / под ред. Д. Б. Волкова, В. В. Васильева, М. О. Кедровой. – URL: <http://philosophy.ru/nonexistent-objects/> (дата обращения: 15.04.2026).
10. Priest G. Towards non-being: the logic and metaphysics of intentionality. Oxford : Clarendon press, 2005. 190 с.

ДИСКУРС-КУЛЬТУРА: ОТ КОНЦЕПТА К АРХЕТИПУ

О. Е. Николаева
г. Барнаул, Россия

В статье вводится понятие «дискурс-культура» как динамическое пространство реализации дискурсивных практик. Предлагается иерархия единиц анализа поликодовых текстов: от концепта через фрейм и мотив к архетипу. На примере интерсемиотического комплекса (повесть Роденбаха – опера Корнгольда – роман Буало-Нарсежака – фильм Хичкока) демонстрируется, как данная иерархия позволяет фиксировать инвариантное смысловое ядро при смене семиотических кодов.

Ключевые слова: дискурс-культура, поликодовый текст, интерсемиотический перевод, концепт, фрейм, мотив, архетип, Роденбах, Хичкок, «Головокружение»

DISCOURSE-CULTURE: FROM CONCEPT TO ARCHETYPE

O. E. Nikolaeva
Barnaul, Russia

The article introduces the concept of “discourse-culture” as a dynamic space for the realization of discursive practices. A hierarchy of analytical units for polycode text analysis is proposed: from concept through frame and motif to archetype. Using the example of an intersemiotic complex (Rodenbach’s novel – Korngold’s opera – Boileau-Narcejac’s novel – Hitchcock’s film), the study demonstrates how this hierarchy captures the invariant semantic core across different semiotic codes.

Key words: discourse-culture, polycode text, intersemiotic translation, concept, frame, motif, archetype, Roddenbach, Hitchcock, “Vertigo”

Современная лингвистика все чаще сталкивается с текстами, которые не сводятся к одной лишь вербальной составляющей. Фигурные стихи, оперные либретто, киносценарии – все это примеры поликодовых образований, где слово, изображение и звук работают вместе, дополняя друг друга. Как отмечает А.Г. Сонин, поликодовое образование – это единство «семиотически гетерогенных составляющих – вербального текста, изображения, а также знаков иной природы» [4, с. 117]. Ни традиционный дискурс-анализ, ориентированный на вербальную сторону, ни лингвокультурологический подход, сосредоточенный на культурных концептах, по отдельности не позволяют адекватно описать поликодовый текст. Необходимо, во-первых, понятие, которое объединило бы культурное поле и дискурсивные практики, а во-

вторых, иерархия аналитических единиц, позволяющая двигаться от конкретных смыслов к глубинным структурам. Таким понятием становится дискурс-культура, а такой иерархией – движение от концепта через фрейм и мотив к архетипу.

Вслед за В.И. Карасиком дискурс принято понимать как «текст, погруженный в ситуацию общения» [2, с. 5–6]. Однако для поликодовых текстов этого недостаточно. Ситуация общения всегда укоренена в культуре, которая выступает не статичным фоном, но активным участником смыслопорождения. Термин «дискурс-культура» вводится именно для фиксации этой укорененности. Дискурс-культура понимается как культурное пространство, в котором реализуются дискурсивные практики; это не совокупность текстов и не абстрактный «дух времени», а динамическая среда, задающая правила порождения и интерпретации смыслов. Иными словами, дискурс-культура – это то пространство, где конкретное культурное поле (романтизм, авангард, постмодерн) определяет, какие дискурсивные практики возникают и как они взаимодействуют.

Данное пространство задает правила для интерсемиотического перевода – процесса, при котором смысл, рожденный в одной знаковой системе (например, в вербальном тексте), переводится в другую (музыкальную, визуальную). Смена дискурс-культуры – переход от романтизма XIX века к русскому авангарду или постмодерну – меняет и саму «оптику» восприятия поликодового текста. В центре внимания здесь находятся не столько сами практики, сколько те единицы анализа, которые позволяют их описывать и сравнивать. Предлагается иерархия, выстроенная по принципу «от поверхностного к глубинному»: концепт → фрейм → мотив → архетип.

Концепт фиксирует ценностно-смысловое ядро, в котором сконцентрирована коллективная культурная память и ценностные ориентиры эпохи. Как подчеркивает Ю.С. Степанов, «в структуру концепта входит все то, что и делает его фактом культуры» [5, с. 41]. Фрейм – это когнитивная структура, организующая знания о типичных ситуациях. Согласно В.И. Карасику, фреймы представляют собой «модели для измерения и описания знаний (ментальных репрезентаций), хранящихся в памяти людей» [3, с. 142]. В контексте интерсемиотического перевода ключевое значение приобретают фрейм-сценарии – структуры, описывающие последовательности событий. Такие сценарии обладают конвенциональной природой: они фиксируют то, что в данной культуре считается характерным и типичным. Мотив – это смыслообразующая единица с двойственной природой: она устойчива по структуре, но вариативна по своему лексическому и семантическому воплощению. Согласно Б.М. Гаспарову, «в роли мотива может выступать любой феномен, любое смысловое «пятно» – событие, черта характера, элемент ландшафта, любой предмет, произнесенное слово, краска, звук и так далее, единственное, что определяет мотив – это его репродукция в тексте» [1, с. 30]. Наконец, архетип – это глубинная порождающая модель. Согласно К.Г. Юнгу, архетип – это «система способов понимания и переживания мира, которая

коренится в бессознательном слое человеческой психики, имеет априорный, врожденный характер и является сходной у всех людей» [6, с. 64]. В отличие от концепта, архетип не привязан к какой-то одной культуре; это универсалия, способная переходить из одной семиотической системы в другую, сохраняя свое смысловое ядро.

Работу предложенной иерархии можно продемонстрировать на одном сквозном примере – интерсемиотическом комплексе, объединяющем четыре произведения, созданных в разных видах искусства на протяжении более чем полувека. Это повесть Ж. Роденбаха «Мертвый Брюгге» (1892), опера Э.В. Корнгольда «Мертвый город» (1920), роман Буало-Нарсежака «Из царства мертвых» (1954) и фильм А. Хичкока «Головокружение» (1956). На уровне концепта во всех четырех текстах сохраняется инвариантное ядро: зачарованность образом героини, утрата, двойничество. Герой потерял возлюбленную и не может с этим смириться; встреча с двойником дает ему иллюзорную надежду на возвращение прошлого. На уровне фрейма обнаруживается устойчивый сценарий: «встреча с двойником – попытка воссоздать утраченный образ – катастрофа». Если пересказать этот сценарий совсем коротко, получается следующее: герой теряет любимую, встречается женщину, которая выглядит как ее точная копия, мучительно пытается сделать ее еще более похожей – и в итоге теряет и ее. Этот фрейм-сценарий работает во всех версиях, независимо от жанра и семиотического кода.

На уровне мотива обнаруживается вариативность при сохранении функции. Мотив «мертвого города»: у Роденбаха и Корнгольда это Брюгге с его каналами и средневековой архитектурой, у Хичкока – Сан-Франциско, но функция одна и та же – создание атмосферы ирреальности. У Роденбаха и Корнгольда застывший Брюгге перекликается с военным Парижем весны 1940 года у Буало-Нарсежака – пустым городом, по которому бродят главные герои. У Хичкока Сан-Франциско предстает как утренний город с пустыми дорогами, безлюдными галереями и кладбищами. Цветовой мотив также сохраняется при смене конкретных воплощений. У Роденбаха и Корнгольда доминирует серый цвет – цвет воды и неба Брюгге, ассоциирующийся с декадансом и смертью. У Буало-Нарсежака к серому присоединяется коричневый (отсылка к земле, к подземному миру). У Хичкока ирреальность главной героини подчеркивается иконическим зеленоватым светом. Мотив двойника тоже варьируется: у Роденбаха и Корнгольда двойник – почти точная копия, у Хичкока – имитация, нанятая актриса, изображающая умершую. При этом у Буало-Нарсежака и Хичкока иллюзорная героиня становится даже более реальной, чем ее «настоящая» версия, а имя Мадлен отсылает к прустовским мадленкам – печеньям, пробуждающим память. На уровне архетипа все четыре произведения разворачивают одну глубинную модель: миф об Орфее и Эвридике (герой спускается в царство мертвых за тенью возлюбленной, но теряет ее) и миф о Пигмалионе (творец оживляет свое создание, но здесь это Пигмалион наоборот: герой превращает живую женщину в застывший образ, тем самым ее уничтожая). У Буало-Нарсежака этот архетип подчеркнут прямо:

героиня «пахнет землей», носит темные цвета, ее волосы ненастоящие. А герой – это Орфей, который не столько хочет спасти, сколько зафиксировать образ. Именно архетип, а не сюжетные детали, позволяет зрителю, не знакомому с повестью Роденбаха, все равно узнать в фильме Хичкока древний миф.

Предложенная иерархия – концепт, фрейм, мотив, архетип – работает как инструмент для анализа поликодовых текстов в ситуации интерсемиотического перевода. Она позволяет зафиксировать инвариантное ядро (концепты и архетипы), сохраняющееся при переходе из одной знаковой системы в другую; описать вариативность (мотивы и конкретное наполнение фреймов), которая зависит от жанра, семиотического кода и дискурс-культуры; и, наконец, сравнивать разные интерсемиотические переводы между собой по единым параметрам. У данного подхода есть и ограничения: он требует глубокого погружения в дискурс-культуру каждого произведения – это инструмент интерпретации, а не алгоритм.

Таким образом, движение от концепта к архетипу становится не просто процедурой анализа, а способом увидеть за многообразием кодов единую логику смыслопорождения, укорененную в глубинных структурах человеческой культуры. Дискурс-культура оказывается тем пространством, где эта логика разворачивается, позволяя слову становиться музыкой, а музыке – образом.

Список литературы

1. Гаспаров Б. М. Литературные лейтмотивы. Очерки русской литературы XX века. Москва: Наука, 1994.
2. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: ГНОЗИС, 2004.
4. Сонин А. Г. Экспериментальное исследование поликодовых текстов: основные направления // Вопросы языкознания. 2005. № 6. С. 115–123.
5. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 40–76.
6. Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов. Москва, 1997.

РОССИЙСКИЕ ПЕВЦЫ-ПАТРИОТЫ КАК ОБЪЕКТ ДИСКРЕДИТАЦИИ: ЛИНГВОПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Ю.Д. Ощепкова
г. Красноярск, Россия

В статье рассматривается реализация стратегии дискредитации в современном медиадискурсе на примере текстов о российских певцах-патриотах SHAMAN, Олеге Газманове и группе «Любэ». На основе синтеза подходов О.С. Иссерс, Е.И. Шейгал и Е.В. Анкудиновой выделяются основные речевые тактики дискредитации. Особое внимание уделяется обоснованности дискредитирующих высказываний – их связи с реальными фактами биографии, творчества или публичного поведения артистов. Отмечается, что творчество исследуемых исполнителей включено в официальный перечень патриотических песен Министерства просвещения РФ, что свидетельствует о государственном признании их роли в формировании национальной идентичности.

Ключевые слова: лингвопрагматика, стратегия дискредитации, речевые тактики, певцы-патриоты, SHAMAN, Олег Газманов, группа «Любэ».

RUSSIAN PATRIOT SINGERS AS AN OBJECT OF DISCREDITATION: A LINGUOPRAGMATIC ASPECT

Yu.D. Oshchepkova
г. Krasnoyarsk, Russia

The article examines the implementation of the discrediting strategy in modern media discourse on the example of texts about Russian patriot singers SHAMAN, Oleg Gazmanov and the Lyube group. Based on a synthesis of the approaches of O.S. Issers, E.I. Sheigal and E.V. Ankudinova, the main speech tactics of discrediting are identified. Special attention is paid to the validity of discrediting statements – their connection with real facts of the biography, creativity or public behavior of the artists. It is noted that the work of the studied performers is included in the official list of patriotic songs of the Ministry of Education of the Russian Federation, which indicates state recognition of their role in the formation of national identity.

Key words: linguopragmatics, discrediting strategy, speech tactics, patriot singers, SHAMAN, Oleg Gazmanov, Lyube group.

Статья посвящена исследованию реализации стратегии дискредитации в современном медиaprостранстве на примере текстов о российских певцах-патриотах.

Актуальность темы обусловлена, с одной стороны, включенностью в общенаучный контекст лингвистической прагматики, одной из целей которой является выявление коммуникативных стратегий и тактик речевого воздействия на аудиторию. С другой стороны, в условиях современной геополитической ситуации и обострения информационного противоборства публичные фигуры, транслирующие патриотические ценности, становятся объектами дискредитации. Важно отметить, что творчество исследуемых артистов включено в официальный «Перечень патриотических песен для изучения в рамках учебного предмета "Музыка" в общеобразовательных организациях», утверждённый Министерством просвещения РФ, что свидетельствует о государственном признании их вклада в формирование национальной идентичности. SHAMAN (Ярослав Дронов) и Олег Газманов также имеют государственные награды за вклад в культуру и патриотическое воспитание.

Лингвопрагматика (или прагмалингвистика) представляет собой область языкознания, изучающую функционирование языковых знаков в речи в аспекте отношения «знак – пользователь знака». Цель лингвопрагматики – изучение языка в контексте: социальном, ситуативном, политическом. Иными словами, это наука о том, как язык используется для достижения коммуникативных целей и воздействия на адресата.

В рамках данного направления одна из ведущих задач – выявление и систематизация речевых стратегий и тактик.

Вслед за О.С. Иссерс, мы понимаем речевую стратегию как комплекс речевых действий, направленных на достижение глобальной коммуникативной цели. Речевая тактика – это конкретный речевой прием, реализующий ту или иную стратегию на определенном этапе коммуникации.

В современном мире, в условиях информационной войны и идеологической поляризации, особое внимание ученых привлекает стратегия дискредитации.

В лингвопрагматическом аспекте под дискредитацией понимается комплекс речевых действий, направленных на подрыв авторитета, доверия, умаление достоинства или репутации объекта в глазах целевой аудитории.

Теоретическую базу исследования составляют труды ведущих специалистов в области речевого воздействия: О.С. Иссерс, которая детально разработала типологию коммуникативных стратегий и тактик русской речи; Е.И. Шейгал, исследовавшей семиотику политического дискурса и механизмы дискредитации; Е.В. Анкудиновой, описавшей манипулятивный потенциал стратегии дискредитации.

Опираясь на синтез подходов данных исследователей, мы выделили следующие основные речевые тактики дискредитации:

- 1) тактика оскорбления и издевки (прямое унижение личности);
- 2) тактика умаления авторитета через осмеяние (ирония, сарказм);
- 3) тактика обвинения (возложение ответственности за негативные действия);
- 4) тактика критики и компрометации действий;

5) тактика «навешивания ярлыков»;

6) тактика косвенного намёка на негативные действия/отношения.

Объектом нашего исследования стали тексты массмедиа о российских певцах-патриотах: SHAMAN, Олеге Газманове и группе «Любэ».

Под «певцами-патриотами» мы понимаем музыкальных исполнителей, чье творчество и публичная деятельность содержат выраженную патриотическую составляющую и ориентированы на трансляцию ценностей национальной идентичности и исторической памяти.

Выбор данных персоналий обусловлен рядом факторов: они выступают культурными медиаторами, персонифицирующими абстрактные концепты патриотизма. Также важно, что эти фигуры постоянно находятся в информационном поле. SHAMAN представляет новый тип исполнителя, сочетающего традиционные символы с элементами молодежной культуры; Олег Газманов олицетворяет классический тип, ассоциирующийся с государственной идеологией; Группа «Любэ» апеллирует к образам народного патриотизма, простого человека и солдата.

Эмпирическую базу составили публикации и комментарии в YouTube, VK, Telegram, а также статьи в оппозиционных и провластных СМИ за период 2022–2026 гг.

В ходе анализа мы выявили, что авторы медиатекстов реализуют стратегию дискредитации через ряд устойчивых тактик. Обратимся к конкретным примерам.

Дискредитация SHAMAN. В медиатекстах о SHAMAN доминирует тактика оскорбления и навешивания ярлыков, сочетающаяся с тактикой критики профессиональных качеств.

Тактика оскорбления: Спортивный комментатор Алексей Андронов в интервью portalу «Спорт-Экспресс» допустил прямую инвективу, назвав SHAMAN и Николая Расторгуева в числе «трех кривляющихся уродов», добавив: «Какая же мерзость!» [«Спорт-Экспресс», 2024]. Использование лексем «кривляющиеся» и «уроды» направлено на тотальную негативную оценку личности, лишение ее человеческого достоинства. Основанием для такой негативной оценки служит, по мнению автора, сам факт публичной демонстрации артистами патриотической позиции, которая воспринимается оппонентом как лицедейство («кривляние»). Таким образом, объектом атаки становится не конкретный поступок или личность человека, а сама идентификация артиста как «патриота».

Тактика критики и навешивания ярлыков: Музыкальный критик Артемий Троицкий (признанный иноагентом) характеризует певца как «абсолютно посредственного артиста», чьи песни «по-настоящему народу не пришлись по душе». Здесь дискредитация строится через отрицание профессиональной состоятельности и таланта.

Тактика косвенного осуждения: В блоге Алексея Курганова на портале «Русский пионер» фигура SHAMAN определяется через жаргонизм «зашквар» (обозначающий нечто позорное). Автор пишет: «Для многих артистов,

живущих в России, певец Шаман – это зашквар, рядом с которым невозможно стоять через запятую в списке артистов». Патриотическая позиция певца подается как конъюнктурная [«Русский пионер», 2025].

Отдельного внимания заслуживает резонансный инцидент февраля 2026 года, когда SHAMAN опубликовал видео, на котором облизывает лёд озера Байкал. Шаман Артур Цыбиков обвинил артиста в осквернении священного для бурятского народа места: «Байкал для нас — сакральное место. Так делать нельзя. Это какая-то деградация. Я думаю, духи Байкала с него спросят» [Телеканал «360», 2026]. Параллельно в интернете распространились мемы, где артист изображался облизывающим различные предметы, что реализовало тактику осмеяния и снижения образа [«Москва 24», 2026]. Таким образом, даже нейтральный с точки зрения политики поступок стал инструментом дискредитации через апелляцию к сакральному и комическому.

Дискредитация Олега Газманова. Авторы текстов массмедиа используют для дискредитации Олега Газманова тактику обвинения в неискренности и двойных стандартах, которая реализуется через иронию и сарказм.

Пример: В блоге Алексея Курганова в журнале «Русский пионер» обыгрывается противоречие между патриотической риторикой артиста («пламенный патриот», поет «про офицеров») и его зарубежной недвижимостью («квартира в этой насквозь прогнившей западным развратом Юрмале»). Саркастическое предложение «Пусть продаёт и покупает у нас в деревне Блюдово... у нас моря нету и дюнов песчаных, зато три фермы, магазин, и навозу – по уши» создает гротескный контраст, цель которого – представить патриотизм Газманова показным и корыстным.

Тактика обвинения в неискренности: В Telegram-канале «ZERGULIO» обсуждался скандал, инициированный продюсером Владимиром Киселевым, который обвинил Олега Газманова «в отсутствии патриотизма и воровстве песен», в том числе песни «Офицеры», которую Газманов исполняет с 80-х годов [ZERGULIO; 2024]. В данном примере можно увидеть обвинение артиста в отсутствии патриотизма при исполнении песен, которые напрямую связаны с данным понятием. Киселев, будучи председателем совета директоров «Русского радио» и обладателем авторских прав на ряд патриотических хитов, заявил, что именно он является истинным правообладателем песни «Офицеры», а Газманов незаконно присвоил себе авторство. Таким образом, дискредитация аргументируется юридическими претензиями, что придаёт ей видимость «документальной обоснованности».

Дискредитация группы «Любэ». Дискредитация группы «Любэ» и Николая Расторгуева строится на тактике создания отрицательного образа личности через описание конфликтного поведения, а также через тактику приписывания негативных качеств.

Пример: В материале «Газета.Ру» описывается ситуация, где Расторгуев «нахамил журналисту». Хотя сам артист объясняет свою реакцию обидой за намёк на предательство друга, в медиатексте акцент смещается на его грубость. Фраза «не ваше собачье дело» и уничижительное наименование журналиста

«щегол» (в контексте статьи) работают на создание образа артиста как высокомерного и конфликтного человека, что подрывает его репутацию «народного» исполнителя. [«Газета.Ru», 26 августа 2025].

Тактика критики и компрометации действий, а именно тактика обвинения в отсутствии реальных дел: В интервью NEWS.ru Владимир Киселев, критикуя артистов, получающих гонорары, отдельно упоминает группу «Любэ»: «И, к примеру, SHAMAN или группа "Любэ" – я не слышал, чтобы они собирали трейлеры оборудования, медикаментов, продуктов, одежды и везли на линию фронта» [NEWS.ru, 2024]. Здесь реализуется тактика обвинения в неискренности: «концертный» патриотизм противопоставляется «настоящему» (реальной помощи фронту). Киселев апеллирует к собственному опыту благотворительной деятельности, противопоставляя «концертный» патриотизм (за деньги) «настоящему» (реальная помощь безвозмездно). Дискредитация строится на неозвученном, но подразумеваемом тезисе: «истинный патриот должен помогать делом, а не песней».

Обобщая результаты, можно сделать следующие выводы.

1. Дискредитация певцов-патриотов носит комплексный характер: атака ведется одновременно на личностную искренность (тактики оскорбления, навешивания ярлыков), профессиональную состоятельность (тактики критики) и символическую легитимность (тактики иронической деконструкции).

2. Важной особенностью является двойной фокус дискредитации: она направлена не только на личность артиста, но и на саму ценность патриотизма, которую он олицетворяет. Подрыв доверия к медиатору ценностей вызывает эффект переноса: сомнения проецируются на транслируемые им идеалы.

3. Наиболее эффективными в медийном пространстве оказываются тактики, основанные на иронии и сарказме, а также прямой нападки. Как отмечает О.С. Иссерс, они работают с эмоциональной сферой аудитории и не требуют логических доказательств.

В дискредитации SHAMAN'а, Газманова и группы «Любэ» – реализуются следующие универсальные тактики:

- 1) тактика оскорбления – грубые номинации, унижающие личность;
- 2) тактика навешивания ярлыков – закрепление негативных характеристик;
- 3) тактика обвинения в неискренности – сомнение в подлинности патриотической позиции;
- 4) тактика анализа мотивов (обвинение в корысти) – патриотизм подаётся как способ заработка;

Можно выделить специфические тактики, посредством которых авторы текстов дискредитируют каждого из рассмотренных в исследовании исполнителей.

Специфические тактики, используемые для дискредитации SHAMAN'а:

- 1) тотальное отрицание профессиональной состоятельности – характеристика как «абсолютно посредственного артиста», чьи песни народу «не пришлись по душе»;

2) маргинализация через жаргон – определение «зашквар», исключаящее артиста из круга «нормальных» коллег.

Специфические тактики, используемые для дискредитации Олега Газманова:

1) обвинение в двойных стандартах и лицемерии – акцент на противоречии между патриотической риторикой и зарубежной недвижимостью;

2) разрыв символической связи с главным хитом – обвинение в «воровстве» песни «Офицеры», которая является ключевым символом его патриотического образа;

3) внутрилагерная дискредитация – критика исходит от фигуры из провластного лагеря (Киселев), что создаёт эффект «разоблачения изнутри».

Специфические тактики, используемые для дискредитации группы «Любэ»:

1) создание отрицательного образа через конфликтное поведение – акцент на грубости Расторгуева, что подрывает имидж «народного» артиста;

2) обвинение в отсутствии «реальных дел» – противопоставление концертов за гонорары и реальной помощи фронту.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что лингвопрагматический анализ медиатекстов демонстрирует, как язык превращается в инструмент информационной войны и социального управления. Каждая из рассмотренных тактик дискредитации имеет под собой конкретное основание, извлекаемое из биографии, профессиональной деятельности или публичных высказываний артиста, однако интерпретация этих фактов в медиатекстах всегда подчинена задаче формирования негативного образа.

Список литературы

1. Андронов А. Интервью portalу «Спорт-Экспресс» [Электронный ресурс] // Спорт-Экспресс : сайт. 2024. – URL: <https://www.sport-express.ru/> (дата обращения: 15.03.2025).

2. Анкудинова Е.И. Манипулятивный потенциал стратегии дискредитации (на примере радиообращений Р. Лимбо) // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2011. № 17 (232). Вып. 55. С. 23–26.

3. Инцидент с SHAMAN на Байкале: реакция в Сети [Электронный ресурс] // Москва 24 : сайт. 2026. 20 февраля. – URL: <https://www.m24.ru/> (дата обращения: 15.03.2026).

4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.

5. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М.: АСТ, 2006. 88 с.

6. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.

7. Киселев В. Интервью portalу NEWS.ru [Электронный ресурс] // NEWS.ru : сайт. 2024. – URL: <https://news.ru/> (дата обращения: 15.03.2026).
8. Кондаков И.В. По ту сторону слова. Кризис литературоцентризма в России XX-XXI веков // Вопросы литературы. 2008 №5. С. 5-44
9. Королев К.М. Патриотическая песня вчера и сегодня // Новое прошлое. The New Past. 2023. № 4. С. 229-231.
10. Курганов А. Блог Алексея Курганова [Электронный ресурс] // Русский пионер : сайт. 2025. 10 апреля. – URL: <https://ruspioneer.ru/> (дата обращения: 10.03.2026).
11. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: дис. ... д-ра филол. наук. Саратов, 2005. 465 с.
12. Перечень патриотических песен для изучения в рамках учебного предмета «Музыка» в общеобразовательных организациях [Электронный ресурс] / Министерство просвещения РФ. Москва, 2025. – URL: <https://edu.gov.ru/> (дата обращения: 15.03.2026).
13. Расторгуев нахамил журналисту [Электронный ресурс] // Газета.Ru: сайт. 2025. 26 августа. – URL: <https://www.gazeta.ru/> (дата обращения: 10.03.2026).
14. Троицкий А. Артемий Троицкий: «Shaman — абсолютно посредственный артист» [Электронный ресурс] // Газета.Ru : сайт. 2025. 26 августа. – URL: <https://www.gazeta.ru/> (дата обращения: 10.03.2026).
15. Цыбиков А. Шаман Артур Цыбиков об инциденте с SHAMAN на Байкале [Электронный ресурс] // Телеканал «360»: сайт. 2026. 18 февраля. – URL: <https://360tv.ru/> (дата обращения: 15.03.2026).
16. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. 238 с.
17. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса. Волгоград: Перемена, 2000. 367 с.
18. ZERGULIO. О скандале Владимира Киселева и Олега Газманова [Электронный ресурс] // Telegram-канал «ZERGULIO». 2024. – URL: <https://t.me/zergulio> (дата обращения: 10.03.2026)

УДК 070

РОЛЬ ИНТЕРНЕТ-ЖУРНАЛИСТИКИ В ЖИЗНИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Е. Н. Позднякова, Е. А. Сорокина
г. Бийск, Россия

В статье рассматривается роль интернет-журналистики в жизни современного человека. В ходе исследования выявляются привычки современных

людей в потреблении медиаконтента, а именно: предпочтения в источниках и форматах, темах, эмоциональные реакции на новостной поток и стратегии фильтрации информации, связанные с ними. Анализ уровня доверия показывает, что интернет-журналистика занимает противоречивую роль: оставаясь основным источником информации, она вызывает недоверие и эмоциональную перегрузку.

Ключевые слова: журналистика, интернет-журналистика, коммуникация, медиалингвистика, медиакоммуникация.

THE ROLE OF INTERNET JOURNALISM IN THE LIFE OF MODERN PEOPLE

E. N. Pozdnyakova, E. A. Sorokina
Biysk, Russia

The article discusses the role of internet journalism in the life of modern people. The research identifies the media habits of modern people, specifically: their preferences regarding sources and formats, topics, emotional reactions to the news feed, and the associated information filtering strategies. An analysis of trust levels shows that online journalism plays an ambiguous role: whilst remaining the primary source of information, it provokes mistrust and emotional overload.

Key words: journalism, internet journalism, communication, media linguistics, media communication.

Цифровое медиапространство сегодня устроено парадоксально: именно интернет-журналистика является основным источником, откуда люди в первую очередь узнают информацию, но одновременно она вызывает все больше сомнений, из-за чего наблюдается усталость от новостного потока и рост недоверия по отношению к его содержанию.

Интернет-журналистика считается «одним из самых динамичных и быстро изменяющихся направлений массовой информационной деятельности» [5, с. 4]. По определению Г. С. Зуевой, интернет-журналистика, которую также обозначают как веб- или цифровую, сохраняет основные принципы профессиональной деятельности журналиста: сбор, обработку и распространение актуальной информации. При этом ее особенностями является скорость обновления данных, слияние различных форматов и активное использование мультимедийных инструментов [1, с. 6]. Изучением интернет-журналистики, а также проблем, возникающих в данной сфере, занимались разные ученые. Так, С. В. Иванова рассматривает феномен фейковых новостей и мистификации в контексте с современной медиасреды, отмечая ее уязвимость [2, с. 20]. Е. И. Кузнецова обращает внимание на то, как традиционные ценности журналистики конкурируют с логикой цифровых платформ, где приоритет зачастую смещен в сторону удержания аудитории и коммерческую составляющую [3, с. 35]. А. А. Салахунов подчеркивает, что

основная задача журналистики заключается в предоставлении объективной информации обществу, но в эпоху информационных технологий она действует в условиях, когда доверие к ней уменьшается [4, с. 163]. При этом значительно меньше внимания уделяется тому, как в повседневной жизни с этим противоречием справляется человек, ежедневно взаимодействующий с новостным потоком. Смещение внимания именно на эту плоскость и определило обращение к заявленной теме исследования, что обуславливает его актуальность.

Целью исследования стало выявление роли и влияния интернет-журналистики на современного человека в его повседневной жизни, от привычек потребления новостей до выработки собственных стратегий фильтрации информации. В соответствии с поставленной целью определены следующие задачи исследования: (1) провести анкетный опрос среди потребителей интернет-журналистики, (2) на основе эмпирических данных описать роль интернет-журналистики в жизни современного человека и зафиксировать характер отношения к ней, (3) выявить, каким образом интернет-журналистика отражается на эмоциональном состоянии человека.

Материалом исследования послужили результаты опроса, проведенного посредством сервиса Яндекс Формы, в котором приняло участие 54 человека в возрасте от 18 лет. Респондентам было предложено ответить на вопросы: (1) из каких основных источников Вы обычно узнаете новости в интернете, (2) какие форматы интернет-журналистики Вы предпочитаете, (3) на какие темы Вы обращаете внимание в первую очередь, (4) какое настроение у Вас чаще всего возникает после знакомства с новостной повесткой в интернете, (5) если новости вызывают у Вас негативные эмоции, как часто вы стараетесь ограничить их потребление, (6) сталкиваетесь ли Вы с проблемой «фейковых новостей» или недостоверной информацией в интернете, (7) что для Вас важнее всего в интернет-журналистике, (8) как Вы думаете, изменилось ли ваше отношение к интернет-журналистике за последние 1-2 года. Общее количество полученных данных – 872 ответа. Возрастной состав участников опроса смещен в сторону молодежи: 72,2% составляют молодые люди в возрастном диапазоне 18-25 лет. Данный факт может ограничивать универсальность выводов, однако делает их особенно показательными для анализа текущих трендов, поскольку именно эта аудитория наиболее активно включена в цифровое пространство и быстрее реагирует на изменения в нем.

Для изучения и интерпретации результатов опроса в исследовании использовались описательный и сопоставительный **методы**, а также анализ и синтез полученных данных.

При анализе полученных результатов обнаружилась проблема, проявляющаяся в таком противоречии: с одной стороны, большинство участников опроса подчеркивают достоверность и проверку фактов в качестве приоритетной ценности интернет-журналистики, а с другой – за последние годы заметно снижение уровня доверия к интернет-источникам (из-за обилия фейков и заказных материалов). Исследование позволило выявить, как это

противоречие проявляется в повседневных медиапривычках современных людей.

Согласно данным опроса, прямое обращение к официальным сайтам СМИ выбирают лишь 11,5%, тогда как основными источниками получения новостей становятся социальные сети и мессенджеры, за что проголосовало 45,2% опрошенных. Новостной продукт перестает существовать как автономная единица и оказывается встроенным в общий поток повседневной коммуникации. Поисковые системы (20,2%) и видеохостинги (18,3%) занимают промежуточное положение, демонстрируя запрос одновременно на скорость получения информации и визуальную форму подачи. Примечательно, что традиционные источники, такие как официальные сайты СМИ, обычно ассоциирующиеся с надежностью, уступают место платформам, в которых, как известно, лента новостей формируется посредством разработанных алгоритмов, а информация не всегда является достоверной.

Выбор в форматах подачи материала свидетельствуют о запросе на экономию когнитивных ресурсов. Респонденты предпочитают получать информацию через короткие новостные заметки и посты (31%); короткие видео в социальных сетях (21,4%); видеосюжеты и репортажи (19,3%). Минимальный интерес к развернутым аналитическим статьям (9,7%) говорит о том, что современная интернет-журналистика выполняет для аудитории прежде всего функцию быстрого оповещения о событиях, в то время как тщательное осмысление фактов уходит на второй план. Современный человек отдает приоритет контенту, который можно воспринимать без длительной концентрации, что отражается в избрании мультимедийного материала, небольшого по объему, легко поддающемуся декодированию.

Тематика интересов при этом выстраивается не столь однозначно. Можно заметить стремление удерживать равновесие между общественно значимой повесткой и частными интересами. Несмотря на высокий уровень политической напряженности в публичном пространстве, материалы о культуре и искусстве (17,4%), а также региональные события (14%) опережают по популярности международную политику (13,5%). Примечательно, что криминальные сюжеты, обычно обладающие высоким потенциалом привлечения внимания, занимают лишь седьмую позицию (7,2%), уступая как лайфстайл-контенту и практическим рекомендациям (12,6%), так и новостям светской хроники (9,7%). Можно отметить, что происходит переориентация интересов, заключающаяся в следующем: информационная среда служит не столько инструментом отслеживания важных процессов в обществе и в мире, сколько фоновым сопровождением повседневности, которое аккумулирует в себе элементы развлечения и социальной коммуникации.

Не менее показательна эмоциональная реакция на новостной поток современного информационного пространства. Часть ответов респондентов (26,1%) показывает сохранение интереса и вовлеченности в новостные материалы, другая часть – тревогу и страх после их изучения (22,8%), это в последствие отражается в ощущении усталости, переходящей в

апатию (15,2%). Также выявлены такие реакции, как раздражение и гнев (12%), свидетельствующие о чрезмерном включении человека в информационное поле.

Позитивные состояния – воодушевление или уверенность – фиксируются крайне редко (выявлено менее 10% случаев). Полученные данные согласуются с представлениями о нарастающей утомляемости от информационного потока, ведущему к эмоциональному истощению. В ответ на это формируются поведенческие стратегии саморегуляции. Более половины респондентов (33,3%) регулярно устраивает себе периоды полного отказа от просмотра новостей, ещё 35,2% прибегает к подобным ограничениям в зависимости от ситуации – тогда, когда ощущается перегрузка. Отметим, что 16,7% опрошенных продолжают следить за интернет-повесткой вне зависимости от эмоционального состояния, а 14,8% не считают негативную информацию достаточным основанием для дистанцирования от нее. Подобное распределение позволяет говорить о такой тенденции: медиапотребление все чаще требует сознательного контроля, так как новостная среда становится не только источником информации, но и фактором психологического давления, провоцирующим аудиторию выстраивать защитные барьеры и регулировать степень вовлеченности.

Наконец, обратимся к ключевому противоречию, зафиксированному в ответах на вопросы, касающиеся преимуществ интернет-журналистики и отношения к ней в целом. Люди по-прежнему декларируют приверженность базовым профессиональным стандартам: проверка фактов и надежность информации остаются для них на первом месте (61,1 %). Такие реакции в ответах респондентов, как удобство подачи – лаконичность и ясность (14,8 %), а также оперативность (13 %), указывают на устойчивость представлений о журналистике даже в условиях стремительно меняющейся цифровой среды. Полученные данные говорят о признаках кризиса доверия: 40,7 % опрошенных отмечают его снижение за последние один-два года, связывая данную динамику с избытком фейков и «заказных» материалов. Возможно, это связано с ценностными установками целевой аудитории и реальными медиазапросами, поскольку при желании получить достоверную информацию выбор ее источника падает на те площадки, каналы, где контроль качества сведен к минимуму (например, социальные сети, мессенджеры, короткие форматы новостей, развлекательный контент, целью которого является удержание внимания читателя). В результате складывается парадоксальная ситуация: пользователь не отказывается от новостей, но начинает воспринимать их с недоверием и установкой на дезинформацию.

Таким образом, эмпирический материал позволяет сделать несколько обобщающих выводов относительно роли интернет-журналистики в жизни современного человека.

1) Сохраняя функцию основного посредника между человеком и внешним миром, сегодня интернет-журналистика вынуждена бороться с выстроенными алгоритмами новостной площадки, которая, по сути, видоизменяет реальные

запросы читателя. Ему приходится не столько искать новости, сколько сталкиваться с ними в потоке всей информации и влиянием фильтрации.

2) Воздействие новостного потока на психоэмоциональный фон человека оказывается двойственным. С одной стороны, интерес к актуальным событиям приводит к накоплению усталости, усиливается тревожность, что нередко приводит к осознанному дистанцированию от новостного интернет-пространства. С другой стороны, происходит выборочное потребление контента, сокращение времени на изучение новостей или намеренное избегание тем, которые могут вызвать сильный эмоциональный отклик.

3) Наблюдается снижение доверия к интернет-журналистике как социальному институту, несмотря на сохраняющийся высокий спрос на проверенную информацию. У читателя происходит формирование внутреннего конфликта, заключающегося в потребности знать, что происходит в современном мире и в то же время не перегружать себя потоком неverified информации.

Подводя итог, можно констатировать, что роль интернет-журналистики в жизни современного человека обладает неоднозначным характером. Она остается главным источником актуальной информации, но одновременно все чаще ассоциируется с эмоциональным напряжением и дискомфортом, заставляя человека балансировать между потребностью в знании и стремлением к психологической защите.

Список литературы

1. Зуева Г. С. Интернет-журналистика и онлайн-медиа : учеб.-метод. пособие. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2021. 92 с.
2. Иванова, С.В. Феномен фейковых новостей и мистификаций в контексте современной медиасреды : автореф. дис. канд. фил. наук: 05.09.09 / Иванова Светлана Вячеславовна. Москва, 2024. 21 с.
3. Кузнецова Е. И. Журналистика в цифровом мире: коллизия институциональных логик // Гуманитарный вектор. 2024. №3. URL: <https://clck.su/RowjF> (дата обращения: 11.04.2026).
4. Салахунов А. А. Роль журналистики в современном информационном обществе: вызовы и возможности // Вестник науки. 2023. №7 (64). URL: <https://clck.su/wsRiH> (дата обращения: 11.04.2026).
5. Устюжанина Д. А. Интернет-журналистика: учебное пособие. Красноярск: СФУ, 2019. 115 с.

ЭВОЛЮЦИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ВАРИАТИВНОСТЬ КАТЕГОРИИ ВОЗВРАТНОСТИ В СЛАВЯНСКОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Г. В. Сериков
г. Гомель, Беларусь

*В статье исследуются закономерности развития и современное состояние категории возвратности в славянских языках (белорусском, русском, польском и кашубском). На основе анализа памятников письменности XI–XVIII вв. и современных дискурсивных практик прослеживается путь трансформации праславянской энклитики *sę в постфикс восточнославянских языков и подвижную клитику западнославянского ареала. Автор детально анализирует механизмы синтаксико-просодической детерминированности позиции возвратного маркера, вводит понятие клитической бивалентности как инструмента языковой экономии и описывает экспансию рефлексивности в именную сферу. Особое внимание уделяется влиянию метроритмической организации фразы на стабилизацию возвратных моделей в поговорках, художественном переводе и живой спонтанной речи.*

Ключевые слова: категория возвратности, клитика, энклитика, закон Вакернагеля, бивалентность, девербативы, лингвистическое моделирование, старобелорусский язык, польский язык, метроритмика.

EVOLUTION AND FUNCTIONAL VARIABILITY OF THE CATEGORY OF REFLEXIVITY IN THE SLAVIC COMMUNICATIVE SPACE

G. V. Serikov
Homel, Belarus

*The article examines the patterns of development and the current state of the category of reflexivity in Slavic languages (Belarusian, Russian, Polish and Kashubian). Based on the analysis of written monuments of the 11th–18th centuries and modern discursive practices, the path of transformation of the Proto-Slavic enclitic *sę into the postfix of the East Slavic languages and the mobile clitic of the West Slavic area is traced. The author analyzes in detail the mechanisms of syntactic-prosodic determinism of the position of the reflexive marker, introduces the concept of clitic bivalence as a tool of linguistic economy and describes the expansion of reflexivity into the nominal sphere. Special attention is paid to the influence of the metro-rhythmic organization of the phrase on the stabilization of reflexive models in proverbs, literary translation and live spontaneous speech.*

Key words: category of reflexivity, clitic, enclitic, Wackernagel's law, bivalence, deverbatives, linguistic modeling, Old Belarusian language, Polish language, metrorhythmics.

Категория возвратности представляет собой один из наиболее сложных и динамичных узлов славянской грамматики. Ее онтологическая природа характеризуется фундаментальным противоречием между генетическим единством (восхождением к праславянскому **sę*) и глубоким структурным разрывом в современных языках. Если в восточнославянском ареале (русский, белорусский, украинский языки) возвратный маркер прошел путь полной морфологизации, превратившись в агглютинированный постфикс *-ся/-сь*, то в западнославянских и южнославянских языках он сохранил статус подвижной клитики. Изучение этого феномена в контексте коммуникативного пространства позволяет вскрыть механизмы того, как просодические и синтаксические факторы определяют архитектуру славянского предложения.

Чтобы понять, как именно просодия и синтаксис взаимодействовали на разных этапах развития славянских языков, обратимся к диахроническому моделированию. Теоретическое осмысление возвратности невозможно без ретроспективного анализа древнейших памятников. Исследование Туровского евангелия XI в. показывает, что уже в общевосточнославянский период энклитика *са* часто не имела самостоятельного ударения и примыкала к просодическому единству, вершиной которого был глагол. Важнейшим фактором здесь выступал закон Я. Вакернагеля [14], согласно которому безударные элементы стремились занимать вторую позицию в клаузе. А. А. Зализняк распределял энклитики по 8 рангам, где возвратный маркер *са* занимал 7-ю позицию, следуя за частицами (*же, ли, бо, ти*) и дативными местоимениями (*ми, ти, си*) [2, с. 28].

В древнерусской и старобелорусской письменности (Лаврентьевская летопись, Статуты ВКЛ) наблюдается длительное сосуществование аналитических и синтетических форм. Анализ Лаврентьевской летописи выявляет, что к XIV в. слитное написание уже доминировало (85,06%), однако раздельное употребление сохранялось в специфических ритмических условиях. Позиция клитики перед глаголом (модель *са + V*) часто была обусловлена необходимостью избежать постановки безударного элемента в абсолютный конец ритмического отрезка перед дыхательной паузой. Например, фрагмент *не могоша са бити* свидетельствует о том, что *са* выступает проклитиком к инфинитиву, оставаясь под его акцентной «защитой» [6, с. 96].

Особый интерес представляют развитые дистактные модели в Несвижском «Катехизисе» 1562 г., где клитика отделяется от глагола значительным количеством слов-делимитеров. В одном из эпизодов зафиксирована модель с 38 делимитерами (*ся + n¹ + n² + n³ ... + n³⁸ + V*), что свидетельствует о сознательной стилизации и использовании клитики как полужнаменательного элемента в книжном синтаксисе: *што ся на тот час хотя не с таковое годъности, яковое бы святыя таблицы Божие достойны были,*

але з якого ж колвек даного таланту, вѣрне, от вѣрного Христова збору брати а слуг ваших княжацких милости, на том новом початку накоротѣце **выдать** могло «что в то время хотя и не такой ценности, какой были бы достойны святые Божии скрижали, но из какого бы то ни было данного таланта, верно (искренне), от верного Христова собрания братии и слуг вашей княжеской милости, на этом новом начале вкратце **издаться** могло» [4, с. 26].

Такие случаи, как прежде ся его дивным обычаем... выривал, указывают на то, что клитика могла наделяться полноценным значением возвратного местоимения в присутствии предлогов [7, с. 93].

Если восточнославянские тексты демонстрируют постепенную агглютинацию возвратного элемента, то в западнославянском ареале картина оказалась принципиально иной – сохранение подвижной клитики привело к формированию особых структурных моделей, которые требуют сопоставительного рассмотрения. Современный польский язык сохранил архаичную структуру возвратного показателя. Краткая форма *się* функционирует как вербальная клитика, обладающая значительной позиционной свободой. Нами выделяется «исходная модель» **V + się**, доминирующая в польском дискурсе (62–64% случаев).

Сравнительное изучение польской и кашубской трансляций Евангелия от Марка выявляет существенные типологические различия. Кашубский язык, являясь циркумвентным по отношению к польскому (географически кашубы окружены польскоязычным ареалом), демонстрирует более архаичное тяготение к препозиционным моделям (**sã + V**) в соотношении 2:1 к постпозиционным, что резко контрастирует с польской ситуацией. Например, кашубское *I sã dzëwił jich niedowierztwù* «и дивился неверию их» (Мк. 6:6) [10, s. 29] против польского *Dziwił się też ich niedowiarstwu* «Удивлялись его неверию» [11, s. 164]. Это доказывает, что даже в условиях тесного языкового контакта механизмы грамматикализации могут развиваться дивергентно под влиянием внутренних акцентологических установок.

Фундаментальным понятием нашего исследования является «клитическая бивалентность» – способность одной клитики обслуживать два и более глагола одновременно. Это явление зафиксировано уже в Туровском евангелии: *юдинъ поємлюеть а другыйи оставляеться* «один берется, а другой оставляется» и продолжает активно функционировать в польском языке: *myję się i czeszę* «моется и причесывается» как эффективный механизм языковой экономии. В современных польских Библиях наблюдается сознательная регулировка таких структур в пользу лаконичности: *Podnieś się i rzuć* «поднимись и бросься» [11, s. 191] вместо дублированного *Podnieś się i rzuć się* [9, с. 1171].

Однако анализ только письменных и переводных текстов (Евангелий, библейских редакций) не дает полной картины функционирования возвратных клитик – необходимо обратиться к живой спонтанной речи, где проявляются естественные, неотрегулированные редакторской правкой модели употребления. Жанр интервью («нон-фикшн») предоставляет уникальный материал для анализа естественных речевых привычек. Исследование интервью

Р. Капустинского и З. Рэлиги подтверждает устойчивость модели контактной постпозиции **V + się** в спонтанной речи (более 62% случаев). При этом выявлена зависимость сложности возвратных моделей от социального статуса и профессиональной деятельности. В речи мастера слова (Капустинского) чаще встречаются весьма развитые модели с большим количеством делимитеров, как, например: *ja się po prostu na Polsce nie znam* «я попросту в Польше не разбираюсь» [12, s. 101], что соответствует модели с 5-ю делимитерами: **się + n¹ + n² + n³ + n⁴ + n⁵ + V**.

Профессиональный дискурс известного хирурга Збигнева Рэлиги характеризуется преобладанием безличных конструкций с возвратными глаголами типа «удаваться», «казаться», «находиться», что отражает специфику профессиональной автопрезентации, направленной на описание процессов и результатов. Интересным феноменом является модель *jest się* «являешься/находишься», выражающая обобщенно-личные состояния, которая в речи Капустинского встречается в три раза чаще, чем у Рэлиги, что указывает на склонность репортера к философским обобщениям: *gdy jest się na wojnie* «когда находишься на войне» [12, s. 40].

Особое внимание заслуживают «возвратные девербативы» (отглагольные существительные типа *tusie się* «мытьё [себя]»), которые являются уникальной чертой польской грамматики. Лексикографический анализ показывает, что такие формы (типа *waганьeся* ‘колебание, сомнение’, *злитованьeся* ‘пощада’) были органичны и для старобелорусского языка XVI–XVII вв., зафиксированы в «Лексиконе» П. Берынды, но впоследствии были утрачены восточнославянскими языками [3, с. 105,129].

Все рассмотренные выше модели – от дистактных конструкций в летописях до бивалентных клитик в интервью – подчиняются не только синтаксическим правилам, но и детерминирующему ритмическому рисунку фразы; именно метроритмическая организация речи нередко выступает тем скрытым фактором, который закрепляет ту или иную позицию возвратного маркера. Фиксированное ударение в польском языке на предпоследнем слоге создает специфические просодические единства, напоминающие хореические стопы.

Анализ польских пословиц показывает, что в них, в отличие от прозы, преобладает модель контактной препозиции **się + V** (38,78%). Это объясняется предварительной ритмометрической обработкой паремий: силлабический дистих «консервирует» положение клитики, обеспечивая благозвучие. Например, в пословице *Gdy się człowiek śpieszy, to się diabeł cieszy* «когда человек спешит, дьявол радуется» наблюдается ритмическое отзеркаливание моделей, создающее устойчивый мнемонический паттерн хореического типа [13, с. 537].

Аналогичные процессы наблюдаются в поэтическом переводе. В польском переводе «Новой земли» Я. Коласа, выполненном Ч. Сенюхом, возвратные глаголы играют ключевую рифмообразующую роль. Подвижность клитики *się* позволяет переводчику варьировать структуру строки, находя

удачные рифмы со звательными формами, именами существительными и местоимениями (напр.: *czasie – pcha się* (транслит.: «ча́се – пха́се»)). При этом автор перевода часто использует бивалентные клитики (одна на два глагола), что позволяет сохранить ямбический девятисложный размер оригинала [8, с. 79–81].

Исследование фразеологизмов также подтверждает роль ритма. Модели дистактной постпозиции типа **V + n¹ + się**, напр.: *jeżu nam się włos na głowie* «волос у нас шевелится на голове» стабилизировались в языке благодаря своей метрической сбалансированности, где односложный делимитер (местоимение *нам, ми, им*) обеспечивает равномерное чередование сильных и слабых слогов [5, с. 49].

Наряду с формально-ритмическими закономерностями, не менее важным аспектом эволюции возвратности является семантическая динамика: далеко не всегда глаголы, тождественные по значению в разных славянских языках, совпадают по признаку возвратности, а в рамках одного языка наблюдается факультативность, свидетельствующая о живом, незавершенном процессе. Несмотря на общее семантическое ядро (рефлексив, реципрокал, декаузатив, пассив), в славянских языках наблюдается несовпадение возвратности у семантически тождественных глаголов. Польскому невозвратному *wracać* соответствует, например, русский возвратный *возвращаться*. В польском языке отмечена факультативная возвратность отдельных глаголов (напр., *dotknąć / dotknąć się* ‘дотронуться’). Анализ современных редакций Библии (1980 г. и 2024 г.) показывает тенденцию к освобождению данного глагола от возвратного атрибута в случаях, лишенных антропоцентричного значения. Это свидетельствует о незавершенности процесса формирования возвратного класса в польском языке и его живой динамике.

Особенно ярко незавершенность и одновременно системный характер возвратности проявляются за пределами глагольной парадигмы – в именной сфере, где некоторые славянские языки (прежде всего польский, а также старобелорусский) развили уникальные возвратные девербативы, служащие своего рода мостом между морфологией и синтаксисом. Можно сказать, что в современном польском языке произошла экспансия возвратности в именную сферу. Возвратные девербативы (*uczenie się* ‘самообучение’, *zachowanie się* ‘поведение’) обладают регулярной парадигмой склонения, что превращает возвратность из чисто глагольного признака в общесистемный параметр. В старобелорусской письменности XVI–XVIII вв. также зафиксировано широкое использование подобных форм под влиянием польского супралекта. «Исторический словарь белорусского языка» [14] фиксирует 19 фактов употребления девербативов (типа *домовляне се* ‘договаривание’, *агитованьесе* ‘агитирование’, *знайдованьесе* ‘нахождение’, *одражэньесе* ‘возрождение’, *втручаньесе* ‘вмешательство’). Доминирование агглютинированных моделей **NRся** и **NRсе** (NR – от *лат. pomen reflexivum* «возвратное существительное») в текстах того периода свидетельствует о том, что для старобелорусского языка номинативная возвратность была естественным элементом, утраченным лишь

после вхождения белорусских земель в состав Российской империи и смены языковых ориентиров.

Подводя итог рассмотрению эволюции возвратности от праславянской энклитики до ее современного состояния в восточно- и западнославянском ареалах, можно синтезировать основные закономерности, выявленные в ходе анализа диахронических, сопоставительных, дискурсивных и просодических данных. Категория возвратности в славянском коммуникативном пространстве представляет собой многоуровневую систему, эволюция которой определена взаимодействием морфологических, синтаксических и просодических факторов. Современный структурный разрыв между восточнославянским постфиксом и польской подвижной клитикой является закономерным итогом различных путей грамматикализации праславянской энклитики **se*, детерминированных акцентологическим строем языков. Свободное динамическое ударение в восточнославянском ареале способствовало полной морфемизации показателя, в то время как фиксированное ударение в польском языке на предпоследнем слоге создало условия для консервации клитического статуса.

Лингвистическое моделирование возвратных конструкций в различных жанрах (от Евангелия до интервью) позволяет сделать вывод о том, что возвратный показатель в западнославянском ареале сохраняет функции живого синтаксического оператора, регулирующего валентность глагола и диатезу. В то же время метроритмическая организация речи выступает мощным стабилизатором, удерживающим клитику в определенных позиционных паттернах и обеспечивающим устойчивость паремиологического фонда. Дальнейшее изучение этого феномена открывает перспективы для понимания механизмов межъязыковой интерференции и эволюции славянского предложения как целостной архитектурной системы.

Сноски к статье

1. Под «делимитерами» (*от лат. delimiter* ‘разделитель’) ($n^1, n^2...n^n$) понимаются слова, выступающие между глаголом (V) и возвратной клитикой.

Список литературы

1. Гістарычны слоўнік беларускай мовы : у 37 вып. Мінск : Беларуская навука, 1982–2017.
2. Зализняк А. А. Древнерусские энклитики. Москва : Языки славянских культур, 2008. 280 с.
3. Лексикон словенороський Памви Беринди / Підготовка тексту і вступна стаття В. В. Німчука ; АН Української РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Вид-во АН Української РСР, 1961. 272 с.

4. Прадмовы і пасляслоўі паслядоўнікаў Францыска Скарыны / Акадэмія навук БССР, Інстытут літаратуры імя Я. Купалы ; рэд. А. І. Мальдзіс. Мінск : Навука і тэхніка, 1991. 309 с.

5. Серигов Г. В. Инвариантная модель польских возвратных глаголов и ее структурный потенциал в составе фразеологизмов // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. 2022. №3. Брэст : Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А.С. Пушкіна, 2022. С. 42–51.

6. Серигов Г. В. Энклитика *са* в структуре возвратных глаголов Лаврентьевской летописи // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2023. № 1 (136). Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. С. 91–99.

7. Серигов Г. В. Клитика *ся* в предисловии и послесловии к несвижскому «Катехизису» 1562 г. // Известия Гомельского государственного университета имени Ф. Скорины. 2024. № 4 (145). Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2024. С. 89–94.

8. Серыкаў Р. У. Роля зваротных дзеясловаў у польскім перакладзе Чэслава Сэнюха «Новай зямлі» Якуба Коласа // Беларуская лінгвістыка. 2025. № 94. Мінск : Беларуская навука, 2025. С. 79–88.

9. Biblia. Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu / pod red. Ks. Kazimierza Dynarskiego. Poznań-Warszawa : Pallotinum, 1980.

10. Ewanielëjô wedle swiätégò Marka / z greczi przełożył na kaszëbski jãzëk ò. Adam Ryszard Sikora OFM. Gdańsk ; Nałęczów ; Poznań : Bernardinum, 2001.

11. Pismo Święte Nowego Testamentu / pod red. O. Augustyna Jankowskiego. Poznań : Pallotinum, 2024.

12. Strączek K. Ryszard Kapuściński autoportret reportera. Kraków : Znak, 2003.

13. Stypuła R. Słownik przysłów i powiedzeń rosyjsko-polski, polsko-rosyjski. Warszawa : Wiedza powszechna, 2003.

14. Wackernagel J. On a law of Indo-European word order. Berlin : Language Science Press, 2020.

УДК 81'42:659.1

КРЕОЛИЗАЦИЯ В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ

М.Б. Степанова
г. Луганск, Россия

В статье рассматривается креолизация рекламного текста как эффективный инструмент привлечения внимания аудитории в условиях современного медиaprостранства. Анализируются особенности взаимодействия вербальных и визуальных компонентов рекламных публикаций,

включая композиционные модели их организации, типографические и цветовые решения, а также использование инфографики. На материале немецкоязычных интернет-медиа выявляются основные способы креолизации и определяется их роль в усилении выразительности, структурировании информации и повышении коммуникативной эффективности рекламного сообщения.

Ключевые слова: креолизация, рекламный текст, медиадискурс, визуальные элементы, интернет-реклама, композиция текста, инфографика.

CREOLIZATION IN ADVERTISING TEXT AS A TOOL FOR ATTRACTING ATTENTION

M.B. Stepanova
Luhansk, Russia

The aim of the article is to examine the creolization of advertising text as an effective tool for attracting audience attention in the context of the modern media space. The study analyzes the interaction between verbal and visual components of advertising publications, including compositional models of their organization, typographic and color solutions, as well as the use of infographics. Based on the material of German-language online media, the main methods of creolization are identified, and their role in enhancing expressiveness, structuring information, and increasing the communicative effectiveness of advertising messages is determined.

Key words: creolization, advertising text, media discourse, visual elements, online advertising, text composition, infographics.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью визуально-текстовых форм коммуникации в современном медиaprостранстве. В условиях информационного перенасыщения рекламные сообщения вынуждены конкурировать за внимание аудитории, поэтому традиционный вербальный текст всё чаще дополняется визуальными элементами: изображениями, графикой, цветом, различными типами шрифтов и особенностями композиционного расположения текста. В результате формируется креолизованный рекламный текст – медиатекст, в котором вербальный и визуальный компоненты функционируют как единая семиотическая структура. Особенно активно креолизация используется в интернет-рекламе и рекламных публикациях онлайн-медиа. В таких текстах визуальный компонент не только иллюстрирует содержание, но и выполняет важную прагматическую функцию – привлекает внимание читателя, структурирует информацию и усиливает воздействие рекламного сообщения.

Практический интерес представляет анализ конкретных рекламных публикаций в медиaprостранстве, поскольку именно на примере реальных рекламных текстов можно выявить закономерности взаимодействия визуальных и вербальных компонентов. В данной работе анализируются рекламные публикации немецкоязычных онлайн-медиа, посвящённых маркетингу и рекламной индустрии. Особое внимание уделяется композиционным моделям креолизации: размещению текста над или под изображением, использованию

текста внутри изображения, контрасту шрифтов и цветовых решений, а также структурированию информации с помощью визуальных элементов.

Материал и методика исследования. Материалом исследования послужили рекламные тексты и рекламные публикации, размещённые на немецкоязычных интернет-платформах, посвящённых маркетингу, рекламе и медиакommunikation. В качестве эмпирической базы были использованы рекламные публикации сайта W&V (Werben & Verkaufen), содержащие ярко выраженные признаки креолизации текста. Для анализа были отобраны материалы, в которых вербальные и визуальные компоненты образуют единое коммуникативное пространство и выполняют функцию привлечения внимания аудитории [1-6]. Методологическую основу исследования составили методы медиалингвистического анализа, семиотического анализа и структурно-композиционного анализа текста. Медиалингвистический анализ позволил рассмотреть рекламный текст как элемент медиадискурса. Семиотический анализ был направлен на выявление функций визуальных элементов в структуре текста. Структурно-композиционный анализ позволил определить закономерности расположения визуальных и вербальных элементов и их роль в привлечении внимания читателя.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ рекламных публикаций показал, что креолизация выступает важнейшим структурным и прагматическим элементом современного рекламного медиатекста. Визуальные компоненты в подобных текстах не ограничиваются иллюстративной функцией, а активно участвуют в формировании смысла сообщения, направляют интерпретацию текста и выполняют функцию привлечения внимания аудитории. В результате формируется единое визуально-вербальное пространство, в котором смысл создаётся благодаря взаимодействию различных знаковых систем. Одной из наиболее распространённых моделей креолизации является размещение изображения перед заголовком публикации. Подобная композиционная структура характерна для многих рекламных материалов, представленных на специализированных медиаплатформах, посвящённых маркетингу и рекламе. В частности, в публикации, посвящённой рекламной кампании спортивного бренда Adidas, визуальный компонент занимает центральное положение в структуре страницы и размещается перед заголовком текста [1]. Изображение в данном случае выполняет функцию первичного коммуникативного сигнала, который привлекает внимание пользователя ещё до начала чтения текста. С точки зрения медиакommunikation подобная композиционная модель объясняется особенностями восприятия информации в цифровой среде. Пользователь интернет-пространства чаще всего сначала воспринимает визуальные элементы страницы, и лишь затем обращается к тексту. Поэтому изображение, расположенное перед заголовком публикации, становится своеобразным «входом» в текст и выполняет роль визуального якоря внимания. Вербальный компонент в таком случае выполняет поясняющую функцию, раскрывая смысл рекламного изображения и дополняя его информацией о рекламной кампании или маркетинговой стратегии бренда.

Следующая модель креолизации связана с интеграцией текста непосредственно в изображение. В современных рекламных баннерах и промоматериалах вербальный компонент часто становится частью графической композиции. Например, в публикации о рекламной стратегии бренда Nuso ключевые элементы рекламного сообщения размещаются непосредственно внутри изображения, где они сочетаются с ярким цветовым оформлением и графическими элементами [2]. В подобной структуре текст и изображение воспринимаются как единый визуально-семантический комплекс. Интеграция текста в изображение усиливает прагматическое воздействие рекламного сообщения. В отличие от традиционного текста, который требует последовательного чтения, графически интегрированный текст воспринимается мгновенно и одновременно с изображением. Таким образом, рекламное сообщение может быть декодировано адресатом за минимальное время. Это особенно важно для интернет-рекламы, где пользователь взаимодействует с информацией в условиях ограниченного внимания и высокой скорости просмотра контента.

Другой важной особенностью креолизированных рекламных текстов является использование подписей под изображениями. Подписи представляют собой короткие текстовые элементы, которые поясняют содержание изображения или дополняют основной текст публикации. Как правило, они оформляются меньшим шрифтом и выделяются иным цветом, что визуально отделяет их от основного текста. Подобная композиционная модель наблюдается в публикациях, посвящённых анализу телевизионной рекламы различных брендов. Например, в материале о телевизионных рекламных кампаниях сервисов Autoscout24 и Roadsurer под изображениями размещаются краткие пояснения, содержащие дополнительную информацию о рекламной стратегии компаний [3]. В данном случае подпись выполняет функцию дополнительного информационного слоя, который уточняет смысл визуального компонента и способствует более точному восприятию рекламного сообщения. Семиотический анализ показывает, что подписи под изображениями выполняют сразу несколько функций. Во-первых, они структурируют текстовое пространство страницы, разделяя основной текст и визуальные элементы. Во-вторых, они обеспечивают интерпретацию изображения, поскольку без вербального пояснения смысл визуального элемента может быть неоднозначным. В-третьих, подписи создают дополнительную точку фиксации внимания читателя, поскольку взгляд пользователя, как правило, естественным образом перемещается от изображения к тексту под ним.

