

**Система непрерывного филологического
образования: школа - колледж - вуз.
Современные подходы к преподаванию
дисциплин филологического цикла
в условиях поликультурного образования**

**МИНПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БАШКИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. М. АКМУЛЛЫ»**

**ИНСТИТУТ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ**

**Система непрерывного филологического
образования: школа – колледж – вуз.**

**Современные подходы к преподаванию
дисциплин филологического цикла в условиях
поликультурного образования**

*Сборник научных трудов по материалам
XXVI Всероссийской (с международным участием)
научно-практической конференции 21-24 апреля 2026 г.*

Уфа 2026

УДК 37.0
ББК 74.041 (2Рос)
С40

Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях поликультурного образования: Сборник научных трудов по материалам XXVI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Уфа, 21-24 апреля 2026 г.) / под ред. Х.Х. Галимовой, Н.У. Халиуллиной, Ю.А. Шаниной. – Уфа: Акмуллинский университет, 2026. – 539 с.
ISBN 978-5-00251-136-5.

Редакционная коллегия:

Х.Х. Галимова, канд. пед. наук, доцент;
Н.У. Халиуллина, канд. филол. наук, доцент;
Ю.А. Шанина, канд. филол. наук, доцент.

Составитель:

К.В. Арзяева, ассистент кафедры русской литературы.

В сборнике представлены статьи участников XXVI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, состоявшейся в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы 21-24 апреля 2026 г. Статьи посвящены актуальным вопросам филологии, педагогики, методики преподавания родных и иностранных языков, культур, проблемам межкультурной коммуникации.

Сборник адресован учителям, преподавателям, аспирантам, магистрантам, студентам, учащимся.

УДК 37.0
ББК 74.041 (2Рос)

ISBN 978-5-00251-136-5

© БГПУ им. М. Акмуллы, 2026

ЧАСТЬ I СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.881.161.1

*Д.А. Абдувахабова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»,
директор общеобразовательной школы №49
(г. Ош, Кыргызская Республика)
Научный руководитель – О.В. Тугузбаева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа, Россия)*

ПРОБЛЕМА ОСВОЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ-ИНОФОНАМИ 9 КЛАССА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Аннотация: в статье рассматриваются трудности освоения синтаксиса сложных предложений русского языка, изучения синтаксических конструкций обучающимися-инофонами 9 класса в условиях поликультурной образовательной среды. Описаны типичные ошибки, причины их возникновения и эффективные педагогические подходы. Особое внимание уделяется алгоритмизации, визуализации, дифференцированному обучению, эмоциональному подходу и игровым методам. Подчеркивается роль эмоциональной вовлечённости, пошагового обучения, формирования речевых навыков и использование схем с союзами.

Ключевые слова: синтаксическая компетенция, алгоритмизация обучения, дифференцированный подход, инофоны, игровые методы обучения, визуализация синтаксиса, эмоциональная вовлеченность.

*D.A. Abduvakhabova
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
Director of Secondary school № 49
(Osh, Kyrgyz Republic)
Scientific Advisor – O.V. Tuguzbayeva
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla
(Ufa, Russia)*

THE PROBLEM OF MASTERING SYNTACTIC CONSTRUCTIONS BY 9TH GRADE FOREIGN LANGUAGE LEARNERS AND PEDAGOGICAL WAYS TO OVERCOME IT

Abstract. The article examines the difficulties of mastering the syntax of complex sentences of the Russian language, learning syntactic constructions by 9th grade foreign students in a multicultural educational environment. Typical errors, their causes and effective pedagogical approaches are described. Special attention is paid to algorithmization, visualization, differentiated learning, emotional approach and game methods. The role of emotional involvement, step-by-step learning, the formation of speech skills and the use of schemes with conjunctions is emphasized.

Keywords: syntactic competence, algorithmization of learning, differentiated approach, foreign languages, game learning methods, syntax visualization, emotional involvement.

Современная школа в условиях многоязычия сталкивается с увеличением числа обучающихся-инофонов, для которых русский язык не является родным. Наибольшие трудности у данной категории учащихся возникают при изучении синтаксиса, так как он требует не только знания правил, но и развитого логического мышления, языкового чутья и устойчивых речевых навыков.

Актуальность темы определяется необходимостью поиска эффективных методических решений, соответствующих требованиям ФГОС ООО и ориентированных на практическое применение языка.

В процессе наблюдений было выявлено, что основными трудностями являются: непонимание структуры сложных предложений; трудности в выделении грамматических основ; ошибки в постановке союзов и знаков препинания; избегание сложных конструкций в устной речи; влияние родного языка (языковая интерференция). Учащиеся-инофоны, для которых русский не является родным языком, испытывают трудности в понимании и использовании сложноподчиненных предложений (СПП) с придаточным места. Учащиеся испытывают трудности в различении структуры предложений в родном языке, что связано с недостаточным количеством практической работы на уроке. Особенно сложным является разграничение сложносочинённых и сложноподчинённых предложений.

Одним из наиболее эффективных способов является пошаговое обучение, учитель не только объясняет правило, а дает ученику пошаговую инструкцию, как дальше действовать. Такой подход формирует у учащихся устойчивый навык анализа и снижает количество ошибок. Алгоритмизация не менее важна в методике русского языка. Это такой методический подход, при котором учебный материал организуется пошагово, для детей-инофонов ставятся четкие цели, которые помогают ученикам выполнять задания правильно. Учитель не только объясняет правило, а дает ученику пошаговую инструкцию, как дальше действовать.

К примеру: что сделать сначала → что потом → к какому результату прийти.

1. Понять тему.
2. Составить план.

3. Написать текст.
4. Проверить и исправить.

Какие результаты получим: ученики будут формировать навыки, научатся самостоятельно применять правила, схемы, уменьшится количество ошибок, будет развиваться логическое мышление и речь, они научатся визуализировать (схемы и модели).

Пример: предложение __[подлежащее] – [сказуемое] – (второстепенные члены). Ученики начинают «видеть скелет» предложения. Карточка: СПП с придаточным изъяснительным.

Алгоритм:

1. Найди грамматические основы.
2. Определи, где главная часть, где придаточная.
3. Задай вопрос от главной части (что? о чём?).
4. Найди союз или союзное слово (что, чтобы, как, ли и др.).
5. Поставь запятую.

Схема: [Главная часть], (что / чтобы / как ...) [Придаточная].

Пример: Я знаю, что он придёт.

Визуальная опора: ГЛАВНАЯ → вопрос (что?) → придаточная часть. Комплексное применение указанных методических решений позволяет повысить уровень синтаксической компетенции и обеспечить достижение планируемых результатов ФГОС.

2.2. Визуализация синтаксических конструкций

Использование схем и цветового кодирования помогает лучше понимать структуру предложения:

главная часть – синий цвет;
придаточная часть – зелёный;
союз – красный.

Пример: Я понял, что задание сложное.
→ [Главная часть] → (что?) → [Придаточная часть].

2.3. Игровые методы обучения.

Игровые технологии повышают мотивацию и снижают языковой барьер.

Игры способствуют естественному усвоению синтаксических моделей.

Учащиеся испытывают трудности в различении структуры предложений в родном языке, что связано с недостаточным количеством практики. Чтобы решить эту проблему, можно использовать игровые методы.

Игра «Найди место» – игра с карточками, где нужно составить СПП с придаточным места. Игра в «Путешествие»: ученики придумывают маршрут и место назначения, описывали его с помощью СПП места. Игра «Переводчик»: перевести простые предложения на родной язык и обратно, используя СПП с придаточным места. Эти игры были апробированы в

практике школьного преподавания. На уроках использовала наглядные пособия: схемы и таблицы СПП места. Ученики работали в парах: один описывает место, другой повторяет с СПП. С учащимися проводилось сравнение структуры сложноподчинённых предложений в кыргызском и узбекском языках.

Игра «Найди место»

1. Учитель раздает карточки с частями СПП места (главная часть, придаточная часть, союзы).

2. Ученики составляют предложения и читают вслух.

3. Кто быстрее составит правильные предложения – победитель!

После был сделан анализ, применялось аудирование с СПП места, ученики должны были прослушать и повторить.

Игра «Посетить врача». Роли: врач и пациент. Фразы: «Что у тебя болит?», «У меня болит...», «Открой рот». Хорошо подходит для изучения частей тела, интеграция с предметами. Разделить учащихся на группы и в каждой группе дать название медицинских специальностей, нарисовать части тела: Лор (ухо, горло, нос), Ортопед (кости, мышцы, суставы), Офтальмолог (глаза). К уроку дети должны подготовиться заранее можно дать как домашнее задание. Составления диалога, такое задание помогает детям-инофонам перебороть комплекс при разговоре или беседе с русскоязычными детьми. Ученики самостоятельно составляют простые предложения, затем учатся составлять сложные предложения, используя союзы и союзные слова.

Игра «Семья». Роли: мама, папа, ребёнок, близкие родственники. Темы: дом, бытовые действия, связь с близкими родственниками. Фразы: «Иди кушать», «Я готовлю», «Давай играть», «День рождения», «В гостях у брата». Эти игры отлично подходят для менталитета, детей иностранцев, проживающих в Кыргызстане, в Узбекистане, в Казахстане, в Таджикистане, так как в их культуре важное место занимают традиции и тесная связь с родными и близкими.

Для работы по развитию навыков коммуникации, включения мышления и понимание структуры языка и составления сложных предложений представляется возможным применение дидактической игры «Мозаика». Каждой группе даётся часть информации. Чтобы выполнить задание, нужно обменяться данными. Собрать предложения, используя союзы, один ученик знает, *кто*, другой – *что делает*, третий – *где*. Вместо «сухих» упражнений по развитию речи можно предложить поставить сценку или попросить продолжить диалог, изменить концовку, конечно же разыграть с эмоциями и обсуждать вместе дружно с классом.

Какие сложности возникли: языковой барьер, трудности в построении предложений, низкий уровень понимания инструкций, разный уровень подготовки в классе. Дети-инофоны не могут самостоятельно составлять предложения, испытывают дефицит словарного запаса, слабо

понимают русскую речь особенно на начальном этапе. При объяснении заданий часто возникают недопонимания. Учащиеся понимают и продвигаются с разной скоростью, поэтому требуется дифференцированный подход. При дифференцированном подходе обучение подстраивается под уровень, темп и возможность каждого ученика и такой подход обучения или такая придуманная система в нашей ситуации с детьми с неродным русским языком особенно важно. При такой системе обучения учитывается уровень владения русским языком, задания даются разной сложности, каждому ученику создаются условия для успеха. Для усвоения такой системы обучения можно выделить три основных уровня:

Низкий уровень (начальный): понимают отдельные слова, не могут строить предложения.

Средний уровень: строят простые предложения по образцу, допускают ошибки.

Продвинутый уровень: могут выражать мысли самостоятельно, участвуют в диалоге.

Реализовать дифференцированный подход на практике можно используя опоры: картинки, схемы предложений, карточки со словами. Работу проводить в парах, чтобы сильный ученик помогал слабому или совместно составляли диалоги, если понадобится индивидуальная помощь, нужно объяснить на родном языке, дать дополнительное время, упростить инструкции, к примеру: кто быстрее выполняет задания, дать более усложненные задания, кто медленнее – должны работать с поддержкой. Можно дать разные задания на одном уроке.

Продолжить работу в этом направлении поможет привести к успеху, если систематически развивать устную речь (ежедневные короткие разговорные практики). На уроках использовать игровые методы (ролевые игры, диалоги, ситуации из жизни), вводить языковые модели (шаблоны): «Я вижу...», «У меня есть...», «Я хочу...», применять дифференцированные задания по уровню, укреплять связь «понимание → говорение → письмо», чаще давать успешный опыт (простые задания с гарантированным результатом), продолжать индивидуальную работу и отслеживание прогресса.

Такой подход обеспечивает успешность каждого ученика.

Эмоции играют важную роль в усвоении материала. Эмоционально окрашенные задания повышают внимание, мотивацию и запоминание. Позитивная атмосфера снижает страх ошибки и стимулирует речевую активность.

Эмоции усиливают запоминание. Американский психолог, научный журналист и популяризатор психологии, который стал известен благодаря концепции эмоционального интеллекта Дэниел Гоулман указывал, что эмоционально окрашенная информация запоминается лучше, потому что

активируются лимбические структуры мозга. Если урок вызывает интерес или удивление или легкое напряжение особенно у детей инофонов, то эмоции помогут глубже усвоить материал. Дениел Гоулмен был специалистом по психологии, нейронауки, изучал поведение человека, он считал, что без эмоций нет мотивации к обучению. Известный американский психолог, профессор Стэнфордского университета, исследует мотивацию, обучение и развитие личности. Кэрл Дуэк в своей книге «The New Psychology of Success» показывает, что позитивные эмоции вызывают у ребенка интерес к предмету и веру, в себя, формируют установку на рост. Эмоционально поддерживающая среда помогает ученикам не бояться ошибок и учиться активнее, эмоции регулируют внимание.

Эмоции на уроке выполняют четыре функции: запускают внимание, усиливают запоминание, формируют мотивацию, создают безопасную среду – без эмоционального включения обучение становится механическим и малоэффективным. Следующая коллективная игра – соревнование составления историй, дидактическая игра «Угадай слово», «Собери фразу», «Кто составит предложение». Соревнование должно быть без стресса, дети делятся на команды, по очереди составляют предложения. Игра «Информационный разрыв»: у учеников разная информация, и они должны общаться, чтобы заполнить пробелы. И самая лучшая дидактическая методика для групповой работы по русскому языку и литературе – «Проектная работа». Группа должна быть маленькой (3-5 человек), у каждого должна быть роль или задача, задания должны требовать общения, а не молчаливого выполнения, учитель является организатором, а не главный говорящий. Во время презентации делают ошибки – это часть процесса, речь ученика желательно не останавливать, а внимательно слушать.

В результате применения методик повысилась активность учащихся; улучшилось понимание структуры СПП; снизилось количество пунктуационных ошибок; увеличилась речевая уверенность; сформировался интерес к изучению языка. Особенно эффективными оказались ролевые игры и задания с эмоциональной включенностью. Обучение синтаксису обучающихся-инофонов требует системного, поэтапного и эмоционально насыщенного подхода. Наиболее результативными являются алгоритмизация, визуализация, игровые технологии и дифференцированное обучение.

Комплексное применение данных методов позволяет повысить уровень синтаксической компетенции и обеспечить достижение требований ФГОС ООО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма. Автореф. дис. на соиск. учен. степени д-ра филол. наук. 10.02.01 / АН СССР. Ин-т рус. яз.. – Москва : [б. и.], 1975. – 30 с..
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 219 с.
3. Ибрагимова Э.Р. Моделирование уроков русского языка в классах с полиэтническим составом учащихся // Ислам в России: история, культура, экономика : Материалы XI Международной тюркологической конференции, Елабуга, 13 мая 2022 года. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. – С. 261-265.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н. Вятютнев [и др.]. – Москва : Русский язык, 1990. – 268 с.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник / А.А. Леонтьев, 1999. – 287 с.

УДК 372.881.161.1

*Г.И. Абдулина
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»,
учитель русского языка и литературы УВК "First Academy"
(г. Ош, Кыргызская Республика)
Научный руководитель – О.В. Тугузбаева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»
(г. Уфа, Россия)*

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ КЫРГЫЗСКИХ ШКОЛ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности освоения морфологии русского языка учащимися кыргызских школ в условиях билингвального обучения. Анализируются трудности, возникающие при усвоении таких грамматических категорий, как род, падеж и глагольные формы, а также выявляются причины их появления. Особое внимание уделяется влиянию родного языка учащихся, которое проявляется в виде языковой интерференции. Описываются методические приёмы, способствующие более эффективному формированию грамматических навыков. Делается вывод о необходимости комплексного подхода к обучению с учётом лингвистических и социокультурных особенностей обучающихся.

Ключевые слова: русский язык как неродной, морфология, билингвизм, кыргызская школа, языковая интерференция, грамматические трудности, методика обучения.

G.I. Abdulina
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla,
teacher of Russian language and literature at the UVK "First Academy"
(Osh, Kyrgyz Republic)
(Ufa)
Scientific Advisor – O.V. Tuguzbayeva
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

PROBLEMS OF STUDYING THE MORPHOLOGY OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS OF KYRGYZ SCHOOLS

Abstract. This article explores the process of learning Russian morphology by students of Kyrgyz schools in a bilingual context. It focuses on the main difficulties related to grammatical categories such as gender, case, and verb forms, and examines their causes. Special attention is given to the influence of the native language, which leads to language interference. The paper also presents methodological techniques aimed at improving the effectiveness of teaching Russian morphology. It concludes that a comprehensive approach is necessary, taking into account linguistic and cultural characteristics of learners.

Keywords: Russian as a foreign language, morphology, bilingualism, Kyrgyz school, language interference, grammatical difficulties, teaching methods.

Морфология занимает важное место в системе обучения языку, поскольку именно на этом уровне формируются знания о грамматических категориях, необходимых для правильного построения высказывания [1; 25]. Для учащихся, изучающих русский язык как неродной, усвоение морфологических норм представляет собой сложный процесс, требующий значительных усилий [2; 30].

Обращение к данной теме обусловлено тем, что в кыргызской школе учащиеся регулярно сталкиваются с трудностями при освоении морфологии русского языка [2; 15]. Это связано не только с особенностями самой языковой системы, но и с влиянием родного языка, который активно участвует в процессе формирования речевых навыков [5; 22]. В условиях билингвального обучения данное влияние становится особенно заметным.

Целью исследования является выявление характерных трудностей, возникающих у учащихся кыргызских школ при изучении морфологии русского языка, а также определение эффективных способов их преодоления.

1. Особенности изучения морфологии в кыргызской школе

Освоение морфологии русского языка в кыргызской школе осложняется различиями между двумя языковыми системами [1; 40]. Кыргызский язык относится к агглютинативному типу, тогда как русский является флективным [1; 41]. Это различие отражается на способах выражения грамматических значений и вызывает у учащихся затруднения.

Одной из наиболее заметных проблем является отсутствие категории рода в кыргызском языке. [2; 33] В результате учащиеся испытывают трудности при согласовании слов, что приводит к ошибкам в употреблении прилагательных, местоимений и глагольных форм. Например, возможны высказывания типа: «он красивая» или «она красивый».

Сложности вызывает и система падежей русского языка [1; 55]. В кыргызском языке грамматические отношения выражаются иначе, что приводит к ошибкам при использовании окончаний и предлогов. Нередко учащиеся опускают предлоги или употребляют их некорректно: «иду школа» вместо «иду в школу».

2. Типичные ошибки учащихся

Анализ речевой практики учащихся позволяет выделить несколько устойчивых типов ошибок [3; 12].

Прежде всего, это ошибки, связанные с категорией рода [3; 14]. Учащиеся не всегда соотносят форму слова с его грамматическим значением, что приводит к нарушению согласования.

Также распространены ошибки в употреблении падежных форм [3; 16]. Наблюдается замена одного падежа другим, что искажает смысл высказывания и нарушает его грамматическую структуру.

Отдельную группу составляют ошибки в использовании глагольных форм [3; 18]. Особенно часто возникают трудности при различении видов глагола, а также при выборе временных форм.

3. Причины трудностей в изучении морфологии

Возникновение ошибок обусловлено рядом факторов. Ведущую роль играет интерференция родного языка [5; 10]. Учащиеся переносят привычные для них языковые модели на русский язык, что приводит к формированию неправильных грамматических конструкций.

Значительное влияние оказывает различие в строе языков [1; 60]. Отсутствие в кыргызском языке категории рода и иной способ выражения падежных отношений затрудняют усвоение соответствующих явлений в русском языке.

Кроме того, важным фактором является недостаточная языковая практика [2; 45]. Ограниченное использование русского языка вне учебной аудитории замедляет процесс формирования устойчивых навыков.

4. Методические приёмы обучения морфологии

Для повышения эффективности обучения необходимо использовать разнообразные методические подходы.

Одним из результативных приёмов является сопоставление языковых явлений [4; 10]. Сравнение грамматических структур русского и кыргызского языков помогает учащимся лучше понять особенности изучаемого материала.

Положительный эффект даёт использование игровых технологий [4;

12]. Элементы геймификации способствуют повышению интереса к обучению и снижению психологического барьера.

Эффективными являются задания, направленные на практическое применение знаний: составление предложений, распределение слов по грамматическим категориям, исправление ошибок.

Особое значение имеет работа с текстом, позволяющая рассматривать морфологические явления в контексте реальной речи.

5. Практический опыт

Опыт педагогической практики показывает, что наилучшие результаты достигаются при сочетании различных форм работы [5; 20]. Комбинирование объяснения, тренировки и игровых элементов способствует более прочному усвоению материала.

Использование наглядных средств, таких как карточки и иллюстрации, облегчает запоминание грамматических форм. Работа в парах и группах также оказывает положительное влияние, так как позволяет учащимся взаимодействовать и корректировать ошибки друг друга.

Таким образом, изучение морфологии русского языка учащимися кыргызских школ связано с рядом объективных трудностей [1; 70], обусловленных различиями языковых систем. Наиболее сложными для усвоения являются категории рода, падежа и глагольных форм.

Основной причиной ошибок выступает языковая интерференция, а также недостаточная языковая практика [2; 50].

Повышение эффективности обучения возможно при условии использования комплексного подхода, включающего сопоставительный анализ, практико-ориентированные задания и современные методические технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайцева В.В. Русский язык. Теория. 5–9 классы. – М.: Дрофа, 2012. – 416 с.
2. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис: Учебник/Н.С. Валгина. – 4-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 2003 – 416 с.
3. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология. (На материале французского и русского языков). – М.: Междунар. отношения, 1977. – 264 с.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
5. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: Русский язык, 2001. – 544 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
7. Бондарко А.В. Теория значения в системе функциональной грамматики : На материале рус. яз. / Рос. акад. наук. Ин-т лингвист. исслед. – Москва : Яз. славян. культуры, 2002. – 736 с.

УДК 372.881.1

*Э.А. Ахметшина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – А.Г. Косов
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается проблема развития критического мышления у обучающихся основной школы в процессе изучения русского языка. На основе анализа научной литературы уточнено содержание понятия «критическое мышление» применительно к образовательной практике. Выявлены и систематизированы эффективные приемы технологии развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП), адаптированные для уроков русского языка. Проведен анализ действующих учебников (под редакцией А.Д. Шмелева и Е.А. Быстровой), показавший недостаточное количество заданий, направленных на формирование аналитических и рефлексивных умений. Главная цель проекта заключается в создании методической разработки, которая включает в себя комплекс упражнений для 5 класса, ориентированных на развитие умений анализировать информацию, аргументировать собственную позицию, формулировать выводы и принимать самостоятельные решения. Материалы могут быть использованы учителями русского языка в практической деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, технология РКМЧП, уроки русского языка, приемы развития мышления, методическая разработка, 5 класс.

*E.A. Akhmetshina
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – A.G. Kosov
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

SPEECH TECHNIQUES FOR THE FORMATION OF CRITICAL THINKING AMONG STUDENTS IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

Abstract. The article discusses the problem of developing critical thinking among primary school students in the process of learning the Russian language. Based on the analysis of scientific literature, the content of the concept of "critical thinking" in relation to educational practice is clarified. Effective techniques of critical thinking development technology through reading and writing (RCMCHP) adapted for Russian language lessons have been identified and systematized. The analysis of existing textbooks (edited by A.D. Shmelev and E.A. Bystrova), who showed an insufficient number of tasks aimed at

developing analytical and reflexive skills. The main goal of the project is to create a methodological development that includes a set of exercises for 5th grade, focused on developing the skills to analyze information, argue their own position, formulate conclusions and make independent decisions. The materials can be used by Russian language teachers in their practical activities.

Keywords: critical thinking, RCMCHP technology, Russian language lessons, thinking development techniques, methodological development, 5th grade.

Современное образование согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования требует от выпускника школы не столько суммы предметных знаний, сколько сформированности универсальных учебных навыков и умений, среди которых особое место занимает развитие критическое мышление. Итак, выпускник средней школы должен уметь анализировать информацию, оценивать ее достоверность и логическую обоснованность, строить причинно-следственные связи, формулировать различные вопросы и прогнозировать развитие событий.

И здесь необходимо отметить, что уроки русского языка играют значительную роль в развитии критического мышления, поскольку отработка с языковым материалом, текстами различных стилей и типов речи настоятельно просит от учащихся не просто механического запоминания правил, а именно разумного применения знаний, анализа языковых явлений, сравнения и оценки.

Актуальность этого исследования обусловлена необходимостью реализации требований ФГОС в передовых условиях информационной перегрузки школьников. В связи с этим встает острая потребность в поиске дополнительных методических решений, которые будут эффективно развивать критическое мышление на уроках русского языка. Предлагаемая нами методическая разработка помогает трансформировать классические уроки в инструмент развития интеллектуальных и аналитических способностей учеников.

Объект исследования – процесс формирования критического мышления у обучающихся. Предмет изыскания – методические приемы развития критического мышления на уроках русского языка. Цель работы – определить роль приемов критического мышления на уроках русского языка и разработать комплекс соответствующих упражнений.

Понятие «критическое мышление» имеет широкое распространение в различных дисциплинах: изучается в философии, психологии и педагогике. Один из первых исследователей данного феномена Дж. Дьюи использовал термин «рефлексивное мышление», под которым подразумевал активное и последовательное получение знаний, представленных в разной форме, и следствия, приводящие к этим знаниям [2]. В свою очередь, в психологии С.Л. Рубинштейн в своем труде «Основы общей психологии» определяет мышление как активный

умственный процесс, отражающий реальность через понятия и умозаключения.

Наиболее полное определение применительно к образовательной практике, на наш взгляд, предлагает Д.М. Шакирова, согласно которой «критическое мышление – это способность человека видеть несоответственность высказываний общепринятым нормам, осознавать истинность или ложность утверждений, отделять истинное от ложного, делать самооценку и самокоррекцию своих выводов» [9].

В свою очередь, Д. Халперн в своей работе «Психология скептического мышления» отмечает некоторые признаки данного феномена и акцентирует внимание, что критическое мышление характеризуется целенаправленностью, обоснованностью и контролируемостью. Это активный человек психический процесс, в ходе которого человек анализирует, рассматривает и преобразует информацию для решения познавательной задачи.

Также, кроме всего, о чём сказано выше, нами была рассмотрена структура критического мышления, включающая в себя соответствующие компоненты и ярусы развития. Компоненты, представленные Б.В. Сергеевой и В.А. Оганесян в труде «Теоретические основы развития критического мышления младших школьников», заключают следующее: когнитивный (познавательные способности), аналитический анализ (логичность, рефлексия), деятельностный (умение решать проблемы, вести диалог) и личностный (толерантность, самостоятельность, креативность). Отдельно об уровнях развития критического мышления пишет Л.П. Тихонова: эти уровни варьируются от невысокого (творческие способности учащихся выражены слабо и проявляются не часто, а рефлексивные умения находятся только в стадии развития, практика ученика носит осмысленный характер лишь в рамках отдельных операций) до высокого (фиксируется высокая степень саморегуляции и самостоятельности, подкрепленная устойчивой творческой активностью, а рефлексивные умения развиты настолько, что позволяют обучающемуся объективно оценивать не только результаты, но и сам ход собственной мыслительной деятельности) [7].