Особое значение в структуре креолизированного рекламного текста имеет использование типографических контрастов. В анализируемых публикациях наблюдается чёткая иерархия шрифтовых элементов. Заголовки, как правило, оформляются значительно более крупным шрифтом и выделяются жирным начертанием или прописными буквами. Основной текст имеет стандартный размер шрифта, тогда как подписи под изображениями выполняются более мелким шрифтом. Подобная типографическая дифференциация формирует

визуальную иерархию информации и позволяет читателю быстро ориентироваться в структуре текста. Например, в публикациях, посвящённых рекламным кампаниям, связанным с крупными спортивными событиями, заголовки выполняют функцию основного коммуникативного сигнала. Так, в материале, посвящённом рекламным возможностям футбольного чемпионата Европы, заголовок выделяется значительно более крупным шрифтом и привлекает внимание пользователя ещё до чтения основного текста [4]. Типографические средства выполняют не только эстетическую, но и прагматическую функцию. Они позволяют выделить ключевые элементы текста и направить внимание читателя на наиболее важные фрагменты информации. В рекламной коммуникации это особенно важно, поскольку пользователь часто не читает текст полностью, а лишь просматривает его, ориентируясь на визуальные акценты.

В структуре креолизованного рекламного текста важную роль играет также цветовое оформление. Цвет используется для создания визуальных акцентов и выделения отдельных смысловых блоков текста. В некоторых публикациях можно наблюдать использование цветного фона для оформления отдельных фрагментов текста, например интервью или аналитических вставок. Подобный приём применяется, например, в публикациях, посвящённых анализу тенденций телевизионной рекламы. В материале о развитии телевизионных форматов в США отдельные блоки текста сопровождаются изображениями и оформляются на контрастном фоне, что визуально отделяет их от основной части публикации [5]. Благодаря этому создаётся чёткая структурная организация текста, а также усиливается визуальная выразительность страницы. Кроме того, цветовое оформление способствует формированию эмоционального контекста рекламного сообщения. Яркие и насыщенные цвета привлекают внимание и создают позитивные ассоциации с рекламируемым брендом. Напротив, более нейтральные цветовые решения используются для передачи аналитической информации и создания ощущения информационной достоверности.

Отдельного внимания заслуживает использование графических элементов – инфографики, схем и диаграмм. Эти элементы позволяют визуализировать информацию и сделать текст более наглядным. Например, в тематическом выпуске журнала «EINSER» инфографические элементы используются для демонстрации эффективности различных рекламных каналов и медиастратегий [6]. В данном случае визуальные элементы выполняют функцию структурирования информации и способствуют её более лёгкому восприятию. Инфографика также выполняет функцию сокращения объёма текста. Информация, которая могла бы занимать несколько абзацев вербального описания, может быть представлена в виде схемы или диаграммы. Благодаря этому рекламный текст становится более компактным и удобным для восприятия.

Проведённый анализ показал, что креолизация является одним из ключевых инструментов организации современного рекламного текста.

Взаимодействие визуальных и вербальных элементов позволяет усилить выразительность рекламного сообщения и повысить его коммуникативную эффективность.

В ходе исследования были выявлены основные композиционные модели креолизации рекламного текста: размещение изображения перед заголовком публикации, интеграция текста в изображение, использование подписей под изображениями, применение контрастных шрифтов и цветовых решений, а также использование инфографики и графических элементов.

Эти элементы формируют единое визуально-текстовое пространство, в котором смысл рекламного сообщения создаётся благодаря взаимодействию различных знаковых систем. В результате креолизация позволяет не только привлечь внимание аудитории, но и облегчить восприятие информации, а также повысить запоминаемость рекламного сообщения.

Список литературы

1. Adidas: Mit dem pinken Trikot haben wir Geschichte geschrieben [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3T5JTd> (дата обращения: 17.03.2026).

2. Nucao zeigt, wie radikale Statements Kunden binden [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.ru/3T5JWk> (дата обращения: 17.03.2026).

3. Autoscout24, Roadsurfer & Co.: Nicht ohne meine TV-Werbung [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.su/KBoDX> (дата обращения: 17.03.2026).

4. So lukrativ ist die Fußball-EM für Werbungtreibende [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.su/STOfa> (17.03.2026).

5. Wenig Innovation, viel Kooperation: Das sind die TV-Trends aus den USA [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.su/FGyia> (дата обращения: 17.03.2026).

6. EINSER Ausgabe 01/2024 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://clck.su/jxSbm> (дата обращения: 17.03.2026).

КОММУНИКАТИВНЫЙ ХОД «ВВЕДЕНИЕ В ТЕМУ» ЧЕРЕЗ ЗАПРОС СОВЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ГРУПП ВКОНТАКТЕ)

А.О. Терентьева
г. Барнаул, Россия

Объектом рассмотрения в статье является интернет-коммуникация, относящаяся к одной теме обсуждения, заявленной автором поста через запрос совета. Интернет-пользователи находятся в неформальных отношениях, не знакомы друг с другом, являясь подписчиками одной и той же группы, в рамках которой проходит коммуникативное взаимодействие. Особое внимание уделено анализу речевых высказываний пользователей, которые откликаются на коммуникативный ход «Введение в тему» через запрос совета. В работе анализируется, возможно ли распространение неавторизованной информации в подобных ветках обсуждения формируется ли при этом новая модель взаимодействия.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативный ход, интернет-коммуникация, интернет-пользователи, совет, ВКонтакте

COMMUNICATION MOVEMENT "INTRODUCTION TO THE TOPIC" THROUGH A REQUEST FOR ADVICE (BASED ON VKontakte GROUPS)

A.O. Terentyeva
Barnaul, Russia

This article examines online communication related to a single discussion topic, stated by the author of the post through a request for advice. The internet users are informal, unfamiliar with each other, and subscribe to the same group within which the communicative interaction takes place. Particular attention is paid to the analysis of the speech utterances of users who respond to the communicative move "Introduction to the Topic" through a request for advice. The paper examines whether the dissemination of unauthorized information is possible in such discussion threads and whether a new model of interaction is emerging.

Keywords: communication, communication strategy, internet communication, internet users, advice, VKontakte

Использование интернета – важный фактор цифрового развития, которое на современном этапе является определяющим для многих сфер жизни. Однако процесс этот многоаспектный [3, с. 7]. Общение в социальных сетях привлекает интернет-пользователей своей непринужденностью, возможностью оставлять комментарии в реальном времени и быстро получать обратную связь, реакцию на сказанное. Современный человек использует интернет как для поиска

нужной информации, так и для ее распространения, в том числе и недостоверной, так называемой неавторизованной.

По мнению Т.В. Шмелевой неавторизованная информация лишена модуса достоверности и лишено объективности, так как не имеет подтвержденного авторства [7, с. 78]. В трудах Е.В. Осетровой данное понятие рассматривается как вид информации, при котором «источник информации представляется адресату неопределенным или вообще неизвестным» [4, с. 40].

В рамках данного исследования взята группа «Подслушано Бийск».

Группы «Подслушано», и в частности «Подслушано Бийск» https://vk.com/bsk_overhear изначально были предназначены для написания и распространения непроверенной информации, но со временем формат групп поменялся таким образом, что пользователи пишут новости (посты) анонимно и часто они носят личный характер. Так, часто попадаются тексты, где автор вводит читателя в самую ситуацию, рассказав о некой ситуации, а затем просит совета у пользователей группы, который осуществляется при помощи глагольных форм «подскажите», «помогите советом», «очень нужен ваш совет» и т.д.

Цель настоящего исследования – определить эффективность использования в социальной сети ВКонтакте коммуникативных блоков «Вовлечение в тему» через запрос совета для привлечения читателей и интернет-пользователей к диалоговой речи.

Социальная сеть ВКонтакте характеризуется наличием большого количества пользователей, которые в свою очередь разделяются по интересам, а именно включенностью в разные сообщества. Пользователи группы «Подслушано Бийск», вероятно, как и все другие пользователи подобных групп любят секреты. В описании данной группы написано: *«Как прислать секрет: Нажать «Опубликовать-запись» Админ будет видеть ваш профиль, но ваша анонимность при публикации сохранится»*. Из данного описания читатель может понять, что группа базируется на «секретах» пользователей, которые можно почитать, а также, что любая информация, отправляемая в группу, проверяется администратором и публикуется анонимно.

Группа «Подслушано Бийск» существует с 26 июля 2013 года и на период января 2025 насчитывает 50929 пользователей (подписчиков). Судя по просмотренным аватарам (фотографиям профиля) число подписчиков неверное, так как страницы заблокированы (вместо аватара стоит характерная для удаленных страниц картинка собаки и комментарии модератора, например *«Мы обнаружили на странице Лидии подозрительную активность и временно заморозили её, чтобы вырвать из рук злоумышленников. Если у вас есть возможность связаться с Лидией, сообщите ей, что её страница в безопасности, но нуждается в разморозке»* или *«Страница пользователя удалена. Информация недоступна»*).

Администратор группы видит, кто отправляет ему пост, и только он решает допускать новость до публикации в своей группе или нет, так как он несет уголовную ответственность по Правилам сообщества ВКонтакте.

«Согласно пункту 6.3.15. Пользователю при использовании Сайта запрещается: размещать любую другую информацию, которая, по личному мнению Администрации, является нежелательной, не соответствует целям создания Сайта, ущемляет интересы Пользователей или по другим причинам является нежелательной для размещения на Сайте» [2]. Соответственно, комментарии пользователей могут быть тоже удалены, если они нарушают вышеуказанные правила.

Фактологическая база данного исследования включает:

1) пост группы «Подслушано Бийск» социальной сети ВКонтакте (ссылка для доступа: <https://clck.su/FrqHD>);

2) комментарии интернет-пользователей группы «Подслушано» к посту – 56 реплик.

Распространение неавторизованной информации в социальных сетях – это динамический процесс, который разворачивается без ограничений по времени. В основе модели лежит коммуникативный ход, под которым понимается «минимально различимая единица коммуникативного поведения, речевого и неречевого, не (обязательно) продвигающая общение к достижению коммуникативных целей» [5, с. 181]. Так как рассматриваем интернет-пространство, то за основу будем брать интерактивную модель распространения неавторизованной информации. В предыдущей работе [6] нами был определен перечень коммуникативных ходов, который коррелировал с коммуникативными ходами, выделенными Е.В. Осетровой. В данной работе рассматривается локализация модели, а именно анализируется «работа» коммуникативного хода, за счет которой идет наращение диктумной части.

В данной статье рассматриваются комментарии с точки зрения обратной связи. Если автор вводит тему через запрос совета, то ожидаемый результатом будет как раз таки его получение. Но, так как интерактивная модель предполагает наличие разных коммуникативных ходов мы анализируем к какому из них можно отнести комментарии с советом.

Для исследования взят пост с маркером запроса совета:

«Анонимно. Добрый вечер, подскажите, пожалуйста совет, как вести себя в данном случае. Муж постоянно, когда я отсутствую дома (уезжаю к родителям, например) уходит куда то пить, гулять и я даже боюсь представить что еще. После чего начинает просить прощение. У нас совместный ребенок один годик, ипотека и кредит (взятые на меня). Я в данный момент нахожусь в декрете, но подрабатываю немного. Муж особо не переживает за финансовую сторону семьи, только на словах, а при любой ссоре манипулирует деньгами и говорит, что кредиты мои и плати сама, но имущество общее. (Позиция весьма подлая). Также, он можно сказать в любой свой выходной пьет пиво, можно сказать полностью трезвым в выходной я его не вижу, только если начну возмущаться, на что получаю от него негатив» [1] (орфография и пунктуация автора поста).

В данном посте автор просит разместить новость анонимно, так как переживает за конфиденциальность и раскрытие своей личности перед

пользователями группы, затем приветствует аудиторию, после чего сразу делает запрос совета, которое осуществляется следующей фразой: «подскажите, пожалуйста совет, как вести себя в данном случае». Далее автор пишет о конкретной ситуации, в которой она (автор поста) оказалась.

Наша задача посмотреть, привлек ли ее «запрос совета» комментарии других пользователей и будет ли дан совет, меняется ли модель взаимодействия участников сообщества.

Автором поста дан коммуникативный ход «Введение в тему», и далее участники сообщества выдают коммуникативный ход «Вовлечение в тему»:

1) Юлия М.: «Так вы с мужем общайтесь. У вас семья, решайте проблемы совместно с ним. Разговаривайте, спрашивайте в чем проблема, находите компромиссы. Другие люди вам ничем не помогут. У всех разные семьи, взаимоотношения друг с другом».

Роман Т. Отвечает Юлии М.: «Дайте мужику один хотя бы выходной. Он любить вас будет больше и стараться тоже!!!!»

Душнилла Б.: «Уходи конечно, алений полно и с ребёнком возьмут и ипотеку платить будут, главное демку на полную мощность включай и играй, играй»

[Machine Gun Kelly](#) ❤️: «уйдите от него»

Ирина А.: «Автор, не расходитесь. Это сделать проще всего. Он же уходит, когда Вас дома нет. Хуже, если бы, когда дома были. Не накручивайте себя. Измените отношение к ситуации. Декрет скоро закончится, ребёнок станет старше, жить станет легче, с мужем отношения лучше. Уверена, что так и будет»

В комментариях содержатся глаголы в форме повелительного наклонения: уйди, не расходитесь, не накручивайте, измените.

2) Татьяна Л.: «Это абьюз. Надо найти няню, выйти на работу и выставить за дверь его вещи. На этом всё. Дальше новая и прекрасная жизнь и новая Вы».

Она не Ангел: «Хорошо понимаешь что он подлый человек, он не изменится, женщина находящаяся в декрете очень уязвима, дом и ребенок на ней и еще и подрабатывает 🤔 подло манипулировать какими то моментами, помогать не научились, а развлекаться любим, но никто не думаешь что женщине тяжело и разгрузка нужна.. Либо терпеть до того времени как ребенок пойдет в сад и выйти на работу, разделить имущество и пусть валит, а с другой стороны время тоже дорого.. Потраченное не на того человека».

В комментариях представлены глаголы в форме инфинитива: надо найти, понимаешь, ... манипулировать, развлекаться, терпеть.

3) Кристина С.: «Просто интересно, а раньше такого не было? Появилось только тогда когда взяли кредит и ипотеку, ушли в декрет?»

Семейная-пара: «Поговорить не судьба? Все что есть , все вместе, и хорошее и плохое, главное друг друга слышать» – вопрос осуществлен с помощью глагола инфинитива.

Комментарии пользователей осуществляются через коммуникативный ход «Запрос подробностей», но выстроены грамматической конструкцией

риторического вопроса, соответственно по прошествии времени в диалогическом окне ответы на вопрос не пользователем не получены.

Таким образом, проанализировав содержимое поста и комментариев можем сделать следующие выводы: 1) коммуникативный ход «Введение в тему» через запрос совета является мощным стимулом для развития виртуального диалога с интернет-пользователями; 2) поскольку участники сообщества совершают коммуникативных ход «Вовлечение в тему», то часть комментирующих пост, начинает выступать в качестве экспертов, что позволяет нам наблюдать за диалогом. Намечается новое взаимодействие экспертов между собой.

Список литературы и источников

1. Пост // ВКонтакте. 2026. – URL: <https://clck.ru/3SuwXc> (дата обращения: 15.05.2025).

2. Правила пользования Сайтом // ВКонтакте. 2026. – URL: <https://vk.com/terms> (дата обращение: 01.01.2026).

3. Петрова Е. В. «Интернет там, где у меня пожар»: как молодые люди относятся к интернету и какое значение ему придают? // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2024. №. 2 (180). С. 3-27.

4. Осетрова Е. В. Неавторизованная информация в обстоятельствах живого диалога // Мир русского слова. 2009. №. 3. С. 40-46. – <https://cyberleninka.ru> (дата обращения: 15.05.2025)

5. Спокен Щ. Дискурс: А Модел фор Аналысис. Лондон, 1981. 217.

6. Терентьева А. О., Рабенко Т. Г. Модель распространения неавторизованной информации в виртуальном коммуникативном пространстве (на материале социальной сети «Вконтакте») // Филология и человек. 2025. №. 1. С. 7-26.

7. Шмелева Т. В. Смысловая организация предложения и проблема модальности // Актуальные проблемы русского синтаксиса. 1984. №. 1. С. 78-82.

УДК 81'42
УДК 81'322

ЖАНРОВАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ РЕЧЕВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В КОРПУСНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ: РОЛЬ СУБСТРАТА, ФОРМЫ И ИНТЕНЦИИ

Н. И. Тюкаева
г. Барнаул, Россия

Исследование посвящено развитию теории речевых жанров в условиях цифровизации и корпусных методов. Предлагается источниковедческий подход, при котором жанр рассматривается как параметр описания, а не исходная классификационная категория. Обосновывается процедура паспортизации речевых произведений и анализируется явление жанровой омонимии. Показано, что на жанровую идентификацию влияют форма, субстрат и способ реализации текста. Результаты уточняют критерии жанровой классификации и принципы корпусной разметки.

Ключевые слова: теория речевых жанров; корпусная лингвистика; жанровая классификация; жанровая омонимия; источниковедение; паспортизация текстов; корпусная разметка; коммуникативная ситуация; субстрат текста; жанровая идентификация.

GENRE IDENTIFICATION OF SPEECH TEXTS IN CORPUS STUDIES: THE ROLE OF SUBSTRATE, FORM, AND INTENTION

N. I. Tyukaeva
Barnaul, Russia

The study addresses the development of speech genre theory in the context of digitalization and corpus-based methods. It proposes a source-oriented approach in which genre is treated as a descriptive parameter rather than an initial classificatory category. The procedure of documenting (passportization) speech texts is substantiated, and the phenomenon of genre homonymy is analyzed. It is shown that genre identification is influenced by form, substrate, and the mode of textual realization. The results refine the criteria for genre classification and the principles of corpus annotation.

Keywords: speech genre theory; corpus linguistics; genre classification; genre homonymy; source studies; text passportization; corpus annotation; communicative situation; text substrate; genre identification.

Исследование посвящено проблемам развития теории речевых жанров (ТРЖ) в условиях цифровизации и распространения корпусных методов. В этой связи сохраняет актуальность вопрос: какая системность в жанроведческих описаниях является собственно жанровой, а какая обусловлена медиальными,

тематическими или ситуативными факторами [4, с. 123]. Ответ на этот вопрос определяет достоверность жанровой квалификации текстов и возможность интерпретации их «жанрового содержания» (термин предложен нами). В прикладном плане это особенно значимо, поскольку корпусные, как и любые другие лингвистические процедуры, должны опираться на теоретически обоснованные признаки. В этом отношении мы солидарны с К.И. Бриневым, который ставит вопрос о необходимости теоретического осмысления каждой лингвистической процедуры [1].

Пересмотр жанроведческого описания предполагает обращение к ряду фундаментальных проблем, которые традиционно находятся в центре внимания жанроведения: определение жанра, выявление жанровой (речевой) системности и моделирование структуры жанра (В.В. Дементьев [4], К.Ф. Седов [9], М.Ю. Федосюк [10], В.Е. Гольдин [3], А. Вежбицка [2]; Т.В. Шмелева [11], Н.Б. Лебедева [7] и др.). Решение указанных проблем предлагалось, в частности, и в рамках корпусной лингвистики, особенность данного подхода заключается в том, что корпусные исследования часто предлагают формализованные, в том числе статистические или «математические», процедуры классификации жанров (например, в материалах Национальный корпус русского языка), однако при этом не всегда обеспечивают разработку единого теоретического основания, объясняющего природу жанровой системности и механизмы её формирования. Более последовательный вариант «корпусного жанроведения», на наш взгляд, представлен в работах И.И. Коньковой [5], которая в рамках корпусно-ориентированного дискурс-анализа осуществляет сопоставление жанров и выстраивает их функциональные и структурные модели на основе эмпирических данных. Сходный по логике, но более формализованный подход представлен в школе Д. Бибера [12], где жанр рассматривается как совокупность лингвистических признаков. С помощью многомерного статистического анализа тексты группируются в кластеры, представляющие собой области в многомерном пространстве языковой вариативности, в которых распределяются языковые характеристики. Таким образом, в рамках корпусного подхода жанр может интерпретироваться по-разному: либо как инструмент классификации, либо как кластер статистических признаков, либо как среда языковой вариативности. При этом корпус в разных исследовательских традициях выполняет различные функции – от средства иллюстрации и подтверждения гипотез до инструмента выявления жанровых различий непосредственно из данных.

Новизна настоящего исследования заключается в модификации его методологической установки, включающей пересмотр объекта анализа, цели описания и инструментария исследования. Предлагаемый подход основан на изменении направления анализа: исследование осуществляется на материале без предварительной жанровой разметки. В отличие от типовых корпусных практик (например, в Национальный корпус русского языка [11]), речевые произведения рассматриваются как эмпирические источники, а жанровая

интерпретация формируется постфактум – на основе источниковедческого описания и анализа языковых данных [6].

Согласно предлагаемому подходу, основанному на гипотезе о репрезентативности жанровой содержательности параметров субстрата текста в отношении жанров обыденной речи, базовой процедурой первичного аннотирования выступает паспортизация речевого произведения. Она включает фиксацию субстанциональных параметров (носитель, форма, условия создания) и интерпретацию несубстанциональных факторов (ситуация общения, интенции, культурные ожидания) [7]. При этом важной проблемой при построении аннотирования речевых произведений в корпусных разметках является наличие зон повышенной жанровой неопределённости, соотносимых с явлением так называемой «омонимии». Мы предлагаем пересмотр методологических оснований жанроведения. В предыдущих работах нами была обоснована идея смещения исследовательской перспективы в сторону источниковедческого корпусного анализа жанра, предполагающего эмпирическое описание материала, которое в рамках источниковедческого подхода предшествует его теоретическому (фундаментальному) осмыслению. В этой логике жанр рассматривается не как исходная классификационная категория, а как объект, требующий предварительной фиксации, паспортизации и описания в корпусе речевых данных. В процессе источниковедческого анализа (сбора, фиксации и первичной паспортизации материала) мы столкнулись с проблемой, связанной с несоответствием между обыденными представлениями о жанровой принадлежности текстов и научными критериями их жанровой идентификации. Данная проблема проявляется в феномене так называемого жанрового маркирования в обыденном понимании, которое не всегда совпадает с теоретически обоснованной жанровой классификацией.

На основании расхождений при интерпретации текстов возникает вопрос о причинах жанровой неоднозначности отдельных речевых произведений и о механизмах их различной классификации в научной практике. Для анализа были отобраны наиболее показательные случаи такого рода. Речь идёт о текстах, которые в рамках настоящего исследования предлагается обозначать как «жанровые омонимы» (или «жанронимы», «жанромонимы») – то есть речевые произведения, формальная и функциональная организация которых допускает соотнесение сразу с несколькими жанровыми категориями. В подобных случаях при идентификации жанра исследователь (или участник классификации) вынужден применять различные стратегии интерпретации жанровых характеристик, включая опору на контекст, коммуникативную ситуацию и функциональные признаки текста.

Эмпирические наблюдения показывают, что при жанровой идентификации речевых произведений используются различные стратегии: с одной стороны, обращение к контексту и коммуникативной ситуации создания текста (что может быть описано как стратегия фреймирования), с другой – анализ формальных признаков текста. Материалом исследования послужили тексты (граффити, объявления, рекламные сообщения), размещённые на

различных поверхностях. Тексты как гибридные стимулы, в которых наблюдалось смешение жанровых признаков. Например: «Продаётся гараж» (объявление), оформленное как граффити – мелом и неаккуратно написанное на стене гаража; «Наращивание ногтей» (рекламное сообщение), представленное в виде надписи на парте с признаками спонтанной естественной речи; «Все – за ЗОЖ» (социальная реклама), выполненное в неофициальной манере на спинке автобусного сиденья (ручкой, с неровным начертанием букв) и под.

В настоящей работе представлены результаты проведённого наблюдения зависимости жанровой идентификации текста от ряда факторов: а) субстрата, на котором размещён текст; б) орудия его исполнения; в) формы текстовой реализации. Согласно нашему предположению, субстрат и орудие исполнения текста влияют на его функциональные характеристики и могут выступать факторами определения степени «естественности» речевого произведения. Мы исходим из положения о том, что субстрат и орудие исполнения речевого произведения могут выступать факторами жанрового распределения текста и, следовательно, рассматриваться как потенциальные жанрообразующие атрибуты. Исходная гипотеза исследования заключается в том, что при жанровой идентификации текста носители языка ориентируются не только на его семантику и институциональную принадлежность (например, объявление или реклама), но и на материальные и формальные параметры его реализации, прежде всего на субстрат и орудие исполнения. Предполагается, что в случае несоответствия между семантикой текста и его материальной реализацией интерпретация может изменяться: так, если высказывание, обладающее семантикой институционального текста, размещено на нетипичной поверхности и выполнено в неформальной манере, информанты могут интерпретировать его как игровое, ироническое или шутливое. Таким образом, в рамках эксперимента проверялось, какие факторы оказываются более значимыми для жанровой идентификации: семантика и институциональный характер текста или же субстрат и орудие его исполнения.

Результаты наблюдения показали, что носители языка способны различать жанровую природу высказываний даже при использовании типового субстрата, однако в ряде случаев интерпретация оказывается вариативной. Установлено, что на жанровую идентификацию в наибольшей степени влияют оформление текста (как маркер функциональной установки), поверхность размещения (как индикатор коммуникативной интенции), а также предполагаемая аудитория и статус автора. При этом институциональный характер субстрата играет вспомогательную роль и становится значимым лишь в сочетании с указанными параметрами. Так, например, в случае объявления, размещённого на нетипичной поверхности (например, на гараже), определяющим для интерпретации оказывается не сам субстрат, а функциональная направленность и способ оформления текста. При использовании типовой институциональной поверхности информанты демонстрируют устойчивость жанровых ожиданий: они, как правило, корректно интерпретируют функциональный статус текста в соответствии с привычными жанровыми моделями. Так, например, реклама,

размещённая на спинках автобусных сидений, имеющая печатную форму и профессиональное оформление (графика, рисунки, свойственные рекламному тексту) воспринимается как функционально институциональный текст, несмотря на нетипичность носителя. Однако при графической гибридности стимульного материала, когда текст визуально оформлен в стилистике, сближающей его с граффити, визуальные характеристики начинают существенно влиять на жанровую интерпретацию и на восприятие его жанрового содержания. Иными словами, оформление текста может переопределять его функциональную интерпретацию даже при сохранении исходной семантики.

В рамках настоящего исследования форма (в терминах источниковедения – внешняя форма) понимается как способ графического воплощения текста (то, каким образом он выполнен), контекст – как характеристика материального субстрата и условий его размещения, а прагматика – как интерпретация ведущей интенции текста в институциональном или неинституциональном ключе. Таким образом, при жанровой атрибуции текста ключевыми признаками выступают: форма (способ графической реализации текста); контекст (тип поверхности (институциональная / неинституциональная)); функционал (жанровая прагматика, то есть специфическая функциональная направленность текста, а не любая произвольная коммуникативная функция). Именно во взаимодействии указанных параметров формируется устойчивая жанровая идентификация. Следовательно, при разметке речевых произведений необходимо фиксировать информацию по каждому из этих уровней.

Таким образом, источниковедческое описание речевого жанра, реализуемое через корпусное построение речевой типологии (на основе анализа жанровой репрезентативности), позволяет решать задачи жанровой атрибуции уже на уровне внешних, дискурсивных характеристик. Мы придерживаемся подхода к созданию направленных источниковедческих описаний, которые при фундаментальном анализе способны не только фиксировать эмпирические данные, но и выявлять внутренние противоречия описательных моделей. Подобные противоречия, как показывает материал настоящего исследования, могут становиться основой для формулирования новых теоретических гипотез. В результате такого описания формируются проблемные узлы, связанные с выявлением жанровой омонимии и определением жанронимов (жанровых омонимов), что открывает возможность дальнейшего уточнения критериев жанровой классификации и совершенствования принципов корпусной жанровой разметки.

Список литературы

1. Бринев К.И. Судебная лингвистическая экспертиза (методология и методика): монография. Москва: Флинта, 2014. 146 с.
2. Вежбицка А. Речевые жанры // Жанры речи. Саратов: Колледж 1997. Вып. 1. С. 99–112.

3. Гольдин В. Е. Проблемы жанроведения // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: ГосУНЦ «Колледж», 1999. Вып. 2. С. 4-6.
4. Дементьев В. В. Теория речевых жанров: монография. Москва: Знак, 2010. 600 с.
5. Конькова И. И. Метаструктуры научно-технического дискурса: корпусный подход. Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, 2024. 172 с.
6. Котков С.И. Лингвистическое источниковедение и история русского языка. М.: Наука, 1980. 294 с.
7. Лебедева Н. Б. Жанры естественной письменной речи: Студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка: монография / Н. Б. Лебедева, Е. Г. Зырянова, Н. Ю. Плаксина, Н. И. Тюкаева. М.: КРАСАНД, 2021. 256 с.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://ruscorpora.ru/>
9. Седов К. Ф. Языкознание. Речеведение. Генристика // Жанры речи: сб. науч. ст. Саратов: ИЦ «Наука», 2009. Вып. 6. Жанр и язык. С. 23-40.
10. Федосюк М. Ю. Нерешенные вопросы теории речевых жанров // Вопросы языкознания. 1997. № 5. С. 102-120.
11. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи : сб. науч. ст. Саратов : ГосУНЦ «Колледж», 1997. Вып. 1. С. 88–98.
12. Biber D., & Conrad S. (2009). *Register, genre, and style*. Cambridge University Press. Рецензия: Lynne Young. (2021). Review of *Register, Genre, and Style*. *Register Studies*, 3(1), 172–176. [Электронный ресурс]. – URL: <https://doi.org/10.1075/rs.20019.lyn>

УДК 81

ТРИГГЕРНЫЕ СЛОВА И ВЫСКАЗЫВАНИЯ В АННОТАЦИЯХ К КНИГАМ И ФИЛЬМАМ

Н.Д. Цыганова
г. Абакан, Россия

В гуманитарной науке, а именно в лингвистике триггерами называют то, что способствует возникновению определённой реакции. Вслед за лингвистами Сибирского федерального университета мы подразумеваем под триггерным высказывание, вызывающее оценочную реакцию адресата, определённые «ценностные ассоциации и эмоциональные переживания, которые могут способствовать переосмыслению им того или иного события/явления и тем самым мотивировать его на совершение какого-либо действия, поступка». Учитывая своеобразную рекламную функцию триггерных высказываний в аннотациях произведений искусства (в частности,

литературных произведений и фильмов), на основе анализа речевого материала и его оценки реципиентами, автор статьи планирует создать сборник словесных триггеров и классифицировать их с точки зрения положительных и отрицательных эмоциональных реакций и реакций и перлокутивного эффекта.

Ключевые слова: речевое воздействие, триггер, триггерное высказывание, лингвистический эксперимент

TRIGGER WORDS AND STATEMENTS IN BOOK AND MOVIE SUMMARIES

N. D. Zyganova

Abakan, Russia

In the humanities, namely in linguistics, triggers are those that contribute to emerging a certain reaction. Following the SibFU linguists, we mean by a trigger statement an utterance that causes an evaluative reaction of the addressee, certain "value associations and emotional experiences that can contribute to his/her rethinking of a particular event/phenomenon and thereby motivate him/her to commit some action, deed." Considering the peculiar advertising function of trigger statements in the summaries of works of art (in particular, literary works and films), based on the analysis of speech material and its assessment by recipients, the author of the article plans to create a collection of verbal triggers and classify them in terms of positive and negative emotional reactions and perlocutionary effect.

Keywords: speech impact, trigger, trigger statement, linguistic experiment

Проект направлен на решение проблемы определения триггерных высказываний в русскоязычных текстах аннотаций к книгам и фильмам и выяснение их эмотивной и мотивирующей функции. Теоретической основой исследования послужила работа красноярских лингвистов Копниной Г. А., Роу (Забродиной) А. Н., Цатурян Г. А. «Триггерные высказывания как объект лингвистических исследований: проблема определения и критерии идентификации» [1]. Триггерными авторы проекта называют высказывания, вызывающие у адресата такие ценностные ассоциации и эмоциональные переживания, которые могут мотивировать его на совершение нужного адресанту действия, поступка, в данном случае, прочесть книгу или посмотреть фильм. Цель проекта – создание базы триггерных высказываний посредством лингвистического эксперимента, направленного на анализ их восприятия носителями языка. Последующий лингвистический анализ этих высказываний позволит получить новые знания, на основе которых возможна разработка памятки, рекомендаций по созданию аннотаций.

Актуальность решения научной проблемы выявления триггерных высказываний в аннотации обусловлена недостаточной изученностью языковых показателей триггерности высказываний, востребованностью результатов их лингвистического описания специалистами в области искусственного интеллекта и речевого воздействия. Проект носит экспериментальный характер,

что обусловлено сущностью исследуемого объекта (аннотации книг и фильмов). В эксперименте участвовали 42 студента училища (техникума) олимпийского резерва 4 курса специальности «Пожарная безопасность». Возраст студентов – 18-20 лет. Материал исследования составили аннотации к книгам, найденные на сайтах сети Интернет, в количестве: заголовки подборок – 125, тексты аннотаций-отзывов – 204. Аннотации взяты из разных источников (см. список источников 3-10).

Мы рассматриваем проблему триггерных лексем и высказываний в таком жанре, как аннотация. *Аннотация* – краткая характеристика книги, статьи и т.п., их содержания, назначения и т.д. [2]. Исходя из определения, основная функция аннотации – информационная. Однако, учитывая, что цель аннотации – не только дать информацию о книге, фильме и т.п., но и побудить читателя/зрителя обратиться к произведению, осмелимся предположить, что существует ещё одна функция: рекламная. Нередко в таких текстах триггерные высказывания трудно отличить от манипулятивных, провокативных и кликбейтных. Например: *событие года!* (о спектакле), *вы этого ждали!* (о фильме), *это должен знать каждый!* (анонс передачи) и т.д. В этот же ряд, думается, можно включить так называемые «обязательные» списки: фильмы/книги, обязательные к просмотру/прочтению для «каждого образованного человека», по мнению какого-либо авторитетного лица (И.Бродского, Л.Толстого, популярного артиста или медийной личности). Например: *7 романов, удостоенных Пулитцеровской премии, которые вам стоит прочесть* / Не знаю что это (Алексей К.). *10 книг для любителей грезить наяву* / Ничего не понял.

Все смотрят шведские и норвежские сериалы, покупают уютную мебель из IKEA и восхищаются социальной политикой той же Дании. В нашей подборке – книги о том, почему эти народы так всем довольны и в чем секрет счастья по-скандинавски.

Комментарий: Это утверждение («все»). Оно создает легкое чувство давления. Можно подумать: *«Я не смотрю эти сериалы и мне не нравится IKEA, значит, я что-то упускаю или я не в тренде?»*. Это мягкая форма манипуляции (Дмитрий П.).

Даже небольшая приведённая часть исследуемых текстов позволяет выявить проблему методики лингвистического исследования высказываний-триггеров. Для полного исследования необходим объёмный датасет с большим количеством данных (возраст, пол, социальный статус испытуемых, специфика и уровень их образования; разграничение эмоционально окрашенной лексики и нейтральной, выступающей в качестве триггерной; вызываемый общественный резонанс единицы (негативный, позитивный) и т.д.).

Проведённый эксперимент привёл к следующим результатам и выводам.

1. Употребление экспрессивных, эмоционально окрашенных слов и выражений в заголовках подборок аннотаций для всех респондентов является триггером. Но заведомо триггерные высказывания могут вызывать не только запланированную реакцию (*9 самых скандальных произведений мира* / Чем же

они скандальны (Дмитрий П.)), но и противоположную (*великолепный роман; никого не оставит равнодушным...*). Для части респондентов заголовки типа «*Чтение захлѐб!*», «*Захватывающие детективы*», «*...никого не оставит равнодушным!*» оказываются кликбейтными, то есть, с одной стороны, они успешно служат для привлечения внимания, а с другой – оборачиваются разочарованием и ощущением обмана. Такие экспрессивно отмеченные средства должны, видимо, по замыслу авторов, вызывать желание немедленно прочитать книгу или посмотреть фильм. Но наше исследование показало неоднозначность такой маркировки. У части респондентов (23 человека) слова типа «великолепный», «захватывающий», «не сможете оторваться» и т.п. вызывают реакцию, обратную задуманной: отторжение, раздражение и нежелание приобщаться к произведению.

Например: *Для тех, кто хочет новых впечатлений, представляем 9 самых странных книг*

Новых – считаю лишним

Странных – привлекло внимание (Алексей К.).

Описание подобные маркированных (эмоционально окрашенных, экспрессивных) средств – сложная и важная задача для отдельной исследовательской работы.

2. Триггерными могут выступать и вполне нейтральные слова и выражения (например, жанр произведения, тема (о животных), указание на описываемое время). Основой такого проявления триггерности является любовь / привычка или нелюбовь / непривычка к чтению, склонность к определённым темам и жанрам (*люблю читать о животных...; это о старом времени, мне не интересно...; о любви – это для девочек, мне не интересно...*) (Артём Н.).

Фраерман Рувим Исаевич «Дикая собака динго, или Повесть о первой любви»: *Трогательная повесть Рувима Фраермана в сопровождении светлых иллюстраций Ольгой Богаевской рассказывает о взрослении, верной дружбе и первой любви*. Комментарий: Триггерные слова «*Повесть о первой любви*» – это мощный концентрат эмоций и ожиданий. Они действуют как яркий триггер, вызывая мгновенные ассоциации (Тимофей П.).

Эксперимент выявил довольно серьёзные проблемы в методике его проведения (необходимость расширить и структурировать датасет и более чётко определить критерии классификации его компонентов, а также самих триггерных высказываний) и позволил получить дополнительные наблюдения. Так, например, студенты заметили, что повторение одних и тех же эпитетов в описании произведения сначала снижает градус их воздействия, а затем и вовсе может вызывать раздражение (*великий роман, непревзойдённое произведение, искромётная комедия, захватывающая история* и т.п.). Например:

10 книг, из-за которых вы будете плакать... от смеха / Считаю неуместным (Алексей К.).

Выражаем надежду, что результаты исследования будут представлять интерес для учёных и деятелей литературы (издателей, редакторов), а их

обсуждение позволит нам разработать методику постижения механизмов триггерного речевого воздействия и выявить читательские вкусы и предпочтения (а также моральные и эстетические воззрения) представителей современного поколения.

Список литературы

1. Копнина Г. А., Роу (Забродина) А. Н., Цатурян Г. А. Триггерные высказывания как объект лингвистических исследований: проблема определения и критерии идентификации. Журн. Сиб. федер. ун-та. Гуманитарные науки, 2024, 17(5), 916–925.
2. Словарь-справочник трудностей русского языка. Ю. А. Бельчиков, О. И. Ражева Ч. 1. А-Н. СПб., 1780.
3. ВКонтакте. Книги. – URL: https://vk.com/wall-31513532_3213988 (дата обращения: 17.09.2025).
4. Короче, о книгах. Гузель Зиятдинович / URL: <https://dzen.ru/a/YeSoeHxrlmHjCsJx> (дата обращения: 16.09.2025).
5. Культура.РФ. – URL: <https://clck.ru/3SG3su> (дата обращения: 19.09.2025).

УДК 81

ЖАНР «ОБЯЗАТЕЛЬСТВО» В РЕГИОНАЛЬНОЙ ПЕРИОДИКЕ 1930-1940-Х ГОДОВ

Л.С. Шмольская, В.А. Цыганкова
г. Лесосибирск, Россия

Статья посвящена исследованию жанра «обязательство» в советской периодике 1930–1940-х годов в рамках лингвистического анализа советского дискурсивного наследия. На материале газетных публикаций рассматриваются структурно-композиционные, лексико-грамматические особенности текстов обязательств. С опорой на типологию речевых жанров Т.В. Шмелёвой выявляется гибридный характер жанра, сочетающего признаки информативных, императивных, оценочных и этикетных жанров. Особое внимание уделяется десемантизации глаголов «брать/взять» в сочетании с существительным «обязательство». В заключении намечаются перспективы дальнейшего изучения жанра в диахроническом и сопоставительном аспектах.

Ключевые слова: советский дискурс, газетная периодика 1930–1940-х годов, речевой жанр, обязательство, композиционная структура, десемантизация.

THE GENRE OF "COMMITMENT" IN THE REGIONAL PERIODICALS

OF THE 1930S AND 1940S

L.S. Shmul'skaya, V.A. Tsygankova
Lesosibirsk, Russia

The article is devoted to the study of the genre of "obligation" in Soviet periodicals of the 1930s and 1940s as part of the linguistic analysis of the Soviet discursive heritage. Based on the material of newspaper publications, the article examines the structural, compositional, lexical, and grammatical features of obligation texts. Using the typology of speech genres by T.V. Shmelyova, the article reveals the hybrid nature of the genre, which combines the features of informative, imperative, evaluative, and etiquette genres. Special attention is paid to the desemantization of the verbs "to take/take up" in combination with the noun "obligation". In conclusion, the prospects for further study of the genre in the diachronic and comparative aspects are outlined.

Keywords: Soviet discourse, newspaper periodicals of the 1930s and 1940s, speech genre, obligation, compositional structure, and desemantization.

В современной гуманитарной науке наблюдается устойчивый рост исследовательского интереса к советскому дискурсивному наследию [3,7]. Данный интерес носит не только историко-культурный, но и собственно лингвистический характер, поскольку советская эпоха сформировала особую коммуникативную парадигму, отличительными чертами которой стали идеологическая маркированность языковых единиц, высокая степень ритуализации речевого поведения и жёсткая регламентация жанрового репертуара массовой коммуникации. Изучение языка советского периода позволяет не только реконструировать лингвистические особенности ушедшей эпохи, но и выявить механизмы формирования коллективной идентичности, консолидации общества в сложных экономических условиях.

Среди множества жанров, функционировавших в советской периодике 1930–1940-х годов, особое место занимает жанр «обязательство». Данный жанр возник и получил широкое распространение в контексте кампаний социалистического соревнования, ударничества, выполнения и перевыполнения народнохозяйственных планов. Тексты обязательств представляли собой публичные декларации отдельных граждан, трудовых коллективов, предприятий, учреждений, содержавшие добровольные обещания достичь определённых производственных, социальных или образовательных результатов. Будучи по своей природе перформативным жанром, «обязательство» не только информировало о намерениях, но и само по себе являлось актом принятия ответственности, за которым следовали общественный контроль и моральное поощрение или порицание.

Несмотря на очевидную значимость жанра «обязательство» в советском обществе, он остаётся недостаточно изученным именно в его массмедийном воплощении. Большинство существующих работ (преимущественно историко-

экономического и социологического профиля) фокусируются либо на бытовых, либо на деловых (юридических) обязательствах, оставляя вне поля зрения газетно-публицистическую разновидность жанра. Между тем именно в периодике жанр «обязательство» приобрёл свои наиболее характерные, канонические черты: чёткую композиционную структуру, устойчивый набор лексико-грамматических средств, специфические способы представления автора и адресата, а также выраженную оценочную и этикетную составляющую.

Для истолкования термина «обязательство» обратимся к толковым и энциклопедическим словарям. В «Толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова фиксируются три основных значения слова «обязательство»: 1. *Обещание или договор, подлежащие безусловному выполнению* (государственное, политическое обязательство; принять на себя обязательство). 2. *Юридическое*: правовое отношение, в котором одно лицо (должник) обязано совершить в пользу другого лица (кредитора) определённое действие либо воздержаться от него. 3. *Специальное*: денежный заёмный документ (долговое обязательство, казначейское обязательство) [1, с. 695]. В исследуемых нами газетных заметках «обязательство» употребляется преимущественно в первом значении – как синоним «обещания», принимаемого на себя частным лицом, коллективом или организацией, причём это обещание не имеет юридической силы, но обладает высокой моральной и общественной значимостью.

Рассмотрим жанр «обязательство» в контексте типологии речевых жанров, предложенной Т.В. Шмелёвой [6]. Согласно данной классификации, речевые жанры дифференцируются по следующим параметрам: коммуникативная цель, образ автора, образ адресата, фактор прошлого и будущего, тип диктумного содержания и языковое воплощение.

Проведённый анализ показывает, что «обязательство» нельзя отнести к какому-либо одному типу речевого жанра. По нашему мнению, данный жанр носит гибридный характер и объединяет признаки нескольких жанровых разновидностей. Тексты обязательств, как правило, содержат значительный объём информативного материала. Они сообщают конкретные данные, статистические показатели, оглашают результаты съездов, совещаний, форумов и т.п. Например: *«13 января состоялся митинг учителей школ города, посвященный приветственной телеграмме Сталина трудящимся Красноярского края»* [5, с. 2]. Помимо этого, повествуется о намерениях конкретного человека или организации: *«...решено провести митинги с учащимися, на которых ознакомить школьников с приветственной телеграммой товарища Сталина и на основе этого усилить сбор денег на постройку авиаскадры "Пионер"»* [5, с. 2].

В текстах обязательств присутствуют элементы императивных речевых жанров. Они проявляются в призыве последовать примеру, описанному в заметке. Характерно, что для выражения призыва используются глаголы в форме изъявительного наклонения («призываем», «призываю»), а не

повелительного. Авторы не принуждают, а предлагают: *«Своему начинанию призываем последовать всех учащихся школ города и района»* [Инковский, с. 2]. Оценочный аспект регулярно эксплицируется в текстах обязательств. Положительная оценка адресуется гражданам и организациям, успешно выполнившим принятые обязательства: *«Миллионы тружеников советского тыла самоотверженно трудятся на своем посту...»* [2, с. 2]; *«...замечательных результатов добилась бригада механика...»* [4, с. 1].

Жанр «обязательство» может быть охарактеризован как этикетный речевой жанр, поскольку в таких заметках нередко выражается благодарность организациям или отдельным гражданам за своевременно выполненную работу. Этикетная функция реализуется через формулы признательности и одобрения.

Все проанализированные обязательства имеют своего автора, который предстаёт перед читателем в разных ипостасях. Субъектами обязательства выступали преимущественно учителя, ученики, организации. Чаще всего повествование ведётся от третьего лица. Используются местоимения «мы», «нас». При обращении к адресату – «вас», «вы». Например: *«Призываем вас последовать нашему примеру...»*.

Анализ эмпирического материала позволяет выделить две основные типологические группы текстов обязательств: отчёт о выполнении обязательств (ретроспективная направленность) и заметка о взятии обязательств (проспективная направленность). Для второй группы (взятие обязательств) выявляется устойчивая композиционная схема, включающая следующие элементы: Причина (событийное начало): съезд, праздничное мероприятие, соревнование, помощь фронту и т.п.; кто принимает обязательство; в чём суть обязательства; призыв последовать примеру.

В жанре «обязательство» активно функционируют глаголы и глагольные сочетания, относящиеся к лексико-тематической группе «принятие ответственности, обещание, гарантирование»: «берём на себя обязательства», «взяли на себя ряд обязательств», «коллектив школы взял на себя обязательства», «коллектив работников, специалистов Полярной МТС взял на себя обязательство». Следует отметить процесс десемантизации данных глагольных единиц: ослабевает их прямое (этимологическое) значение и формируется переносное, фразеологически связанное значение. Глаголы «брать», «взять» в сочетании с существительным «обязательство» утрачивают конкретно-физическую семантику и приобретают абстрактно-перформативный смысл.

В синтаксическом плане для текстов обязательств характерны сложные предложения с перечислительной структурой (при перечислении конкретных обязательств); инфинитивные конструкции, передающие долженствование («выполнить», «подготовиться», «развернуть»); использование форм настоящего времени с перформативным значением («обязуемся», «берём»); употребление причастий в значении констатации результата («обязательства выполнены»).

Представленное исследование открывает перспективы для дальнейшего изучения жанра «обязательство» в следующих направлениях: сравнительно-сопоставительный анализ обязательств в центральной и региональной прессе; диахроническое исследование эволюции жанра на протяжении 1930–1950-х годов; сопоставление газетных обязательств с другими агитационно-публицистическими жанрами (соцобязательства, рапорты, производственные сводки); анализ речевых стратегий и тактик в текстах обязательств.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
2. Инковский С. Испытания обязуемся сдать на хорошо // Сельский труженик. 1935. № 40. С. 2.
3. Лобанова О. Б., Шмутьская Л. С., Кондрашова Е. Д., Бурушкин Д. Д. Пропаганда комплекса ГТО на страницах региональной периодики как средство формирования здорового образа жизни // Глобальный научный потенциал. 2023. № 10(151). С. 110-112.
4. Луцаев И. Призываю последовать моему примеру // Победа социализма. 1936. № 153. С. 1.
5. Пономарёва А. Обязательства учителей // Енисейская правда. 1943. № 6. С. 2.
6. Шмелёва Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи: сборник научных статей. Саратов, 1997. Вып. 1. С. 88–98.
7. Шмутьская Л. С., Мамаева С. В., Гладышева А. О., Цыганкова В. А. Стенгазета как речевой жанр советской действительности // Глобальный научный потенциал. 2025. № 5-1(170). С. 277-279.

УДК 82.0

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО
ИСКУССТВА В ИНТЕРПРЕТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ «СЛОВА О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»**

О.Н. Зырянова, С.А. Агапов
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматриваются методические подходы к организации интерпретационной деятельности с использованием произведений живописи на уроке литературы при изучении «Слова о полку Игореве». Актуальность исследования обусловлена необходимостью создания эффективных методических подходов для успешной интерпретационной интерпретации памятника древнерусской литературы, сложного для восприятия современного школьника.

Ключевые слова: интерпретационная деятельность, изобразительное искусство, древнерусская литература, урок литературы

**USE OF WORKS OF FINE ARTS IN THE INTERPRETATION ACTIVITIES
OF STUDENTS WHEN STUDYING THE TALE OF IGOR'S CAMPAIGN"**

O.N Zyryanova, S.A. Agapov
Lesosibirsk, Russia

This article examines methodological approaches to organizing interpretive activities using paintings in a literature lesson when studying "The Tale of Igor's Campaign." The relevance of the study stems from the need to develop effective methodological approaches for the successful interpretation of this ancient Russian literary work, which is difficult for modern schoolchildren to understand.

Keywords: interpretive activities, visual arts, ancient Russian literature, literature lesson

Интерпретационная деятельность на уроках литературы – это не просто один из способов проверки знаний, а механизм становления, движения и развития диалогических отношений читателя-школьника с художественным произведением, миром и самим собой, который представляет собой органичный природе искусства слова, обучения и бытия ценностно-смысловой процесс диалогового взаимодействия мира текста и литературного и жизненного опыта учащегося, условно итоговым результатом которого является творческая работа. Одним из эффективных путей развития интерпретационных умений является обращение к изобразительному искусству, в частности к книжной

иллюстрации. Живопись предлагает ученику готовый зрительный образ, который становится отправной точкой для размышлений.

Сложными для восприятия современных школьников являются тексты древнерусской литературы: архаичная лексика, метафоричность, историзм, жанровый канон – все это определяет необходимость использования приемов, помогающих не только наглядно представить, но и приблизиться к эпохе Средневековья.

«Слово о полку Игореве» изучается в первой четверти 9 класса. У учителя достаточно большой выбор репродукций, поскольку многие художники (Иван Голиков, Владимир Семенов, Павел Татарников, Виктор Васнецов, Юрий Люкшин и др.) обращались к сюжету произведения.

Д.С. Лихачев, ученый-медиевист, автор многочисленных исследований «Слова о полку Игореве» предложил свои принципы создания иллюстраций для произведения: «Иллюстрации могут представить интерес и с точки зрения того, как интерпретировался в определенную эпоху и в определенной среде тот или иной сюжет» [1]; «Гравюры, в отличие от ксилографий Фаворского (очень хороших, но многократно переиздававшихся), не должны претендовать на реализм» [1]. Главным, по мнению исследователя, является принцип символизма: «В духе средневековья изображать не битву, а символ битвы, не затмение, а символ затмения, не выступление в поход, а символ выступления, не бегство, а символы бегства Игоря и пр.» [1].

Иллюстрации Юрия Люкшина, написанные в период с 2000 по 2012 год, достаточно условны, в них соединяются традиции иконописи, техники офорта и лубка. Особенностью иллюстраций является фрагментарность, благодаря которой создается ощущение отрезанности композиции, вследствие чего реципиент может «заполнять пробелы» и продумывать определенные детали иллюстрации. На наш взгляд, данные иллюстрации соответствуют требованиям Д.С. Лихачева и могут быть интересны в интерпретационной деятельности школьников на уроке изучения «Слова о полку Игореве».

Первая иллюстрация, которую мы предлагаем к анализу для учеников – «Затмение. Половецкое поле». На переднем плане изображено три волка, олицетворяющие опасность, дикость и безграничность половецкой степи [2]. Ворона, сидящая на черепе, символизирует смерть и плохие вести. В центре видим солнечное затмение – символ бедствий у язычников.

Особый колорит иллюстрации составляет черный фон, который может буквально означать тьму и неизвестность. И здесь же присутствуют желто-золотые тона, которые похожи на остатки лучей солнца и отражают наступление мрака и бедствий.

Предлагаем обучающимся провести сопоставительный анализ иллюстраций с содержанием текста. По первой иллюстрации можно задать следующие вопросы:

- Кто изображен на иллюстрации и символом чего они могут являться?» (На картине изображены волки, которые олицетворяют опасность и дикость половцев);

- Что находится в центре иллюстрации и что это означает?» (На иллюстрации изображено солнечное затмение, оно предвещает беды для князя Игоря и его войска).

На иллюстрации «Моление Ярославны» на переднем плане изображена Ярославна, которая молится за жизнь князя Игоря. Жест моления и обращенность к иконе подчеркивает ее роль заступницы. Женщины, изображенные на заднем плане, как и Ярославна, проводили мужей на войну и пришли молиться за их жизни. Руки Ярославны напоминают два крыла голубя, который изображен над нею и остальными женскими фигурами. И это соотношение рук-крыльев позволяет рассуждать о том, что она, Ярославна, подобно птице, парящей высоко в небе (а в тексте есть слова «Ярославна, полная печали, / Как кукушка, кличет на юру»[3, с. 45]) видит, что случилось с Игорем, и готова закрыть его своим крылом.

Картина написана в сдержанном, холодном тоне, который отражает траурное настроение, передает печаль и тоску жен по своим мужьям. Художник использует такую черту иконописи, как плоскость изображения.

Обучающимся могут быть предложены следующие вопросы для анализа иллюстрации и эпизода произведения:

- Кто изображен на данной иллюстрации, кем она является для князя Игоря и что она делает?» (На иллюстрации изображена Ярославна, жена Игоря, она молится за его жизнь);

- На первой иллюстрации мы могли увидеть с вами ворону, которая является символом смерти, здесь мы видим голубя, что он означает?» (Голубь означает веру и хорошие вести);

- Как художник изображает руки Ярославны? Почему? (Руки напоминают крылья голубя, который изображен на иллюстрации. Она закликает силы природы, и сама подобна птице, которая видит все с высоты своего полета. В тексте есть сравнение Ярославны с птицей)

- Почему Ярославна сначала молится силам природы (ветру, Днепру), а затем обращается к Богу? (Русь еще не перешла окончательно в христианство, черты язычества еще были сохранены).

Третьей иллюстрацией для анализа предлагаем взять «Князь Игорь у Богородицы Пирогощей. Покаяние». На переднем плане Князь Игорь, он совершает покаяние за свой неудачный поход. Фон и одежда князя выполнены в синих и серых тонах, что символизирует скорбь и тоску. Князь Игорь изображен в стиле иконописи, на его лице мы можем увидеть страдания и покорность, его руки скрещены. Помимо этого, на картине присутствуют золотисто-желтые и белые тона, которые означают надежду, прощение и божественный свет. На заднем плане изображен Архангел Михаил и Борогодица Пирогощая. Архангел Михаил символизирует собой защитника православия, борца со злом и ересью, и мы можем сравнить его с князем

Игорем по этому параметру, ведь Игорь и его дружина боролись за счастье и благополучие всей Православной Руси [4, с. 135]. Пирогощая икона Божьей матери символизирует собой защиту города от внешних бед и угроз.

Беседа по иллюстрации проводится на заключительном этапе урока и позволяет подойти к осмыслению идейного содержания:

- Что делает князь Игорь и почему? (Игорь раскаивается. Он едет к иконе Богородицы Пирогощей. Традиционно под образом «Святая Богородица Пирогощая» понимается церковь Успения Богородицы Пирогощи – христианский православный каменный храм. Игорь жалеет о своем походе, и покаяние перед этой иконой может означать то, что он будет восстанавливать разрушенные половцами города и храмы).

- Почему иллюстрация выполнена в синих и серых тонах? (Цветовая палитра отражает состояние Игоря, его тоску и сожаление о своем поступке).

Особенностью всех иллюстраций является фрагментарность, благодаря которой, у нас создается ощущение отрезанности композиции, символичность изображения. Данный прием подчеркивает эпический характер произведения и вовлекает учеников в процесс сбора целостной картины из отдельных визуальных отрывков.

Таким образом, иллюстрации Юрия Люкшина к «Слову о полку Игореве», на наш взгляд, позволяют приблизить школьников к пониманию эпохи «Слова о полку Игореве» и идейного содержания, поскольку наглядно отражают атмосферу и символику древнерусского эпоса через синтез традиций лубка, иконописи и техники офорта. Иллюстрации помогают ученикам визуализировать текст, осмыслить религиозные и исторические мотивы произведения.

Список литературы

1. Лихачев Д. С. Текстология: На материале русской литературы XI–XVII веков. – 3-е изд. СПб.: Алетейя, 2001. 758 с.
2. Маркин П. Ф. Языческий Текст «Слова о полку Игореве» // Культура и текст. 2021. №6. – URL: <https://clck.su/ZMrSW> (дата обращения: 21.05.2026).
3. Слово о полку Игореве. Ленинград: Сов. писатель: Ленингр. отд-ние, 1990. 399 с.
4. Морозов, Н. Г. Христианская мысль в «Слове о полку Игореве» // Ипатьевский вестник. 2022. №3. – URL: <https://clck.su/jrmcv> (дата обращения: 21.05.2026).

СИМВОЛЫ КАК ЯЗЫК: ДИНАМИКА ЗНАЧЕНИЯ В КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ

Г. Монита
г. Красноярск, Россия

В данном исследовании символы художественного текста рассматриваются как языковые формы, функционирующие в коммуникативном пространстве художественного текста. В работе символ рассматривается как динамический диалогический механизм создания смысла, а не как репрезентативный подход. С точки зрения семиотики и теории культурной коммуникации, исследование изучает, как смысл возникает в результате взаимодействия текста с автором и читателем. В работе представлен новый взгляд на символ как на активную коммуникативную систему, а не только как на структурный элемент. Исследование показывает, что художественный текст создает диалогическую среду, где символы выступают в качестве основных посредников культурной коммуникации.

Ключевые слова: символ, язык, значение, коммуникативное пространство, художественный текст, семиотика.

SYMBOLS AS LANGUAGE: THE DYNAMICS OF MEANING IN THE COMMUNICATIVE SPACE OF ARTISTIC TEXTS

G. Monita
Krasnoyarsk, Russia

The study examines artistic text symbols as language forms which operate within the communicative space of artistic text. This research views the symbol as a dynamic dialogic mechanism of meaning production instead of using representational approaches. Through semiotics and cultural communication theory perspectives the research studies how meaning emerges through the interaction of text with author and reader. This study presents a new perspective by treating the symbol as an active communicative system instead of viewing it only as a structural element. The research shows that artistic text creates a dialogic environment where symbols serve as the main mediators of cultural communication.

Keywords: symbol, language, meaning, communicative space, artistic text, semiotics.

Человеческая культура в корне зависит от символического языка для построения и распространения смысла в различных культурных контекстах. В классических исследованиях символ служит знаком, связывающим объект,

понятие или конкретный опыт с более широкой системой. В семиотических исследованиях акцент сместился от статических единиц к динамическому семиозису, который связывает знаки с их контекстом и интерпретатором в сети отношений. Смысл существует как продукт социального взаимодействия и контекстуальных интертекстуальных связей между множеством способов коммуникации, где символ выступает в качестве активного элемента в культурных практиках, происходящих ежедневно [1; 2].

Согласно современной социальной семиотике, символ выступает в качестве активного механизма, связывающего мысль с реальностью и объединяющего людей в социальном пространстве. Смысл существует как продукт коммуникативных практик, посредством которых люди его создают и обсуждают, а не находят в текстах или объектах. Анализ отходит от знаковых структур к интерпретационным процессам, зависящим от времени и пространства и включающим множество людей.

Введение диалогической теории через бахтинскую традицию расширяет семиотическое понимание, признавая, что в построении смысла участвует множество голосов. Символ или высказывание функционирует как реакция на предыдущие высказывания и как стимул к будущим ответам внутри коммуникативной системы, содержащей разнообразные элементы. Каждый символ функционирует в диалогической сети, которая связывает автора с текстом, культурной традицией и читателем, тем самым превращая коммуникацию в пространство, где голоса встречаются и вместе строят смысл [3].

Социальная семиотика и диалогизм вместе образуют концептуальную основу, которая оказывается важной для анализа современных культурных явлений в визуальной и перформативной художественной сферах. Символы функционируют как активные агенты, которые генерируют смысл путем его переконфигурации и согласования, а не существуют как пассивные структурные компоненты. Благодаря этому подходу мы можем анализировать символы в различных режимах, включая визуальные, текстовые и перформативные элементы, изучая при этом их временные и intersubjective сети развития смысла [4; 5].

Современные исследования показывают, что символы развивают более сложные диалогические отношения, когда функционируют в новых визуальных средах, таких как цифровые медиа или дополненная реальность. Символы создают смысл посредством множественных коммуникативных обменов, которые происходят одновременно между различными участниками коммуникации в этих средах. Эти новые теоретические разработки возникают из современных культурных практик и открывают новые перспективы для семиотики и теории коммуникации, а также для исследований невербального языка.

В данной статье используется сочетание теорий семиотики и диалогизма для разработки аналитической структуры, рассматривающей символ как активного коммуникативного агента. Исследование изучает, как

художественный текст создает и согласовывает значение в своем коммуникативном пространстве посредством диалогической динамики, а также рассматривает теоретические последствия для символического языка, культурной коммуникации и исследований интерпретации текста. В исследовании используется концептуальный анализ для изучения недавних первоисточников за последние пять лет, а также отдельных концептуальных примеров, подтверждающих основной аргумент.

Основные положения.

1. Символ в современной семиотической перспективе. Классическая семиотическая традиция определяет символ как компонент знаковых систем, представляющих реальные объекты с использованием устойчивых культурных конвенций. Символ устанавливает связь между формой и значением посредством систематических отношений, которые, как предполагается, функционируют в рамках структурированной знаковой системы. Недавние разработки в области социальной и культурной семиотики сместили внимание исследователей с изучения репрезентативных структур на анализ социальных практик, в которых используются знаки. Символ теперь существует как динамический процесс семиозиса, поскольку он создает значение посредством своих отношений между контекстом знака и интерпретантом в конкретных коммуникативных ситуациях [1; 2]. Современные семиотические подходы подчеркивают, что символы всегда функционируют в определенных контекстах и не могут быть отделены от культурных условий, определяющих их использование. Значение символа формируется под влиянием культурных контекстов, социальных структур и личного опыта интерпретаторов. Символы выходят за рамки вербальных представлений, поскольку проявляются в визуальных, материальных и перформативных формах, каждая из которых передает уникальное значение. Символы демонстрируют свою мультимодальную природу, функционируя через различные репрезентативные системы, которые взаимодействуют, образуя сложные знаковые сети.

2. Диалогизм и производство смысла. Диалогизм расширяет семиотическую перспективу, устанавливая, что каждое высказывание, наряду с каждым символом, функционирует в рамках интерактивных отношений, которые связывают его с другими высказываниями из прошлых и будущих взаимодействий. Каждое выражение возникает, занимая коммуникативное пространство, которое уже содержит голоса и ценности, а также горизонты значений. Эта концепция определяет, что значение возникает не только из структуры знака, но и из полифонических взаимодействий между различными голосами в коммуникативном пространстве [3]. Текстовая множественность создает диалогическую среду, в которой различные точки зрения взаимодействуют для формирования и переосмысления значения.