Сама технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) включает в себя три этапа: вызов (актуализация имеющихся знаний и мотивировка), осмысление (работа с новой информацией) и рефлексия (обобщение и систематизация).

В рамках данной технологии применяются различные приемы. Кластеры – графическая организация материала, позволяющая визуализировать мыслительные процессы. «Корзина мыслей» – прием, активизирующий имеющиеся у учащихся знания перед изучением новой темы. «Ромашка Блума» – система вопросов 6 типов (простые,

уточняющие, объясняющие, творческие, практические, оценочные), охватывающих различные уровни познавательной деятельности.

Важное место занимают открытые и закрытые вопросы (А. Гин). Открытые вопросы не имеют единственного правильного результата и алгоритма решения, что стимулирует самостоятельный поиск и аргументацию, закрытые – имеют точный ответ. «Толстые и тонкие вопросы» позволяют разграничить вопросы, требующие однозначного результата, и вопросы, предполагающие развернутое рассуждение [1].

К приемам визуальной организации относятся «Плюс – тире – интересно» (анализ информации с разных позиций) и «Бортовой путевой журнал» (фиксация того, что известно и что получено нового).

Знание способов критического мышления, безусловно, расширяет методическую базу учителя. Но в повседневной практике учитель ограничен временем и программными требованиями, поэтому чаще опирается на готовые задания из учебника. Следовательно, нам важно понимать, какие ресурсы для развития критического мышления уже заложены в учебных пособиях, в данном случае конкретно пятого класса. Перейдем непосредственно к их обзору.

С целью выявления упражнений на развитие критического мышления в современных действующих учебных пособиях нами был проведен анализ двух учебных линий по русскому языку для 5 класса – под редакцией А.Д. Шмелева и под редакцией Е.А. Быстровой.

В учебнике под редакцией А.Д. Шмелева представлены задания, реализуемые в разных формах: работа в парах, проектная деятельность, упражнения повышенной сложности. Например, при изучении темы «Стили литературного языка» ученикам предлагается соотнести слова с определенным стилем, что требует аргументации выбора. В теме «Способы толкования слова» учащиеся в парах объясняют значение слов и оценивают, чье объяснение понятнее. Проектные задания, такие как написание изложения по рисунку «Цветочные часы» с объяснением материала младшим школьникам, развивают умение адаптировать информацию для различных аудиторий.

Рассмотрим учебник по русскому языку под редакцией Е.А. Быстровой. Следует подметить, что в этом учебнике представлено сравнительно небольшое число процедур, позволяющих использовать различные приёмы технологии РКМЧП. Это связано с тем, что лингвистические пояснения и правила рассказаны в краткой форме, а в заданиях, направленных на рассуждение школьников, основной упор сделан на тексты художественной литературы и живопись. Например, предполагается написать сочинение-рассуждение по картине Е. Широкова «Друзья», рассуждая о взаимоотношениях персонажей и используя при этом разные типы речи.

Также в данном учебнике представлен ряд творческих заданий, выполнение которых способствует знакомству учащихся с различной художественной литературой, биографией авторов и живописью, а в ходе их исполнения школьники учатся аргументированно и логически выстраивать свои размышления и подкреплять их изученным материалом. Однако количество заданий, целенаправленно формирующих критическое мышление, в данном учебнике небольшое: доминируют в основном репродуктивные упражнения.

Выявленный дефицит заданий поставил перед нами задачу в необходимости разработки комплекса упражнений для 5 класса. Приведем некоторые примеры, опираясь на существующие методики.

Упражнение 1 (развитие умений выделения главного в тексте и умения работать со словарными заметками, отбирая нужную информацию для решения поставленной задачи):

Задание: выделите в тексте те предложения, без наличия которых основная мысль будет нарушена. Текст составлен на основе источника Трубачёва О.Н. «Этимологический словарь славянских языков». – М.: Наука, 1994.

Названия дней недели в русском языке складывались под влиянием церковнославянской традиции и народного календаря.

Понедельник** буквально означает «день после недели», где «неделя» в древности обозначала воскресенье (день, когда ничего не делают). **Вторник** и **среда** получили свои имена по порядковым номерам: второй день постфактум недели и средний (серединный) день. **Четверг** и **пятница** тоже одновременно сохранили числовые значения – четвёртый и пятый дни. **Особняком стоит суббота: это слово пришло из древнееврейского шаббат через греческое саббатон, что значило «день покоя». А воскресенье изначально называлось «неделей», но затем принятия христианства получило новое имя в честь Воскресения Христова.

Таким образом, в наименованиях всех семи дней отразились два разных культурных пласта: славянская счётная система (понедельник–пятница) и иудео-христианская традиция (суббота, воскресенье).

Данное задание может быть использовано при написании изложений и сочинений.

Упражнение 2 (работа с фразеологизмами): на основе словарных статей из Фразеологического словаря А.И. Фёдорова ученики анализируют фразеологизмы «аза в глаза» и «от аза до ижицы», определяют значение слова «аз» и находят его эквивалент в современном алфавите. Задание формирует навыки работы с этимологией, сопоставления и обобщения. *«АЗА В ГЛАЗА. Разг. Экспрес. Совсем ничего (не знать, не понимать). Сперва надо азбуке выучиться и потом уже взяться за книгу, а мы ещё*

аза в глаза не видели (Тургенев. Отцы и дети). А как вести счёты да расчёты да управлять имением, я аза в глаза не знаю (А. Островский. Без вины виноватые)» «ОТ АЗА ДО ИЖИЦЫ. Устар. От самого начала до самого конца. Я... ухитрился уже пройти всю жизнь от аза до ижицы: и науки кончил, и своим домом жил, и под судом был, и в Сибирь попал! (Чехов. Нытьё). От названий первой и последней букв славянского алфавита».

Упражнение 3 (историческая семантика): учащиеся определяют значение слова «урод» в древнерусском языке на основе примеров из фольклора, что развивает умение анализировать языковые изменения и аргументировать выводы, соотносить значения синтаксических единиц, обращаясь к исторической семантике слов.

Задание: ниже приведены предложения из русских народных сказок, былин и летописей. В всяком из них встречается слово «урод». Учитывая, что в древнерусском языке оно могло иметь несколько значений (см. справку), определите, в каком именно значении слово употреблено в каждом конкретном случае.

Справка для учащихся: В древнерусском языке арготизм «урод» (образовано от «род» с помощью приставки «у-») изначально не имело отрицательной окраски. Оно могло означать:

1. Первенец, старший сын в семье – тот, кто целесообразно у истока рода, его продолжатель.

2. Красавец, удалой молодец – человек, наделённый природной красотой и удалью (это значение сохранилось, скажем, в польском языке: *uroda* – «красота»).

3. Юродивый, человек «с причудой» – тот, кто выделяется от других, имеет необычную, странную внешность или поведение (без резко негативной оценки). *«В некотором царстве, в некотором государстве жил-был царь, и было у него три сына. Старший урод остался при отце хозяйство беречь, а младшие пошли счастья пытаться».*

Это значение отражает первоначальный смысл слова – **первенец, взрослый сын**. Он выполняет важную социальную роль – продолжает род и наследует хозяйства.

- *«Выехал на поле урод-добрый молодец на своём богатырском коне; снаряжение на нём серебряные, а сам краше девицы писаной».*

Здесь «урод» применяется как синоним «удалого молодца» и синонимично слову **красавец**.

- *«Ходил по земле Русской урод Божий человек, одежду носил из рубищ и всякому встречному кланялся в ноги, за что прозвали его юродивым».*

В данном примере слово «урод» означает юродивый – человека, каковой намеренно отказался от мирских благ и общепринятых норм

поведения. В Древней Руси этих людей часто почитали как божьих странников, что отличалось от современного негативного понимания.

Упражнение 4 (дискуссия): класс делится на категории, которые отстаивают противоположные позиции по вопросам: *«Что важнее – прелестно говорить или грамотно писать?»*, *«Может ли одно слово скорректировать настроение человека?»*. В данном случае у учащихся формируется умения учитывать разные точки зрения, аргументировано объяснять свою позицию, а также находить альтернативные пути решения проблемных ситуаций.

Упражнение 5 (установка логических связей)

Задание: «Причина и следствие» Какая из предложенных пар понятий логически подходит больше всего? дождь – зонт, холод – мороз, усталость – сон, книга – библиотека.

Задание направлено на развитие умения анализировать смысл слов, устанавливать логические связи между понятиями, выделять существенные признаки и делать обоснованные выводы. Также подобное упражнение можно использовать при изучении логических отношений между словами, в частности связи «причина – следствие». Учитель может предложить учащимся самостоятельно подобрать аналогичные пары понятий, а затем представить их классу с пояснением выбранной логической связи.

Универсальность данных упражнений заключается в том, что они могут быть адаптированы к различным темам курса русского языка (лексика, фразеология, этимология, текст, культура речи) и использованы на разных этапах урока.

Итак, в ходе проведенного нами исследования было установлено, что критическое мышление является сложным интегративным качеством личности, включающим когнитивные, аналитические, деятельностные и личностные характеристики. Технология РКМЧП предоставляет учителю русского языка универсальный пласт приемов (кластеры, «Ромашка Блума», открытые вопросы, «толстые и тонкие вопросы», «бортовой журнал» и др.), способствующих его формированию.

Анализ действующих учебников показал, что задания, целенаправленно развивающие критическое мышление, представлены недостаточно. Предложенная нами методическая разработка, соответствующая современным требованиям образовательного процесса, может быть трансформирована под разные уровни восприятия учащихся и этапы урока, тем самым восполняет эту недостаточность и может использоваться учителями в практической деятельности. Перспективой исследования является апробация разработанного комплекса упражнений в школе и оценка его эффективности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гин А.А. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность: Пособие для учителя / А.А. Гин. – 13-е изд. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2013 – 112 с.
2. Дьюи Дж. Школа и общество. М.: Госиздат, 1924 168 с.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2007 316 с.
4. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций: часть 1 / Шмелев А.Д., Флоренская Э.А., Габович Ф.Е., Савчук Л.О., Шмелева Е.Я.; под общей редакцией Шмелёва А.Д. – Москва: Вентана-Граф, 2014. – 302 с.
5. Русский язык: учебник для 5-го класса общеобразовательных организаций: 1 часть / Быстрова Е.А., Кибирева Л.В., Гостева Ю.Н., Калмыкова И.Р., Юрьева Е.С.; под общей редакцией Е. А. Быстровой. – Москва: Русское слово, 2015. – 288 с.
6. Сергеева Б.В. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2017. – № 2. – С. 97-106.
7. Тихонова Л.П. Об актуальных внедрениях современных цифровых технологий в образование // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2019. – № 1 (88). – С. 203-221.
8. Халперн Дайана. Психология критического мышления: пер. с англ. 4-го междунар. изд. / Д. Халперн. – Москва: Пи-тер, 2000. – 504 с.
9. Шакирова Д.М. Критическое мышление. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. – 146 с.

УДК 372.8

К.Д. Бутакова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – И.В. Артюшков
д-р филол. наук, профессор кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ

Аннотация: в статье рассматривается проблема комплексной работы с текстом на уроках русского языка с учетом требований ФГОС. Текст определяется как лингвистическая и дидактическая единица. Характеризуются современные подходы к комплексной работе с текстом: филологический, лингвистический, культурологический, деятельностный.

Ключевые слова: текст, комплексная работа с текстом, филологический подход, лингвистический подход, культурологический подход, деятельностный подход.

*K.D. Butakova
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – I.V. Artyushkov
Doctor of Philological Sciences,
Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

MODERN APPROACHES TO COMPLEX WORK WITH TEXT

Abstract. The article discusses the problem of integrated work with the text in Russian language lessons, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standard. The text is defined as a linguistic object and a didactic unit of learning. The article describes modern approaches to integrated work with the text: philological, linguistic, cultural, and activity-based.

Keywords: text, complex work with text, philological approach, linguistic approach, cultural approach, activity approach.

В современной образовательной системе текст занимает центральное место, являясь универсальным средством обучения: без него не обходится ни один урок. Использование текста способствует формированию не только знаний о языке, но и практических умений и навыков речевой деятельности. Современные ФГОС выдвигают на первый план метапредметные результаты обучения, в которых особое место занимает смысловое чтение и умение работать с информацией, это делает текст ключевым инструментом достижения образовательных целей. Сказанным определяется актуальность данного исследования.

Текст представляет собой сложное, многоаспектное явление и имеет двойственную природу. Во-первых, текст выступает как продукт речевой деятельности – высшая коммуникативная единица, обладающая рядом специфических признаков, в которой в функциональном единстве реализуются все уровни языковой системы. Изучение текста с этой позиции позволяет понять, как язык функционирует в реальной речи. Во-вторых, текст является главным дидактическим инструментом, с помощью которого на уроках русского языка реализуются познавательные (усвоение языковых норм и закономерностей), коммуникативные (развитие связной речи) и воспитательные (формирование нравственных ориентиров) задачи обучения. Комплексное и системное изучение текста позволяет учителю не просто транслировать знания о языке, но и формировать у учащихся метапредметные компетенции, необходимые для, подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, успешной социализации и эффективного решения коммуникативных задач, возникающих на жизненном пути.

Теоретическую основу исследований составляют труды известных отечественных ученых: лингвистов (И.Р. Гальперина, Л.М. Лосевой, М.Р. Львова, Г.Я. Солганика, З.Я. Тураевой и др.), методистов (Т.А. Ладыженской, А.Д. Дейкиной, Е.И. Никитиной, Т.М. Пахновой и др.), психологов (Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурии и др.).

Как полагают М.Л. Кусова и К.Д. Табатчикова, комплексный анализ текста – это «вид речевых упражнений, в основе которых лежит коммуникативный подход, включающий в себя определение функциональных возможностей лингвистических единиц в анализируемом первичном тексте, их реализацию во вторичном тексте, а также взаимодействие автора исходного текста с адресатом (создателем) вторичного текста, наделяющим вторичный текст субъективным смыслом и оценкой» [4; 142].

Ориентированность образования на развитие языковой стороны личности и решение коммуникативных задач позволяет говорить о комплексном анализе текста как наиболее подходящем инструменте для достижения этой цели. Комплексная работа с текстом на уроках русского языка является одним из наиболее значимых речевых упражнений, позволяющих раскрыть потенциал текста, разобрав его на составляющие [4].

Необходимость работы с текстом в комплексном формате осознается не только педагогическими работниками, но и родителями учеников, поскольку ФГОС делает акцент на формирование коммуникативной компетенции учащихся, подразумевающей совокупность необходимых навыков и умений для повышения эффективности общения [4; 7].

В предметной области «Русский язык и литература» в рамках комплексной работы с текстом используются следующие подходы к анализу текста: филологический, лингвистический, культурологический и деятельностный, которые органично дополняют друг друга. Каждый из них представляет собой инструмент, с помощью которого текст можно рассмотреть как целостное явление, единицу языка, речи и культуры [5].

Филологический подход является фундаментом, на котором базируются все действия с текстом, поскольку закладывает у читателя базовые навыки анализа содержательной части текста через определение темы и основной мысли текста, формулирование проблемы, волнующей автора [1; 4].

С.Г. Айрапетова отмечает, что залог правильного восприятия текста – это качественная лингвистическая база знаний и понимание логики анализа [1]. Не менее важная составляющая анализа текста – работа с его заголовком, которую И.Р. Гальперин сравнивал с «закрученной пружиной», раскрывающей все возможности текста в процессе развертывания его содержания [2].

В рамках филологического анализа используются некоторые аналитические операции: членение текста на микротемы, составление плана и др., что лучше всего способствует развитию логического мышления и формированию умения работать с информацией в структурированном виде [4].

Лингвистический подход играет ведущую роль в комплексной работе с текстом. Его задача – выяснить, с помощью каких языковых средств передается содержание текста. Лингвистический анализ предполагает углубленное изучение взаимодействия всех уровней языка: фонетического, лексического, словообразовательного, морфологического и синтаксического.

Фонетический уровень предусматривает работу со звукописью, аллитерацией и ассонансом, обеспечивающими эмоциональную окраску, живописность текста и выразительность речи.

Лексический уровень предполагает установление роли синонимов, антонимов, омонимов, устаревших и новых слов, фразеологизмов и стилистической окраски используемых в тексте слов. Особое внимание уделяется ключевым словам, формирующим основные образы и понятия текста, формализуя смысловое содержание.

Словообразовательный уровень определяет роль морфем в создании дополнительных оттенков значений и эмоциональной окраски слов в тексте. Анализ используемых автором слов часто помогает понять его отношение к описываемым событиям и персонажам.

Морфологический уровень предусматривает работу с частями речи: глаголы в тексте способствуют созданию динамичности и напряженности повествования, а прилагательные передают богатство и красоту описываемых предметов и явлений.

Синтаксический уровень предполагает анализ синтаксических средств: простых, осложненных и сложных предложений разных типов и видов, единиц экспрессивного синтаксиса (риторических вопросов и восклицаний, парцеллированных конструкций, инверсии и др.).

Подчеркнем, что лингвистический анализ направлен не только на выявление тех или иных языковых единиц, но и на определение их функций в раскрытии авторского замысла. Как отмечает С.Д. Дресвянина, особенно важно уметь замечать не только использованные в тексте средства, но их взаимодействие друг с другом [3].

В рамках **культурологического подхода** текст рассматривается как ключевая единица в культуроориентированном и личностнонаправленном процессе обучения. Любая деятельность с текстом должна быть направлена на культурные ценности общества и иметь воспитательную цель.

Художественные тексты выполняют в учебном процессе несколько важных функций: аксиологическую (ценностную), формирующую систему

ценностей учащихся и их мировоззрение; эстетическую, демонстрирующую красоту и возможности русского языка; кумулятивную, закладывающую основу для получения знаний о культуре своего народа; креативную, помогающую сформировать творческое начало в обучающихся.

Культурологический анализ способствует установлению духовной взаимосвязи между читателем и культурой его народа, позволяет связать содержание текста с жизненным опытом и чувствами ученика, реализуя воспитательное направление обучения и формируя «сильную языковую личность» [5].

При **деятельностном подходе** текст рассматривается как инструмент для решения коммуникативных и познавательных задач. Целью работы в рамках этого подхода А.А. Леонтьев считает не сам анализ, а развитие умений, необходимых для успешной работы в сферах речевой деятельности: аудировании, чтении, говорении и письме [6].

В рамках данного подхода ученик обучается воспринимать и понимать чужой текст, определяя в нем не только явную, но и скрытую информацию вместе с авторской позицией; анализировать и составлять на ее основе план или конспект, выделяя тезисы; создавать на основе прочитанного текста собственный текст, выражая свое отношение к нему и аргументируя свою позицию.

Для реализации деятельностного подхода предлагается достаточно широкий арсенал методов и приемов: аналитические (редактирование и составление текстов), синтетические и творческие (диктанты, изложения, сочинения, изменение и стилизации текста), интеллектуально-лингвистические (синквейны, концептуальные карты, мини-тексты, восстановление деформированного текста), игровые и коммуникативные (игры «Диктор», «Переводчик», «Редактор», «Журналист», позволяющие учащимся почувствовать себя в роли этих специальностей) [7].

Особую роль в этом подходе играет подготовка и написание сочинения в формате итоговой аттестации. С.Д. Дресвянина подчеркивает важность отбора текстового материала, поскольку он должен обладать потенциалом для определения авторской позиции и аргументации собственного мнения [3].

На уроках русского языка ядро комплексной работы с текстом составляет лингвистический анализ, объем и глубина которого может варьировать в зависимости от возрастных и интеллектуальных особенностей, уровня подготовленности учащихся; в этом случае остальные виды анализа будут занимать периферийное положение. На уроках литературы ядро комплексной работы составляет, соответственно, филологический анализ. Однако при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ оба этих вида анализа займут центральное положение, поскольку именно с ними непосредственно связано выполнение ряда заданий.

Комплексная работа с текстом представляет собой сложную форму учебной деятельности, которая требует от учащихся не только теоретических знаний и практических умений и навыков работы с текстом, но и значительных интеллектуальных усилий, а от учителя педагогического мастерства и методической оснащенности. Она является весьма трудоемкой и занимает много времени, поэтому целесообразно проводить ее, особенно в старших классах и при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ, на специально отведенных занятиях или на факультативных занятиях. Очень длительным и ответственным является и сам процесс обучения учащихся комплексному анализу текста. Отдельные его элементы возможно использовать на уроках уже в начальной школе, но основная работа проходит в средних классах, когда ученики знакомятся с основными понятиями, элементами и звеньями каждого вида анализа, систематизируют их в единый комплекс. Важно, чтобы эта работа проходила систематически, последовательно и непрерывно, и только это может обеспечить ее успех. При этом модель комплексного анализа не должна быть жестко заданной и единообразной, а должна носить вариативный характер, отличаясь как по объему, так и по глубине погружения в материал. По существу в полной мере комплексным анализом ученики овладевают в 9-11 классах, когда ими освоены все необходимые предметы, дисциплины и разделы и когда становится возможным систематизировать и совершенствовать все полученные знания, умения и навыки, необходимые для успешной работы с текстом.

Таким образом, комплексная работа с текстом подразумевает совмещение филологического, лингвистического, культурологического и деятельностного подходов, это превращает ее в сложный, интеллектуально напряженный вид учебной деятельности. Текст в рамках этих подходов становится не просто объектом, а основой для развития речевых способностей, духовно-нравственного воспитания и формирования полноценной языковой личности учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айрапетова С.Г. Вариативные методы комплексного анализа текста на уроках русского языка // Гаудеамус. – 2020. – С. 44-49.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
3. Дресвянина С.Д. Актуальные опыты текстовой деятельности в речевой практике старшеклассников // Вестник ТГПУ. – 2018. – № 2. – С. 162-168.
4. Кусова М.Л., Табатчикова К.Д. Формирование коммуникативной компетенции у учащихся основной школы при обучении комплексному анализу текста // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 1. – С. 141-146.
5. Левушкина О.Н. Функции текста при обучении русскому языку // Преподаватель XXI век. 2011. – М.: РУДН, 2011. – С. 25-27.

6. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации / Отв. ред. д-р филол. наук А. А. Леонтьев ; АН СССР. Ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1974. – 146 с.

7. Негматова М.М. Формирование коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка при работе с текстом // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 3(82). – С. 102-107.

8. Чумак Е.П. Актуальные вопросы комплексной работы с текстом на уроках русского языка как основа формирования сильной языковой личности // Актуальные вопросы преподавания и изучения русского языка». – Луганск, 2021. – С. 243-250.

УДК. 378.147.88

*Гибадуллина А.С.
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
Насипов И.С.*

*д-р филол. наук, профессор кафедры татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА МОЗГОВОГО ШТУРМА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в рамках настоящей статьи будут рассмотрены основные моменты совершенствования иноязычных речевых умений и навыков посредством метода мозгового штурма на среднем этапе образования. Кроме того, будут изучены теоретические аспекты метода мозгового штурма в образовательном процессе.

Ключевые слова: обучение, речевые умения, речевые навыки, мозговой штурм, средний этап образования, иноязычные навыки и умения, процесс совершенствования.

*A. S. Gibadullina
1st year Master's student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa),
I. Nasipov
Doctor of Philological Sciences,
Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

IMPROVING FOREIGN LANGUAGE SPEECH SKILLS THROUGH THE METHOD OF BRAINSTORMING AT THE SECONDARY STAGE OF EDUCATION

Abstract: within the framework of this article, the main points of improving foreign language speech skills through the method of brainstorming at the secondary stage of

education will be considered. In addition, the theoretical aspects of the brainstorming method in the educational process will be studied.

Keywords: learning, speech skills, speech skills, brainstorming, middle stage of education, foreign language skills and abilities, the process of improvement.

Современная высшая школа, как специализированная лингвистическая, так и техническая или гуманитарная, всё настойчивее ищет способы выйти за пределы репродуктивного обучения. Преподаватели иностранного языка в этом отношении особенно активны, в их арсенале накоплены методы, которые не просто обучают, а формируют у студента готовность действовать самостоятельно, инициативно, в условиях реальной профессиональной среды. Конкурентоспособность выпускника сегодня во многом определяется его коммуникативной гибкостью, и именно это обстоятельство задаёт вектор методической работы.

Коммуникативная компетенция занимает центральное место среди целей иноязычной подготовки, не как формальный навык, а как живая способность выстраивать взаимодействие на чужом языке. Поддерживать и наращивать мотивацию к такому взаимодействию позволяют так называемые сценарные, или интерактивные, форматы, это дискуссия, ролевая игра, проектная работа, мозговой штурм. Их объединяет общий принцип, студент не слушает, а участвует, не воспроизводит, а создаёт.

Среди перечисленных форм мозговой штурм выделяется особой универсальностью. Он органично встраивается в средний этап обучения, когда языковой барьер ещё ощущается, но уже есть достаточный ресурс для спонтанной речи. Эта технология одновременно решает несколько задач [1; 23]:

1. Снимает психологическое напряжение, связанное с боязнью ошибки
2. Запускает механизмы творческого мышления;
3. Запускает механизмы творческого мышления и создаёт условия, при которых говорение перестаёт быть обязанностью и становится потребностью.

В основе мозгового штурма лежат два взаимосвязанных начала. Первое, это коллективность. Участники образуют единое мыслительное пространство, где каждый голос имеет вес. Второе, свобода суждения, оценка и критика на этапе генерации идей исключены, что позволяет мышлению разворачиваться без самоцензуры. Именно в этом раскрепощении и состоит педагогическая ценность метода – творческий потенциал группы высвобождается тогда, когда пространство для него намеренно расчищено.

У метода есть своя история, уходящая значительно глубже, чем принято думать. Задолго до того, как он получил академическое осмысление, коллективное обсуждение как инструмент принятия решений

практиковалось в самых разных культурах. В частности, известно, что скандинавские мореходы, викинги, прибегали к подобной форме совещания в ситуациях, требовавших нестандартного выхода, когда очевидного решения не существовало, а цена ошибки была слишком высока. Это говорит о том, что сама логика метода, это собрать разные точки зрения и через столкновение мнений прийти к лучшему из возможных решений, укоренена в практическом опыте задолго до его теоретического оформления.

Мозговой штурм как педагогическая технология представляет собой метод коллективной генерации идей, при котором группа участников свободно высказывает любые мысли по заданной теме, не опасаясь оценки или критики. Итоговое решение при этом формируется не путём голосования большинством, а через отбор наиболее продуктивных предложений из всего высказанного. Метод защищён авторским правом и вошёл в практику современных образовательных технологий как самостоятельный инструмент, а не просто вариация групповой беседы.

Отличительная черта этой техники, намеренная субъективность и незапланированность высказываний, что на первый взгляд выглядит как недостаток, однако на практике оборачивается преимуществом: именно нестандартные, «случайные» идеи нередко оказываются продуктивнее осторожных и взвешенных [1; 24].

Говорение, это продуктивный вид речевой деятельности, в котором языковые средства служат не самоцелью, а инструментом передачи смысла, установления контакта и выражения позиции. На среднем этапе овладения иностранным языком перед студентом стоит двойная задача: уметь выстраивать речь в заранее заданных условиях и одновременно реагировать на неожиданные повороты диалога, то есть развивать как подготовленную, так и спонтанную речь. Способность быстро ориентироваться в ситуации, подбирать нужную лексику и аргументировать свою точку зрения, это не врождённые качества, а навыки, которые нуждаются в целенаправленной тренировке [2; 339].

В контексте преподавания иностранного языка мозговой штурм реализуется в три последовательных этапа.

Первый, подготовительный. На нем преподаватель обозначает тему, продумывает состав групп, задаёт временные рамки.

Второй, генерация. Студенты высказываются свободно, без ограничений, фиксируя любые идеи вне зависимости от их очевидной уместности. Критика на этом этапе намеренно исключена – это принципиальное условие, без которого метод теряет смысл.

Третий этап, аналитический. Группа возвращается к высказанному, оценивает и отбирает то, что действительно работает на решение поставленной задачи.

Педагогическая ценность этой технологии объясняется рядом механизмов, хорошо описанных в методической литературе. Прежде всего, снятие страха ошибки принципиально меняет речевое поведение студента, там, где нет угрозы оценки, исчезает и самоцензура, а значит, активизируется лексика, которая в других условиях «не находится». Кроме того, работа в группе создаёт эффект взаимной стимуляции, чужая идея запускает собственную ассоциацию, слово из чужой реплики всплывает в памяти и встраивается в речь.

На практике это проявляется в том, что студенты, прежде избегавшие высказываться, начинают участвовать в обсуждении уже через несколько занятий с использованием этой техники. В более широком плане метод формирует коммуникативную компетенцию сразу в нескольких измерениях, расширяет активный словарный запас, развивает навыки аргументации, критического осмысления и работы в команде.

Любая интерактивная форма работы требует внятной структуры, иначе групповая активность превращается в неуправляемый разговор. Мозговой штурм в этом смысле хорош тем, что при всей свободе высказываний он подчиняется чёткой логике развёртывания. Технология проходит через четыре последовательные фазы, каждая из которых выполняет свою функцию и не может быть сокращена без потери смысла всей процедуры.

Подготовительная фаза закладывает основу для продуктивной работы. Преподаватель выбирает тему, которая не только вписывается в программу, но и резонирует с реальными интересами аудитории, «стресс», «путешествия», «экология» и схожие сюжеты дают студентам точку личного входа в обсуждение. На этом же этапе формулируется цель занятия, распределяются роли внутри группы, одни участники работают как «генераторы», их задача производить идеи, другие принимают на себя роль «аналитиков» и берутся за оценку уже на следующем шаге.

Фаза генерации, это ключевая и по времени, и по смыслу. Участники высказываются на иностранном языке свободно, без оглядки на качество идей: любое предложение фиксируется – на доске, на листах, в общем поле видимости группы. Критика в этот момент запрещена категорически: как только появляется оценка, поток идей иссякает. Именно безоценочность создаёт то самое пространство, в котором студент перестаёт контролировать каждое слово и начинает говорить[3; 60]

Аналитическая фаза возвращает группу к накопленному материалу. «Аналитики» систематизируют высказанное, выделяют идеи, заслуживающие развития, и обсуждают, как их можно реализовать на практике. Из хаоса версий складывается структурированный результат, и это само по себе педагогически ценно, студент видит, как необработанные мысли превращаются в связный вывод.

Фаза рефлексии завершает цикл. Участники оценивают собственную работу: что получилось легко, где возникли трудности, каких слов не хватало, какие конструкции пришлось искать. Этот этап нередко недооценивают, однако именно здесь происходит осознание прогресса, или фиксация пробелов, которые нужно закрыть.

Выбор темы во многом определяет качество обсуждения. Хорошо зарекомендовали себя вопросы, связанные с повседневными проблемами, как справляться со стрессом в учебной среде, как сделать городское пространство более экологичным, какими могут быть идеи для школьных или студенческих мероприятий. Такие темы не требуют узкоспециальных знаний, студент может опираться на личный опыт, а значит, языковой барьер перестаёт быть единственным препятствием.

Так, можно сказать, что регулярная практика мозгового штурма на занятиях по иностранному языку ощутимо меняет речевое поведение студентов. Прежде всего формируются навыки неподготовленной речи, умение говорить здесь и сейчас, без предварительного составления конспекта. Параллельно развивается командная работа: участники учатся слышать чужую позицию, встраивать её в общую логику обсуждения и приходить к согласованному решению. Немаловажно и то, что мотивация к изучению языка устойчиво повышается, во многом потому, что студент видит: его мысль, высказанная на иностранном языке, принята и услышана.

Кроме того, немаловажное практическое достоинство метода, это его доступность, он не требует специального оборудования, органично встраивается в стандартный урок и одинаково применим к самым разным темам. Для преподавателя это означает гибкость, технология работает и как отдельный формат занятия, и как один из элементов смешанного урока.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актанова М.А. Мозговой штурм как метод активного обучения / М.А. Актанова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 3-5(59). – С. 23-25.
2. Дроздов Д.А. Влияние мозгового штурма на понимание прочитанного у изучающих английский язык как иностранный / Д.А. Дроздов // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм : Сборник научных трудов. Том Выпуск 3. – Иркутск : Аспринт, 2020. – С. 339-344.
3. Камалова К.В. Мозговой штурм как средство развития речевых навыков на уроках английского языка в средней школе / К.В. Камалова // Профессиональная ориентация. – 2025. – № 10-1. – С. 59-63.

УДК 372.881.161.1

Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия № 82 УГНТУ»
(г. Уфа)

СОЧИНЕНИЯ-ОБРАЗЦЫ В ОБНОВЛЁННОМ ФОРМАТЕ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПИСАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ УЧИТЕЛЯ

Аннотация: предметом статьи является наш опыт самостоятельного продуцирования сочинений в обновлённом формате ЕГЭ по русскому языку. Потребность в оптимизации подготовки школьников к выполнению задания 27 обуславливает создание обучающих образцов, призванных сделать непростой технологический процесс совместным и творческим. В статье предлагается 3 сочинения-образца, которые написаны нами согласно современным требованиям к экзаменационным вторичным текстам и предназначены для соответствующего тренинга старшеклассников.

Ключевые слова: ЕГЭ по русскому языку, сочинение в обновлённом формате, написание учителем текстов-образцов.

L.N. Golaidenko,
Candidate of Philological Sciences, Teacher of Russian language and
literature of MAEI «Gymnasium No. 82 of UGNTU»
(Ufa)

SAMPLE ESSAYS IN THE UPDATED FORMAT OF THE UNIFIED STATE EXAM IN RUSSIAN: THE TEACHER'S WRITING EXPERIENCE

Abstract. The topic of this article is our experience of independently creating essays in the updated Unified State Exam format in Russian. The need to optimize the preparation of schoolchildren for completing task 27 determines the creation of training samples to make the complex technological process collaborative and creative. The article offers 3 sample essays, written by us in accordance with current requirements for examination secondary texts and intended for the appropriate training of high school students.

Keywords: the Unified State Examination in the Russian language, essay in the updated format, writing of sample texts by the teacher.

На фоне достаточно богатого и разнообразного учебно-методического сопровождения [2; 5; 6] подготовки к выполнению экзаменационного задания 27 остаётся актуальной синергия усилий учащихся и учителя. Безусловно, ведущей в этом процессе остаётся роль педагога-предметника, который, на наш взгляд, должен организовать тренинг и на основе созданных им самим сочинений-образцов. Такие тексты позволяют не только показывать школьникам, как необходимо

продуцировать экзаменационное сочинение, но и превращают работу в доверительное сотрудничество и сотворчество.

Мы уже писали об актуальности подобной деятельности учителя и приводили в качестве примерных образцов два сочинения [1], однако обновление формата задания с развёрнутым ответом потребовало от нас создания новых вторичных текстов.

В результате мы предлагаем три оригинальных сочинения, призванных помочь старшеклассникам достойно и спокойно подготовиться к ЕГЭ по русскому языку.

Наши тексты демонстрируют реальную возможность гармоничного сочетания «в экзаменационном сочинении обязательного, объективного и творческого, субъективного начал» [1; 21].

Заметим, что во втором и третьем сочинениях мы впервые одновременно установили между примерами-иллюстрациями из исходного текста смысловую связь разных видов и пояснили её в каждом случае.

Первое сочинение спродуцировано нами на основе фрагмента из повести В.П. Катаева «Сын полка» [3] («Почему первое впечатление о человеке может быть обманчивым?»).

Предложенный для анализа текст В.П. Катаева об артиллеристе-наводчике Ковалёве заставляет задуматься над проблемным вопросом: «Почему первое впечатление о человеке может быть обманчивым?».

Автор отвечает на этот вопрос следующим образом. Очень часто мы доверяем своему первому впечатлению о людях, судим о них по внешности, которая способна изначально создавать неверное представление, не отражая сущности человека в полной мере, так как его истинное «я» проявляется в экстремальных ситуациях, в моменты опасности, когда требуется быстрое принятие решений и совершение наиболее правильных поступков.

Позиция писателя раскрывается в сопоставлении первичной оценки Ковалёва со стороны Вани и других бойцов и последующей характеристики проверенного в сражениях артиллериста.

В предложениях 10-13 и 17 говорится о том, что для Вани наружность уже далеко не молодого наводчика, не имевшего до войны никакого отношения к солдатской службе, работавшего «заведующим большой птицеводческой фермой», никак не соотносилась с образом Героя Советского Союза – бесстрашного, дерзкого, удалого; в батарее «слишком <...> добродушная, сугубо гражданская внешность» Ковалёва тоже сначала вызывала у бойцов полное недоверие.

Однако первый же бой показал виртуозность, гениальность Ковалёва, который, получив боевой опыт в годы Первой мировой войны, во время Великой Отечественной довёл до непревзойдённого совершенства искусство стрельбы прямой наводкой.

Ковалёв был не просто храбрец – он был «истинный герой», который преображался в холодной ярости и беспощадности по отношению к врагу, «страстно, но очень спокойно» любя свою Родину и отважно, решительно, доблестно защищая её (предложения 18, 19, 23, 24, 27-37).

Примеры взаимосвязаны и противопоставлены друг другу. Они подчёркивают, что мирный облик наводчика мешал и Ване, и другим артиллеристам сразу же увидеть в нём «лихого солдата», мастера своего дела.

В.П. Катаев обращает наше внимание на то, что в смертельном бою, в минуты опасности проявлялась героическая сущность внешне светского человека – дух воина-защитника, не гнавшегoся за чинами, глубоко знавшего и по-настоящему любившего своё дело, искренне считавшего, что «каждый <...> хорош на своём месте».

Я согласна с позицией автора: нельзя оценивать человека по внешности и делать какие-либо выводы с первого взгляда на него; необходимо понаблюдать, как ведёт себя этот человек в тех или иных обстоятельствах, как он поступает в трудных, неординарных, чрезвычайных ситуациях.

Например, в годы Великой Отечественной войны на вид малосильные и хрупкие девушки-медсёстры мужественно вытаскивали с поля боя десятки – сотни раненых бойцов, прикрывая их собой от пуль и осколков снарядов, надрываясь, проявляя истинный героический дух. И кто бы мог подумать до страшного лихолетья, что они на это способны. Да и на фронте, наверняка, многие солдаты, глядя сначала на таких нежных и трепетных девочек в военной форме с недоверием, не подозревали, что потом будут спасены кем-то из них.

Таким образом, первое впечатление о человеке, действительно, может быть ошибочным.

Второе сочинение мы выполнили по притче Ф.Д. Кривина «Белая тучка» [4] («Что может быть причиной душевных страданий?»).

Предложенный для анализа текст Ф.Д. Кривина о Дыме и Тучке заставляет задуматься над проблемным вопросом: «Что может быть причиной душевных страданий?».

Автор отвечает на этот вопрос следующим образом. Мы, к сожалению, довольно часто смотрим на других свысока, считая себя более умными, воспитанными, красивыми, социально значимыми. Гордыня и самолюбование не позволяют нам относиться к окружающим уважительно, делают нас невнимательными к тем, кто, как нам кажется, наивен и смешон в своей сердечной открытости, в своём искреннем порыве общаться на равных. Мы с презрением отталкиваем таких людей, особенно если они не производят «благоприятного впечатления», и гасим в них внутренний огонь, приводя их в состояние смущения и растерянности,

обрекая их на поиск какого-то своего несовершенства, какой-то своей вины.

Не задумываясь о последствиях, мы заставляем страдать униженных и обиженных нами, забывая о законе бумеранга. Однажды и мы оказываемся в подобной ситуации и начинаем припоминать свою кичливость и несправедливость. Нам становится стыдно, мы глубоко сожалеем о своих ошибках и даже сокрушённо плачем, понимая, что иногда ничего нельзя исправить. Чужое страдание неизбежно приводит к страданию нашему.

Позиция писателя раскрывается в сопоставлении отношения Тучки к Дыму до появления Ветра и после него.

В предложениях 14-16, 22, 23 и 36 говорится о том, что «маленькая белая тучка», «кудрявая и пушистая, в голубой небесной шали и ожерелье из солнечных лучей», пренебрегла «грязным, растрёпанным», пропитанным сажей и копотью заводским Дымом, обвинив его в непристойном поведении, насладившись его смятением и не заметив, что он извинился за своё горячее желание познакомиться с восхитившей его небесной красавицей и попытался объяснить свой далеко не презентабельный вид. Тучка «привыкла парить в небесах», и ей не было никакого дела «до Дыма с его заводом, с его будничными заботами». И Дым, отвергнутый Тучкой, мучимый несбыточностью мечты, растаял.

Ветер же не задумывался ни о каком знакомстве с Тучкой, не разговаривал с ней, не глядел «на неё во все глаза», не тушевался, а «сразу же бросился» к ней, «схватил её довольно бесцеремонно и поволок».

Столкнувшись с наглостью и грубостью Ветра, оказавшись униженной и бесправной, Тучка вспомнила о Дыме, который теперь для неё «был другим»: «серьёзней и мягче», который «смущался, робел» и по-настоящему ею восторгался. Тучка «пожалела о Дыме» и от мысли, что она «никогда не узнает, что он хотел ей рассказать», терзаясь непоправимостью произошедшего, выплакала «всю себя» (предложения 40-44).

Примеры взаимосвязаны и, во-первых, противопоставлены друг другу. Они подчёркивают, что надменность Тучки очернила Дыма, а её уничижённость помогла увидеть в Дыме свет.

Во-вторых, между примерами обнаруживается аналогия: и Дым, и Тучка узнали, что такое умаление достоинства, и оба исчезли навсегда: Дым рассеялся, Тучка вылилась слезами. Героев погубило душевное страдание: Дым изнывал от неразделённости чувств, Тучка – от невозможности всё вернуть назад и разделить эти чувства.

И, в-третьих, примеры иллюстрируют причинно-следственную связь: Тучка доставила невыносимую боль Дыму и поэтому неизбежно заболела сама.

Ф.Д. Кривин обращает наше внимание на то, что превознесение себя над другими, которое проявляется в их оскорблении, презрении, игнорировании, опасно для всех: оно ранит и унижаемого, и унижающего – часто ранит смертельно. Безусловно, раскаяние очищает душу, но иногда не может склеить осколки чужой разбитой жизни. Понимание этого обычно приносит собственный опыт пренебрежительного отношения со стороны окружающих.

Я согласна с позицией автора: необходимо всегда помнить о том, что мы сеем, чтобы не пожалеть горечь фатальных заблуждений. Важно быть внимательными и уважительными к людям, не считать себя лучше остальных; хранить, что имеем, чтобы не плакать, потеряв это.

Например, в сказочной повести Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством» капризная красавица-гордячка Оксана, дочь богатого вдового казака Чуба, позволяла себе насмехаться, даже издеваться над горячо влюблённым в неё кузнецом Вакулой и поставила условие своего замужества – «те самые черевички, которые носит царица». В отчаянии Вакула чуть не утопился. Когда Оксана услышала о том, что кузнец якобы убил себя, и не увидела его в церкви на службе, начала очень сильно переживать: у неё в глазах стояли слёзы.

Хорошо, что Вакула не расстался со своей жизнью и на чёрте привёз девушке царские черевички; хорошо, что Оксана, думая о кузнце, влюбилась в него и без черевичек. Так написал Н.В. Гоголь. Счастливая свадьба молодых – финал сказки. А ведь в реальности всё могло бы закончиться трагически: самоубийство и вечное оплакивание того, что уже никто не в силах изменить.

Таким образом, мнимое превосходство над окружающими, повторение участи обиженного нами человека, сожаление о роковой ошибке могут стать причинами неизбывных душевных страданий.

Третье сочинение написано нами по отрывку из автобиографической трилогии А.Я. Бруштейн «Дорога уходит вдаль» [7] («Можно ли назвать героическим любой смелый поступок?»).

Предложенный для анализа текст А.Я. Бруштейн о семейном разговоре, посвящённом соотношению храбрости и самоотречения, заставляет задуматься над проблемным вопросом: «Можно ли назвать героическим любой смелый поступок?».

Автор отвечает на этот вопрос следующим образом. Конечно, смелость, под которой понимается решительность, способность человека сознательно рисковать и усилием воли преодолевать страх, нести ответственность за свои поступки, – важная составляющая героизма, но не единственная и не главная. Героизм определяется не столько смелостью, сколько полной самоотдачей, абсолютной самоотверженностью и безусловным самопожертвованием личности ради высших целей: спасения

чьей-то жизни или чего-то социально значимого. Герой всегда готов к подвигу, герою свойственны стойкость и величие духа.

Смелость как самопреодоление, но без избавления других от опасности, без их защиты, без сохранения народных и государственных ценностей становится самоцелью и отдаляется от истинного героизма, поэтому не всякий смелый поступок является героическим.

Позиция писателя раскрывается в сопоставлении деятельности трёх человек: дрессировщицы тигров и львов, покойного дедушки Саши – военного врача, у которого «на груди четыре Георгия», и «пожарного, топорника», находящегося в госпитале в тяжёлом состоянии в результате многочисленных ожогов.

Семья пытается выяснить, кто из этих людей – истинный герой.

В предложениях 2-21 повествуется о том, что укротительница зверей – смелая женщина, но она, по мнению папы, не герой, потому что её бесстрашие бессмысленно: она развлекает зрителей, но, «рискуя жизнью», никого не спасает: ни «безоружного человека», ни «ребёнка», ни «корову».

Разговор «о геройстве» продолжает мама: она рассказывает о своём отце, который «в турецкую кампанию» под сильным вражеским огнём самоотверженно помогал раненым (предложения 35-42).

Предложения 45-49 содержат развёрнутое объяснение героизма Семёна Михайловича Яблонкина: будучи смелым, он спас сотни жизней, думая только о людях.

Настоящим героем папа считает пожарного, который вынес из горящего дома трёх человек и ещё сумел выбросить из окна двоих детей. И теперь неизвестно, выживет ли он сам, получив тяжёлые ожоги (предложения 52-60).

Все три примера взаимосвязаны.

Первый и второй, третий текстовые фрагменты противопоставлены друг другу. Они подчёркивают, что входить «три раза в день в клетку с хищниками» – «бросать своё мужество на ветер, на потеху ротозеев». Перед нами смелость, но не героизм. А вот спасти людей на поле боя и из огня пожара, не боясь погибнуть или потерять здоровье, – это подвиг.

Второй и третий отрывки-иллюстрации, с одной стороны, аналогичны и показывают, что в основе героизма лежит прежде всего жертва во имя других людей. Причём герои не считают себя таковыми: для них само собой разумеется помогать тем, кто в этом нуждается. Самоотречение – естественное внутреннее условие подвига.

С другой стороны, третий пример дополняет второй: добавление картины отважного поступка современного пожарника к описанию храбрости штабс-лекаря времён турецкой кампании усиливает авторскую мысль о том, что героизм – явление непреходящее, потому что истинные герои были не только в прошлом, они есть и сейчас – среди нас.

Подвижничество объединяет людей разных эпох и поколений в одно целое и характеризует героизм как духовную ценность.

Отражённые во втором и третьем примерах поступки военного врача и находящегося в госпитале пожарника окончательно убеждают Сашу в том, что героизм по своей природе бессмертен и заключается в беззаветном, бескорыстном, благородном, стойком служении людям.

Я согласна с позицией автора: герой – отважный человек, который всегда готов к подвигу и обязательно совершает его, потому что полностью забывает о себе и действует исключительно ради других людей.

Истинным героем является Данко в рассказе А.М. Горького «Старуха Изергиль». Чтобы вывести из тьмы дремучих лесов и зловония болот слабых духом людей на свободу, юноша, пожалев их даже тогда, когда они, уставшие и злые от трудного пути, хотели его убить, крикнув: «Что я сделаю для людей?!», разорвал руками свою грудь, вынул из неё сердце и высоко поднял над головой. Оно пылало ярче солнца, как факел «великой любви к людям», и Данко мужественно повёл их вперёд – к свободной земле, к свету. Умер красавец и смельчак, и на его сердце кто-то осторожный наступил ногой, и оно угасло, но подвиг героя остался жить в легенде, напоминая о себе голубыми искрами в степи перед грозой.

Таким образом, только самоотверженный храбрый поступок можно считать героическим.

Надеемся, что наши сочинения-образцы окажут помощь и учителям, и учащимся в предэкзаменационном тренинге по русскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голайденко Л.Н., Прокофьева И.О. *Писательское* мастерство учителя как важнейшее условие успешной подготовки школьников к сочинению в формате ЕГЭ по русскому языку // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях полилингвального образования: Сборник научных трудов по материалам XXIV Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (г. Уфа, 24–26 апреля 2024 г.). – Уфа: БГПУ, 2024. – С. 20–25.
2. Дошинский Р.А. ЕГЭ 2026. Сочинения: 36 вариантов. – URL: <https://ctege.info/ege-2026/sochinenie-ege-fipi-doschinskiy.html> (06.02.2026).
3. ЕГЭ: текст Катаева В.П. // Тривиум: педагогический портал. – URL: <https://gordeevaln.ru/collection/20683> (06.02.2026).
4. ЕГЭ 2026: Вариант 1 // Тривиум: педагогический портал. – URL: <https://gordeevaln.ru/training/25887> (06.02.2026).
5. Егораева Г.Т. ЕГЭ 2026. Русский язык. Тренажёр. Учимся писать сочинение. – М.: Экзамен, 2026. – 96 с.
6. Сочинение ЕГЭ по русскому языку 2025–2026 / Коллектив авторов сайта РУСТЬЮТОРС. – URL: <https://rustutors.ru/egeteoriya/1160-sochinenie.html> (06.02.2026).
7. Текст А.Я. Бруштейн // Тривиум: педагогический портал. – URL: <https://gordeevaln.ru/collection/13698> (06.02.2026).

УДК 004.85

*А.Г. Иванов
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
научный руководитель – Г.Ф. Кудинова,
д-р филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной
лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в статье анализируется трансформация образовательного процесса под влиянием искусственного интеллекта. Рассматриваются педагогические возможности и этические вызовы внедрения искусственного интеллекта (далее ИИ), включая персонализацию обучения, автоматизацию рутинных задач, использование нейросетей в научной работе и преподавании языков. Подчёркивается необходимость сохранения ведущей роли педагога.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образование, обучение иностранным языкам, научная деятельность.

*A.G. Ivanov
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Doctor of Philological Sciences, head of the Russian Language,
Theoretical and Applied Linguistics Department,
Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS BY MEANS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. The article analyzes the transformation of the educational process under the influence of artificial intelligence. It examines the pedagogical opportunities and ethical challenges of AI integration, including personalized learning, automation of routine tasks, the use of neural networks in academic work and language teaching. The necessity of preserving the leading role of the teacher is emphasized.

Keywords: artificial intelligence, education, foreign language teaching, research activity.

Современная система образования переживает этап глубинной цифровой трансформации, ключевым драйвером которой выступает искусственный интеллект (ИИ). Как отмечается в стратегических документах, технологии ИИ обладают значительным потенциалом в обеспечении качества образования и создании условий для реализации

концепции непрерывного обучения [1; 4]. Однако стремительное внедрение генеративных технологий и нейросетей порождает не только новые педагогические возможности, но и ряд методологических, этических и практических вызовов. Анализ научных работ М.В. Якутиной, Л.П. Клобуковой, В.Н. Пустовойтова с соавторами, а также других исследователей позволяет систематизировать современное видение роли ИИ в образовании - от высшей школы до общего образования.

Как отмечают ученые, интеграция искусственного интеллекта в образование требует переосмысления традиционных педагогических моделей. С одной стороны, ИИ демонстрирует высокую скорость обработки данных, точность и многозадачность, эффективно автоматизирует рутинные операции. С другой стороны, исследователи единодушны во мнении, что логические алгоритмы пока не способны полностью воспроизвести сложность человеческого мышления, включая творчество, вдохновение и эмпатию [4; 8]. Например, немецкий философ М. Габриэль настаивает на том, что ИИ никогда не сможет обладать сознанием и истинным творчеством, оставаясь лишь инструментом в руках человека [9]. Мы тоже считаем, что подобная позиция определяет фундаментальный принцип иерархии в системе «человек – ИИ»: постановка целей образования, критический анализ и принятие окончательных решений остаются прерогативой педагога. Поэтому, как подчеркивают В.Н. Пустовойтов и его коллеги, использование ИИ в общем образовании должно опираться на систему методологических принципов, включающих обеспечение информационной безопасности, «этическую чистоту» и объективность факта использования технологий всеми субъектами процесса [4].

Современные исследования показывают, что 68,9% студентов считают нейросети приемлемыми для создания учебных работ, однако их использование часто носит несистемный характер [3; 5]. Остается актуальной проблема прозрачности и необходимости формирования у обучающихся культуры взаимодействия с ИИ, когда технологии выступают не средством избегания умственного труда, а интеллектуальным помощником. Этическая повестка также включает вопросы конфиденциальности данных и академической честности

Особенно ярко потенциал ИИ раскрывается в области преподавания иностранных языков, включая русский как иностранный (РКИ). Л.П. Клобукова с соавторами в своем исследовании подчеркивает, что ИИ-инструменты способны решать ключевые задачи языковой педагогики: персонализацию, повышение вовлеченности и обеспечение доступности [2]. Адаптивные обучающие платформы на базе ИИ анализируют успеваемость учащихся, выявляют слабые места (например, в падежных окончаниях или спряжениях глаголов) и предлагают индивидуальные траектории обучения [2; 5]. Геймифицированные приложения,

использующие механики наград и рейтингов, способствуют поддержанию мотивации. Отдельного внимания заслуживают инструменты генерации контента: они позволяют создавать аутентичные диалоги, интерактивные сценарии и упражнения, экономя время преподавателя и обеспечивая высокое качество материалов [2; 3].