В диалогической теории значение существует как реляционная сущность, поскольку оно формируется в результате взаимодействия множества сознаний во время коммуникативных контактов. Текстовый анализ рассматривает текст как площадку для встречи, где встречаются различные голоса, а также разные

ценности и различные ориентации. Процесс чтения превращает читателя в активного участника, который осознает смысл, не рассматривая его как пассивного получателя. Чтение трансформируется в диалогическое взаимодействие, поскольку благодаря этому акту в структуру текста проникают два новых горизонта, делая каждый интерпретационный акт средством создания уникальных семантических конфигураций.

Анализ показывает, что символы в художественных текстах остаются по своей сути диалогическими, поскольку их нельзя свести к монологическим замкнутым формам. Каждый символ несет на себе отпечатки множества источников, таких как культурное наследие, исторические факторы и ожидания читателя, влияющие на процессы интерпретации. Следовательно, символ не только передает смысл, но и устанавливает связи для последующего развития выражений. В диалогической сфере художественных текстов смысл отказывается закрепиться навсегда, поскольку он постоянно перемещается через расширяющиеся реляционные структуры, которые создают текстовые пространства для обмена и трансформации смысла.

3. Интеграция социальной семиотики и диалогизма. Сочетание социальной семиотики с диалогизмом приводит к выводу, что символы функционируют как активные коммуникативные агенты, которые действуют в диалогическом пространстве, а не просто существуют как элементы знаковых систем. Символ приобретает свое значение как за счет внутренней организации, так и за счет intersubъективных отношений, присутствующих в реальных коммуникативных практиках [4; 5]. Таким образом, смысл не возникает только из кодов или конвенций, поскольку он формируется посредством множества сознаний, которые реагируют друг на друга и влияют друг на друга. Символ существует в рамках реляционных систем, выходящих за его пределы, поскольку его значение зависит от окружающих его коммуникационных сетей.

Согласно этой интегративной точке зрения, художественный текст функционирует как пространство культурной коммуникации, где символы не просто существуют, но и активно участвуют в непрерывных семантических переговорах. Текстовое пространство выступает в качестве арены взаимодействия, где встречаются различные точки зрения, ценности и горизонты опыта, обеспечивая множественность и неопределенность смысла. Текстовая структура существует как открытая система, обеспечивающая множественность интерпретаций, поскольку каждое прочтение порождает новые смысловые конфигурации, возникающие из социального и исторического контекста читателей. Открытость, присущая текстам, является не слабостью, а существенным элементом, сохраняющим текстовую жизнеспособность во времени.

Концептуальный анализ.

1. Символ как механизм производства смысла. Классическая семиотика описывает символ как общепринятый знак, обозначающий что-либо, в то время как современная семиотика рассматривает символ как открытый механизм, активно производящий значения [4]. Символ не содержит смысла внутри себя,

поскольку смысл развивается посредством семиозиса, который сочетает социальный контекст с культурным опытом и интерпретативной деятельностью.

Символ существует как структура, которая остается потенциальной до тех пор, пока не получит фактическое значение в конкретных коммуникативных ситуациях. Визуальный символ порождает различные значения при переносе между различными культурными средами. Это доказывает, что символы зависят от контекста и intersubъективных отношений между людьми [5]. Символ функционирует за пределами репрезентации благодаря своей способности устанавливать диалогические связи между различными знаковыми системами и интерпретативными сообществами.

2. Динамика смысла и диалогических отношений. Диалогический подход расширяет семиотические знания, утверждая, что все символы существуют в рамках движущейся сети взаимодействующих интертекстуальных связей. Символ никогда не существует как независимая или замкнутая вещь, поскольку каждый символ появляется в коммуникативном поле, которое содержит множество других знаков наряду с культурными горизонтами и устоявшимися значениями. Таким образом, ни один символ не создается без существующих предшествующих конфигураций значений, но он одновременно реагирует на эти конфигурации и создает возможности для будущих ответов в непрерывной цепочке коммуникации [1; 6]. Реляционная природа символов помещает их в бесконечные диалогические процессы.

Диалогическая теория рассматривает смысл как нечто, развивающееся в результате взаимодействия множества голосов, которые сталкиваются и формируют друг друга, а не как постоянное содержание символов. Процесс интерпретации включает три элемента: авторский голос вместе с традиционными следами и читательский опыт. Смысл остается предметом переосмысления, поскольку он возникает из постоянно меняющегося социального и исторического контекста. Каждый акт чтения функционирует как новая актуализация, которая может либо укрепить, либо трансформировать предыдущие смысловые модели.

Заключение. Анализ показывает, что символ нельзя свести к статичному репрезентативному знаку. Современная семиотическая концепция использует символ как мультимодальный и контекстуальный инструмент для создания смысла. Символ функционирует как коммуникативный агент в межличностных и междисциплинарных отношениях, если рассматривать его с диалогической точки зрения. Художественный текст функционирует как диалогическое коммуникативное пространство, где символ обретает свой истинный смысл посредством взаимодействия между автором, традицией и читателем. Смысл существует в множественных формах, поскольку интерпретативные практики постоянно формируют его динамическое развитие. Сочетание семиотики и диалогизма в интегративном подходе позволяет глубже понять символический язык как живую и открытую систему культурной коммуникации.

Список литературы

1. Бьорк О. К многомодальному диалогическому пониманию смыслообразования // Международный журнал двуязычного образования и билингвизма. 2025.
2. Кресс Г.Р. Семиотика и мультимодальность в современной коммуникации // Социальная семиотика. 2021. Т. 31. № 2. С. 145–160.
3. Велмезова Е., Кулл К. Современная семиотика: между структурализмом и диалогизмом // Исследования знаковых систем. 2023. Т. 51. № 1–2. С. 7–28.
4. Ли Й. Семиотика именования: повествование и смыслообразование места // Знаки и общество. 2025. Том 13. № 1. С. 55–78.
5. Шао Г. Межкультурные различия в восприятии символического толкования архитектурного наследия // Здания. 2025. Том 15. № 19. Статья 3506.
6. Олтяну А. Мультимодальное моделирование: связь биосемиотики и теории социальной семиотики // Биосемиотика. 2021. Том 14. № 3. С. 421–439.

УДК 808.1

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ В ПОВЕСТИ В. БЫКОВА «СОТНИКОВ»

Т. А. Осипова
г. Гомель, Беларусь

В статье анализируются невербальные средства коммуникации как важный элемент художественного текста в повести Василя Быкова «Сотников». Рассматриваются взгляд, жесты, позы, мимика, паузы и молчание, которые раскрывают характеры главных персонажей, их внутренние переживания и отношения друг с другом в экстремальных условиях военного времени. Показано, как невербальная коммуникация дополняет и углубляет вербальное содержание, усиливая психологизм произведения. Делается вывод о роли невербальных сигналов в создании нравственно-этической проблематики повести.

Ключевые слова: невербальная коммуникация, художественная литература, военная проза, Василь Быков, «Сотников», психология персонажей, взгляд, жесты, мимика, пауза, молчание.

NONVERBAL MEANS OF COMMUNICATION IN V. BYKOV'S STORY "SOTNIKOV"

T. A. Osipova
Gomel, Belarus

This article analyzes nonverbal communication as an important element of the literary text in Vasil Bykov's novella "Sotnikov." It examines gazes, gestures, postures, facial expressions, pauses, and silences, which reveal the main characters' personalities, their inner experiences, and their relationships with each other under the extreme conditions of wartime. It demonstrates how nonverbal communication complements and deepens the verbal content, enhancing the work's psychological depth. A conclusion is drawn about the role of nonverbal cues in shaping the novella's moral and ethical concerns.

Key words: non-verbal communication, fiction, war prose, Vasil Bykov, Sotnikov, psychology of characters, gaze, gestures, facial expressions, pause, silence.

Невербальные средства коммуникации часто выполняют важные роли в литературных произведениях и используются как художественный приём. В настоящее время лингвокультурологическое изучение знаково-системной организации невербальных средств коммуникации в художественном тексте является весьма актуальным [5].

Невербальная коммуникация определяется как «особая разновидность взаимодействия между людьми с помощью неречевых знаков, интерпретируемых с учетом конкретной ситуации» [3, с. 4].

Ученые выделяют следующие виды неречевой коммуникации:

- «1) фонация (пауза, ударение, мелодика, вздох, смех);
- 2) кинесика (жесты, мимика);
- 3) аускультация (восприятие в процессе коммуникации);
- 4) гаптика (язык касаний);
- 5) ольфакция (язык запахов в коммуникации);
- 6) проксемика (наука о пространстве коммуникации);
- 7) хронемика (наука о времени в коммуникации)» [2, с. 587] и другие.

Г. Е. Крейдлин предложил подробную классификацию кинетического поведения человека: «Среди знаковых форм кинетического поведения мы выделяем собственно жесты, выражения лица (мимика), позы, телодвижения и манеры» [4, с. 71].

В данной статье мы рассмотрим некоторые особенности кинетической и аудиальной невербальной коммуникации главных персонажей в повести выдающегося белорусского прозаика Василя Быкова «Сотников» (авторизованный перевод на русский язык [1], далее цитаты из этого источника). Повесть В. Быкова «Сотников» – одно из самых значительных произведений белорусской военной прозы. Изучение этой повести, в которой акцент смещён с батальных сцен на нравственный выбор человека в

экстремальных обстоятельствах, будет полезным для учащихся средних учебных заведений и студентов вузов, поскольку способствует сохранению исторической памяти, воспитывает патриотизм, учит верному моральному выбору в сложных жизненных обстоятельствах. Сюжет повести таков: партизаны Сотников и Рыбак ночью отправляются за продовольствием. Враги обнаруживают партизан. Сотников и несколько жителей деревни после пыток были повешены, Рыбак решил обманом выторговать себе жизнь, затем сбежать. Цена – участие в казни. После этого Рыбак понял, что бежать ему некуда.

Невербальные элементы коммуникации, такие как взгляд, мимику, жест, позу, молчание, В. Быков мастерски использует наряду с вербальными элементами (прямой речью, внутренним монологом). Эти средства позволяют раскрыть внутренний мир героев без прямых авторских оценок, делая повествование более достоверным и психологически насыщенным.

Представим описание наиболее значимых невербальных элементов в повести «Сотников».

1. Кинетические средства коммуникации

1. Взгляд

Взгляд в повести – один из главных инструментов психологической характеристики. Сотников часто «смотрит прямо», «смотрит в глаза», что подчёркивает его честность и внутреннюю стойкость. Например: «Он посмотрел на Рыбака прямо, без утайки, и в этом взгляде было что-то, от чего Рыбак невольно опустил глаза».

Этот обмен взглядами фиксирует момент нравственного превосходства Сотникова, который не боится смотреть правде в глаза. Напротив, Рыбак часто «отводит взгляд», он «избегает смотреть в глаза» – признак внутренней неуверенности и зарождающегося компромисса с совестью.

В сцене допроса Рыбака следователем Портновым взгляд его взгляд («с преданностью») отражает готовность совершить предательство: «[Рыбак...] с деланной преданностью взглянул в живые, с начальственным холодком глаза полицейского».

Перед казнью, когда Рыбак уже решился на предательство, он смотрит на Сотникова невидящим взглядом, что говорит о нечистой совести: «Рыбак невидящим взглядом скользнул по его бледному, еще больше осунувшемуся за ночь лицу, на котором темнели глубоко провалившиеся глаза, и, не додумав чего-то, чего-то не прочувствовав, направился к выходу».

2. Мимика, жесты и позы

Мимические реакции героев кратки, но выразительны. У Сотникова это «сжатые губы», «напряжённый лоб» – признаки внутренней борьбы и выдержки. У Рыбака – «дрожь в уголках рта», «бегающий взгляд» – симптомы страха и слабости. Эти детали создают контраст между двумя типами поведения в условиях испытания.

Жесты героев отражают их физическое и моральное состояние. Сотников, несмотря на болезнь и слабость, сохраняет прямую осанку, что символизирует

несгибаемость духа: «Он стоял прямо, хотя было видно, что ему трудно держаться на ногах».

Рыбак же, напротив, часто «поправляет шапку», «ёрзает», «переминается с ноги на ногу» – мелкие суетливые движения выдают его беспокойство и внутреннюю борьбу: «Рыбак вяло переступал ногами, не застегивая полушубка и не замечая бодрящей морозной свежести»; «Рыбак нерешительно стал перед крыльцом [...]». Когда перед расстрелом Рыбак решается вступить в полицию, его поза становится подобострастной; видно, что жизнь для него важнее совести: «Увидев его [следователя], Рыбак встрепенулся, весь подался вперед».

Невербальные средства коммуникации также выступают на первый план в сцене допроса Сотникова следователем. Именно напряженно-сдержанные жесты следователя демонстрируют Сотникову чрезвычайную жестокость этого палача: «Следователь ждал, рассеянно играя прессом. Движения его худых, тонких пальцев были спокойно уверенными, неторопливыми, этой своей неторопливостью, однако, и выдававшие тщательно скрываемую до поры напряженность. [...] Было заметно, как дремлет в нем что-то коварно-вероломное, ежеминутно угрожающее арестанту».

Кульминацией отношений между главными героями становится сцена предательства, где невербальные детали играют ключевую роль: «Рыбак не смотрел на Сотникова. Он стоял в стороне, засунув руки в карманы, и смотрел куда-то в сторону. Его поза говорила больше, чем слова». Эта поза — символ отчуждения и отказа от прежней дружбы, молчаливое признание своего выбора; «Рыбаку это мало понравилось, от Сотникова теперь он хотел бы держаться подальше». Во время казни Сотникова поза Рыбака демонстрирует его ложный нравственный выбор: «Подставка его опять пошатнулась в неожиданно ослабевших руках Рыбака, который неловко скорчился вниз [...]».

II. Аудиальные невербальные средства – молчание и паузы

Молчание в повести не просто отсутствие речи, а значимый коммуникативный акт. Пауза между репликами героев часто важнее самих слов. Например, сцена допроса Сотникова: «Он молчал. Следователь ждал. Молчание длилось долго, и в нём было больше смысла, чем в любых ответах». Молчание Сотникова – это форма сопротивления, утверждение своей позиции без слов. Оно вызывает раздражение у следователя и подчёркивает нравственную силу героя.

Молчание, притом напряженное, красноречиво, когда Сотников осознает свою вину за провал операции (его болезнь и ранение способствовали тому, что их обнаружили враги): «И он [Сотников] напряженно молчал, придавленный тяжестью вины, лежавшей на нем двойным грузом – и за Рыбака, и за Демчиху»; за то, что они с Рыбаком поневоле оказались виноваты в аресте старосты Петра: «Сотников между тем, раскрыв глаза, молча лежал на соломе. [...] Ощущение какой-то нелепой оплошности по отношению к этому Петру вдруг навалилось на Сотникова».

После сцены предательства Рыбака Сотников уже не разговаривает с товарищем: «Он молчал, и Рыбак не отважился заговорить с ним».

Как видно, через систему невербальных сигналов Быков показывает эволюцию характеров. Сотников с самого начала изображён как человек с устойчивой нравственной позицией, что подтверждается его прямой осанкой, прямым взглядом и сдержанностью жестов. Рыбак, напротив, демонстрирует признаки неустойчивости: суетливость, избегание взгляда, нервные движения.

Таким образом, невербальные средства коммуникации в повести «Сотников» выполняют важную художественную функцию. Они позволяют автору раскрыть характеры главных героев без прямых оценок, усиливают психологизм повествования и подчёркивают нравственную проблематику произведения. Взгляд, жест, поза, мимика и молчание становятся знаками внутренней борьбы, стойкости и предательства, делая повесть Быкова глубоким психологическим исследованием человеческой природы в экстремальных условиях.

Список литературы

1. Быков В. Сотников. – Беларуская палічка. Беларуская электронная бібліятэка. – URL: <https://clck.ru/3SzpBb> (дата обращения: 01.04.2026).
2. Бахаева Л. М. Особенности невербального общения как способы выражения неречевой коммуникации в художественном тексте // МНКО. 2021. №2 (87). – URL: <https://clck.ru/3SzpDB> (дата обращения: 08.04.2026).
3. Гридина Т.А., Коновалова Н.И., Воробьева Н.А. Невербальная коммуникация: практикум. Екатеринбург: ФГБОУ ВПО «УрГПУ», 2015.
4. Крейдлин Г. Е. Язык тела и естественный язык. М.: Новое литературное обозрение, 2002.
5. Мишин А. В. Невербальные средства коммуникации и их отражение в художественном тексте // Автореферат дис. ... канд. филол. наук. М., 2005. – URL: <https://clck.ru/3SzpE3> (дата обращения: 8.04.2026).

УДК 821.161.1

НЕОДНОРОДНЫЕ ГРУППОВЫЕ ПОРТРЕТЫ В МЕМУАРАХ П. Д. БОБОРЫКИНА (К ВОПРОСУ О ЦИКЛИЗАЦИИ ГРУППОВЫХ ПОРТРЕТОВ)

Т.П. Попова

гп Северо-Енисейский Красноярского края, Россия

В статье проводится анализ групповых литературных портретов с разным количеством элементов в своей структуре в мемуарной трилогии известного журналиста и популярного писателя XIX – XX вв. Петра Дмитриевича Боборыкина. Выработав матрицу из 20 элементов описания человека, мемуарист на ее основе создает литературные портреты меньшего

объема, а также использует штриховые портреты и имена для формирования неоднородного группового портрета. В статье приводятся примеры циклизации неоднородных групповых портретов и перечень основ для объединения ряда разных по объему портретов в группу, прослеживаются причины «потери» тем или иным портретом части элементов 20-частной матрицы для формирования цельного неоднородного группового портрета.

Ключевые слова: П. Д. Боборыкин, мемуарная трилогия, групповой литературный портрет, литературный портрет знаменитого человека, матрица из 20 элементов описания личности, литературный портрет среднего размера, мини-портрет, штриховой портрет, имя в структуре группового портрета.

HETEROGENEOUS GROUP PORTRAITS IN THE MEMOIRS OF P.D. BOBORYKIN (TO THE QUESTION OF GROUP PORTRAITS CYCLISATION)

T.P. Popova

gp Severo-Eniseisky Krasnoyarsk Territory, Russia

The article analyzes group literary portraits with varying numbers of elements in their structure in the memoir trilogy of the well-known journalist and popular writer of the 19th–20th centuries, Pyotr Dmitrievich Boborykin. Having developed a matrix of 20 elements for describing a person, the memoirist uses it as a basis to create literary portraits of smaller scope, and also employs sketch-like portraits and names to form a heterogeneous group portrait. The article provides examples of the cyclic organization of heterogeneous group portraits and a list of the principles for uniting a number of portraits of varying length into a group. It also traces the reasons why certain portraits “lose” some elements of the 20-part matrix in order to form a coherent heterogeneous group portrait.

Keywords: P.D. Boborykin, memoir trilogy, group literary portrait, literary portrait of a famous person, 20-element personality description matrix, medium-length literary portrait, mini-portrait, sketch portrait, name within the structure of a group portrait.

В журналистике очень важным условием популярности материала является умение автора учитывать культурные клише, на которые ориентируются его читатели. Как справедливо пишет А. И. Рейтблат, исследуя жанр биографии, одна из важных творческих задач автора при изображении человека – «неизбежно <...> адаптировать, банализировать его (биографируемого – Т. П.) образ, вписать в уже существующие «клетки», «ячейки» господствующей в обществе мировоззренческой структуры, чтобы он стал доступен публике, был воспринят ею» [1]. В мемуарной трилогии популярного журналиста и писателя XIX – XX вв. П. Д. Боборыкина «Вечный

город», «Столицы мира» и «За полвека» в общей сложности 338 описаний современников мемуариста. Создавая литературные портреты, он выработал матрицу описания жизни и деятельности человека, заложив в ее основу схему из 20 элементов, отражающих жизненный путь знаменитостей своего времени. Это описание внешности (желательно в разные периоды жизни), манеры знаменитости говорить и общаться с собеседником, манеры одеваться для посещения публичных мест и в домашней обстановке, описание интерьера дома (квартиры) и бытового уклада жизни известного человека, упоминание о его «домашних» и малой родине, среде, из которой он вышел. Обязательным элементом этого портрета является также оценка деятельности знаменитости как профессионала вплоть до слухов вокруг его личности и имени. Для мемуариста важно мировоззрение знаменитого человека, место его работы, звания и награды, публикации и публичные выступления, участие в событиях исторического масштаба, принадлежность к малым сообществам в своей среде, оценка его как личности и профессионала сверстниками и молодёжью. Приступая к описанию видного деятеля в той или иной сфере общественной жизни, П. Д. Боборыкин отталкивался от личного знакомства с ним, что позволяет легко вписать портрет в текст мемуаров. Завершая описание, он старался найти портретируемому равновеликую фигуру в среде, где он воспринимается как авторитетная личность.

На основе этой матрицы создавались П. Д. Боборыкиным и не такие развернутые портреты. Количество элементов сокращалось по объективным причинам: не было личной встречи или участия портретируемого в событиях исторического масштаба, описания интерьера дома и т.д. В результате портрет мог состоять из 8 – 12 элементов описания и считаться средним по размеру, или доходить по составу до 4 – 5 элементов и представлять собою мини-портрет. Для групповых портретов использовались им также штриховые портреты, созданные на основе 1 – 2 фактов из биографии или профессиональной деятельности человека, а также имена современников.

Описание человека на основе детально разработанной матрицы предоставляет автору большие возможности для формирования групповых портретов, тем более что склонность литературного портрета к циклизации не раз отмечалась исследователями [2]. Однако приемы и принципы формирования групповых портретов еще не изучены полностью, и это предоставляет возможности для продолжения исследований в этом направлении. Выявлению этих приемов в мемуарной трилогии П. Д. Боборыкина и посвящена данная статья. Ссылки на тексты мемуариста здесь даны в сокращении: Вг – «Вечный город» [3], См – «Столицы мира» [4], Зп – «За полвека» [5].

Обращаясь к примерам неоднородных групповых портретов в мемуарной трилогии П. Д. Боборыкина, в первую очередь следует объединить групповые портреты преподавательского состава вузов, в которых учился мемуарист, научных и культурных центров, где он бывал, слушал лекции и получал навыки. В трилогии описаны преподаватели Казанского университета [Зп, 1, с. 96 -97, 114-115], Дерптского университета [Зп, 1, с. 155-159], Санкт-Петербургского

университета [Зп, 1, с. 245-251, 255], преподаватели Парижской консерватории [Зп, 1, с. 434], лекторы Сорбонны [Зп, 1, с. 463-466; См, с. 94-101], Колледжа де Франс [Зп, 1, с. 466-470; См, с. 83, 87-89], Медицинской школы Парижа [См, с. 87-91] и Высшей Нормальной школы в Париже [См, с. 102-109]. Сюда же можно отнести групповой портрет преподавателей Нижегородской гимназии, которую окончил П. Д. Боборыкин [Зп, 1, с. 48-49].

Создавая групповой портрет преподавателей вуза, мемуарист стремился отразить структуру учебного процесса, качество преподавания дисциплин, популярность лекций у студентов. Называя имена преподавателей, он перечисляет их достижения в своей сфере деятельности, описывает их манеру подачи материала и, по возможности, внешность, в том числе и в разные периоды жизни. Важно для автора, в какой степени преподаватель и вуз соответствуют современным критериям высшей школы, насколько они пытаются внедрять в практику передовые идеи. Немаловажен для него и такой критерий, как степень доступности лекций для вольнослушателей (особенно для иностранцев в европейских вузах). При этом используются все разновидности индивидуальных литературных портретов – от мини-портрета до развернутого литературного портрета знаменитого ученого, который вел преподавательскую деятельность в этом вузе. Так, описание коллектива преподавателей Казанского университета заканчивается в трилогии литературным портретом А. М. Бутлерова [Зп, 1, с. 114-115], описание преподавателей Санкт-Петербургского университета – портретами К. Д. Кавелина [Зп, 1, с. 248-250] и В. Д. Спасовича [Зп, 1, с. 250-251]. Выделяя лучших лекторов Латинского квартала, мемуарист заканчивает это описание литературными портретами Э. Литтре [См, с. 78-82], Э. Ж. Ренана [См, с. 82-83] и И. Тэна [См, с. 85-86], а описание коллектива Медицинской школы Парижа – развёрнутым портретом профессора Ж. М. Шарко [См, с. 89-91]. Иногда он прибегает к градации лекторского состава по степени известности преподавателей как специалистов (см. ниже описание Медицинской школы). Иногда ему важно подчеркнуть различие в стиле преподавания, и тогда он использует сравнение двух преподавателей из разных вузов. Так, пытаясь представить разницу между преподаванием дисциплин в академичной Сорбонне и Колледже де Франс, он пишет: «Параллель между двумя лекторами по истории литературы даст этому самую лучшую иллюстрацию» [Зп, 1, с. 469] и представляет характеристику манеры изложения материала профессором Сорбонны Сан-Рене Таландье и лектором без ученой степени из Колледжа де Франс Филаретом Шарлем.

Для того, чтобы определить, насколько целостным в итоге получается групповой портрет преподавательского состава вуза, обратимся к описанию Медицинской школы Парижа середины 1860-х годов, где мемуарист бывал и на лекциях, и в клиниках.

«Как лектор тогда привлекал самую большую аудиторию Сэй, профессор терапии, если не ошибаюсь, ещё долго здравствовавший», - начинает он свой рассказ, отметив, что доступ на лекции был свободным [См, с. 87]. Затем в

тексте выстраиваются в ряд имена четырех специалистов: хирурга Пелатона и терапевтов Вельпо, Труссо и Пиорри – «знаменитые практики», как характеризует их автор. Из мини-портрета Пелатона мы узнаем, что он «приятно отличался своим мягким тоном в обращении со студентами и с больными» и провел сложную операцию по исправлению пациентке нёба. Мини-портрет Вельпо очень с ним контрастирует: «Вельпо смотрел хмуро, каким-то старым приказным или заматерелым сельским стряпчим. Его мужицкое происхождение сказывалось в грубо сколоченной фигуре и чертах лица. Его очень уважали и боялись <...>» [См, с. 87].

Поскольку Арман Труссо был авторитетен в своей среде и популярен у студентов и пациентов, он удостоивается в трилогии развернутого литературного портрета. Оттолкнувшись от славы чудака, каким слыл А. Труссо в социуме, мемуарист описывает его внешность и манеру одеваться для улицы, упоминает о туберкулезе, который и свел его в могилу. Продолжая тему чудачества, автор пересказывает анекдот о Труссо, который накануне своей смерти сам пошел заказывать себе похороны, чтобы не отягощать этой заботой жену, но в целом мемуарист оценивает чудачества выдающегося терапевта как не выходящие за пределы обычных врачебных шуток и розыгрышей. Его деятельность же, напротив, получает очень высокую оценку: «Все признавали его талантливость, необычайный нюх в распознавании болезней и высоко ценили его клинические лекции, обошедшие в переводах всю Европу» [См, с. 88]. Завершает же описание четверки «знаменитых практиков» мини-портрет П. А. Пиорри, изобретателя плессиметра (особое устройство для прослушивания лёгких пациента – Т. П.). Начинается рассказ о нем также со славы Пиорри как героя анекдотов. Но если о Труссо мемуарист пишет в сочувственном тоне, то на этот раз соглашается с общественным мнением, поскольку терапевт «часто потешал свою аудиторию выходками неисправимого тщеславия» [Там же]. В этом портрете также есть описание внешности портретируемого, но завершается оно изложением анекдота о том, как Пиорри публично бил себя в грудь и называл изобретателем плессиметра, что усиливает ощущение иронии.

Рассказав о «знаменитых практиках», мемуарист возвращается к описанию лекторов Медицинской школы и из 10-ти элементов 20-частной матрицы воссоздает литературный портрет великолепного лектора, декана факультета, профессора химии Ш. А. Вюрца [См, с. 88 - 89] и профессора общей анатомии Шарля Робэна [См, с. 89]. Завершает же он знакомство читателей с преподавателями Медицинской школы, как было указано выше, развернутым литературным портретом профессора Ж. М. Шарко, с которым П. Д. Боборыкин впервые встретился в доме А. И. Герцена и затем ещё не раз общался.

Таким образом, групповой портрет преподавателей этой школы включает штриховое описание профессора Сэя, мини-портреты хирурга Пелатона и терапевтов Вильпо и П. А. Пиорри, литературные портреты терапевта А. Труссо и лекторов Ш. А. Вюрца и Шарля Робэна, а также развернутый литературный портрет профессора Ж. М. Шарко. При этом антропологизация Медицинской

школы дает представление читателю об уровне преподавания, организации лекций и практических занятий, степени популярности преподавателей в своей среде, среди молодежи, в стране и в Европе, а также о вкладе вуза в развитие медицины XIX века.

С юных лет П. Д. Боборыкин увлекался театром, и в его мемуарной трилогии много групповых портретов актеров и театральных деятелей. Это актеры Малого театра середины XIX века [Зп, 1, с. 72-80], актеры и театральные деятели драматических театров Санкт-Петербурга сезона 1860 – 1861 годов [Зп, 1, с. 215-222], российских императорских театров Санкт-Петербурга начала 1860-х годов [Зп, 1, с. 225-227], парижских театров середины 1860-х годов [Зп, 1, с. 417-421], венской оперетты середины 1860-х годов [Зп, 2, с. 28-29], венского Бург-театра середины 1860-х годов [Зп, 2, с. 31-33], и 1870-х годов [Зп, 2, с. 103-104], Варшавского театра «Разнообразие» [Зп, 2, 124], Санкт-Петербургских драматических театров начала 1870-х годов [Зп, 2, с. 157-159] и парижских театров «за 40 лет» [См, с. 267-272]. Сюда же можно отнести описания участников первых постановок пьес П. Д. Боборыкина «Ребёнок» [Зп, 1, с. 263-266], «Однودворец» [Зп, 1, с. 256-257] и «Старое зло» [Зп, 1, с. 401-402].

Как видно по представленному перечню, групповой портрет артистов и театральных деятелей формируется на основе их принадлежности к одному театру, культурным традициям, эпохе, историческому периоду и творчеству автора мемуаров. По структуре эти группы так же, как и групповой портрет преподавательского состава Медицинской школы, состоят из штриховых описаний, мини-портретов и литературных портретов разного объема – от 7 элементов структуры до 20-частной матрицы. Но есть и отличия. Так, литературным портретом знаменитого актера характеристика труппы театра может начинаться, а не заканчиваться (например, описание актеров Малого театра середины XIX века начинается с литературного портрета Михаила Щепкина). Актеры могут быть сгруппированы на основе общей манеры игры, свойственной своей эпохе (романтизм, реализм), и распределены при этом по амплуа (см., например, Зп, 1, с. 77-79, 419-420). Особенность этой группы – преимущественное изображение внешности актера не в жизни, а на сцене и в совокупности с его приемами игры. Характерно также для групповых портретов актеров и театральных деятелей включение длинных и не очень перечней имен знаменитых или популярных исполнителей. Как правило, они служат маркёрами манеры игры, характерной для определенного исторического периода. Что касается групп первых исполнителей пьес П. Д. Боборыкина, то, по сути, они являются объектами рецензии или представляют в лицах один из фрагментов описания истории сценической постановки пьесы.

Формирование групповых портретов по такому же принципу, как и преподавательского состава Медицинской школы Латинского квартала, характерно для описаний редакций газет и журналов Санкт-Петербурга и Москвы. В мемуарах «За полвека» собраны в такие группы редколлегии журналов «Библиотека для чтения» [Зп, 1, с. 334-389] и «Отечественные

записки» [Зп, 2, с. 134-139], газеты «Санкт-Петербургские ведомости» [Зп, 2, с. 139-142]. По такому же принципу в книге «За полвека» выстроена характеристика кружка «Могучая кучка» [Зп, 1, с. 304-309] и анархистов, присутствовавших в 1868 году на «Конгрессе мира и свободы» в Берне [Зп, 2, с. 15-19]. Поскольку эти и представленные выше описания объёмны, мемуарист иногда применяет такие приемы организации материала в групповой портрет, как реальные и гипотетические высказывания и диалоги, цитаты из книг, газет, салонных бесед и уличного фольклора. В описании редколлегий для него сквозной темой является умение (или его отсутствие) улавливать передовые общественные идеи. Важным он также считает содействие формированию вкусов публики. С таких же позиций он оценивает теоретиков и практиков кружка «Могучая кучка». Анархисты представлены им как единомышленники своего лидера М. А. Бакунина.

Если группа по составу немногочисленна, принцип ее циклизации остается таким же. В этом случае не используется 20-частная матрица, но лидер (или лидеры) группы описываются, по возможности, полно, используются мини-портреты и штриховые описания. Могут вводиться перечни имен, и в обязательном порядке задаётся сквозная тема, связывающая это сообщество людей в группу. Так, в групповой портрет студентов Санкт-Петербургского университета начала 1860-х годов мемуарист включает литературный портрет из 9 элементов 20-частной матрицы активиста Евгения Михаэлиса, литературный портрет из 11 элементов другого вожака молодёжи – Николая Неклюдова, литературный портрет из 8 элементов будущего основателя эволюционной палеонтологии Владимира Ковалевского, мини-портрет брата Николая Неклюдова Ивана и штриховые описания братьев Бакст и будущих революционеров Павла Чубинского и Михаила Покровского. Главная тема, объединяющая их портреты в группу, – судьбы студентов, которым довелось пережить закрытие университета после студенческих волнений, а то и принять участие в этих событиях с разными для каждого последствиями [Зп, 1, с. 229-231].

По аналогичной схеме описан и «Клуб художников» Санкт-Петербурга. Литературными портретами из 8 элементов 20-частной матрицы в этом групповом портрете представлены лидеры – В. И. Аристов и М. И. Семевский, штриховыми описаниями – профессор А. Д. Градовский, Антон Рубинштейн, великая княгиня Елена Павловна и М. Е. Салтыков-Щедрин. Кроме того, указан перечень лекторов клуба: историк литературы О. Ф. Миллер, профессор физиологии И. М. Сеченов, художник М. О. Микешин, архитекторы А. А. Щедрин и Пранке. Сквозная мысль для соединения этих имен и описаний в единое целое – сожаление о том, что «Клуб художников» просуществовал недолго [Зп, 2, с. 145-149].

В отдельную группу можно выделить в трилогии описания людей как профессионалов в непосредственной работе на широкую аудиторию зрителей или слушателей. Это не только лучшие лекторы вузов и популярные артисты, но и парламентарии. Для П. Д. Боборыкина очень важны их ораторские

способности, и в своём цикле мемуаров он описывает лучших ораторов французского парламента [Зп, 1, с. 463-464], парламента Великобритании [Зп, 1, с. 494-495], уделяет внимание этой особенности депутатской работы при характеристике итальянского парламента [Вг, с. 196-197]. Общей чертой для описания парламентариев во время публичных выступлений является их облик, манера изложения, жесты. Вот как, к примеру, представляет мемуарист «несколько признанных дарований» французского парламента середины 1860-х годов: «Во-первых, Жюль Фавр – великолепный оратор, с блистательно отделанной фразой, с язвительной дикцией, с внушительным жестом. Но все это отзывалось часто судебной палатой, чувствовался старый боец адвокатуры. По темпераменту и силе натиска стоял, пожалуй, и выше его боец *легитимизма* (выделено автором – Т. П.), тоже адвокат, Беррье. Он принадлежал к оппозиции, защищал свои монархические идеалы самой чистой воды, то есть возвращение Бурбонов. Но ему это прощали, потому что он умел «громить» Вторую империю, не отказываясь от своего *credo*. В Жюле Симоне чувствовался профессор Сорбонны, привыкший излагать философские системы. «Громить» он не мог и по недостатку физической силы, и по тембру голоса, но его речи были не менее неприятны правительству по своему – на тогдашний аршин – радикализму и фактическому содержанию. Экс-республиканец Эмиль Оливье уже и тогда стал склоняться к примирению с империей и перед войной сделался первым министром Наполеона III. Самым опасным для режима парламентским бойцом был, в сущности, старикашка Тьер <...>. Его речи отличались своим громадным деловым содержанием и колоссальными размерами. Раз при мне он говорил около трех часов без перерыва, а был уже в те годы “старцем” в полном смысле. <...>. Отчётливо сохранилась в моей памяти маленькая, плотная фигура этого задорного старика в сюртуке, застегнутом доверху, с седой шевелюрой, довольно коротко подстриженной, в золотых очках. И его голос, высокий, пронзительный, попросту говоря, «бабий», точно слышится еще мне и в ту минуту, когда я пишу эти строки» [Зп 1, с. 463]. По составу эта группа ораторов сгруппирована из 4 мини-портретов и одного литературного портрета из 8 элементов 20-частной матрицы.

Еще одним основанием для объединения описаний людей в группу служит в трилогии их принадлежность к одной семье. Таких групп в мемуарном цикле П. Д. Боборыкина немного. Описаниями семьи как группового портрета могут считаться рассказ о семье мемуариста, состоящее из мини-портретов, штриховых портретов и литературного портрета из 7 элементов дяди мемуариста Василия Васильевича Боборыкина. В этот же ряд можно поставить скромные рассказы о семействе Дондуковых – Корсаковых из мемуаров «За полвека» [Зп, 1, 164], братьев Штраусов [Зп, 2, с. 29] и испанском семействе Ортис из этой же книги [Зп, 2, с. 57-58]. Они состоят из мини-портретов и штриховых описаний. Напротив, очень подробно описано семейство А. И. Герцена. Несмотря на то, что рассказ о членах его семьи тоже нацелен на развернутое описание главы семейства, каждый из портретов целостен по своей структуре, а потому описание семейства А. И. Герцена можно считать группой

литературных портретов, в которой акцент сделан на развёрнутом литературном портрете знаменитого человека, выполненном по полной 20-частной матрице [Зп, 2, с. 77-96]. При такой циклизации, как описание семейства А. И. Герцена, и все варианты, представленные выше, один или два литературных портрета лидера (лидеров) группы обязательны как акцентные.

Таким образом, в богатой галерее литературных портретов, представленных П. Д. Боборыкиным в своей мемуарной трилогии, можно выделить три основы для формирования неоднородных групповых портретов: 1) антропологизация учреждения; 2) профессия, профессиональная специализация, убеждения или увлечения людей; 3) семья. Выстраивая неоднородный групповой портрет на одной из этих основ, мемуарист достигает в итоге целостности изображения.

Список литературы

1. Рейтблат А. И. Писать поперек: статьи по биографии, социологии и истории литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2014. С 188.
2. Барахов В. С. Литературный портрет (истoki, поэтика, жанр). Л.: Наука, 1985. 312 с.
3. Яркова А. В. Жанровое своеобразие творчества Б. К. Зайцева 1922 – 1972 гг. Литературно-критические и художественно-документальные жанры. СПб.: СПбГУ, 2002. 211 с.
3. Боборыкин П. Д. Вечный город. М.: Кушнерев и Ко, 1903. 297 с.
4. Боборыкин П. Д. Столицы мира. М.: Сфинкс, 2011. 520 с.
5. Боборыкин П. Д. За полвека. Воспоминания. В 2 томах. М.: Художественная литература, 1965. Т. 1. 568 с., Т. 2. 572 с.

УДК 821.512.156

ОБРАЗЫ НЕБЕСНЫХ СВЕТИЛ В ПОЭЗИИ ВЛАДИМИРА СЕРЕН-ООЛА

А.М. Салчак, А.М. Соян
г. Кызыл, Россия

В статье рассматриваются образы солнца, луны и звёзд в поэзии тувинского писателя Владимира Серен-оола. Луна воспринимается как жеребец-иноходец, предводитель табуна – звёзд. Солнце изображено как источник жизни, творческого вдохновения, тепла, энергии. Звезды представлены как небесные огни, бриллианты, как фруктово-ягодные гроздья. Своеобразное создание образов небесных светил связано с мировосприятием автора.

Ключевые слова: образ, солнце, луна, звёзды, небесные светила, поэзия.

IMAGES OF HEAVENLY BODIES IN THE POETRY OF VLADIMIR SEREN-OOL

A.M. Salchak, A.M. Soyan
Kyzyl, Russia

This article examines the images of the sun, moon and stars in the poetry of the Tuvan writer Vladimir Seren-ool. The moon is perceived as a stallion-pacer, the leader of the herd – the stars. The sun is depicted as a source of life, creative inspiration, warmth, energy. The stars are presented as sky lights, diamonds, as fruit and berry clusters. The peculiar creation of images of heavenly bodies is associated with the author's worldview.

Key words: image, sun, moon, stars, heavenly bodies, poetry.

Целью данной работы является анализ образов небесных светил в поэзии Владимира Серен-оола.

Образы солнца, луны и звезд изображены поэтом своеобразно. Солнце выступает источником жизни, тепла и неисчерпаемой энергии, луна – ночным светильником. Звезды описываются как множественные ночные небесные огни.

В стихотворении «Айдың дүннүң хайыразы» («Милость лунной ночи») автор использует тропы для описания воздействия красоты луны на человеческую душу:

*Хемелиг ай – шапкынчы
Херелдерин эшкитиш кылдыр калбартты.
Хензиг көс дег чаптанчы
Кем чок чораан күжүр ботту ыстатты.*

В данном стихотворении лучи сравниваются с веслами, с помощью которых луна пробирается сквозь ночную тьму. А сама луна представлена в образе гонца с лодкой.

Лунный свет изображен горящей искрой. Красота лунной ночи пробуждает у лирического героя неоднозначные чувства: и скрытую тоску, и необъяснимую грусть. Поэт показывает процесс интериоризации.

В стихотворении «Айлыг шүлүк» («Лунное стихотворение») Владимир Серен-оол изображает образ звезд с помощью сравнения *салбакталган чимискат дег* 'как гроздья фруктов и ягод'.

В данном произведении воспевается красота ночного неба. Лирический герой восхищен множеством звезд, напоминающим фруктово-ягодные гроздья.

Следующее стихотворение написано в особом поэтическом жанре в тувинской литературе – *ожук дажы*, что переводится как «камни очага». Данный жанр представляет собой трехстишие, что глубоко символично для традиционной тувинской культуры. Жизнь тувинцев-кочевников была неразрывно связана с очагом. Пастухи могли в любом месте разжечь огонь с

целью приготовления пищи на природе. Они собирали очаг, сложенный из трех камней, что символизировало связь человека с природой и космосом.

*Октаргайдан сылдыс оттар херелденир,
Оът-сиген черден үнүп чечектелир,
Ортаа оран кижилери, амыргын-на!*

Данное стихотворение воспеваёт красоту вселенной и природы. Поэт обращается к образу бескрайнего космоса. Сияющие звезды символизируют вечность и неугасаемый свет, который наполняет мир. Они ассоциируются и с огнями. В конце автор обращается к людям с простым и глубоким напутствием: живите в мире и согласии, как живут в гармонии звёзды и цветы.

В отрывке из стихотворения «Чараш кыстар дугайында вальс» («Вальс про красивых девушек») поэт сравнивает красивых девушек со звёздами:

*Эй, сылдыстар,
Эртин даштар ышкаш чырып,
Чер кырынче
Четкилеп келген силер бе, кай? [1, с. 90]*

Звезды в этих строках уподобляются бриллиантам или другим драгоценным сверкающим камням, что подчёркивает их красоту, блеск и ценность. В стихотворении автором создана романтическая картина. Звезды становятся символом неземной, ослепительной красоты.

В стихотворении «Хүннүг шүлүк» («Солнечное стихотворение») солнце является символом жизни, света и тепла, а его лучи сравниваются с драгоценными камнями, которых невозможно сравнить ни с чем. Оно изображено как величественный властелин небес, вечный источник жизни и источник творческого вдохновения для поэта.

Смысл стихотворения В. Серен-оола «Хүннүң үнери» («Восход солнца») глубоко укоренен в традиционном тувинском мировосприятии, где космос и повседневная жизнь неразрывно связаны:

*Чылгы баштаан
Чыраа аскыр – төгерик ай
Шыргай өттүр
Шырбангылап, ырап бар чор.*

Стихотворение воспеваёт единство человека и космоса через образы, понятные и близкие кочевнику. Звезды уподобляются многочисленному табуна лошадей. Луна предстает в образе предводителя табуна – сильного, статного жеребца-иноходца. Это подчеркивает её главенствующую роль на ночном небе. А ночное облачное небо представляется дремучим лесом. Поэтом красочно изображена смена ночи и дня: после того, как луна – жеребец-вожак отдаляется, взойдёт солнце.

В стихотворении «Ак-көк хемниң аялгалары» («Мелодии голубых рек») Владимир Серен-оол использует прием олицетворения, чтобы ярко и живописно изобразить восход солнца:

*Көккүр дээрниң көжсегезин ажыткаштың,
Хөөрээн хүн хөөмейлеп көстүп келир.*

Синее небо сравнивается с занавесом. Этот эпизод создает образ торжественности и ожидания появления чего-то грандиозного. Солнце готовится выйти на свою «сцену». Автор тем самым создает образ восходящего солнца как великого артиста, наполненного радостью, который, открыв небесный занавес, появляется на сцене, приветствуя мир своим величественным, глубоким горловым пением *хөөмэй* 'хомей'.

Таким образом, поэзия Владимира Серен-оола является отражением его мировосприятия. Солнце, луна и звезды выступают не просто как элементы пейзажа, но и как образы, играющие ключевую роль в формировании внутреннего мира поэта.

Список литературы

1. Серен-оол В. С. Белдир. Кызыл: Тываның ном үндүрер чери, 1993.

УДК 81

ГАСТРОНОМИЧЕСКИЙ КОД В ТВОРЧЕСТВЕ Л. Н. ТОЛСТОГО: КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ И АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Н. Р. Стародворцев
г. Тула, Россия

В статье рассматривается гастрономический код в художественном пространстве Льва Толстого как структурообразующий элемент системы художественной коммуникации. Цель исследования – выявить коммуникативные функции гастрономической лексики и определить её аксиологический потенциал на материале романов Анна Каренина и Война и мир. В рамках лингвокультурологического подхода гастрономический код трактуется как совокупность лексических, образных и сюжетно-композиционных средств, репрезентирующих пищевые практики и функционирующих как знаки социального и ценностного порядка. Анализ показывает, что гастрономическая лексика у Толстого включена в систему парадигматических и синтагматических связей текста и участвует в формировании устойчивых смысловых оппозиций (простота ↔ изысканность, национальное ↔ космополитическое, органичность ↔ демонстративность). Пища в художественном мире писателя выполняет характерологическую, социально-маркирующую, ритуально-организующую, символическую и аксиологическую функции, становясь средством репрезентации культурной идентичности и исторического состояния общества. Делается вывод о том, что гастрономический код в романах Толстого представляет собой

многослойную семиотическую систему, через которую моделируются социальные отношения и формируется ценностное пространство текста.

Ключевые слова: гастрономический код, лингвокультурология, художественный текст, языковая картина мира, аксиология, коммуникативные функции, Лев Толстой.

THE GASTRONOMIC CODE IN THE WORKS OF LEO TOLSTOY: COMMUNICATIVE FUNCTIONS AND AXIOLOGICAL POTENTIAL

N. R. Starodvortsev
Tula, Russia

The article examines the gastronomic code in the artistic space of Leo Tolstoy as a structural element of literary communication. The aim of the study is to identify the communicative functions of gastronomic vocabulary and to determine its axiological potential based on the novels Anna Karenina and War and Peace. Within the linguocultural framework, the gastronomic code is interpreted as a set of lexical, figurative, and compositional means representing food practices and functioning as markers of social and value systems. The analysis demonstrates that gastronomic vocabulary in Tolstoy's works is integrated into paradigmatic and syntagmatic textual relations and contributes to the formation of stable semantic oppositions (simplicity vs. refinement, national vs. cosmopolitan, organic vs. demonstrative). In Tolstoy's artistic world, food performs characterological, socio-marking, ritual-organizing, symbolic, and axiological functions, becoming a medium for representing cultural identity and historical conditions. The study concludes that the gastronomic code in Tolstoy's novels constitutes a multilayered semiotic system through which social relations are modeled and the value structure of the text is shaped.

Keywords: gastronomic code, linguoculturology, literary text, linguistic worldview, axiology, communicative functions, Leo Tolstoy.

В современном литературоведении и лингвистике художественного текста возрастает интерес к повседневным деталям как носителям культурной информации и механизмам смыслообразования. В рамках антропоцентрической парадигмы художественный текст рассматривается как сложная семиотическая система, где элементы материального быта выполняют знаковую функцию. Одним из таких элементов является гастрономическая лексика. В произведениях Л. Н. Толстого пища перестаёт быть исключительно бытовой деталью и становится частью структурно организованного культурного кода, включённого в систему художественной коммуникации.

Под гастрономическим кодом в данном исследовании понимается совокупность лексических, образных и сюжетно-композиционных средств, репрезентирующих пищевые практики и функционирующих как знаки социального, культурного и ценностного порядка. В лингвокультурологической

перспективе код представляет собой систему смысловых соответствий, обеспечивающих перевод материальной реальности в сферу символического.

В контексте теории культурных кодов показательное положение В. В. Красных, которая, характеризуя систему базовых кодов культуры, выделяет соматический, пространственный, временной, предметный, биоморфный и духовный коды, указывая при этом на существование иных кодовых подсистем; среди них гастрономический (алиментарный, от лат. *alere* – «питать») рассматривается как значимый механизм культурной идентификации [1, с. 8]. Данное положение позволяет включить гастрономический код в общую систему культурной семиотики и рассматривать его как самостоятельную структурообразующую категорию.

Цель настоящей статьи – выявить коммуникативные функции гастрономического кода в художественном пространстве Толстого и определить его аксиологический потенциал на материале романов «Анна Каренина» и «Война и мир». Мы считаем, что гастрономическая лексика у Л. Н. Толстого встроена в систему парадигматических и синтагматических связей текста и участвует в формировании устойчивых смысловых оппозиций.

Показательным для анализа гастрономического кода является эпизод обеда Стивы Облонского и Константина Левина в романе «Анна Каренина»[2]. Уже реплика Левина «Мне лучше всего щи и каша» задаёт ценностную перспективу всей сцены, формируя её аксиологический вектор. Упоминание традиционных русских блюд (щей и каши) репрезентирует укоренённость героя в национальной культурной традиции, его связь с землёй, трудом и природным циклом крестьянского бытия. Этому семантическому комплексу противопоставляется перечень изысканных блюд – устриц, тюрбо, ростбифа, каплунов, сопровождаемых французской гастрономической терминологией. Иноязычные номинации функционируют как маркеры светской культуры и космополитической ориентации дворянской среды, тем самым актуализируя культурную раздвоенность эпохи. В данной сцене гастрономическая лексика становится средством репрезентации конфликта между национальным и заимствованным, органичным и демонстративным.

Обед выполняет выраженную характерологическую функцию: Облонский воспринимает пищу как форму эстетизированного гедонистического наслаждения, тогда как Левин демонстрирует утилитарное и сдержанное отношение к трапезе, лишённое театрализации. Через гастрономический выбор персонажей автор выстраивает систему аксиологических оппозиций: гедонизм ↔ нравственная сосредоточенность, внешняя эффектность ↔ внутренняя глубина, космополитизм ↔ национальная укоренённость. Пища в данном случае выступает медиатором философской проблематики романа, эксплицируя мировоззренческие установки героев и задавая ценностную иерархию повествования.

В романе «Война и мир» гастрономический код приобретает масштаб эпического обобщения[3]. Обед у графа Ростова репрезентирует модель аристократического мира начала XIX века. Перечисление изысканных блюд и

вин не только формирует атмосферу изобилия, но и фиксирует социально-стратификационные различия. Трапеза функционирует как ритуализированная форма общения, способ поддержания сословной иерархии и коллективной идентичности. В данном контексте гастрономическая лексика выполняет одновременно описательную, ритуально-организующую и символическую функции.

Особую смысловую нагрузку приобретает контраст между гастрономической насыщенностью мирного времени и последующими сценами войны и лишений. Изобилие становится художественным приёмом ретроспективной гармонизации, усиливающим трагизм исторического разлома. Оппозиция «пир – голод» трансформируется в метафору утраченного социального и нравственного порядка. Пища в этом контексте выступает индикатором исторического состояния общества: её присутствие или отсутствие маркирует переход от стабильности к катастрофе.

Аксиологический потенциал гастрономического кода раскрывается через систему устойчивых семантических противопоставлений: простота ↔ изысканность, естественность ↔ искусственность, национальное ↔ космополитическое, труд ↔ праздность, органичность ↔ демонстративность. Простая пища (хлеб, щи, каша) коррелирует с нравственной цельностью и духовной устойчивостью, тогда как изысканная кухня нередко соотносится с поверхностностью и отчуждённостью. Вместе с тем писатель избегает прямолинейной морализации: гастрономические сцены функционируют в сложной системе контекстуальных связей и не сводятся к однозначной оценке, сохраняя многослойность художественного смысла.

В коммуникативном плане гастрономический код выполняет ряд взаимосвязанных функций: характерологическую, социально-маркирующую, ритуально-организующую, символическую и аксиологическую. Он структурирует пространство общения, задаёт модели поведения и участвует в формировании ценностной иерархии текста.

С лингвокультурологической точки зрения гастрономический код можно рассматривать как фрагмент языковой картины мира, в котором материальная сфера питания осмысливается через призму коллективных представлений о норме, мере и гармонии. В художественном пространстве Толстого пища становится языком культуры, способом выражения онтологических и этических координат эпохи.

Таким образом, гастрономический код в романах Лев Толстой представляет собой многослойную семиотическую систему, интегрированную в композиционную и смысловую структуру произведений. Пища у Толстого – не второстепенная деталь быта, а механизм художественной концептуализации действительности, через который моделируются социальные отношения, раскрываются характеры и формируется аксиологическое пространство текста.

Список литературы

1. Бочегова Н. Н. Гастрономический код как средство объективизации этнокультурной специфики // Лингвистика и межкультурная коммуникация : сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции, Курган, 25 марта 2010 г. Курган: Курганский государственный университет, 2010. С. 8–20.
2. Толстой Л. Н. Анна Каренина: роман. Санкт-Петербург: Азбука, 2013. 861 с.
3. Толстой Л. Н. Война и мир. Том 2. М.: Просвещение, 1981. 302 с.

УДК 811.161

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ДНЕВНИКАХ Л.Н. ТОЛСТОГО

Г.В. Токарев
Тула, Россия

Аннотация. Статья посвящена изучению проявления креативности личностного дискурса Л.Н. Толстого на материале его дневников. Под креативностью понимается способность субъекта генерировать нестандартные мысли и воплощать их в необычной форме. В ходе исследования доказано, что основным когнитивным способом формирования креативности является трансформация общепринятых представлений.

Ключевые слова: коммуникация, языковая личность, лингвистическая креативность, личностный дискурс, дневник.

THE MANIFESTATION OF LINGUISTIC CREATIVITY IN THE DIARIES OF Leo TOLSTOY

G.V. Tokarev
Tula, Russia

Abstract. The article is devoted to the study of the manifestation of creativity of L.N. Tolstoy's personal discourse based on the material of his diaries. Creativity is understood as the ability of a subject to generate non-standard thoughts and embody them in an unusual form. The study proved that the main cognitive way of forming creativity is the transformation of generally accepted ideas.

Keywords: communication, linguistic personality, linguistic creativity, personal discourse, diary.

Интеграция филологии и психологии вывела в фокус проблему креативности личности. Под креативностью мы понимаем способность субъекта генерировать нестандартные мысли и воплощать их в необычной форме. Из предложенной трактовки следует, что проблема креативности должна рассматриваться в соотношении с понятием нормы. На наш взгляд, проявление креативности связано с отступлением от нормы, то есть с девиациями. То, что необычно, может быть рассмотрено как проявление креативности. В этом отношении большой интерес представляет личность Л.Н. Толстого. Мы считаем, что особенно показателен в аспекте креативности личностный дискурс, который находит своё воплощение в дневниках. Назначение дневника заключается в том, что он отражает саморефлексию пишущего. Это диалог с самим собой. Жанр дневника не требует от пишущего особых форм выражения мысли, использования определённых жанровых средств. Автор свободен в выборе средств выражения. В этих условиях лингвистическая креативность проявляется особенно ярко, поскольку она не детерминирована коммуникативным заданием произвести какой-либо эффект. Т.Б. Радбиль, рассуждая о норме и аномалии, отмечает: «Рассмотрение в модусе «текст» означает установление уместности данных приёмов в плане достижения автором художественного эффекта...» [1, с. 306]. Данная закономерность не проявляется в текстах дневника, поскольку в пишущего нет коммуникативного задания воздействовать на адресата.

Как было сказано выше, креативность может проявляться в двух аспектах: ментальном и знаковом. В личностном дискурсе Толстой демонстрирует нестандартность мысли, выражающуюся в разрушении стереотипов и сложившихся норм. Рассмотрим некоторые дневниковые записи Л.Н. Толстого.

Толстой даёт трактовку какому-либо явлению в неожиданном ракурсе. Так, преступление он трактует не как противозаконное действие, а как выражение отношения к чему-либо. *Преступление не есть известное действие, но известное отношение к условиям жизни.* (16 октября 1859 т. 48, с. 22) Тем самым Толстой открывает путь к оправданию преступления через его понимание. Следующая запись отражает необычную трактовку воровства. *Вор не тот, кто взял необходимое себе, а тот, кто держит, не отдавая другим, ненужное себе, но необходимое другим.* (14 июля 1891 т. 52, с. 45) Вор не тот кто присваивает чужое, а тот, кто не отдаёт своё, ненужное другим. Ещё одна запись отражает иной взгляд на смысл богослужения. *Церковные христиане не сами хотят служить Богу, а хотят, чтобы Бог им служил.* (4 апреля 1897 т. 53, с. 144). В данной записи можно наблюдать мену признаков, закреплённых за субъектами. Толстой использует аллогизмы: *Женщины – это люди с половыми органами над сердцем.* (15 мая 1894, т. 52 с. 118) *Церковь, наука, искусство, государство, цивилизация, право, всё это эвфемические наименования оправдываемых и не прекращаемых гадостей и глупостей, которые делают люди.* (24 августа 1906 т. 55, с. 238)

Парадоксальность мышления может быть выражена с опорой на оппозитивы: *Мы живём, значит мы умираем. Хорошо жить, значит хорошо*

умирать. (1 января 1883 т. 49, с. 60). *Страдания, потери, смерть – всё это добро. Страдания производят счастье и радость...* (27 мая 1884 т. 49 с. 98). 17. *Грекорусская вера есть одна из самых суеверных и вредных ересей.* (29 мая 1889 т. 50, с. 87) Как видим из приведённых примеров, жизнь трактуется как смерть, страдание как добро, вера как ересь.

Толстой нарушает стандарты, прототипические сценарии, устойчивые мнения. Так, библейская прескрипция *трудись в поте лица* переосмысливается Толстым: *Избегай труда для себя, мучительного тяжёлого труда.* (15 сентября 1889 т. 50, с. 144) Общественная установка: воспитание развивает человека, облагораживает – его также переосмысливается: *Человек всякий живёт только затем, чтобы проявить свою индивидуальность. Воспитание стирает её.* (14 июля 1891 т. 52, с. 45). Стереотип *главное предназначение женщины в продолжении рода* трансформируется: *Материнство для женщины не есть высшее призвание.* (15 сентября 1910 т. 58, с. 104).

Для объективации нестандартных мыслей Толстой прибегает к неприличной или стилистически сниженной лексике. *Есть пищу и не выставлять работу, получать знания и не передавать – это онанизм настоящий. Всё чаще и чаще будешь выпускать, и всё гаже будешь себе и другим. Я онанист всяческий.* (28 июля 1884 т. 49, с. 115). *Надо бы написать книгу ЖРАНЬЁ. Валтасаров пир, архиереи, цари, трактиры. Свиданья, прощанья, юбилеи. Люди думают, что заняты разными важными делами, они заняты только жраньём.* (25 июня 1890 т. 51 с. 53). *Мечников придумывает, как посредством вырезания кишки, ковыряния в заднице обезвредить старость и смерть. Точно без него и до него никто не думал этого. Только он теперь хватился, что старость и смерть не совсем приятны. Думали прежде вас, господин Мечников, и думали не такие дети по мысли, как вы, а величайшие умы мира, и решали и решили вопрос о том, как обезвредить старость и смерть, только решали этот вопрос умно, а не так, как вы: искали ответа на вопрос не в заднице, а в духовном существе человека.* (18 июня 1904 т. 55, с. 54)

Для выражения нестандартных мыслей Толстой использует средства окказионального словообразования: *Наука – тюрьмоведение.* (5 октября 1893 т. 52, с. 101), катахрезы, основанные на парадоксальном сходстве: *...церковь, научая людей знать истину и не делать, атрофировала в людях нравственный нерв...* (26 декабря 1890 т. 51, с. 115) *...дети это увеличительные стёкла зла...* (31 декабря 1900 т. 54, с. 79) 94. *Наука – это богадельня, или скорее поприще успеха среди толпы, открытое для всех самых умственно и нравственно тупых людей.* (21 июля 1910 т. 58, с. 82).

Таким образом, креативность Л.Н. Толстого имеет яркое проявление в личностном дискурсе. Основным когнитивным способом формирования креативности является трансформация общепринятых представлений, имеющих форму стереотипов, стандартов, эталонов. Для выражения собственных мыслей Толстой прибегает к традиционным средствам: изменению сочетаемости слова, катахрезам, окказиональному словообразованию, нарушению стилистических норм словоупотребления.

Список литературы

1. Радбиль Т.Б. Язык и мир. Парадоксы взаимоотражения. М.: Издательский дом ЯСК, 2017. 592 с.
2. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в 90 т. М.: РГБ, 2006.

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПАРАДИГМЫ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.015.3

ЯЗЫК ПРОКРАСТИНАЦИИ: РЕЧЕВЫЕ МАРКЕРЫ ОТКЛАДЫВАНИЯ В ВЫСКАЗЫВАНИЯХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Н. В. Басалаева, А. Н. Аникин
г. Лесосибирск, Россия

Статья посвящена анализу речевых маркеров академической прокрастинации у обучающихся. На основе теоретического моделирования предложена классификация лексических и синтаксических конструкций, отражающих стратегию откладывания в педагогическом диалоге. Рассматриваются темпоральные маркеры, условные конструкции, деагентивные формы и маркеры псевдоактивности. Обосновывается диагностический потенциал речевого анализа для педагогической практики.

Ключевые слова: прокрастинация, речевые маркеры, педагогический диалог, откладывание, самооправдание, лексические конструкции, обучающиеся, образовательная коммуникация.

THE LANGUAGE OF PROCRASTINATION: SPEECH MARKERS OF DELAY IN STUDENTS' UTTERANCES

A. N. Anikin
Lesosibirsk, Russia

The article analyzes speech markers of academic procrastination in students. Based on theoretical modeling, a classification of lexical and syntactic constructions reflecting the delay strategy in pedagogical dialogue is proposed. Temporal markers, conditional constructions, deagentive forms, and pseudo-activity markers are examined. The diagnostic potential of speech analysis for educational practice is substantiated.

Key words: procrastination, speech markers, pedagogical dialogue, delay, self-justification, lexical constructions, students, educational communication.

Академическая прокрастинация представляет собой устойчивую поведенческую стратегию, при которой субъект систематически откладывает выполнение учебных задач вопреки осознанию их значимости и возможных негативных последствий [2]. В отечественной психологии данный феномен рассматривается Я. И. Варваричевой как специфическая форма саморегуляции, отличающаяся от лени и нерешительности именно наличием намерения действовать при его последовательном неосуществлении [1]. Несмотря на

значительный массив психологических исследований, речевое измерение прокрастинации остаётся практически неизученным: внимание исследователей сосредоточено на диагностических шкалах и поведенческих коррелятах, тогда как вербальное воплощение откладывания в живом педагогическом диалоге не становилось предметом самостоятельного анализа [3].