Практические кейсы, описанные М.В. Якутиной, демонстрируют успешное применение специализированных платформ. Например, использование платформы Affectiva позволило преподавателям Финансового университета изучить влияние эмоционального интеллекта на освоение языка и скорректировать задания для повышения мотивации студентов [9]. Инструмент TextRazor был задействован для лингвистического анализа и адаптации сложных учебных материалов под уровень студентов, что особенно важно для групп с разнородной подготовкой [8; 2].

Разговорные агенты (чат-боты), созданные на базе естественного языка, моделируют реальные коммуникативные ситуации – от заселения в отель до ориентирования в городе, что помогает преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и практическим применением языка [2; 5].

Следует отметить, что эффективная интеграция ИИ невозможна без соблюдения методических принципов. Помимо уже упомянутого принципа критического мышления, важнейшими являются принципы методической обоснованности и «легальности» применения [4]. Учащийся должен не просто использовать сгенерированный ответ, но и быть способным его аргументировать, детализировать и объяснить, почему предложенное ИИ решение является верным или требует доработки.

Анкетирование, проведенное среди преподавателей Финансового университета (n=80), выявило интересные тенденции [8; 60]. 70% респондентов уже активно используют ИИ для поиска и анализа научных статей. 64% отметили сокращение времени на подготовку докладов и статей в 1,5-2 раза. Однако 25% участников столкнулись с трудностями, связанными с недостаточной информированностью о возможностях инструментов и сложностью интерпретации полученных с помощью ИИ данных. Это подтверждает тезис о необходимости системного повышения квалификации педагогов в области цифровых технологий [8].

В Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы студенты-магистранты учатся использовать большие языковые модели искусственного интеллекта для поиска в научных электронных библиотеках в рамках научно-исследовательской деятельности. Например, на сайте eLIBRARY.RU для поиска необходимых научных публикаций можно использовать такой инструмент, как «нейропоиск», он позволяет получить более точные и релевантные результаты. Возможны следующие виды заданий:

«1. Составить и запустить в Gigachat промпты для составления плана научно-исследовательской работы на учебный год по теме исследования. Использовать дополнительные промпты, для дополнения и уточнения плана деятельности. Провести анализ и скорректировать информацию при необходимости.

2. Составить и запустить в Gigachat промпт для формулировки 10 ключевых слов по теме исследования. Провести анализ сгенерированных слов, выбрать из них 5-7 наиболее удачных на ваш взгляд».

ИИ также позволяет проанализировать область научных интересов того или иного автора, основываясь на его публикациях, выявить уровень публикационной активности, число цитирований работ ученого и др.

Возможно использовать нейросети для обзора научной литературы по теме, краткого пересказа выбранной статьи, правильного оформления списков литературы. Следует признать, что языковые модели искусственного интеллекта активно используются в высшей школе и научном сообществе.

В то же время, данные исследований в общем образовании показывают, что, несмотря на активное использование нейросетей школьниками (28%), только 20% учителей применяют их в своей работе [3; 4]. Это свидетельствует о разрыве между реальными практиками обучающихся и готовностью педагогического сообщества к работе в новых условиях.

Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что искусственный интеллект уже сегодня выступает значимым фактором трансформации научного и образовательного процессов. Он оптимизирует сбор и анализ данных, открывает новые возможности для междисциплинарных исследований и создания персонализированных методик обучения. Успешные примеры использования платформ вроде eLIBRARY, Semantic Scholar, GigaCheck, ResearchGate, КиберЛенинки, а также специализированных языковых решений, доказывают практическую пользу ИИ [2; 8].

Тем не менее, технологии не заменят педагогического таланта, интуиции и творческого подхода. Ключевым условием успешной интеграции ИИ в образование становится разработка взвешенной этической и методической базы, а также непрерывное обучение всех участников процесса грамотному и критическому взаимодействию с «интеллектуальными» машинами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Указ Президента РФ от 10.10.2019 № 490 (ред. от 15.02.2024) «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации».
2. Клобукова Л.П. Использование технологий искусственного интеллекта при разработке систем упражнений и заданий по русскому языку для иностранных студентов-социологов и учащихся подготовительных факультетов российских вузов /

Л.П. Клобукова, Н.Д. Майоров, Ю.А. Кочеткова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 10, № 6. – С. 735-742.

3. Колодяжная Ю.В. Процесс становления искусственного интеллекта как инструмент развития цифровой культуры // Проблемы современного педагогического образования. 2024. – № 84. – С.253-255.

4. Пустовойтов В.Н., Белоус Н.Н., Шубабко Е.Н. Ключевые принципы использования технологий искусственного интеллекта в общем образовании // Современная педагогика. 2024.

5. Тимохин А.М. Методы и системы искусственного интеллекта в образовательном процессе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77.

6. Шаяхметова Л.А., Кучумов В.Д. Этика использования нейросетей в образовательном процессе // Вестник ПГГПУ. – 2024. – № 1. – С.109-113.

7. Шишкова А.В. Цифровая этика в современном образовательном процессе // Социально-гуманитарные знания. 2019. – № 2. – С.68-70.

8. Якутина М.В. Влияние искусственного интеллекта на научный поиск в области научных педагогических исследований в высшей школе // Инновации в образовании. 2025. № 9. – С.58-70.

9. Gabriel M. Warum es die Welt nicht gibt // Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik. 2013. № 89(4).

УДК 378.4

А.В. Колядин
канд. филол. наук, доцент подготовительного отделения
для иностранных учащихся
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
им. первого Президента России Б.Н. Ельцина»
(г. Екатеринбург)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ

Аннотация: в статье определены ключевые тенденции развития лингводидактических технологий в методике РКИ. Подчеркивается, что при цифровизации технические средства остаются инструментом, а ключевая роль принадлежит педагогу. Перспективные направления исследований включают создание банков адаптированных текстов, применение компьютерных игр и использование искусственного интеллекта для построения индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: русский язык как иностранный (РКИ), лингводидактические технологии, информационный формат, адаптация текстов, геймификация, метод проектов, коммуникативный тренинг, цифровые платформы.

A.V. Kolyadin
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of the
Preparatory Department for Foreign Students
Ural Federal University n. a. the First President of Russia B.N. Yeltsin
(Yekaterinburg)

LINGUODIDACTIC TECHNOLOGIES IN TEACHING RFL

Abstract. The article identifies key trends in the development of linguodidactic technologies in the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL). It is emphasized that in the context of digitalization, technical means remain a tool, while the key role belongs to the teacher. Promising research directions include the creation of banks of adapted texts, the use of computer games, and the application of artificial intelligence for constructing individual educational trajectories.

Keywords: Russian as a foreign language (RFL), linguodidactic technologies, information format, text adaptation, gamification, project-based learning, communication training, digital platforms.

Современный этап развития методики преподавания русского языка как иностранного характеризуется активной интеграцией цифровых технологий и переосмыслением традиционных подходов к обучению. Как отмечают исследователи, эти изменения связаны с цифровой революцией, которая как общественное явление уже свершилась, и современные информационные технологии, являясь ее результатом, вызывают необходимость изменения существующих педагогических технологий обучения. Очевидно, что традиционные методы уже не в полной мере отвечают новым условиям, поскольку «меняется все: средства, способы, формы обучения, подходы и методы» [6; 5]. Актуальность настоящего исследования обусловлена именно этим противоречием между стремительной трансформацией коммуникативной среды и степенью адаптации методического инструментария преподавания русского языка как иностранного (РКИ) к данным изменениям. Объектом исследования выступает процесс обучения РКИ в условиях цифровой трансформации образования, в то время как предметом является совокупность лингводидактических технологий, применяемых в современной методике преподавания РКИ.

Нельзя не согласиться, что игнорирование тех изменений, которые произошли в коммуникативной среде за последние десятилетия, привело бы к необратимому отставанию методики преподавания от реальных потребностей обучающихся. Как следствие, внедрение инновационных лингводидактических технологий становится не просто желательным, а необходимым условием поддержания эффективности образовательного процесса. Практическая значимость этих изменений подтверждается многочисленными исследованиями: использование информационных форматов позволяет не только интенсифицировать учебный процесс, но и успешно решать задачи обеспечения результативности обучения в условиях информатизации образовательной сферы [6; 5]. Кроме того, как показывает, в частности, опыт применения проектных методов, они эффективно работают даже в условиях отсутствия языковой среды, помогая моделировать учебную языковую среду и стимулируя учащихся к

самостоятельному поиску информации и творческой активности [8; 18]. Цель данной работы заключается в выявлении, систематизации и анализе ключевых тенденций развития лингводидактических технологий, определяющих вектор развития методики преподавания РКИ на современном этапе. Методологическую базу исследования составили общенаучные методы анализа и синтеза научно-методической литературы, методы сравнительного анализа педагогических технологий, а также систематизация теоретических и прикладных разработок в области лингводидактики. Анализ научно-методической литературы последних лет позволяет выделить несколько ключевых тенденций, определяющих вектор развития лингводидактики РКИ, а также наметить перспективные направления для дальнейших исследований и практических разработок. Обратимся к рассмотрению этих тенденций более подробно.

Одной из фундаментальных тенденций, которая прослеживается во многих современных исследованиях, является переход от простого использования технических средств к формированию целостных образовательных экосистем. В монографии А.В. Тряпельникова подробно исследуется эволюция от технических средств обучения (ТСО) к электронному и далее к информационному формату [6; 8-10]. Автор вводит понятие «информационный формат», в котором текст перестает быть просто носителем информации, а становится инфокоммуникационной технологией, существующей в виде гипертекста и кибертекста [там же; 12]. Эта трансформация, по мнению исследователя, принципиально меняет роль преподавателя в учебном процессе, требуя от него осознанного участия в генерации смыслов и образов для обучающихся [там же; 86-87]. Представляется, что именно такое понимание роли педагога становится ключевым в условиях цифровизации: технические средства остаются лишь инструментом, а центральной фигурой, организующей учебный процесс, по-прежнему является преподаватель.

В русле этой тенденции развиваются исследования, посвященные работе с текстом как основной единицей обучения. И это закономерно, поскольку именно текст, по убеждению многих методистов, остается главным носителем культурной и языковой информации. Так, Е.А. Еремина предлагает пошаговый алгоритм отбора и лингводидактического анализа аутентичных текстов, который включает использование лексических минимумов и специализированных сервисов для определения уровня сложности [3; 194-195]. Автор справедливо подчеркивает, что современному преподавателю необходимо умение работать с текстом как с динамичным ресурсом, адаптируя его под конкретные учебные задачи и интересы аудитории [там же; 189].

Более глубокий уровень адаптации представлен в диссертационном исследовании А.В. Коротышева, который разрабатывает технологию

отбора и адаптации художественных текстов [4; 3]. Предложенная автором «матрица адаптации» представляет собой удобный наглядный инструмент, визуализирующий взаимодействие параметров текста и характеристик читательской аудитории [там же; 16-17]. Важно, что этот подход позволяет сохранить эстетическую и содержательную целостность оригинала, одновременно делая его доступным для обучающихся-инофонов [там же; 13]. С таким подходом нельзя не согласиться: именно бережное отношение к оригинальному тексту в сочетании с методически обоснованной адаптацией позволяет решить одну из главных проблем обучения: сделать аутентичный материал доступным без потери его культурной ценности.

Параллельно с текстоцентричным направлением активно развивается тенденция геймификации образовательного процесса, и это представляется вполне закономерным ответом на запрос современного поколения «цифровых аборигенов» («digital natives» [10]), выросшего в окружении цифровых развлечений. У.И. Турко в своем обзоре выделяет такие современные игровые технологии, как сторителлинг, эдьютейнмент и хакатон [7]. Исследователь отмечает, что эти технологии не только повышают мотивацию учащихся, но и создают комфортную психологическую среду, снижая информационную перегрузку и способствуя непроизвольному запоминанию материала [там же; 181].

Аналогичную позицию занимает О.В. Чернышенко, подчеркивая, что игровые технологии позволяют реализовывать стратегию интерактивного обучения и сводить к минимуму психологический барьер между преподавателем и обучающимся [9; 137-138]. Согласно концепции методолога, игровые приемы наиболее эффективны именно в сочетании с традиционными методами обучения [там же; 139]. Однако, на наш взгляд, принципиально важным является понимание, что геймификация не должна подменять собой системное обучение, но способна стать его мощным катализатором.

Важное значение в данном контексте имеет исследование А.С. Горшуновой, посвященное лингводидактическому потенциалу компьютерных игр [2]. Автор предлагает классификацию игр по жанрам и количеству участников, показывая, как различные типы игр могут быть использованы для тренировки разных видов речевой деятельности [там же]. Особый интерес представляет идея использования многопользовательских онлайн-игр как виртуальной языковой среды, где студент получает возможность практиковать русский язык в реальной коммуникации с другими игроками [там же]. Позволим себе согласиться с автором в том, что потенциал этого направления огромен: по сути, речь идет о создании искусственной, но при этом аутентичной языковой среды, доступ к которой ранее был возможен только при физическом присутствии в стране изучаемого языка. Очевидно, что перспективным направлением здесь может стать разработка методических рекомендаций по интеграции

популярных игр в учебный процесс, а также создание специализированных обучающих игр на русском языке.

Интегративным методом, объединяющим многие современные тенденции, является метод проектов. В диссертации В.М. Филипповой представлен всесторонний анализ его лингводидактического потенциала [8; 3-4]. Автор убедительно доказывает, что метод проектов эффективен не только как средство обучения, но и как инструмент контроля уровня сформированности коммуникативной компетенции [там же; 14-15]. Особую ценность представляет описание опыта применения проектов как в языковой среде, так и в условиях ее отсутствия. В последнем случае проектная работа помогает моделировать учебную языковую среду, стимулируя учащихся к самостоятельному поиску информации и творческой активности [там же; 18]. С данной позицией трудно не согласиться: именно проектная деятельность, на наш взгляд, позволяет наиболее органично соединить языковую практику с развитием критического мышления и навыков работы в команде, что делает ее незаменимым инструментом в современном образовании. Перспективным направлением здесь является разработка адаптивных проектных заданий с системой подготовительных упражнений, позволяющих использовать метод на разных уровнях владения языком.

Еще одним важным направлением является использование коммуникативного тренинга. Ю.В. Агеева и С.Р. Марданова представляют содержательно-структурную модель тренинга, состоящую из семи блоков: от погружения в коммуникативную ситуацию до рефлексии и подведения итогов [1; 31]. Авторы рассматривают коммуникативный тренинг как самостоятельную методическую единицу, способную интегрировать когнитивные, речевые и социокультурные компоненты обучения [там же; 28]. Важной особенностью предложенной модели является ее гибкость: она может быть реализована как в рамках одного занятия, так и в качестве серии уроков, объединенных общей темой [там же; 32]. Представляется, что именно такая модульность и адаптивность являются ключевыми требованиями к современным образовательным технологиям, позволяющим учитывать разнообразные потребности и условия обучения.

Наконец, необходимо, на наш взгляд, отметить тенденцию к активному внедрению цифровых платформ и онлайн-инструментов в повседневную практику преподавания. В сборнике материалов семинара УрФУ представлен широкий спектр прикладных решений: от использования LMS Moodle для создания электронных курсов по языкам специальности до применения интерактивных досок (JamBoard), онлайн-конструкторов (Wordwall, Kahoot) и виртуальных сред для развития устной речи. Авторы подчеркивают, что дистанционный формат, несмотря на все сложности, открывает новые возможности для компиляции учебных материалов, визуализации грамматических явлений и организации игровых

форм работы [5; 36-38; 49-50]. С этим наблюдением нельзя не согласиться: как показал опыт дистанционного обучения во время пандемии, онлайн-обучение может быть не вынужденной мерой, а полноценной альтернативой, обладающей собственными уникальными преимуществами. В данном контексте особый интерес представляет опыт создания комплексных онлайн-проектов в разноуровневых группах, описанный С.А. Шагаевой, который демонстрирует высокий потенциал проектной деятельности для сплочения коллектива и повышения мотивации учащихся [5; 102-104].

Анализ представленных материалов позволяет наметить ряд перспективных направлений для дальнейших исследований и разработок в области лингводидактики РКИ. Во-первых, очевидна потребность в создании специализированных банков адаптированных текстов и проектных заданий с четкой градацией по уровням владения языком. Во-вторых, перспективным представляется дальнейшее изучение возможностей компьютерных игр и виртуальных сред для создания погружающего языкового опыта. В-третьих, важным направлением может стать разработка методик интеграции коммуникативных тренингов в систему вузовского образования. Наконец, учитывая быстрый прогресс технологий, актуальным остается исследование потенциала искусственного интеллекта для создания адаптивных учебных траекторий и автоматизированной обратной связи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Ю.В., Марданова С.Р. Лингводидактический потенциал коммуникативного тренинга в обучении РКИ // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2025. – Т. 14. – № 5. – С. 27-34. – URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/106103/view> (дата обращения 16.03.2026)
2. Горшунова А.С. Лингводидактический потенциал компьютерных игр в обучении РКИ // Язык. Культура. Коммуникации. – 2018. – URL: <https://journals.susu.ru/lcc/article/view/675/788> (дата обращения 16.03.2026)
3. Еремина Е.А. Отбор и лингводидактический анализ аутентичных текстов как профессиональные задачи преподавателя РКИ // Вестник МГПУ. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2025. – № 3(59). – С. 186-202. – URL: <https://vestnik-filologiya-lingvodidaktika.mgpu.ru/2025/10/15/otbor-i-lingvodidakticheskij-analiz-autentichnyh-tekstov-kak-professionalnye-zadachi-prepodavatelya-rki/> (дата обращения 16.03.2026)
4. Коротышев А.В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 27 с. – URL: https://dissovet.philol.msu.ru/docs/2017_KorotyshevAV_avtoreferat_13.00.02_79.pdf (дата обращения 16.03.2026)
5. Современные образовательные технологии и тенденции в преподавании русского языка как иностранного: материалы научно-методического семинара для преподавателей и специалистов, работающих с иностранными учащимися, 26 апреля

2022 г. / Под ред. У.С. Кутяевой, Е.С. Рябцевой. – Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2022. – 107 с. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/119445/1/978-5-91256-558-8_2022.pdf (дата обращения 16.03.2026)

6. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). – М., 2014. – 80 с.

7. Турко У.И. Современные игровые технологии на уроках русского языка как иностранного: обзор лингводидактических практик // Art Logos (искусство слова). – 2023. – № 2. – С. 178-191. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-igrovyie-tehnologii-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo-obzor-lingvodidakticheskikh-praktik/viewer> (дата обращения 16.03.2026)

8. Филиппова В.М. Лингводидактический потенциал метода проектов и его реализация в преподавании РКИ: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2018. – 22 с. – URL: <https://www.dissercat.com/content/lingvodidakticheskii-potentsial-metoda-proektov-i-ego-realizatsiya-v-prepodavanii-rki> (дата обращения 16.03.2026)

9. Чернышенко О.В. Игровые технологии как лингводидактическое средство в обучении русскому языку как иностранному // Казанский педагогический журнал. – 2016. – С. 135-140. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovyie-tehnologii-kak-lingvodidakticheskoe-sredstvo-pri-obuchenii-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu/viewer> (дата обращения 16.03.2026)

10. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon / The strategic planning resource for education professionals. – 2001. – V. 9. - #5. – PP. 2-6. – URL: <http://media.history.msu.edu/wra110/prensky.pdf> (дата обращения: 16.03.2026)

УДК 372.881.161.1

*И.Ю. Малышева,
канд. филол. наук, доцент кафедры
филологического образования Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования
(г. Санкт-Петербург)*

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические и прикладные аспекты использования данных НКРЯ, корпусных технологий в практике преподавания русского языка в школе и вузе. Представлены лингвистические задачи на корпусной основе. Особое внимание уделяется использованию методического потенциала виджетов сервиса «Портрет слова» в практике конструирования проблемных заданий. Каждая учебная задача сопровождается описанием механизмов организации работы и методическим комментарием относительно действий преподавателя, результатов работы обучающихся.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, Национальный корпус русского языка, подкорпусы, коллокации, лингвистическая задача.

I.Y. Malysheva
Candidate of Philological Sciences, Associate professor,
St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education
(St. Petersburg)

LINGUISTIC TASKS BASED ON CORPUS DATA IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN AT SCHOOL AND UNIVERSITY

Abstract. This article examines the theoretical and applied aspects of using NCLR data and corpus technologies in Russian language teaching in schools and universities. Corpus-based linguistic tasks are presented. Particular attention is paid to the methodological potential of the «Portrait of a Word» service widgets in constructing problem-based assignments. Each learning task is accompanied by a description of the workflow mechanisms and methodological commentary regarding the teacher's actions and student performance.

Keywords: corpus linguistics, National Corpus of the Russian Language, subcorpora, collocations, linguistic task.

В ряду фундаментальных достижений информационной эпохи особое место принадлежит созданию крупных национальных корпусов языков – «унифицированных, структурированных, филологически компетентных массивов языковых данных, предназначенных для решения конкретных лингвистических задач» [1; 11].

Корпус русского языка представляет собой специализированную информационно-поисковую систему с многоуровневой аннотацией (семантической, морфологической, синтаксической, метатекстовой). Выполняя «функцию объективной модели языка, НКРЯ фиксирует системные и функциональные характеристики языковых единиц» [5; 12], является «инструментом изучения современного состояния и истории развития русского языка, значимым фактором развития технологий, связанных с обработкой информации, одним из цифровых средств обучения русскому языку» [2; 215].

Дидактическая ценность НКРЯ для филологического образования – как академического, так и школьного – раскрывается через применение корпусных технологий при получении верифицированных статистических данных о функционировании языковых единиц (абсолютная и относительная частотность словоформ, распределение по метаатрибутам, хронологическая динамика); в сфере диахронических исследований языка (верификация гипотез о динамике лексического состава, расширении или сужении семантического объема слова и др.); в области лингвостилистического анализа текста.

Массив языковых данных и программная оболочка корпуса могут использоваться в качестве материала и инструмента обучения на этапе освоения базовых лингвистических понятий под руководством педагога и при выполнении обучающимися самостоятельных исследовательских

проектов, реализующих принципы обучения на основе использования базы данных («Data Driven Learning»).

Одним из направлений применения корпусных материалов и технологий в образовательном процессе является разработка лингвистических задач корпусно ориентированного типа. Подобные дидактические единицы представляют собой структурированные проблемные задания, включающие в качестве неотъемлемых компонентов объект анализа (релевантный языковой факт); условие (имплицированную лингвистическую проблему, объективированную в данном факте); искомое решение, предполагающее трансформацию исходной информационной системы посредством реализации последовательности аналитических операций (не менее двух), направленных на разрешение выявленного противоречия.

Систематизация лингвистических задач, использующих корпусные данные, предполагает опору на методические принципы разработки проблемных познавательных заданий (Б.Ю. Городецкий, А.Н. Журинский, А.А. Зализняк и др.), принципы дифференциации типов задач в зависимости от дидактической цели их использования, проблемно-содержательного наполнения, определенные в работах Т.В. Напольновой, Н.А. Киселевой.

Первый тип задач – задачи на основе анализа проблемного содержания области знаний (на выяснение лексического значения слова, происхождения и сферы употребления слов и выражений, на выявление грамматико-стилистической роли слов и конструкций, на выявление языкового стиля, на изучение коллокаций и коллигаций и др.) [3; 17].

Данный тип проблемных заданий актуализирует в когнитивной деятельности обучающихся механизмы индуктивного обобщения, формируя тем самым навыки эмпирического умозаключения от частных фактов к системным выводам. Школьникам может быть предложен массив контекстов (конкорданс), сгенерированный по определенному запросу. Задача учеников – выявить особенности языковой единицы.

Рассмотрим лингвистические задачи корпусно ориентированного типа по темам «Лексическая семантика», «Диалектная лексика», «Лексические омонимы».

Распределите приведённые примеры, взятые из Национального корпуса русского языка, на группы и объясните принцип группировки.

1) «Еще головастых бычков ловили на трех прудиках – крохотных, как садовый участок, заросших ряской и густой злодейкой элодеей, – прямоугольных водоемах по левую сторону от старой железнодорожной ветки [Алексей Варламов. Купавна // «Новый Мир», 2000]. 2) Капитан бросил бычок в костер и поднялся [Виктор Ремизов. Воля вольная // «Новый мир», 2013]. 3) Небогатый опыт подсказал: полбуханки хлеба, огурец, две конфеты, банку бычков в томате, флягу с водой, – вполне

достаточно, чтобы добраться до Огненной Земли [Вадим Бурлак. Хранители древних тайн (2001)]. 4) Бычкам нужна территория, где много воды и прекрасные травы [Анна Романова. Бычка за рога // «Огонек», 2015]. 5) Дождик, что ли собирается, Ходят по небу бычки, Вечер пуще надвигается, Прятке идут мужики. [Н.А. Некрасов. Коробейники: «Как с тобою я похаживал...» (23.08.1861)]» [4; 2-3].

Обучающиеся классифицируют примеры, определяя лексическое значение слова «бычки», анализируют явления омонимии в проанализированных контекстах. Используя данные «Большого толкового словаря русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова, уточняют значения слова.

Предлагаем школьникам ответить на вопросы: *В каком значении подано слово «бычок» в некрасовском контексте? Почему значение 'небольшая туча' не фиксируется толковым словарем С.А. Кузнецова? Какие подкорпусы НКРЯ могут содержать конкордансы, в которых слово «бычок» используется в значении, поданном Н.А. Некрасовым? Сделайте предположение, какова ареальная дистрибуция слова?*

В результате мини-исследования обучающиеся установят, что в поэме «Коробейники» слово «бычок» использовано поэтом в значении 'небольшое облако, туча': *Дождик, что ли, собирается, Ходят по небу бычки...*

Слово образовано аффиксальным способом при помощи суффикса -ок-, от основы бык- лексемы «бык», которая в северных говорах имеет значение 'первые, появляющиеся «горами» из-за горизонта тучи перламутрового цвета, являющиеся предвестниками сильной грозы' (Влад., Волог.), 'передовые серебристые и круглые тучи перед грозой' (Влад., Даль) [7; 342-343].

Изучая историю слов «бык», «бычок», опираясь на работы А.Н. Афанасьева, Н.И. Толстого, школьники придут к выводу о тесной связи значения лексем с древнейшими славянскими представлениями грозных облаков в виде быков и коров [8; 3-16], о том, что лексический фонд языка является кумулятивной базой мировидения данного социума, «константой культуры».

Школьники предположат, что слово «бычок» бытовало (бытует) в родных для Некрасова ярославских и костромских говорах. «Ярославский областной словарь» подтвердит догадку учеников: ««Бычок» – 'маленькая тучка, облако': *По небу бычки заходили; Ни одного бычка нет на небе; Смотря по бычкам, завтра погода будет хорошая; Вчерася набежал бычок, все сено сразу обмочил*» [9; 35].

Широкая ареальная дистрибуция слова подтверждается и другими диалектными словарями: *Вон какой бык-от из-за лёсу-то вылазит* (с. Спицыно), *«Бычок постепенно небо закрывает»* (с. Ваганово) [6; 53], *«Вон бычки-то заходили. Бычки черные, значит, гроза будет»* [7; 343].

Отдельно школьники отметят: в поэме «Коробейники» для диалектизма «бычки» характерна особая экспрессия, так как он употреблён Н.А. Некрасовым в «узловой точке» композиции произведения. Локально окрашенное слово придаёт эпизоду определённую напряжённую стилистическую тональность; значение его выходит за рамки значения единичного слова; в семантической структуре появляется обобщённо-символический смысл: предвестники грозы предвещают преступление.

Второй тип задач – задачи на основе определения методов науки или способов добывания знаний, т. е. методов решения проблем [3; 17].

Представим лингвистическую задачу данного типа по теме «Книжная лексика». *Изучите материалы, содержащие информацию подкорпусов НКРЯ о словах-синонимах: данные о распределении результатов поиска по датам (частота на миллион словоформ), об использовании слов в текстах разных эпох, ближайших семантических ассоциатах слова. Предположите, какие слова могут соответствовать метаданным, представленным на рисунках 1–2.*

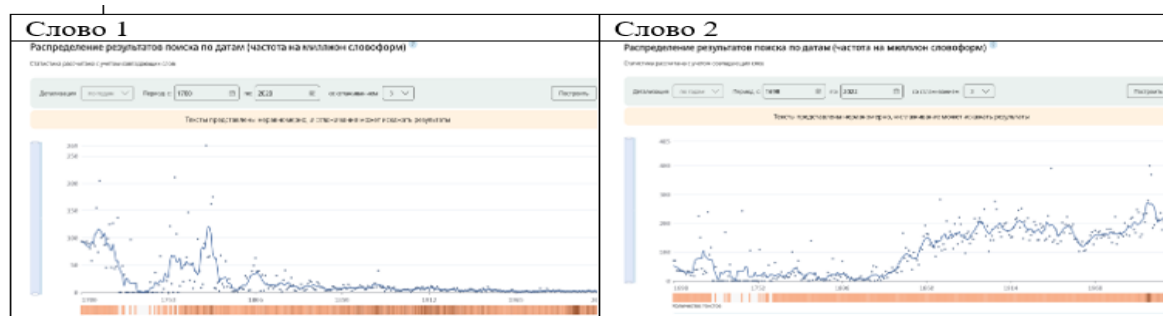


Рис. 1. Данные Основного подкорпуса. Распределение результатов поиска по датам (частота на миллион словоформ)

С помощью сервиса «Графики» реконструируется хронология вхождения слов в язык, анализируются пики частотности их использования, связанные с экстралингвистическими и лингвистическими факторами. Графики, представленные на рисунке 1, позволят обучающимся предположить, что частота употребления слова 1 являлась высокой до первой половины XVIII века, частота употребления слова 2 – со второй половины XVIII века по настоящее время.

В процессе учебной деятельности школьниками выдвигаются предположения о том, каким образом контекстуальные данные, репрезентируемые виджетами НКРЯ, могут выступать в качестве операциональных маркеров при верификации и идентификации искомых слов. Так, по данным Древнерусского и Старорусского подкорпусов, хронологические рамки первичной фиксации рассматриваемых лексем охватывают период, непосредственно следующий за датой принятия христианства. Данные виджета «Похожие слова» отображают ближайшие семантические ассоциаты слов. Самыми близкими по использованию в

контекстах к искомым словам являются слова «создатель», «упование», «вера», «надежда», «человеколюбие».

Обратимся к данным виджета НКРЯ «Статистика текстов» (рис. 2).

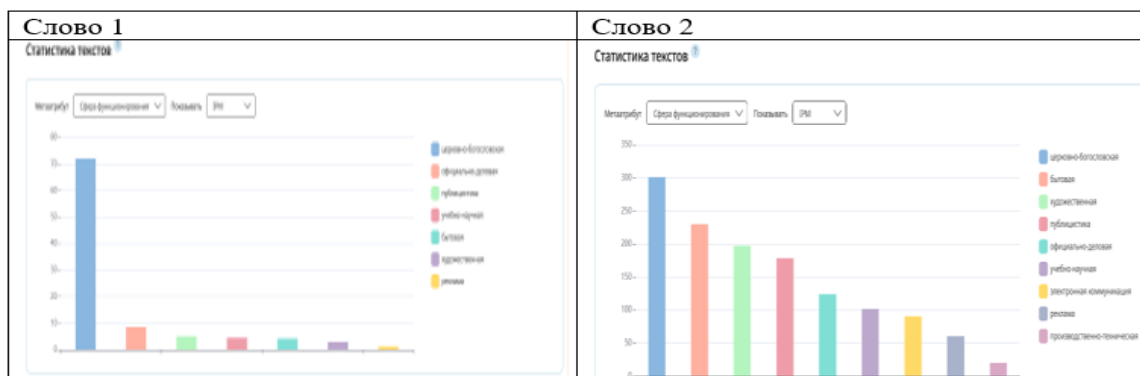


Рис. 2. Метаатрибут «Сфера функционирования»

Материалы виджета позволят обучающимся сделать вывод о том, что слово 1 – книжное слово. Сфера его функционирования – религиозно-богословская литература. Слово 2 не является стилистически окрашенным.

Предлагаем обучающимся воспользоваться функцией «Скетчи» НКРЯ, изучить данные о коллокатах слов, назвать искомые слова.

Обучающиеся назовут искомые слова (*надежда, упование*), отметят особенности книжной лексики.

Таким образом, корпусные данные, представляющие собой изолированные примеры, стали основой эмпирического (учебного) исследования, в котором индуктивные обобщения опирались на статистически значимые выборки данных.

Внедрение корпусных технологий в школьную практику требует учета возрастных особенностей и уровня лингвистической подготовки обучающихся. Целесообразно начинать работу с корпусом на этапе основного общего образования (5-9 классы) в рамках проектной деятельности или факультативных занятий.

Методически значимым условием имплементации материалов НКРЯ в образовательный процесс школы выступает принцип селективности данных. Эффективность дидактического инструментария должна обеспечиваться не апелляцией к «сырым» (необработанным) корпусным массивам, но конструированием релевантных верифицированных выборок, репрезентативных в рамках заданной образовательной проблематики.

В системе высшего филологического образования работа с корпусом приобретает фундаментальный характер. Студенты должны овладеть навыками построения сложных запросов с использованием метаразметки, критической оценки корпусных данных и интерпретации количественных показателей.

Лингвистические задачи в вузовском преподавании могут быть направлены на поиск омонимичных форм, автоматическое различение

которых представляет трудность для систем машинного анализа. На материале основного и параллельных корпусов обучающиеся могут выполнять квантитативные исследования лексической сочетаемости. Использование исторического подкорпуса и подкорпуса диахронического даст возможность будущим учителям-словесникам проследить эволюцию грамматических конструкций.

Анализ практики внедрения корпусных задач позволяет выделить ряд неоспоримых преимуществ их использования в образовательном процессе. Во-первых, объективность: эмпирическая база, насчитывающая тысячи контекстов, исключает субъективизм, присущий иллюстративному методу. Во-вторых, актуальность: корпус фиксирует современное состояние языка, включая сленг, профессиональную терминологию и новейшие заимствования. В-третьих, корпусные задачи способствуют формированию у обучающихся универсальных компетенций в области работы с большими данными, использования информационно-аналитических систем. Однако следует учитывать и методические риски. Избыточность информации может привести к когнитивной перегрузке обучающегося, неспособности выделить релевантные паттерны из множества контекстов. Преодоление этого риска требует строгого лимитирования выборки и четкой постановки исследовательской задачи. Другой риск связан со сложностью интерпретации: ошибки автоматической разметки (ложная омонимия, некорректное приписывание грамматических характеристик) могут дезориентировать неподготовленного пользователя. В связи с этим необходим этап ознакомления с устройством корпуса и принципами его аннотации.

Развитие корпусно ориентированной методики в перспективе связано с созданием учебных корпусов, аккумулирующих письменные и устные тексты, продуцируемые самими обучающимися. Анализ таких корпусов позволяет выявить типичные ошибки, устойчивые лакуны в грамматической компетенции и на этой основе осуществлять персонализированную коррекцию образовательной траектории.

Интеграция корпусных технологий в практику преподавания русского языка представляет собой закономерный этап эволюции филологического образования в цифровой среде.

Лингвистические задачи на основе корпусных данных трансформируют характер учебной деятельности, переводя ее из рецептивно-репродуктивного русла в русло активно-исследовательское. На уровне школы это способствует формированию функциональной грамотности и устойчивого интереса к изучению языка; на уровне вуза – закладывает основы профессионального филологического мышления, базирующегося на принципах эмпирической верификации и квантитативного анализа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Корпусная лингвистика: учебник. 3-е изд., перераб. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2020. – 234 с.
2. Малышева И.Ю. Лингвистические задачи на основе корпусных данных в практике преподавания русского языка / И.Ю. Малышева // Родной язык в лингвокультурологическом аспекте. Языковые изменения от Победы до современности: Сборник научных статей. – Смоленск: Смоленский государственный университет. – 2025. – С. 215-224.
3. Напольнова Т.В. Познавательные задачи в обучении русскому языку. – М.: Просвещение, 1968. – 55 с.
4. Национальный корпус русского языка. – URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 28.03.2026).
5. Плунгян В.А. Зачем мы делаем Национальный корпус русского языка? / В.А. Плунгян // Отечественные записки. – 2005. – № 2 (23). – С. 296-308.
6. Словарь вологодских говоров. Выпуск первый (А – Г). Вологда: Изд-во Вологодского государственного педагогического института, 1983. 144 с.
7. Словарь русских народных говоров. Выпуск третий (Блазняшка – Бяшутка). – Л.: Наука, 1968. – 360 с.
8. Толстой Н.И. Еще раз о теме «тучи – говьяда, дождь – молоко» // Славянский и балканский фольклор: Верования. Текст. Ритуал. – М.: Наука, 1994. – 270 с.
9. Ярославский областной словарь. Учебное пособие. Выпуск второй (Бобовки – вертушок). – Ярославль: Изд. ЯГПИ, 1982. – 58 с.

УДК 372

Э.Г. Мифтахова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Л.А. Каракуц-Бородина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИНФОРМАТИКОЙ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ТЕКСТА ИЗ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация: современная школа активно ищет новые подходы к обучению русского языка, учитывая возрастающую роль цифровых технологий в образовательном процессе. Одним из перспективных направлений является интеграция уроков русского языка с уроками информатики. Это позволяет не только повысить мотивацию учащихся, но и развить у них критическое мышление, умение анализировать текстовые массивы и применять современные технологии обработки больших объемов информации. Данная статья посвящена интеграции уроков русского языка с информатикой посредством использования Национального корпуса русского языка (НКРЯ). Приводятся конкретные методические рекомендации и практические примеры для учащихся 5-11 классов.

Ключевые слова: Национальный корпус русского языка, анализ текста, информатика, русский язык, интеграция.

E.G. Miftakhova
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – L.A. Karakuts-Borodina
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

INTEGRATION OF RUSSIAN LANGUAGE LESSONS WITH COMPUTER SCIENCE THROUGH TEXT ANALYSIS FROM THE NATIONAL CORPUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN MIDDLE AND HIGH SCHOOL GRADES

Abstract. Modern schools are actively looking for new approaches to teaching Russian, given the increasing role of digital technologies in the educational process. One of the promising directions is the integration of Russian language lessons with computer science lessons. This allows not only to increase the motivation of students, but also to develop their critical thinking, the ability to analyze text arrays and apply modern technologies for processing large amounts of information. Russian Russian language lessons are integrated into computer science through the use of the National Corpus of the Russian Language (NCRL). Specific methodological recommendations and practical examples for students in grades 7-11 are provided.

Keywords: Russian Russian Language National Corpus, text analysis, computer science, Russian language, integration.

Современный этап развития образования характеризуется активным внедрением цифровых технологий в учебный процесс. Это требует от педагогов поиска новых форм взаимодействия дисциплин, которые традиционно преподаются изолированно. В частности, интеграция уроков русского языка и информатики открывает широкие возможности для углублённого изучения языковых явлений через призму цифровых инструментов. В данной статье рассматривается потенциал использования Национального корпуса русского языка (НКРЯ) как связующего звена между этими дисциплинами в средних и старших классах.

Русский язык играет ключевую роль в формировании общей культуры и грамотности школьников. Однако традиционные методы изучения языка часто воспринимаются учащимися как рутинные и недостаточно увлекательные. Для решения этой проблемы предлагается интегрировать уроки русского языка с занятиями по информатике. Такой подход позволяет создать условия для развития метакомпетентностей обучающихся, способствует формированию универсальных учебных действий и развитию информационной компетентности.

Национальный корпус русского языка – это информационно-справочная система, основанная на собрании текстов на русском языке в электронной форме. Он содержит разнообразные тексты: от художественной литературы до научных статей, газетных публикаций и устной речи. Объём корпуса превышает 2 млрд словоупотреблений, что делает его репрезентативным источником для лингвистических исследований [3; 15-25].

Национальный корпус русского языка представляет собой уникальную базу данных, содержащую огромный объём русскоязычных текстов различного характера и жанровой принадлежности. Использование НКРЯ в обучении позволяет учащимся исследовать реальные образцы речи, выявить закономерности языкового употребления, изучить особенности грамматического строя и стилистику русских текстов. Применение информационно-коммуникативных технологий помогает автоматизировать процесс исследования и повышает эффективность учебного процесса.

НКРЯ предоставляет инструменты для поиска и анализа языковых единиц по множеству параметров [2; 10]:

- частота употребления слов и словосочетаний;
- контексты употребления;
- грамматические характеристики;
- хронологические изменения в языке;
- жанрово стилистическая принадлежность текстов;
- региональная вариативность.

Эти возможности делают НКРЯ уникальным ресурсом для школьников: он позволяет увидеть язык не как набор правил, а как живую, развивающуюся систему. Работа с корпусом помогает преодолеть разрыв между теоретическими знаниями и реальным функционированием языка.

Методология интеграции уроков русского языка и информатики основывается на концепции межпредметных связей, которая предполагает взаимопроникновение дисциплин и обогащение содержания каждой из них элементами другой дисциплины. Этот подход обеспечивает комплексное развитие познавательных способностей учащихся, формирует целостное представление о мире и развивает креативное мышление.

Процесс интеграции уроков русского языка и информатики состоит из трёх этапов [4]. На подготовительном этапе происходит изучение материала по обеим дисциплинам, знакомство с Национальным корпусом русского языка, освоение необходимых инструментов и методов анализа текста. Практический этап включает проведение занятий с использованием ресурсов НКРЯ, выполнение заданий по поиску, обработке и интерпретации данных. Завершающим этапом становится рефлексия: обсуждение результатов, выявление трудностей, обобщение полученных знаний и формулирование выводов. Каждая из этих стадий требует

тщательной подготовки преподавателя. Также важно учитывать уровень подготовки обучающихся, их индивидуальные особенности и предпочтения.

Интеграция уроков предполагает, что ученики не просто изучают правила русского языка, но и учатся применять инструменты информатики для их анализа. Рассмотрим примеры заданий для разных возрастных групп.

Для средних классов (5-8 классы):

1. Поиск и классификация слов. Ученики получают задание найти в НКРЯ все формы определённого слова (например, «бежать») и выписать их. Затем они анализируют, какие формы встречаются чаще, а какие – реже. Это помогает закрепить знания о словоизменении и понять, какие формы более употребительны в современном языке. Учитель может предложить построить простую диаграмму частот в Excel или Google Таблицах.

2. Анализ синонимов. Школьники ищут в корпусе несколько синонимов (например, «красивый», «прекрасный», «восхитительный») и сравнивают контексты их употребления. Они могут заметить, что некоторые слова чаще встречаются в художественной литературе, а другие – в разговорной речи. На основе полученных данных ученики составляют мини-словарь синонимов с указанием стилистических помет.

3. Исследование фразеологизмов. Ученики вводят в поиск фразеологизм (например, «бить баклуши») и изучают, в каких текстах и с какой частотой он употребляется. Это позволяет понять, насколько активно выражение используется в современном языке. Дополнительно можно предложить найти современные аналоги устаревших фразеологизмов.

4. Морфологический анализ. Учащиеся выбирают несколько существительных и с помощью НКРЯ определяют, какие прилагательные чаще всего с ними сочетаются. Например, для слова «небо» можно выявить типичные эпитеты («голубое», «ясное», «звёздное»). Результаты оформляются в виде облака слов с помощью онлайн сервисов.

Для старших классов (9-11 классы):

1. Историческая динамика языка. Учащиеся сравнивают частоту употребления определённых слов или конструкций в текстах разных эпох. Например, они могут проследить, как менялось употребление слова «кофе» в мужском и среднем роде на протяжении XX века, или изучить эволюцию форм вежливого обращения («господин», «товарищ», «гражданин», «господин»).

2. Стилистический анализ. Школьники выбирают текст определённого стиля (научного, публицистического, художественного) и с помощью НКРЯ выявляют его характерные черты: частотные слова, грамматические конструкции, синтаксические особенности. Например, при

анализе научных текстов можно выявить высокую частоту употребления отглагольных существительных и пассивных конструкций.

3. Создание мини-исследований. Ученики формулируют гипотезу (например, «В современных СМИ чаще используются англицизмы, чем в литературе XX века») и проверяют её с помощью инструментов корпуса. Результаты они оформляют в виде небольшого доклада с графиками и таблицами, используя средства визуализации данных (Google Charts, Canva и т.д.).

4. Сравнительный анализ авторов. Учащиеся исследуют особенности индивидуального стиля писателей, сравнивая частоту употребления определённых частей речи, синтаксических конструкций или лексических единиц. Например, можно сопоставить использование прилагательных в прозе Чехова и Толстого.

5. Лингвистический мониторинг. Ученики отслеживают появление и распространение новых слов (неологизмов) в языке, анализируя их частоту и контексты употребления в современных текстах. Это помогает осознать динамику языковых изменений.

Такой подход даёт ученикам сразу несколько важных навыков. Они углубляют понимание языковых закономерностей, развивают аналитическое мышление, учатся работать с текстами разных стилей и жанров, осознают историческую изменчивость языка. Одновременно школьники осваивают поисковые системы и инструменты анализа данных, работают с большими массивами информации, визуализируют результаты с помощью графиков, диаграмм и облаков слов, знакомятся с основами работы с табличными процессорами и онлайн-сервисами. Формирование исследовательских компетенций проявляется в умении формулировать гипотезы и проверять их на практике; развиваются навыки командной работы (если задания выполняются в группах), критическое мышление и способность представлять результаты исследования аудитории. Коммуникативные навыки проявляются в умении аргументировать свою точку зрения, вести научную дискуссию, оформлять результаты работы в виде презентаций и публикаций.

Чтобы интеграция была успешной, важно учитывать несколько моментов [3; 15-25]. Начинать стоит с простых заданий, где работа с Национальным корпусом русского языка занимает лишь часть урока; постепенно можно увеличивать сложность и время анализа. Задания должны быть привязаны к темам, которые изучаются на уроках русского языка – например, при изучении причастий ученики могут искать в корпусе примеры их употребления и анализировать стили их использования. Учителю необходимо заранее ознакомиться с интерфейсом НКРЯ и подготовить инструкции для учеников; возможно проведение короткого вводного урока по работе с корпусом. После выполнения заданий важно обсуждать результаты: что нового узнали ученики, какие

трудности возникли и как можно применить полученные навыки в будущем. Задания следует адаптировать под уровень подготовки учащихся: для сильных учеников можно предложить более сложные исследовательские задачи; для тех, кто испытывает трудности – пошаговые инструкции и шаблоны. Желательно согласовывать тематику заданий с учителями информатики для закрепления навыков работы с данными на их уроках.

Несмотря на очевидные преимущества интеграция может столкнуться с рядом проблем. Не во всех школах есть достаточное количество компьютеров или стабильный интернет; в этом случае можно организовать работу в компьютерном классе или использовать мобильные устройства учеников (если это разрешено правилами школы), а также выполнять часть заданий в библиотеке или дома. Для школьников интерфейс корпуса может показаться перегруженным; учителю рекомендуется заранее подготовить шаблоны запросов или создать упрощённые инструкции с пошаговыми действиями; полезно разработать памятку с основными функциями корпуса. В условиях плотной учебной программы сложно выделить дополнительные часы на междисциплинарные проекты; решением может стать встраивание заданий в обычные уроки или использование их в качестве домашних заданий. Учителям может не хватать компетенций для работы с цифровыми инструментами; здесь помогут курсы повышения квалификации, вебинары и методические объединения [1; 350]. Некоторые ученики могут считать задания слишком сложными или неинтересными; чтобы повысить вовлечённость стоит предлагать актуальные темы – например, связанные с современной речью или молодёжным сленгом.

Развитие этого направления может привести к созданию специальных учебных модулей, объединяющих филологию и информатику; разработке интерактивных заданий на базе Национального корпуса русского языка; появлению онлайн-курсов для учителей по методике использования корпусных технологий в школе; интеграции НКРЯ в электронные образовательные платформы; организации проектной деятельности школьников на стыке гуманитарных и технических дисциплин.

Использование Национального корпуса русского языка на уроках русского языка и информатики – это не просто дань моде на цифровизацию образования; это реальный способ сделать обучение более осмысленным и увлекательным для школьников. Работая с реальными языковыми данными при помощи современных цифровых инструментов анализа информации – будь то поиск частотности слов или сравнение стилей разных авторов – ученики получают возможность увидеть язык «в действии», проверить свои гипотезы на практике и освоить современные методы работы с информацией; такой подход способствует формированию

целостной картины мира у подрастающего поколения – картины мира без противопоставления гуманитарных знаний техническим дисциплинам; напротив – здесь они гармонично дополняют друг друга, создавая единое пространство познания реальности вокруг нас.

В перспективе это способно изменить саму парадигму филологического образования, сделав её более практикоориентированной, связанной непосредственно теми процессами, которые происходят сегодня внутри самого живого развивающегося организма под названием русский язык! Главное же условие успеха подобных экспериментов заключается прежде всего готовности самих педагогов идти вперёд навстречу переменам давая каждому ребёнку шанс стать активным исследователем, а не пассивным потребителем готовых знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: учеб. пособие / А.Н. Баранов. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 360 с.
2. Бонч-Осмоловская А.А. и др. Национальный корпус русского языка 2.0: корпусная платформа, инструменты анализа, нейросетевые модели разметки данных // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2025», 2025. – С. 17.
3. Национальный корпус русского языка: 2003-2005. Сб. статей / под ред. В.А. Плунгяна. – М.: Индрик, 2005. – 504 с.
4. Пospelова А.А. Русский язык. 5,6,8,9,10 классы: интегрированные уроки (литература, математика, ИЗО, география, история, биология, английский язык / авт.-сост. А.А. Пospelова. – Волгоград: Учитель, 2008.

УДК 372.881.161.1

У.К. Новак

*магистрант ФГБОУ ВО «Томский государственный
педагогический университет»
(г. Томск),*

А.В. Курьянович

*д-р филол. наук, профессор, заведующая кафедрой теории языка и
методики преподавания русскому языку
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС СТРИТ-АРТА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ

Аннотация: в статье рассматривается понятие «лингводидактический ресурс объектов стрит-арта» и обосновывается его значимость для практики преподавания русского языка как иностранного и неродного. Особое внимание уделено дифференциации образовательных потребностей обучающихся с различным уровнем владения языком как фактору, определяющему возможности реализации

лингводидактического ресурса стрит-арта в поликультурном образовании, а также формам интеграции стрит-арта в учебный процесс с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов. В качестве иллюстрации приводятся примеры заданий из авторского учебного пособия, эмпирическую базу которого составляют объекты стрит-арта г. Томска.

Ключевые слова: лингводидактический ресурс, стрит-арт, русский язык как иностранный, русский язык как неродной, билингвизм, поликодовый текст.

U.K. Novak

*Master's Student of Tomsk State Pedagogical University
(Tomsk)*

Scientific Advisor – A.V. Kuryanovich

*Doctor of Philological Sciences, Professor,
Head of the Theory of Language and Methods of teaching Russian Department,
Tomsk State Pedagogical University*

THE LINGUODIDACTIC RESOURCE OF STREET ART AND THE POSSIBILITIES OF ITS IMPLEMENTATION IN TEACHING RUSSIAN AS A NON-NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article examines the concept of "linguodidactic resource of street art objects" and substantiates its significance for the practice of teaching Russian as a foreign or non-native language. Special attention is paid to the differentiation of educational needs of students with different levels of language proficiency as a factor that determines the possibilities of implementing the linguodidactic resource of street art in multicultural education, as well as the forms of integrating street art into the educational process, taking into account the requirements of federal state educational standards. The article provides examples of tasks from the author's educational manual, which is based on street art objects in Tomsk.

Keywords: linguodidactic resource, street art, Russian as a foreign language, Russian as a non-native language, bilingualism, polycode text.

Современная лингводидактика находится в постоянном поиске новых, эффективных инструментов обучения, способных не только передавать языковые знания, но и формировать устойчивую мотивацию, погружать в культурный контекст и отвечать индивидуальным потребностям обучающихся. В этом ключе особый интерес представляет обращение к городской среде, насыщенной визуальными и вербальными знаками, как к потенциальному образовательному пространству. Объекты стрит-арта (муралы, граффити, инсталляции) выступают инновационным дидактическим ресурсом, который связывает язык с городской жизнью и культурой, а также способствует формированию у обучающихся целостного восприятия языка как учебного и культурного феномена.

Особенно актуальной в современном мире становится проблема обучения с использованием стрит-арт русскому языку как иностранному (РКИ) и неродному (РКН).

Исследователи отмечают, что использование аутентичных текстов дает возможность обучающимся получать нужный инструментарий для реализации коммуникативной потребности на изучаемом языке, а также мотивирует к мышлению на данном языке [1; 610]. Стрит-арт в ряде случаев представляет разновидность креолизированных текстов [4]: сочетает в себе вербальный компонент, который может помочь в изучении лексики, грамматики и синтаксиса, а также при стилистической работе. Помимо этого стрит-арт наполнен невербальными компонентами (изображение, цветовое соотношение, масштаб), которые задействованы для развития смыслового чтения, интерпретации. Важным становится эмоциональный компонент: способность вызвать живой эмоциональный отклик, что повышает мотивацию к изучению языка. Вместе с тем, объекты городского пространства являются маркером культурного кода региона, что позволяет использовать его для формирования лингвострановедческой компетенции [6].

Стрит-арт как элемент городской среды приобретает особую значимость для различных групп обучающихся. Носители языка при работе с региональным компонентом подчеркивают свою этническую идентичность и патриотические установки. Обучающиеся, принадлежащие к иным этническим сообществам, постоянно находящиеся на территории Российской Федерации, также могут демонстрировать интерес и мотивацию к изучению объектов стрит-арта в силу того, что эти объекты являются компонентами окружающей их среды проживания. Региональная составляющая учебного содержания обогащает представления о локальной истории и культуре, формирует ценностное отношение к прошлому страны, воспитывает уважение к русскому языку и духовному наследию русского народа. Приведенные положения находятся в русле актуальных тенденций поликультурного образования, ориентированного на формирование у обучающихся лингвистических и общекультурных знаний как коллективного опыта, объективированного в структурах языкового сознания [5; 5].