Актуальность темы состоит в том, что речь обучающегося является наиболее доступным диагностическим ресурсом для педагога и социального педагога: в отличие от стандартизированных методик, речевое поведение наблюдается непосредственно в образовательном взаимодействии и не требует специальных процедур сбора данных [5]. Выявление устойчивых речевых паттернов, связанных с прокрастинирующим поведением, открывает возможность ранней идентификации обучающихся группы риска и своевременной педагогической интервенции.

В когнитивно-поведенческой традиции прокрастинация рассматривается как внешнее проявление системы дисфункциональных убеждений и автоматических мыслей, предшествующих поведению избегания [5]. Между внутренней речью субъекта и его действием прослеживается непосредственная причинно-следственная связь: убеждение «я лучше работаю под давлением» или «ещё есть время» воспроизводится в коммуникации с педагогом, родителем, одноклассником как самооправдывающий нарратив. По результатам анализа литературы, у прокрастинаторов отмечается не менее пятнадцати типичных оправданий: убеждения о достаточности времени до срока, о повышенной продуктивности под давлением дедлайна, об отсутствии мотивации как непреодолимом препятствии [3]. Принципиально, что данные оправдания не являются случайными: они обнаруживают устойчивые лексические и синтаксические характеристики, поддающиеся систематизации.

Понятие речевого маркера применительно к психологическим состояниям разрабатывается в психолингвистике и лингвистике текста: маркер рассматривается как языковая единица, регулярно сопровождающая определённое психологическое или коммуникативное состояние субъекта и обладающая диагностической ценностью [4]. В контексте настоящей работы под речевым маркером прокрастинации понимается лексическая единица или синтаксическая конструкция, воспроизводимая в высказываниях обучающегося и закрепляющая стратегию откладывания. Предлагаемая классификация построена на основании теоретического моделирования с опорой на типичные самооправдывающие формулы, зафиксированные в психологической литературе [1; 3].

Первую группу образуют темпоральные маркеры – лексические единицы, относящие действие в неопределённое или отдалённое будущее. К ним относятся наречия и наречные выражения «потом», «завтра», «успею», «с понедельника», «после праздников», «когда-нибудь», а также конструкции с семантикой временной достаточности: «ещё есть время», «до сдачи далеко», «не горит» [2]. Данные единицы выполняют не описательную, а регулятивную функцию: в педагогическом диалоге темпоральный маркер возникает, как

правило, в ответ на запрос педагога о выполнении задания и служит способом уклонения от прямого ответа [4].

Вторую группу составляют условные конструкции – синтаксические структуры, ставящие начало действия в зависимость от наступления некоего условия, которое субъект не контролирует или не намерен создавать. Типичные формулы: «как только сдам контрольную, сразу займусь», «если будет настроение – начну», «вот разберусь с одним делом, потом...» [3]. Грамматическая форма условного периода создаёт видимость намерения, одновременно снимая с субъекта обязательство действовать в данный момент. Данные конструкции представляют собой форму речевого самообмана: говорящий демонстрирует наличие плана при фактическом отсутствии обязательства [1].

Третья группа – деагентивные конструкции – охватывает высказывания, в которых субъект устраняется из позиции действующего лица, перекладывая ответственность за бездействие на внешние обстоятельства или неопределённое психическое состояние [4]. Показательны безличные формы: «не идёт», «не пишется», «не получается», «не могу заставить себя», а также конструкции с пассивным залогом и неопределённо-личные предложения. В подобных высказываниях прокрастинирующий субъект устраняет собственную ответственность, представляя откладывание не как выбор, а как следствие независящих от него обстоятельств. Именно деагентивные конструкции чаще всего маскируют прокрастинацию под объективную невозможность действия [3].

Четвёртую группу образуют маркеры псевдоактивности – конструкции, оправдывающие бездействие через указание на альтернативную занятость. К ним относятся высказывания типа «я вообще-то занимался, просто другим», «я готовился, но по-своему», «у меня было много других дел» [3]. Нами было установлено, что данные формулы выполняют двойную функцию: во внешней коммуникации они служат оправданием перед педагогом или родителем, во внутреннем монологе – средством снижения когнитивного диссонанса между намерением и бездействием [1]. Маркеры псевдоактивности труднее всего поддаются педагогической диагностике, поскольку апеллируют к реальным, хотя и нерелевантным действиям субъекта [5].

Предложенная классификация позволяет рассматривать речь обучающегося в образовательном диалоге как диагностический ресурс, доступный педагогу и социальному педагогу без применения специализированного инструментария [5]. Устойчивое воспроизведение маркеров одной или нескольких групп в ответах на запросы о выполнении учебных заданий может служить индикатором сложившейся стратегии откладывания и основанием для целенаправленного педагогического наблюдения [4]. Принципиально, что диагностическую ценность имеет не единичное высказывание, а повторяющаяся речевая модель, воспроизводимая в различных учебных ситуациях.

Практическое применение данного подхода предполагает формирование у педагогов навыка различения объективных затруднений и речевых стратегий избегания в высказываниях обучающихся [5]. Социальный педагог может использовать анализ речевых маркеров при составлении индивидуальных программ сопровождения обучающихся с выраженной склонностью к академическому откладыванию. Перспективным направлением дальнейшего исследования представляется эмпирическая проверка предложенной классификации на материале реальных высказываний обучающихся с применением стандартизированных шкал диагностики прокрастинации [2].

Нами были сделаны следующие выводы. Речевые маркеры прокрастинации образуют устойчивую систему, поддающуюся классификации по лексическому и синтаксическому основаниям. Выделенные четыре группы – темпоральные маркеры, условные конструкции, деагентивные формы и маркеры псевдоактивности – выполняют различные функции в образовательной коммуникации, однако объединены единой стратегией уклонения от своевременного действия [1; 3]. Исходя из актуальности темы, анализ речи обучающегося в педагогическом диалоге представляет собой перспективный и доступный инструмент ранней диагностики академической прокрастинации, не требующий специальных процедур сбора данных [4; 5].

Список литературы

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121–131.
2. Варваричева Я. И. Прокрастинация как предмет психологического исследования // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 2. С. 84–94.
3. Ивутина Е. П., Шуракова Е. С. Академическая прокрастинация как проявление защитно-совладающего поведения у студентов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 4-1. С. 146–151.
4. Мишланов В. А., Каджая Л. А., Кузнецова Ю. М. Лингвистические маркеры эмоционального состояния субъекта речи (к проблеме автоматического мониторинга текстов сетевой коммуникации) // Медиалингвистика. 2020. Т. 7, № 4. С. 428–444.
5. Steel P. Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now. Cambridge: Da Capo Press, 2011. 272 p.

**ЗНАЧЕНИЕ ИММАНЕНТНОГО АНАЛИЗА ДЛЯ СМЫСЛОВОГО
ЧТЕНИЯ И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ (ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ)**

Т. А. Бахор
г. Истра, Россия

В статье представлен опыт работы преподавателей Истринского профессионального колледжа – филиала ГГТУ по профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Подробно освещается значение имманентного анализа стихотворения как необходимого компонента эффективного формирования у младших школьников навыков смыслового чтения и интерпретации художественного текста как основы становления грамотного читателя.

Ключевые слова: имманентный анализ, интерпретация стихотворения, литературное чтение, смысловое чтение, читательская грамотность.

**THE IMPORTANCE OF IMMANENT ANALYSIS IN LITERARY
READING LESSONS (FROM THE EXPERIENCE
OF TEACHING PRIMARY SCHOOL TEACHERS)**

T.A. Bakhor
Istra, Russia

The article presents the experience of teachers at the Istra Professional College, a branch of the GGTU, in the professional training of primary school teachers. It details the importance of immanent analysis of a poem as a necessary component of effective formation of semantic reading and interpretation of a literary text in primary school students as the basis for becoming a literate reader.

Key words: immanent analysis, interpretation of a poem, literary reading, semantic reading, and reading literacy.

Федеральная образовательная программа начального общего образования (далее – ФОП НОО), включающая федеральную рабочую программу по учебному предмету «Литературное чтение», регулярно актуализируется соответствующими приказами Министерства просвещения РФ [4]. В 2024 г. изменения были внесены в перечни (кодификаторы) проверяемых требований к метапредметным и предметным результатам освоения ООП НОО, свидетельствуя о непрерывном поиске методистами и учителями более эффективных форм обучения младших школьников, формированию у них навыков смыслового чтения и освоения читательской грамотности. Формирование у обучающихся умений и навыков смыслового

чтения педагоги соотносят, прежде всего, с достижением обучающимися метапредметных результатов: «Цель смыслового чтения – максимально точно и полно понять содержание текста, уловить все детали и практически осмыслить информацию» [6].

Понятие читательской грамотности тесно связано со смысловым чтением, являющимся ее структурным компонентом. В ФОП НОО становление грамотного читателя включает «мотивированность (обучающегося – Б.Т.) к использованию читательской деятельности как средства самообразования и саморазвития» а также его «эмоциональный отклик на прослушанное или прочитанное произведение» [7].

Среди методических инструментов формирования навыков смыслового чтения и читательской грамотности следует назвать имманентный анализ (и интерпретацию) лирического текста, который оценивался известным отечественным филологом, специалистом по истории и теории стиха М.Л. Гаспаровым как наиболее соответствующий задачам элементарного анализа литературного произведения, соответствующего начальному периоду формирования читательской грамотности, а значит, и наиболее эффективному для обучения младших школьников. Методику имманентного анализа М.Л. Гаспаров изложил в предназначенной для студентов-заочников известной научно-популярной статье, в которой литературовед подробно характеризует этот вид анализа как способствующий пониманию стихотворения читателями, имеющими различный опыт читательской деятельности, «от самого детски-простого до самого утонченно-сложного» [1]. Иллюстрируя свои методические положения примерами из стихотворения А.С. Пушкина «Снова тучи надо мною», литературовед исходил из хрестоматийно-известного положения о сложности восприятия и анализа стихотворений (особенно пейзажной и философской лирики), в которых «главным событием становится именно переживание», «движение души» [2, с. 6]. Работу со студентами над методикой обучения младших школьников анализу стихотворных фрагментов из романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» мы начинаем с напоминания 2-курсникам утверждения М.Л. Гаспарова, основополагающего для предложенной им методики постижения смысла лирического стихотворения: «Начинать нужно со взгляда на текст и только на текст – и лишь потом, по мере необходимости для понимания, расширять свое поле зрения» [1].

М.Л. Гаспаров, опираясь на теорию Б.И.Ярхо о форме и содержании текста, предлагает начинать анализ с идейно-образного уровня, «постигаемого умом и воображением читателя» [1]. Особое внимание М.Л. Гаспаров рекомендует обратить на существенные, отражающие «предметную и понятийную сторону художественного мира» текста. Прилагательные отражают его «чувственную (и эмоциональную) окраску, глаголы – действия и состояния», происходящие в этом мире. [1]. Важно помнить, что большого читательского опыта у младших школьников нет, поэтому имманентный анализ, «не выходящий за пределы того, о чем прямо сказано в тексте» [1], позволяет

достаточно полно описать идейно-художественное богатство текста, охарактеризовать его стиль, определить его ритмические особенности.

Третьеклассникам, обучающимся по программе «Школа России», предлагаются для изучения фрагменты XL и XLII строф из 4-й главы, а также I-я строфа из 5 главы романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин». При работе над фрагментами этого пушкинского романа, многократно использованными составителями учебников для начальных классов, рекомендуем студентам комментарии Ю.М. Лотмана этому к роману [3]. Интеграция науки и методики в образовательном процессе колледжа позволяет формировать у студентов не только исследовательские умения, но и получить опыт практического решения исследовательских задач, что может быть использовано в будущей профессиональной деятельности, о чем неоднократно писали методисты [8, с. 151].

Воссоздаем предметную сторону художественного мира фрагмента XLII строфы:

- (1) «...Опрятней модного паркета,
- (2) Блистает речка, льдом одета.
- (3) Мальчишек радостный народ
- (4) Коньками звучно режет лед.
- (5) На красных лапках гусь тяжелый
- (6) Задумав плыть по лону вод,
- (7) Ступает бережно на лед,
- (8) Скользит и падает; веселый
- (9) Мелькает, вьется первый снег,
- (10) Звездами падая на брег» [5, с. 80].

Студенты указывают имена существительные (паркет, речка, лед, мальчишки, народ, коньки, густ, снег и др.), которые определяют границы и наполнение картины, изображенной поэтом. Начальные строки фрагмента («Опрятней модного паркета// Блистает речка льдом одета») позволяют определить не только пространство, но и время наблюдаемой картины, которую можно представить следующим образом: мы (читатели) видим замерзшую речку, покрытую льдом, на котором катаются на коньках дети (мальчишки). Речной лед настолько прозрачный, что спускающийся по берегу к реке гусь принимает его за воду. И когда гусь решает «окупаться», то падает на лед и какое-то время по инерции скользит неожиданно для себя, не понимая, что происходит. Начинает падать долгожданный первый снег, который покрывает все вокруг, вызывая всеобщую радость. Такую картину как результат смыслового чтения этого фрагмента могут легко представить 3-классники и описать или проиллюстрировать.

Решая вопрос формирования будущими учителями читательской грамотности у младших школьников, рекомендуем студентам обращать внимание не только на предметность («наполняемость») художественного мира этого фрагмента, но и на расположение этих предметов/деталей в структуре анализируемого текста, на их соотношение в образной системе строфы в целом.

Следует обратить внимание студентов на то, что фрагмент, представленный в учебнике «Литературное чтение» (3 класс, 1-ая часть), не является строфой, т.к. начинается с 5-го стиха онегинской строфы. Обучающиеся 3 класса начальную строчку фрагмента воспринимают как первую, а значит, они подсознательно в ней видят верхнюю часть «смысловой рамки стихотворения» (термин М.Л. Гаспарова), актуализирующей основные его мотивы и задающей ценностно-смысловой вектор соотношения образов и деталей в контексте фрагмента. Так, в 1-м предложении 1-го катрена в описании речки лед сравнивается и сопоставляется с паркетом. Это сопоставление ритмически акцентируется, так как слово «паркет», поставлено в конец стихотворной строчки. Рекомендуем студентам при проведении словарной работы не просто объяснить лексическое значение этого слова (пол, настланный небольшими выструганными дощечками), но и указать, что такой пол в доме могли себе позволить очень состоятельные дворяне. В таком социокультурном контексте «модный паркет» воспринимался как показатель восхитительной отделки, благородной красоты, изысканного вкуса хозяев дома. В анализируемом тексте этот «модный паркет» как образ неживой, искусственной, ложной красоты уступает «речному льду» как знаку красоты живой, естественной, истинной. И далее этот мотив естественной красоты продолжается и обогащается образом открыто демонстрирующих живые чувства мальчишек (радостный народ»). Здесь мы обращаем внимание на эпитеты, позволяющие студентам/младшим школьникам определить авторскую позицию, представленную в тексте. Таким образом, обучающиеся находят не только явную информацию в тексте (смысловое чтение), но и скрытую; они могут анализировать не только содержание, но и форму стихотворения, в контексте которой явные соотношения образов получают иную ценностную характеристику (паркет–речка–лед). Обучение такому анализу текста, завершающемуся читательской интерпретацией фрагмента, следует рассматривать как важнейший этап формирования читательской грамотности у обучающихся начальных классов.

Вторая картинка в этом фрагменте воспринимается своеобразным параллелизмом к первой. Следующие две строки (5-я и 6-я), каждая из которых состоит из 4 слов, воспринимаются читателем как тяжеловесные. Это впечатление усиливается за счет использования устаревшего слова «лоно», которое в словосочетании «лоно вод» обозначало «водную гладь, поверхность воды» и в эпоху Пушкина относилось к высокому стилю, возвышающему и подчеркивающему красоту и значительность образа (подобно «модному паркету»). Но в контексте 2-го катрена (5-8 строчки фрагмента) «лоно вод» собирается покорить гусь. Образ этой птицы в русских пословицах часто имеет негативный характер, являясь знаком человека заносчивого. Комизм ситуации подчеркивается неожиданным переносом (enjambement), стилистическим приемом, акцентирующим несовпадение синтаксического и ритмического построения стиха: слово «веселый» является эпитетом к образу первого снега, но, формально находясь на 8 строчке, этот эпитет можно отнести к образу гуся, которому «весело» в создавшейся ситуации. Так снимается противопоставление

низкого и высокого и утверждается представление о жизни как гармоничном сочетании по-разному ориентированных событий.

Использование имманентного анализа на занятиях в колледже по дисциплине «Детская литература с практикумом по выразительному чтению» позволяет студентам в практической деятельности увидеть, что этот вид анализа способствует формированию у обучающихся навыков смыслового чтения, позволяя младшим школьникам находить в тексте явную информацию, видеть и характеризовать представленную в произведении объективную (предметную) картину мира, и одновременно с этим происходит становление младших школьников как грамотных читателей, способных выявлять в стихотворении скрытую информацию, устанавливать актуализируемые формой текста неявные связи между образами и деталями, соотносить их с общей идеей произведения, выражать эмоциональный отклик на прослушанное или прочитанное произведение в соответствующих видах интерпретации текста, обосновывать их, признавать возможность существования разных точек зрения.

Список литературы

1. Гаспаров М.Л. «Снова тучи надо мною»: Методика анализа. – URL: <https://clck su/IwJEm> (дата обращения: 20.04.2026).
2. Детская литература: учебно-методическое пособие / сост. Н.А. Вальянов, Г.С. Спиридонова. Красноярск, 2023. Ч.1. 140 с.
3. Лотман Ю. М. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарии. Пособие для учителя. – URL: <https://clck su/kberd> (дата обращения: 20.04.2026).
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 19.03.2024 г. № 171 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства просвещения Российской Федерации, касающиеся федеральных образовательных программ начального общего образования, основного общего образования и среднего общего образования». – URL: <https://clck su/wejeQ> (дата обращения 20.04.2026).
5. Пушкин А.С. Евгений Онегин // Пушкин А.С. Собр. соч.: В10 т. Т. 4.М.: «Терра» – «Терра», 1987. С.7–182.
6. Сапа А. В. Формирование основ смыслового чтения в рамках реализации ФГОС основного общего образования // Эксперимент и инновации в школе. 2014. №5. С.23– 42.
7. Федеральная образовательная программа начального общего образования. – URL: <https://clck su/FrpLR> (дата обращения: 20.04.2026).
8. Шмутьская Л.С., Веккессер М.В., Зырянова О.Н., Цыганкова В.А. Формирование исследовательских умений у студентов педагогических вузов // Перспективы науки. 2025. № 2 (185). С. 151–153. – URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_82437477_63184487.pdf (дата обращения: 20.04.2026).

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ

В. О. Виштель, Т. В. Захарова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматриваются методы обучения, их классификация и применение методов на уроках экономики.

Ключевые слова: методы обучения; классификация методов; словесные методы; наглядные методы; практические методы; пассивные методы; активные методы; интерактивные методы

APPLICATION OF TEACHING METHODS IN ECONOMICS LESSONS

V. O. Vishtel, T. V. Zakharova
Lesosibirsk, Russia

The aim of the article is to discuss teaching methods, their classification, and the application of these methods in economics classes.

Key words: eaching methods; classification of methods; verbal methods; visual methods; practical methods; passive methods; active methods; interactive methods.

Экономическая реальность в современном мире заставляет менять требования к системе образования. Развитие цифровых технологий, усложнение финансовых инструментов и изменение рынка представляет экономическую грамотность в процессах не просто полезным навыком, а необходимостью для успешной социализации молодежи.

Актуальность темы обусловлена растущей необходимостью формирования экономической грамотности школьников, в условиях динамично меняющейся финансовой среды. Грамотный выбор методов обучения позволяет не только передавать теоретические знания, но и развивать у учащихся практические навыки принятия экономических решений, критического мышления и работы в команде.

Прежде чем перейти к формулировке определения «методы обучения», важно раскрыть сущность термина «метод». В научной литературе существует большое количество подходов к интерпретации понятия «метод». Анализ позволяет определить, что сам термин происходит от древнегреческого языка «*methodos*», что в переводе на русский язык буквально означает «теория, путь исследования», то есть путь к достижению определенной цели или конкретной задачи [5].

Современная педагогика предполагает множество интерпретаций методов обучения, мы же будем исходить их позиции Юрия Константиновича Бабанского. Согласно его формулировке, под методом обучения

подразумевается строго организованная система совместных действий педагога и учащихся. Данная система выстроена таким образом, чтобы последовательно решать не только образовательные, но и развивающие задачи [1].

При систематизации методов обучения ученые опираются на различные критерии, позволяющие динамично структурировать множество подходов. Одним из ключевых критериев для классификации выступает источник получения знаний. Подобную классификацию разработали следующие авторы: Е. И. Петровский, Н. В. Кузьмина, И. Т. Огородников. Они выделили три типа методов, которые мы подробнее рассмотрим ниже [3].

Словесные методы позволяют педагогу оперативно транслировать значительные массивы учебной информации. Особую ценность словесные методы приобретают при изучении основ рыночных отношений. Учитель в формате лекции беседы задает вопросы: «Что такое спрос?», «Как формируется предложение?», «Какие факторы влияют на цену товара?». Ученики отвечают опираясь на предварительное чтение учебника.

Наглядные методы предполагают исследование наглядных пособий, технических средств, моделей и других материалов, которые способствуют лучшему запоминанию сложных данных. В процессе изучения экономики данные методы реализуются через анализ динамических графиков инфляционных процессов, сравнительные диаграммы экономического роста различных стран. Главное сочетать статичные и динамичные формы наглядности.

Практические методы основаны на активной деятельности учащихся. Одним из примеров применения данного метода на уроках экономики служит расчет семейного бюджета. Обучающиеся составляют план доходов и расходов в виде таблицы, анализируют возможности экономии и предлагают способы оптимизации бюджета. Это, простое на первый взгляд, задание помогает понять основы финансового планирования.

Следующая классификация разработана авторами: И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин [2]. Критерием выступила познавательная деятельность учащихся (рисунок 1).



Рисунок 1 – Классификация по познавательной деятельности учащихся

Объяснительно – иллюстративный метод, известный также как и информационно-рецептивный, представляет собой механизм восприятия готовой информации. Например, учитель объясняет тему «Функции денег», сопровождая рассказ презентацией

Репродуктивный метод предполагает воспроизведение учащимися знаний и способов деятельности по образцу. Например, учащиеся заполняют таблицу «Виды налогов» по образцу, используя текст учебника, который помогает систематизировать информацию и запомнить основные категории налогов.

Частично-поисковый метод постепенно вовлекает учащихся в самостоятельный поиск знаний. На уроках экономики ученики самостоятельно ищут в СМИ, данные о текущем уровне инфляции, сравнивают их с официальными показателями Росстата и обсуждают с классом возможные причины таких различий.

Метод проблемного изложения. При использовании данного метода учитель ставит перед учениками проблему. Например, ставится вопрос «Почему в одних странах высокий уровень жизни, а в других – низкий?» и последовательно раскрываются экономические факторы, влияющие на благосостояние населения.

Все рассмотренные нами авторские классификации методов обучения можно систематизировать в рамках трех общих категорий по степени вовлеченности учащихся [4].

Пассивные методы включают в себя следующие группы методов: объяснительно-иллюстративные; наглядные; традиционные. В рамках этой категории педагог выступает действующим лицом, а учащиеся – пассивными слушателями. Знания передаются в готовом виде, от учеников не требуется самостоятельной деятельности или взаимодействия.

В активные методы входят следующая группа методов: репродуктивные; частично-поисковые; практические. Здесь учитель и учащиеся взаимодействуют друг с другом. Ученики не просто воспринимают информацию, а выполняют задания, применяют знания на практике, но работа чаще ведется индивидуально или под руководством учителя.

Последняя группа методов интерактивные, которые подразделяются на следующие виды: деловые игры; групповые мини-проекты; мозговой штурм; кейс-задания; дискуссия. Данные методы предполагают взаимодействие учащихся не только с учителем, но и друг с другом. Активность обучающихся преобладает, они совместно решают задачи, моделируют ситуации, обмениваются мнениями.

Таким образом, в современном мире выбор методов обучения экономики определяется многообразием образовательных задач и индивидуальными особенностями учащихся. Представленные в статье классификации гармонично сочетаются между собой, создавая основу для системного подхода в обучении. Умелое комбинирование методов способствует не только усвоению теоретических основ экономики, но и формированию у учащихся ключевых

компетенций: способности анализировать информацию, эффективно взаимодействовать в группе и проводить самостоятельные исследования. Такой подход обеспечивает формирование устойчивой экономической культуры и практической готовности школьников к решению реальных жизненных задач.

Список литературы

1. Ахмадбекова М. Г. Проблемы технологии выбора методов обучения // Ученые записки. 2021. № 4-41. С. 21-23.
2. Гарин А. П. Методы обучения экономическим дисциплинам / А. П. Гарин, А. В. Угарова, А. С. Бессольнова // Московский экономический журнал. 2022. №7. С.392– 400.
3. Методика обучения экономике: учеб.- метод. пособие / И. А. Орлова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2022. С.183.
4. Полонкоева Ф. Я. Современные методы обучения в преподавании экономических наук / Ф. Я. Полонкоева, М. Б. Богатырев // Научные известия. 2022. №26. С.106 – 108.
5. Садовская И. Л. Методы обучения: Новая концепция [Электронный ресурс] // «КиберЛенинка». – URL: <https://clck.ru/HsTfb> (дата обращения: 22.03.2026).

УДК 37

ПРИЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО МАНИПУЛЯТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В ОБУЧЕНИИ ОРАТОРСКОМУ ИСКУССТВУ ШКОЛЬНИКОВ

Н.Г. Волкова
г. Абакан, Россия

В статье рассматриваются речевые приемы и тактики на примере агитационного дискурса, которые могут усиливать убеждающий эффект речи при обучении школьников ораторскому мастерству. Отдельно обсуждается роль в обучении манипулятивных техник с указанием на непозволительность их использования.

Ключевые слова: риторика, дискурс, приемы, ораторское искусство, лингвистика, манипуляция, воздействие.

LINGUISTIC MANIPULATIVE INFLUENCE TECHNIQUES IN TEACHING PUBLIC RELATIONSHIP TO SCHOOLCHILDREN

N.G. Volkova
Abakan, Russia

The article examines speech techniques and tactics on the example of propaganda discourse, which can enhance the persuasive effect of speech in teaching students public speaking skills. The role of manipulative techniques in teaching is also discussed, with a focus on the prohibition of their use.

Keywords: rhetoric, discourse, techniques, public speaking, linguistics, manipulation, influence.

В условиях информатизации общества навыки ораторского искусства становятся базовой профессиональной и личной компетенцией. Принципы аргументации, критического мышления и ясной передачи информации поддерживают развитие уверенности, способствуют сотрудничеству в коллективе, выработке лидерских качеств.

Внедрение системы преподавания речи в общеобразовательных учреждениях в рамках внеурочной деятельности в 5-9 классах дает школьникам возможность повысить этику коммуникации. Цель статьи – предложить один из способов обучения школьников навыкам ведения дискурса, уверенного выступления с применением на практике допустимых приемов манипулятивного воздействия.

К практическим методам обучения ораторскому искусству обычно относят моделирование ситуаций, практику и обратную связь. Однако опыт преподавания показывает, что на более высоком этапе освоения практического материала учащимся требуется глубже посмотреть на высказывание с точки зрения жанрового своеобразия и применения лингвистических приемов для понимания уровня воздействия каждого из этих компонентов.

Естественным предметом изучения в рамках ораторского мастерства становится агитационный дискурс как одно из возможных измерений функционирующих в социуме текстов, представляющих их взаимодействие в системе определенной социокультурной ситуации.

В изучении тактик ораторского мастерства предлагаем опираться на теорию спора, понятие «позволительные» и «непозволительные» уловки русского ученого-логика, проф. С. И. Поварнина. «Уловкой в споре называется всякий прием, с помощью которого хотят облегчить спор для себя или затруднить спор для противника. Таких приемов многое множество, самых разнообразных по своей сущности. Иные из них, которыми пользуются для облегчения спора себе самим, позволительны. Другие – непозволительны и часто прямо бесчестны» [5]. На примере письменных текстов есть возможность отметить эффективность применения именно позволительных уловок.

Данное высказывание можно взять за основу образовательной траектории школьников, познакомить и отработать на практике уловки (тактики), известные своим широким применением в риторике и теории спора.

К позволительным уловкам относим следующие:

- 1) оттягивание возражения;
- 2) аргументы вразброс;
- 3) чрезмерное употребление антонимов, синонимов;
- 4) употребление повторов;
- 5) гиперболизация.

Данный список нами выведен неслучайно, в него попали тактики, которые встречались наиболее часто в агитационной литературе. В целом список позволительных уловок может быть шире.

Отдельно стоит рассмотреть на занятиях непозволительные уловки с точки зрения этических рисков их применения в рамках дискурса и выступлений:

- 1) «призыв к городскому»: указание на опасность для государства, общества;
- 2) «палочные доводы»: принятие довода из-за боязни чего-то опасного.
- 3) «чтение в сердцах»: чтение тайных мотивов, которые заставляют вас их высказывать.
- 4) указание на опасность жизни детей, их будущего.
- 5) агрессия, включающая антиперсонификацию, лингвоцинизмы, ярлыки, уничижительную и оскорбительную лексику.

Другие способы манипулирования, представленные в книге В.П. Шейного «Скрытое управление человеком (Психология манипулирования)» [6, с.287], следует использовать для практики в качестве антипримера:

- 1) искажение информации (ложь, деформация, подтасовка фактов или сдвиг понятий);
- 2) утаивание информации;
- 3) метод частичного освещения;
- 4) способы подачи;
- 5) психологическая нагрузка.

Важно обсудить с учащимися причины запретов в речи следующих манипулятивных способов подачи информации.

1. Обилие информации в сыром и/или несистематизированном виде.
2. Мелкие порции информации, не позволяющие ею эффективно воспользоваться.
3. Одновременная подача противоречащих друг другу сообщений.
4. Домысливание в нужном направлении. Этим приемом пользуются тогда, когда прямо сказать нельзя.
5. Психологическая нагрузка (манипулятивное давление).

Этим приемам желательно попробовать поискать замену среди позволительных.

Практическую часть можно начать с анализа готовых агитационных текстов, так как они чаще всего включают использование нескольких типов воздействия, имеют четкую структуру и являются отличным примером «подачи» главной мысли.

«Чтобы достичь успеха, политику необходимо следовать за избирателем, глубоко изучать его, а не только грубо и прямолинейно воздействовать, убеждая и навязывая свою точку зрения» [3, с. 71]. Бобровская Г.В. отмечает не просто особенности речи политического языка, она выделяет наиболее распространенные приемы выразительной речи на уровне лексики публицистического стиля, а также непозволительное использование сниженной лексики и навешивание ярлыков. Характерное использование метафор – одна из ярких особенностей политического дискурса.

Пример текста для анализа: «А вы посмотрите, что происходит сегодня в России, посмотрите повнимательней. Ситуация изменилась. **Сегодня мы востребованы, нас, можно сказать, призывают – приходите**, выводите страну из **дерьма**, в котором она лежит, хозяйствуйте, вкладывайте, делайте дело и помогайте другим... Потому что вчера было **время болтунов и тех, кто научился ломать комедию** перед народом, для них выборы – средство своровать денег. Вчера было **время актеров и клоунов**, которые **срывают аплодисменты** толпы и красуются по телевизору».

Текст пестрит изобразительными средствами: метафорами одного из тематических блоков в дискурсе – театральными, фразеологизмами («ломать комедию», «срывать аплодисменты»), что является «плюсом» для любого воздействующего текста. Но здесь же мы находим применение такой непозволительной уловки, как ложное обобщение («сегодня мы востребованы», «нас призывают») – факты не доказаны, утверждение преподносится как не требующее доказательств, вернее, доказательств нет, и проверить эту информацию нет возможности. Непозволительным будет и использование бранной лексики («дерьма»).

В целом этот текст можно назвать воздействующим в эмоциональном плане, однако его «минус» в том, что он не внушает доверия в связи с оперированием заведомо не проверяемой информацией.

В качестве главных выводов знакомим учащихся с некоторыми рекомендациями по созданию эффективных в плане воздействия текстов.

1. Выбор жанра должен соответствовать поставленным целям сообщения.
2. Текст должен быть стилистически однородным.
3. Для большей эффективности используется система изобразительных и фигуральных средств, что по сути является позволительной манипуляцией.
4. Из текста исключается любое упоминание об оппонентах, тем более не допускается унижительная и бранная лексика в их адрес.
5. Вместо агрессии используется позитивный эмоциональный настрой, который достигается доводами в пользу ассоциаций о человеческом счастье.
6. Внушает доверие только такой текст, факты которого можно проверить.

Использование на занятиях всего многообразия риторических приемов помогает школьникам, с одной стороны, осознать воздействующую силу речи, а с другой – не стать жертвами манипуляции, так как разница между правильным эмоциональным воздействием и агрессивной манипуляцией в конечном итоге становится очевидной.

Список литературы

1. Бобровская Г.В. Об особенностях современного политического дискурса // Русская речь. 2006. №4. С. 63-67.
2. Искусство спора: О теории и практике спора / Проф. С.И. Поварнин. Петроград: Начатки знаний, 1923. – URL: <https://clck.ru/3T7VCd> (дата обращения: 13.04.2026).
3. Карасик В.И. Ритуальный дискурс / Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов, 1999. Вып. 2.
4. Лебедев-Любимов А.Н. Психология рекламы. М., 2000.
5. Овчинникова И.Г. Характеристика рекламного дискурса // Жанры речи: сборник научных статей. Саратов, 2002. Вып. 3.
6. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования). Минск, 2003.

УДК 377

ИГРА КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕДИАБЕЗОПАСНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Волковская, А. В. Сычева
г. Абакан, Россия

В статье рассматривается потенциал игровых технологий в формировании основ медиабезопасности у детей младшего школьного возраста. Обосновывается актуальность проблемы защиты личности ребёнка в цифровой среде, выделяются ключевые риски современного медиапространства. Особое внимание уделяется внеурочной деятельности как оптимальному полю для системной работы по развитию критического мышления и навыков безопасного поведения в сети Интернет. Приводятся примеры игровых форм, апробированных в рамках выпускного квалификационного исследования. Делается вывод о том, что игра выступает естественным и эффективным инструментом первичной профилактики киберугроз у младших школьников.

Ключевые слова: медиабезопасность, младший школьник, внеурочная деятельность, игровые технологии, информационная культура, цифровые риски.

GAME AS A MEANS OF ENSURING MEDIA SAFETY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

E.V.Volkovskaya, A. V. Sycheva
Abakan, Russia

The article examines the potential of game technologies in forming the foundations of media safety among primary schoolchildren. The relevance of the problem of protecting a child's personality in the digital environment is substantiated, and key risks of the modern media space are highlighted. Particular attention is paid to extracurricular activities as an optimal field for systematic work on the development of critical thinking and safe behavior skills on the Internet. Examples of game forms tested within the framework of the final qualifying research are provided. It is concluded that the game acts as a natural and effective tool for primary prevention of cyber threats in primary schoolchildren.

Key words: media safety, primary schoolchild, extracurricular activities, game technologies, information culture, digital risks.

В условиях стремительной цифровизации всех сфер жизни общества младший школьник неизбежно становится активным пользователем глобальной сети. Планшеты, смартфоны и компьютеры входят в повседневность ребёнка не только как средства развлечения, но и как инструменты обучения и общения. Однако наряду с очевидными образовательными возможностями виртуальная среда несёт в себе целый спектр угроз: от кибербуллинга и вовлечения в деструктивные сообщества до столкновения с недостоверной информацией и контентом, не соответствующим возрасту. В этой связи обеспечение медиабезопасности подрастающего поколения становится одной из приоритетных задач современной системы образования, что отражено в положениях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, акцентирующих важность формирования информационной культуры и навыков безопасного поведения в информационно-телекоммуникационной сети Интернет [1].

Традиционные уроки информатики или фрагментарные беседы классного руководителя зачастую не способны в полной мере решить задачу воспитания грамотного и защищённого пользователя. Более благоприятные условия для этого создаёт внеурочная деятельность, обладающая гибкостью в выборе содержания, форм и методов работы. Именно во внеурочное время педагог имеет возможность уделить внимание эмоционально-ценностному отношению ребёнка к медиасреде, проработать конкретные жизненные ситуации, с которыми школьник может столкнуться в интернете, и сформировать устойчивые поведенческие алгоритмы. Одним из наиболее органичных для возраста 7–11 лет средств решения перечисленных задач является игра.

Игровая деятельность остаётся ведущим видом деятельности для младших школьников, особенно на начальном этапе обучения, и сохраняет своё мощное

развивающее воздействие на протяжении всего периода обучения в начальной школе. Игра позволяет моделировать проблемные ситуации медиапространства в безопасной, контролируемой взрослым обстановке. В процессе сюжетно-ролевой игры или игрового тренинга ребёнок проживает опыт столкновения с сетевым мошенником, получает запрос на передачу личных данных от незнакомца или встречается с агрессивными комментариями, но при этом не подвергается реальной психологической травме. Педагог, выступая в роли фасилитатора и организатора рефлексии, помогает обучающимся осознать ошибочность импульсивных действий и выработать правильную стратегию реагирования.

Проведённый в рамках выпускной квалификационной работы анализ научно-методической литературы позволил установить, что эффективность игры в формировании медиабезопасного поведения достигается за счёт её полифункциональности [2; 4]. Во-первых, игра обладает мощным мотивационным потенциалом: соревновательный элемент, наглядность и эмоциональная вовлечённость обеспечивают высокую познавательную активность учащихся. Во-вторых, в ходе игры происходит не просто усвоение абстрактных правил («нельзя называть домашний адрес»), а их интериоризация, перевод во внутренний план действий. В-третьих, коллективная игровая деятельность способствует развитию коммуникативных навыков и эмпатии, что является важным ресурсом в противостоянии кибербуллингу [3, с. 97].

При организации опытно-практической работы с обучающимися 2-го класса на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №24» г. Абакана, нами был проведен констатирующий этап, где был выявлен средний и низкий уровни знаний основных правил безопасного поведения в интернете. Это позволило нам разработать и реализовать формирующий этап, где во внеурочной деятельности «Школа юного экономиста» цикл игровых занятий под общим названием «Безопасный цифровой мир». Программа включала дидактические игры с элементами соревнования, карточки-задания по правилам сетевого этикета, а также сюжетно-ролевую игру «Защитники Интернета» [5].

Приведем несколько примеров, на занятии по теме «Понятие «услуги», второклассникам была предложена игра «Сетевой Брифинг», цель которой: привитие навыков безопасного общения в интернете, укрепление доверия и взаимопомощи в команде. Дети были разделены на пары и каждой давалась ситуация, связанная с общением в интернете (например, «Ты получил сообщение от незнакомца об какой-либо услуге, что будешь делать?»). Пары обсуждали свои ответы, а потом представляли их остальным, объясняя, какое решение было выбрано и почему.

На занятии по теме «Товар и деньги», была предложена игра: «Афера-Сплошняком», цель: ознакомление детей с различными видами онлайн-мошенничества, научить распознавать подозрительные ситуации. В ходе игры обучающиеся были разделены на команды. Каждая команда получала карточки с описаниями различных ситуаций (например, «Ты выигрываешь приз в лотерее, о которой никогда не слышал», «Тебе предлагают скачать программу, которая поможет взломать игру» и т.д.). Группы должны обсудить, является ли

ситуация мошенничеством или нет, и представить свои выводы классу. В конце обсуждения предлагалось мини-сообщение о том, как распознавать мошенничество в интернете.

Кроме того, школьники анализировали смоделированные педагогом кейсы: фейковое сообщение о выигрыше, подозрительный профиль в социальной сети, просьбу о помощи от незнакомого «друга». Задачей было не только найти признаки обмана, но и аргументированно объяснить, как следует поступить в такой ситуации (обратиться к родителям, заблокировать пользователя, использовать настройки приватности и т.д.). Наблюдение за ходом игр анализом ситуаций показало, что дети активно включались в дискуссию, предлагали различные варианты решений и, что особенно важно, начинали более критично относиться к информации, получаемой из сети.

После цикла занятий обучающиеся стали реже указывать готовность сообщать личные данные виртуальным знакомым и чаще отмечали необходимость проверки информации перед её распространением. Полученные данные соотносятся с выводами современных исследователей о том, что вовлечение младших школьников в игровое моделирование медиарисков, способствует снижению виктимности и развитию навыков критической автономии.

Таким образом, игра во внеурочной деятельности выступает не просто развлечением, а эффективным педагогическим инструментом, позволяющим в мягкой, ненавязчивой форме донести до младшего школьника серьёзные правила существования в цифровой среде. Игровые методы обеспечивают комплексное воздействие на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности, что соответствует возрастным особенностям учащихся начальных классов. Дальнейшая разработка и методическое оснащение игровых практик в области медиабезопасности представляются перспективным направлением работы современного педагога.

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 (ред. от 22.01.2024). – URL: <https://clck.ru/UdMwL> (дата обращения: 10.04.2026).
2. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Федотова В. С. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 167–193.
3. Мурзина Н. П. Медиабезопасность младших школьников как педагогическая проблема // Начальная школа. 2020. № 8. С. 95–99.
4. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Модели цифровой компетентности и проблема цифрового разрыва в России // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 5. С. 55–68.

5. Юдина А. М. Игровые технологии как средство формирования информационной культуры младших школьников // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 4. – URL: <https://clck.ru/uVVtu> (дата обращения: 08.04.2026).

УДК 378

МЕНТОРИНГ КАК ИННОВАЦИЯ ДЛЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.М. Гарифуллина, М.Г. Сергеева
г. Казань, Россия

Руководители дошкольными образовательными организациями придерживаются самых разных моделей поведения, на примере данной статьи, нами были рассмотрены: ассертивная, персонифицированная, акмеологическая. Приверженность разным направлениям и стилям поведения ведут к различным результатам во взаимоотношениях с коллективом менти-педагогов и педагогами с большим стажем работы. Статья будет актуальна для руководителей дошкольными образовательными организациями, менторам, поскольку в ней приводятся новые подходы для практики руководства дошкольной образовательной организацией. Способность к эффективному взаимодействию, налаживанию плодотворных контактов для всех участников образовательного процесса имеет большое значение, для педагогов и менти-педагогов, а также и для самих менторов – заведующих дошкольными образовательными организациями.

Ключевые слова: менторинг, ассертивность, акмеология, персонификация, менти-педагог, дошкольная организация, руководитель дошкольной организации, ментор.

MENTORING AS AN INNOVATION FOR PRESCHOOL EDUCATION

A.M. Garifullina, M.G. Sergeeva
Kazan, Russia

Preschool leaders adhere to a wide variety of behavioral models. In this article, we examined assertive, personalized, and acmeological models. Commitment to different approaches and behavioral styles leads to different results in interactions with mentees and experienced teachers. This article will be relevant for preschool leaders and mentors, as it presents new approaches for practical preschool leadership. The ability to effectively interact and establish fruitful relationships is essential for all participants in the educational process, including teachers and mentees, as well as for mentors themselves – preschool leaders.

Keywords: mentoring, assertiveness, acmeology, personification, mentee-teacher, preschool organization, head of preschool organization, mentor.

Актуальность данного исследования обусловлена поиском новых, эффективных подходов к руководству дошкольной организацией с помощью формирования у руководителей-менторов понимания ассертивности, персонификации и акмеологии для становления личности менти-педагогов. В условиях постоянно меняющихся образовательных стандартов и требований, руководители ДОО нуждаются в новых, научно-обоснованных подходах к управлению. Данная статья предлагает именно такие подходы, которые могут быть успешно применены на практике.

Идея ассертивного подхода заключается в проявлении собственной индивидуальности, умении принимать решения и нести ответственность за себя, демонстрировать уважение и активную позицию в социальной жизни. Тактические приемы, применяемые ассертивной личностью позволяют проявлять гибкость, но при этом демонстрируется позиция вежливого «нет», если это находится в противоречии со взглядами дискуссанта. Не применяя психологически-манипулятивных конструкторов и не нарушая границ, ассертивная личность ставит цель и достигает ее (рис.1) [1, 3].



Рисунок – 1 Модель ассертивности

Персонифицированная модель предполагает индивидуализацию образовательного пространства. Реализация творческих способностей и потенциала, приобретение новых навыков; сознательное формирование личности с пониманием своих сильных и слабых сторон, формирование ценностей, убеждений, самостоятельный выбор жизненного пути, профессии, круга общения; признание собственной автономности и преодоление ограничений; осознание собственной роли в жизни, зрелость в принятии решений и независимость от внешних обстоятельств [2].

Одной из персонифицированных направлений является также адаптивность и согласованность действий в профессиональном и социальном смыслах (рис.2) [5].



Рисунок – 2 Модель персонификации

Последний подход по выбору опрашиваемых респондентов [2-3] оказался акмеологическим. Наиболее распространенное определение данного подхода характеризует его как направленность личности на достижение вершин в различных сферах деятельности: социальную, духовную, трудовую, творческую, познавательную. Зачастую акмеологический подход – это не только про профессиональную деятельность, но и про непрерывное развитие. Получение удовлетворения от собственной деятельности и есть наивысший пик мастерства, когда достигнутые все желанные аспекты и стремления трансформируются в результаты деятельности (рис.3) [4].



Рисунок – 3 Модель акмеологии

Таким образом, в процессе нашего исследования было определено, что значение межличностного взаимодействия направлено на эффективное взаимодействие и налаживание плодотворных контактов, что является основой для успешной реализации воспитательно-образовательного, администрирующего и управленческого процессов. Это касается всех участников: педагогов и менти-педагогов – от их слаженной работы напрямую зависит качество образования детей и корпоративная атмосфера в детском саду [6].

Для менторов – заведующих дошкольными образовательными организациями - их лидерские качества и стиль управления, которые оказывают прямое влияние на мотивацию, профессиональный рост и удовлетворенность работой всего коллектива.

Повышение качества образования сказывается на эффективном управлении, основанном на понимании различных моделей поведения и оптимизации межличностных отношений, напрямую способствует созданию благоприятной среды для развития дошкольной организации.

Список литературы

1. Быстрова А. С. Специфика оценки эффективности тренингового метода обучения персонала //Духовная ситуация времени. Россия XXI век. 2019. №. 2. С. 59-60.
2. Гарифуллина А.М. Компетенции руководителей дошкольных образовательных организаций в теории и практике менторинга Российской Федерации. Профессиональное образование в современном мире // Вестник: Профессиональное образование в современном мире. 2024. 13(3). С. 474-483.

3. Гарифуллина А.М. Менторинг в наставничестве для дошкольного образования российской федерации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2024. №2. С. 170-179.

4. Илюхина В. С. К вопросу оценки результативности и эффективности обучения человеческих ресурсов //Наука XXI века: Актуальные направления развития. 2016. №. 1-1. С. 184-187.

5. Кузнецова В. И., Сергеева М. Г. Методы формирования личностных качеств и профессиональных навыков студентов-будущих менеджеров // Московский педагогический журнал. 2025. №. 1. С. 168-178.

6. Линд Э. М. Психолого-педагогическое сопровождение молодого специалиста педагогом-наставником // Развитие института наставничества в условиях модернизации педагогического образования: материалы межрегион. науч.-практ. конф. / под общ. ред. И. В. Кругловой. М., 2010. С. 37–42.

УДК 37

ЛИТЕРАТУРНАЯ ИГРА – КАК ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ АВТОРСКИЕ НАСТОЛЬНЫЕ ИГРЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

О.А Дидух
г. Лесосибирск, Россия

В статье представлен теоретические и практические выкладки о роли литературной настольной игры в педагогическом процессе. Описаны разработки двух авторских литературных игр «Поэтический УНО»: мастерская художественных средств выразительности» и «Литературное путешествие по Енисею»: уроки Астафьева в игровом формате.

Ключевые слова: литературная игра, педагогический процесс, дидактика, предметные и метапредметные результаты, тропы и фигуры речи, произведение, автор, творчество, краеведение.

THE LITERARY GAME IS LIKE A CREATIVE LABORATORY AUTHOR'S BOARD GAMES IN THE PEDAGOGICAL PROCESS

O.A. Didukh
Lesosibirsk, Russia

The article presents theoretical and practical considerations on the role of literary board games in the pedagogical process. The developments of two author's literary games "Poetic UNO": workshop of artistic means of expression" and "Literary journey along the Yenisei": lessons by Astafyev in a game format are described.

Keywords: literary game, pedagogical process, didactics, subject and meta-subject results, tropes and figures of speech, work, author, creativity, local history.

Классическая литература зачастую воспринимается современными школьниками как нечто далекое, скучное и обязательное. Ломая этот стереотип, инновационный курс «Нескучная классика» предлагает принципиально иной подход – через погружение, игру и творчество к осмысленному чтению и размышлениям после прочитанного. Представим опытом разработки и использования авторских настольных игр в педагогическом процессе. Эта тема, как нам кажется, особенно актуальна сегодня, когда мы ищем новые пути привлечения внимания школьников к чтению и литературе.

Психологи и педагоги давно заметили: в игре обучение становится произвольным, снижается учебный стресс, а материал усваивается глубже и прочнее. Настольные игры сегодня – это не просто развлечение, а полноценный инструмент просветительской работы, своеобразная творческая лаборатория, позволяющая осмыслить произведение или литературоведческий материал [1].

Предлагаем авторскую разработку двух настольных литературных игр: «Литературное УНО» (по мотивам популярной карточной игры) и «Литературное путешествие по Енисею» (по произведениям В.П. Астафьева). Обе игры созданы и апробированы на уроках литературы и внеклассных мероприятиях.

1. Теоретические обоснования: почему настольные игры работают.

Дидактический потенциал настольных игр, их механики способствует достижению не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов (предметные результаты: систематизация знаний, углублённое понимание текста, запоминание деталей; метапредметные результаты: развитие памяти, внимания, логического мышления, умения работать с информацией, навыков коммуникации и работы в команде; личностные результаты: формирование интереса к чтению, воспитание ценностного отношения к литературе, развитие эмоционального интеллекта).

Особенно ценно, что настольные игры позволяют учителю по-новому представить традиционные библиотечные и педагогические ресурсы. Игра становится мостом между классическим текстом и современным школьником.

Традиционный формат уроков литературы, построенный на разборе и обсуждении готовых текстов, часто не решает ключевую задачу – не учит создавать. Литературные игры, адаптированные для разных возрастов, становятся тем безопасным полигоном, где творчество рождается не из усилия воли, а из азарта, правил и живого общения.

Актуализация. Решение может быть найдено в неожиданном поле – в мире настольных игр. Адаптированные под литературные задачи, они перестают быть просто развлечением и превращаются в мощный дидактический инструмент, который не проверяет знание, а погружает в процесс его создания.

Возраст участников игры 10+

2. «Литературное УНО»: как знакомый формат работает на литературу

Идея и механика

Все мы знаем игру «УНО» – динамичную, азартную, требующую быстрой реакции. Я задалась вопросом: а что, если «переодеть» эту механику в литературные одежды? Так родилось «Литературное УНО».

Цель игры: закрепить знание авторов и их произведений в увлекательной соревновательной форме.

Педагогический эффект: игра не требует предварительной подготовки – знания накапливаются в процессе. Обучающиеся видят и запоминают материал. Литературная игра становится своеобразным творческим тренажером.

Уно: Стихийное комбинирование тропов и фигур.

Динамичная игра «Уно» с ее цветами и действиями идеально ложится на систему художественных средств выразительности.

Механика: каждый цвет соответствует определенным заданиям.

Карты действий превращаются в творческие задания: «Пропусти ход – Поэтический блок», «Возьми две. Придумай свой пример к тропу».

Погружение в процесс: Игрок оказывается в условиях дефицита времени и необходимости быстро оперировать художественными категориями. Это имитирует настоящий творческий поиск, когда нужно быстро подобрать нужный образ, сравнение, метафору. Игра учит импровизации и гибкому использованию теоретического материала.

В ходе игры происходит создание единого творческого пространства, передача опыта, разрушение возрастных стереотипов.

В практическом применении игры «Поэтическое Уно» игроки не заучивают определения «метафоры» или «сравнения», а используют их как игровые карты. Задание «Возьми две» трансформируется в «Придумай сравнение для этого стула». Тропы становятся не терминами, а игровыми действиями, что снимает у обучающихся психологический барьер.

Возраст участников игры 10+

Рабочий азарт и умение творить в условиях ограничений (правил игры) увлекают игроков. Читая строчки из поэтических текстов развивается языковая чуткость, вырабатываемая через мгновенную реакцию на задачу. Игровые действия стимулируют смелость импровизации, когда у игрока нет времени на внутреннюю цензуру, а также коммуникацию, потому что слово становится частью общего творческого потока.

Проходя путь от простого игрового действия к сложным творческим решениям, участники совершают самый важный переход от восприятия литературы, как суммы знаний, к переживанию ее как живого, увлекательного и бесконечно разнообразного творческого

Особенно важно, что игра создаёт «ситуацию успеха»: даже слабый ученик может выиграть за счёт удачи, что снижает страх ошибки и повышает учебную мотивацию. В своей практике я использую «Литературное УНО» на этапе закрепления материала, а также на внеклассных мероприятиях – литературных вечерах, «Библионочи», семейных турнирах.

3. «Литературное путешествие по Енисею»: уроки Астафьева в игровом формате.

Вторая игра – это «Литературное путешествие по Енисею», посвящённая творчеству нашего великого земляка Виктора Петровича Астафьева.

Краеведческий компонент здесь не случаен. Для нас, сибиряков, Астафьев – это не просто писатель, это голос нашей земли, нашей реки.

Структура и механика

Игра построена по принципу игры-бродилки с элементами викторины. Такие игры, как показывает практика, очень популярны у школьников.

Игровое поле – карта реки Енисей с остановками в местах, связанных с жизнью и творчеством Астафьева: Овсянка (родное село писателя), Дивногорск, Красноярск, Игарка (детство), Диксон и другие северные точки

Карточки заданий четырёх типов.

1. «Васюткина тропа» – вопросы по рассказу «Васюткино озеро», «Конь с розовой гривой», «Фотография на которой меня нет» (знание текста).

2. «Последний поклон» – вопросы по автобиографической прозе (биография писателя).

3. «Енисейские напевы» – краеведческие вопросы о природе и истории края.

Механика: игрок бросает кубик, передвигает фишку, отвечает на вопрос с карточки. За правильный ответ – дополнительный ход. За неправильный – штрафная остановка.

Игра апробирована в 5–9 классах. Наиболее активно она используется при изучении рассказов Виктора Астафьева.

Можно сделать вывод, что эта игра, во-первых, резко повышает мотивацию к чтению: чтобы выиграть, нужно знать текст; во-вторых, формируется целостное представление о творчестве писателя, а не только об одном произведении; в-третьих, игра развивает познавательный интерес к родному краю. Особенно ценно, что в игру можно включать задания разного уровня сложности, адаптируя её под разные классы и уровень подготовки.

4. Методические рекомендации: как разработать авторскую игру.

Опираясь на собственный опыт и анализ успешных практик коллег, мы выделили несколько ключевых этапов создания авторской настольной игры.

Этап 1. Выбор формата, определение типа игры.

Бродилка (ходилка) – самый простой в разработке формат, подходит для любого возраста

Карточная игра (типа «УНО», «лото», «домино») – компактна, динамична

Квиз/викторина – акцент на знаниях

Ролевая игра – более сложная, но и более погружающая

Этап 2. Отбор содержания – ключевой этап. Необходимо: выделить основные темы и вопросы (10–30 в зависимости от формата); обеспечить разный уровень сложности; включить и знание текста, и понимание смысла, и элементы биографии.

Как показывает опыт коллег, эффективны игры, объединяющие развлекательный и познавательный элементы в единое целое.

Этап 3. Разработка правил. Правила должны быть: простыми и понятными (объяснять не более 2–3 минут); динамичными (партия – не более 30–40 минут); сбалансированными (важны и знания, и элемент случайности).

Важно помнить, что «успех игры зависит не от удачи, а от знаний и эрудиции игроков» это главное отличие образовательной игры от развлекательной.

Этап 4. Тестирование. Обязательное условие – тестирование на целевой аудитории. В процессе выявится много нюансов: слишком лёгкие или слишком сложные вопросы, неудобная механика, спорные формулировки.

Подводя итог, отметим: авторская настольная игра – это не просто «фишка» или способ развлечь детей на уроке. Это серьёзный педагогический инструмент, позволяющий глубоко и комплексно изучать литературные произведения и теорию литературы. Опыт показывает, что настольные игры становятся для современной школы и библиотеки «не просто развлекательным форматом, а полноценным инструментом просветительской работы.

Список литературы

1. Патрушева И. В. Психология и педагогика игры. Москва: Издательство Юрайт, 2024. 125 с.

УДК 37

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕРАКТИВНОГО МОБИЛЬНОГО КОМПЛЕКСА «СТЕНА-ПОЛ» В РАБОТЕ ПЕДАГОГА- ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ С ОВЗ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)

К.А. Жаткина

г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается современное интерактивное оборудование и возможности его использования в работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (интеллектуальными нарушениями).

Ключевые слова: обучающийся с ограниченными возможностями здоровья, интеллектуальные нарушения, интерактивное оборудование, интерактивный пол, интерактивная стена.

THE POSSIBILITIES OF USING THE INTERACTIVE MOBILE COMPLEX "WALL-FLOOR" IN THE WORK OF A TEACHER-EDUCATOR WITH STUDENTS WITH DISABILITIES (INTELLECTUAL DISABILITIES)

K.A. Zhatkina
Lesosibirsk, Russia

The article discusses modern interactive equipment and its potential use in working with students with disabilities (intellectual impairments).

Keywords: disabled students, intellectual disabilities, interactive equipment, interactive floor, interactive wall.

Согласно Федеральному закону «Об образовании» (ст. 2), обучающийся с ограниченными возможностями здоровья (далее – обучающийся с ОВЗ) – «физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [7].

Интеллектуальные нарушения характеризуются «...стойким, необратимым состоянием психического недоразвития, прежде всего интеллектуального, возникающего на ранних этапах онтогенеза вследствие органической недостаточности центральной нервной системы» [4, с. 8]. К особенностям обучающихся с интеллектуальными нарушениями относятся: низкая мотивация к обучению, нарушение познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, моторики и речи [4, с. 15].

В современной системе образования обучающихся с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) все активнее внедряются интерактивные технологии, делая обучение более наглядным, разнообразным, доступным и эффективным. Интерактивное оборудование становится неотъемлемым инструментом в работе с обучающимися с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями), способствуя их развитию, социализации и адаптации.

Само понятие «интерактивность» происходит от английского слова «interaction», что означает «взаимодействие» [1].

Под интерактивным оборудованием понимаются современные технические устройства, которые позволяют ученикам и учителю взаимодействовать с цифровым контентом в режиме реального времени [5, с. 52].

Существуют множество видов интерактивного оборудования. Среди них выделяется интерактивный мобильный комплекс «Стена-пол», который является эффективным инструментом в работе педагога-психолога с обучающимися с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями).

Интерактивный мобильный комплекс «Стена-пол» представляет собой многофункциональное оборудование, предназначенное для проведения игровых, коррекционно-развивающих и обучающих занятий [6].

Функционирование интерактивного мобильного комплекса «Стена-пол» осуществляется в двух основных режимах:

- интерактивный пол – напольная проекция, реагирующая на касания рук, ног или любого предмета. Проекция превращает обычную поверхность пола в игровую и образовательную среду. Обучающиеся могут ходить, прыгать и взаимодействовать с проекцией, играя или выполняя упражнения [3].

- интерактивная стена – сенсорная проекция, реагирующая на действие мягких поролоновых мячей. Разработанная для активных игр, она «оживляет» изображения на стене и создает захватывающие виртуальные миры [2].

Интерактивный мобильный комплекс «Стена-пол» предлагает обширный каталог игр для интерактивного пола и стены, имеющие разнообразные сценарии и сюжеты. Это дает возможность адаптировать занятия под различные темы, возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Также имеется возможность создавать свои игры и проводить любые занятия на полу и стене. Благодаря своей мобильной конструкции, комплекс легко перемещается между помещениями [4].

Коррекционно-развивающие занятия можно проводить как индивидуально, так и в малой группе, с обязательным соблюдением условий для сбережения здоровья обучающихся.

Занятия с применением интерактивного мобильного комплекса «Стена-пол» имеют следующие преимущества: повышают интерес и мотивацию к обучению; способствует развитию познавательных процессов; помогает снять эмоциональное напряжение, тревожность; развивают коммуникативные навыки; улучшают координацию движений, развивают психофизические качества (ловкость, быстроту, выносливость), умение ориентироваться в пространстве; способствуют развитию общей и мелкой моторики.

Благодаря своей универсальности, интерактивный мобильный комплекс «Стена-пол» могут эффективно использовать в своей работе не только педагоги-психологи, но и учителя-логопеды, учителя-дефектологи, педагоги.

Таким образом, интерактивный мобильный комплекс «Стена-пол» является незаменимым инструментом в работе педагога-психолога, поскольку он расширяет возможности коррекционно-развивающей работы, делает занятия с обучающимися с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) более наглядными, увлекательными и эффективными.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / сост.: С.А. Кузнецов. Санкт-петербург, 1998. 1534 с.
2. Интерактивная стена «Кидалки» // Interactive-project: сайт. – URL: <https://clck.ru/NEzOy> (дата обращения: 12.04.2026).
3. Интерактивный пол // Interactive-project: сайт. – URL: <https://clck.ru/kiNID> (дата обращения: 12.04.2026).

4. Коробейников И.А. Дети с интеллектуальными нарушениями: учеб. пособие для общеобразоват. организаций / И.А. Коробейников, Е.Л. Инденбаум. М., 2021. 47 с.
5. Лесин С.М. Современное интерактивное оборудование в образовательной организации // Интерактивное образование. 2017. № 1. Москва, 2017. С. 52-56.
6. Мобильный интерактивный комплекс 2 в 1 «Стена-пол» // Interactive-project: сайт. – URL: <https://clck.ru/eqHCv> (дата обращения: 12.04.2026).
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс: сайт. – URL: <https://clck.ru/HFYHS> (дата обращения: 12.04.2026).

УДК 004.85

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАСИЛИТАТОР УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОММУНИКАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Киргизова
г. Лесосибирск, Россия

На основе анализа современных российских исследований автор обосновывает концепцию ИИ как фасилитатора – посредника, оптимизирующего взаимодействие между администрацией, педагогами, обучающимися и родителями. Особое внимание уделяется управленческим вызовам внедрения ИИ-коммуникаций, проблеме доверия и этическим аспектам автоматизации. В заключении представлены принципы ответственной интеграции ИИ в систему управленческих коммуникаций образовательной организации.

Ключевые слова: искусственный интеллект, управленческие коммуникации, фасилитация, управленческие вызовы, доверие в образовании, гибридная реальность, этика ИИ.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A FACILITATOR OF MANAGERIAL COMMUNICATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION

E.V. Kirgizova
Lesosibirsk, Russia

Abstract. Based on the analysis of modern Russian studies, the author substantiates the concept of AI as a facilitator – an intermediary that optimizes the interaction between the administration, teachers, students, and parents. Special attention is paid to the managerial challenges of implementing AI communications, the issue of trust, and the ethical aspects of automation. In conclusion, the article

presents the principles of responsible integration of AI into the system of managerial communications in an educational organization.

Keywords: artificial intelligence, management communications, facilitation, management challenges, trust in education, hybrid reality, and AI ethics.

Цифровая трансформация системы образования в последние годы приобретает качественно новый характер. Если ранее цифровизация затрагивала преимущественно образовательный контент и формы его доставки, то сегодня технологии искусственного интеллекта (ИИ) начинают активно внедряться в управленческие процессы образовательных организаций. Как отмечают исследователи, «процессы цифровой трансформации высшего образования, обусловленные внедрением технологий искусственного интеллекта» [6], требуют переосмысления сложившихся управленческих практик.

Особый интерес представляет использование ИИ в коммуникативной сфере – взаимодействии между различными субъектами образовательного процесса: администрацией, педагогами, обучающимися и родителями. Встраивание ИИ в коммуникативные практики управления образованием порождает новый феномен – ИИ выступает не просто инструментом, но фасилитатором управленческих коммуникаций, то есть активным посредником, организующим, направляющим и оптимизирующим информационные потоки между участниками образовательного процесса.