Важным фактором выбора той или иной формы интеграции объектов стрит-арта в образовательный процесс выступает дифференциация уровней владения языком: на каком уровне русский язык используется носителями – русскоязычными, иностранными, инофонами, билингвами. Исследователи отмечают необходимость различия трех понятий. Понятие «русский язык как неродной» применяется для обозначения мигрантов из бывших республик СССР, а также стран с другим государственным языком, но проживающих в русскоязычной среде [3; 34]. При работе с данной группой обучающихся основная цель заключается в улучшении и

коррекции (при необходимости) языковых и коммуникативных навыков, расширении культурного кругозора и преодолении посредством языка социокультурных различий. В основе методики преподавания РКН лежит принцип описательной грамматики, в то время как в обучении РКИ реализуется сопоставительный подход [2; 230]. Носителям-билингвам и инофонам в образовательном процессе можно предлагать такие формы работы со стрит-артом, как проектная и исследовательская деятельность, интерактивные формы работы с использованием цифровой среды.

Понятие «русский язык как иностранный» используется по отношению к носителям иностранных языков, проживающих в странах, в которых русский язык не является одним из государственных [3; 34]. Специфика лингводидактических задач в области РКИ определяется принципиально иной когнитивной и языковой базой обучающихся, для которых русский язык является вторичной семиотической системой. В отличие от методики обучения родному или неродному языку, где доминирует аспект совершенствования естественно сложившихся речевых механизмов, лингводидактика РКИ опирается на осознанное и управляемое формирование иноязычной коммуникативной компетенции «с нуля» или на базе уже имеющегося лингвистического опыта. Поэтому объекты стрит-арта при обучении РКИ должны содержать базовую и часто используемую лексику, которую возможно использовать в различных коммуникативных ситуациях.

Особого внимания в контексте заявленной проблематики заслуживает категория обучающихся-билингвов, для которых русский язык является вторым функционально активным языком, но не родным. Принципиальное отличие билингва заключается в том, что билингв уже владеет русским языком на определенном коммуникативном уровне, однако это владение характеризуется рядом системных особенностей. Как отмечается в научной литературе, при билингвизме у человека, изучающего неродной язык, формируется навык переключения с родного, языка на необходимый для усвоения язык [7; 169]. Поликодовый характер объектов стрит-арта создает уникальные условия для преодоления как языковых, так и образных различий. Визуальный образ служит семантической опорой, которая компенсирует возможные недостатки в лексическом запасе билингва и снижает когнитивную нагрузку при восприятии вербального текста.

Приведем примеры заданий с привлечением материалов учебного пособия [5] с учетом их адаптации к различным целевым аудиториям обучающихся (овладевающих русским языком как неродным и иностранным).

К числу продуктивных для обучения русскому языку как иностранцев, так инофонов и билингвов, относятся задания типа «прочитайте текст и ответьте на вопросы», «восстановите текст (вместо

пропусков впишите рядом с соответствующими номерами подходящие по форме и по смыслу слова), «соедините близкие по смыслу слова и словосочетания», «объясните, в каком значении может быть использовано слово или словосочетание, придумайте предложения с этим словом или словосочетанием, попробуйте установить, от какого слова они образованы», «подберите синонимы» и пр. На рис. 1 продемонстрировано использование задания «Глоссарий» в контексте визуального знакомства с объектами стрит-арта г. Томска:



Рис. 1. Фрагменты учебного пособия «По томским улочкам. Стрит-арт в практике обучения русскому языку как иностранному (семиотический подход в изучении и преподавании русского языка)» [5].

Глоссарий – полифункциональный дидактический элемент. В первую очередь он применяется как список новых слов для изучения в целях пополнения активного и пассивного лексикона обучающихся. Однако в это же время глоссарий может рассматриваться не как объект, а как процесс, связанный с анализом, отбором, контекстуализацией и семантизацией в усвоении языкового материала и расширения тезауруса в целом. В этом случае глоссарий репрезентирует стратегию обучения в виде смены тактик: от тактики «учить слова» к тактике «мыслить понятиями». Последняя основана на развитии способности обучающихся категоризировать лексику в зависимости от ее тематической принадлежности, добиваться точной дефиниции, дифференцируя родовые и видовые признаки, распознавать не только единичные слова, но и лексические коллокации (устойчивые сочетания), создавать конструкции по грамматической модели с опорой на специфику их контекстуального употребления. Глоссарий может выступать инструментом первичной и вторичной текстовой деятельности обучающихся, работы, направленной на трансформацию текста.

Обучающиеся, находящиеся на разных уровнях изучения русского языка и в разном качестве, могут работать с разными глоссариями, включающими, по ситуации, базовые слова и/или синонимические ряды с

указанием стилистических помет, отдельные лексемы и/или сверхсловные единицы, входящие в лексический минимум и/или находящиеся за пределами последнего. В зависимости от характеристик обучающихся (иностранец, инофон, билингв, исконный носитель языка) возможно создание глоссариев с учетом вариативности их форматов: текстовых, аудиоглоссариев (запись произношения и значения), визуальных (картинка + дефиниция), видеоглоссариев (с добавлением иллюстративного видео). В приведенных на рис. 1 глоссариях представлены перечни слов, предлагающиеся вниманию изучающих русский язык иностранцев (РКИ, уровень В1). В анализируемом пособии глоссарии для каждого объекта стрит-арта составлены с учетом междисциплинарного характера темы занятия, в него включена лексика, связанная с искусством, образованием, литературой, морально-нравственными характеристиками личности – то есть с лексикой, содержательно представляющей тему «Человек в социуме».

Проведенный анализ позволяет заключить, что объекты стрит-арта, функционирующие в городском пространстве, обладают значительным лингводидактическим потенциалом и могут рассматриваться в качестве полноценного образовательного ресурса в практике преподавания РКИ и РКН. Объекты стрит-арта, функционирующие в региональном пространстве, представляют собой образец лингвоконцептуального дидактического материала, который отвечает необходимым для обучения РКИ критериям благодаря таким свойствам, как доступность, коммуникативная направленность, ориентация на использование языковых явлений в реальных коммуникативных ситуациях, тематическое и функционально-стилистическое разнообразие содержания, отражение в материале национально-культурной специфики русского менталитета. Интеграция стрит-арта в учебный процесс отвечает актуальным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов и находится в русле современных тенденций поликультурного образования, ориентированного на формирование гармоничной языковой личности, способной к эффективной межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зайцева О.А., Терских М.В. Использование аутентичных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному (на примере кулинарных рецептов) // Коммуникативные исследования. – 2023. – № 3. – С. 607–624.
2. Киров Е.Ф. Русский язык как неродной и его теоретические основания в мире: русский как иностранный, как неродной и другой родной // Записки Горного института. – 2011. – №7. – С. 229–233.
3. Кудрявцева Е.Л., Громова Л.Г. Размышление о терминологии и практике преподавания русского языка в мире: русский как иностранный, как неродной и другой родной // Этнодиалоги. – 2013. – № 2. – С. 27–40.

4. Курьянович А.В., Драгунайте А.В. Место и роль визуального языка в современной коммуникации (на примере креолизованных рекламных текстов) // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4 (157). – С. 153–159.

5. Курьянович А.В., Серебренникова Е.А., Новак У.К., Люберцева И.А. По томским улочкам. Стрит-арт в практике обучения русскому языку как иностранному (семиотический подход в изучении и преподавании русского языка): учебное пособие / Под ред. А.В. Курьянович. – Томск: Томский государственный педагогический университет, 2024. – 144 с. – URL: <https://fulltext.tspu.ru/OA/m2024-7.pdf> (дата обращения: 09.04.2026).

6. Курьянович А.В., Ван С. Культурный код современного регионального города: опыт дискурсивного описания (на материале объектов стрит-арта г. Томска) // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. – 2024. – № 3 (41). – С. 117–137.

7. Юздова Л.П., Лукиных Н.В. Обучение инофонов и билингвов русскому языку в начальной школе // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 8. – С. 169–180.

УДК 372.881.161.1

*А.А. Филимонова
студентка 1 курса магистратуры ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК НА ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ

Аннотация: цель исследования – психолингвистический анализ типичных ошибок на ЕГЭ по русскому языку и выявление механизмов их возникновения. Рассматриваются когнитивные, языковые и психологические факторы, влияющие на порождение письменной речи в условиях экзамена. Показано, что ошибки обусловлены не только незнанием норм, но и ограничениями рабочей памяти, автоматизацией речевых навыков и влиянием языковых стереотипов. Установлено, что в стрессовой ситуации усиливается опора на фонетическое восприятие и упрощённые синтаксические стратегии. Выделены основные группы ошибок: орфографические, пунктуационные и речевые. Определены направления коррекции, включающие совершенствование морфемного и синтаксического анализа, а также обучение редактированию текста. Сделан вывод о необходимости комплексного психолингвистического подхода к подготовке учащихся.

Ключевые слова: психолингвистика, ЕГЭ по русскому языку, речевые ошибки, когнитивные процессы, речевая компетенция.

*A.A. Filimonova
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

PSYCHOLINGUISTIC ANALYSIS OF TYPICAL MISTAKES ON THE UNIFIED STATE EXAM IN RUSSIAN: CAUSES AND WAYS OF CORRECTION

Abstract. The purpose of the study is a psycholinguistic analysis of typical errors in the Unified State Exam in the Russian language and the identification of the mechanisms of their occurrence. The cognitive, linguistic and psychological factors influencing the formation of written speech in the exam conditions are considered. It is shown that errors are caused not only by ignorance of norms, but also by limitations of working memory, automation of speech skills and the influence of language stereotypes. It has been established that in a stressful situation, dependence on phonetic perception and simplified syntactic strategies increases. The main groups of errors are identified: spelling, punctuation, and speech errors. The directions of correction are defined, including the improvement of morphemic and syntactic analysis, as well as text editing training. The author concludes that there is a need for a comprehensive psycholinguistic approach to the preparation of students.

Keywords: psycholinguistics, Unified State Exam in Russian, speech errors, cognitive processes, speech competence.

В последние годы проблема типичных ошибок в выпускных экзаменационных работах по русскому языку приобретает особую актуальность не только в практике изучения русского языка и подготовки к ЕГЭ, но и в научном осмыслении процессов порождения речи. Формально экзамен направлен на проверку уровня сформированности языковой компетенции, однако реальные результаты учащихся демонстрируют более сложную картину: ошибки возникают не только из-за незнания правил, но и вследствие особенностей когнитивной обработки информации, ограничений рабочей памяти, интерференции языковых навыков и стратегий порождения текста. Как отмечают В.В. Гофурова и Ш.С. Бувабекова, языковое поведение человека во многом определяется сформированными стереотипами, которые закрепляются в процессе речевой практики [1]. Проще говоря, ученик пишет так, как привык, даже если это неправильно. Подобный механизм объясняется и тем, что, как указывает К.Е. Климцев, обработка языковой информации в мозге опирается на автоматизированные когнитивные схемы, позволяющие ускорять понимание и порождение речи, но одновременно повышающие риск закрепления устойчивых ошибок при недостаточном контроле [2]. Именно поэтому психолингвистический подход позволяет глубже понять

природу этих ошибок и предложить более эффективные способы их преодоления.

Нужно подчеркнуть, что во время экзамена, сопровождаемого волнением, активизируются не только знания, но и освоенные на уровне уверенного владения языковые навыки учащихся. Важно, что задействуются два уровня речевой деятельности: осознанный контроль и бессознательное владение языком. Из-за ограниченного объема внимания учащиеся в большей мере прибегают к автоматизированным навыкам, что порождает повторные ошибки, особенно когда речь идет о сложных синтаксических структурах и трудных для написания словах.

Корни с чередованием гласных, безударные гласные, проверяемые ударением и непроверяемые, и орфограммы в суффиксах разных частей речи формируют группу высокочастотных ошибок. Среди них: «загарел» вместо «загорел», «вырости» вместо «вырасти», «каменьщик» вместо «каменщик». С точки зрения психолингвистики, такие ошибки возникают из-за расхождения между звукобуквенным и морфемным принципами правописания. Учащиеся чаще всего ориентируются на звучание слова, игнорируя морфемный состав, что связано с возрастанием нагрузки на мышление. Особенно типично в словах с чередующимися гласными выбирать вариант, более отчетливо слышащийся, что свидетельствует о доминировании слуховой обработки над морфемным анализом.

Не менее показательной является группа пунктуационных ошибок. Они часто связаны не столько с незнанием правил, сколько с трудностями синтаксического анализа. В процессе восприятия и порождения сложного предложения ученик должен удерживать в рабочей памяти несколько синтаксических связей одновременно. Однако ограниченный объем этой памяти приводит к упрощению структуры: учащийся либо «разрывает» предложение лишними запятыми, либо, наоборот, не фиксирует границы частей сложного предложения. Особенно ярко это проявляется в сложноподчинённых конструкциях с несколькими придаточными, где требуется иерархическое мышление. Например, в предложении «*Когда он пришёл домой он сразу лёг спать*» учащийся не ставит запятую перед вторым подлежащим, поскольку граница между придаточной и главной частями не удерживается в оперативной памяти. Иную природу имеет избыточная пунктуация, наблюдаемая в конструкциях типа: «*Я думаю, что, если постараться, то, можно добиться успеха*». В подобных случаях пишущий ориентируется на интонационное членение фразы, а не на её синтаксическую организацию, что ведёт к постановке знаков «на всякий случай».

Специального анализа требуют речевые и грамматические отклонения в текстах сочинений. В них отчётливо проявляется эффект языковой интерференции – как внутриязыковой (контаминация книжных и разговорных оборотов), так и межъязыковой (при двуязычии). Отметим,

что учащийся зачастую воспроизводит клишированные формулы, усвоенные в ходе подготовки («*автор поднимает проблему*», «*данная проблема актуальна*»), однако их соотнесённость с конкретным содержанием высказывания оказывается недостаточно осмысленной. Так, в высказывании «*Автор поднимает проблему добра, которая актуальна всегда, потому что люди должны быть добрыми*» обнаруживается содержательная избыточность и отсутствие развёрнутой аргументации. Другой показательный случай – нарушение глагольного управления: «*Он уделяет большое внимание о проблеме*». С психолингвистической точки зрения подобные явления обусловлены тем, что готовые речевые блоки извлекаются из долговременной памяти с большей скоростью, нежели происходит построение оригинального высказывания. Однако встраивание этих готовых единиц в структуру нового текста сопряжено с необходимостью дополнительной когнитивной обработки, которая реализуется далеко не во всех случаях.

Типичные отклонения от нормы можно сгруппировать, выделив несколько уровней обуславливающих их факторов. К первому уровню относятся когнитивные ограничения: дефицит объёма рабочей памяти, недостаточная автоматизация соответствующих навыков, а также рассредоточение внимания в условиях многозадачности. Второй уровень охватывает характеристики индивидуального языкового опыта: скудость активного словаря, неразвитость морфемного чутья, дефицит читательской практики. Третий уровень связан с аффективной сферой: повышенная тревожность в ситуации оценивания, боязнь допустить неточность, а также давление временного лимита. Совокупное действие перечисленных факторов порождает среду, в которой усвоенные прежде правила могут оказаться неактуализированными в нужный момент.

Рассматривая возможные направления коррекционной работы, следует признать, что механическое запоминание формулировок далеко не всегда приносит желаемый результат. Более перспективным видится путь целенаправленного формирования устойчивых языковых автоматизмов. Достигается это не столько повторением, сколько систематической практикой, подкреплённой осознанным контролем за самим процессом письма и его промежуточными результатами. Это соответствует идее Т.Н. Ушаковой о том, что речевые механизмы формируются через многократное воспроизведение и закрепление языковых операций до уровня автоматизма, однако этот автоматизм должен опираться на корректную языковую модель [4]. Например, развитие морфемного анализа опирается на регулярные упражнения по разбору слов, сопоставление однокоренных форм и выявление структурных закономерностей. Подобная практика снижает зависимость от фонетического восприятия и укрепляет орфографическую зоркость.

Преодоление пунктуационных трудностей связано с развитием синтаксического мышления. К числу результативных методик относятся задания на моделирование предложений, преобразование простых конструкций в сложные, а также визуализация синтаксических связей (например, в виде схем). Такой подход дает учащимся возможность «увидеть» структуру предложения, а не только запомнить правило постановки запятой. А.А. Паршукова отмечает, что число подобных ошибок сокращается при систематическом использовании упражнений, нацеленных на развитие синтаксического прогнозирования и осознанного структурирования высказывания [3].

Работа с речевыми ошибками требует пристального внимания к развитию связной речи. Пользу приносят не только сочинения, но и анализ текстов – как собственных, так и образцовых. Учащийся должен научиться замечать логические несоответствия, избыточность, стилистические нарушения. Редактирование собственных и чужих текстов постепенно переводит письмо из разряда спонтанной речевой активности в плоскость осознанного, контролируемого действия.

Психологическая составляющая экзаменационной подготовки также требует рассмотрения. Уровень личностной тревожности, способность к волевой саморегуляции и навыки распределения временного ресурса образуют тот фон, на котором разворачивается применение предметных знаний. Как отмечают Т.В. Гоголина и А.В. Соколова, внедрение психолингвистических методик в школьный курс ориентировано не только на усвоение нормативных предписаний, но и на становление механизмов произвольного управления речевой деятельностью. Речь идёт, в частности, об удержании синтаксической выразительности и сохранении структурной точности высказывания [5].

Привлечение психолингвистического инструментария к анализу письменных работ ЕГЭ смещает исследовательский фокус. Ошибка перестаёт трактоваться как досадная случайность или результат невыученного правила. Она предстаёт как закономерное следствие сложного взаимодействия когнитивных ресурсов пишущего, его языкового опыта и текущего психоэмоционального состояния. Подобный взгляд, в свою очередь, задаёт основания для более дифференцированной диагностики учебных затруднений и построения коррекционных стратегий, учитывающих природу конкретного нарушения. Конечная цель педагогического усилия видится не в трансляции свода правил, а в формировании у учащегося такого уровня владения языком, при котором понимание внутренних механизмов речи соединяется с уверенностью в их использовании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гофурова В.В. Психолингвистические механизмы формирования и закрепления стереотипов в языке / В.В. Гофурова, Ш.С. Бувабекова // Молодой ученый. – 2025. – № 24 (575). – С. 206-208.
2. Климцев К.Е. Психолингвистика: как мы понимаем и произносим слова, как обрабатывается языковая информация в мозгу // Постулат. – 2023. – № 5 (91).
3. Паршукова А.А. Использование методов психолингвистики при подготовке к ОГЭ и ЕГЭ // Актуальные проблемы изучения и преподавания филологических дисциплин в школе и вузе: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Тагил, 26 января 2024 г. – М.: ООО "Издательство «Мир науки», 2024. – С. 19-24.
4. Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики: монография. – М.: Ин-т психологии РАН, 2011. – 520 с.
5. Гоголина Т.В., Соколова А.В. Использование психолингвистических методик при изучении средств экспрессивного синтаксиса в школе // Педагогическое образование в России. 2013. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-psiholingvisticheskikh-metodik-pri-izuchenii-sredstv-ekspressivnogo-sintaksisa-v-shkole> (дата обращения: 14.04.2026).

ЧАСТЬ II

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

УДК 811.161.1(075): 316.74:78

В.И. Абдрафикова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Аннотация: статья посвящена рассмотрению проблемы формирования исследовательских умений школьников в процессе анализа художественного текста. В ней раскрывается сущность исследовательской деятельности в контексте языкового и литературного образования, определяются ключевые компоненты исследовательских умений, такие как постановка вопросов, анализ, интерпретация и рефлексия. Особое внимание уделяется педагогическим условиям, способствующим развитию данных умений, включая создание проблемных ситуаций, использование открытых вопросов, организацию групповой и проектной работы. Делается вывод о том, что анализ художественного текста выступает эффективным средством развития критического мышления и познавательной самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: тексты современных музыкальных исполнителей, лексика, синтаксис, пунктуация, выразительные средства языка, единый государственный экзамен, основной государственный экзамен.

V.I. Abdrafikova
1st year Master's of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

FORMATION OF STUDENTS' RESEARCH SKILLS IN THE ANALYSIS OF LITERARY TEXT

Abstract. The article focuses on the problem of developing students' research skills through the analysis of literary texts. It explores the essence of research activities in the context of language and literary education and identifies key components of research skills, such as question-asking, analysis, interpretation, and reflection. The article also highlights the pedagogical conditions that promote the development of these skills, including the creation of

problem situations, the use of open-ended questions, and the organization of group and project work. The article concludes that the analysis of literary texts is an effective means of developing students' critical thinking and cognitive independence.

Keywords: Texts of modern musical performers, vocabulary, syntax, punctuation, expressive means of language, unified state exam, basic state exam.

В условиях современного образования особую значимость приобретает развитие у школьников исследовательских умений, которые позволяют не только усваивать готовые знания, но и самостоятельно их добывать, интерпретировать и применять. Анализ художественного текста представляет собой благодатную среду для формирования таких умений, поскольку предполагает активную мыслительную деятельность, интерпретацию смыслов и выдвижение гипотез.

Учащиеся часто сталкиваются с трудностями при написании сочинений, так как уровень анализа представленных на экзамене текстов крайне низок. Зачастую даже повторное перечитывание не помогает выпускникам определить позицию автора для выполнения 27 задания ЕГЭ и привести аргументацию [1; 5]. Та же ситуация наблюдается и на уроках литературы. К сожалению, учащимся сложно найти подтекст произведения и углубиться в его смысл. С каждым годом эта проблема усугубляется.

Для рассмотрения проблемы прежде всего необходимо определить сущность исследовательских умений. Само слово «исследование» современные словари педагогических терминов объясняют как «процесс и результат научной деятельности, направленной на получение объективно-значимых результатов».

По мнению П.В. Середенко, «исследовательские умения и навыки – это возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию» [3]. То есть это совокупность навыков, включающих постановку вопросов, выдвижение предположений, анализ информации, аргументацию собственной позиции и рефлекссию. В контексте литературного и языкового образования данные умения формируются в процессе работы с текстом, когда учащиеся переходят от репродуктивного восприятия к аналитическому и интерпретационному.

Г.А. Русских систематизировала исследовательские умения исходя из целей и структуры учебно-исследовательской деятельности, выделив следующие группы.

Процессуальные умения включают способность анализировать и сопоставлять информацию, уточнять цели исследования, формулировать гипотезы, искать пути решения проблемы, описывать наблюдаемые явления и процессы, а также аргументированно отстаивать собственную позицию. Мотивационные умения связаны с умением ориентироваться в ситуации выбора, опираясь на собственные познавательные интересы, а

также с умением стимулировать свою деятельность, стремясь к успеху в интеллектуальном развитии. Содержательные умения предполагают способность отбирать необходимый учебный материал для проведения исследования, осуществлять поиск информации, объяснять явления и доказывать существование закономерных связей и отношений. Организационные умения выражаются в использовании приемов самоорганизации в исследовательской работе: планировании деятельности, регулировании и контроле собственных действий, а также в умении проявлять волевые усилия при возникновении трудностей для достижения поставленных целей. Коммуникативные умения включают навыки сотрудничества при обсуждении заданий: распределение ролей и обязанностей, оказание взаимной помощи и осуществление взаимоконтроля, а также совместное обсуждение результатов деятельности. Технические умения связаны с умением подбирать и использовать научно-справочную литературу и грамотно оформлять результаты проведённого исследования. Результативные умения предполагают способность оценивать уровень собственных интеллектуальных и социальных достижений [2].

Художественный текст как объект исследования обладает рядом особенностей: многозначностью, образностью, авторской позицией, скрытыми смыслами. Это делает его анализ не просто учебной задачей, а исследовательским процессом. Например, при изучении литературного произведения учащиеся могут ставить вопросы о мотивах поступков персонажей, авторском замысле, символике образов, особенностях композиции. Таким образом, уже на этапе постановки вопросов закладывается основа исследовательской деятельности.

Важную роль играет организация учебного процесса. Учителю необходимо создавать проблемные ситуации, стимулирующие познавательный интерес. Это может быть постановка дискуссионных вопросов, сравнение различных интерпретаций, работа с альтернативными точками зрения. Эффективным является использование метода «открытых вопросов», на которые не существует единственно правильного ответа. Например: «Почему герой поступает именно так?» или «Как изменился бы смысл произведения при иной развязке?».

Следующий этап – формирование умений анализа и интерпретации. Здесь учащиеся учатся работать с текстом: выделять ключевые эпизоды, анализировать художественные средства, выявлять причинно-следственные связи. Важно, чтобы школьники не просто находили элементы текста, но и объясняли их значение. Это способствует развитию критического мышления и умения аргументировать свою точку зрения.

Особое значение имеет групповая и проектная работа. В процессе совместного анализа учащиеся обмениваются мнениями, учатся слушать и учитывать позиции других, корректировать собственные выводы.

Проектная деятельность, связанная с исследованием творчества автора или темы произведения, позволяет углубить понимание текста и развить навыки самостоятельной работы.

Не менее важным компонентом учебно-исследовательской деятельности является рефлексия. Учащиеся должны осознавать, какие методы они использовали, какие трудности возникли и как они были преодолены. Это способствует формированию метапредметных компетенций и повышает эффективность обучения.

Мы предлагаем следующие методические рекомендации по развитию исследовательских умений у учащихся старших классов на уроках русского языка и литературы:

1. Определить небольшие фрагменты художественных произведений, анализ которых займет у учащихся не больше 10-15 минут, и предложить четкие алгоритмы и речевые клише, которые помогут школьникам на начальном этапе.

2. Организовать работу в группах, возможно в формате дискуссии или судебного процесса, в котором одна из групп защищает героя, а другая – обвиняет.

3. Предложить для анализа современную поэзию, в том числе тексты рэп-исполнителей, возможно, учащиеся сами выберут композицию по заданным критериям.

4. Постепенно уменьшать помощь учителя, тем самым развивая самостоятельность учащихся.

5. В заключение выполнить работу над ошибками, допущенными школьниками при анализе текстов.

Таким образом, анализ художественного текста является эффективным средством формирования исследовательских умений школьников. При грамотной организации учебного процесса он превращается из простого разбора произведения в полноценную исследовательскую деятельность. Это, в свою очередь, способствует развитию самостоятельности мышления, критического восприятия информации и творческого подхода к обучению, что соответствует требованиям современного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дощинский Р.А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по русскому языку // Р.А. Дощинский, Л.Н. Абрамовская, Н.В. Бехтина, О.М. Крайник, Т.В. Соловьева. – М.: Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки: ФГБНУ ФИПИ. М., 2023. – 71 с.

2. Русских Г.А. Технологии моделирования спецкурса, как программы дополнительного гимназического образования: методическое пособие / Г.А. Русских. – Москва – Киров, 2002. – 143 с.

3. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. – 208 с.

4. Федяева Н.Д. Максимум Грайса как матрица контрольно-измерительных материалов по русскому языку / Н.Д. Федяева, Е.Ю. Виданов, Ю.Ю. Литвиненко // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. – 2018. – № 4 (21). – С. 79-82.