Стремительное распространение генеративных нейросетей, чат-ботов и интеллектуальных ассистентов качественно изменило коммуникативный ландшафт образования. Как подчеркивают Т.А. Орешкина, А.Ю. Долганов, Е.А. Маяцкая и О.Ю. Артюгин, сегодня «коммуникация становится гетерархичной и не только человеческой» [6]. Это означает, что ИИ перестает быть пассивным инструментом передачи информации и приобретает черты активного коммуникативного агента.

В исследовании, посвященном внедрению ИИ-преподавателя в Школе управления СКОЛКОВО и Тюменском государственном университете, отмечается: «ИИ больше не просто инструмент поддержки – он участник процесса. Он не заменяет преподавателя в классе, но перераспределяет функции, забирая себе предметную экспертизу и навигацию студента в доменном знании» [5]. Этот вывод имеет прямое отношение и к управленческим коммуникациям: ИИ-ассистенты способны не только транслировать сообщения, но и участвовать в их конструировании, фильтрации, приоритизации и адресации.

В практической плоскости коммуникативный ИИ в управлении образованием проявляется в нескольких ключевых форматах:

- чат-боты для обработки типовых запросов (расписание, документооборот, справки);
- интеллектуальные системы распределения нагрузки и уведомлений;

- автоматизированные помощники для подготовки отчетности и аналитики;
- системы мониторинга коммуникативной активности и выявления проблемных зон.

Традиционно фасилитация в управлении понимается как деятельность по организации групповой коммуникации, направленная на достижение целей взаимодействия при сохранении субъектности участников. Перенос этой функции на ИИ требует уточнения. Л.В. Шиповалова и А.А. Филатова, анализируя опыт внедрения больших языковых моделей в российском высшем образовании, вводят важное концептуальное различие: ИИ может действовать либо «в манипулятивной логике (усиление иерархий, технократической рациональности и доминирования), либо в конвивиальной (способствование автономии, коллективному мышлению и коммуникативному действию)» [8].

В контексте управленческих коммуникаций фасилитаторская роль ИИ реализуется по нескольким направлениям.

Первое направление – снижение коммуникативного шума. Автоматизация обработки типовых запросов через ИИ-ассистентов освобождает время управленцев для решения действительно сложных, нестандартных ситуаций. Эксперимент в СКОЛКОВО показал, что «ИИ не столько замещает ту или иную функцию, сколько задает принципиально иной уровень требований к мышлению команды» [5].

Второе направление – персонализация коммуникации. Современные ИИ-системы способны анализировать историю взаимодействия конкретного участника образовательного процесса и адаптировать под него форму, содержание и канал доставки информации. Это особенно актуально для крупных образовательных организаций.

Третье направление – обеспечение «бесшовной» коммуникации. ИИ-посредники интегрируются с различными платформами, обеспечивая единое коммуникативное пространство без потери информации при переходе между каналами.

Четвертое направление – преодоление психологических барьеров. Исследования показывают, что многие обучающиеся, особенно испытывающие тревожность, предпочитают обращаться к чат-боту, а не непосредственно к преподавателю или администратору.

Внедрение ИИ-фасилитаторов сопряжено с серьезными управленческими вызовами. Орешкина и соавторы выделяют ключевые аспекты, требующие внимания менеджеров системы высшего образования: необходимость принятия решений о легализации и внедрении технологий ИИ, оценка возможных эффектов, преимуществ и рисков [6].

Первый вызов – сопротивление внедрению. Как показал эксперимент СКОЛКОВО, «внедрению ИИ сопротивляются – все!» [5]. Студенты испытывают настороженность перед работой с искусственным интеллектом, затрудняются формулировать вопросы, испытывают растерянность, когда привычная структура диалога с человеком-экспертом заменяется

«безэмоциональной машиной». Преподаватели, в свою очередь, переживают переосмысление своей роли: «функция эксперта уходит к ИИ, а координация работы в аудитории – к специалисту по групповому взаимодействию, а не предметнику» [5].

Второй вызов – проблема доверия. Опрос, проведенный Студенческой лабораторией социальных технологий МПГУ в октябре 2025 года, выявил полярные позиции: 55% студентов считают использование ИИ нормой, тогда как 51% преподавателей видят в этом угрозу для интеллектуального развития и академической честности [4]. Главным барьером выступает «недоверие к качеству информации («галлюцинации» ИИ) и страх нарушения академической честности» [4].

Ректор Томского государственного университета Э.В. Галажинский отмечает еще один аспект проблемы: «ИИ – это больше, чем очередной виток технологического прогресса. Это новая форма реальности» [3].

Третий вызов – этические дилеммы. Н.Г. Есаян и С.М. Минасян в статье «Современная IT-сфера и педагогическая этика» представили анализ о том, как внедрение искусственного интеллекта влияет на «ответственность преподавателей, доверие студентов к автоматизированным системам и качество взаимодействия между участниками образовательного процесса» [2]. В управленческом контексте это проявляется в вопросе прозрачности: насколько сам процесс использования ИИ для анализа коммуникации или оценки эффективности сотрудников является прозрачным для оцениваемых?

Анализ российского опыта внедрения ИИ в образовательную практику позволяет сформулировать ряд принципов ответственной интеграции ИИ в управленческие коммуникации.

Принцип добровольности и прозрачности. Шиповалова и Филатова на основе исследования в Школе перспективных исследований ТюмГУ делают вывод: «принудительное и инструменталистское использование чат-ботов воспринимается студентами как манипуляция, вызывает сопротивление, чувство дегуманизации, снижение мотивации и разочарование в утрате живого общения. Напротив, добровольное и рефлексивное применение LLMs раскрывает их потенциал как конвивиальных инструментов» [8].

Принцип сохранения человеческого суждения. Ректор Томского государственного университета Эдуард Галажинский в своем докладе отмечает «... ИИ не заменяет, по крайней мере, на данный момент, педагогическую интуицию. Он не чувствует интонации аудитории. Он не понимает, когда нужно промолчать, а когда мягко вмешаться. Университет должен научиться использовать ИИ, оставаясь пространством смыслов, а не готовых ответов» [3]. В управленческом контексте это означает, что окончательное решение и ответственность за него остаются за человеком.

Принцип системного подхода. А.Х. Давлетова, Н.Н. Оразова и Е.Т. Асан предлагают «комплексный подход к внедрению ИИ, включающий техническую интеграцию, разработку этических норм и стандартов его применения в

образовании» [1], который «позволит минимизировать риски и максимально использовать потенциал технологий для повышения качества обучения» [1].

Принцип развития компетенций. Участники опроса МПГУ предлагают не запреты, а четкие правила: ввести курсы по цифровой грамотности и этике ИИ, официально разрешить использование ИИ с обязательным декларированием, интегрировать ИИ в учебный процесс как часть развиваемых компетенций [4]. Эти рекомендации в полной мере применимы и к управленческой сфере.

Искусственный интеллект сегодня выступает не просто технологическим инструментом, но потенциальным фасилитатором управленческих коммуникаций в сфере образования. Его внедрение открывает возможности для снижения административной нагрузки, персонализации взаимодействия, преодоления коммуникативных барьеров и повышения оперативности управленческих решений.

Однако эти возможности сопряжены с серьезными вызовами. Как справедливо отмечают исследователи, «проблема зачастую не в технологии, а в процессах: ИИ не спасет, если они построены неэффективно» [5]. Сопротивление внедрению, проблема доверия, этические дилеммы и риск алгоритмической предвзятости требуют от управленцев в сфере образования вдумчивого, рефлексивного подхода.

Ключевой вывод заключается в следующем: ИИ может и должен выступать фасилитатором управленческих коммуникаций, но его роль – поддерживающая, а не замещающая. Как отмечает ректор ТГУ Э.В. Галажинский, «ИИ вытесняет избыточное и обнажает главное» [3]. Задача образовательных лидеров – выстроить такую конфигурацию, в которой ИИ усиливает, а не подрывает человеческие аспекты управления: доверие, прозрачность, справедливость и ответственность.

Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку валидных инструментов оценки эффективности ИИ-фасилитаторов, изучение долгосрочных эффектов их внедрения на организационную культуру, а также на создание нормативных рамок, обеспечивающих баланс между автоматизацией и человеческим контролем.

Список литературы

1. Давлетова А.Х., Оразова Н.Н., Асан Е.Т. Преимущества и недостатки использования искусственного интеллекта в образовании // Научный журнал педагогики и экономики. 2025. №2(414). С.122-137.

2. Есаян Н.Г., Минасян С.М. Современная IT-сфера и педагогическая этика // Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации в условиях реальной и виртуальной среды: сборник материалов международной конференции. Екатеринбург: Издательский Дом «Ажур», 2025. С.1011-1019.

3. Ещё не разум, уже не инструмент: новые границы ответственности университета в эпоху ИИ. Томский государственный университет, 2025. URL: <https://clck.ru/3TEWKm> (дата обращения: 23.04.2026).

4. Искусственный интеллект в образовании: помощник или угроза? Московский педагогический государственный университет, 2025. URL: <https://clck.ru/3TEWLj> (дата обращения: 21.04.2026).

5. Как Школа СКОЛКОВО внедряла ИИ-преподавателя: 5 системных выводов. – Школа управления СКОЛКОВО, 2025. –URL: <https://clck.ru/3TEWLx> (дата обращения: 23.04.2026).

6. Орешкина Т.А., Долганов А.Ю., Маяцкая Е.А., Артюгин О.Ю. Внедрение технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс: управленческие вызовы // Университетское управление: практика и анализ. 2025. Т.29. №1. С.92-105.

7. Стратегические технологические проекты МГПУ // Программа «Приоритет-2030». – Московский городской педагогический университет, 2025. – URL: <https://clck.ru/3TEWME> (дата обращения: 21.04.2026).

8. Шиповалова Л.В., Филатова А.А. Конвивиальные или манипулятивные инструменты? LLMs в российском высшем образовании (кейс Школы перспективных исследований) // Социология власти. 2026. Т.38. №1. С.224-243.

УДК: 37.015.3

РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ИНИЦИАТИВНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС НОО

К.А. Кириллова
г. Абакан, Россия

Аннотация. В статье представлен опыт реализации системы работы по развитию и поддержке детской инициативности в начальном звене. В контексте требований ФГОС НОО и ФОП НОО автором рассматривается модель деятельности, базирующаяся на принципах индивидуализации и системно-деятельностного подхода. Приводятся результаты мониторинга (2023–2025 гг.) и примеры социально значимых инициатив учащихся, демонстрирующие сформированность личностных и метапредметных результатов.

Ключевые слова: ФГОС НОО, ФОП НОО, детская инициативность, системно-деятельностный подход, универсальные учебные действия (УУД), педагогическая поддержка, начальная школа.

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S INITIATIVE IN PRIMARY SCHOOL: EXPERIENCE IN IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR PRIMARY EDUCATION

K.A. Kirillova
Abakan, Russia

Abstract. The article presents the experience of implementing a system of work aimed at the development and support of children's initiative in primary school. In the context of the requirements of the FSES PEE and FBEP PEE, the author substantiates a model of activity based on the principles of individualisation and the system-activity approach. The results pedagogical monitoring (2023–2025) and examples of socially significant student initiative demonstrating the formation of personal and meta-subject outcomes are presented.

Keywords: Federal State Educational Standard for Primary Education (FSES PEE), Federal Basic Educational Programme for Primary Education (FBEP PEE), children's initiative, system-activity approach, universal learning actions (ULA), pedagogical support, primary school.

Актуальность исследования обусловлена стандартом Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), рассматривающего в качестве важного направления развития личности младшего школьника, в том числе его самостоятельности, ответственности и инициативности [1]. Согласно Федеральной образовательной программе начального общего образования (ФОП НОО), утвержденной в 2023 году, конкретизируются эти стандарты, акцентируя необходимость создания специальных условий для проявления инициативы в различных видах деятельности [2].

Трудности заключается в несогласованности между: требованиями ФГОС НОО и ФОП НОО к формированию у младших школьников инициативности и самостоятельности как личностных результатов образовательного процесса, с одной стороны, и недостатком механизмов поддержки инициативы со стороны педагогов в общешкольной практике – с другой. В психолого-педагогической науке инициативность считается одним из важнейших компонентов субъектности личности [4]. Представленная статья обобщает опыт системной работы по поддержке детской инициативности, построенной согласно современным научными парадигмам и возрастными особенностями младших школьников.

Ведущей парадигмой выступает системно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин), закреплённый в ФГОС НОО. В рамках этого инициативность рассматривается как интегративный показатель сформированности субъектности обучающегося, проявляющийся в способности к самостоятельному целеполаганию, планированию и рефлексии [4; 7].

Инициатива выступает двигателем развития личности. Педагог перестает быть единственным транслятором знаний, превращаясь в тьютора, фасилитатора, организатора образовательной среды, где инициатива ребенка становится главным двигателем развития [3].

Статья основывается на структурирование детской инициативы на четыре типа, что позволяет реализовать дифференцированный подход к развитию универсальных учебных действий (УУД):

1. Коммуникативная инициатива включение ребенка во взаимодействие со сверстниками. Ее развитие способствует формированию коммуникативных УУД: умению слушать собеседника, вести беседу, проявлять эмпатию.

2. Творческая инициатива реализуется через сюжетно-ролевую игру как ведущую деятельность младшего школьного возраста (по Д.Б. Эльконину), обеспечивая развитие воображения и образного мышления [7, с 87].

3. Инициатива как волевое усилие проявляется в продуктивных видах деятельности, где формируются регулятивные УУД: произвольность, самоконтроль.

4. Познавательная инициатива направлена на развитие познавательных УУД: способности устанавливать причинно-следственные связи, осуществлять поиск и анализ информации.

Эффективная организация образовательной деятельности строится на принципе индивидуализации, при котором ребенок выступает полноправным субъектом образовательных отношений. Ключевым инструментом педагогической поддержки является стратегия позитивного подкрепления (похвала, поощрение успехов, создание ситуации успеха), что коррелирует с требованиями ФГОС к психологически безопасной и комфортной образовательной среде [5, с.71; 6].

Организация и методы исследования. Исследование проводилось на базе одной школы (г. Абакан) в 2023–2025 гг. Выборка: 388 учащихся 2–4 классов. Мониторинг проводился дважды в год (входящий и итоговый срез).

Диагностический инструментарий.

1. Карта наблюдения (основе анализа поведенческих индикаторов инициативы) – фиксация поведенческих проявлений инициативы в естественных условиях.

2. Методика «Три краски» – выявление эмоционального отношения к деятельности.

3. Тест «Незаконченные истории» («Инициативность») – оценка умения самостоятельно находить выход из проблемных ситуаций.

Соответствие диагностического инструментария типам инициативы: карта наблюдения позволяет оценить все четыре типа; методика «Три краски» – преимущественно творческую и познавательную инициативу; тест «Незаконченные истории» – волевую и коммуникативную инициативу. Все методики адаптированы для младших школьников.

Системность работы по поддержке детской инициативности обеспечивается перспективным планом, разработанным в августе 2023 года,

защищенным на школьном методическом совете и утвержденным директором образовательной организации. Мониторинг сформированности инициативности проводится дважды в год (входящий и итоговый срез), что позволяет объективно отслеживать динамику метапредметных результатов.

В период 2023–2025 гг. с учащимися проводилась систематическая работа в рамках урочной и внеурочной деятельности, направленная на поддержку и развитие четырёх типов инициативы (см. таблицу 1).

Таблица – 1 Типы инициативы

Тип инициативы	Формы работы	Примеры заданий
Коммуникативная	Групповые проекты дискуссионные клубы тренинги общения	«Создай правило для класса», «Договорись без слов», ролевая игра: «как помириться после ссоры»
Творческая	Мастерские, творческие театральные этюды	«Придумай окончание сказки», «Нарисуй настроение»
Волевая	Задания на планирование, самоконтроль	«План моего дня», «Закончи начатое за 15 минут»
Познавательная	мини-исследования	«Почему?», «Придумай вопрос», «Найди ответ сам»

Количественный и качественный анализ результатов позволяет констатировать устойчивую положительную динамику за период:

2023–2024 учебный год: Зафиксирован переход от репродуктивной деятельности (действие строго по инструкции педагога) к поисковой. Учащиеся стали проявлять спонтанную активность, что свидетельствует о начале формирования регулятивных УУД (целеполагание, планирование).

2024–2025 учебный год: Отмечен значительный рост творческой и коммуникативной инициативы. Учащиеся демонстрируют сформированность навыков кооперации: умение договариваться без участия учителя, распределять роли в групповой работе, аргументировать собственное мнение.

2025–2026 учебный год: В начале учебного года диагностика зафиксировала достаточный уровень познавательной инициативы, что указывает на переход внешней мотивации во внутреннюю познавательную потребность.

Результатом системной работы по поддержке инициативы являются конкретные образовательные продукты, созданные детьми по внутреннему побуждению, что соответствует деятельностной парадигме образования.

Кейс 1. Мини-проект «Мир добра» (3 «А» класс, 2024–2025 уч. год). Проект возник по инициативе учащихся без поручения педагога-психолога: дети самостоятельно выдвинули идею создания алгоритма поддержки одноклассников в трудных ситуациях. Учащиеся разработали листовку «Как поддерживать друг друга» и алгоритм действий, выполняя работу самостоятельно – распределяя роли, планируя этапы и организуя взаимодействие между группами (при этом подходили к педагогу-психологу советуясь и обговаривая шаги). Значимость проекта подтверждается его масштабированием (листовки распространены в параллелях 3-4 классах);

устойчивостью (зафиксировано более 15 случаев обращения к алгоритму); признанием (диплом I степени на школьной конференции и рекомендован к участию к НПК) и измеримым социальным эффектом (количество конфликтных ситуаций, требующих вмешательства педагога, сократилось в 2 раза, статус учащихся в системе межличностных отношений повысился на 18%). Проект подтвердил сформированность личностных (эмпатия, социальная ответственность), коммуникативных (умение договариваться, распределять роли) и регулятивных (целеполагание, планирование, самоконтроль) универсальных учебных действий.

Кейс 2. Видео-поддержка педагога-психолога (4 класс, октябрь 2025 г.). Ярким показателем сформированности личностных и регулятивных УУД стал поступок учащихся 4 класса. Узнав, что педагог-психолог представляет школу на Всероссийском конкурсе, дети по собственной инициативе создали видеоролик со словами поддержки. Данный поступок демонстрирует:

1. высокий уровень эмпатии и социальной ответственности (личностные УУД);
2. волевою инициативу – переход от действий «по инструкции» к действиям «по убеждению» (регулятивные УУД).

Представленная система работы по поддержке детской инициативности, выстроенная на основе выделения четырех типов инициативы и системного мониторинга, доказала свою эффективность. Результаты наблюдения подтверждают, что педагогическая стратегия, основанная на индивидуализации, создании ситуации успеха и предоставлении права выбора, способствует формированию у младших школьников активной субъектной позиции.

Переход от репродуктивной деятельности к поисковой, высокий уровень групповой сплоченности и проявление социально ориентированной инициативы свидетельствуют о соответствии образовательного процесса требованиям ФГОС НОО и ФООП НОО, где приоритетом является развитие личности, готовой к самостоятельной жизни в быстро меняющемся мире.

Дальнейшее направление работы видится в углублении исследовательской деятельности учащихся и внедрении практик наставничества, где дети с высоким уровнем инициативы вовлекают в активную деятельность младших товарищей.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (в ред. от 31.05.2021) // СПС «КонсультантПлюс».
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 18 мая 2023 г. № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» // СПС «КонсультантПлюс».

3. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли : пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская [и др.]. М. : Просвещение, 2010. 152 с.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. 512 с.
5. Марцинковская Т.Д. Диагностика психического развития детей: учебное пособие. 4-е изд. М.: МПСУ, 2021. 216 с.
6. Модель Н.А. Поддержка детской инициативы и самостоятельности на основе детского творчества: в 3 ч. Ч. 1. М.: ТЦ Сфера, 2016. 128 с.
7. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Владос, 1999. 360 с.

УДК 129.9

ВОЗМОЖНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОТЦОВСТВЕ В ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Ж. А. Левшунова
г. Лесосибирск, Россия

Имеющиеся прецеденты девиантного родительства в современном обществе во многом являются следствием неверно сформированного представления о роли родительства, его функциях и проявлениях. Ребенок, растущий в психологически здоровой семье, усваивает образцы поведения родительской роли естественным образом. В девиантных (агрессивных, конфликтных) семьях дети усваивают нездоровые традиции материнства и отцовства, поэтому, вырастая, они либо отказываются от выполнения этой роли, либо исполняют ее в искаженном виде. И если в семье не получается научиться быть хорошим родителем, то в этом может помочь чтение и анализ образов отцов из художественных произведений.

Ключевые слова: отцовство, роль отца, отец, ребенок, школьник, чтение, литературное чтение, художественное произведение

THE POSSIBILITIES OF LITERARY READING IN THE FORMATION OF IDEAS ABOUT FATHERHOOD AT SCHOOL AGE

Zh. A. Levshunova
Lesosibirsk, Russia

The existing precedents of deviant parenting in modern society are largely the result of an incorrectly formed understanding of the role of parenthood, its functions and manifestations. A child growing up in a psychologically healthy family learns patterns of parental role behavior naturally. In deviant (aggressive, conflict-ridden) families, children learn unhealthy traditions of motherhood and fatherhood,

therefore, growing up, they either refuse to fulfill this role or perform it in a distorted way. And if the family is unable to learn how to be a good parent, then reading and analyzing images of fathers from works of art can help.

Key words: fatherhood, the role of the father, father, child, schoolboy, reading, literary reading, artwork

Актуальность изучения темы формирования у школьников представлений о родительстве обусловлена сложившейся в стране демографической проблемой, связанной с нежеланием иметь детей, с одной стороны, и несоответствием представлений об отцовстве и реализации социальной роли отца при воспитании ребенка, с другой.

Большую часть времени дети находятся в школе, поэтому образование выполняет важную социализирующую роль. Это касается и развития представлений ребят о том, какими должны быть родители, какими качествами они должны обладать, что такое семья и как правильно можно выстраивать детско-родительские отношения.

С этой точки зрения важную просветительскую функцию могут выполнять уроки литературы, чтение произведений, соответствующих возрасту, и последующий анализ художественных образов.

Одним из первых стихотворений, с которыми знакомятся дети является произведение В. Маяковского «Что такое хорошо и что такое плохо?» [4], в котором в опосредованной форме представлен отец, отвечающий на вопросы своего сына. Не случайно ребенок приходит за ответами именно к отцу. В русской патриархальной семье главным носителем знаний для мальчика, лежащих за пределами дома, всегда считался отец. Возможно, сам Маяковский об этом не задумывался, но тем не менее отразил в простом детском стихотворении мысль о том, что родитель является носителем не только знаний, но морально-нравственных ценностей. В данном стихотворении отец выступает в роли наставника, который внимателен к просьбе ребенка, находит для разговора время и объясняет все в доступной для возраста форме.

Образ «отца-заботы» представлен в детской сказке А.Н. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино» [6]. Папа Карло не обладает деньгами, но у него большое любящее сердце: он защищает Буратино от старой злой крысы, кормит его единственной луковицей, предварительно ее очистив, изготавливает одежду, туфли и даже шапочку. Он продает единственную куртку и покупает своему деревянному «сыну» азбуку («Куртку-то я продал. Ничего, обойдусь и так... Только ты живи на здоровье»).

Безграничной любовью к проказнику сыну наполнен образ отца Эмиля из Лённиберги из книги А. Линдгрен [3]. Он является церковным старостой, то есть человек авторитетный, уважаемый; много работает; бережливый, каждой вещи находит применение и не любит пустые траты. Какие бы шалости не совершил Эмиль, отец обходится без жестокости, сыну относится со строгостью, но с большой любовью. Это образ «отца-терпения».

В повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка» представлен образ отца-воина, патриота, ставящего честь превыше всего. Именно поэтому он не пытается пристроить своего сына Петрушу в «теплое» место в Петербурге, а отправляет его на службу в Оренбург. Любит ли он сына? Конечно. Но отец думает о будущем сына, о его чести, поэтому: «Петруша в Петербург не поедет. Чему научится он, служа в Петербурге? мотать да повесничать? Нет, пускай послужит он в армии, да потянет лямку, да понюхает порошу, да будет солдат, а не шаматон» [5, с. 4].

«Отец-доброта» описан в произведении В.В. Голявкина – добрый, чуткий, щедрый, отзывчивый, увлеченный любимым делом. Сколько гордости в словах мальчика о своем отце: «Папа мой — музыкант. Он даже сам сочиняет музыку. Зато раньше он был военный. Он был командиром конников. Он скакал на коне совсем рядом с Чапаевым. Он носил папаху со звездой. Я видел папину шашку. Она здесь, у нас в сундуке. Эта шашка такая огромная! И такая тяжёлая!» [1, с. 2]. Отец радовал и своих детей, и чужих, угощал всех фруктами, мороженым, конфетами, бесплатно занимался музыкой с сыном соседа. И мечтал о том, что его дети тоже полюбят музыку и станут музыкантами. Эта повесть носит автобиографический характер. Писатель отразил черты своего папы в образе отца главного героя.

А. Грин в своей книге «Алые паруса» [2] описывает отца Ассоль. Это был моряк, который не мыслил своей жизни без моря, но отказался от него, поскольку маленькая дочь остро в нем нуждалась. Он заменил ей умершую мать, «сосредоточив все помыслы, надежды, любовь и воспоминания» на Ассоль. Он объяснял дочери, что такое любовь, он дарил ей надежды и мечты. Они любили быть вместе, отец изготавливал игрушки и иногда увлеченно рассказывал Ассоль сказки, которые придумывал сам. Заботясь о том, чтобы Ассоль не голодала, ему пришлось выйти в море. Это было очень тяжело («Ему было крайне трудно покинуть ее даже на время»). Он ограждал дочь от невзгод и грубых людей. Настоящий «отец-защитник».

В «Отцах и детях» И.С. Тургенева [7] имеется описание обычной помещичьей семьи. Сын нигилист, резок, конфликтен. Отец и сын не понимают друг друга, имеют различные взгляды почти на все. И тем не менее, отец любит своего уже взрослого ребенка, интересуется его жизнью, поддерживает его, признает его право на свободу.

Это только небольшая часть литературных произведений, в которых не только представлены образы-отцов, но и описаны отношения героев с их отцами. Школьный возраст является сензитивным для представлений о том, как важно быть хорошим родителем. И, вообще, – родителем! Осознание значимости роли близкого взрослого в жизни ребенка через интересные, соответствующие возрастному развитию, произведения, способствуют созданию траектории жизненного пути, мотивируют на реализацию в будущем в различных образах. Учителя литературы при работе с текстами должны обращать внимание не только на образы главных героев, но и на то, в какой среде он воспитывался, какие отношения с родителями у него выстраивались,

как повлияли отношения с отцом и матерью на характер героя. Нужно обязательно изучать положительные образы родителей, фиксировать ценность семьи и детско-родительских отношений.

Чтение подобных произведений, наряду с семейными традициями, опытом отношений со своим отцом способствует формированию будущего родителя. Отцовство начинается в детстве.

Список литературы

1. Голявкин В.В. Мой добрый папа. Москва: Самокат, 2016. 128 с.
2. Грин А. Алые паруса. Москва: Вече, 2023. 368 с.
3. Линдгрэн А. Эмиль из Лённиберги. Москва: Махаон, 2023. 96 с.
4. Маяковский В. Что такое хорошо? Москва: Эксмодетство, 2014. 80 с.
5. Пушкин А.С. «Капитанская дочка». Москва: АСТ, 2017. 256 с.
6. Толстой А. Н. «Золотой ключик, или приключения Буратино». Москва: АСТ, 2020. 128 с.
7. Тургенев И.С. Отцы и дети. Москва: Галерея классики, 2023. 532 с.

УДК 304.2 + 37.061

ЦИФРОВАЯ АНТРОПОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. Б. Липатова, Э. Т. Камалдинова
г. Истра, Россия

В статье рассматриваются трансформационные процессы, происходящие в образовательной сфере в эпоху цифровизации. Основной акцент поставлен на концепцию цифровой антропологии образования, которая предлагает новый методологический инструментарий для анализа влияния цифровых технологий на человеческую сущность.

Ключевые слова: образование, цифровая антропология, антропный принцип, цифровизация, педагогическая среда.

DIGITAL ANTHROPOLOGY OF EDUCATION

N. B. Lipatova, E. T. Kamalidinova
Istra, Russia

The aim of the article is the transformational processes taking place in the educational sphere in the era of digitalization. The main focus is on the concept of digital anthropology of education, which offers a new methodological toolkit for analysing the impact of digital technologies on the human being.

Key words: education, digital anthropology, anthropic principle, digitalization, pedagogical environment.

Говоря сегодня о цифровой трансформации образования, мы часто оказываемся в плену утилитарного дискурса: количество подключенных школ, скорость интернета, функционал электронных дневников, процент освоения онлайн-курсов. Это важные, но вторичные метрики. За скобками управленческой отчетности остается фундаментальный, экзистенциальный вопрос: как меняется сам человек, помещенный в эту среду, и остается ли он субъектом собственного развития, или становится объектом манипуляции со стороны сложных алгоритмических систем? Именно в этой точке напряжения и рождается необходимость в новой дисциплинарной оптике — **цифровой антропологии образования**. Это направление мысли вырастает из глубокого философского осмысления того факта, что цифровая среда перестала быть внешним инструментом, вроде мела и доски, а превратилась в новую экосистему обитания сознания. Она формирует иные когнитивные привычки, иные способы самоидентификации, иные модели социального взаимодействия. Игнорирование этих антропологических сдвигов чревато тем, что, реформируя систему образования под нужды «цифровой экономики», мы рискуем потерять то самое «человеческое измерение», ради которого эта экономика, по большому счету, и существует. Мы рискуем воспитать поколение, эффективно управляющее информационными потоками, но утратившее способность к глубокому сопереживанию, критическому суждению и самостоятельному целеполаганию.

Ключом к пониманию этой проблемы является адаптация так называемого антропного принципа [4], пришедшего из философии науки и космологии, к полю педагогической реальности. В педагогическом контексте антропный принцип означает недопустимость редукции человека к набору компетенций или функций цифрового интерфейса. Он утверждает, что любые технологические новации, любая архитектура образовательного процесса должны быть соразмерны фундаментальной сложности человеческой природы, включающей в себя не только рацио, но и волю, аффекты, духовные интенции и телесность.

В этом смысле современная дискуссия о цифровом образовании воспроизводит извечный философский спор между антропоцентризмом и нон-антропоцентризмом [1]. Нон-антропоцентрическая установка, соблазнительная своей технологической эффективностью, предлагает рассматривать человека как один из элементов глобальной сети, как «человека-интерфейс», чья задача — бесперебойно обрабатывать сигналы и генерировать данные. В этой парадигме образование превращается в адаптацию индивида к логике машины. Альтернативой выступает антропоцентрическая позиция, настаивающая на том, что цифровая среда должна быть выстроена вокруг целостного образа человека, а не наоборот. Это требует признания того факта, что в процессе обучения участвует не только зрительный анализатор и моторная память руки на мышке,

но и вся сложная психосоматическая организация, нуждающаяся в паузе, в живом взгляде, в тактильном контакте с материальным миром, в молчании, которое не фиксируется никакими метриками вовлеченности.

Для того чтобы выйти из тупика противопоставления «живого учителя» и «бездушной машины», необходим методологический синтез, лежащий в основе цифровой антропологии. Этот синтез подразумевает, что цифровая образовательная среда рассматривается как новое культурное орудие, опосредующее формирование высших психических функций. Здесь возникает концепт «личности, расширенной цифровыми средствами». Суть этого расширения заключается в том, что человек обретает принципиально новые способы работы с реальностью. Например, работа с большими данными в учебном процессе, при условии корректной дидактической постановки задачи, перестает быть разделом учебника информатики и превращается в метод познавательной деятельности. Ученик, анализируя открытые массивы государственных данных по демографии, экологии или экономике на уроках географии или обществознания, формирует субъектную позицию исследователя. Он видит противоречивую картину мира, из которой ему предстоит самостоятельно выкристаллизовать знание. Это и есть проявление подлинной субъектности, невозможное в условиях классической объяснительно-иллюстративной дидактики.

Однако, как показывает анализ практик внедрения федеральных цифровых платформ, существует огромный разрыв между потенциальными возможностями «расширительной дидактики» и реальным положением дел. Педагогическое сообщество, за редким исключением, не готово к использованию интерактивных сервисов коллективной работы, таких как Miro, цифровые лаборатории или инструменты визуализации данных. Основной фокус использования цифры смещен в сторону контроля и репродуктивного тренинга (подготовка к ОГЭ и ЕГЭ). В такой конфигурации цифровая среда не расширяет личность, а, напротив, сужает ее до функции исполнителя тестовых алгоритмов. Это путь к формированию того, что в зарубежной литературе получило название «digital dementia» – цифровое слабоумие, характеризующееся атрофией памяти, неспособностью к длительной концентрации и редукцией эмоционального интеллекта [2, с. 71]. Для верификации высказанных теоретических опасений нами был проведен анонимный опрос среди практикующих педагогов Истринского профессионального колледжа, результаты которого подтверждают наличие системного перекоса в сторону репродуктивных методов обучения. Обобщенные данные опроса демонстрируют следующую картину. Подавляющее большинство респондентов (около 70%) в той или иной степени используют платформы автоматизированной проверки знаний, такие как «Решу ЕГЭ/ОГЭ», «Учи.ру» (в режиме тренажеров) или «ЯКласс». При этом стоит обратить внимание на качественное распределение: лишь один из опрошенных указал, что подобные тренажеры являются основным цифровым инструментом в его работе. Большая доля педагогов использует их фрагментарно. Этот

показатель говорит о том, что цифровая среда в образовании прочно ассоциирована в первую очередь с функцией контроля и натаскивания, а не с творческим созиданием. Еще более тревожным сигналом, подтверждающим тезис о сужении личности до «функции исполнителя тестовых алгоритмов», является корреляция использования тренажеров с сервисами для коллективной и проектной работы. Показатели использования интерактивных инструментов (Miro, Padlet, цифровые лаборатории, инструменты визуализации данных) остаются критически низкими. Регулярно применяют подобные сервисы лишь 4 респондента из общей выборки, тогда как большая часть не использует их вовсе, а оставшиеся прибегают к ним крайне редко. Мы видим, что цифровой потенциал, направленный на развитие субъектности и исследовательской позиции, остается невостребованным в рутинной практике. Примечательна и рефлексия самого педагогического сообщества относительно сложившейся ситуации. На вопрос о том, сужает ли фокус школы на тренажерах когнитивные возможности ученика, абсолютное большинство выбрало ответы в спектре согласия. Однако ключевым маркером бессилия и профессиональной фрустрации стал вариант: «Скорее согласен(-а), но выбора у учителя в условиях итоговой аттестации почти нет». Этот ответ стал доминирующим. Он свидетельствует о том, что учитель осознает деструктивный антропологический эффект «цифрового натаскивания», но институциональная среда и жесткие рамки подготовки к ГИА вынуждают его действовать вопреки собственным педагогическим убеждениям и ценностям гуманистического реализма. В таких условиях цифровая среда сужает личность до адаптивного механизма, обслуживающего логику экзаменационной машины, а не логику развития мышления.

Таким образом, данные опроса эмпирически подтверждают существование того самого «разрыва», о котором мы упомянули выше. Педагогическое сообщество не столько не готово, сколько институционально лишено возможности реализовывать антропоцентричный подход в цифре, скатываясь в плоскость нон-антропоцентрической адаптации ученика к алгоритму.

Главная угроза, которую фиксирует цифровая антропология, заключается в разрушении целостной картины мира. Информационный вал, обрушивающийся на обучающегося через соцсети и развлекательный контент, зачастую оказывается сильнее структурированного учебного материала. Мы наблюдаем формирование так называемого «клипового сознания» [3] – фрагментарного, эмоционально заряженного, но логически не связанного восприятия действительности. В этих условиях классическая задача образования – формирование научной картины мира – сталкивается с мощнейшим энтропийным противодействием.

Ответом на этот вызов, с позиции антропологического подхода, является укоренение образовательного процесса в философии гуманистического реализма. Это мировоззренческая позиция, которая, с одной стороны, не отрицает технологический прогресс и возможности цифровых инструментов,

но с другой – настаивает на безусловной ценности человека и реальности его бытия. Гуманистический реализм в цифровом образовании означает, что технологии используются исключительно как средства для решения задач развития личности, а не как самоцель. Это подразумевает приоритет проектной и исследовательской деятельности, где цифра служит инструментом познания реального мира. Это требует от педагога глубокой философской рефлексии над целями своей деятельности. Именно педагог должен оставаться навигатором в мире ценностей, помогая ученику отличать достоверное знание от фейка, глубокую мысль от хайпа, а живое человеческое общение от формальной коммуникации в чате.

Подводя итог, следует подчеркнуть: цифровая антропология образования сегодня – это насущная практическая необходимость. Мы подошли к рубежу, когда внедрение любой цифровой инновации в учебный процесс должно проходить обязательную антропологическую экспертизу. Мы должны задавать себе простые вопросы: способствует ли данная платформа развитию субъектности или поощряет пассивное потребление контента? Стимулирует ли она креативное, дивергентное мышление или тренирует исключительно навык угадывания правильного ответа? Сохраняет ли она пространство для нравственного выбора и межличностного диалога или редуцирует общение до обмена пиктограммами? Только последовательное утверждение антропного принципа, согласно которому человек является смысловым центром образовательной вселенной, позволит нам построить действительно развивающую цифровую среду. Наша задача заключается в том, чтобы оседлать эту технологическую волну, сохранив при этом то, что делает нас людьми: способность мыслить, любить и нести ответственность за будущее.

Список литературы

1. Апресян Р. Г. Теория морали / Р. Г. Апресян. // КиберЛенинка [Электронный ресурс]. – URL: <https://clck.ru/aXnEL> (дата обращения: 18.04.2026).
2. Джабраилов М. А. «Цифровое слабоумие» молодежи как проблема современного образования / М. А. Джабраилов, М. В. Старцев, В. В. Хлебников // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. № 2(48). С. 69-75.
3. Перетягькин Г. Ф. Клиповое бытие и клиповое сознание // Наука. Искусство. Культура. 2021. № 2(30). С. 89-111.
4. Сорокина К. Ю. Антропный принцип в космологии / К. Ю. Сорокина, В. В. Меледин // Сборник материалов V Международной научно-практической конференции, посвященной Дню космонавтики. Красноярск, 2019. С. 726-727.

ДИНАМИКА АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ–ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА: РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ

В.П. Логинова, Т.В. Шелкунова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматриваются результаты анкетирования студентов–первокурсников в периоды этапов адаптации. Исследование направлено на выявление основных проблем первокурсников в начале первого семестра и в начале второго. С целью улучшения адаптации вузом было проведён ряд мероприятий, после которых проанализированные автором результаты показывают улучшение адаптации. Данные практики планируются вузом для использования в дальнейшем.

Ключевые слова: адаптация, первокурсник, анкетирование, динамика.

DYNAMICS OF FIRST-YEAR STUDENTS' ADAPTATION TO THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT: RESULTS OF QUESTIONNAIRING

V.P. Loginova, T.V. Shelkunova
Lesosibirsk, Russia

The article discusses the results of a questionnaire survey of first-year students during the adaptation stages. The study aims to identify the main problems faced by first-year students at the beginning of the first semester and the beginning of the second semester. To improve the adaptation process, the university has implemented a series of measures, and the results analyzed by the author show an improvement in adaptation. These practices are planned for further use by the university.

Keywords: adaptation, freshman, questionnaire, dynamics.

Одной из основных проблем в условиях вузовского обучения выступает процесс адаптации первокурсников к вузу. Для вчерашнего школьника условия вуза отличаются от школьных. Каждый человек – это личность с определенным набором личностных качеств и условий развития. В этом аспекте процесс адаптации также зависит от этих условий и личностных особенностей студентов.

Усложняется процесс адаптации еще и тем, что современный вуз активно развивается и внедряет все новые технологии в образовательный процесс. Предполагается, что каждый студент с успехом овладеет этими технологиями.

Цель нашего исследования: изучение адаптации в условиях вузовского образования

Научный термин «адаптация» начал использоваться в физиологии немецким исследователем Г. Аубертом (H. Aubert) в 1865 г. Позднее в естественных науках адаптация стала пониматься как совокупность реакций живой системы, обеспечивающих ее целостность и функциональную устойчивость при изменении окружающей среды

Ряд авторов видит адаптацию первокурсников к обучению в вузе в совокупности трех форм:

- формальной (познавательное-информационное приспособление к новому окружению и содержанию медиа воспитания студентов);
- общественной (процесс внутренней интеграции групп студентов начальных курсов и интеграция этих групп со студенческим окружением посредством медиа ресурсов);
- дидактической (подготовка студентов к новым мультимедийным формам и методам учебно-воспитательной работы в вузе)[1].

Весь процесс адаптации проходит в несколько фаз.

1. Ориентировочная (сентябрь-октябрь): Первые восторги и эйфория от новой свободы. Студент знакомится с вузом, правилами, однокурсниками. Проблемы еще не осознаны в полной мере.

2. Нестабильная адаптация (октябрь-ноябрь): Эйфория проходит, накапливается усталость, понимание реального объема работы. Наступает первое разочарование, могут возникнуть конфликты. Это самый критический период.

3. Устойчивая адаптация (конец первого семестра): Студент привык к ритму, находит свои методы учебы, складывается круг общения. Появляется уверенность в своих силах.

4. Завершающая (второй семестр): Процесс адаптации в основном завершен. Студент чувствует себя «своим» в вузе.[2].

Описание базы и выборки исследования адаптации первокурсников к ВУЗу

В рамках эмпирического исследования «Динамика адаптации студентов-первокурсников к образовательной среде вуза: результаты анкетирования» мы изучили уровень адаптации у студентов ЛПИ—филиала СФУ. Выборку исследования представили студенты 1 курса. Общее количество респондентов составило 33 человека

В 2025 году в ЛПИ - филиал СФУ большинство зачисленных являются местными студентами (66%). Из них 46% предыдущее образование получили в средних специальных профессиональных учреждениях, 20% – выпускники школ. Иногородные студенты составили 28% всей выборки исследования. При этом 6% из них иностранцы.

В качестве диагностического инструментария мы разработали анкету, в которой были включены вопросы, направленные на выявление уровня адаптации студентов. Реализация анкеты была в периоды ориентировочного и завершающего этапов адаптации.

Ниже представим результаты опроса.

Вопрос 1. При первичном исследовании на вопрос «Наблюдается ли у вас нарушение сна?» вариант «Да» выбрали 58% респондентов. При повторной диагностике доля ответивших «Да» снизилась до 48%. Таким образом мы видим, что доля студентов с нарушением сна снизилась.

Вопрос 2. При повторной диагностике на вопрос «Наблюдается ли у вас нарушение аппетита?» студенты на этапе первичного исследования выбрали вариант «Нет» 76% и 61% повторного исследования. На основании ответов на данный вопрос, можно предположить, что студенты еще не оправились от зимней сессии и режим питания не восстановился, а уровень стресса еще не снизился. Из этого следует, что динамика по этому вопросу отрицательная.

Вопрос 3. На ориентировочном этапе адаптации на вопрос «Оцените свое состояние по 10-ти бальной шкале, насколько вы скучаете по дому на данный момент» большинство респондентов ответило (73%), что скучают по дому, а на этапе завершения адаптации 48% опрошиваемых. Таким образом, отрицательный результат продемонстрировало значительно меньше респондентов.

Вопрос 4. При первичной диагностике на вопрос «Бывают ли у вас периоды, когда хочется все бросить и прекратить обучение? Как часто это происходит?» студенты отмечают: 55% – что это никогда не происходит, 24% – часто, 12% – иногда, 9% – редко. При повторной диагностике респонденты отмечают: 46% – нет, не происходит, иногда – 33%, часто – 15%, 6% – редко. По данным мы видим, что число желающих бросить обучение – уменьшилось, можно предположить, что подобные ответы возможны из-за того, что прошло уже достаточно много времени, проявился эффект адаптации к изменившимся условиям, а недавнее успешное завершение экзаменационной сессии способствовало повышению самооэффективности учащихся.

Вопрос 5. При первичном исследовании на вопрос, «С какими трудностями в первый семестр обучения в институте вы столкнулись?» респонденты отметили следующие проблемы: 28% – нет проблем, 21% – свой вариант, 15% – социальные проблемы, 15% – бытовые проблемы, 12% – академические проблемы, 6% – климатические проблемы, 3% – языковой барьер. При повторной диагностике студенты отмечают, что у 40% – отпавших проблем нет, 20% – климатические проблемы, 12% – бытовые проблемы, 12% – языковой барьер, 8% – имеются академические проблемы, 4% – свой вариант, 4% – социальные проблемы. По полученным данным мы видим, что процент большинства проблем снизился, а показатель отсутствия проблем возрос.

7/9 вопрос. При первичной диагностике на вопрос «Что бы вам помогло лучше адаптироваться к условиям ЛПИ – филиала СФУ на сегодняшний день?» 30% студентов затруднились с ответом («ничего/не знаю») и ещё 30% называли потребность в общении, тренингах и поддержке, также опрошиваемые отметили наличие буфета 15%, отсутствие учебы в субботу и начало занятий позже 9%, все утраивает 9%, другое 6%. При повторной диагностике доля затруднившихся с ответом снизилась до 24%, а запрос на

«общение/тренинги/поддержку» трансформировался в более конкретные потребности: буфет (26%), понимание системы сдачи зачётов (6%), коллектив (6%), общежитие (6%). Таким образом, доля затруднившихся с ответом снизилась, а запросы студентов стали более конкретными, что свидетельствует о росте осознанности и не является увеличением количества проблем.

8/10 вопрос. На ориентировочном этапе адаптации на вопрос «Как вы считаете, успешно ли прошла ваша адаптация к условиям ЛПИ – филиала СФУ на данный момент?» большинство ответило, что из них успешно адаптировались 52% (17 человек), находятся в процессе 45% (15 человек), 3% не адаптировались (1 человек), а на этапе завершения адаптации – такой результат продемонстрировали еще большее количество респондентов. Успешно адаптировавшихся составили 76% (25 человек), в процессе адаптации находятся 21% студентов (7 человек), 3% считают, что они не адаптировались (1 человек)

Обратимся к дополнительным вопросам второго этапа анкетирования, так как студенты уже находятся на другой стадии адаптации, что позволяет проверить дополнительные компоненты адаптации.

Вопрос 6. «Легко ли вам дается соблюдение академического ритма (лекции, дедлайны, сессии)?» 66% студентов отмечают на этот вопрос не проблемным, 30% отмечают показатель как 50/50, остальные 4% отметили, что проблемы есть. Возможно, это связано с тем, что студенты еще полностью не адаптировались к условиям вуза, либо с личностными особенностями респондентов.

Вопрос 7. «Возникли ли трудности в установлении новых знакомств?» студенты отмечают, что у 79% опрошенных не возникло особых проблем в установлении новых знакомств, у 15% студентов проблемы возникли, 6% отметили, что проблем не возникло вообще. Скорее всего, это также связано с тем, что студенты полностью не адаптировались.

Вопрос 8. «Оцените по 10-ти бальной шкале, насколько вы адаптировались к условиям вуза» объединив полученные результаты (1-5 и 6-10) мы выявили, что большая часть студентов 71% оценивают себя как умеренно адаптированных, 29% процентов отмечают себя менее адаптированными.

Эти вопросы так же показывают уровень адаптации студентов первокурсников, но уже на более высоком уровне адаптации. И они также подтверждают, что студенты еще не адаптировались полностью.

На основе анализа двух этапов диагностики можно сделать вывод, что адаптация первокурсников ЛПИ–филиал СФУ в целом проходит успешно и динамика положительная[3]. Доля полностью адаптировавшихся студентов выросла с 52% до 76%, при этом значительно снизились показатели нарушений сна, тоски по дому и академических трудностей. Несмотря на сохраняющиеся отдельные проблемы (режим питания, ритм учебы, климат), большинство студентов оценивают своё состояние как стабильное, что свидетельствует о постепенном привыкании к вузовским условиям и успешном прохождении

кризисного этапа. Стоит отметить что в институте были проведены мероприятия для повышения уровня адаптации студентов первокурсников, например: традиционный туристический поход студентов, преподавателей и сотрудников, День первокурсника–2025, мероприятия, посвящённые Дню народного единства, Неделя добра, соревнования по ОФП среди студентов 1-го курса, студенческий новогодний вечер – 2025, день российского студенчества, коммуникативный тренинг «Ты меня слышишь? Тренинг осознанного общения», спортивно-развлекательный праздник «А ну-ка, парни!», встреча первокурсников, приуроченная к празднику Навруз, спортивно-развлекательный праздник «А ну-ка, девушки!», акция «Дерево единства» и др. Эти мероприятия способствовали не только успешной адаптации, но и формированию сплоченного студенческого сообщества в институте, что подтверждается ростом числа полностью адаптировавшихся студентов на сегодняшний день.

Список литературы

1. Началджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности. Ереван: ЭПО, 1988. 262 С.
2. Смыслова Н.М. Адаптация как один из этапов социально профессионального становления личности // КПЖ. 2011. №2. – URL: <https://clck.ru/uABOy> (дата обращения: 15.09.2025).
3. Яковлев Р.Д. Особенности адаптации студентов первокурсников к обучению в вузе / Р.Д. Яковлев, Ю.М. Бабич // Столыпинский вестник. 2023. №9. – URL: <https://clck.ru/TxOdv> (дата обращения: 15.09.2025).

УДК 37.6

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ МЕЖРЕГИОНАЛЬНОГО МАРАФОНА «ЭКО – КАЛЕЙДОСКОП СОБЫТИЙ»

Н.М. Малышева
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматриваются возможности использования современных цифровых инструментов и дистанционных технологий для организации сетевого взаимодействия между образовательными учреждениями, реализующими адаптированные основные общеобразовательные программы для обучающихся с интеллектуальными нарушениями. На примере межрегионального марафона «ЭКО — калейдоскоп событий» раскрываются механизмы реализации дистанционных проектов, их педагогический потенциал

и коррекционно-развивающее значение для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, дистанционные технологии, цифровые инструменты, дети с интеллектуальными нарушениями, инклюзивное образование, межрегиональный марафон, экологическое воспитание, социализация.

NETWORK INTERACTION AS A RESOURCE FOR INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT: EXPERIENCE OF THE INTERREGIONAL MARATHON "ECO-CALENDAR OF EVENTS"

N.M. Malysheva
Lesosibirsk, Russia

The article discusses the possibilities of using modern digital tools and distance technologies to organize network interaction between educational institutions that implement adapted basic general education programs for students with intellectual disabilities. Using the example of the interregional marathon "ECO – a kaleidoscope of events," the article explores the mechanisms of implementing distance projects, their pedagogical potential, and their correctional and developmental significance for children with disabilities.

Keywords: network interaction, distance technologies, digital tools, children with intellectual disabilities, inclusive education, interregional marathon, environmental education, and socialization.

Современная образовательная политика в Российской Федерации определяет создание единого образовательного пространства как одну из приоритетных задач [1]. Для системы коррекционного образования, где ключевым принципом является индивидуализация обучения и социализация обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), особую значимость приобретают механизмы сетевого взаимодействия. Интеграция цифровых инструментов и дистанционных технологий позволяет преодолеть территориальную разобщенность, обеспечивая равный доступ к качественному образованию и внеурочной деятельности для детей с интеллектуальными нарушениями вне зависимости от места их проживания.

В данной статье представлен опыт реализации сетевого взаимодействия на примере сотрудничества двух специализированных образовательных организаций: КГБОУ «Лесосибирская школа» (Красноярский край) и ГБОУ «Курганская школа № 8» (Курганская область). Юридической основой сотрудничества стал договор о сетевом взаимодействии, позволивший выстроить систему совместной проектной деятельности, выходящую за рамки традиционных межшкольных связей [2].

Организация эффективного взаимодействия между образовательными учреждениями, расположенными в разных федеральных округах, невозможна без использования современных информационно-коммуникационных

технологий. В рамках проекта был задействован комплекс цифровых решений, обеспечивших координацию деятельности педагогов и участие обучающихся: мессенджер Мах стал основной платформой для оперативной коммуникации между кураторами команд. Через мессенджер осуществлялась передача конкурсных материалов, видео-приветствий, фотоотчетов; облачные хранилища использовались для накопления и систематизации методических материалов, итоговых работ и экспертных листов; видеоконференцсвязь обеспечила возможность проведения установочных вебинаров в режиме реального времени.

Использование указанных инструментов позволило сделать взаимодействие сетевым: участники получили возможность мгновенно обмениваться результатами своей деятельности, находясь в своих учреждениях, что особенно важно для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, для которых дальние поездки и смена привычной обстановки могут быть стрессовыми.

Ключевым событием в рамках сетевого взаимодействия стал межрегиональный марафон «ЭКО – калейдоскоп событий», проведенный в январе-феврале 2026 года. География проекта охватила четыре региона: Красноярский край, Курганскую область, Ярославскую область и Ямало-Ненецкий автономный округ. Участниками стали обучающиеся с интеллектуальными нарушениями под руководством учителей образовательных организаций.

Структура марафона включала шесть последовательных этапов, каждый из которых был направлен на формирование экологической культуры, развитие творческих способностей и коммуникативных навыков.

1. Формирование команды и оформление мобильного уголка «Природа родного края». Данный этап стал организационным и творческим стартом. Мобильные уголки, созданные обучающимися, представляли собой экспозиции, отражающие природное своеобразие региона.

2. Видео-приветы команд. В формате короткого видеоролика участники демонстрировали климатические особенности своего края.

3. Изготовление поделок из природных материалов, специфичных для региона. Этот этап актуализировал знания о флоре и минеральных ресурсах края, развивал мелкую моторику и художественный вкус.

4. Рассказ о зимующих птицах родного края и их подкормка. Видеозаписи с рассказом о птицах и демонстрацией практической природоохранной деятельности формировали экологическую ответственность и эмпатию.

5. Сочинение иллюстрированной экологической сказки. Оформление сказки в виде книжки-раскладушки позволило интегрировать речевое творчество, изобразительную деятельность и работу с книжной графикой.

6. Подведение итогов. Завершающий этап включал экспертизу конкурсных материалов и определение победителей.

Уникальность марафона заключалась в акценте на региональный компонент. Каждая команда представила аутентичные природные и культурные

особенности своего края: Лесосибирск продемонстрировал богатство лесных ресурсов; Ярославль представил редкую породу — ярославских овечек, что стало основой для творческих работ (активное взаимодействие школы с предприятиями города, что позволило детям создавать поделки из глины и заниматься валянием шерсти); Салехард удивил участников традиционными ремеслами: дети изготавливали украшения из костей и зубов животных, отражая культурный код народов Ямала; Курган представил изящные композиции из шишек, показав разнообразие флоры Зауралья.

Важно отметить, что в рамках марафона была реализована система объективного оценивания, исключая конфликт интересов. Члены жюри из конкретного региона оценивали работы только участников из других регионов, что обеспечило прозрачность и беспристрастность судейства.

Результаты марафона распределились следующим образом: 1 место заняла команда г. Салехарда; 2 место разделили команды г. Ярославля и г. Лесосибирска; 3 место – команда г. Кургана и две команды из г. Лесосибирска.

Все команды-участницы были отмечены дипломами, а их работы вошли в общую виртуальную выставку достижений, размещенных в официальных пабликах образовательных организаций в социальной сети «В контакте».

Опыт проведения межрегионального марафона позволяет выделить ряд значимых эффектов для всех участников образовательного процесса.

Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями:

1) расширение социального опыта: участие в проекте с ребятами из других городов способствует преодолению социальной изоляции, формирует навыки взаимодействия в социуме;

2) развитие коммуникативных навыков: создание видео-приветствий, рассказов и презентаций развивает связную речь, умение структурировать информацию и выражать свои мысли;

3) повышение мотивации к обучению; игровая и соревновательная составляющие марафона усиливают познавательный интерес, особенно при изучении тем экологической направленности;

4) формирование экологической идентичности: знакомство с природой других регионов помогает осознать ценность биоразнообразия и необходимость его сохранения.

Для педагогов происходит:

1) профессиональное развитие (сетевое взаимодействие становится формой повышения квалификации: педагоги знакомятся с инновационными методиками коллег из других регионов, обмениваются успешными практиками коррекционно-развивающей работы);

2) расширение инструментария (использование цифровых инструментов в рамках проекта позволяет педагогам осваивать новые формы организации внеурочной деятельности);

3) методическое обогащение (коллекция созданных материалов формирует банк эффективных практик, который может быть использован в дальнейшей работе).

Формат сетевого взаимодействия позволяет объединять ресурсы разных образовательных организаций для достижения общих целей; обеспечивать вариативность и доступность внеурочной деятельности для детей с ОВЗ; создавать условия для естественной социализации обучающихся через диалог культур и регионов; повышать профессиональную компетентность педагогов через взаимообучение и обмен опытом. Дальнейшее развитие сетевого взаимодействия с использованием цифровых платформ видится перспективным направлением, способствующим реализации принципов инклюзивного образования и формированию единого образовательного пространства для детей с особыми образовательными потребностями.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.
2. Материалы межрегионального марафона «ЭКО – калейдоскоп событий» (архив КГБОУ «Лесосибирская школа», ГБОУ «Курганская школа № 8»).

УДК 37.037.1

КЕЙСЫ КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ

Т. А. Маркова, Л. Н. Храмова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается кейс-метод как современный интерактивный инструмент преподавания экономики в школе. Обосновывается эффективность применения кейсов на уроках экономики. Авторами также представлена типология кейсов и их примеры. Дополнительно описан пошаговый алгоритм работы с кейсом. Приведены примеры кейсов для урока экономики

Ключевые слова: кейс-метод, интерактивный метод, обучение экономике, финансовая грамотность.

CASE STUDIES AS AN EFFECTIVE FORM OF TEACHING STUDENTS IN ECONOMICS LESSONS

T. A. Markova, L.N. Khramova
Lesosibirsk, Russia

This article examines the case method as a modern interactive tool for teaching economics in schools. The effectiveness of using case studies in economics lessons is

substantiated. The authors also present a typology of cases and examples. A step-by-step algorithm for working with a case is also described. Examples of cases for economics lessons are provided.

Key words: case method, interactive method, economics teaching, financial literacy.

Современные образовательные стандарты ставят перед школой задачу не только передавать знания, но и формировать у учащихся навыки критического мышления, принятия решений и решения практических задач. Эффективно решить эту задачу помогает кейс-метод.

Кейс представляет собой специально разработанный учебный материал, который воспроизводит реальную либо смоделированную экономическую ситуацию с наличием проблемы или противоречия, требующего поиска решения[1].

Преимущества кейс-метода: обеспечивает связь теории с практикой; способствует развитию экономического мышления; помогает формировать навыки работы с экономической информацией; учит принимать решения в условиях неопределённости; развивает коммуникативные навыки благодаря групповому обсуждению ситуаций.

Вместе с тем у метода есть и определённые ограничения: подготовка качественных кейсов требует значительных временных затрат, для эффективной реализации подхода необходима высокая квалификация педагога, успешность применения во многом зависит от уровня подготовки учащихся, а кроме того, возникает сложность с объективной оценкой результатов работы с кейсами [3].

Применение кейс-метода на уроках экономики имеет свои особенности (рисунок 1):

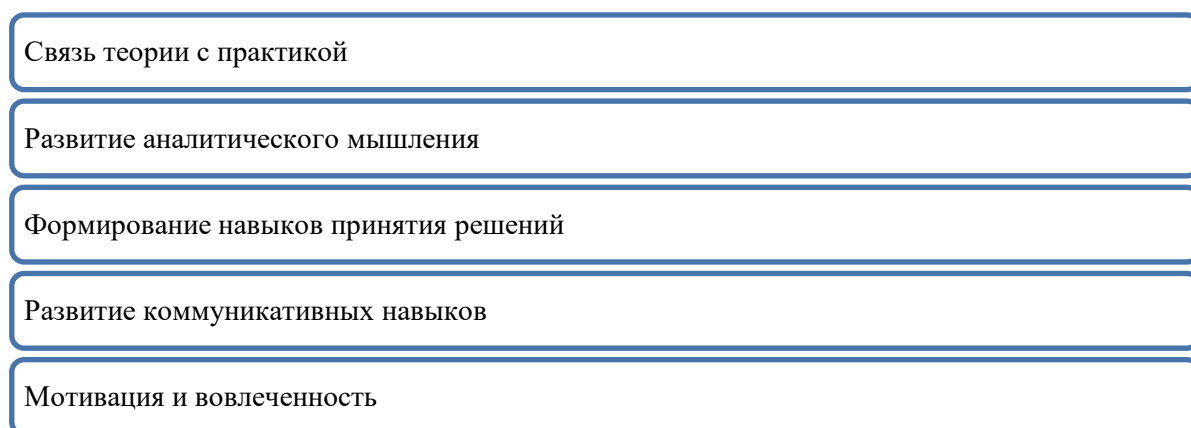


Рисунок 1– Особенности кейс-метода

На уроках экономики используют разные виды кейсов (рисунок 2):

Иллюстративные

- Обработка конкретного понятия или модели

Обучающие

- Применение изученной теории к стандартной ситуации

Аналитические

- Выявление причин проблемы

Проблемные

- поиск решений в условиях неопределенности

Рисунок 2– Виды кейсов

Работа с кейсом на уроке экономики проходит в несколько этапов: сначала учитель на подготовительном этапе подбирает кейс, формулирует задачу, готовит материалы и критерии оценки; затем на этапе введения в кейс представляет ситуацию и проблему, раздаёт материалы и отвечает на вопросы учащихся. Далее ученики выполняют индивидуальную работу: читают кейс, выделяют ключевые данные и выдвигают предварительные гипотезы решения. После этого организуется групповая работа. Класс делится на группы по 3–5 человек, участники анализируют информацию, предлагают 2–3 варианта решения, оценивают их преимущества и недостатки и готовят краткий доклад. На этапе презентации решений спикеры от групп представляют свои выводы и обоснования, отвечают на вопросы учителя и одноклассников. Затем следует общее обсуждение, в ходе которого сравниваются подходы, выделяются сильные и слабые стороны предложенных решений, а при наличии сопоставляются с реальным исходом кейса. Завершается процесс этапом рефлексии и подведения итогов: учитель подводит итоги, оценивает работу групп и даёт обратную связь, а учащиеся осмысливают полученные знания и навыки и задают оставшиеся вопросы. Длительность каждого этапа может корректироваться с учётом сложности кейса и возраста учащихся.

Представленные кейсы подобраны с учётом возраста и уровня подготовки школьников: от простых бытовых задач для 6–7 классов до сложных финансово-экономических ситуаций для старшеклассников. Каждый кейс основан на реальной жизненной ситуации и нацелен на отработку конкретных экономических навыков.

Для учащихся 6–7 классов подойдёт кейс на тему «Семейный бюджет». Семья из четырёх человек планирует отпуск, при этом ежемесячный доход составляет 50 000 рублей, а обязательные расходы на жильё, еду и транспорт 35 000 рублей. Задача учеников составить план экономии и грамотно распределить приоритеты, чтобы накопить необходимую сумму на поездку в течение трёх месяцев.

Ученикам 8–9 классов можно предложить кейс «Налоги для бизнеса». В рамках задания рассматривается ситуация индивидуального предпринимателя, открывшего кофейню: ежемесячная выручка заведения 200

000 рублей, расходы 150 000 рублей. Учащимся необходимо рассчитать налоговую нагрузку.

Для старшеклассников (10–11 классы) подойдёт кейс «Инфляция и сбережения». Условие: банк предлагает вклад под 8 % годовых, в то время как уровень инфляции составляет 12 %. Задача учащихся рассчитать реальную доходность вклада и предложить альтернативные варианты размещения средств обосновав свои рекомендации.