УДК 372.882

*М.К. Абдуллаева
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Г.Г. Рамазанова
д-р филол. наук, профессор кафедры
русской литературы ФБГОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

**МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОММЕНТАРИЕВ
Ю.М. ЛОТМАНА К РОМАНУ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»
ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН**

Аннотация: в статье рассматриваются возможности использования комментариев Ю.М. Лотмана к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» на уроках русской литературы в школах Республики Узбекистан. Показано, каким образом лотмановская интерпретация культурного кода эпохи помогает узбекским учащимся преодолеть барьеры восприятия классического текста. Основное внимание уделено двум эпизодам: письму Татьяны Лариной как нарушению гендерных норм и усадебному быту Лариных как модели патриархального уклада. Для каждого аспекта предложены методические приёмы, основанные на сопоставлении с узбекской литературной традицией. Такой подход способствует формированию межкультурной компетенции учащихся.

Ключевые слова: Ю.М. Лотман, А.С. Пушкин, «Евгений Онегин», методика преподавания литературы, диалог культур, узбекская школа, межкультурная компетенция.

M.K. Abdullayeva
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – G.G. Ramzanova
Doctor of Philological Sciences,
Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

**THE METHODOLOGICAL POTENTIAL
OF LOTMAN'S COMMENTS ON THE NOVEL "EUGENE
ONEGIN" IN STUDYING RUSSIAN LITERATURE
AT THE SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF UZBEKISTAN**

Abstract. The article examines the potential of Y.M. Lotman's commentary on A.S. Pushkin's «Eugene Onegin» in the context of teaching Russian literature in schools of the Republic of Uzbekistan. It analyzes how Lotman's interpretation of cultural codes helps Uzbek students overcome barriers in perceiving the classical text. The focus is on two episodes: Tatiana's letter as a violation of gender norms and the Larin estate as a model of patriarchal life. For each aspect, methodological techniques are proposed based on comparisons with Uzbek literary tradition. This approach contributes to the development of students' intercultural competence.

Keywords: Y.M. Lotman, A.S. Pushkin, «Eugene Onegin», methods of teaching literature, dialogue of cultures, Uzbek school, intercultural competence.

При изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» в узбекской школе главную трудность для учащихся представляет не языковой барьер, а непрозрачность культурного кода. Поведенческие нормы русского дворянства XIX века, система жестов и умолчаний, бытовые реалии – всё это требует специальной расшифровки. В этой ситуации комментарий Ю.М. Лотмана выступает инструментом культурной медиации. Его ценность для узбекской аудитории в том, что исследователь рассматривает русскую дворянскую культуру как семиотическую систему, которую можно сопоставлять с иными национальными традициями, не оценивая их по шкале «правильно / неправильно», но выявляя различия в самой логике поведения [1; 5-7]. Задача учителя – используя лотмановский комментарий, перевести восприятие текста из регистра «чужого и непонятного» в регистр «инострного, но объяснимого».

Центральное место в комментарии Ю.М. Лотмана занимает анализ письма Татьяны Лариной. Исследователь настаивает на том, что этот эпизод следует трактовать не как лирическое излияние, а как поступок, имеющий выраженное культурно-семиотическое значение. Лотман подчёркивает: письмо Татьяны представляет собой «нарушение целой системы этикетных и поведенческих запретов, регулирующих женское

поведение в дворянской среде начала XIX века» [1; 214]. В рамках дворянского кодекса инициатором любовного объяснения мог выступать только мужчина; женская активность в этой сфере воспринималась как угроза репутации. Пушкинская героиня сознательно идёт на риск, и в этом, по мысли Лотмана, проявляется не легкомыслие, а «смелость чувства, не разрушающая нравственного закона» [1; 219].

Для учащегося узбекской школы, знакомого с иной культурной традицией, лотмановская интерпретация становится отправной точкой для продуктивного сопоставления. Узбекская классическая литература, в частности дастан «Тахир и Зухра», демонстрирует принципиально иную модель выражения любовного чувства. Зухра, любящая Тахира, никогда не произносит прямого признания. Её речь метафорична и построена на иносказании: «Qushlar uyasin buzar, sizni ko‘rib, tilim kalimaga kelmas» («Гнездо птицы рушится, видя вас, язык мой не слушается слов»). Если пушкинская Татьяна взламывает этикет молчания и пишет «Я к вам пишу – чего же боле?», то героиня узбекского дастана самым молчанием и иносказанием подтверждает своё достоинство.

На уроке целесообразно организовать аналитическую беседу, построенную вокруг вопроса: «Почему одинаковое чувство требует столь разного поведения?» Опираясь на Лотмана, учитель показывает, что в русской дворянской культуре слово (особенно письменное) обладало статусом поступка. В узбекской традиционной культуре, напротив, прямое название чувства часто воспринимается как нарушение гармонии (ср. узбекскую пословицу «Qiz ko‘ngli – qizil olma» – «Девичье сердце – красное яблоко», подчёркивающую хрупкость репутации и опасность внешнего воздействия). Такое сопоставление позволяет избежать модернизации текста и формирует у ученика понимание того, что его собственные представления о «правильном» поведении также культурно обусловлены.

Второй аспект, обладающий высоким методическим потенциалом для узбекской аудитории, – это лотмановская реконструкция мира провинциальной усадьбы. Комментируя главы, посвящённые семье Лариных, Лотман воссоздаёт патриархальный уклад как целостную систему. Исследователь подчёркивает, что жизнь в усадьбе «подчинена не абстрактному историческому времени, а ритму природы, привычке и традиции» [2; 98]. Именно поэтому пушкинские строки «они хранили в жизни мирной / Привычки милой старины» Лотман трактует не как бытовую инерцию, а как «культурную норму, обеспечивающую внутреннее равновесие мира» [2; 101].

Для ученика, выросшего в Узбекистане, подобное описание мира, где ритуал и повторяемость ценятся выше новизны, оказывается узнаваемым. Функциональной параллелью дворянской усадьбе может служить традиционный уклад узбекской махалли, где жизнь также

подчинена сезонному циклу и коллективной памяти. Методически продуктивным будет не механическое сравнение бытовых деталей, а анализ функционального сходства.

Прочитайте в тексте Лотмана описание дня Лариных («варенье на зиму», «солила на зиму грибы», «ходила в баню по субботам»). Вспомните или расспросите старших о традиционных занятиях в узбекской семье, связанных с циклом года (например, заготовка «ансурпиёз» на зиму, ритуалы «чоршанба», обычай «хашар»). Чем объясняется ценность повторяемости в обеих культурах? Почему Онегин, с его «резким, охлаждённым умом», воспринимается в мире Лариных как «чуждый» элемент?

Дополнительным ресурсом для сопоставления может стать повесть Абдуллы Каххара «Сказки о былом», где описание усадебного быта деда построено на сходных принципах: замкнутость пространства, чёткое разделение на мужскую и женскую сферы («ичкари»), приоритет традиции над индивидуальным порывом.

Такой подход, опирающийся на лотмановскую методологию, позволяет увидеть в усадьбе Лариных не просто «старомодный быт», а особый тип культуры, имеющий свою логику и красоту.

Практическая ценность комментария Ю.М. Лотмана для словесника в Узбекистане заключается в возможности уйти от двух крайностей при изучении русской классики: модернизации (оценки героев с позиций сегодняшнего дня) и экзотизации (восприятия описываемого как курьёза). Лотмановская оптика, применённая к эпизоду письма Татьяны и к описанию усадебного быта, позволяет организовать урок на принципах сравнительной аксиологии. Ученик не просто узнаёт о том, как было принято вести себя русской дворянской девушке, но и начинает осознавать, что узбекская традиция выражения чувств – через иносказание и молчание – тоже является культурной нормой, а не «естественным» положением вещей.

Использование комментариев Лотмана при изучении «Евгения Онегина» в школах Республики Узбекистан способствует формированию межкультурной компетенции: умения видеть за текстом систему кодов, понимать историческую обусловленность литературных образов и вступать в осознанный диалог с иной культурой, не теряя при этом связи с собственной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин». Комментарий / Ю. М. Лотман. – СПб. : Наука, 2005. – 456 с.
2. Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре : быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века) / Ю.М. Лотман. – СПб. : Искусство, 1994. – 399 с.

3. Немзер А.С. Роман, который ещё может удивить... / А.С. Немзер // Вопросы литературы. – 1981. – № 9. – С. 124–136.

4. Пушкин А.С. Евгений Онегин : роман в стихах / А.С. Пушкин ; сост., вступ. ст. и комм. Н.Л. Бродского. – СПб. : Вита Нова, 2013. – 528 с.

УДК 372.882

Н.А. Айтматова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»,
учитель начальных классов Общеобразовательной школы имени
Шарипа Токсонова
(с. Бужум, Кыргызская Республика)
Научный руководитель – Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, заведующая кафедрой
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОБРАЗА ХЛЕБА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МАЛОЙ ПРОЗЫ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В СРЕДНИХ КЛАССАХ ШКОЛ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ

Аннотация: в статье рассматриваются методические основы преподавания русской классики в школах Кыргызской Республики на примере изучения произведений малой прозы, содержащей образы хлеба. Хлеб представляется во многих хрестоматийных текстах как значимый художественный и культурный символ, отражающий нравственные ценности, традиции и мировоззрение народа. Особое внимание уделяется интеграции литературоведческого, сопоставительного и культурологического подходов при анализе таких произведений, как К. Паустовский «Тёплый хлеб», М. Пришвин «Лисичкин хлеб», В. Тендряков «Хлеб для собаки» в школьной практике. Представлены методические приёмы преподавания, включая проблемное обучение, работу с таблицами, групповую и проектную деятельность, направленные на развитие читательской грамотности и формирование духовно-нравственных качеств школьников.

Ключевые слова: хлеб, художественный образ, методика преподавания литературы в школах Кыргызской республики, сопоставительный анализ, кыргызская литература, русская литература, читательская грамотность.

N.A. Aitmatova
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
primary school teacher at the Sharap Toksonov Secondary School
(Bujum, Kyrgyz Republic)
Scientific Advisor – Y.A. Shanina
Candidate of Philological Sciences, Head of the Department
of Russian Literature, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF THE IMAGE OF BREAD IN THE WORKS OF SHORT PROSE BY RUSSIAN WRITERS IN SECONDARY SCHOOLS OF THE KYRGYZ REPUBLIC

Abstract. The article discusses the methodological foundations of teaching Russian classics in schools of the Kyrgyz Republic using the example of studying works of short prose containing images of bread. Bread is presented in many textbook texts as a significant artistic and cultural symbol reflecting the moral values, traditions and worldview of the people. Special attention is paid to the integration of literary, comparative and cultural approaches in the analysis of such works as K. Paustovsky's "Warm Bread", M. Prishvin's "Lisichkin Bread", V. Tendryakov's "Bread for a Dog" in school practice. Methodological teaching methods are presented, including problem-based learning, working with tables, group and project activities aimed at developing reading literacy and the formation of spiritual and moral qualities of schoolchildren.

Keywords: bread, artistic image, methods of teaching literature in schools of the Kyrgyz Republic, comparative analysis, Kyrgyz literature, Russian literature, reading literacy.

Формирование личности ребёнка определяется совокупностью факторов, среди которых важную роль играют семейное воспитание, социальная среда и система образования. Школа как ведущий социальный институт оказывает значительное влияние на развитие ценностных установок, поведения и мировоззрения подрастающего поколения. В народной педагогике эта идея отражена в пословице: «Баланды жашынан тарбияла» («Воспитывай ребёнка с ранних лет») [3] (здесь и далее перевод автора статьи).

Современная образовательная система ориентирована не только на передачу знаний, но и на развитие личности учащегося, формирование его культурной осознанности, читательской компетентности и нравственных качеств. В образовательных стандартах подчёркивается значимость литературного чтения как предмета, способствующего развитию мышления, эмоциональной сферы и ценностных ориентиров школьников.

Важным направлением в преподавании литературы в школе является работа с художественными образами, которые несут в себе глубокий культурный и нравственный смысл. Среди таких образов особое место занимает образ хлеба, традиционно воспринимаемый как символ жизни, труда, достатка и духовного единства людей. В русской и кыргызской культурной традиции хлеб занимает центральное место в системе ценностей, отражая уважение к земле, труду человека и семейным традициям.

Целью данной статьи является обоснование методических приемов при изучении образа хлеба в практике школьного литературного образования Кыргызской Республики.

Для достижения поставленной цели предполагается решение следующих задач: анализ нормативной базы образования, рассмотрение теоретических подходов к изучению художественного образа, выявление

культурологического значения образа хлеба в русской и кыргызской литературной традиции, а также определение эффективных методических приёмов его изучения в школе.

Методическая основа исследования опирается на современные научно-методические работы в области преподавания литературы, в которых подчёркивается необходимость интеграции культурологического и компетентностного подходов в образовательный процесс [5]. В этих исследованиях отмечается, что изучение художественного текста должно быть направлено на развитие личности учащегося, его мышления, эмоциональной сферы и способности к интерпретации культурных смыслов: «Изучение художественного текста должно быть направлено на развитие личности учащегося и его способности к интерпретации смыслов». Особо подчёркивается роль национально ориентированного подхода в условиях многоязычной и поликультурной образовательной среды.

Нормативные документы подчёркивают необходимость формирования у школьников ключевых компетенций и ценностных ориентиров [1], что подтверждает необходимость системного изучения образа хлеба как значимого культурного символа. Методическая система должна базироваться на интеграции научных подходов, поскольку «художественный образ рассматривается как многослойная структура, отражающая культурные смыслы» [4], поэтому его анализ в образовательном процессе выступает как средство развития мышления и нравственных качеств учащихся.

Литературоведческий подход предполагает анализ образа хлеба как художественного символа в тексте. Для школьников рассматриваются его функции в произведении: как средство раскрытия характера героев, выражения авторской позиции и передачи воспитательного смысла. Например, в рассказах русской литературы хлеб может выступать символом добра, милосердия и нравственного выбора (К. Паустовский «Тёплый хлеб», М. Пришвин «Лисичкин хлеб», В. Тендряков «Хлеб для собаки»). В кыргызской литературе образ хлеба часто связан с памятью, семьёй и трудом (Ж. Мавлянов «Хлеб», М. Ормонбеков «Пшеница будет хлебом»). Такой анализ помогает учащимся увидеть, как один и тот же образ раскрывается в разных текстах и культурах.

Культурологический подход направлен на осмысление хлеба как универсального символа культуры. В данном контексте хлеб рассматривается как знак жизни, труда, достатка и уважения к традициям народа. Сопоставление русской и кыргызской литературной традиции позволяет показать учащимся, что отношение к хлебу отражает нравственные ценности общества и является важной частью культурной памяти. Это способствует формированию уважения к национальным традициям и развитию межкультурного понимания [2], [5].

Компетентностный подход ориентирован на формирование у младших школьников ключевых учебных компетенций: читательской, коммуникативной и ценностно-смысловой. Работа с образом хлеба способствует развитию умения анализировать текст, сравнивать произведения, формулировать выводы и выражать собственное мнение. Использование таблиц, обсуждений и сопоставительных заданий помогает развивать навыки систематизации информации и осмысленного чтения [2].

Деятельностный подход предполагает активное включение учащихся в учебный процесс через практическую и творческую деятельность. В рамках изучения образа хлеба это реализуется через проблемные вопросы, групповую работу, творческие задания и мини-проекты (например, «Хлеб в моей жизни», «Путь хлеба от зерна до стола»). Такой подход позволяет сделать процесс обучения более осознанным и личностно значимым для учащихся, а также способствует развитию их познавательной активности [5].

В методической системе также учитываются возрастные особенности школьников, такие, как конкретно-образное мышление, эмоциональность восприятия и потребность в наглядности. Поэтому важное место занимают иллюстрации, жизненные примеры, обсуждение ситуаций и связь литературных произведений с реальным опытом детей.

Сочетание литературоведческого, культурологического, компетентностного и деятельностного подходов обеспечивает целостное изучение образа хлеба в школе, позволяя одновременно решать образовательные, воспитательные и развивающие задачи.

Сопоставительный анализ художественных произведений является важным методическим приёмом в преподавании литературного чтения в школе, так как позволяет выявить общие и национально-специфические особенности образов, а также способствует развитию у учащихся элементов межкультурной компетенции. В контексте изучения образа хлеба данный подход приобретает особую значимость, поскольку хлеб выступает универсальным культурным символом, присутствующим как в русской, так и в кыргызской литературной традиции.

В кыргызской литературе XX века образ хлеба часто связан с трудом, памятью и семейными ценностями. В рассказе Ж. Мавлянова «Хлеб» он осмысливается как символ семейной связи, материнского благословения и исторической памяти, особенно в контексте военного времени. Хлеб здесь приобретает значение духовной опоры, объединяющей поколения. В произведении М. Ормонбекова «Пшеница будет хлебом» акцент делается на процессе труда человека, выращивающего хлеб, что способствует формированию у школьников уважения к земле и результатам человеческого труда.

В русской литературе образ хлеба также имеет глубокое символическое значение. В рассказе К. Паустовского «Тёплый хлеб» хлеб

становится символом добра, милосердия и нравственного исправления человека. В произведении М. Пришвина «Лисичкин хлеб» подчёркивается связь человека с природой и ценность простых жизненных радостей. В рассказе В. Тендрякова «Хлеб для собаки» хлеб выступает как показатель гуманности и нравственного выбора в сложных жизненных обстоятельствах.

Сопоставление данных произведений позволяет учащимся увидеть, что при различии культурных контекстов образ хлеба сохраняет универсальные смыслы: труд, жизнь, добро, память и нравственность. В то же время каждая национальная литература раскрывает этот образ по-своему, отражая особенности исторического опыта и мировоззрения народа. Использование сопоставительного анализа в обучении литературе позволяет не только углубить понимание художественного образа, но и формировать у школьников уважение к культуре разных народов, развивать межкультурное восприятие и нравственные качества личности.

Методика изучения образа хлеба в начальной школе основывается на активных формах обучения, направленных на развитие у учащихся познавательной активности, читательской самостоятельности и ценностного отношения к художественному тексту. В рамках данной темы особенно эффективно использование проблемного обучения, наглядных средств (таблиц) и групповой работы.

Проблемное обучение является важным методическим приёмом, позволяющим вовлечь учащихся в осмысление разных вопросов, связанных с образом хлеба. Учителю рекомендуется ставить перед детьми проблемные вопросы, например: «Почему хлеб считается символом жизни?», «Почему отношение к хлебу отражает нравственные качества человека?», «Какое значение имеет хлеб в семье и обществе?». Обсуждение таких вопросов способствует развитию критического мышления, умения рассуждать и формировать собственную позицию.

Использование таблиц помогает систематизировать знания учащихся и облегчает сопоставительный анализ произведений. Например, при изучении кыргызской и русской литературы учащимся предлагается заполнить таблицу:

Произведение	Характеристика образа хлеба	Чему учит? (Идея)
Ж. Мавлянов «Хлеб»	Связан с семьёй и памятью	Беречь семью и помнить прошлое
М. Ормонбеков «Пшеница будет хлебом»	Результат труда человека	Уважать труд и землю
К. Паустовский «Тёплый хлеб»	Символ добра и искупления	Быть добрым и уметь исправлять ошибки

Такая форма работы развивает умение выделять главное, сравнивать и обобщать информацию, а также способствует более глубокому пониманию художественного образа [3].

Групповая работа позволяет организовать сотрудничество учащихся и развивать коммуникативные навыки. Класс можно разделить на группы: первая группа анализирует произведения кыргызской литературы, вторая – русской, третья формулирует общий вывод о значении образа хлеба. Такой подход способствует развитию умения работать в команде, обсуждать и аргументировать свою точку зрения [2].

Важное место занимают творческие задания, направленные на личностное осмысление темы: написание эссе «Хлеб в моей жизни», составление рассказа «Путь хлеба от зерна до стола», подготовка мини-проектов о традициях уважения к хлебу в семье. Эти задания способствуют развитию речи, воображения и эмоционально-ценностного восприятия.

Кроме того, изучение образа хлеба может быть интегрировано в воспитательную работу: классные часы, межкультурные мероприятия и проектную деятельность. Это позволяет расширить образовательное пространство и связать литературное чтение с реальной жизнью учащихся.

Проведённое методическое исследование показывает, что изучение образа хлеба в школе имеет значительный образовательный, воспитательный и развивающий потенциал. Хлеб как универсальный культурный и художественный символ позволяет раскрывать перед школьниками важные нравственные категории: труд, жизнь, уважение к человеку и природе, а также духовную преемственность поколений.

Исследование показывает, что изучение данного образа в школе обладает значительным образовательным, воспитательным и развивающим потенциалом. Хлеб как универсальный культурный и художественный символ способствует формированию у школьников нравственных качеств, уважения к труду, природе.

Комплексное использование этих подходов обеспечивает эффективное освоение художественного текста и развитие читательской грамотности учащихся. Сопоставительный анализ произведений русской и кыргызской литературы позволяет выявить как универсальные, так и национально-специфические значения образа хлеба, способствуя формированию межкультурной компетенции. Изучение образа хлеба в школах представляет собой важное направление педагогической работы, направленное на формирование личности учащегося, развитие его читательской культуры и воспитание уважения к культурному наследию своего и других народов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина Н.В. Концепты, универсалии, стереотипы в сфере литературоведения. – М.: Флинта, 2010. – URL: http://royallib.com/read/volodina_natalya/kontsepti_universalii_stereotipi_v_sfere_literaturovedeniya.html (дата обращения: 28.04.2026).

2. Государственный образовательный стандарт общего образования Кыргызской Республики. – Бишкек, 2020. – URL: https://www.kao.kg/images/stories/doc/236_014.pdf (дата обращения: 28.04.2026).
3. Киргизские пословицы и поговорки [Электронный ресурс]. – URL: <https://tamgasoft.kg/makaldar/ky/420> (дата обращения: 04.05.2026).
4. Кожевникова Н.А. Избранные работы по языку художественной литературы / Сост. Е.В. Красильников, Е.Ю. Кукушкина, З.Ю. Петрова; Под общ. Ред. З.Ю. Петровой. – М.: Знак, 2009. – 896 с.
5. Программа по русской литературе для 5–11 классов с русским языком обучения общеобразовательных организаций Кыргызской Республики. – Бишкек, 2023. – 67 с. – URL: <https://kao.kg/wp-content/uploads/2023/08/11-Программа-Русс.лит-5-11-кл-рус.яз.обуч.pdf> (дата обращения: 04.05.2026).

УДК 372.882

К.В. Арзяева

*магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акмуллы»
(г. Уфа)*

Научный руководитель – Ю.А. Шанина

*канд. филол. наук, доцент, заведующая кафедрой
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: в статье исследуются методические аспекты интеграции медиатехнологий в процесс изучения творчества В. Маяковского в билингвальной и поликультурной среде Кыргызской Республики. На основе анализа учебных программ и типовых заданий выявлены основные языковые и культурологические трудности, возникающие у учащихся. Определена роль аудиовизуальных средств, проектной деятельности и цифровых инструментов в преодолении этих барьеров. Сделан вывод о необходимости синтеза традиционных и медийных подходов для реализации принципов диалога культур и углубленного понимания художественного мира поэта.

Ключевые слова: проект «Российский учитель за рубежом», российско-киргизские школы, литературное наследие В. Маяковского, дополнительное литературное образование, медиатехнологии.

K.V. Arzyaeva
2nd year Master's student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – Y.A. Shanina
Candidate of Philological Sciences, Associate professor, head of the
Russian Literature Department,
Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla

MEDIA TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF V. MAYAKOVSKY'S CREATIVE WORK IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The article examines the methodological aspects of the integration of media technologies into the process of studying the work of V. Mayakovsky in the bilingual and multicultural environment of the Kyrgyz Republic. Based on the analysis of curricula and standard assignments, the main linguistic and cultural difficulties encountered by students are identified. The role of audiovisual media, project activities and digital tools in overcoming these barriers is defined. It is concluded that it is necessary to synthesize traditional and media approaches to implement the principles of cultural dialogue and an in-depth understanding of the poet's artistic world.

Keywords: The Russian Teacher Abroad project, russian-kyrgyz schools, V. Mayakovsky's literary heritage, additional literary education, media technologies.

Актуальность данного исследования обусловлена рядом современных тенденций в области образовательной, языковой и культурной политики Российской Федерации и Кыргызской Республики. В первую очередь, она связана с необходимостью научно-методического сопровождения проекта «Российский учитель за рубежом», нацеленного на продвижение и поддержку русского языка и культуры в мировом образовательном пространстве. Проблема значима и в контексте современной языковой политики Кыргызской Республики, где русский язык с 2023 года получил статус официального, что способствовало ряду реформ в сфере школьного языкового и литературного образования. В связи с принятием новых образовательных стандартов и изменением социокультурных реалий первой трети XXI века определение новых подходов в методике преподавания русской литературы в данном регионе становится важной задачей. К отдельным вопросам преподавания русской литературы за рубежом обращались многие отечественные методисты. Однако много частных аспектов, касающихся изучения творчества отдельных авторов, параллелей с национальными литературами, остаются не разработанными, чем определяется новизна нашей работы. В рамках обозначенной проблемы особую сложность представляет изучение наследия В. Маяковского. Специфика художественного языка поэта, уникальная структура его произведений и особенности эстетики, не

имеющие прямых аналогов в национальной литературе Кыргызстана, создают ряд трудностей для восприятия и анализа его творчества в инокультурной среде.

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является выявление современных методик изучения литературного наследия В. Маяковского в рамках проекта «Российский учитель за рубежом» и деятельности Центров открытого образования на русском языке в Кыргызской Республике.

Как отмечает М.В. Черкезова, успешное освоение русского литературного наследия в национальной школе возможно лишь при условии «единства содержания и формы, общности и национального своеобразия русской и родной литературы, доступности». Эти принципы приобретают особую значимость при обращении к поэтике В.В. Маяковского, новаторский язык которого представляет значительную трудность для учащихся, для которых русский язык не является родным. В этих условиях применение медиатехнологий выступает не просто вспомогательным инструментом, а необходимым условием смыслового и эстетического проникновения в текст.

В школьной практике Кыргызстана творчество Маяковского представлено на всех уровнях образования, сохраняя преемственность с российскими образовательными стандартами. В 7 классе изучается стихотворение «Хорошее отношение к лошадям»; в 8 – сатирическое «Прозаседавшиеся» и иллюстрации к текстам поэта в контексте темы «Содружество искусств»; в 9 классе анализируются ранние стихи «А вы могли бы?» и «Послушайте!»; в 11 классе представлен широкий круг произведений от дооктябрьской лирики до поэм и пьес. Однако эффективность этого процесса напрямую зависит от методического инструментария, адаптированного к поликультурной аудитории. Именно здесь медиатехнологии становятся ключевым звеном, позволяющим визуализировать абстрактные поэтические конструкции и погрузить учащихся в историко-культурный контекст.

Анализ учебно-методической литературы позволяет выделить несколько типов заданий, где наиболее продуктивным окажется обращение к медиатехнологиям.