Таким образом, кейсы превращают уроки экономики из лекции о терминах в живую лабораторию принятия решений. Они учат мыслить как предприниматели, финансисты и аналитики, развивают навыки, востребованные в XXI веке. Грамотно составленный и организованный кейс не только закрепляет теорию, но и формирует финансовую грамотность, критическое мышление и уверенность в собственных силах — качества, необходимые для успеха в современном мире.

Список литературы

1. Андреев А. А. «Кейс-метод в образовательном процессе: сущность, технология, методика применения» // Педагогика. 2020. № 5. С. 45–52.
2. Прутченков А. С. Кейс-метод в преподавании экономики в школе] // Экономика в школе. – URL: <https://clck.ru/HvQU1> (дата обращения: 18.04.2026).
3. Реутова В.В. Использование кейс-методов при преподавании экономических дисциплин // «КиберЛенинка». – URL: <https://clck.ru/SwsVS> (дата обращения: 18.04.2026).

УДК 376.435

РАЗВИТИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ ЧЕРЕЗ ОЗВУЧИВАНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ, СОЗДАННЫХ НА ОСНОВЕ СКАЗОК КОРЕННЫХ НАРОДОВ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

Е.А. Муравьёва, И.Л. Хорунжева
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается проблема развития диалогической речи у обучающихся третьего класса с лёгкой степенью умственной отсталости. Актуальность исследования обусловлена тем, что несформированность диалога как основы социального взаимодействия существенно затрудняет социализацию и адаптацию детей данной категории. Цель работы – теоретически обосновать и практически проверить эффективность использования метода моделирования диалога путем озвучивания

мультфильмов для развития диалогической речи у младших школьников с умственной отсталостью.

Ключевые слова: умственная отсталость (лёгкая степень), диалогическая речь, особые образовательные потребности, мультфильм, озвучивание, сказки коренных народов, Красноярский край, социализация.

DEVELOPING DIALOGUE SPEECH IN STUDENTS WITH MILD MENTAL DISABILITIES THROUGH VOICE-OVER OF CARTOONS BASED ON FAIRY TALES OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE KRASNOYARSK REGION

E.A. Muravyova, I.L. Khorunzheva
Lesosibirsk, Russia

This article examines the development of dialogic speech in third-grade students with mild intellectual disabilities. The relevance of the study lies in the fact that the lack of a developed dialogue as a basis for social interaction significantly hinders the socialization and adaptation of children in this category. The aim of the study is to theoretically substantiate and practically test the effectiveness of using a method of dialogue modeling through the voiceover of cartoons to develop dialogic speech in primary school students with intellectual disabilities.

Key words: mental retardation (mild degree), dialogic speech, special educational needs, cartoon, dubbing, fairy tales of indigenous peoples, Krasnoyarsk Krai, socialization.

Целью обучения по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью является «создание условий для максимального удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся, обеспечивающих усвоение ими социального и культурного опыта» [4]. Особые образовательные потребности школьников с интеллектуальными нарушениями напрямую связаны с необходимостью коррекции и развития всех сторон речевой деятельности, включая диалогическую речь. Диалог является основой социального взаимодействия, и его несформированность существенно затрудняет социализацию данной категории обучающихся.

Диалог – это форма речи, которая состоит из реплик, высказываний двух участников речевого общения [3, с. 598]. Диалог предполагает заинтересованность участников к беседе. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями испытывают затруднения в построении диалога. Это связано с низкой мотивацией к общению, недостаточностью концентрации внимания и выражено трудностями удержания фокуса на диалоге, безынициативностью, потерей логической линии беседы.

Недостаточное представление об окружающем мире и бедный словарный запас снижает качество и насыщенность диалога. Неумение выстраивать

сложные синтаксические конструкции затрудняет понимание содержания высказывания. Большинство обучающихся с интеллектуальными нарушениями отвечают на вопросы одним словом или словосочетанием, их ответы не всегда соответствуют ситуации общения.

Учитывая актуальность проблемы, которая заключается в необходимости удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью, нами была внедрена в коррекционно-развивающий процесс деятельность по развитию речи через моделирование диалога путем озвучивания мультфильмов.

Перед началом внедрения педагогической идеи была проведена диагностика диалогической речи на группе третьеклассников с легкой степенью умственной отсталости.

Для исследования состояния диалогической речи нами была применена диагностика Р.И. Лалаевой. Обучающимся было предложено два задания – ответить на вопросы с опорой на серию сюжетных картинок «Мальчик и ласточка», во втором задании предлагалось ответить на вопросы с опорой на сюжетную картинку «В лесу». Анализ проводился по двум критериям: соответствие ответа изображенной ситуации; распространенность ответа (слово, словосочетание, предложение). Ответы на вопросы оценивались по бальной шкале (0 баллов – ответ не соответствует изображенной ситуации, 1 балл – ответ соответствует изображенной ситуации; 1 балл – ответ в виде слова, 2 балла – ответ в виде словосочетания, 3 балла – ответ в виде предложения).

В соответствии с количеством баллов, были выведены уровни выполнения заданий в целом, где высокий уровень – ответ соответствует изображенной ситуации и дан предложением, уровень выше среднего – ответ соответствует ситуации и дан одним словосочетанием, средний уровень – ответ соответствует ситуации и выражен одним словом, уровень ниже среднего – в ответе не точное отражение изображенной на картинке ситуации, дается в виде слова, при низком уровне ответ выражен одним словом и не соответствует изображенному на картинке [2, с. 6].

По результатам диагностики на начало совместной деятельности по озвучиванию мультфильмов из 10 школьников, имеют уровень выше среднего 6 обучающихся, средний уровень выявлен у 4 обучающихся.

Основываясь на объявленный год народного единства, для создания мультфильмов нами были отобраны сказки коренных народов Красноярского края. На логопедических занятиях была проведена работа по расширению представлений о народностях, проживающих в Красноярском крае – эвенках, ненцах, долганах, якутах, хакасах. Затем проводилась работа с текстами сказок: прослушивание, разбор содержания, чтение учениками по ролям. Далее были созданы герои сказок, нарисованы фоны, подобран антураж.

Дальнейший процесс создания мультфильма осуществлялся в малых группах по 2 – 4 человека. Для создания видеоряда использовался специальный станок для мультфильмов с фотоаппаратом. Учениками были отсняты кадры

передвижения героев в соответствии с сюжетом сказки, после этого педагогами с помощью программы CapCut монтировалось видео.

Озвучивание мультфильмов производилось учениками. В процессе озвучивания сказки они учились слушать друг друга, не перебивая и соблюдать очерёдность. У обучающихся закреплялось умение выстраивать диалог по образцу, правильно произносить прочитанные слова. Это положительно повлияло на формирование диалогической речи.

В течении учебного года были созданы мультфильмы о народностях, проживающих на территории Красноярского края и мультфильмы, воспроизводящие их сказки. В результате данной работы у обучающихся повысился интерес к изучаемой теме, пополнился словарный запас, в речи укрепились конструкции, моделирующие диалог.

По результатам заключительной диагностики из 10 школьников, имеют высокий уровень владения диалогической речью 2 обучающихся, выше среднего уровня у 6 обучающихся и средний уровень у 2 обучающихся.

Проведённое исследование и опытно-практическая работа подтверждают, что обучающиеся с умственной отсталостью испытывают значительные трудности в овладении диалогической речью.

Наиболее результативным для данной категории обучающихся является метод наглядного моделирования в сочетании с игрой-драматизацией, реализованный через создание и озвучивание мультфильмов по мотивам сказок коренных народов Красноярского края. Включение школьников в активную поэтапную деятельность позволило создать естественные коммуникативные ситуации, требующие построения развёрнутого диалога, соблюдения очерёдности реплик, понимания контекста с учётом ответов собеседника.

Сравнительный анализ результатов итоговой диагностики зафиксировал положительную динамику развития диалогической речи у обучающихся.

Таким образом, целенаправленная работа по созданию и озвучиванию учебных мультфильмов в малых группах выступает эффективным средством удовлетворения особых образовательных потребностей обучающихся с умственной отсталостью.

Список литературы

1. Лалаева Р.И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников // Принципы и методы логопедической работы. Ленинград. 1984. 33 с.
2. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004. 72 с.
3. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н. профессора Филичевой Т.Б. Москва: Эксмо, 2017. 608 с.
4. Федеральная адаптированная основная общеобразовательная программа обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными

УДК 37

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК И ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Е.Ю. Трифонова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается развитие мелкой моторики рук и графических навыков у детей с ОВЗ посредством использования игр и специальных упражнений. Раскрывается значение данного направления в коррекционно-развивающей работе, его связь с развитием речи, познавательной деятельности и подготовкой к обучению письму.

Ключевые слова: мелкая моторика, графические навыки, графомоторные навыки, дети с ОВЗ, коррекционно-развивающая работа, подготовка к письму.

РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ РУК И ГРАФИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОВЗ С ПОМОЩЬЮ ИГР И УПРАЖНЕНИЙ

Е.Ю. Трифонова
г. Лесосибирск, Россия

The article discusses the development of fine motor skills and graphic skills in children with disabilities through the use of games and special exercises. It reveals the importance of this area in correctional and developmental work, its connection with the development of speech, cognitive activity, and preparation for writing.

Keywords: fine motor skills, graphic skills, graphomotor skills, children with disabilities, correctional and developmental work, preparation for writing.

В современной коррекционной педагогике особое значение придается развитию мелкой моторики рук у детей с ограниченными возможностями здоровья. Это связано с тем, что сформированность тонких движений кистей и пальцев является важным условием полноценного психофизического развития ребенка. Уровень развития мелкой моторики тесно связан с речевой функцией, познавательной активностью, зрительно-моторной координацией, а также с формированием графических навыков, необходимых для дальнейшего обучения письму [2, с. 58].

Мой практический опыт показывает, что у многих детей с различными нарушениями развития наблюдаются выраженные трудности в развитии

двигательной сферы. У них отмечается недостаточная точность движений, слабость мышечного тонуса, недостаточная координация обеих рук, трудности удержания карандаша, ручки и других пишущих принадлежностей. Это, в свою очередь, затрудняет овладение графическими навыками и снижает успешность обучения в целом.

Под мелкой моторикой понимается совокупность точных, координированных кистей и пальцев рук, обеспечиваемых совместной работой мышечной, нервной и зрительной систем.

Графические навыки – это сложный комплекс упражнений, включающий: зрительно-моторную координацию; пространственное восприятие; контроль за движением руки; умение воспроизводить заданные линии и элементы [1, с. 45].

В своей работе мы опираемся на положение о тесной взаимосвязи развития моторики и речи. Развитие движений пальцев стимулирует активизацию речевых зон коры головного мозга, что особенно важно в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

В ходе диагностики мы выявляем у детей недостаточную силу и точность движений пальцев; слабую координацию обеих рук; быструю утомляемость; трудности в удержании пишущих принадлежностей; низкий уровень сформированности графомоторных навыков.

Эти особенности требуют систематической и целенаправленной коррекционной работы.

В нашей практике мы выстраиваем работу по развитию мелкой моторики и графических навыков по нескольким взаимосвязанным направлениям: развитие общей и мелкой моторики; формирование сенсорных эталонов; развитие зрительно-моторной координации; подготовка руки к письму [1, с. 122].

Мы используем следующие упражнения.

1. Пальчиковая гимнастика.

Систематически используются пальчиковые игры, сопровождающиеся речевым материалом. Это позволяет одновременно развивать моторику и речь. Регулярное выполнение таких упражнений способствует: улучшению координации движений; развитию ритмичности; активизации речевой деятельности.

2. Игры с мелкими предметами.

Здесь активно применяются: сортировка мелких предметов (пуговицы, бусины); нанизывание на шнурок; выкладывание узоров.

Данные упражнения способствуют развитию точности движений, внимания и усидчивости.

3. Лепка и работа с пластичными материалами.

В этом случае дети учатся: скатывать жгутики; сплющивать и отщипывать материал; создавать простые формы.

Такая деятельность укрепляет мышцы кисти и развивает тактильные ощущения.

4. Работа с бумагой.

Для развития моторики и координации используются: вырезание по контуру; аппликации; обрывание бумаги.

Эти упражнения формируют точность движений и аккуратность.

5. Формирование графомоторных навыков.

Особое место в этой работе занимает развитие графомоторных умений. Здесь мы используем следующие виды упражнений: обводка по контуру и трафаретам; штриховка (вертикальная, горизонтальная, наклонная); рисование различных линий; дорисовывание недостающих элементов; графические диктанты по клеткам.

Работа строится по принципу постепенного усложнения: от простых движений к более сложным графическим элементам.

В процессе работы мы опираемся на такие принципы, как:

- системность и регулярность занятий;
- индивидуальный подход с учетом особенностей ребенка;
- постепенность и поэтапность обучения;
- использование элементов игры в процессе занятия.

Наш опыт показывает, что систематическая работа по развитию мелкой моторики и графических навыков позволяет: повысить уровень готовности детей к обучению письму; улучшить координацию движений; снизить уровень утомляемости; активизировать речевую деятельность; повысить усидчивость.

В процессе диагностики в этом учебном году мы выяснили, что большинство обучающихся первого класса не умели правильно держать пишущий инструмент, не соблюдали контур, нарушали границы строки, не точно обводили линии. После использования описанных выше приемов, большинство обучающихся выполняют данные пробы без ошибок.

Результаты систематической коррекционно-развивающей работы показывают, что развитие мелкой моторики и графических навыков положительно влияет на общее развитие обучающихся. У них постепенно улучшается координация движений, повышается точность выполнения заданий, формируется правильный захват пишущих принадлежностей, снижается утомляемость, развивается внимание и усидчивость.

Таким образом, развитие мелкой моторики рук и графических навыков у обучающихся ОВЗ является одним из главных направлений коррекционно-развивающей работы учителя-дефектолога. Использование игр и упражнений делает этот процесс доступным, интересным и эффективным. Только систематическая, последовательная и индивидуально организованная работа позволяет добиться положительных результатов, повысить уровень готовности ребенка к обучению письму и создать условия для его более успешной адаптации к образовательному процессу.

Список литературы

1. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук. Игры и упражнения. Москва: Сфера, 2021.

2. Вегнер Л.А. Развитие сенсорных способностей у детей. Москва: Просвещение, 1988.

УДК 37.037.1

ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ЭКОНОМИКИ

Л. Н. Фоминых, Т. В. Захарова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается актуальность и эффективность применения интерактивных методов обучения на уроках экономики. Анализируются разные трактовки понятия «интерактивный метод». В работе представлены разные интерактивные методы и их преимущества. Авторами представлены фрагменты занятий с применением интерактивных методов обучения на уроках экономики.

Ключевые слова: интерактивный метод, дискуссия, игра, метод-проектов, кейс-метод.

THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN ECONOMICS LESSONS

L. N. Fominykh, T. V. Zakharova
Lesosibirsk, Russia

The article examines the relevance and effectiveness of using interactive teaching methods in economics lessons within the educational process. Different interpretations of the concept of the 'interactive method' are analyzed. The work presents various interactive methods and their advantages. The authors provide fragments of lessons using interactive teaching methods in economics classes.

Keywords: interactive method, discussion, game, project method, case method.

Трансформация общества требует модернизации образования. Традиционные методы, предполагающие одностороннюю трансляцию знаний, не развивают ключевые компетенции в условиях глобальной информатизации. Поэтому особую значимость приобретают интерактивные методы – они строятся на активном взаимодействии участников и формируют навыки самостоятельного мышления, анализа и творческого решения задач.

Для дальнейшего анализа необходимо определить, что понимается под «интерактивным методом». В научной литературе существует несколько подходов к трактовке этого термина. Рассмотрим основные из них.

По мнению С. В. Шединой, интерактивный метод – это способы взаимодействия всех участников учебно-воспитательного процесса, в ходе

которого слушатели перестают играть пассивную роль и активно включаются в работу [3].

Р. И. Айзман рассматривает интерактивный метод как особую форму организации образовательного процесса, предполагающую совместную деятельность студентов и преподавателей» [1, с.100].

Согласно трактовке А. Б. Шемякина, под интерактивным методом следует понимать метод, применяя который учащиеся получают знания при взаимодействии с другими учащимися [4, с.124].

Поскольку интерактивных методов сейчас очень много, важно их систематизировать. Это поможет преподавателям легко выбрать подходящий способ для своего урока. Ниже представлен обзор наиболее распространённых методов с их краткой характеристикой.

1. Метод проектов. Он зародился в 1920-х годах в США на основе идей американского философа Джона Дьюи [4, с.116]. Метод проектов – это когда вместо того, чтобы заучивать теорию из учебника, вы получаете задание-проблему и самостоятельно (но под руководством учителя) ищите её решение, создавая какой-то реальный, осязаемый продукт или результат. Эксперты считают, что метод проектов – это очень мощный инструмент для обучения школьников экономике, так как проекты учат самому главному: как решать сложные задачи, работать в команде, планировать, мыслить критически и креативно; Он заставляет мыслить по-новому, проявлять фантазию и брать инициативу в свои руки, превращая учебу увлекательное занятие. Предлагаем рассмотреть пример использования интерактивного метода-проекта на уроках экономики в 10 классе по теме «Типы экономических систем».

Цель: понять особенности традиционной, командно-административной, рыночной и смешанной экономических систем через проектную работу.

Формат: групповой проект (4 группы – по одной системе на группу).

Этапы:

1. Подготовительный (1 урок):

- постановка проблемы: «Какая экономическая система наиболее эффективна для развития страны?»;

- деление на группы, выдача заданий и критериев оценки.

2. Исследовательский (3–4 урока и внеурочная работа):

- изучение теории и принципов работы своей системы;

- подбор 2–3 примеров стран;

- анализ статистики (ВВП, безработица, инфляция и т. д.);

- выявление плюсов и минусов на реальных примерах.

3.Создание продукта (1–2 урока): подготовка мультимедийной презентации и информационного бюллетеня (2–3 страницы) с: характеристикой системы; примерами стран и их экономическим положением; таблицей преимуществ и недостатков; прогнозом развития; 3–5 ключевыми выводами.

4. Презентация и обсуждение (1–2 урока): выступление каждой группы (7–10 минут); вопросы от класса, общая дискуссия о перспективах разных систем.

5. Рефлексия и оценка (1 урок): самооценка и взаимооценка; разбор трудностей; итоговая оценка учителя.

Итоговый продукт: презентация и информационный бюллетень.

2. Кейс-метод. Кейс-метод – это обучение через разбор реальных жизненных ситуаций [2]. Ученики не заучивают правила, а решают практические задачи: анализируют проблему, ищут варианты решения и выбирают лучший. Данный интерактивный метод положительно сказывается на учащихся: ученики развивают умение решать проблемы; общаться, применять предметные знания на практике, умение вести переговоры, брать на себя ответственность, толерантность, рефлексивные умения. Пример использования кейс-метода на уроках экономики в 10 классе по теме «Рынок».

Кейс: «Запуск нового продукта на рынок: смартфон „Future X“».

Ситуация: Компания «TechNova» планирует выпустить на рынок новый смартфон «Future X». Перед маркетинговым отделом стоит задача определить оптимальную стратегию выхода на рынок. У компании есть данные о себестоимости производства – 25 000 руб.; ценах конкурентов на аналогичные модели – 30 000 – 45 000 руб.; результатах опроса потребителей о готовности платить за новые функции; прогнозируемом влиянии сезонности и экономических факторов на спрос.

Вопросы для анализа:

1. Какую ценовую стратегию выбрать (проникновение, снятие сливок и т.д.)? Обоснуйте.

2. Какие факторы спроса и предложения будут влиять на продажи в первые 3 месяца?

3. Как изменение доходов населения и курса валюты может повлиять на спрос?

4. Какие маркетинговые каналы наиболее эффективны для целевой аудитории?

5. Каковы возможные риски и как их минимизировать?

3. Метод дискуссии. Дискуссия – интерактивный метод обучения, основанный на организованном обмене мнениями, столкновении точек зрения и аргументированном обсуждении спорных вопросов [2]. Цель – не «победа» одной стороны, а поиск истины или наилучшего решения через коллективное осмысление проблемы. Формы дискуссии на уроках экономики: «Круглый стол» – небольшая группа (4-6 человек) обсуждает вопрос, остальные задают вопросы и дополняют; «Заседание экспертной группы» – каждая микрогруппа готовит позицию по одному аспекту темы, затем эксперты представляют мнения; Форум – эксперты обсуждают проблему, класс вступает в диалог с ними; Дебаты – две команды защищают противоположные позиции по чёткой структуре; Симпозиум – участники делают короткие доклады, затем отвечают на вопросы аудитории. Рассмотрим пример применения интерактивного метода – дискуссия на уроке экономики в 10 классе по теме «Основы экономической теории. Потребность».

Вопрос для дискуссии «Можно ли полностью удовлетворить потребности человека?».

Класс делится на 2 группы: группа 1: «Да, потребности можно полностью удовлетворить»; группа 2: «Нет, потребности невозможно удовлетворить полностью».

За 4 минуты подобрать 2–3 аргумента в поддержку своей позиции.

Привести 1–2 конкретных примера (из жизни, истории, литературы, экономики).

Подготовить краткий вывод (1–2 предложения).

Таким образом, применение интерактивных методов на уроках экономики существенно повышает эффективность обучения, Такие методы делают изучение экономики более осмысленным и практико-ориентированным, готовят школьников к реальным жизненным и профессиональным ситуациям. Их системное применение – перспективный путь модернизации экономического образования в школе.

Список литературы

1. Айзман Р. И. Методика обучения экономике: финансовая грамотность и безопасность: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Р. И. Айзман, Н. О. Новикова. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 214 с.

2. Двучичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // «КиберЛенинка». – URL: <https://clck.ru/mnWql> (дата обращения: 18.04.2026).

3. Шедина С. В. Традиционное и интерактивное обучение: особенности применения методов в учебном процессе // «КиберЛенинка». – URL: <https://clck.ru/MbooF> (дата обращения: 16.04.2026).

4. Шемякин А. Б. Теория и методика обучения экономике: учебно-методическое пособие. Нижний Тагил; Екатеринбург: УрГПУ, 2023. 172 с.

УДК 378.14

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ УПРАВЛЕНИЯ И КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Л.Н. Храмова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматриваются прикладные аспекты управления коммуникативными процессами в системе подготовки педагогических кадров на современном этапе развития образования. Актуальность исследования обусловлена интенсивной цифровой трансформацией образовательной среды и

формированием системного подхода к внутриорганизационному повышению квалификации как инструменту управления профессиональным развитием.

Ключевые слова: управление коммуникациями, подготовка педагогических кадров, коммуникативная компетентность, цифровые технологии, профессиональное развитие.

CURRENT ISSUES OF MANAGEMENT AND COMMUNICATION IN THE FIELD OF TEACHER TRAINING IN MODERN CONDITIONS

L.N. Khramova
Lesosibirsk, Russia

The article examines the applied aspects of managing communication processes in the system of teacher training at the current stage of educational development. The relevance of the study is determined by the intensive digital transformation of the educational environment and the formation of a systematic approach to internal professional development as a tool for managing professional growth.

Keywords: communication management, teacher training, communicative competence, digital technologies, professional development.

В современных условиях система подготовки педагогических кадров сталкивается с рядом управленческих вызовов, обусловленных динамичными и нелинейными изменениями в образовательной парадигме, широкой цифровизацией образовательного процесса и трансформацией профессиональных требований к педагогу. Отмечается наличие проблемы фрагментарности, дискретности и недостаточной системности использования подходов в управлении профессиональным развитием педагогов. Поэтому ключевыми аспектами управления в настоящее время становятся интеграция инновационных образовательных технологий, формирование гибких моделей внутриорганизационного обучения, а также развитие механизмов поддержки непрерывного профессионального роста педагогов [1, с.173]. Коммуникация в системе образования перестает рассматриваться лишь как средство передачи информации и начинает пониматься как фундаментальная основа педагогической деятельности, обеспечивающая реализацию образовательных и воспитательных задач. А управление педагогическими коммуникациями становится важным фактором, определяющим эффективность образовательного процесса в целом [1, с.178].

Особое значение приобретает системный подход к управлению качеством подготовки и непрерывного профессионального развития педагогических кадров, который предполагает координацию образовательных программ, мониторинг профессиональных компетенций и внедрение эффективных инструментов оценки результатов обучения. Цифровая трансформация образовательной среды обуславливает необходимость пересмотра подходов к подготовке педагогов к профессиональным коммуникациям, что предполагает

разработку и внедрение моделей формирования готовности использования цифровых технологий [2, с.51]. В этом контексте актуализируются задачи по созданию благоприятной образовательной среды, способствующей развитию коммуникативной и цифровой компетентности будущих педагогов, а также формированию у них навыков самоорганизации, самообразования и профессиональной рефлексии [3, с.493].

Структурно-функциональная модель управления качеством подготовки и непрерывного профессионального развития педагогов может включать [4, с.500]:

- целевой блок, который объединяет стратегические цели системы (обеспечение высокого качества педагогической деятельности) и операционные цели, конкретизированные для каждого этапа профессионального развития. Целевой блок должен быть согласован с внешними требованиями (профессиональный стандарт педагога, ФГОС) и внутренними потребностями педагогов и образовательных организаций;

- содержательный блок, который представляет собой систему компетенций, подлежащих формированию и развитию на разных этапах профессионального становления. Содержательный блок дифференцирован по этапам: на первом этапе акцент делается на фундаментальные знания и базовые умения; на этапе адаптации – на практические навыки и умения применять знания в различных ситуациях; на этапе стабильной деятельности – на освоения инновационных технологий и развитие рефлексивных способностей; на позднем этапе – на компетенции наставничества и трансфера опыта;

- организационно-технологический блок, который включает формы, методы и средства организации обучения на разных этапах;

- оценочно-диагностический блок, который обеспечивает сбор информации о качестве подготовки и профессионального развития, выявление профессиональных дефицитов, оценку эффективности реализуемых программ;

- ресурсный блок включает кадровые (наставники, методисты, внешние эксперты), материально-технические (оборудованные пространства, цифровые платформы), финансовые и временные ресурсы;

- управленческий блок, который обеспечивает координацию всех компонентов системы, принятие решений на основе данных мониторинга, коррекцию содержания и методов обучения, а также создания организационной культуры, поддерживающей ценности непрерывного профессионального развития.

Важными элементами, обеспечивающими эффективность системы управления качеством, выступают механизмы коммуникации: механизм коммуникации с стейкхолдерами и механизм обратной связи. Наиболее распространенными инструментами каналом коммуникации со стейкхолдерами выступают: опросы удовлетворенности потребителей (стандартизированный инструмент сбора количественных и качественных данных об оценке качества продукции/услуг); анализ жалоб и обращений (систематизация и анализ претензий как источника информации о зонах улучшения); фокус-группы и

глубинные интервью (качественные методы, позволяющие выявить латентные ожидания и неявные требования); совместные совещания и рабочие группы (формат регулярного взаимодействия с ключевыми стейкхолдерами); публичная отчетность в области качества (размещение информации о результатах деятельности в открытых источниках); независимый мониторинг и бенчмаркинг (сопоставление собственных показателей качества с показателями организаций-аналогов).

В рамках формирования единого профессионального пространства, развития непрерывного профессионального развития и обеспечения преемственности педагогических кадров особую значимость приобретает внутриорганизационное повышение квалификации педагогов. Это важное направление в управлении коммуникативным взаимодействием внутри организации связано прежде всего с пониманием содержания обучения и развития практических профессиональных навыков. Эффективность внутриорганизационного повышения квалификации как формы непрерывного образования, определяется комплексом факторов: наличием системы наставничества и тьюторского сопровождения; использованием активных и интерактивных методов обучения; созданием условий для профессиональной рефлексии и обмена опытом; организацией системного мониторинга профессионального развития педагогов; формированием благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе [5, с.37].

Таким образом, эффективность управления и коммуникации при подготовке педагогов в современных условиях зависит от синергетического взаимодействия трех ключевых факторов:

- целенаправленного управления коммуникативными взаимодействиями в образовательной организации, которое способствует формированию благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе, повышению качества образовательного процесса и обеспечению преемственности в профессиональном развитии педагогов [6, с.8];
- интеграции цифровых технологий в процесс обучения и формирования будущих педагогов,
- системного подхода к внутриорганизационному повышению квалификации как инструменту управления профессиональным развитием.

Список литературы

5. Управление педагогическими коммуникациями в современном образовании / Е. А. Макаренко, И. С. Петронюк, Д. В. Саморуков, В. И. Саморуков // Экономика и управление: проблемы, решения. 2025. Т. 3, № 3(156). – С. 172-180. – DOI 10.36871/ek.ur.p.r.2025.03.03.022. – EDN IHXPVU.
6. Куликова, С. С. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов / С. С. Куликова, О. В. Яковлева // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 2. – С. 48-83. – DOI 10.17853/1994-5639-2022-2-48-83. – EDN QRZQJO.

7. Stepić, G., Veličković, S., Cekić Jovanović, O., & Miletić, A. The Impact of the Application of the Online Teaching Model on the Development of Digital Competencies of Future Preschool Teachers. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11(3), 487–495. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-3-487-495>

8. Костюнина А. А. Практико-ориентированная профессиональная подготовка будущих педагогов в условиях модернизации педагогического образования: Технологический аспект // *Современные наукоемкие технологии*. 2016. № 2-3. С. 499-503. EDN VONKHP.

9. Ильясова О. А. проектирование развивающейся системы внутрикорпоративного обучения педагогов на основе задач государственной политики в сфере образования // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2025. Т. 17, № 3. С. 32-45. – DOI 10.14529/ped250303. – EDN QBKFPO.

10. Евдокимова В. В., Смолонская А. Н. Внутриорганизационное повышение квалификации педагогов как предмет управления коммуникативным взаимодействием в общеобразовательной организации // *Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества*. 2025. №. 3. С. 6-15. DOI: <https://doi.org/10.61260/2074-1618-2025-3-6-15> (дата обращения: 06.04.2026).

УДК 372.4

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Н.Л. Чудаева, Е.В. Тамонина
г. Абакан, Россия

В статье рассматривается проблема внедрения системно-деятельностного подхода в образовательный процесс начальной школы на уроках русского языка посредством проблемно-диалогической технологии.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, проблемно-диалогическая технология, младший школьный возраст.

CONDITIONS FOR THE IMPLEMENTATION OF A SYSTEM-ACTIVITY APPROACH IN TEACHING RUSSIAN TO YOUNGER SCHOOLCHILDREN

N. L. Chudaeva, E.V. Tamonina
Abakan, Russia

Annotation: The article discusses the problem of introducing a system-activity approach to the educational process of primary schools in Russian language lessons through problem-dialogic technology.

Keywords: system-activity approach, problem-dialogic technology, primary school age.

ФГОС НОО регламентирует сочетание системного и деятельностного подходов к обучению. В условиях внедрения стандартов учителю необходимо пересмотреть подход к обучению, научиться разрабатывать уроки, создавать благоприятные условия для открытия обучающимися новых знаний в процессе самостоятельной познавательной деятельности,

Современный учитель, по требованию ФГОС, должен вовлечь обучающегося в учебную деятельность и организовать процесс так, чтобы школьники самостоятельно добывали новые знания и применяли полученные знания для решения учебных, практических и жизненных задач. Для того чтобы решить эту проблему, разработчики ФГОС рекомендуют использовать системно-деятельностный подход в образовательном процессе. В связи с этим возникает противоречие в том, что не все учителя склонны реализовывать данный подход на своих уроках, несмотря на то, что он повышает эффективность обучения. Этому есть ряд причин как субъективных, так и объективных. Данное противоречие предопределило тему исследования

Мы поставили цель исследования: теоретически обосновать проблему использования системно-деятельностного подхода на уроках русского языка в начальных классах и опытно-практическим путем выявить педагогические условия использования проблемно-диалогической технологии в рамках данного подхода.

В своей работе мы опирались на теоретические положения А.Г. Асмолова о системно-деятельностном подходе в образовании («Системно-деятельностный подход – система методических принципов, направленная (ориентированная) на усвоение учебного материала школьниками через практическую деятельность» [1]); положения Петровой М.А. [4]; теоретические взгляды А.В. Хуторского на методы и приёмы, используемые при реализации системно-деятельностного подхода [5].

Мы проанализировали литературу и ФГОС НОО и охарактеризовали сущность понятия «системно-деятельностный подход». За основу в своей работе мы взяли понятие «деятельности» («специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование») и «система», приведённое в

толковом словаре С. И. Ожегова («Система – нечто целое, представляющее собой единство закономерно расположенных и находящихся во взаимной связи частей» [3]). Исходя из понятий, ученые определяют системно-деятельностный подход как организацию учебного процесса, в котором главное место отводится активной и разносторонней, в максимальной степени самостоятельной познавательной деятельности школьника.

В работе рассмотрели способы использования системно-деятельностного подхода на уроках русского языка. Одним из эффективных способов, на наш взгляд, является использование проблемно-диалогической технологии.

В рамках данной технологии постановку учебной проблемы и поиск ее решения осуществляют самостоятельно обучающиеся в ходе специально организованного учителем диалога. Различают два вида диалога, побуждающий и подводящий, которые имеют разную структуру, в соответствие чего обеспечивают разную учебную деятельность школьников. Учитель сначала посредством диалога (иногда побуждающего, иногда подводящего) помогает школьникам поставить учебную проблему, т.е. сформулировать тему урока или вопрос для исследования, тем самым вызывает интерес к новому материалу. Затем учитель посредством побуждающего или подводящего диалога организует поиск решения данной проблемы, т.е. «открытие» знания обучающимися.

Ключевой особенностью системно-деятельностного подхода является отход от информационно-репродуктивного знания к знанию-действию. В этом также помогает проблемно-диалогическая технология, которая обеспечивает творческое усвоение знаний школьниками посредством специально организованного диалога.

Важно в работе учителя правильно использовать приёмы диалога. Ученые-методисты (Е.Л. Мельникова, О.А. Шучалина, С.В. Подзорова и др.) выделяют большое многообразие задач, которые можно решить, благодаря диалогу, параллельно решая учебные задачи. Например, на этапе открытия новых знаний, ученикам задаётся вопрос: «Предположите, для чего в русском языке существует род?». Ученики по поднятой руке выдвигают свои предположения, которые учитель комментирует и записывает на доску. После чего идёт обсуждение выдвинутых версий, приведение примеров, обобщение всех ответов. Затем выдвигается общий вывод, который и является ответом на поставленный вопрос.

Мы предположили, что использование проблемно-диалогической технологии на уроках русского языка в 4 классе будет способствовать реализации системно-деятельностного подхода, если учитель: а) на каждом уроке ставит перед учениками проблему и она решается путём использования таких приёмов, как столкновение мнений, подводящий диалог, побуждающий диалог; б) не нарушает структуру урока, соответствующую системно-деятельностному подходу

Для подтверждения гипотезы мы провели опытно-практическую работу на базе МБОУ «СОШ № 20» г. Абакана. В работе принимали участие 31 обучающихся 4 класса, учителя школы.

На констатирующем этапе мы провели анкетирование среди учителей, целью которого являлось определение уровня готовности учителей использовать системно-деятельностный подход в обучении. Приняло участие в опросе 29 учителя из школы.

Было предложено 10 тестовых вопросов и 5 вопросов открытого типа. Приведем примеры некоторых вопросов: Осознаете ли Вы важность перехода от традиционной системы обучения к системно-деятельностному подходу? Имеются ли у Вас знания о сущности системно-деятельностного подхода? Используете ли Вы активные методы обучения на уроках? Применяете ли Вы элементы проектной деятельности в своей работе? Разрабатываете ли Вы самостоятельно учебные задания, направленные на развитие самостоятельности обучающихся? Есть ли понимание структуры уроков, ориентированных на деятельность ученика? Какие методики и технологии используете для организации учебной деятельности школьников? Как часто сталкиваетесь с трудностями при организации групповых форм работы на уроках? Что считаете наиболее значимым в условиях внедрения системно-деятельностного подхода?

Обработав результаты анкет, мы сделали следующие выводы: большинство учителей осознают важность перехода от традиционной системы обучения к системно-деятельностному подходу и знают его суть. Активные методы обучения на уроках используют 22 человека, 19 респондентов используют в своей работе элементы проектной деятельности, 17 учителей самостоятельно разрабатывают учебные задания, 13 – оценивают достижения учеников через критерии развития компетенций и метапредметных результатов. Понимание структуры уроков, ориентированных на деятельность ученика, присутствует у 23 педагогов, умеют организовывать учебный процесс таким образом, чтобы ученик сам добывал знания 25 чел.; организуют сотрудничество и взаимодействие детей в классе 21 учитель, а подвергают рефлексии свою собственную педагогическую деятельность 25.

Около 7 % опрошенных полностью отрицают системно-деятельностный подход, 22 % респондентов применяют его частично.

Данные результаты позволили спланировать и провести формирующий этап эксперимента, в рамках которого мы проводили опытно-практическую работу, выбрали задания для работы в рамках проблемно-диалогической технологии и провели серию уроков по русскому языку в 4 классе.

Например, на уроке русского языка по теме «Местоимение» мы использовали решение проблемы путём приёма «Подводящий диалог», а именно в форме фронтальной дискуссии. Ученикам был задан вопрос: «Предположите, какую роль играют местоимения в нашей речи?». Ученики по поднятой руке выдвигали свои предположения, которые записывались на доску. После этого шло комментирование и обсуждение выдвинутых версий, приведение примеров, обобщение всех ответов. На доске параллельно

записывали краткие ответы школьников, в конечном счёте получился некий кластер, который также является распространённым приёмом системно-деятельностного подхода.

На уроке по теме «Склонение имён прилагательных» мы использовали подведение к теме урока путём использования приёма «Столкновение мнений». На слайд было выведено предложение: «*Мы гуляли по осенн...му лесу*». Ученикам предлагается самостоятельно вставить пропущенную букву. Несколько ребят вставили орфограмму неверно. Далее мы обобщили результаты, сказав, что мнения разделились и у нас возникло противоречие. Кто же прав? На этом этапе ребятам предлагается аргументировать свои точки зрения по группам с помощью учебника: обучающиеся нашли правила склонения имён прилагательных, рассмотрели таблицу окончаний и сделали вывод, что правильная буква -Е. После чего мы сформулировали тему и цель урока.

На каждом уроке мы соблюдали следующую структуру:

1. Мотивация (самоопределение) к учебной деятельности.
2. Актуализация знаний и фиксация индивидуального затруднения в пробном действии.
3. Выявление места и причины затруднения.
4. Построение проекта выхода из затруднения.
5. Реализация построенного проекта.
6. Первичное закрепление с проговариванием во внешней речи.
7. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону.
8. Включение в систему знаний и повторение.
9. Рефлексия учебной деятельности.

Внедрение данных аспектов в учебный процесс позволило повысить его эффективность, повысить показатели уровней познавательного интереса и улучшить результаты в достижении образовательной программы.

По результатам опытно-практической работы мы составили методические рекомендации, соответствующие критериям системно-деятельностного подхода, конспекты уроков, которыми могут воспользоваться учителя начальных классов и студенты специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах, что является практической значимостью нашей работы.

Таким образом, наша работа показала, что проблемно-диалоговая технология является одним из условий реализации системно-деятельностного подхода в обучении, а соблюдение условий повышает познавательный интерес обучающихся к обучению русскому языку и формирует учебную мотивацию.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. №4. С. 18.

2. Жданко Т. А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации – URL: <https://clck.ru/buDrE> (дата обращения: 10.12.2025).
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. доктора филол. наук, проф. Л. И. Скворцова. М.: Мир и образование, 2024.
4. Петрова М. А. Отличительные особенности компетентного и системно-деятельностного подходов в образовании // Системно-деятельностный подход в разноуровневом вариативном образовании: проблемы, идеи, опыт реализации: материалы науч.-практ. Интернет-конф. (Иркутск, 2-8 мая 2012 г.). Иркутск: ИГЛУ, 2017. С. 6-12.
5. Хуторской А. В. Модель системно-деятельностного обучения и самореализации учащихся // Вестник Института образования человека. 2017. №1. С. 19.
6. Шерстова Е. В. Системно-деятельностный подход на уроках русского языка // Эйдос. 2017. № 3. С. 25-27.

ПРОБЛЕМЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ И ИНТЕРЛИНГВИСТИКИ

УДК 811.111

ФУНКЦИИ ПОЛИКОДОВОСТИ В РЕПРЕЗЕНТАЦИИ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ В РОМАНЕ М. ЭТВУД «THE TESTAMENTS»

А. А. Абдрафикова
г. Санкт-Петербург, Россия

В настоящей статье исследуется понятие поликодности, а также ее функции в художественном тексте. Приводятся примеры поликодности в имплицитной и эксплицитной формах реализации. Анализируются фрагменты художественного текста, содержащие поликодовые элементы, их роль в отражении речевой характеристики персонажей исследуемого романа М. Этвуд «The Testaments».

Ключевые слова: поликодность, речевая характеристика, эксплицитная и имплицитная формы, художественная литература.

POLYCODE FUNCTIONS IN THE REPRESENTATION OF SPEECH CHARACTERISATION IN THE NOVEL "THE TESTAMENTS" BY M. ATWOOD

A. A. Abdrafikova
Saint-Petersburg, Russia

The article dwells upon the notion of polycode and its functions in literary text. The article presents examples of polycode in both implicit and explicit forms. Literary text fragments containing polycode elements as well as their functions in reflecting the speech characteristics of characters in the novel "The Testaments" by M. Atwood are analysed.

Key words: polycode, speech characterisation, explicit and implicit forms, fiction.

По замечанию исследователей, поликодовыми называются такие тексты, которые построены «на соединении в едином графическом пространстве семиотически гетерогенных составляющих» [5, с. 117]. Следует отметить, что в поликодовых текстах может быть «нестандартное оформление самого текста» [6, с. 119], а также что поликодовые тексты могут содержать «изображения, различные виды шрифтов, цвет, фон текста» [4, с. 148]. Некоторые исследователи называют такой тип текста креолизированным, тем не менее настаивая на том, что «ключевыми в нем будут являться именно графические невербальные средства», как и в поликодовом тексте [2, с. 105].

При трактовании поликодовости большое значение уделяется сочетанию знаков различной природы, приводится аргумент, что поликодовые тексты содержат «разные семиотические визуальные (вербальные и иконические) знаки» [3, с. 45]. Эти знаки, или, по В. Халлету [8], семиотические ресурсы возможно поделить на связанные (вербально опосредованные) семиотические ресурсы, к которым относятся использование шрифта и его композиции, цвета, а также свободные семиотические ресурсы, то есть любые виды невербальных ресурсов: фотографии, рисунки, схемы, диаграммы и т. п.

Взяв уже упомянутую классификацию семиотических ресурсов Халлета и их деление на свободные и вербально обусловленные, представляется правомерным поделить поликодовые элементы по такому же принципу. Если использование вербально опосредованных семиотических ресурсов, таких как шрифт, цвет представляет собой имплицитные механизмы репрезентации поликодовости, то наличие в тексте фотографий, графиков, схем свидетельствует об эксплицитности проявления поликодовости. Известно, что в художественных текстах тоже могут быть «задействованы связанные семиотические ресурсы, графически выдвигаемые создателями художественных текстов в ходе реализации своей коммуникативно-творческой стратегии» [1, с. 124].

Целью данной статьи является рассмотрение функций поликодовости в репрезентации речевой характеристики персонажей художественного текста. Перед этим следует сказать пару слов о материале исследования. Роман канадской писательницы Маргарет Этвуд «The Testaments» («Заветы») был опубликован в 2019 году и хронологически является сиквелом романа «The Handmaid's Tale» («Рассказ служанки»). В «Рассказе служанки» описывается жизнь в недалеком будущем, где после череды мировых экологических бедствий и кризиса рождаемости в ходе переворота в США была основана страна с религиозно радикализированным тоталитарным строем под названием «Галаад», где в целях контроля и повышения рождаемости всех фертильных женщин закрепили за семьями во главе с представителями власти и обязали вынашивать и рожать детей.

От лица одной из таких женщин – Служанок – ведется повествование оригинального романа, а повествование романа-сиквела «The Testaments», действие которого разворачивается спустя 15 лет, ведется от лица трех разных персонажей: Тетки Лидии, представительницы привилегированного класса женщин, осуществляющих контроль за подчиняющимися ими Служанками, девочки Агнес, которая с раннего возраста была отдана в семью высокопоставленного члена правительства Галаада, а также девочки из Канады по имени Дейзи, которая оказывается втянута в борьбу с Галаадом. Речевая характеристика этих трех персонажей по своей форме различна – это дневниковые записи Тетки Лидии и показания свидетелей Агнес и Дейзи. При этом в речи каждого из этих персонажей можно найти проявления поликодовости, которые выполняют различные функции.

Во-первых, поликодовость может выражать различные импликации, то есть содержать информацию, прямым образом не выраженную в тексте, но о которой сообщается косвенно: «You'll learn about all of that when you're old enough. *All of that*: the Handmaids were part of *all of that*.» [7, с. 16]. Исходя из того, что читатель уже знает об устройстве общества в романе, становится понятно, что Служанки, а также все, что связано с ними – это что-то запретное, невыразимое и неприличное, именно эту мысль передает персонаж Агнес.

Во-вторых, благодаря поликодовости можно понять, что персонажи в своей речи выделяют те слова, которые несут большую смысловую нагрузку: «Did I approve of it? Would I be *seen* to approve?» [7, с. 4]. Принимая участие в событиях Галаада, для персонажа Тетки Лидии очень часто важнее придать тот или иной вид своему действию, чем выразить свои чувства прямолинейно. Это и показывает поликодовое выделение лексемы «*seen*», и таким образом происходит графическое выдвижение наиболее значимых слов.

В-третьих, поликодовые элементы в речи одних персонажей могут отсылать к репликам других персонажей, то есть поликодовость может выполнять дифференцирующую функцию, различать речевые характеристики: «She didn't say *Because it's your duty*, the way Aunt Vidala would have, or *You'll want to when the time comes*, which was what Aunt Estée would say» [7, с. 22]. Здесь Агнес делает отсылку на других персонажей романа и воображает, что они могли бы сказать в ее ситуации.

В-четвертых, благодаря поликодовости читатель может заметить необычные лексические единицы, например, имена собственные, или иностранные слова и выражения: «It pleases me to have concocted such a slippery motto. Is *Ardua* “difficulty” or “female progenitive labour”? Does *Estrus* have to do with hormones or with pagan rites of spring?» [7, с. 33]. Во фрагменте речи персонажа Тетки Лидии проявляется выделительная функция поликодовости.

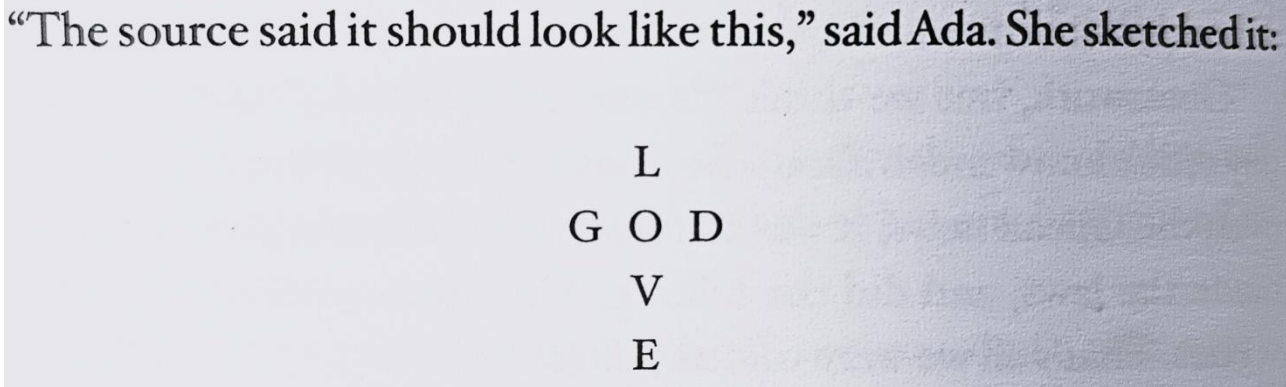
Особое внимание в тексте романа уделяется слоганам, плакатам, объявлениям, а также названиям магазинов, компаний, заведений как структурам, отражающим фикциональный мир художественного произведения. Для них в тексте используется особый шрифт, который представляет собой и не курсив, и не заглавные буквы. Например, во фрагменте речи персонажа Дейзи, которая описывает сделанные ею и ее друзьями плакаты, присутствует нетипичное проявление имплицитной поликодовости, которая выполняет аттрактивную функцию, то есть привлекает внимание читателя [7, с. 48]:

We'd made signs: NO TRADE WITH GILEAD! JUSTICE FOR GILIBAD WOMEN! BABY NICOLE, GUIDING STAR! Some kids had added green signs: GILEAD, CLIMATE SCIENCE DE-LIAR! GILEAD WANTS US TO FRY!, with pictures of forest fires and dead birds and fish and people. Several teachers and some volunteer parents were going to come with us to make sure nothing violent happened to us. I was excited because it would be my first-ever protest march. But then Neil and Melanie said I couldn't go.

Рисунок – 1 «The Testaments»

Помимо уже приведенных выше случаев имплицитной формы поликодовости, в романе также встречаются примеры эксплицитной формы поликодовости. Например, она используется при демонстрации предметов, о которых говорится по ходу повествования, и служит функцией наглядного изображения описываемого в романе предмета или явления [7, с. 204]:

“The source said it should look like this,” said Ada. She sketched it:



L
G O D
V
E

Рисунок – 2 «The Testaments»

По ходу повествования персонаж говорит о татуировке, которую сделали другому человеку в целях идентификации, и одновременно приведена схема этой татуировки. Иными словами, поликодовость выполняет иллюстративную функцию.

В заключение, следует отметить, что поликодовость находит различное проявление в художественном тексте, реализуясь в имплицитной и эксплицитной формах. К тому же, было доказано, что поликодовость в художественном тексте выполняет множество различных функций, помогая ярче и глубже раскрыть речевую характеристику персонажей.

Список литературы

1. Абдрафикова А. А., Чемодурова З. М. Поликодовость как стратегия построения современного художественного текста // Дискурс. 2025. Т. 11, № 6. С. 120–132.
2. Каменева А. Д. Креолизированный текст в образовательной среде // Язык текущего момента: Материалы IV международной студенческой научно-практической конференции, Москва, 20 апреля 2021 года. Москва, 2021. С. 104-105.
3. Некрасова Е.Д. К вопросу о восприятии полимодальных текстов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 378.
4. Понять другого: проблемы интерпретации текста в современной науке : монография / И. А. Щирова, А. Г. Гурочкина, Е. А. Гончарова [и др.]. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 2023 // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/book/387860> (дата обращения: 08.03.2026).
5. Сонин А.Г. Понимание поликодовых текстов: когнитивный аспект. М.: Ин-т языкознания РАН, 2005.

6. Чемодурова З.М. Поликодовость как признак постмодернистского художественного текста // *Educatio*. – 2015. – № 7(14). – С. 41. – ISSN 2413-5348. – Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. – URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/296279> (дата обращения: 08.03.2026).

7. Atwood, M. *The Testaments*. First edition. Nan A. Talese/Doubleday, 2019.

8. Hallet W. Reading Multimodal Fiction: A Methodological Approach // *Anglistik: Int. J. of English Studies*. 2018. Vol. 29, iss. 1. P. 25–40.

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У МАГИСТРАНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.А. Бароненко, Ю.А. Райсвих, И.А. Скоробренко, Т.В. Штыкова
г. Челябинск, Россия

В статье раскрываются практические аспекты формирования учебно-познавательной компетенции у магистрантов неязыковых факультетов педагогического вуза в процессе их обучения иностранному языку. Представлена модель формирования учебно-познавательной компетенции магистрантов неязыковых факультетов в процессе их обучения иностранному языку, инкорпорирующая когнитивный, деятельностный и ценностный структурно-содержательные блоки.

Ключевые слова: магистранты неязыковых факультетов, подготовка магистрантов, обучение иностранному языку, учебно-познавательная компетенция.

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL-COGNITIVE COMPETENCE OF MASTER'S STUDENTS OF NON-LINGUISTIC FACULTIES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE PROCESS OF THEIR TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

E.A. Baronenko, Yu.A. Reiswich, I.A. Skorobrenko, T.V. Shtykova
Chelyabinsk, Russia

This article explores the practical aspects of developing the educational-cognitive competence of master's students in non-linguistic faculties at a pedagogical university during their foreign language studies. A model for developing the educational-cognitive competence of master's students in non-linguistic faculties

during their foreign language studies is presented, incorporating cognitive, activity-based, and value-based structural and substantive components.

Key words: master's students of non-linguistic faculties, training of master's students, foreign language teaching, educational-cognitive competence.

На сегодняшний день приоритетной задачей реализации компетентного подхода в высшей школе является формирование у обучающихся учебно-познавательной компетенции как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции. Обучающиеся в процессе получения высшего образования должны в полной мере овладеть способностью и готовностью к эффективной самостоятельной познавательной деятельности, обеспечивающей их всестороннее и гармоничное личностное и профессиональное развитие на протяжении всей жизни.

Выпускники магистратуры любого направления подготовки должны овладеть способностью и готовностью осуществлять коммуникацию на иностранных языках, работать с литературными источниками профессиональной направленности на иностранном языке, а также уметь выстраивать траекторию самообучения на протяжении всей профессиональной жизни. Очевидно, что в недостаточной степени развитая учебно-познавательная компетенция может стать препятствием на пути профессионального развития выпускников магистратуры.

Реализация компетентного подхода, являющегося концептуальной основой современного высшего образования, предполагает организацию образовательного процесса таким образом, чтобы подтолкнуть обучающихся к активному самостоятельному изучению теоретических и прикладных аспектов предмета взамен усвоению комплекса готовых знаний. Этим положением детерминируется высокая ответственность за результаты собственной познавательной деятельности, возлагаемая на магистрантов. Как следствие, они получают навыки выявления и анализа проблем, их исследования, поиска решения, проектирования, прогнозирования результата, сотрудничества.

В связи с вышеизложенным изменяется и функционал профессорско-преподавательского состава. Вместо носителя готового знания преподаватель становится модератором, фасилитатором, тьютором, организующим самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся, направленную на удовлетворение их образовательных потребностей, а также на овладение комплексом компетенций, предусмотренных каждой конкретной программой подготовки магистрантов. Как справедливо отмечает О.М. Корчажкина, современный учитель выступает посредником в освоении обучающимися интегрированной из различных источников информации и работе с ней, а также в эффективном использовании арсенала интерактивных средств в процессе решения разного рода проблемных учебных задач [3].

Приоритетной целью лингвообразования на сегодняшний день является формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Для формирования учебно-познавательной компетенции магистрантов неязыковых специальностей

необходима последовательность и систематичность действий, как со стороны преподавателя, так и со стороны самих обучающихся. Представим модель формирования учебно-познавательной компетенции магистрантов неязыковых факультетов в процессе их обучения иностранному языку, разработанную на основе системного и деятельностного подходов и инкорпорирующую такие структурно-содержательные блоки, как когнитивный, деятельностный и ценностный.

Когнитивный блок представлен методами получения знаний, способностью приобретения новых знаний, а также совокупностью операций, которые связаны с поиском, обработкой и запоминанием информации: поиск, сохранение, структурирование, производство и защита информации, возможность постановки задач, проблем и смысловое чтение. Деятельностный блок охватывает методы, приемы, средства и формы работы, которые способствуют решению задач в процессе коммуникации и оценивать ожидаемые результаты. Деятельность связана с решением какой-либо проблемы, поиском наиболее эффективного способа решения и имеет творческий характер. Это проявляется в активном взаимодействии с другими субъектами познавательной деятельности, сотрудничестве, взаимном целеполагании и оценке совместно полученного результата. Также значительную роль играет взаимная оценка обучаемых. Ценностный блок представлен методами, приемами, средствами, формами работы, которые помогают анализу, оценке и обобщению накопленных самостоятельно знаний. Он проявляется в рефлексивной оценке.

Компонентный состав учебно-познавательной компетенции и ее направленность на развитие самостоятельной познавательной деятельности магистранта определяет выбор средств ее развития, которыми могут служить универсальные учебные действия. Универсальные учебные действия, составляя основу образовательного процесса, создают условия для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений на основе формирования учебно-познавательной компетенции. Согласно методической позиции Т.С. Котляровой, М.Н. Федотовской и Н.В. Савиной, универсальные учебные действия личности, сформированные на должном уровне, являются гарантом успешности человека в современном, динамично изменяющемся мире и формируют у каждого, кто обладает ими, вектор самообразования, позволяют формировать способность и готовность личности применять полученные знания в повседневных ситуациях практической деятельности, характеризующихся различным содержанием и модальностью, а также позволяют гибко реагировать на сложившуюся ситуацию, оперативно принимать наиболее грамотные, обдуманные и взвешенные решения и решать многообразные жизненные и профессиональные задачи наиболее успешно и эффективно [2].

В самом широком смысле универсальные учебные действия понимаются как умение учиться, способность к саморазвитию, самосовершенствованию через сознательное присвоение новых социальных действий. В узком смысле

данное понятие можно рассматривать как совокупность действий магистранта, направленных на самостоятельное усвоение новых знаний, умений, организацию этого процесса. Формирование универсальных учебных действий тесно связано с формированием у будущего выпускника вуза как учебно-познавательной, так и информационно-аналитической компетенции, которая, в свою очередь, определяет способность и готовность специалиста любой сферы деятельности к работе с информацией в аспекте ее сбора, переработки и преобразования как для решения задач профессиональной деятельности, так и для личностного развития человека [5, с. 170].

Исходя из уровня владения языком обучающихся мы отбирали аутентичные тексты проблемного содержания, которые, как и любой аутентичный материал на уроке иностранного языка, обладают высоким дидактическим потенциалом и придают более яркую психоэмоциональную окраску занятию, что, в конечном итоге, «способствует созданию благоприятного климата в группе, а также развитию речевых умений и навыков студентов» [1, с. 254]. Заметим, что преимуществами проблемного метода при обучении иностранному языку в высшей школе, на наш взгляд, выступают самостоятельное добывание знаний путем собственной творческой деятельности, интерес к учебному труду, развитие продуктивного мышления, прочные и действенные результаты. Использование проблемных форм на занятиях по иностранному языку позволяет формировать коммуникативные универсальные учебные действия магистрантов, такие как ведение дискуссии по заданной теме, умение слышать и слушать собеседника, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, находить компромисс с собеседником, лаконично излагать свою мысль, находить варианты решения проблемы. Использование проблемного метода на занятиях общеобразовательного цикла, в частности, на занятиях по иностранному языку способствует формированию учебно-познавательной компетенции обучающихся путем включения их в активную поисковую и исследовательскую деятельность, а также открывает возможности творческого сотрудничества преподавателя высшей школы и магистранта [4].

Проблемное обучение отличается от традиционных методов обучения иностранному языку, признанных в лингводидактике, тем, что ставит обучающегося в такое положение, когда он вынужден активно и интенсивно мыслить, мобилизуя свой интеллектуальный потенциал для решения проблемы и формирования теоретического вывода. Полученный в самостоятельном поиске теоретический вывод усваивается магистрантом как плод его собственного труда. На проблемном занятии создаются все условия для проявления познавательной активности магистрантов. Обучающиеся не получают готовые знания, а в результате постановки и решения проблемной ситуации или задачи испытывают определенное затруднение и начинают поиск решения проблемы, открывая для себя новые знания самостоятельно. Затем происходит обязательное проговаривание алгоритма решения и применение его на практике при выполнении самостоятельной работы. Проблемное обучение

вызывает со стороны студентов живые споры, дискуссии, обсуждения. При этом создается обстановка увлеченности, раздумий, творческого поиска, что плодотворно сказывается на отношении студента к обучению, а также на его уверенности в своих силах и знаниях. Таким образом, использование технологии проблемного обучения в работе с магистрантами неязыковых специальностей повышает эффективность работы обучающихся, развивает их мышление, память, логику, информационно-аналитические умения. Данная технология обеспечивает творческое усвоение знаний, развивает интерес к предмету и вызывает желание реализовывать свой потенциал в поисково-исследовательской деятельности.

Использование в работе с магистрантами неязыковых специальностей на занятиях по иностранному языку аутентичных текстов позволяет передать объективную картину мира носителей языка и культуры, которую русскоязычные студенты, как неносители иностранного языка, стараются познать именно через тексты. Подобный текстовый материал также облегчает переход к самостоятельному поиску и изучению обучающимися знаковой информации на иностранном языке, иллюстрирующей функционирование языка как по форме, так и по содержанию, в определенном естественном социальном контексте. Кроме того, тексты аутентичного характера в значительной степени позволяют оптимизировать процесс обучения иностранным языкам и культурам, поддерживают и повышают мотивацию и когнитивный интерес обучающихся, способствуют формированию вторичной языковой личности.

Формированию учебно-познавательной компетенции магистрантов в значительной степени также благоприятствует реализация интерактивно-коллаборационной направленности процесса обучения иностранному языку. Коллаборационная направленность процесса обучения магистрантов иностранному языку заключается в организации их командной, групповой и парной форм. В рамках модели формирования учебно-познавательной компетенции магистрантов коллаборационная направленность процесса обучения их иностранному языку заключается в следующем. Во-первых, магистранты должны понимать свою зависимость от других членов группы и чувствовать ответственность за достижение результатов. Во-вторых, в процессе взаимодействия магистранты оказывают взаимную помощь друг другу в освоении программного материала. Наконец, магистранты учатся работать в команде, совместно, что является залогом успешности формирования у них способности и готовности к принятию решений на основе единоначалия и уважения мнения собеседника.

Реализация коллаборационной направленности в процессе формирования учебно-познавательной компетенции у магистрантов неязыковых специальностей предполагает изменение функций преподавателя, которые приобретают качественно новые, иные формы. Так, преподаватель вуза выступает в роли фасилитатора, который поощряющего самостоятельный поиск студентов, оценивающего объем работы и способного его распределить,

обобщить, формируя у магистрантов умение координировать свою деятельность, помогать партнеру и пользоваться его помощью, учитывать мнение каждого, строить личные отношения с партнерами, не допускать перерастания разногласий в конфликты, предупреждать их возникновение, а также грамотно представлять результаты творческой коллаборации с коллегами по учебе.

В процессе формирования учебно-познавательной компетенции магистрантов неязыковых специальностей мы также учитывали современный тип познания студентов, для которого характерен целый комплекс особенностей. Так, например, современное познание магистрантов имеет цифровой характер, что требует от профессорско-преподавательского состава вузов включения в состав заданий к текстам поиск информации в Интернете, критический анализ и критическую оценку информации, переработку информации, отбор необходимой информации и отсеивание ненужной информации, категоризацию необходимой информации для дальнейшего ее хранения. Познание уже не может быть связано просто с извлечением информации из текста, оно должно быть направлено на решение конкретных проблем, где требуется четкая мотивация студента, а характер заданий должен отвечать его интересам. Наконец, современное познание имеет клиповый, мозаичный, рекламный характер, что требует включения в задания такой информации, которая связана с уже имеющимися ассоциациями студента.

Таким образом, сформированная на должном уровне у современного выпускника магистратуры учебно-познавательная компетенция является одним из ключевых условий профессионального развития личности. Поскольку на рынке труда пользуются спросом выпускники вузов, способные общаться на иностранном языке и работать с иноязычной информацией, а также готовые к самостоятельному обучению на протяжении всей жизни, необходимо формировать у обучающихся учебно-познавательную компетенцию, в структуре которой нами выделены три ключевых компонента: когнитивный, деятельностный и ценностный. Опыт работы с магистрантами неязыковых специальностей показал, что при формировании у них учебно-познавательной компетенции следует учитывать особенности аутентичных текстов, такие как, например, их проблемное содержание, а также реализацию коллаборационной направленности посредством организации командной работы. Практика работы с магистрантами неязыковых специальностей наглядно продемонстрировала, что соблюдение данных педагогических условий в процессе формирования учебно-познавательной компетенции у магистрантов неязыковых специальностей в педагогическом вузе позволяет формировать искомую компетенцию наиболее эффективно.

Список литературы

1. Быстрой Е.Б., Белова Л.А., Слабышева А.В., Штыкова Т.В. Формирование интереса к изучению иностранных языков в процессе

использования аутентичных аудиоматериалов // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 242-257.

2. Котлярова Т.С., Федотовская М.Н., Савина Н.В. Продуктивные технологии как способ формирования универсальных учебных действий // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 4 (38). С. 86-91.

3. Корчажкина О. М. Развитие методологической культуры учащихся при организации информационно-познавательной деятельности // Информатика и образование. 2019. № 6 (305). С. 16-25.

4. Лихачева О.Н., Шепель Э.В. К вопросу о современных методиках преподавания общеобразовательных дисциплин в вузе // Педагогический научный журнал. 2026. Т. 9. № 3. С. 67-72.

5. Скоробренко И.А., Ворожейкина А.В. Роль самостоятельной работы студентов педагогического вуза в процессе формирования информационно-аналитической компетенции будущих учителей // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2019. № 4 (44). С. 169-174.

УДК 378

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРИЕМОВ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЛИТЕРАТУРЕ КИТАЯ

Е.Б. Быстрой, И.А. Скоробренко
г. Челябинск, Россия

Статья посвящена проблеме использования приемов технологии развития критического мышления на занятиях по литературе Китая. На примере темы «Мифология Китая» представлены примеры практического применения в работе с обучающимися таких приемов, как “Fish bone” и синквейн. Авторы рассматривают возможности и преимущества использования данной педагогической технологии.

Ключевые слова: литература Китая, обучение литературе Китая, мифология Китая, технология развития критического мышления, Fish bone, синквейн.

USING CRITICAL THINKING DEVELOPMENT TECHNIQUES IN CHINESE LITERATURE CLASSES

E.B. Bystray, I.A. Skorobrenko
Chelyabinsk, Russia

This article explores the use of critical thinking development techniques in Chinese literature classes. Using the topic "Chinese Mythology" as an example, it presents examples of the practical application of such techniques as the "Fish bone" and cinquain in teaching students. The authors examine the possibilities and advantages of using this pedagogical technique.

Key words: Chinese literature, teaching Chinese literature, Chinese mythology, critical thinking development techniques, Fishbone, cinquain.

В последнее время вектор международных отношений Российской Федерации направлен на восток. Укрепляется дружба России и Китая. Наши страны все более тесно взаимодействуют в экономической, политической, образовательной сферах. В связи с этим в педагогических и лингвистических вузах России все чаще стали открываться направления подготовки бакалавров, предполагающие изучение китайского языка как первого или второго иностранного. Так, например, в ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» реализуются направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Английский язык. Иностранный язык» (с китайским языком как вторым иностранным), а также «Дошкольное образование. Китайский язык». Очевидно, что изучать иностранный язык в отрыве от его истории и культуры его страны неэффективно, поэтому учебные планы по указанным направлениям подготовки содержат такие дисциплины, как «Страноведение Китая», «Литература Китая» и др.

Литература Китая отличается сложностью, объемом и многоплановостью материала. Непрерывная литературная традиция насчитывает более трех тысяч лет – от гадательных надписей на костях времен династии Шан до романов XXI века. В свою очередь, иероглифика создает особую смысловую многослойность. Один знак может нести визуальный, фонетический и философский смыслы. Поэзия эпохи Тан (Ли Бо, Ду Фу) построена на омонимии и многозначности, что почти невозможно полностью передать в переводах.

Еще одной характерной чертой литературы Китая является жанровое разнообразие. Изучающие китайскую литературу неизбежно сталкиваются с жанровым разнообразием. Так, канонические трактаты (Конфуций, Лао-цзы) совмещают философию и художественную прозу. Исторические хроники (Сыма Цянь) характеризуются мощным нарративом. Литература эпохи Тан являет собой расцвет ши (стихов) и цзюэцзюй (четверостиший), эпоха Сун в основном представлена жанром цы (лирика на заданные мелодии).

Кроме того, для китайской литературы характерно взаимодействие «трёх учений»: конфуцианство (социальный долг), даосизм (природная простота) и буддизм (иллюзорность мира) постоянно диалогизируют внутри одного текста. Например, «Путешествие на Запад» – одновременно авантюрная эпопея, религиозная аллегория и сатира на бюрократию. Таким образом, основной сложностью в китайской литературе для обучающихся является необходимость одновременно охватывать исторический контекст, символику иероглифов, философские подтексты и игру жанровых норм.

В связи с вышеизложенным мы полагаем, что мегаактуальным при обучении студентов китайской литературе является использование приемов технологии развития критического мышления, позволяющих систематизировать сложный и многоплановый учебный материал, поскольку, как справедливо утверждают Н. Л. Журбенко, С. М. Овчинникова и А. С. Ворсунова, «повышение уровня информационной грамотности через развитие навыков критического мышления – эффективный способ расширить понимание и анализ информации, которую получает студент во время изучения того или иного материала, используя современные технологии» [2, с. 2].

Важность знания фактов, закономерностей создания литературных текстов Китая, исторических дат и событий не вызывает сомнения, но не менее важным становится умение осмысленно работать с информацией, умение выделять в ней основные идеи, видеть связь между ними, отбирать необходимую и отвергать неверную информацию, то есть анализировать и оценивать ее. Только такой подход может подготовить обучающихся к их будущей практической деятельности в мире, насыщенном все возрастающими информационными потоками [3].

В рамках реализации технологии развития критического мышления информация, полученная обучающимися на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, а работа ведется как индивидуально, так и в режиме социальных форм работы, в парах и группах. Здесь в работе со студентами мы используем прием «Толстые и тонкие вопросы». Так, «тонкие» вопросы ориентируют обучающихся в самом общем содержании изучаемой темы: «Кто?», «Что?», «Когда?», «Верно ли?», «Согласны ли Вы?». В свою очередь, толстые вопросы не только ориентируют обучающихся в особенностях той или иной изучаемой темы, но и апеллируют к их собственному мнению по тому или иному вопросу: «Объясните, почему...?», «Почему Вы считаете...?», «В чем различие.....?», «На что похоже...?». В обучении литературе Китая прием «Толстые и тонкие вопросы» особенно актуален, поскольку, как справедливо отмечает Н. Ш. Буранова, «важно научиться не только запоминать и воспроизводить учебный материал, но овладеть навыком установления причинно-следственной связи» [1]. Полностью разделяя данную педагогическую позицию, мы полагаем, что именно умение грамотно устанавливать причинно-следственные связи является залогом успешного овладения обучающимися основами китайской литературы.

В рамках второй стадии – осмысления – организуется активная работа обучающихся с текстом, происходит удовлетворение их познавательных «запросов», а также формирование отношения к тексту. Студенты читают текст, используя предложенные преподавателем активные методы чтения, делают пометки на полях или ведут записи по мере осмысления новой информации. Они отслеживают уровень понимания текста при работе с изучаемым материалом, продолжают активно конструировать цели своего учения. В качестве наиболее хорошо зарекомендовавших себя в этом аспекте приемов следует отметить такие, как активное чтение с лингвостилистическим анализом текста, маркировка “INSERT”, ведение различных записей типа двойного дневника, бортового журнала, поиск ответов на поставленные в первой части занятия вопросы и др.

В рамках заключительной, третьей стадии – рефлексии – обучающиеся соотносят старые и новые представления об изучаемом материале, обобщают новые знания, определяют направления для дальнейшего изучения темы. Так, студенты соотносят новую информацию с уже имеющимися знаниями, используя знания, полученные на стадии осмысления. Они производят отбор информации, наиболее значимой для понимания сути изучаемой темы, а также для реализации поставленных ранее индивидуально целей. Они выражают новые идеи и информацию собственными словами, самостоятельно выстраивают причинно-следственные связи. Важно, чтобы в процессе рефлексии обучающиеся самостоятельно могли оценить свой путь от представления к пониманию [4].

В рамках реализации стадии рефлексии преподаватель может использовать в работе с обучающимися целый арсенал приемов технологии развития критического мышления, среди которых заполнение инфографики, кластеров и таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации, возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям, организация различных видов дискуссий, написание творческих работ (пятистишия-синквейны, эссе), исследования по отдельным вопросам темы [5].

Рассмотрим возможности использования технологии развития критического мышления на примере темы «Мифология Китая». Проблема происхождения мира и человека, представленная в китайской мифологии в виде пути от хаоса через «мировую ось» к пятиричной системе мира может быть наглядно представлена в виде кластера, интеллект-карты, инфографики. Изучая проблему героев-первопредков (в китайской мифологии таковыми являются Пань-гу и Нюй-ва) и их основные характеристики, обучающиеся могут использовать такой прием технологии развития критического мышления, как Fish Bone: обучающиеся смотрят видеофильм о героях-первопредках в китайской мифологии и работают в парах или малых группах. На «заготовке» в виде рыбного скелета на каждой «косточке» обучающиеся фиксируют представленные в фильме проблемы, ключевые понятия, факты и др. Затем группа презентует и прикрепляет косточку наверх скелета рыбы. Далее

обучающиеся находят аргументы к каждой из проблем, записывают их на «косточку», презентуют и прикрепляют вниз скелета рыбы. По окончании данной работы студенты уже имеют достаточно полное представление о героях-первопредках в китайской мифологии, таких как Пань-гу и Нюй-ва. Кроме того, обращение к продукту деятельности обучающихся – наглядной схеме в виде рыбного скелета – позволит им успешно подготовиться к семинарским занятиям или итоговому контролю по теме.

Изучая проблему культурного героя в мифологии Китая, каким, например, является герой Фу-си, целесообразно составлять с обучающимися синквейны – стихотворения, состоящие из пяти строк, которые пишутся по определенным правилам и требуют от студентов в кратких выражениях резюмировать учебный материал, информацию, что позволяет рефлексировать по какому-либо поводу. Это форма свободного творчества, но по определенным правилам. Так, на первой строчке записывается одно слово – существительное. Это и есть тема синквейна. На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна. На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна. На четвертой строчке размещается целая фраза, предложение, состоящее из нескольких слов, с помощью которого ученик высказывает свое отношение к теме. Это может быть крылатое выражение, цитата или составленная студентом фраза в контексте темы. Последняя, пятая строчка – это слово-резюме, которое дает новую интерпретацию темы, позволяет выразить к ней личное отношение.

Каждому обучающемуся дается 5-7 минут на то, чтобы написать синквейн. Затем он может поработать в режиме творческой коллаборации с соседом по парте и из двух синквейнов они составят один. Кроме того, этот метод требует, чтобы участники слушали друг друга. Затем вся группа сможет ознакомиться с парными синквейнами. Это способно породить дальнейшую дискуссию.

Приведем пример синквейна о Фу-си, культурном герое в мифологии.

Фу-си.

Прозорливый, терпеливый.

Правит, связывает, продолжает.

Вместе с сестрой – ось мироздания.

Цивилизация.

Таким образом, реализация технологии развития критического мышления в процессе обучения литературе Китая в высшей школе открывает широкие возможности для глубокого понимания текстов, формирования аналитических навыков и развития самостоятельности обучающихся. Данная педагогическая технология включает три стадии – вызов, осмысление и рефлексия, каждая из которых может быть эффективно адаптирована к изучению китайской литературы. Применение профессорско-преподавательским составом вузов технологии развития критического мышления оживляет изучение китайской литературы, делая ее предметом живого обсуждения, где традиция встречается с личным смыслотворчеством обучающегося.

Список литературы

1. Буранова Н.Ш. Новая педагогическая технология «Тонкие и толстые вопросы» на уроках внеклассного чтения // *Universum: психология и образование*. 2021. №8 (86). С. 1-6.
2. Журбенко Н.Л., Овчинникова С.М., Ворсунова А.С. Развитие критического мышления как способ повышения уровня информационной грамотности // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024. Т. 12. № 1. С. 1-17.
3. Корчемкина Ю.В., Уварина Н.В. Информационно-аналитические умения в структуре социально-информационного интеллекта человека // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2024. Т. 16. № 3. С. 68-81.
4. Кривых С.В. Рефлексия в педагогике и образовании // *Современный ученый*. 2026. № 1. С. 238-245.
5. Шаповалова И.А., Богданов С.И. Технология развития критического мышления как ресурс реализации образовательных инноваций в вузе // *Традиционное прикладное искусство и образование*. 2024. № 3 (50). С. 166-174.

УДК 372.881.111.1:004

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОЛЛЕДЖЕ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Е.А. Данильченко
г. Истра, Россия

В статье рассматривается опыт использования цифровых технологий в колледже при изучении иностранного языка (английского). В рамках такой образовательной дисциплины как «Иностранный язык» важен выбор образовательных цифровых технологий, который обусловлен формированием у субъектов общекультурной компетенции, которая способствует развитию межкультурной коммуникации, а также созданием педагогических условий для возможности построения модели профессионального саморазвития будущего специалиста.

Ключевые слова: цифровые технологии, колледж, английский язык, иностранный язык.

DIGITAL TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE STUDY AT A COLLEGE (FROM EXPERIENCE)

E.A. Danilchenko
Istra, Russia

The article discusses the experience of using digital technologies in a college in the study of a foreign language (English). Within the framework of such an educational discipline as "Foreign Language", the choice of educational digital technologies is important, which is due to the formation of general cultural competence in subjects, which contributes to the development of intercultural communication, as well as the creation of pedagogical conditions for the possibility of building a model of professional self-development of a future specialist.

Keywords: digital technologies, college, English, foreign language.

Цифровая трансформация образования играет ключевую роль в современном мире, являясь неотъемлемой частью глобального процесса модернизации и развития во всех областях науки [1, с. 120].

В рамках учебной дисциплины «Иностранный язык» необходимо более широко использовать современные цифровые технологии, совместно с традиционными формами, которые направлены на формирование базовых умений практической деятельности [13, с. 76].

Используя возможности цифровых технологий, преподаватели могут вовлечь студентов в немыслимые ранее процессы, привить им глубокое понимание тонкостей иностранного языка [3, с. 446].

Цель — создать условия для развития талантливых учеников, учитывая их индивидуальные особенности

Был выбран конструктор по созданию онлайн-курсов Stepik. В рамках данного курса опирались на материалы авторитетного учебного пособия «Market Leader Upper-Intermediate Business English» (авторы David Cotton, David Falvey, Simon Kent). Еами были отобраны следующие темы для демонстрации разработки системы упражнений онлайн-курса, направленного на развитие грамматических навыков: «Success», «Customer Service», «Job Satisfaction» [2, с. 72]. Рассмотрим подробнее структуру курса в таблице 1.

Таблица 1 – Структуру курса

Навыки	Типы упражнений
Рецептивные: вычленять из речевого потока грамматические конструкции II соотносить их с определенным смысловым значением	Множественный выбор; выписать нужную грамматическую конструкцию из предложения; раскрыть скобки; выбрать правильную форму; перифраз; заполнить пропуск

Продуктивные: образовывать грамматические формы и конструкции; выбирать и употреблять грамматические конструкции в зависимости от ситуации общения	Ответить на вопрос; выразить собственное мнение; дополнить диалог; составить диалог; раскрыть значение цитаты; составить рассказ; сформулировать советы
--	---

Данный курс разбит на модули, посвященные определенным экономическим темам, внутри каждого модуля отрабатывается выбранная нами грамматика, которая будет развиваться в ходе выполнения заданий/ Модули, представленные в интерфейсе платформы: Practice, Test Success, Customer, Service Job, Satisfaction, Final Test [12, с. 22].

Студентам предлагается изучить грамматический материал при помощи интегрированного на платформу Stepik к видео, а затем перейти к отработке грамматики [4, с. 155]. Затем студенты выполняют ряд языковых упражнений на отработку формы грамматической структуры, но важно отметить, что грамматика усваивается студентами в комбинации с профессионально ориентированными текстами, так как содержание каждого упражнения связано с поставленной тематикой модуля. Затем приступают к работе с упражнениями, выходящими в речь. Также в ходе курса студенты выполняют упражнения, имеющие и коммуникативную направленность, например, задания на составление диалога по предложенной тематике, например: «Imagine a dialogue between a customer and a customer service representative. Write a conversation where the characters discuss a customer service issue, using the correct form of the verb (gerund or infinitive) based on the given prompts».

Комплекс упражнений, направленный на развитие грамматических навыков студентов неязыковых направлений подготовки на примере одного модуля онлайн-курса. Тема: «Customer service». Отрабатываемый грамматический материал: Gerunds vs Infinitives. Ex. 1 Watch the video below. Learn about gerunds in the English Language [6].

Ex. 2 Read the following text. Write out gerunds from the text that you can find.

- 1) two examples as the subject of a sentence.
- 2) one example as the object of a sentence or clause.
- 3). three examples following a preposition.

Ex. 3 Read these sentences connected to the topic «Custom service». Find in each sentence Gerund or Infinitive and write them out below.

- 1) I enjoy helping customers find the perfect products.
- 2). It is important to listen actively when dealing with customer complaints.
- 3). She suggested speaking to the manager about the issue.
- 4) We appreciate your taking the time to provide us with feedback.
- 5) The key to excellent customer service is to always greet customers with a smile.
- 6) He apologized for forgetting to return the customer's call.
- 7). They decided to implement a new system for handling customer inquiries.

8). My favorite part of the job is assisting customers in solving their problems.

9) To provide exceptional customer service, it is crucial to understand the customers' needs and expectations.

10) She enjoys interacting with customers and finds it rewarding to exceed their expectations.

Таким образом, рассмотрели комплекс упражнений, направленный на развитие грамматических навыков студентов неязыковых направлений подготовки на примере первого модуля онлайн-курса, который в себе содержит систему упражнений, направленных как на развитие рецептивных навыков, так и продуктивных [9, с. 144].

Представим таблицу 2, демонстрирующую шкалу оценивания («отлично-хорошо / удовлетворительно / неудовлетворительно») и соответствующее описание данной оценки по соответствующим грамматическим темам [7, с. 109].

Таблица 2 – Шкала оценивания

оценка	Gerunds vs	Prefixes	Passives
отлично	Уверенное использование правильного выбора между герундием и инфинитивом в различных контекстах	Широкий и точный набор префиксов, правильное их использование в построении слов и изменении значения	Уверенное использование пассивных конструкций: активное и пассивное знание времен глагола в
хорошо	Хорошее понимание различий между герундием и инфинитивом, с некоторыми незначительными ошибками в выборе	Использование основных префиксов и понимание их значений, с некоторыми ошибками или	Использование пассивных конструкций в рамках правильных времен, но имеется ограниченное количество ошибок
удовлетворительно	Базовое понимание различий между герундием и инфинитивом, с некоторыми ошибками и затруднениями в правильном выборе	Ограниченный набор префиксов, некоторые ошибки в использовании и понимании значения	Ограниченное использование пассивных конструкций, с заметными ошибками в временах и
неудовлетворительно	Ограниченное или неправильное использование герундия и инфинитива, с множеством ошибок и затруднений в выборе	Неправильное или ограниченное использование префиксов, с частыми ошибками в построении слов и понимании значения	Слабое или неправильное использование пассивных конструкций, с множеством ошибок и затруднений в построении предложений

Студенты выполняли речевые упражнения, направленные на развитие продуктивных грамматических навыков с коммуникативной направленностью. На последнем этапе использовались следующие типы упражнений: ответ на вопрос, выражение собственного мнения, составление диалога, пояснение цитаты [10, с. 110].

Помимо того, что в урок могут быть встроены любые элементы из сторонних источников, конструктор предоставляет автору следующие типы шагов: Текст; Свободные ответы; Видео; Тест; Сопоставление; Заполнение пропусков; Задания на сортировку [8, с. 6].

В соответствии с задачами исследования был разработана система упражнений, направленных на развитие грамматических навыков английского языка для студентов в условиях смешанного обучения.

Был выбран конструктор по созданию онлайн-курсов Stepik, на платформе которого и была создана система упражнений. В ходе работы построили экспериментальное обучение, основываясь Supplemental Model, модели смешанного обучения и рассмотрели распределение учебного плана на аудиторную и онлайн-работу [11, с. 4763].

Исходя из выделенных грамматических навыков, мы описали составленный нами комплекс упражнений, направленных на развитие данных навыков на иностранном языке студентов колледжа. Представленный комплекс является дополнением к основной учебной программе и является примером того, как можно дополнить и разнообразить процесс обучения грамматической стороне языка при помощи цифровых технологий.

Список литературы

1. Буданцев Д. В. Цифровизация в сфере образования: обзор российских научных публикаций // Молодой ученый. 2020. № 27 (317). 120-127 с. – URL: <https://moluch.ru/archive/317/72477/> (дата обращения: 6.05.2026).
2. Ваганова О.И. Персонализированные технологии обучения студентов / О.И. Ваганова, К.П. Ядров, В.Ю. Ершов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №77-4. 72-75 с.
3. Гаирбекова, П.И. Применение системы дистанционного обучения Moodle в образовании // Научные междисциплинарные исследования. 2021. №3. 446-453 с.
4. Исмагилов Н. А. Современные технологии цифровой образовательной среды / Н. А. Исмагилов, И. Р. Хабибуллин, О. В. Азовцева // Молодой ученый. 2023. № 12 (459). 155-158 с. – URL: <https://moluch.ru/archive/459/101021/> (дата обращения: 6.05.2026).
5. Кравцов С. Цифровая образовательная среда// Минпросвещения России 2020. – URL: <https://clck.ru/3TcTuT> (дата обращения: 6.05.2026).
6. Новоселова Н.В. Использование LMS Moodle в воспитательной деятельности вуза // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2022. №3(41). 109-113 с.

7. Рахмангулова Р.Ш. Создание электронного курса в Moodle / Р.Ш. Рахмангулова, Ю.К. Петрова // Проблемы науки. 2021. №1(158). 6-8 с.
8. Ромашкина Т.В. Использование обучающих тестов в процессе организации самостоятельной работы студента вуза // Научный электронный журнал Меридиан. 2020. №7(41). 144-146 с.
9. Успаева М.Г. STEM-образование: научный дискурс и образовательные практики / М.Г. Успаева, А.М. Гачаев // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 9 110-117 с.
10. Цифровая трансформация системы образования в высшей школе / С. О. Новосельский, О. Ю. Герасимова, М. Е. Набокина [и др.] // Вопросы политологии. 2023. Т. 13, № 9-2(97-2).4763-4776 с.
11. Шефер Е. А. Использование цифровых технологий в образовательном процессе // Молодой ученый. 2021. № 16 (358). 22–25 с. – URL: <https://moluch.ru/archive/358/79973/> (дата обращения: 16.04.2022).
12. Шумская О. А. Цифровая трансформация в образовании: вызовы современного общества / О. А. Шумская, И. Г. Придворева, Е. Г. Татарникова // Молодой ученый. 2021. № 7 (349). 76-77 с. – URL: <https://moluch.ru/archive/349/78631/> (дата обращения: 04.04.2025).

УДК: 372.881.1

РЕАЛИЗАЦИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Л.А. Зубкова
г. Челябинск, Россия

Аннотация: В статье рассматриваются методические аспекты формирования российской гражданской идентичности (РГИ) подростков в процессе обучения иностранному языку. Автор делает акцент на аксиологическом подходе, при котором учебный текст и дискуссия становятся средством осмысления национальных ценностей. В работе предложены конкретные приемы работы с текстовым материалом, направленные на развитие когнитивного и ценностно-эмоционального компонентов идентичности через призму диалога культур.

Ключевые слова: аксиологический подход, российская гражданская идентичность, иностранный язык, учебный текст, диалог культур, ценностные ориентации, основная школа.

THE IMPLEMENTATION OF AN AXIOLOGICAL APPROACH IN THE FORMATION OF THE RUSSIAN CIVIC IDENTITY OF STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY SCHOOLS

L.A. Zubkova
Chelyabinsk, Russia

Abstract: The article discusses the methodological aspects of the formation of Russian civic identity (RCID) in adolescents in the process of teaching a foreign language. The author emphasizes the axiological approach, in which the educational text and discussion become a means of understanding national values. The paper proposes specific techniques for working with textual material aimed at developing the cognitive and value-emotional components of identity through the lens of cultural dialogue.

Keywords: axiological approach, Russian civic identity, foreign language, educational text, cultural dialogue, value orientations, secondary school.

В современной системе образования урок иностранного языка давно перестал рассматриваться исключительно как инструмент освоения грамматических и лексических навыков. В контексте формирования российской гражданской идентичности (РГИ) иностранный язык выполняет особую функцию: он позволяет обучающимся осознать свою принадлежность к российской культуре, научиться представлять её ценности в глобальном мире и критически осмысливать иноязычный опыт.

Аксиологический подход в данном процессе является ведущим, так как он ориентирован на развитие ценностной сферы подростка. Изучение «Другого» (иной культуры, языка, традиций) становится отправной точкой для самоидентификации обучающегося как гражданина России.

Разработкой аксиологического подхода в разные периоды занимались С.З. Гончаров, И.И. Докучаев, А.Г. Здравомыслов, М.С. Коган, Д.А. Леонтьев, Г. Риккерт, Н.С. Розов, М. Рокич, В.П. Тугаринов, М. Шелер, М.С. Яницкий и др. В настоящее время аксиологический подход перестал быть лишь термином в философии и применяется в социологии, психологии, педагогике, политологии, экономике, культурологии и других отраслях науки [5, с. 85].

Возникновение аксиологического подхода в отечественном педагогическом образовании состоялось в конце XIX столетия. Благодаря научному мировоззрению К.Д. Ушинского, в педагогике само понятие человека начинает рассматриваться как феномен, который изучается в единстве естественного, социокультурного, материально-телесного и духовного явлений. К.Д. Ушинский утверждал, что личностной ценностью человека является его воспитание, которое формирует его сознание и открывает человеку путь к добру. Вместе с личностным воспитанием, с учетом личностных ценностей, К.Д. Ушинский рассматривал и воспитание народное, которое было связано с общечеловеческими ценностями. К.Д. Ушинский говорил, что ценности как

убеждения закладываются в детском возрасте, а ценностные ориентации как отношения формируются в подростковом и юношеском возрастах [4, с. 85].

Сущность аксиологического подхода (В.А. Слостенин, Г. И. Чижакова, Н.Д. Никандров, В.А. Кан-Калик, Е.Н. Шиянов и др.) заключается в том, чтобы педагогическая деятельность была направлена на гуманистическое развитие личности. Аксиологический подход, занимая центральное место в гуманистической педагогике и психологии, опирается на то, что каждый участник образовательного процесса является активным и ценностно-ориентированным субъектом деятельности. Это позволяет выстраивать подлинно субъект-субъектные отношения, где уважение и сотрудничество становятся основой взаимодействия, и создавать благоприятную психологическую атмосферу, способствующую раскрытию потенциала каждого обучающегося [1, с. 111].

Приоритетная задача такого подхода – раскрытие ценностей личности, её интеллектуального, нравственного, творческого потенциала.

Согласно А.В. Кирьяковой аксиологический подход выступает в качестве фундаментального связующего звена между познавательным и практическим отношением к миру, между теорией и практикой, теоретическим и практическим отношением к миру, так как содержание оценочно-целевого и действенного аспектов жизнедеятельности человека определяется активностью личности. Активность личности проявляется в глубоком осмыслении, признании, актуализации и создании как материальных, так и духовных ценностей, определяющих сущность бытия [2, с. 38-39].

Основным средством формирования РГИ на уроке является учебный текст. В традиционной методике текст часто служит лишь базой для лексических упражнений. Аксиологический же подход требует работы с ценностным содержанием текста.

В основной школе (5–9 классы) эффективным является использование тематических блоков, сопоставляющих реалии стран изучаемого языка и России. Важно, чтобы обучающиеся не просто переводили тексты, а осмысленно подходили к полученной информации.

Тексты аксиологической направленности должны способствовать осознанию обучающимися положительного образа страны изучаемого иностранного языка, накопившей богатейшее культурное наследие и прошедшей сложный исторический путь, который и объясняет ее самобытность, непохожесть на другие страны. Тексты аксиологической направленности отличаются своим идейно-тематическим богатством, давая возможность студентам познакомиться с различными аспектами русской истории, культуры, получить представление о своеобразии русского характера, мотивированного приверженностью к тем или иным идеалам, больше узнать об обычаях, традициях, особенностях ценностного отношения [3, с. 27].

Методические приемы работы с текстом:

1. Прием «Культурное сопоставление» (Comparative Analysis). При изучении текстов о праздниках, традициях или выдающихся личностях

Великобритании или США обучающимся предлагается составить «ценностную карту».

Например: после чтения текста о Дне Благодарения (ценность благодарности, семьи) обучающиеся готовят рассказ о российском празднике со схожими ценностями (например, День народного единства или День семьи, любви и верности). Задача – найти общечеловеческую основу и подчеркнуть национальное своеобразие.

2. Работа с разделом «Spotlight on Russia» / «Russia in Focus» (на примере учебников английского языка). Эти разделы часто воспринимаются как второстепенные, однако именно они являются ядром формирования РГИ. Аксиологический подход предполагает здесь постановку проблемных вопросов: «Почему это место/событие важно для нашей страны?», «Какими качествами героя (необязательно героя, это может быть населенный пункт, природные объекты, сооружения, достижения, изобретения и т.д.) мы можем гордиться?».

3. Лингвистическое конструирование образа Родины.

Формирование идентичности тесно связано с умением вербализовать свои чувства и мысли о Родине на иностранном языке. Это снимает психологический барьер «отчужденности» языка.

Виды учебной работы.

1. Упражнение «Посол культуры» (Cultural Ambassador). Обучающимся предлагается ситуация: «К вам приехал сверстник из-за рубежа. О каких трех достижениях России/вашего региона вы расскажете ему в первую очередь, чтобы он понял характер нашего народа?». Выбор объектов (будь то космос, литература или природные богатства) запускает процесс ценностного отбора и рефлексии.

2. Работа с пословицами и идиомами. Сопоставление английских и русских пословиц позволяет увидеть разницу и сходство в менталитетах. Например, сравнение отношения к труду, дому или дружбе.

Анализ того, почему в русском языке выбраны именно эти образы, помогает глубже прочувствовать родную культуру.

Приведем варианты методического разбора хорошо известных пословиц (на примере английского языка).

1. Тема «Дом и Родина» (Home and Motherland).

English: East or West, home is best. (Восток ли, Запад ли, а дома лучше всего).

Russian: В гостях хорошо, а дома лучше. / Своя хатка – родная матка.

Проведем сравнение. В английском варианте акцент на географии (East/West). Британия – морская держава, жители острова часто путешествовали. В русском – акцент на противопоставлении «своего» и «чужого» (гости). Ценностью является дом – это место силы и безопасности.

Обучающиеся понимают, что при всей тяге к путешествиям и изучению мира (West/East), нахождения в гостях высшей ценностью остается родная земля, родной дом.

Вопрос классу: «Why is home «best» for a person? What makes your home/town special?»

2. Тема «Дружба и Верность» (Friendship and Loyalty).

English: A friend in need is a friend indeed. (Друг в нужде – истинный друг).

Russian: Друг познается в беде. / Старый друг лучше новых двух.

Проведем сравнение. Здесь мы наблюдаем практически полное совпадение смыслов. Это важнейший момент для РГИ – понимание, что наши базовые моральные принципы (верность, взаимовыручка) совпадают с мировыми.

Ценность заключается в преданности и испытании дружбы временем.

Происходит осознание обучающимися, что «русская душа» в плане верности и дружбы может быть понятна всему миру. Это рождает чувство достоинства.

Обсуждение может быть следующим: «Is friendship the same in Russia and the UK? What does it mean to be a «true friend» in our culture?»

Таким образом, работа с пословицами/идиомами на уроках иностранного языка позволяет обучающимся провести сравнение культуры и ценностей, понять, что ценности у людей (добро, верность, дружба, любовь к Родине и т.д.) общие, но выражаются они через разные национальные образы. Обучающиеся видят, что русская культура и русский язык обладают не меньшей, а порой и большей глубиной и образностью. Этот факт подсознательно учит смотреть на свою культуру уважительно, через призму мирового опыта.

Формирование российской гражданской идентичности на уроках иностранного языка – это не разовое мероприятие, а системная работа с содержанием учебного материала. Реализация аксиологического подхода через отбор текстов, сравнительный анализ культур и постановку личностно значимых проблем позволяет обучающимся не просто овладевать языком, но и осознавать себя частью великой страны, культуры. Иностранный язык в контексте урока выступает не только средством обучения языковым знаниям, но и инструментом ценностного освоения мира, способствуя формированию у обучающихся чувства гордости, ответственности и уважения к культурному наследию своей страны, что в свою очередь формирует российскую гражданскую идентичность обучающихся.

Список литературы

1. Ефимова Е.М. Модель системы формирования социальной устойчивости личности в условиях высшего профессионального образования // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2014. 3 (144). С.110 – 115.

2. Кирьякова А.В. Ориентация личности в мире ценностей // Magister. 1998. №4. С. 37-50.

3. Серединцева А.С., Цыбанева, В.А. Актуальные подходы в современном иноязычном образовании : учебное пособие. Волгоград: Сфера, 2023. 132 с.

4. Ушинский К.Д. Письмо о воспитании наследника русского престола: Историко-педагогический комментарий С.Ф. Егорова // Педагогика. 1999. № 5. С. 82-88.

5. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Современная высшая школа: инновационный аспект № 3. 2010 Аксиологический подход в педагогическом исследовании: сущность, значение, проблемы реализации. С. 85-92.

УДК 371.13:372.881.1

РУКОВОДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКОЙ СТУДЕНТОВ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ПЛАНИРОВАНИЕ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ

Я. Н. Казанцева, М. Л. Ростова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается опыт организации и сопровождения педагогической практики студентов направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) направленности «Начальное образование и английский язык».

Ключевые слова: педагогическая практика, иностранный язык, руководство практикой, планирование, анализ результатов, компетенции, оценочный лист, учитель-наставник.

SUPERVISION OF STUDENTS' TEACHING PRACTICE IN A FOREIGN LANGUAGE: PLANNING AND ANALYSIS OF RESULTS

Ya. N. Kazantseva, M. L. Rostova
Lesosibirsk, Russia

The article examines the experience of organizing and supporting the teaching practice of students enrolled in the training program «Pedagogical Education (with two training profiles) with a focus on «Primary Education and English Language».

Key words: teaching practice, foreign language, practice management, planning, analysis of results, competencies, assessment sheet, mentor teacher.

В современной системе высшего образования России подготовка квалифицированных специалистов, способных эффективно преподавать иностранный язык на различных уровнях, занимает одно из ведущих мест в системе профессиональной подготовки будущих педагогов.

Актуальность темы обусловлена возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка в условиях модернизации российского образования. Несмотря на многолетний опыт преподавания иностранных языков, проблема недостаточной готовности

студентов к практической деятельности требует пересмотра подходов, уточнения и расширения программ подготовки будущих специалистов. Важным элементом этой подготовки является развитие компетенций, обеспечивающих успешное и результативное руководство практикой студентов.

Педагогическая практика выступает ключевым этапом формирования профессиональных компетенций, позволяя студентам не только применять теоретические знания на практике, но и осваивать современные методики обучения, развивать навыки планирования, организации и анализа образовательного процесса. Однако современные учебники и учебные пособия по методике преподавания иностранного языка, как правило, не содержат подробных рекомендаций, связанных с методологией планирования и анализа результатов студенческих практик. В этом ключе особое значение приобретает системное руководство педагогической практикой, включающее чёткое планирование этапов работы, организацию рефлексии и объективный анализ результатов. Это способствует повышению уровня профессиональной готовности выпускников, их конкурентоспособности на рынке труда и способности эффективно решать задачи современного языкового образования.

В современных условиях высшего образования требуется интеграция современных образовательных технологий в педагогическую практику, что требует выработки конкретных методик и подходов, направленных на улучшение качества педагогических навыков и компетенций будущих специалистов.

Таким образом, исследование проблемы руководства педагогической практикой студентов по иностранному языку, планирования и анализа результатов, позволит усовершенствовать процесс подготовки квалифицированных специалистов.

В данном исследовании представлен опыт по организации и сопровождению педагогической практики студентов, включая этапы планирования, формы взаимодействия руководителя и практикантов, а также инструменты для анализа и оценки результатов.

Роль преподавателя при руководстве педагогической практикой студентов по иностранному языку многогранна и включает в себя функции планирования, организации, консультирования, контроля и анализа результатов. Преподаватель-руководитель практики выступает не только как транслятор методических знаний, но и как наставник, помогающий студенту адаптировать теоретическую подготовку к реальным условиям образовательного процесса.

Планирование практики начинается задолго до её начала: преподаватель совместно с образовательной организацией определяет конкретные задания, распределяет студентов по классам, согласовывает календарный график. На этапе планирования важно учитывать перечень планируемых результатов обучения, соотнесённых с компетенциями. В рамках педагогической практики по иностранному языку формируются универсальные компетенции: УК-4 (способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке РФ и иностранном(ых) языке(ах)), УК-8

(способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности). Общепрофессиональные компетенции включают ОПК-2 (способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ), ОПК-3 (способность организовывать совместную и индивидуальную деятельность обучающихся), ОПК-4 (способность осуществлять духовно-нравственное воспитание), ОПК-5 (способность осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении).

В области профессиональной деятельности необходимо сформировать следующие компетенции: способность проектировать образовательный процесс в образовательных организациях общего образования на основе базовых теоретических знаний и практических умений в предметной области (ПК-1), способность проектировать содержание образования в предметной области в соответствии с требованиями ФГОС (ПК-2), способность осуществлять обучение учебному предмету на основе использования современных образовательных технологий (ПК-3), способность обеспечить педагогическое сопровождение достижения личностных, метапредметных и предметных, образовательных результатов на основе учета индивидуальных особенностей обучающихся, включая детей с ОВЗ (ПК-4). Преподаватель при планировании должен чётко соотносить каждый вид деятельности студента с определённой компетенцией, что позволяет впоследствии провести объективный анализ сформированности каждой из них.

В процессе непосредственного руководства практикой преподаватель организует установочную и итоговую конференции, проводит индивидуальные и групповые консультации, посещает уроки и внеклассные мероприятия, проводимые студентами, анализирует их планы-конспекты и методические разработки. Особое внимание уделяется формированию у студентов умения анализировать собственную деятельность: преподаватель учит их фиксировать результаты наблюдений в рефлексивном дневник, проводить самоанализ урока, выявлять затруднения и находить пути их преодоления. Так, например, при проверке конспекта урока по английскому языку преподаватель обращает внимание не только на соответствие содержания возрасту и программе, но и на реализацию системно-деятельностного подхода, на использование здоровьесберегающих технологий, на учёт индивидуальных особенностей учащихся, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Также оценивается, насколько студент способен организовать коммуникацию на иностранном языке, вовлечь всех обучающихся в активную речевую деятельность, применить цифровые инструменты и провести рефлексю.

На заключительном этапе практики проводится анализ результатов педагогической практики, который представляет собой многоуровневую процедуру. Преподаватель собирает и оценивает отчётную документацию студента: дневник практики, план-конспекты проведённых уроков, самоанализ, характеристику на студента от учителя-наставника, а также результаты выполнения индивидуального задания. Кроме того, при оценке работы

практиканта учитывается то, насколько грамотно он адаптировал календарно-тематическое планирование под конкретный класс, насколько объективно подобрал контрольно-измерительные материалы и проанализировал ошибки учащихся. Далее проводится итоговая конференция, на которой студенты презентуют результаты своей работы, делятся успехами и трудностями. Такая открытая форма анализа позволяет не только оценить индивидуальные достижения, но и выявить общие проблемы, характерные для всей группы практикантов, что даёт материал для корректировки содержания теоретических курсов.

Важно подчеркнуть, что руководство практикой невозможно без тесного взаимодействия с учителями-наставниками образовательных организаций, где студенты проходят практику. Преподаватель вуза координирует их работу, обеспечивает единство требований к студентам, помогает разрешать конфликтные ситуации. С этой целью был разработан *evaluation-list* («оценочный лист») с указанием критериев и максимального количества баллов, которые может получить студент за проведенный им урок. Это позволяло практиканту проанализировать свои успехи и недостатки и учитывать этот опыт при планировании следующих уроков.

Таким образом, эффективное планирование и системный анализ результатов педагогической практики позволяют не только контролировать процесс формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранного языка, но и своевременно вносить коррективы в образовательный процесс вуза. Руководитель практики выступает ключевой фигурой, связывающей теорию и практику, и от его профессионализма, методической грамотности и личностного отношения к студентам во многом зависит качество подготовки выпускника, способного успешно реализовывать образовательные программы среднего образования по предмету «Иностранный язык».

Список литературы

1. Сороковых Г.В., Баранова И.Е. Особенности педагогической практики будущих бакалавров педагогического иноязычного образования // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2016. № 36. С. 16-24. – URL: <https://clck su/AJZoM> (дата обращения: 10.04.2026).
2. Чернышова М. В. Формирование умений планирования и анализа уроков иностранного языка бакалавров в ходе педагогической практики. – URL: <https://clck su/ZnDKi> (дата обращения: 10.04.2026).

СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА НАЗВАНИЙ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ КИНОФИЛЬМОВ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Я. Н. Казанцева, Я. С. Яковлева

г. Лесосибирск, Россия

В статье анализируются основные способы перевода названий англоязычных фильмов на русский язык: буквальный перевод (калькирование), адаптация (локализация) и смысловое переосмысление (трансформация). Автор приходит к выводу, что наиболее традиционным способом перевода англоязычных фильмов является адаптация, обусловленная коммерческими, культурными и языковыми факторами.

Ключевые слова: английский язык, кинофильм, способ перевода, калькирование, адаптация, трансформация.

METHODS OF TRANSLATING ENGLISH-LANGUAGE FILM TITLES INTO RUSSIAN

Ya. N. Kazantseva, Ya. S. Yakovleva

Lesosibirsk, Russia

The article analyzes the main methods of translating English-language film titles into Russian: literal translation (calquing), adaptation (localization), and semantic reinterpretation (transformation). The author concludes that the most traditional method of translating English-language films is adaptation, driven by commercial, cultural, and linguistic factors.

Key words: English language, film, translation method, calquing, adaptation, transformation.

Перевод названий кинофильмов представляет собой сложную и многогранную переводческую задачу, выходящую за рамки простой передачи лексического значения. Название фильма выполняет не только информативную, но и прагматическую, эстетическую и маркетинговую функции, привлекая зрителя и формируя его ожидания.

В российской практике перевода англоязычных фильмов сложились три основные стратегии: буквальный перевод (калькирование), адаптация (локализация) и смысловое переосмысление (трансформация) [2]. Каждая из этих стратегий имеет свои особенности, преимущества и недостатки, а также определённую частотность использования в современной переводческой практике.

Буквальный перевод, или калькирование, предполагает максимально точную передачу лексического состава и структуры оригинального названия средствами русского языка. Этот способ является одним из наиболее

распространённых, поскольку он обеспечивает прозрачность и адекватность перевода, сохраняя авторский замысел [5]. При калькировании может сохраняться как однословная структура оригинала, например, *The Aviator* («Авиатор»), *The beach* («Пляж»), *Twilight* («Сумерки»), *The Wrestler* («Рестлер»), так и многословная, например, *Four Christmases* («Четыре Рождества»), *One Battle After Another* («Битва за битвой»), *The Forbidden Kingdom* («Запретное королевство»), *Killers of the Flower Moon* («Убийцы цветочной луны»), *Don't Look Up* («Не смотрите наверх»), *The Boy in the Striped Pajamas* («Мальчик в полосатой пижаме»). Перевод названия фильма *Eden* – «Эдем» – точный и не требует дополнительной адаптации. *Eden* — это библейский топоним (Эдем, Райский сад), у этого слова есть устоявшийся русский эквивалент, который и используется в русскоязычном названии.

Калькирование также применяется для перевода целых предложений: *Rachel Getting Married* («Рэйчел выходит замуж»), *Nothing Like the Holidays* («С праздниками ничто не сравнится»). Иногда при калькировании может изменяться порядок слов для соответствия нормам русского языка, как в случаях *The Time Traveler's Wife* («Жена путешественника во времени») или *Burn After Reading* («После прочтения сжечь»). Следует отметить, что калькирование не всегда является оптимальным решением, так как дословный перевод названия может оказаться неестественным или не передающим всех смысловых оттенков оригинала. Например, название фильма *Inception* было переведено как «Начало», тогда как более точным, но менее благозвучным вариантом было бы «Внедрение», отражающее суть сюжета о внедрении идеи в подсознание.

Адаптация, или локализация, представляет собой более гибкий подход, учитывающий культурные, ментальные и языковые особенности целевой аудитории. Этот способ перевода часто используется в тех случаях, когда прямое калькирование невозможно или нецелесообразно. Классическим примером адаптации является перевод комедии *The Hangover*, которая была переведена как «Мальчишник в Вегасе», тогда как буквальный перевод «Похмелье» был бы менее привлекательным для зрителя. Другой пример – французская комедия *The Intouchables*, переименованная в русском прокате в «1+1» – название, которое не связано напрямую с оригиналом, но намекает на взаимоотношения главных героев. Фильм «*Americana*» представлен на экранах как «Государственный гимн». *Americana* — это термин, обозначающий всё, что связано с американской культурой, историей и фольклором. «Государственный гимн» вызывает другие ассоциации и, вероятно, должен привлечь внимание зрителей к патриотической или драматической составляющей сюжета.

Иногда адаптация приводит к неожиданным и даже курьёзным результатам. Так, мультфильм *Over the Hedge* («Через изгородь») превратился в «Лесную братву», а *Shark Tale* («Акуля сказка») – в «Подводную братву». При этом слово «братва» стало своеобразным шаблоном для локализации анимационных фильмов, независимо от оригинального названия. Адаптация также может включать замену непонятных для русскоязычного зрителя реалий.

Например, фильм *The Northman* был переведён как «Варяг» – название, которое вызывает у зрителя правильные исторические ассоциации и звучит более мощно, чем буквальный «Северянин» (в переводе с английского: north – «север», man – «человек»).

Смысловое переосмысление, или трансформация, представляет собой наиболее радикальный способ перевода, при котором название изменяется практически полностью, но при этом сохраняется ключевая идея или атмосфера фильма. При переводе наблюдается смещение смыслового центра названия с частичной или полной заменой, причём выявлена общая тенденция смещения от абстрактного к конкретному и от персонального к событийному [4]. *The Revenant* был переведен на русский как «Выживший», поскольку отражает ключевую идею фильма – выживание, хотя слово «revenant» означает «призрак». *Revolutionary Road* («Дорога перемен»): отражена тема перемен, но название улицы заменено на более понятную метафору. Примером удачного смыслового переосмысления является перевод фильма *Some Like It Hot*. Буквальный перевод – «Некоторые любят погорячее» – звучал бы двусмысленно, поэтому было выбрано название «В джазе только девушки», которое отражает сюжетную линию переодевания героев в женские наряды и создаёт правильную ассоциацию с джазовой эпохой. Другой пример – фильм *The Shawshank Redemption*, название которого дословно переводится как «Искупление в Шоушенке». В русском прокате фильм получил название «Побег из Шоушенка», что является спойлером в названии, однако именно такой вариант оказался более привлекательным для массового зрителя. Иногда смысловое переосмысление порождает названия, которые практически полностью утрачивают связь с оригиналом. Так, фильм *Breaking News in Yuba County* («Срочные новости в округе Юба») получил название «Дать дуба в округе Юба», где прокатчики добавили фантазии и рифмы, намекнув, что в живых персонажи не останутся.

Анализ способов перевода названий англоязычных фильмов на русский язык позволяет сделать вывод о том, что наиболее частотным в современной российской переводческой практике является адаптация (локализация) и смысловое переосмысление, в то время как буквальный перевод используется реже. Это объясняется рядом факторов. Во-первых, коммерческая природа кинопроката требует от названия максимальной привлекательности для зрителя, что часто достигается за счёт адаптации к культурным и ментальным особенностям аудитории. Во-вторых, многие англоязычные названия содержат идиомы, культурные реалии или игру слов, которые невозможно адекватно передать средствами русского языка без трансформации.

Таким образом, выбор стратегии перевода определяется комплексом лингвистических, культурных и маркетинговых факторов, а наиболее продуктивным способом является адаптация, позволяющая сохранить прагматический потенциал названия при его переносе в иную языковую и культурную среду.

Список литературы

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение. Москва: Академия, 2012. 352 с.
2. Середа Е. Стратегии адаптации при переводе фильмонимов с английского языка на русский // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 9. С. 150-154.
3. Кадерабик Е.А. Сопоставительная характеристика и проблемы перевода английских и русских названий фильмов // Молодой ученый. 2025. № 19 (570). С. 450-452.
4. Коробицина В.О., Шустрова, Е. В. Особенности перевода и адаптации названий англоязычных фильмов и мультфильмов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2022. № 4. С. 56-63.
5. Шкатова В. В. Особенности перевода названий фильмов // Языковая личность и перевод: материалы VI Междунар. науч.-образоват. форума молодых переводчиков им. Д.О. Половцева (Минск, 11–12 нояб. 2021 г.). Минск: БГУ, 2021. С. 244-248.

УДК 81'25

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ДИСКУРС: ДИСКУРСИВНЫЕ ПРАКТИКИ И ИХ ТРАНСФОРМАЦИИ

В.Н. Карпухина
г. Барнаул, Россия

Статья посвящена ключевым особенностям переводческого дискурса как типа институционального дискурса, которые реализуются в коммуникативных ситуациях трансформаций дискурсивных практик. К таким трансформациям, по М. Фуко, относятся внутридискурсивные, междискурсивные и внедискурсивные зависимости. В статье рассматривается влияние трансформаций дискурсивных практик на прагматический потенциал текста в процессе поэтического перевода.

Ключевые слова: переводческий дискурс, дискурсивные практики, трансформации, поэтический перевод.

TRANSLATOR'S DISCOURSE: DISCURSIVE PRACTICES AND THEIR TRANSFORMATIONS

V.N. Karpukhina
Barnaul, Russia

The paper deals with the key features of translator's discourse as a type of institutional discourse, which are implemented in communicative situations of

transformations of discursive practices. According to Michel Foucault, such transformations include intra-discursive, inter-discursive and extra-discursive dependencies. The paper examines the impact of discursive practices transformations on the pragmatic potential of the text in the process of poetic translation.

Keywords: translator's discourse, discursive practices, transformations, poetic translation.

В статье рассматриваются ключевые особенности переводческого дискурса как типа институционального дискурса, которые реализуются в коммуникативных ситуациях трансформаций дискурсивных практик. Переводческий дискурс, как и любой институциональный дискурс (см. [2, с. 204]), обладает своими уникальными характеристиками: у него есть субъект, аудитория, цели, ценности, хронотоп, стратегии, дискурсивные маркеры, дискурсивные формулы. В качестве субъектов переводческого дискурса выступают автор текста оригинала, его переводчики, аудитория переводящего языка. Традиционно считается, что основной целью переводческого дискурса является аккультурация иноязычной, инокультурной информации в пространстве переводящего языка. В постмодернистском переводческом дискурсе данная лингвоаксиологическая стратегия часто заменяется стратегией остранения текста оригинала в принимающей культуре вследствие стремления к «аутентичности».

Так, например, перевод стихотворного сегмента из повести А.А. Милна “Winnie-the-Pooh” в разных хронологических версиях переводческого дискурса – традиционалистской (1960-е гг.) и постмодернистской (2000-е гг.) демонстрирует применение разных лингвоаксиологических стратегий:

*Isn't it funny
How a bear likes honey?
Buzz! Buzz! Buzz!
I wonder why he does.*

*Мишка очень любит мед!
Почему? Кто поймет?
В самом деле, почему
Мед так нравится ему?
Перевод Б. Заходера*

Прецедентный перевод Б. Заходера – пример использования адаптивной стратегии перевода, поскольку текст стихотворения полностью перестроен синтаксически, в нем используется лексема *мишка* в значении ‘плюшевый, игрушечный медведь’; в тексте перевода отсутствует звукоподражательное междометие и указание на лирического героя-рассказчика и т.п.

В версии постмодернистского перевода этого текста читатель сталкивается с применением стратегии остранения, при которой даже

традиционная рифмованная стихотворная форма текста оригинала заменяется на форму хокку в соответствии с принципами аналитической теории перевода В. Руднева:

Не забавно ли?

Медведю подавай мёд.

Зачем он ему!

Перевод В. Руднева

В качестве аксиологических доминант постмодернистского переводческого дискурса выступают «антиосновность» и «антиреализм». «Эмоциональная обусловленность ценностей базируется на переживаемой системе культурных приоритетов, а поступки вписываются в стереотипные действия, принятые в соответствующем обществе» [3, с. 8]. При осуществлении дискурсивных практик постмодернистского переводческого дискурса мы наблюдаем реализацию нескольких аксиологических установок: «Во-первых, отказ от считающихся естественными, непременными и универсальными основ, или корней. Во-вторых, отказ от реализма, в частности, от тезиса о том, что язык при правильном его использовании способен рассказать правду о реальности» [5, с. 32].

Под дискурсивной практикой мы будем понимать, вслед за О.С. Иссерс, одну из разновидностей социальных практик, в частности, речевую практику. «Дискурсивная практика – это динамическая организация коммуникативных систем внутри социума, которая, с одной стороны, отражает характерные для данной социальной общности речевое поведение и мышление, а с другой – формирует новые формы коммуникации в данной социокультурной реальности» [1, с. 58].

Речевая деятельность переводчика поэтического текста, реализующаяся в определенных дискурсивных практиках, направлена на адекватную передачу особого соотношения формы и содержания в переводимом тексте, языкового воплощения создаваемого образа, погруженности в инокультурную среду.

Функциональные средства воздействия на аудиторию иного языка применяются в рамках переводческого дискурса как трансформации дискурсивных практик. Мишель Фуко выделяет три класса трансформаций дискурсивных практик:

1) деривации (или внутридискурсивные зависимости), формирующие дискурс и те изменения, которые влияют на объекты, операции, понятия, теоретические варианты;

2) мутации (междискурсивные зависимости) – преобразования, возникающие непосредственно в результате взаимодействия дискурсов и влияющие на сами дискурсивные пространства;

3) редистрибуция (перераспределение, или внедискурсивные зависимости) – перераспределения, затрагивающие сразу несколько дискурсивных образований [6].

Внутридискурсивные зависимости наблюдаются в ситуации с переводами текста повести о Винни-Пухе на русский язык Б. Заходером, В. Рудневым и

В. Вебером: деривация структуры текста оригинала обусловлена разными стратегическими решениями переводчиков и разным хронотопом появления переводов. Данная деривационная цепочка изменений текста оригинала может быть выстроена следующим образом: текст Милна → текст перевода Заходера → текст перевода Руднева → текст перевода Вебера. Каждый из последующих переводов возникает только благодаря возникновению предшествующего текста.

Трансформация мутации смысловой структуры текста оригинала происходит в случае применения глобальной адаптационной стратегии Г. Кружковым при работе с текстом стихотворения Э. Дикинсон «If you were coming in the Fall...». В своей книге воспоминаний [4] переводчик определяет наиболее сложный для передачи с культурологической точки зрения сегмент текста оригинала:

*...If only Centuries, delayed,
I'd count them on my Hand,
Subtracting, till my fingers dropped
Into Van Dieman's Land.*

«Земля Ван-Димена» – устаревшее название Тасмании, с полным набором негативных ассоциаций, связанных для носителя английского языка с этим местом обитания закореженных каторжников, которых туда ссылали. Г. Кружков рассуждает: каким топонимом, звучным и со схожими яркими негативными ассоциациями, можно было бы заменить этот топоним? Сахалин, Колыма? Переводчик отказывается от этих решений:

*...И если впереди – века,
Я буду ждать – пускай
Плывут века, как облака
В заокеанский рай.*

Переосмысление топонима *Van Dieman's Land* и элиминация его негативных коннотаций оставляет лишь один из ключевых элементов смысла в строке текста перевода: эта локация обозначается как максимально удаленная точка в пространстве (*заокеанский*) и как нечто недостижимое в земной жизни (*рай*). Смена аксиологического ориентира топонима из стихотворения Э. Дикинсон производится переводчиком в соответствии с адаптивной стратегией передачи культурологической информации.

Трансформация редиистрибуции производится в ситуации адаптивного перевода английской народной песенки «Three Wise Men» С.Я. Маршаком. Детское стихотворение из фольклорного сборника «Сказки Матушки Гусыни» в переводе теряет свои хронотопические ориентиры и дискурсивную принадлежность, приобретая универсальное звучание:

*Three wise men of Gotham,
They went to sea in a bowl,
And if the bowl had been stronger,
My song had been longer.
Три мудреца в одном тазу*

*Пустились по морю в грозу.
Будь попрочнее
Старый таз,
Длиннее был бы мой рассказ.*

Локализационная отсылка к британской деревне Готэм и историческому анекдоту о «готэмских умниках» элиминируется в переводе Маршака; нарратив о трех мудрецах, совершающих нелепые действия, оказывается общечеловеческим. В данном случае в переводе наблюдается редистрибуция информации, связанной с хронотопом нарратива в тексте стихотворения. Однако аксиологический компонент переводческого дискурса (сарказм по поводу нелепых действий описываемых персонажей) сохраняется, оставаясь связующим компонентом смыслов дискурса в переводе.

Таким образом, трансформации дискурсивных практик в коммуникативных ситуациях поэтического перевода включают деривацию, мутацию и редистрибуцию смыслов переводческого дискурса. Зачастую все эти трансформации дискурсивных практик поэтического перевода основаны на адаптационных стратегиях переводчиков, связанных с изменением хронотопических или аксиологических составляющих переводческого дискурса.

Список литературы

1. Иссерс, О. С. Дискурсивная практика как наблюдаемая реальность // Вестник Омского университета. 2011. № 4. С. 227-232.
2. Карасик, В. И. Языковое древо жизни: монография. М.: Гос. институт РЯ им. А.С. Пушкина, 2025. 496 с.
3. Карасик, В. И. Языковые мосты понимания: монография. М.: Дискурс, 2019. 524 с.
4. Кружков, Г. М. Записки переводчика-рецидивиста. М.: Иллюминатор, 2023. 528 с.
5. Харт, К. Постмодернизм. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2006. 272 с.
6. Foucault, M. Réponse à une question // Esprit. 1968. № 36. P. 850-874.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ ПЕСЕН ГРУППЫ STRAY KIDS

Е. А. Нужи́на, М. Л. Ростова
г. Лесосибирск, Россия

В работе анализируются лингвистические особенности текстов песен и названий альбомов группы Stray Kids на английском языке, а также определяются их прагматические функции.

Ключевые слова: лингвистические особенности, телескопия, каламбур, неологизм, оксюморон.

LINGUISTIC FEATURES OF THE LYRICS OF THE GROUP STRAY KIDS

E. A. Nuzhina, M. L. Rostova
Lesosibirsk, Russia

The paper analyzes the linguistic features of the lyrics and album titles of the Stray Kids group in English and determines their pragmatic functions.

Key words: linguistic features, blending, pun, neologism, oxymoron.

В условиях глобализации музыкальной индустрии английский язык перестал быть исключительной прерогативой носителей. В современной музыкальной субкультуре К-поп он функционирует как универсальный инструмент коммуникации и художественного выражения. Особый интерес представляет творчество южнокорейской группы Stray Kids (SKZ), отличающееся высокой степенью автономности в создании музыкального контента. Основное авторское трио группы, известное как 3RACHA (Bang Chan, Changbin, Han), активно использует ресурсы английского языка для создания уникальных названий треков, альбомов и лирических образов.

Актуальность данного исследования обусловлена ростом влияния поп-культуры на языковые процессы. Языковая игра, неологизмы и окказионализмы в текстах популярных исполнителей становятся частью повседневного лексикона миллионов фанатов по всему миру, влияя на восприятие английского языка как глобального феномена.

Цель работы – выявить и проанализировать лингвистические особенности текстов песен и названий альбомов группы Stray Kids на английском языке, а также определить их прагматические функции.

Тексты песен на английском языке обладают рядом уникальных лингвистических особенностей, которые отличают их от других видов письменной и устной речи. Авторы текстов песен часто используют возможности разных уровней языка: фонетического, лексического,

грамматического. В частности, в современном английском языке словообразование характеризуется высокой продуктивностью. В текстах массовой культуры наиболее распространенными моделями являются телескопия (blending), конверсия, словосложение, а также различные виды каламбуров. Телескопия предполагает слияние частей двух или более слов в одно новое (например, brunch от breakfast + lunch). В поп-культуре этот прием позволяет создать компактный, запоминающийся неологизм, несущий в себе семантику обоих компонентов. Каламбур, в свою очередь, основан на полисемии, омонимии или омофонии, создавая комический или иронический эффект за счет столкновения различных значений в одном звуковом комплексе.

В творчестве Stray Kids данные модели используются не хаотично, а системно, становясь частью концептуального брендинга группы.

Анализ дискографии группы позволяет выделить несколько ключевых групп примеров, иллюстрирующих авторский подход к языку.

1. Телескопия и неологизмы. Наиболее ярким примером словообразовательной телескопии является название дебютного мини-альбома и титульного трека «Hellevator». Данное образование представляет собой слияние лексем Hell (ад) и Elevator (лифт). Фонетическое перекрытие согласного [l] обеспечивает плавность перехода. Семантически неологизм создает мощную метафору: путь к успеху в шоу-бизнесе сравнивается с подъемом на лифте, который движется не вверх, а вниз, в «ад» трудностей и давления.

Аналогичный механизм наблюдается в треке «Comflex». Здесь объединены слова Complex (комплекс неполноценности) и Flex (сленговое «хвастаться», демонстрировать успех). Результатом становится оксюморонное образование: «хвастаться своими комплексами». Это отражает современный тренд на самоиронию и принятие собственных недостатков как части личности.

В названии альбома «Oddinary» использована модель слияния Odd (странный) и Ordinary (обычный). Фонетическое совпадение буквы «d» позволяет создать концепт «странной обычности», что перекликается с философией группы, призывающей быть собой, даже если ты отличаешься от других. Также стоит отметить неологизм «Megaverse» (Mega- + Universe), использующий продуктивную неоклассическую морфему для создания образа гипермасштабного пространства.

2. Омофонические каламбуры и фонетическая игра. Группа активно использует омофонию для создания двойных смыслов. В треке «Social Path» заглавная фраза фонетически практически идентична слову «Sociopath» (социопат). При быстром темпе речитатива граница между словами стирается: /'səʊʃl pæθ/ воспринимается как /'səʊʃiəpæθ/. Это создает семантическое напряжение: лирический герой находится на «социальном пути» (адаптация в обществе), но одновременно чувствует себя отчужденным «социопатом». Данный прием обогащает текст психологической глубиной.

Другим примером служит строка из песни «Hall of Fame», содержащая отсылку к имени астронавта «Armstrong». В контексте песни это имя

распадается на фразу «I'm strong» (я сильный). Дополнительно используется созвучие со словом «kneel» (преклонить колени), что создает цепочку ассоциаций: сила героя требует признания (преклонения) от окружающих. Это пример фонетического ребрекетинга, когда границы слов сдвигаются при слитном произношении.

3. Визуальные и графические каламбуры. В эпоху цифрового потребления текста важную роль играет визуальное восприятие. Ярким примером является название рождественского сингла «Christmas EveL». На письме слово Eve (канун праздника) намеренно объединено со словом Evil (зло). Заглавная буква «L» в конце служит визуальным маркером, выделяющим второй компонент. Таким образом, праздничный контекст («Рождественский сочельник») окрашивается в мрачные, «злые» тона, что соответствует концепту видеоклипа и музыки.

4. Семантическое расширение и интертекстуальность. В треке «God's Menu» группа использует кулинарную метафору для описания процесса создания музыки. Это продолжается в треке «Super Bowl». Здесь наблюдается интертекстуальная отсылка к известному спортивному событию (Супербоул), однако в контексте «меню» слово Bowl активизирует свое прямое значение «чаша» или «блюдо». Таким образом, название работает в двух плоскостях: как отсылка к чему-то грандиозному (спорт) и как часть кулинарной концепции (главное блюдо).

Фраза «Falling Up» представляет собой семантический парадокс. Сочетание антонимичных векторов направления (falling – падение вниз, up – вверх) создает оксюморон. Это отражает нелинейность жизненного пути: движение вверх может происходить через падения и преодоление препятствий.

Использование описанных моделей в текстах Stray Kids выполняет несколько важных функций. Во-первых, это экономия языковых средств. Слияние слов (Hellevator, Comflex) позволяет упаковать сложный смысл в одно компактное слово, что удобно для заголовков и брендинга. Во-вторых, создание двойного кода: фанаты, расшифровывающие каламбуры (Social Path, Armstrong), чувствуют свою причастность к сообществу, что усиливает лояльность. Кроме этого, необычные слова легче запоминаются и чаще обсуждаются в социальных сетях, что способствует продвижению контента.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что в текстах группы Stray Kids английский язык используется как гибкий творческий инструмент. Авторы активно эксплуатируют продуктивные модели словообразования и фонетические ресурсы языка. Особенностью подхода 3RACHA является сочетание лингвистической точности с художественной свободой. Создаваемые окказионализмы не являются ошибками, а представляют собой сознательную адаптацию языковых ресурсов под задачи современного искусства. Это подтверждает тенденцию к формированию «глобального английского», где носителями норм становятся не только представители англоязычных стран, но и артисты глобальной поп-индустрии.

Следовательно, лингвистические особенности англоязычных песен делают их не только средством передачи эмоций и смыслов, но и эффективным инструментом для изучения языка. Они отражают современные тенденции развития английского языка, его гибкость и способность к творческому самовыражению

Список литературы

1. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений: Семантика производного слова. Москва, 1981. 200 с. – URL: <https://clck.ru/TJjrl> (дата обращения: 01.04.2026).
2. Языковая игра в массовой культуре: коллективная монография / под ред. Е. С. Кубряковой. Москва : ИНИОН РАН, 2015. 218 с.
3. Ahn H. English in K-pop: Code-mixing, Identity, and Globalization // World Englishes. 2021. Vol. 40, № 2. P. 234–249.
4. ЗРАЧА. J:/2017/mixtape // SoundCloud. 2017. – URL: <https://soundcloud.com/3racha> (дата обращения: 01.04.2026).

УДК 37

ОЦЕНИВАНИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ ЗАДАНИЯ «НАПИСАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПИСЬМА»)

Е.В. Сабанцева, М.А. Эйсер, О.В. Эйсер, Н.П. Николаева
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается разработка и апробация инструментов для оценки письменной коммуникации на уроках английского языка, в частности, задания «Написание электронного письма». Авторы предлагают авторские универсальные критерии оценивания, основанные на системно-деятельностном подходе и требованиях Стандарта.

Ключевые слова: оценка письма, письменные задания, критерии оценки, электронное письмо, школа, самооценка, стандарт

ASSESSMENT OF WRITTEN SPEECH IN ENGLISH LESSONS (USING THE EXAMPLE OF THE TASK "WRITING AN EMAIL")

E.V. Sabantseva, M.A. Eisner, O.V. Eisner, N.P. Nikolaeva
Lesosibirsk, Russia

The aim of the article is to develop and approbate the tools for assessing written communication in English lessons, specifically the task of "Writing an email".

The authors propose their own universal assessment criteria, based on a system-activity approach and the requirements of the Standard.

Keywords: writing assessment, written tasks, assessment criteria, email writing, school, self-assessment, standard

Статья посвящена одной из актуальных проблем школьного образования – оценке письменной коммуникации на уроке. В данной работе представлен авторский вариант коллективного опыта по разработке и использованию инструментов оценивания такого коммуникативного результата, как владение письменной речью, на примере задания «Написание электронного письма».

В основу Стандарта положен системно-деятельностный подход, который предполагает обучение в деятельности. Таким образом, предметный результат уже не является целью обучения, так как на первый план выходит метапредметный результат.

Существует проблема: как оценить письменную коммуникацию на уроке? Овладение письменной речью осуществляется посредством выполнения письменных заданий. В настоящий момент во всех государственных школах России введена единая программа обучения английскому языку по УМК Spotlight.

Мы определили те задания, которые учащиеся выполняют на уроках английского языка в пятых, sixth и седьмых классах. На момент исследования выбор классов обусловлен отсутствием данного комплекса в четвертых, восьмых и девярых классах в школе. В исследуемых учебниках представлен широкий спектр письменных заданий, таких как постер, открытка, личное письмо, статья, реклама, брошюра, рассказ и т.д. С каждым учебным годом увеличивается количество и добавляются задания другого вида.

В программе всех указанных классов присутствует задание «Написание электронного письма». Данный формат задания является одним из элементов содержания Всероссийских проверочных работ, а также входит в состав письменной части ОГЭ.

В Стандарте прописан итоговый результат выпускника 9 класса. На его основе мы создали универсальные критерии оценивания задания «Написание электронного письма». Нами были выделены пять компонентов, необходимых для оценки задания «Написание электронное письмо» - коммуникативная задача, организация текста, лексико-грамматическое оформление текста, орфография, пунктуация. Критерии каждого компонента мы усовершенствовали для более полного понимания их учащимися. Критерии являются механизмом саморегуляции учащихся, так как при выполнении задания они постоянно к ним обращаются и проверяют соотношение запланированных и выполненных пунктов задания. По этим же критериям ученик выполняет самооценку и получает оценку учителя.

В исследуемых учебниках мы сравнили задание «Написание электронного письма» с таким же заданием, представленным в ВПР и ОГЭ по английскому языку и пришли к выводу, что формат данного задания в

учебниках не соответствует формату проверочных и экзаменационных заданий. Во-первых, отсутствует структура написания письма. Во-вторых, не всегда сформулированы вопросы, на которые обучающийся должен ответить. В-третьих, в некоторых заданиях подобного типа указывается только тема и количество слов, которое необходимо написать. Каждое задание по написанию электронного письма мы привели к соответствующему формату.

Исходное задание из учебника Spotlight 6 класс (оригинал):

Write an email to your English pen friend about your favourite day of the week. Write 50–60 words.

Адаптированное задание (в формате ВПР):

You have received an email from your English pen friend, Ben.

From: Ben

Subject: My weekend

...I really enjoy Saturdays because I can play football in the morning and watch a film in the evening. What is your favourite day of the week? Why do you like it? What do you usually do on that day?

Write an email to Ben. Answer his three questions. Write 50–60 words. Remember the rules of email writing.

Обновленный формат задания и дополненные универсальные критерии позволяют учащимся успешнее справиться с данным видом задания, оценить себя, более того, это значительно упрощает работу учителя по обучению ребенка и оцениванию его результатов.

На основе универсальных критериев мы разработали и апробировали листы обратной связи. Результаты по каждому выполненному заданию учащиеся заносят в таблицу, вклеенную в конце тетради, по которой они, а, также, родители и учитель, могут легко отслеживать прогресс выполнения задания данного вида.

Такие таблицы созданы для каждой параллели и имеются у учащихся с начала года. Таким образом, ребенок может видеть количество электронных писем, которые ему предстоит написать в течение года, и критерии, по которым он будет оценен.

Кроме того, для хранения и корректировки своей деятельности результаты каждого учащегося учитель заносит в таблицу фиксации результатов выполнения задания «Электронное письмо».

Предложенные наработки, конечно, не могут являться эталоном, но, опираясь на них, можно создавать свои рабочие материалы и применять их в соответствующей учебной ситуации.

Список литературы

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 25.07.2022), Статья 11 «Федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования. Образовательные стандарты и самостоятельно устанавливаемые

требования» (в ред. от 30.12.2020 N 517-ФЗ). Электронный ресурс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 286; с изм. от 18.07.2022). Электронный ресурс. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175842#6540IN>.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 г. № 287; с изм. от 18.07.2022). Электронный ресурс. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848#6540IN>.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (приказ Министерства просвещения РФ от 17.05.2012 г. № 413; с изм. от 12.08.2022). Электронный ресурс. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902350579#6500IL>.

УДК 378

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ КАК МЕТОДИЧЕСКИЙ ПРИЕМ В КУРСЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ МЕТОДИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Е.В. Семенова
г. Лесосибирск, Россия

В статье рассматривается проблема использования проблемных вопросов в курсе преподавания методики обучения английскому языку. Подчеркивается противоречие между теоретическими положениями, изложенными в учебной литературе и реальной педагогической практикой. Приводятся примеры проблемных вопросов, представлено отношение к ним студентов.

Ключевые слова: проблема, проблемные вопросы, методика обучения английскому языку, критическое мышление.

PROBLEM QUESTIONS AS A TECHNIQUE FOR TEACHING STUDENTS ENGLISH LANGUAGE METHODOLOGY

E.V. Semenova
Lesosibirsk, Russia

This article examines the use of problematic questions in a course on English language teaching methods. It highlights the discrepancy between the theoretical propositions presented in educational literature and actual teaching practice.

Examples of problematic questions are provided, and students' attitudes toward them are discussed.

Keywords: problem, problematic questions, English language teaching methods, critical thinking.

*Все усваивается, приспособляясь: вода втекает,
извиваясь гибкой струёй, пища пережёвывается и т.д.
Для человека главная форма понимания – проблема.
Вот почему мы так любим вопросы, а в них
накал, давление, прижим.
П. Таранов [5, с. 52]*

Содержание образования, зафиксированное в любом официальном документе, будь то программы недавнего прошлого или современности [6] предполагают определенную обязательность, которая воспринимается педагогами или преподавателями вузов как неременная директива к исполнению. Казалось бы, в этом нет ничего предосудительного и тем более неправильного уже потому, что любой официальный документ – это результат кропотливой работы, построенной на анализе опыта и требований современности. По сути, это есть не что иное, как ориентир для деятельности, своего рода аттрактор, без которого сложно представить, каким образом можно добиться эффективности достижения поставленных целей. Не вызывает возражений и тот факт, что принятие и следование директивам, зафиксированным в официальных документах, есть в определенной степени «взгляд в будущее», что всегда вступает в противоречие с днем сегодняшним.

Другое дело учебная литература, учебные пособия и учебники, где противоречия сглажены, а нарратив представлен таким образом, словно это уже неопровержимая реальность. У студента-будущего учителя скалывается порой впечатление, что то, что изложено на страницах учебной литературы, есть полное совпадение с реальной школьной жизнью. Но уже на педагогической практике таких студентов ждет серьёзное разочарование, поскольку они сталкиваются с огромным количеством проблем и вопросов, ответы на которые не удастся найти в учебной литературе. Сейчас мы не говорим о ее низком качестве, потому что во многих учебниках и учебных пособиях представлен важный и нужный материал для того, чтобы начинающие учителя находили оптимальные пути решения многих проблем. Речь идет о другом. Это «другое» – несоответствие между желаемым и действительным. Это, к сожалению, находит отражение в учебной литературе по методике обучения иностранному (в частности, английскому) языку.

Одним из решений указанной проблемы, на наш взгляд, может стать применение приема постановки проблемных вопросов на занятиях по методике обучения английскому языку. Автор начинал эту работу еще в 90-х и нулевых годах и возобновил ее в 2025-2026 учебном году.

Что из себя представляют проблемные вопросы? В чем их специфика? В чем их особенность как приема обучения методике иностранному языку?

Проблемные вопросы не есть собственно проблема. Они исходят из проблемы, не повторяют, но обостряют ее за счет конкретизации самых острых моментов и аспектов самой проблемы. Одним из главных признаков проблемного вопроса является наличие не одного, а нескольких вариантов ответов, а иногда даже отсутствие его. Возможно, эта особенность проблемных вопросов вызывает иногда нежелание внедрять этот прием в практику школьного и высшего образования, поскольку традиционно сложившийся формат обучения в отечественном образовании «заточен» на единственно правильный ответ на поставленный вопрос. Здесь же наблюдается принципиально иной подход, прежде всего, к незнанию, которое перестает быть недостатком, а выступает как ресурс развития методического мышления и деятельности, подтверждая пришедшую к нам из античных времен истину – знаменитые круги знания / незнания: чем больше я знаю, тем больше расширяются мои круги незнания [1].

Приведем пример проблемных вопросов, составленный студенткой 3 курса направления «Педагогическое образование», профиля «Начальное образование и английский язык». Вопросы составлены по теме «Цели обучения иностранному языку», касаются противоречий между положений, изложенных в учебном пособии [4] и современными реалиями.

1. О коммуникативной цели: «Если основной целью обучения ИЯ сегодня является формирование коммуникативной компетенции (умения общаться), то почему в школьной практике до сих пор доминируют грамматико-переводные упражнения и проверка чтения «по цепочке»?»

2. О социокультурном аспекте: «Если социокультурная компетенция подразумевает «диалог культур», то почему большинство школьников могут рассказать о достопримечательностях Лондона, но затрудняются представить культуру своей родной страны на английском языке?»

3. О развивающей цели: «Если изучение иностранного языка признано лучшим средством развития гибкости мышления и памяти, то почему для многих учеников этот предмет превращается в механическую и скучную зубрежку лексики?»

4. О воспитательной цели: «Если мы ставим цель воспитать толерантную личность через изучение иностранного языка, то достаточно ли для этого только текстов в учебнике и набора известных методов, или эта цель требует принципиально иных методов работы на уроке (проекты, дискуссии, встречи)? и другого учебного материала?»

5. О результате одиннадцати лет обучения: «Если ученик изучает английский язык со 2-го по 11-й класс (почти 10 лет), то почему на выходе большинство выпускников испытывает «языковой барьер» и не может поддержать элементарную беседу с носителем другого языка?»

6. Об оценивании: «Если целью является развитие личности, то почему мы продолжаем оценивать только знание системы языка (правильно ли

поставлено окончание -s), игнорируя творческий вклад и старания ученика в коммуникации?»

По мнению студентки, такие вопросы показывают разрыв между теорией (тем, что написано в методических пособиях) и практикой современной массовой школы.

Мы провели сравнительный анализ отношения студентов 90-х – нулевых годов и современных студентов к проблемным вопросам. Если студенты предыдущих поколений с трудом осваивали предложенный прием, затруднялись формулировать проблемные вопросы, иногда даже высказывали отрицательное к ним отношение, то современные студенты воспринимают предложенные задания совершенно иначе. Они сразу улавливают сущность и назначение проблемных вопросов, умеют конкретизировать проблему, могут выдвинуть различные версии ее решения, не боятся говорить о своем незнании, непонимании, при этом обозначая пути превращения незнания в ресурс знания. Нам видится в этом развивающий смысл приема составления проблемных вопросов, что соответствует сути развивающего обучения [2]. Более того, студенты предлагают найти наиболее адекватное место проблемных вопросов в ходе занятий по методике обучения английскому языку, например, в начале занятия в качестве «мозгового штурма» или итоговой рефлексии.

Выводы по проделанной работе.

Проблемные вопросы обладают глубинным потенциалом для формирования критического мышления будущих учителей. Такая работа вполне соответствует современным требованиям к специалистам в образовательной сфере. При этом формируется критическое мышление в формате «мышление разведчика» [3], когда у человека, столкнувшегося с необходимостью решить проблему, не возникает желание «опустить руки», а напротив, появляется мотивация найти оптимальный вариант и быть готовым к решению новых проблем, что, по сути, и есть развитие.

Список литературы

1. Границы знания / незнания по А.С. Шамису. – URL: <https://vikent.ru/enc/7765/> (дата обращения: 15.04.2026).
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996. 544 с.
3. Критическое мышление. – URL: <https://clck.su/VTTeC> (дата обращения: 10.03.2026).
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва, 2008. – URL: <https://clck.su/fDCcQ> (дата обращения: 01.03.2026)
5. Таранов П. С. Секреты человеческой натуры. Донецк: Сталкер, 1999. 480 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. – URL: <https://clck.su/pMGAc> (дата обращения: 05.03.2026).

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫХ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Скоробренко
г. Челябинск, Россия

В данной статье автор обращается к проблеме использования дидактических игр в процессе языковой подготовки магистрантов, обучающихся по профилю «Образовательный менеджмент». Особое внимание уделяется преимуществу использования дидактических игр с целью формирования лексических навыков у обучающихся. Приводятся примеры дидактических игр. Анализируется опыт их использования автором статьи в образовательном процессе высшей школы.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в вузе, подготовка магистрантов, иноязычные лексические навыки, дидактические игры.

DIDACTIC GAME AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE LEXICAL SKILLS OF FUTURE MANAGERS IN THE FIELD OF EDUCATION

I.A. Skorobrenko
Chelyabinsk, Russia

In this article, the author addresses the use of didactic games in the language training of master's students majoring in Educational Management. Particular attention is paid to the benefits of using educational games for developing students' vocabulary skills. Examples of didactic games are provided and the author's experience with their use in higher education is analyzed.

Key words: foreign language teaching at a university, master's students training, foreign language vocabulary skills, didactic games.

Процесс языковой подготовки студентов, обучающихся по программам заочной магистратуры, является специфическим ввиду относительно быстрого протекания и динамичности периодов очных фаз обучения студентов во время выхода на сессии, небольшого количества часов контактной работы с преподавателем и высокого количества часов, отводимых учебным планом для самостоятельной работы студентов. Однако следует отметить, что качественное овладение иностранным языком является крайне важной проблемой для ряда направлений подготовки магистров педагогического образования. Так,

например, магистранты направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Образовательный менеджмент неизбежно сталкиваются с необходимостью изучения литературы на иностранном языке по профилю подготовки, с межкультурными взаимодействиями. В этой связи мегаактуальной становится задача эффективного формирования у них лексических навыков, являющих собой фундамент успешной коммуникации и основу эффективного использования иностранного языка в профессиональной деятельности.

Формирование лексического навыка предполагает не только запоминание лексических единиц и фразеологических единств, но и их активизацию в устной и письменной речи. Однако, следует признать, что обучающиеся часто сталкиваются с так называемым «языковым барьером», причиной которого является преимущественно пассивное знание лексики [5]. Следовательно, актуальной задачей современной языковой подготовки магистрантов является активизация лексического материала, как раз способствующая переходу слов из пассивного словарного запаса в активный. Мы полагаем, что одним из наиболее эффективных средств такой активизации являются дидактические игры, использование которых на занятиях с обучающимися позволяет создавать коммуникативные ситуации, в которых обучающиеся получают мотивацию к использованию в речи новой лексики. Как справедливо отмечают Л.А. Белова, З.М. Кроватти, С.Ю. Бондаренко и Н.Б. Камалова, в игровых ситуациях «каждый участник вносит свой вклад в общий успех, преодолевая языковой барьер через совместное решение задач», результатом чего является то, что «обучающиеся усваивают новую лексику и знакомятся с жанрообразующими стилистическими приемами» [2, с. 234]. Благодаря эмоциональной вовлеченности и активизации познавательного интереса, а также соревновательности, дидактические игры обеспечивают не только лучшую усваиваемость материала, но и формируют устойчивую речевую практику.

Овладение лексикой невозможно без развития речевых навыков, поскольку именно они обеспечивают полноценное восприятие и порождение устной речи. Лексические навыки играют ключевую роль в этом процессе. Обучение лексической стороне речи направлено на формирование и развитие как экспрессивных, так и рецептивных лексических навыков. Эти навыки реализуются в различных видах речевой деятельности и обладают иерархической структурой, в рамках которой можно выделить как общие, так и специфические операции, лежащие в основе формирования лексической компетенции. Совокупность таких операций зависит от вида лексических навыков, а также от характера речевой деятельности, в которой они выполняют функцию семантических компонентов.

Важно различать игру как деятельность и как процесс. В первом случае игра рассматривается как осмысленная, мотивированная активность, направленная на достижение цели. Во втором – как последовательность действий и элементов, таких как роли, сюжет, игровые действия и взаимодействие участников. Игра как вид деятельности обладает сложной и

многоплановой структурой, в которую органично входят такие компоненты, как целеполагание, планирование, реализация поставленной цели и анализ полученных результатов. В процессе игры обучающийся реализует себя в качестве субъекта, активно действующего и рефлексизирующего участника [4].

Дидактические игры широко применяются в образовательном процессе как средство активизации познавательной деятельности обучающихся, способствуя формированию и усвоению языкового материала за счет создания условий для практического использования знаний в игровой форме. В контексте изучения иностранного языка дидактические игры выполняют двойную функцию: с одной стороны, они способствуют закреплению уже изученных слов и выражений, с другой – обеспечивают активное включение нового лексического материала в речевую практику. Игровая деятельность позволяет интегрировать лексику в контексты, максимально приближенные к реальным коммуникативным ситуациям, что способствует более глубокому пониманию и долговременному усвоению языкового материала [1]. Дидактические игры выступают не только как средство повторения и закрепления лексики, но и как мощный инструмент ее активизации. Они обеспечивают систематическое закрепление лексики и формирование лексических навыков благодаря мотивационной составляющей и активному вовлечению обучающихся в процесс изучения иностранного языка [3]. Таким образом, они служат эффективным инструментом для перехода от пассивного восприятия лексики к ее продуктивному использованию.

Разработанный нами комплекс дидактических игр на немецком языке, направленный на активизацию нового лексического материала в рамках темы «Маркетинг», прошел педагогическую апробацию в работе в течение двух семестров с магистрантами направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Образовательный менеджмент. Представим примеры дидактических игр, которые были использованы нами в работе с магистрантами.

Дидактическая игра «Слово-Бинго» («Wort-Bingo») предполагает, что преподаватель предлагает обучающимся еще раз прочитать лексику по теме «Marketing und Management», а затем выбрать из нее шесть любых слов, которые им нравятся или запомнились. Они записывают их в тетрадь или в карточки. Преподаватель сообщает, что сейчас будет называть слова из общей темы в случайном порядке. Если услышанное слово есть в списке обучающегося, он его зачёркивает. Задача – зачеркнуть все свои шесть слов. Итак, преподаватель начинает медленно читать слова, делая небольшие паузы, чтобы обучающиеся успевали реагировать. Как только кто-то зачеркнет все слова, он должен громко сказать: «Bingo!». После этого он проговаривает свои шесть слов вслух, а преподаватель контролирует их. Итоговая часть, в свою очередь, состоит в том, что после одного-двух раундов преподаватель может обсудить с академической группой ряд вопросов. Какие лексические единицы оказались самыми популярными? Какая лексика показалась самой сложной? Какое слово оказалось наиболее привлекательным для каждого и почему?

Таким образом, игра «Слово-Бинго» («Wort-Bingo») представляет собой эффективный инструмент преимущественно первичной активизации лексического материала, направленный на развитие аудитивного восприятия, узнавания и осмысленного взаимодействия с новой лексикой. Особенностью данной игры является возможность самостоятельного выбора лексических единиц, что не только способствует личностной вовлеченности обучающихся, но и обеспечивает внутреннюю мотивацию к запоминанию. Активное слушание, необходимое для успешного участия в игре, развивает концентрацию внимания и формирует устойчивые аудитивно-зрительные связи. Кроме того, игра позволяет варьировать сложность: преподаватель может изменять количество слов, скорость их предъявления, а также предложить обучающимся составить с выбранными словами короткие фразы.

Ещё одна дидактическая ролевая игра – «В магазине» («Im Geschäft») – предполагает повторение преподавателем со студентами ключевых лексических единиц и фраз, необходимых для коммуникации в магазине. Демонстрируются карточки с товарами и их стоимостью, а также стандартные речевые конструкции. Преподаватель проговаривает вместе с обучающимися примеры диалогов, акцентируя внимание на правильном употреблении новых выражений. После обучающимся объясняется ролевая ситуация: один человек в паре играет роль покупателя, другой – продавца. Задача покупателя – спросить о цене и сделать покупку, используя изученные фразы; задача продавца – отвечать и комментировать покупки. Обучающиеся разыгрывают диалоги, обмениваются репликами, уточняют цены и высказывают оценочные суждения, отражающие их позицию (например, «Was kostet das?», «Das ist zu teuer!»), используя опору на доске. Преподаватель наблюдает и корректирует ошибки.

После завершения ролевой игры проводится обсуждение: обучающиеся делятся впечатлениями, преподаватель акцентирует внимание на наиболее удачных речевых моделях, а также на ошибках, которые нужно исправить. Рекомендуется закрепить материал письменными упражнениями. Данная дидактическая игра служит эффективным средством первичной активизации лексического материала, так как создает естественную коммуникативную ситуацию, приближенную к реальной жизни. Обучающиеся не просто воспроизводят заученные слова, а делают выбор, выражают собственное мнение, в том числе с позиций маркетинга и менеджмента, реагируют на реплики партнера по коммуникации. Такой подход стимулирует активное речевое поведение, развивает гибкость мышления и умение действовать в рамках конкретной речевой задачи. Игра активно задействует механизмы ситуативной памяти, что способствует прочному усвоению лексики и формированию устойчивых ассоциативных связей между словом и его употреблением. Благодаря распределению ролей и возможности варьировать сценарий, игра остается актуальной и интересной даже при повторном проведении. Особенно ценным является то, что обучающиеся развивают не только лингвистические, но и социокультурные навыки. Так, они учатся

вежливо обращаться, соблюдать очередность в разговоре, выражать эмоции и оценочные суждения на иностранном языке.

Дидактическая игра «Кто я?» («Wer bin ich?») позволяет преподавателю актуализировать новую лексику с обучающимися, а обучающимся – вспомнить ключевые признаки предметов. Для этого демонстрируются карточки с товарами и вместе обсуждаются их характеристики и принадлежность к тематическим группам. Преподаватель предлагает образцы описаний, которые обучающиеся смогут использовать: «Man kann mich nicht essen», «Ich bin grün und lang», «Ich bin aus Kunststoff» и др. Затем он подробно разъясняет правила: каждый обучающийся вытягивает карточку с предметом и должен описать его, не называя напрямую. Остальные слушают и пытаются угадать, о чем идет речь. Речь должна содержать одну или несколько характеристик из изученной лексики. Для поддержки на доске вынесены опорные выражения.

Игроки по очереди описывают свои карточки. Остальные обучающиеся задают уточняющие вопросы и предлагают варианты ответа. Преподаватель следит за правильностью употребления лексики и грамматики, корректирует речь студентов при необходимости. После выполнения задания проводится рефлексия, в рамках которой преподаватель предлагает обсудить, какие слова и выражения были наиболее полезны, какие описания оказались сложными. По желанию обучающиеся записывают в тетрадях новые фразы и составляют свои короткие описания. Таким образом, игра «Кто я?» представляет собой эффективный инструмент активизации лексики, поскольку сочетает в себе элементы интерактивного общения и когнитивной деятельности. Описательная форма задания побуждает обучающихся не просто воспроизводить слова, а анализировать и систематизировать их по признакам, что способствует глубокому усвоению новой лексики и формированию когнитивных стратегий классификации. Акцент на речевых моделях облегчает применение новых лексических единиц, поддерживает уровень мотивации обучающихся и стимулирует спонтанную речевую активность даже у менее уверенных магистрантов. Коммуникативный характер игры развивает навыки слушания, понимания и вежливого взаимодействия обучающихся в группе.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что использование дидактических игр в работе с магистрантами направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) Образовательный менеджмент положительно зарекомендовало себя и способствовало активизации лексического материала, сочетая педагогические цели с элементами учебной геймификации. Диверсификационный характер и гибкость дидактических игр как средства формирования иноязычных лексических навыков будущих менеджеров в сфере образования позволили адаптировать игровой процесс под различные этапы и задачи языковой подготовки магистрантов в рамках учебного процесса вуза и эффективно подготовить их к использованию иностранного языка в профессиональных целях.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Брик Н.Д., Быстрой Е.Б. Развивающий потенциал дидактических игр на уроках иностранного языка // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. № 3 (7). С. 14-16.
2. Белова Л.А., Кроватти З.М., Бондаренко С.Ю., Камалова Н.Б. Использование игровых технологий по мотиву романа в жанре триллер при обучении иностранному языку // Современный ученый. 2024. № 8. С. 230-235.
3. Еремина С.А., Мещеряков К.С. Использование элементов игры на уроках иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2019. № 4. С. 58-63.
4. Кругликов В.Н., Лучшева Л.М., Оленникова М.В., Хороших В.В. Что понимать под терминами «игра» и «обучающая игра» // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2024. № 7. С. 3391.
5. Умарова Е.В., Саламатина Ю.В. Языковые аспекты межкультурной коммуникации: языковой барьер // Глобальный научный потенциал. 2025. № 6 (171). С. 231-233.

УДК 81

ЦЕНЗУРНЫЕ ЛАКУНЫ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ: ДВА ПРИМЕРА ИЗ ПУБЛИКАЦИИ XIX В.

В. В. Шаповал
г. Всеволожск, Россия

В статье анализируются два масштабных разночтения между оригиналом и переводом. Цензурные купюры нередко малозаметны. Наличие оригинала и перевода позволяет их обнаружить. Формулируются причины этих разночтений и их роль в межкультурной коммуникации. Специально не маркированные (как бы замаскированные) цензурные купюры могут многое рассказать о причинах такого целенаправленного сокращения текста.

Ключевые слова: цензурные купюры, перевод, лакуны, причины табуирования темы.

CENSORSHIP GAPS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION: TWO EXAMPLES FROM A 19TH-CENTURY PUBLICATION

V. V. Shapoval
Vsevolozhsk, Russia

The article analyzes two discrepancies between the original and the translation. Censorship cuts are often subtle. Comparing the original and the

translation helps them detect. The reasons for these discrepancies and their role in intercultural communication are found. Unmarked (disguised) censored omissions can reveal much about the reasons for such deliberate reduction of the text.

Key words: censored cuts, translation, gaps, reasons for tabooing the topic.

Источники даже недавнего прошлого были адресованы не нам сегодняшним, поэтому они могут содержать трудные для понимания пассажи. Сложность состоит в том, что эта затрудненность не лежит на поверхности, она нарочито не маркирована, спрятана. Коммуникационная конвенция прошлого предписывала воздерживаться от излишнего внимания к некоторым сторонам действительности. Приведем пример. Штаны и тем более подштанники по причине метонимической близости к известной неудобоименуемой части тела в некоторых кругах прямо называть было нежелательно. Большой список эвфемизмов включал, в частности, технический термин *невыразимые*, о котором писал В. В. Виноградов. Среди цыганских вкраплений в жаргонном словаре 1927 г. находим запись «**Мещеню** – брюки» [2, с. 92]. Это искаженное при копировании *мещипо (фонетически, вероятно, [мишчыпó]), то есть *миштыпо* ‘добро; имущество’ [4, с. 116–117]. Запись *мещеню* невозможно интерпретировать как перенос *totum pro parte*, если не учитывать номинативную щепетильность данного круга говорящих.

Сходные коммуникативные ограничения могли распространяться и на некоторые темы в целом. При этом сложность для современного интерпретатора состоит именно в том, что такие места нарочито не маркировались. Их можно обнаружить при сравнении разных версий, например, оригинала и перевода. Цыганская тема сталкивалась с цензурными требованиями, как и любая другая, возможно, даже с более строгими. (Причины цензурных купюр для нас не всегда очевидны. Далеко не всегда они объяснялись и автору.). Рассмотрим с этой точки зрения труд Даниловича, опубликованный в 1824 г. по-польски и в 1826 г. по-русски. При сопоставлении двух текстов выявляются разночтения, которые иногда трудно локализовать по причине сокращений переводной журнальной версии. Кроме того, следует учитывать, что год выхода в свет оригинала был менее напряженным, с точки зрения цензурных требований, чем год публикации перевода, следовавший за декабрьским восстанием 1825 г.

Рассмотрим два масштабных разночтения. Первое касается авторского пассажа Даниловича о народах диаспоры. Во втором речь идет о деликатном моменте многократных крещений одного младенца.

У Грельманна первый пассаж изначально выглядел так (31 слово): «Siehet man sich nach ähnlichen Beyspielen um, so findet sich unter allen Völkern, die jemahls ihr Mutterland verlassen, und auf fremden Boden Platz genommen haben, keins, das ihnen völlig gleich wäre» [9, с. 2] – ‘Можно увидеть, что среди подобных примеров, обнаруживаемых среди всех народов, которые когда-либо покидали свою отчизну и селились на чужбине, нет ни одного полностью похожего на них <цыган>. В пересказе Даниловича короче (9 слов): «Żaden z

wędrownych ludów nie jest cyganom zupełnie podobny» [8, с. 4] – ‘Ни один кочевой народ не похож вполне на цыган’. В русском переводе та же мысль выражена еще лаконичнее (8 слов): «Цыгане не походят вовсе на прочие кочующие народы» [1 (№ 1), с. 65].

Однако в польском издании за этой фразой следует рассуждение Игнатия Даниловича, которое не находит параллелей у Грельманна (133 слова): «Hebrayszczak nawet, równie rozproszony, gnuśny i niemający oyczyzny, a ślepo do obyczajów, cechujących jego naddziadów, przykuty, w tem jest odmienny, że ukazuje rodzinną ziemię, i sposób rozsypywania się po świecie. Przyczyn krępujących Izraelczyka do odwiecznych zwyczajów i nałogów, naybliżej w jego religii szukać należy, która stałemi i piśmiennemi obładowana prawidłami, zawsze i wszędzie prowadzi żydów po ścieżce, przez naddziadów ubitey, a ze swey natury nie tylko ich strzeże od zmieszania się z obcemi ludami; lecz nadto we wszystkich zdarzeniach do samych izraelskich odciągając wzorów, tamuje wolność i sposobność odrodzenia się. Prócz religii szukano jeszcze przyczyn uporu żydów, nawet przy mniej istotnych nałogach, w pochodzeniu ich ze wschodnich krajów; a to z cyganami im wspólne, dodane do sposobu obchodzenia się z ostatniemi w Europie, jest po części zdolne wyjaśnić tak zadziwiające gnuśności cygańskiej zjawisko» [8, с. 4] – ‘Даже еврей, столь же рассеянный, ленивый и бездомный, но слепо прикованный к обычаям своих предков, отличается тем, что он указывает свою родину и способ, каким был рассеян по свету. Причины, привязывающие израильянина к многовековым обычаям и привычкам, наиболее тесно связаны с его религией, которая, обремененная установлениями и писаными правилами, всегда и везде ведет евреев стезей, проложенной их предками, и по своей природе не только защищает их от смешения с чужими народами, но и во всех перипетиях, возвращаясь к израильским образцам, препятствуя свободе и возможности перерождения. Помимо религии, причины стойкости евреев, искали даже в менее значительных их привычках, в их происхождении из восточных стран; и это, в дополнение к способу обращения с цыганами в Европе, отчасти может объяснить столь поразительный феномен цыганской ленности’. Это рассуждение не нашло места в русском переводе. Вероятно, показалось неуместным сравнение двух этнических диаспор, хотя двумя годами ранее в Вильне Данилович его огласил на ученом собрании.

Тема множественных крещений не является характерной исключительно для цыган. Официальное миссионерство многими кочевыми народами в России воспринималось как своеобразный источник субсидий. Вероятно, актуальность этого явления и делала его упоминание в печати нежелательным. В обычаях цыганах это явление описал Грельманн (68 слов): «...und genießt bisweilen einige Erquickungen von ihren Gevattern. Doch find die Wöchnerinnen gegen letztere oft so unhöflich, baß sie kein Bedenken tragen, wenn ihnen das eingelegte Pathengeld zu gering scheint, oder ihnen die zugeschickten Speisen nicht anständig find, ihre Unzufriedenheit zu bezeugen, sich mit ihnen zu zanken, und ihnen Gevatterschaft gar aufzufügen...; wo dann gemeinlich an einem andern Orte eine zweyte, auch wohl dritte Taufe vor sich geht» [9, с. 91] – ‘...и иногда наслаждается

угощениями от своих крестных родителей. Однако новоиспеченные матери часто настолько невежливы по отношению к последним, что без колебаний выражают свое недовольство, ссорятся с ними и даже отказываются от их крестного родительства, если деньги кажутся им слишком малыми или если присланная им еда считается неподходящей; после чего обычно проводится второе, а иногда и третье крещение в другом месте’.

Покажем, как отражена эта тема у Даниловича, в более широком контексте, чтобы было видно, чего коснулась цензурная купюра (40 слов): «Urodzone niemowlę w nalanem zimną wodą dołku, w ziemi wygrzebanem, cygańskim obyczajem kompane, i zawinięte w przysposobione szmaty, przez osoby niecygańskiego plemienia do chrztu noszone bywa. Matka niedość hoynie od kumów udarowana, na innem mieyscu chrzest podwając i potrając zwykła» [8, с. 47–48] – ‘Родившийся младенец в налитой холодной водой ямке, в земле вырытой, по цыганскому искупанный, и обернутый в подходящие тряпки, особами нецыганского племени к крещению носим бывает. Мать, недостаточно щедро кумами одаренная, в другом месте крещение удваивать и утраивать привыкла’. В опубликованном в 1826 г. русском переводе вторая фраза опущена: «Новорожденного младенца, по Цыганскому обычаю, купаютъ въ ямѣ, налитой холодною водою» [1 (№ 3), с. 283]. Упоминание о нескольких крещениях одного младенца и причины этого явления исчезли.

Примечательно, что во французском переводе имеются признаки того, что *ihnen* ‘их’ оказалось отнесенным не к родителям, а к кумам, что привело к путанице ролей: «Souvent les parrains et marraines lui envoient des rafraîchissements; mais quelquefois aussi ils sont assez malhonnêtes pour se disputer avec les parens, et se désister de leur emploi, lorsqu’ils pensent que les présents qu’on leur a faits sont trop médiocres ou ne leur plaisent point. Dans ce cas, ils font de nouveau baptiser l’enfant dans un autre endroit, et cela arrive même quelquefois jusqu’à trois reprises» [10, с. 129–130] – ‘Часто крестные отцы и матери присылают угощения; но иногда они бывают настолько бесчестны, что ссорятся с родителями и отказываются от своих обязанностей, когда считают полученные подарки слишком посредственными или неудовлетворительными. В этом случае они <родители> крестят ребенка повторно в другом месте, и это иногда случается до трех раз’. Видимо, для французского переводчика осталось непонятным или даже показалось невероятным, почему это кумовья должны одаривать родителей, а не наоборот.

Для Когэлничану это не было парадоксом, но он не останавливается на 2–3 крещениях: «En Moldavie et en Valachie ils font baptiser leurs enfans par les prêtres orthodoxes; mais ce n'est pas pour le motif de la religion; c'est pour l'argument irrésistible de Don Basilio, d'est à cause de l'argent qu'ils reçoivent du parrain ou de la marraine. Aussi font ils souvent baptiser le même enfant neuf ou dix fois dans toutes les parties de la principauté...» [11, с. 20] – ‘В Молдавии и Валахии детей крестят православные священники, но не по религиозным причинам, а из-за неопровержимых доводов дона Базилио, то есть из-за денег, которые они <родители> получают от крестного отца или крестной матери. Таким образом,

одного и того же ребенка часто крестят девять или десять раз по всем частям княжества...’.

Таким образом, сравнение оригинала и перевода позволяет выделить чувствительные аспекты (темы этнической и темы конфессиональной), упоминание которых в печати стало нежелательным после 1825 г. Цензурой могла объясняться фигура умолчания и переименования в других малозаметных случаях. Так, в ряде русских переводов Библии *воробы* как дар храму заменяются на “малых птиц”. Вероятно, по причине лежавших тогда на поверхности ассоциаций с щекотливой темой употребления этих воробьев в пищу простонародьем [12, с. 206]. Неоднократные крещения ради подарков у инородцев в XIX в. также не были тайной, но эта тема была одиозной [3, с. 92–93, 102, 171, 174–175]. Примечательно то, что переводимый польский оригинал был несколько свободнее в отношении острых тем, нежели русский перевод. Иначе дело обстояло в цыганской литературе советского времени. Там русский исходник служил залогом идеологической чистоты перевода, но иногда последний подвергался дополнительной пурификации. Цыганский текст оказывался более осторожным из-за перестраховки, например, при упоминании религии [5, с. 95] или межнациональных трений [7]. Если русский текст песни позднее подвергался запрету, то и цыганский исчезал из репертуара [6, с. 96–97].

Цензурные лакуны в межкультурной коммуникации нередко малозаметны, поскольку искусство нейтрального общения как раз и состоит в том, чтобы эти темы обходить, не привлекая к ним внимания. Их обнаружение и анализ помогают лучше понять глубинный смысл источника.

Список литературы

1. Данилович И. Историческое и этнографическое исследование о цыганах // Северный Архив. 1826. Т. XIX. № 1. С. 64–79; №2. С. 180–195; №3. С. 276–290; №4. С. 384–403; Т. XIX. №5. С. 73–86; №6. С. 184–208.
2. Потапов С. М. Словарь жаргона преступников (блатная музыка) / сост. по новейшим данным С.М. Потапов. М.: [без изд-ва], 1927.
3. Шаповал В. В. Дидактические материалы по истории России XVI–XVIII веков: 7-й кл. М.: Экзамен, 2006.
4. Шаповал В. В. Цыганские элементы в русском воровском аргоне? (размышления над статьей акад. А.П. Баранникова 1931 г.) // Вопросы языкознания. 2007. № 5. С. 108–128.
5. Шаповал В. В. К истории цензурного контроля ромских изданий в СССР // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2022. № 1 (45). С. 91–100.
6. Шаповал В. В. Репертуарный контроль предвоенной ромской эстрады: от эстетических к идеологическим критериям // Вестник МГПУ. Серия: Исторические науки. 2023. № 4 (52). С. 89–99.

7. Шаповал В. В. От рукописи до печати: анализ редакторских купюр в рассказе 1934 года на производственную тему // Текст в социальном, историческом, политическом пространстве. Москва, 2025. С. 297–304.

8. Daniłowicz I. O cyganach wiadomość historyczna, czytana na posiedzeniu publicznem Cesarskiego Uniwersytetu Wileńskiego, dnia 30 czerwca 1824 roku / przez Ignacego Daniłowicza. Wilno: w drukarni A. Marcinowskiego, 1824.

9. Grellmann H. M. G. Die Zigeuner. Ein historischer Versuch über die Lebensart und Verfassung, Sitten und Schicksale dieses Volks in Europa, nebst ihrem Ursprunge. Dessau/Leipzig: auf Kosten der Verlags-Kasse und zu finden in der Buchhandlung der Gelehrten, 1783.

10. Grellmann H. M. G. Histoire des Bohémiens, ou Tableau des mœurs, usages et caractères de ces peuples.... traduite de l'allemand. Paris: Chaumerot, 1810.

11. Kogalnitchan Michel de. Esquisse sur l'histoire, les mœurs et la langue des Cigains, connus en France sous le nom de Bohémiens. Berlin: L. W. Crause, 1837.

12. Shapoval V. V. Ornithological Details of the Gospel Translations into Russian and Romani: Sparrow (Passer Domesticus) // Kyuchukov, Hristo, Elena Marushiakova and Vesselin Popov, eds. Preserving the Romani Memories. Festschrift in Honor of Dr. Adam Bartosz. München: Lincom Academic Publishers. Muenchen, 2020. С. 205–212.

УДК 378.4

ПРЕОДОЛЕНИЕ ТРУДНОСТЕЙ УСВОЕНИЯ ГРАММАТИКИ НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛА TO BE С ПОМОЩЬЮ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЛИРИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ

Е. Е. Шеховцова
г. Ярославль, Россия

Статья посвящена тому, как помочь студентам технических вузов усвоить грамматику с помощью отрывков из лирических текстов песен и музыкальных клипов. Материалом изучения является глагол to be, формы которого, как показывает практика, не помнят многие студенты первого курса. Предложенные методы работы с грамматикой помогут не только улучшить знания обучающихся, но и замотивируют их на самостоятельное изучение английского языка.

Ключевые слова: грамматика, английский язык, методика преподавания, лирические тексты, песни.

OVERCOMING DIFFICULTIES IN LEARNING GRAMMAR USING THE EXAMPLE OF THE VERB TO BE WITH THE HELP OF ENGLISH LYRICAL TEXTS

E. E. Shekhovtsova
Yaroslavl, Russia

This article discusses the question how to help students at technical universities learn grammar using excerpts from song lyrics and music videos. The study material focuses on the verb “to be,” the forms of which, as experience shows, many first-year students fail to remember. The proposed grammar methods will not only improve students’ knowledge but also motivate them to study English independently.

Key words: grammar, English language, teaching methods, lyric texts, songs.

В настоящее время в российских школах преподавание английского языка осуществляется еженедельно и происходит ежегодное возвращение к изученным темам, например, «Моя семья», «Хобби», «Мой город» и к другим. Несмотря на это, имеется проблема усвоения грамматических правил как у школьников, так и у студентов первого курса технических вузов, которые пришли в университет с пробелами в знаниях.

Количество учебных часов, отводимое в школах на изучение английского языка, довольно большое. В начальной школе это два часа в неделю, а в основной и средней школе – три часа [3, с. 151].

Следовательно, причины неуспеваемости обучающихся нужно искать в несовершенстве применяемых учителями методик, неумении заинтересовать детей своим предметом, частой смене кадров и отсутствии соответствующей квалификации у учителей-предметников.

Как считает А.С. Андроничева, грамматика должна быть такой же интересной, как и другие аспекты языка, поэтому необходимо «преодолеть самую важную психологическую проблему учащихся – недостаток мотивации» [1, с. 30].

В настоящей статье рассматривается продуктивный способ ликвидации пробелов в знании грамматики у студентов на примере глагола to be (быть, существовать).

Данный глагол является основой основ, так как неумение использовать его формы приводит к накоплению ошибок в речи учащихся. Известно, что глагол to be бывает в предложениях и вспомогательным, и смысловым. Он используется для построения как простых предложений, например, “I am a student” // «Я студент», так и сложных конструкций “To be, or not to be, that is the question...” (William Shakespeare) // «Быть или не быть, вот в чем вопрос» (Уильям Шекспир) [10].

Рассмотрим на конкретных примерах, как научить студентов правильному использованию форм глагола to be в устной и письменной речи.

Обычно при объяснении правил употребления форм глагола *to be* преподаватели используют грамматическую таблицу, но такой способ является малопродуктивным. Помимо таблицы можно предложить студентам яркие примеры, с которыми они много раз сталкивались в реальной жизни, когда прослушивали музыкальные композиции.

Как известно, лучше один раз увидеть, чем десять раз услышать. В нашем случае лучше один раз познакомиться с конкретным примером из лирического текста и отрывком из музыкального клипа, чем запоминать «сухое» правило.

Обратимся к лирическим произведениям: к текстам англоязычных песен. В них очень часто встречается глагол *to be*, поэтому преподаватель может собрать целую коллекцию интересных предложений для своих занятий. Глагол *to be* используется почти в каждой популярной песне, потому что он ключевой для выражения состояний, эмоций и описания ситуаций, в которых оказался человек.

Формы настоящего времени глагола *to be* можно изучать с помощью текста песни “You’re a Woman” группы **Bad Boys Blue**. Песня была написана в 1985 году и быстро стала популярной во многих странах, включая Россию [4]. “You’re a woman, I’m a man // You’re my fortune, I’m your fame” // «Ты женщина, я – мужчина // Ты моя судьба, я – твоя слава» [2].

Песня “Human” британского соул-исполнителя **Rag’n’Bone Man** описывает неспособность людей быть совершенными и решать многие повседневные проблемы, рассказывает о человеческих слабостях, невежестве, чувстве вины, неудачах и лицемерии. “Cause I’m only human after all, // You’re only human after all” // «Ведь, в конце концов, я всего лишь человек, // И ты, в конце концов, всего лишь человек» [2].

Сингл **Глории Гейнор** “I Am What I Am”, выпущенный в 1983 году, относится к жанрам танцевальной поп-музыки и соул: “I am what I am // I don’t want praise, I don’t want pity” // «Я такая, какая есть, // Мне не нужна хвала, мне не нужна жалость» [5].

В песне популярного рок-коллектива **Queen** “We Are the Champions” есть примеры использования *to be* в настоящем времени: “We are the champions // No time for losers // Cause we are the champions of the world” // «Мы чемпионы. // Это время победителей, // Ведь мы – чемпионы мира» [8].

Американский музыкант **Майкл Джексон**: “But you are not alone, // I am here with you // Though we’re far apart, // You’re always in my heart” // «Ведь ты не одинок! // Ведь я здесь – с тобой... // И пусть мы друг от друга далеко, // Ты всегда в моем сердце» [8].

В песне “I’m a Believer” американского поп-рок-квартета **The Monkees** есть строки с формами глагола *to be* в настоящем и прошедшем времени: “I’m in love, I’m a believer!” // «Я влюблен, я верю!»; “I thought love was only true in fairy tales” // «Я думал, что любовь бывает лишь в сказках» [8].

Приведем еще несколько примеров использования *to be* в прошедшем времени в популярных песнях. **OneRepublic** “You Were Loved”: “When we were young, // We were broke, // We were chasing a fire and watching it turn to smoke” //

«Когда мы были молоды, // Когда у нас не было денег, // Мы искали огонь и смотрели, как он догорает» [2].

Давид Гетта, Ким Петрас: “When we were young, it seemed that life was so wonderful // A colorful miracle” // «Когда мы были молодыми, казалось, что жизнь чудесна, // И она – яркое волшебство» [8].

Формы будущего времени глагола *to be* встречаются в следующих популярных песнях. Американский певец современной христианской музыки **Стивен Кертис Чэпман**, песня “I Will Be Here”: “We’ll be together // Cause I will be here” // «Мы будем вместе, // Потому что я буду здесь» [9].

Канадская певица **Аврил Лавин**, песня “I Will Be”: “I’ll be with you forever // To get you through the day” // «Я буду с тобой всегда, // Чтобы помочь пережить день» [8].

Группа **The Jackson 5** “I Will Be There”: “I’ll be there whenever you need a friend” // «Я буду рядом, когда тебе понадобится друг» [7].

Певица **Селин Дион**, “I Will Be Stronger”: “Tonight I will be stronger” // «Сегодня вечером я стану сильнее» [5].

Глагол *shall* считается устаревшим в разговорной речи, особенно в американском английском. Он используется только в поэтических, религиозных или политических текстах и придает торжественность, возвышенность излагаемому материалу. Как правило, это пророчества, божественные обеты и социальные манифесты.

В 1968 году группа **The Band** записала песню “I Shall Be Released”. В ней воспевается свобода, освобождение от различных видов заточения, буквального или метафорического, таких как любовь, время и даже собственная душа [6]: “Any day now, any day now // I shall be released” // «Со дня на день, со дня на день // Я буду освобожден» [4].

В песне “We Shall Be Free” американского исполнителя кантри-музыки **Гарта Брукса** также встречается глагол *shall*: “When the skies and the oceans are clean again // Then we shall be free” // «Когда небеса и океаны вновь станут чистыми, // Тогда мы будем свободны» [2].

Таким образом, использование на занятиях отрывков музыкальных клипов и лирических англоязычных текстов помогает студентам преодолеть трудности в изучении основных правил грамматики, делает занятие запоминающимся, дает возможность студентам научиться правильно употреблять в повседневной речи формы глагола *to be*. Кроме того, студенты знакомятся с миром музыки и изучают англоязычную культуру на примерах музыкальных композиций.

Список литературы

1. Андронычева А. С. Трудности при изучении грамматической системы английского языка на начальном этапе // Гуманитарный научный вестник. 2021. №7. С. 29-36. URL: <https://clck.ru/3S24WG> (дата обращения: 18.02.2026).

2. Лингво-лаборатория «Амальгама»: [сайт]. URL: <https://www.amalgama-lab.com/> (дата обращения: 18.02.2026).
3. Позднякова Е. В. Трудности, связанные с формированием грамматических навыков у учащихся при обучении английскому языку, и пути их преодоления // Управление образованием: теория и практика. 2024. №3-2 (79). С. 150-158. URL: <https://clck.ru/3S24Q2> (дата обращения: 18.02.2026).
4. Genius: [сайт]. URL: <https://genius.com/> (дата обращения: 18.02.2026).
5. Lyrhub: [сайт]. URL: <https://lyrhub.com/> (дата обращения: 18.02.2026).
6. Lyrics: [сайт]. URL: [com https://www.lyrics.com](https://www.lyrics.com) (дата обращения: 18.02.2026).
7. Lyricsworld : [сайт]. URL: <https://lyricsworld.ru> (дата обращения: 18.02.2026).
8. Lyrsense: [сайт]. URL: <https://lyrsense.com/> (дата обращения: 18.02.2026).
9. TextyPesen.com : [сайт]. URL: <https://textypesen.com/> (дата обращения: 18.02.2026).
10. William Shakespeare from Hamlet // ESL Cafe: [сайт]. URL: <https://clck.ru/3S24Za> (дата обращения: 18.02.2026).

НАШИ АВТОРЫ

Абдрафикова Алия Азаматовна, ассистент кафедры английского языка и лингвострановедения, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена», Институт иностранных языков, г. Санкт-Петербург, Россия, aliyaaliya@yandex.ru

Агапов Семён Александрович, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия

Аникин Артём Николаевич, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, Mr.Anikin.a@yandex.ru

Бароненко Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, baronele@yandex.ru

Басалаева Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, basnv@mail.ru

Бахор Тамара Андреевна, кандидат филологических наук, доцент, преподаватель специальных дисциплин Истринского профессионального колледжа – филиала Государственного гуманитарно-технологического университета, г. Истра, Россия, tamarales@mail.ru

Богданов Илья Николаевич, студент, Национальный исследовательский университет Московский авиационный институт, г. Москва, Россия, verafyr@ya.ru

Богданова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Россия, ann-glazova@ya.ru

Булгакова Надежда Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, bulgakova2163@mail.ru

Быстрая Елена Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, bistraieb@cspu.ru

Веккессер Мария Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой филологии и языковой коммуникации, заведующий учебно-исследовательской лабораторией теоретической и прикладной лингвистики Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, vekkesser2012@yandex.ru

Веккессер Арина Александровна, студентка ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, aa.vekkesser@yandex.com

Виштель Вероника Олеговна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ, г. Лесосибирск, Россия, veronikavistel@gmail.com

Волкова Наталья Геннадьевна, учитель русского языка и литературы, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №29» г. Абакана, г. Абакан, Россия, letnyuu@mail.ru

Волковская Елена Васильевна, преподаватель, ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» ИНПО Колледж педагогического образования, информатики и права, г. Абакан, Россия, volkovskaya_e@mail.ru

Гарифуллина Альмира Маратовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Россия, alm.garifullina2012@yandex.ru

Гордеева Мария Николаевна, старший преподаватель, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Россия, aglie-svr@yandex.ru

Данильченко Екатерина Александровна, преподаватель, Истринский профессиональный колледж – филиал ГОУ ВО Московской области «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Истра, Россия, ekaterina_danilchenko@bk.ru

Дидух Олеся Александровна, поэт, прозаик, член Союза писателей России, руководитель литературного клуба «Звонница», учитель русского языка и литературы КГБОУ «Лесосибирский кадетский корпус», г. Лесосибирск, Россия, olesydi@yandex.ru

Жаткина Кристина Александровна, педагог-психолог, КГБОУ «Лесосибирская школа», г. Лесосибирск, Россия, kristina.zhatkina@mail.ru

Захарова Татьяна Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики, информатики, экономики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, ta.zaharova@mail.ru

Зубкова Любовь Алексеевна, учитель иностранного языка, МБОУ «СОШ №28 имени Героя России Молодова С.Г. г. Челябинска, г. Челябинск, Россия, zubkova.9@mail.ru

Зырянова Ольга Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, onzyryanova@mail.ru

Казанцева Яна Николаевна, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, yanakazantseva820@gmail.com

Камалдинова Эвила Тельмановна, студент, Истринский профессиональный колледж – филиал государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Истра, Россия, evilina922@mail.ru

Карпухина Виктория Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и иностранных языков Института гуманитарных наук Алтайского государственного университета, г. Барнаул, Россия, vkarpuhina@yandex.ru

Каширина Алина Юрьевна, магистрант, Институт филологии, иностранных языков и медиакоммуникаций, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, Россия, kashirkovaaa@mail.ru

Киргизова Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики, информатики, экономики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, evk221161@yandex.ru

Кириллова Кристина Андреевна, педагог-психолог, МБОУ «СОШ № 29» г. Абакана, г. Абакан, Россия, kristinatoroeva@mail.ru

Кокоурова Ксения Владимировна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Лесосибирск, Россия, kсениakour@mail.ru

Котова Анастасия Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет ветеринарной медицины», г. Санкт-Петербург, Россия, anastakot@gmail.com

Кузнецов Алексей Валерьевич, кандидат исторических наук, научный сотрудник, Институт всеобщей истории Российской академии наук, г. Москва, Росси, historyras@gmail.com

Левшунова Жанна Амирановна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, zh.levshunova@mail.ru

Липатова Надежда Борисовна, преподаватель, Истринский профессиональный

колледж – филиал государственного образовательного учреждения высшего образования Московской области Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Истра, Россия

Логина Виктория Павловна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, wiktorialoginova4554001@mail.ru

Лутошкина Валерия Васильевна, магистрант, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия, lutshkV@ya.ru

Малышева Наталья Михайловна, учитель-дефектолог, Краевое государственное бюджетное образовательное учреждение «Лесосибирская школа», г. Лесосибирск, Россия, nataxavangard@yandex.ru

Маркова Татьяна Александровна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, markova02.00@mail.ru

Монита Густира, аспирант, ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», г. Красноярск, Россия, Gustiramonitaa@gmail.com

Муравьёва Елена Александровна, учитель-логопед, Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лесосибирская школа», г. Лесосибирск, Россия, lena-omur@rambler.ru

Нарожная Валентина Дмитриевна, доктор филологических наук, доцент, и.о. профессора кафедры русского языка, Южно-Казахстанский педагогический университет имени У. Жанибекова, г. Шымкент, Казахстан, vdn_ru@mail.ru

Немич Наталья Николаевна, кандидат филологических наук, доцент, Филиал военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия им. профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина» в г. Сызрани, Сызрань, Россия, nemich.natalya@mail.ru

Николаева Надежда Петровна, учитель английского языка, МБОУ «Лицей» г. Лесосибирска, г. Лесосибирск, Россия, nadezhdanic@mail.ru

Николаева Олеся Евгеньевна, кандидат филологических наук, редактор по выпуску, Краевое бюджетное учреждение «Издательский дом "Регион"», г. Барнаул, Россия, olesya-emerald@mail.ru

Нужина Елизавета Андреевна, студентка Лесосибирского педагогического института филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, nikola.bones@mail.ru

Осипова Тамара Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры довузовской подготовки и профориентации, Гомельский государственный университет имени Ф. Скорины, г. Гомель, Беларусь, annettoc@rambler.ru

Осташова Евгения Андреевна, кандидат исторических наук, доцент, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Россия, lutshkV@ya.ru

Ощепкова Юлия Денисовна, студентка, Сибирский Федеральный университет, г. Красноярск, Россия yulya.oshchepkova.17@mail.ru

Позднякова Елена Николаевна, студент, Бийский филиал им. В. М. Шукшина федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет», г. Бийск, Россия, lenapozdnyakova24@gmail.com

Попова Тамара Павловна, специальный корреспондент МКУ «Северо-Енисейская муниципальная информационная служба», кандидат филологических наук, член Союза журналистов России, Заслуженный работник СМИ Красноярского края, гп Северо-Енисейский Красноярского края, Россия, tomus19@mail.ru

Райсвих Юлия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, tolljulia@mail.ru

Ростова Марина Леонидовна, старший преподаватель кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, rostovaml@rambler.ru

Сабанцева Елена Васильевна, учитель английского языка, МБОУ «Лицей» г. Лесосибирска, г. Лесосибирск, Россия, elena-sabanceva@mail.ru

Салчак Арыяа Маадыр-ооловна, студент, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, Россия, saryuuaa@bk.ru

Семенова Елена Владиленовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, elenacs@mail.ru

Сергеева Марина Георгиевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Педагогика и цифровые образовательные технологии», Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва, Россия, sergeeva198262@mail.ru

Сериков Григорий Владимирович, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры довузовской подготовки и профориентации, докторант Института языкознания им. Якуба Коласа Центра исследований белорусской культуры, языка и литературы НАН Беларуси Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины», г. Гомель, Республика Беларусь, gserikov@internet.ru

Скоробренко Иван Александрович, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, kaktus0096@mail.ru

Сорокина Екатерина Алексеевна, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы, Бийский филиал имени В.М.Шукшина ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет», г. Бийск, Россия, c.katya.a@mail.ru

Соян Айланмаа Мылдыргыновна, кандидат филологических наук, доцент, Тувинский государственный университет, г. Кызыл, Россия, soyan-a@mail.ru

Стародворцев Никита Романович, аспирант, директор МБУК «Киреевская РЦБС», г. Тула, Россия, pekarnj2013@yandex.ru

Степанова Мария Борисовна, магистрант, ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет», г. Луганск, Россия, mariastepanova184@gmail.com

Сычева Анастасия Вадимовна, студент, 4 курс, группа 4А ФГБОУ ВО «ХГУ им. Н.Ф. Катанова» ИНПО Колледж педагогического образования, информатики и права, г. Абакан, Россия, MAV040604@mail.ru

Тамонина Елизавета Вячеславовна, студентка, ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Колледж педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования, г. Абакан, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Терентьева Анастасия Олеговна, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы, Бийский филиал имени В.М. Шукшина АлтГПУ, г. Барнаул, Россия, LilitFF@yandex.ru

Токарев Григорий Валериевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия, grig72@mail.ru

Трифоновна Евгения Юрьевна, учитель-дефектолог, Краевое ГБОУ Учреждение «Лесосибирская школа», г. Лесосибирск, Россия, evg.trifonova@icloud.com

Тюкаева Надежда Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия, tukaewa1@mail.ru

Фоминых Людмила Николаевна, студент Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, fominay2002@gmail.com

Хорунжева Ирина Львовна, учитель-логопед, Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лесосибирская школа», г. Лесосибирск, Россия, ira_k_89@mail.ru

Храмова Людмила Николаевна, кандидат экономических наук, доцент, директор Лесосибирского педагогического института – филиала СФУ, профессор кафедры высшей математики, информатики, экономики и естествознания Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия

Цыганкова Валентина Александровна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия

Цыганова Наталья Дмитриевна, кандидат филологических наук, преподаватель ГБП ОУ Республики Хакасия Училища (техникума) олимпийского резерва, г. Абакан, Россия, nat-li_74@mail.ru

Чугунова Юлия Владимировна, директор ИДО Жигулевская долина, Тольяттинский государственный университет, г. Тольятти, Россия, Chugunova@tltsu.ru

Чудаева Наталия Леонидовна, кандидат педагогических наук, преподаватель, ФГБОУ ВО «Хакаский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», Колледж педагогического образования, информатики и права Института непрерывного педагогического образования, г. Абакан, Россия, nataliya-25.74@mail.ru

Шаповал Виктор Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, г. Всеволодск, Россия, liloro1@yandex.ru

Шелкунова Татьяна Васильевна, старший преподаватель кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, sokolova_t_v@mail.ru

Шеховцова Ева Евгеньевна, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ярославский государственный технический университет, г. Ярославль, Россия, shekhovtsova_eva@mail.ru

Шмутьская Лариса Степановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры филологии и языковой коммуникации Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, larisast1997@yandex.ru

Штыкова Татьяна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск, Россия, shtykovatv@cspu.ru

Эйснер Мария Александровна, учитель английского языка, МБОУ «Лицей» г. Лесосибирска, г. Лесосибирск, Россия, mashaeynsner@bk.ru

Эйснер Олеся Владимировна, учитель английского языка, МБОУ «Лицей» г. Лесосибирска, г. Лесосибирск, Россия, lesya198308@mail.ru

Яковлева Яна Сергеевна, студентка Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального университета, г. Лесосибирск, Россия, yanakazantseva820@gmail.com