Во-первых, это задания на понимание биографии и творческого пути. Традиционные вопросы («Партийная кличка поэта?», «Название автобиографии?») можно дополнить работой с цифровыми архивами фотографий, хроникальными кадрами и документальными фильмами. Так, обращение к медиатехнологиям позволит трансформировать фактологию в живой образ эпохи, демонстрируя фотографии поэта, его окружения, плакаты Окна РОСТА.

Во-вторых, особое внимание в киргизских школах уделяется анализу художественных средств выразительности – неологизмам, метафорам,

гиперболам. Здесь медиаресурсы помогут наглядно представить смысл авторских новообразований. Например, учитель может вместе с учениками создать интерактивные словари неологизмов с визуальным рядом или использовать звукозаписи (фонохрестоматию) для демонстрации ритмики «лесенки» и специфических ударений. Вопросы типа «Найдите в стихотворении неологизмы» или «Назовите троп, который мастерски использует Маяковский» станут более доступными, когда учащийся будет иметь возможность одновременно слышать авторское чтение и видеть графическое выделение тропов на экране.

В-третьих, задания на интерпретацию и проблемный анализ (например, проблемный вопрос к стихотворению «Хорошее отношение к лошадям»: «*Только ли о лошади пишет поэт?*») выигрывают от использования медиаконтента, который помогает восстановить исторический контекст, показать уличные сцены старой Москвы или сравнить иллюстрации разных художников к этому произведению.

Четвертый блок – сопоставительный анализ с национальной литературой – является отличительной чертой киргизской программы. Тема «Совзучные образы киргизской литературы» предполагает сравнение Маяковского с произведениями Ж. Мамытова, А. Токомбаева, С. Джусуева. Медиа технологии позволяют провести параллели на новом уровне: от синхронного воспроизведения стихотворений на двух языках до создания мультимедийных таблиц, где визуально сопоставляются образы и мотивы. Это углубляет принцип диалога культур.

Наконец, пятый блок заданий связан с выразительным чтением и проектной деятельностью. Здесь медиа технологии открывают максимальные возможности. Проекты с компьютерной презентацией («Маяковский-художник», «Маяковский и театр», «Маяковский и кинематограф») позволяют учащимся не просто заучивать факты, а исследовать многогранную личность поэта, используя цифровые архивы, сканированные иллюстрации и видеофрагменты спектаклей.

Несмотря на богатый потенциал, преподавание творчества Маяковского в русско-киргизских школах сопряжено с рядом объективных сложностей, которые также могут быть устранены с помощью медиа технологий:

1. Языковая сложность. Обилие неологизмов и специфическое стихосложение требуют лексической работы. Электронные словари и визуализация значений (например, через подбор изображений) значительно ускоряют понимание.

2. Необходимость историко-культурного комментария. Отсутствие в киргизской литературе аналога русского футуризма требует подробного объяснения эстетики Серебряного века. Мультимедийные лекции, виртуальные экскурсии по музеям, показ фрагментов фильмов той эпохи восполняют этот пробел, создавая «эффект присутствия».

3. Использование наглядности. Демонстрация фотографий, авторских иллюстраций Маяковского и его плакатов в цифровом формате делает анализ более предметным.

4. Сопоставительный анализ. Видеозаписи выступлений киргизских поэтов наряду с записями чтения Маяковского помогают уловить интонационное сходство и различие.

Таким образом, изучение творчества В.В. Маяковского в Кыргызской Республике, будучи интегрированным в единое образовательное пространство, приобретает выраженную специфику. Преемственность корпуса текстов сохраняется, но методический инструментарий адаптируется к билингвальной среде. Преобладание репродуктивных заданий (на знание биографии и тропов), характерное для киргизской школы, компенсируется активным внедрением медиатехнологий, которые превращают эти задания в визуально-звуковой опыт. Синтез традиционных методов работы с текстом и современных аудиовизуальных средств, проектной деятельности, а также сопоставительного анализа с национальной поэзией позволяет не только преодолеть языковой барьер, но и сформировать у учащихся целостное представление о месте Маяковского в мировой культуре. Таким образом, предложенный медийный подход выступает эффективным инструментом реализации принципов наглядности, диалога культур и доступности, обеспечивая глубокое и осмысленное освоение наследия поэта в поликультурной образовательной среде Кыргызстана.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доманский В.А. Русская классика в диалоге культур: от урока проблематизации – к уроку-диалогу // Языковое и литературное образование в современной полиэтнической школе: пути обновления в XXI веке: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции к 85-летию профессора Меджи Валентиновны Черкезовой. Москва, 19 октября 2022 года. / под ред. Ж.Н. Критаровой. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. С. 19–30.
2. Ешенова Н.А., Мурадымов Н.М. Русская литература XX века. Учебник для 11 класса киргизской школы. Бишкек: Кутаалам, 2013. 489 с.
3. Соронкулов Г.У., Ешенова Н.А. Литературное чтение: Учебник-хрестоматия для 8 класса киргизской школы. Б.: Билим-компьютер, 2015. 320 с.
4. Уркумбаева Р.А. Из истории создания программ и учебников по русской литературе в киргизской школе // Вестник КРСУ. 2021. Т. 21. № 10. С. 155–159.
5. Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М: Дрофа, 2007. 318 с.

УДК372.882

А.Б. Ахметьянова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Г.Г. Рамазанова
д-р филол. наук, проф. кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАМАТЕРИАЛОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И ВИДЕОПЛАТФОРМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: в статье рассматривается возможность использования ресурсов видеоплатформ для совершенствования практической работы на уроках литературы в старших классах. Рассматривается сущность понятия «интермедиаальность». На основе анализа результатов проведенного анкетирования по теме «Особенности влияния социальных сетей и видеоплатформ на восприятие творчества А. Н. Островского» приводятся приёмы, которые могут быть использованы на различных этапах изучения литературного произведения в школе. Отдельно анализируются особенности использования приведенных методических приёмов на уроках литературы в иноязычной среде.

Ключевые слова: цифровизация урока литературы; использование видеоплатформ в образовательном процессе; обращение к интермедиаальным связям на уроке литературы; проведение уроков русской литературы в иноязычной среде.

A.B. Akhmetyanova
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – G.G. Ramazanova
Doctor of Philological Sciences,
Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

METHODOLOGICAL POTENTIAL OF USING MEDIA MATERIALS FROM SOCIAL NETWORKS AND VIDEO PLATFORMS IN LITERATURE LESSONS IN RUSSIAN-SPEAKING AND FOREIGN- SPEAKING ENVIRONMENTS

Abstract. The article discusses the possibility of using the resources of video platforms to improve practical work in literature lessons in high school. The essence of the concept of "intermediality" is considered. Based on the analysis of the results of a survey conducted on the topic "Peculiarities of the influence of social networks and video platforms on the perception of A. N. Ostrovsky's work", techniques that can be used at various stages of

studying a literary work in school are presented. The features of using these methodological techniques in literature lessons in a foreign language environment are analyzed separately.

Keywords: digitalization of the literature lesson; the use of video platforms in the educational process; the use of intermediate connections in the literature lesson; conducting Russian literature lessons in a foreign language environment.

Как мы знаем, с распространением сети Интернет все сферы жизни: использование Всемирной сети во многом упрощает как деятельность учителя, так и учащегося, предоставляя новые способы передачи и получения знаний. Интернет выступает особенно релевантным источником знаний для подростков.

Обращаясь к Всемирной сети, школьники, не обладая достаточно развитым критическим мышлением, могут принять за истину любую информацию, приводимую в ней. Современный педагог должен умело привлекать электронные ресурсы в преподавании своего предмета.

Вместе с этим, обратившись к Федеральной рабочей программе, вспомним, что одним из результатов обучения литературы является умение учащегося сравнивать литературное произведение с какими-либо его интерпретациями. [6; 20].

Нельзя не заметить, что в наше время просмотр кино- и мультфильмов, сериалов является более привлекательным занятием, нежели чтение. Но ученики должны не просто «поглощать» визуализацию изучаемого ими произведения, а сопоставлять текст и визуальное воплощение, анализировать разные уровни интерпретации.

Поэтому в нашем исследовании мы решили обратиться к подбору и анализу методических приёмов, связанных с использованием медиа-ресурсов из различных интернет-платформ, с включением киноинтерпретаций в урочный процесс.

В связи с темой исследования была проведена работа с анкетированием учащихся 10-11 классов МБОУ СОШ с. Старокулево, в ходе которой было выявлено, что данная тема актуальна и современные школьники действительно находят интересным, увлекательным использование различных медиа-материалов на уроках литературы, в частности – при изучении творчества А.Н. Островского.

Итак, учитывая характеристики целевой группы (10-11 классы общеобразовательной школы), мы можем привести следующие приёмы, которыми может воспользоваться учитель-словесник при изучении творчества А.Н. Островского.

Одним из самых распространенных и получивших наибольшее количество голосов (13) является совместный комментированный просмотр киноадаптации художественного произведения. Это объясняется привычностью подобного формата, где педагог чаще всего во время урока включает отрывок из фильма либо же целый урок посвящает просмотру киноадаптации, в промежутках чего ставит видео на паузу и либо

комментирует сам какой-либо момент, либо предлагает учащимся сопоставить увиденное с прочтенным.

Следующим методическим приёмом, набравшим по голосам второе место (9), мы можем назвать создание *«эдитов»* (молодёжное сленговое слово, заимствованное из английского языка (от to edit – «редактировать»), что означает «короткий видеоролик, созданный путем творческого монтажа исходного материала с использованием видео-, аудио-, текстовых материалов»). Как мы знаем, продолжительность уроков в среднем составляет 40-45 минут, что существенно ограничивает возможности учителя в проведении им совместного кинопросмотра. Поэтому можно задать учащимся просмотреть фильм, смонтировать свой собственный «эдит», посвященный, например, какому-либо понравившемуся персонажу. Необходимо при этом объяснить ребятам, что получившийся видеоролик должен полно отображать образ выбранного ими героя: музыка и цитаты, используемые в видео, должны раскрывать персонажа, а не быть лишь «красивым сопровождением». Следовательно, учащийся, при выборе материала для видео не только осмысливает просмотренный фильм и сравнивает его с оригинальной пьесой, но и вникает в содержание различных лирических песен, пытаясь найти «ту самую», наиболее подходящую под образ того или иного героя. Школьник учится интерпретировать изученное произведение под разными углами. Вместе с этим такой вид творческого домашнего задания делает невозможным для ребенка обращение к искусственному интеллекту, так как усилия, затрачиваемые на создание видео, могут быть приложены лишь настоящим, думающим человеком.

Далее обратимся к такому приёму как написание сценария и *съёмка «буктоков»* (жанр видеоблога, посвященный книгам и литературе) по изученному произведению; по популярности в опросе он занял третье место (7).

Как замечает А.С. Запесоцкий, при формировании собственной идентичности на подростков также влияет СМИ, в том числе Интернет, в котором «любимый блоггер» оказывается авторитетным лидером, оказывающим влияние на формирование мнений. [2; 385] И зачастую таким кумиром для них становится какой-нибудь блоггер, контент-мейкер воспринимается зрителями как друг. Видя привлекательную картинку, согласно которой блоггер свободно занимается тем, что ему интересно, обретает в ходе этого славу, популярность и заработок, подросток тоже начинает задумываться о таком «карьерном пути».

Раньше было популярным вести в классе стенгазету; теперь же времена изменились, и учитель может предложить классу вести совместный «букток», который можно разделить на несколько рубрик: например, одна из них будет посвящена самому произведению, другая – сопоставлению его с адаптацией в кино или театре, третья – поиску и

выявлению параллелей изучаемого произведения с другими и т. д. Ребята при этом формируют навыки составления сценария, умения пользоваться различными средствами ИКТ (что требуется при съемке и монтаже видео), развивают исследовательские умения и критическое мышление (поскольку при создании сценария и видео необходимо обращаться к различным источникам), а также совершенствуют навыки публичного выступления (в каждой рубрике «буктока» учащие могут выступать по очереди в качестве их «ведущего»). Так, с одной стороны, учащиеся смогут развить ЗУН и предметные (по литературе), и метапредметные; с другой стороны, восполнят потребность в том, чтобы быть замеченными, узнаваемыми, почувствовав сопричастность к любимой культуре видеоблоггинга.

Следующим приёмом, к которому мы обратимся, является *создание вторичного текста* по изучаемому произведению (4). Важно отметить, что одним из условий целостного понимания любого из видов искусства является личный опыт созидания и осмысления творческого замысла. По мнению Ю.А. Гимрановой, это позволяет читателю «ответить» на вопросы, заданные в художественном тексте, и выразить свое отношение к изображаемому в произведении. К классическим приемам она относит написание эссе, рецензий, статей и сочинений; принципиально новым является задание, связанное с созданием «творческой художественной интерпретации». Исследовательница подчеркивает, что перед тем, как дать учащимся такое задание, необходимо объяснить следующее: при написании вторичного текста нужно опираться на анализ оригинального текста, чтобы не совершалась подмена авторской идеи.

Так, анализируя результаты проведенных работ, исследовательница обращает внимание на то, что чаще всего учащиеся создают:

1) «приквелы» (с англ. «prequel» – «предыстория») – произведения, описывающие события, предшествующие тем, что происходили в оригинале (62%);

2) «ремейки» (с англ. «remake» – «переделка») – новые версии существующего произведения, воспроизводящие его сюжетную основу, но с обновлением художественных средств выразительности и добавлением собственных характеристик (30%);

3) «спин-оффы» (от англ. «spin-off» – «побочный продукт», «ответвление») – художественное произведение, которое основано на другом, созданном ранее произведении и развивает в самостоятельную историю один из его элементов (например, повествует о каком-либо второстепенном персонаже) (8%). [3]

Автор замечает, что, несмотря на различного рода расхождения по сюжету и стилю написания текста, основные идеи, заложенные в оригинальном произведении, в ученических работах сохраняются. [1; 61]

Если же мы обратимся к нашей предыдущей мысли о создании и введении совместного «буктока» (литературного блога), то интересным

видится также включение в него рубрики, посвященной чтению подобных творческих работ и, что особенно увлекательно, съёмка короткометражных фильмов по ним. Анализ видеоплатформ показал, что подобный формат довольно популярен в таких странах, как Таиланд, Южная Корея и США, однако в России он такого распространения еще не получил (хотя зачатки этого есть: например, в подростковой и молодежной среде довольно популярен фильм «Бойцовский клуб» Дэвида Финчера, из-за чего периодически в сети появляются любительские ремейки).

И, наконец, перейдем наиболее известному в школьных кругах приёму как совместное создание *«буктрейлера»* (3). Создание буктрейлера требует от учащихся не поверхностного, а глубокого, вдумчивого чтения, анализа произведения; поэтому данный прием можно использовать на уроках, обобщающих изучение драматического произведения. При этом, что весьма полезно, школьники также развивают метапредметные навыки, умения пользоваться средствами ИКТ и развивают креативное мышление, поскольку снятый видеоролик должен быть достаточно интересным, интригующим и волнующим, чтобы привлечь зрителей к прочтению самого художественного произведения.

Важно уточнить, в чем проявляется его отличия от «эдита». На первый взгляд, оба продукта представляют собой короткий видеоролик, смонтированный под музыку. Однако же их природа, цель с которой они создаются, механизмы их воздействия на зрителя различны.

«Буктрейлер» создается как рекламный инструмент, который должен проинформировать потенциального читателя о каком-либо произведении; он ориентируется на широкую аудиторию, которая может и не быть знакома с самим произведением. Визуальный ряд в «буктрейлере» может представлять собой как различные стоковые материалы (фото и видео), так и специально отснятые учащимися сценки. Содержание «буктрейлера» прямо связано с общим содержанием произведения; возможны обращения к мнениям критиков, рецензентов, которые также используются в качестве привлечения новых читателей к книге.

В то же время «эдит» в массовой культуре воспринимается как «творчество фанатов для фанатов». Школьники, согласно подростковой психологии, в это время как-раз находятся в активном поиске идентичности, формировании каких-либо социальных связей за пределами семьи, из-за чего стремление быть включенным в различные компании по интересам приводят их к присоединению к определенным «фandomам» (от англ. «fandom», что в молодежном сленге обозначает «сообщество поклонников какого-либо жанра или культурного явления»). Так, например, в социальных сетях, мессенджерах, на видеоплатформах создаются группы, каналы, посты, общей направленностью которых является создание «фанатского творчества для фанатов», куда входят «литературные шутки», «буктоки», «эдиты» и пр.

Возвращаясь к теме сравнения «буктрейлера» и «эдита», подчеркнем, что второе представляет из себя именно форму творческой рефлексии, а точнее – элементом «фандомной» культуры. Его задачей является осознанное эмоциональное сопереживание какому-либо персонажу произведения, который понравился автору, из-за чего тот решил поделиться своим видением с остальными поклонниками произведения. Восприятие «эдита» требует наличия у аудитории определенной ознакомленности с книгой, т. к. оно работает на полутонах и узнавании: зритель при просмотре видеоролика получает удовольствие от того, как автор смонтировал *знакомые сцены*, создав новый эмоциональный акцент или продемонстрировав альтернативное видение героя. То есть источником материала для «эдита» являются уже существующие экранные адаптации произведения.

Так, в ходе проведенной работы нами было выявлено, что современный урок литературы требует большей подготовки учителя, связанной с его умением обращаться к новым медиа-платформам, с умением грамотного пользования ими, что в конечном счёте должно привлечь учащихся, приобщить к читательской и зрительской культуре.

Помимо выявленных особенностей применения данных приёмов на уроках литературы отметим также, что их использование возможно и на занятиях, проводимых в иноязычной среде. Как мы знаем, преподавание русской литературы распространено не только на территории Российской Федерации, но и далеко за ее пределами. В условиях глобализации современный образовательный процесс подвергается интеграции различных языков и культур, что не может не вызвать ряд трудностей у детей-инофонов (т. е. «носителей иностранного языка и соответствующей языковой картины мира»). [7; 263]

Основной проблемой не русскоговорящих детей является проблема двуязычия, поэтому во время занятий литературы педагог должен особенно обращать внимание на разъяснение учащимся незнакомых слов и пополнения ими словарного запаса. При этом, учитывая, что при чтении произведения учащиеся знакомятся с совершенно другой языковой и культурной картинами мира, педагог должен давать им подробный лингвокультурологический комментарий об исследуемом явлении.

Рассмотренные нами методические приемы также могут помочь учителю-словеснику на уроках литературы в другой языковой среде:

1) обращение к киноинтерпретации художественного текста позволяет частично снять языковой барьер, поскольку используемый видеоряд визуализирует сюжет и незнакомый быт, описываемые в произведении, а актерская игра и сопроводительный звуковой фон помогают школьникам выявить те интонации и настроения, которые они могли не «уловить» в самом тексте. Если при этом видеоряд дополняется субтитрами, передающими родную речь учащихся, то это значительно

упрощает понимание ребятами происходящего на экране, а также позволяет им сопоставлять русский и родной языки через зрительное и слуховое восприятие.

2) редактирование «эдитов» в качестве домашнего задания позволяет выразить собственное понимание изученного через использование музыки и лично отобранного видеоряда, что снижает страх учащихся допустить какие-либо грамматические ошибки, который может возникнуть, например, при написании ими сочинения. Школьники вместе с этим могут использовать в качестве аудиофона песни на родном языке, благодаря чему ими будет проведена сопоставительная работа между произведениями различных культур.

3) создание «буктоков» и «буктрейлеров», во-первых, содействует развитию речевых навыков учащихся, так как при написании сценария и съёмке видео они должны грамотно выразить свою мысль как в письменном, так и в устном виде, вырабатывая навыки публичного выступления. Во-вторых, при данном подходе учитель может предложить ребятам обратиться к литературе родного края, отыскать произведение, в котором схожи либо сюжет, либо описываемые проблемы и т. д., а затем в самом «буктоке», «буктрейлере» заинтересовать потенциальных зрителей найденными ими связями между произведением родной и русской литературы.

4) съёмка либо написание сценария «ремейков» способствует большему пониманию изучаемого произведения, поскольку для наиболее верного изображения героя школьник должен глубже понять суть своего персонажа, прочувствовать его эмоции и переживания. В рамках данного жанра можно также предложить учащимся следующий вариант: «Ребята, а что если бы герои жили не в городе N, а в нашем городе?», что также помогло бы детям провести ассоциативные аналогии между описываемыми местами внутри произведения с родными местами, связать аспекты русского быта со своим национальным и т. п. Съёмка ремейка при этом позволит обучающимся развить свои речевые навыки, а необходимость в заучивании реплик – поможет пополнить словарный запас.

Таким образом, использование данных приёмов на уроках литературы в иноязычной среде является полезным инструментом, способствующим развитию речевых способностей школьников и более глубокому пониманию учащимися произведений русской литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гимранова Ю.А. Ремейк как способ формирования читательской деятельности студентов филологических факультетов вузов. [Текст] / Ю. А. Гимранова. – Журнал «Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета», №2 (155), 2020. – 57-68 с.

2. Запесоцкий А. С. Образование и средства массовой информации как фактор социализации современной молодежи. [Текст] / А. С. Запесоцкий. – СПб: Изд-во СПбГУП, 2008. – 464 с.
3. Кравец С.Л. Научно-образовательный портал «Большая российская академия» [Электронный ресурс]. // С.Л. Кравец. Редакция массовой культуры и медиа. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/prikvel-3001d0> (дата обращения: 13. 04. 2026).
4. Пичугин С.С., Громова Л.А., Красноперова В.Ф. Роль и место цифровизации в формировании образовательной среды в начальной школе. [Текст] / С.С. Пичугин, Л.А. Громова, В.Ф. Красноперова. – Инновационные проекты и программы в образовании. 2021. №6 (78). Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-mesto-tsifrovizatsii-v-formirovanii-obrazovatelnoy-sredy-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 07.04.2026).
5. Тишунина Н.В. Западноевропейский символизм и проблема взаимодействия искусств: опыт интермедиального анализа. – СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998 – 160 с.
6. Федеральная рабочая программа основного общего образования по предмету «Литература» (базовый уровень) для 10-11 классов образовательных организаций. – Институт содержания и методов обучения им. В. С. Леднева Минпросвещения России. – 2025. – 127 с.
7. Шиганова Г.А., Юздова Л.П., Маркова Т.Н. Организация работы с детьми-инофонами при обучении русскому языку и литературному чтению в начальной школе. [Текст] / Г.А. Шиганова, Л.П. Юздова, Т.Н. Маркова. – Журнал «Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета», №5 (183), 2024. – 259-274 с.

УДК 398.21

Л.Н. Голайденко
канд. филол. наук, учитель русского языка и литературы
МАОУ «Гимназия № 82 УГНТУ»
(г. Уфа),
Д.В. Файрутдинов
ученик 6 В класса МАОУ «Гимназия № 82 УГНТУ»

ЭНЦИКЛОПЕДИЯ «БАШКИРСКИЕ СКАЗОЧНЫЕ БАТЫРЫ»: ЗАМЫСЛ И ПЕРВЫЕ СЛОВАРНЫЕ СТАТЬИ

Аннотация: в настоящей статье предлагаются комплексные сравнительные характеристики башкирских сказочных богатырей как содержательная основа энциклопедии «Башкирские сказочные батыры» на русском языке. Цель исследования – смоделировать соответствующую энциклопедию и составить первые словарные статьи. В результате по выбранным нами 6 критериям описаны и сопоставлены образы 4 батыров из 4 башкирских богатырских (волшебных) сказок, представлена модель словарной статьи и сформированы 4 словарные статьи: «Акъял-батыр», «Камыр-батыр», «Тан-батыр», «Урал-батыр».

Ключевые слова: башкирские сказочные батыры, сравнительные портреты, модель энциклопедии, первые словарные статьи.

*L.N. Golaidenko,
Candidate of Philological Sciences, Teacher of Russian language and
literature MAEI "Gymnasium No. 82 of UGNTU" »
(Ufa),
D.V. Fayrutdinov
student of the 6th grade of MAEI "Gymnasium No. 82 of UGNTU"*

ENCYCLOPEDIA "BASHKIR FABULOUS BATYRS": THE IDEA AND THE FIRST DICTIONARY ENTRIES

Abstract. This article offers a comprehensive comparative analysis of Bashkir fairytale heroes as the substantive basis for the Russian-language encyclopedia «Bashkir Fairytale Heroes». The aim of the study is to model a corresponding encyclopedia and compile the first dictionary articles. As a result, according to the 6 criteria we selected, the images of 4 batyrs from 4 Bashkir heroic (magic) tales were described and compared, a model of a dictionary article was presented and 4 dictionary articles were formed: «Akyal-batyr», «Kamyr-batyr», «Tan-batyr», «Ural-batyr».

Keywords: Bashkir fairy-tale batyrs, comparative portraits, encyclopedia model, the first dictionary articles.

Батыр не просто сила – это ум, совесть и честь народа

Батыр – это богатырь в тюркской, в том числе башкирской, культуре. Его образ в башкирском фольклоре – идеал настоящего Человека, «самого сильного, красивого, надёжного, обеспечивающего устойчивость мира и счастье людей». Батыр – «категория абсолютной нравственной, духовной силы и чистоты помыслов, мужества, патриотизма и самоотверженного служения народу» [4; 146].

У башкир батыр с древнейших времён – это «глубоко почитаемое, культовое лицо». «Башкордское слово *батыр* означает «владыка», «силач», «богатырь» [4; 147]. Он всегда верный защитник родной земли.

Башкирские богатырские сказки, близкие и к эпосу, и к волшебным сказкам [2; 5], подчёркивают необыкновенную физическую силу и могучий дух национальных героев, их независимость и свободолюбие, храбрость и целеустремлённость, внутреннее достоинство и мудрость, доброту и трудолюбие, верность своему народу и непримиримость к его врагам [6; 8; 9].

Башкирский сказочный батыр отличается от других тюркских богатырей, например татарских и казахских, чаще всего чудесным рождением, активностью и самостоятельностью в достижении цели [1; 7].

Поскольку в образах батыров воплощаются высокие ориентиры народа, которые передаются из поколения в поколение [5] и очень важны для современных детей и подростков, растущих в условиях духовно-нравственного обновления России, мы решили комплексно описать и сопоставить башкирских сказочных богатырей.

Их сравнительная характеристика позволяет нарисовать портрет национального героя, создать положительный пример для подражания. Мысль о самоотверженном служении Отечеству, идеал защитника народа, победителя зла сегодня получают особое звучание и активно пропагандируются в российском обществе.

Кроме того, в нашей республике актуализируется и развивается идея возрождения башкирского батырства.

Из всего многообразия башкирских богатырских волшебных сказок [3] для сравнительного портретирования батыров мы, руководствуясь наибольшей известностью фольклорных произведений и личными предпочтениями, выбрали четыре: «Акъял-батыр», «Камыр-батыр», «Тан-батыр» и «Урал-батыр».

Чтобы выявить сходства и различия башкирских сказочных героев Акъял-батыра, Камыр-батыра, Тан-батыра и Урал-батыра, мы, опираясь на сюжеты башкирских богатырских сказок и общую характеристику батыров, определили и сформулировали критерии комплексного описания сказочных образов:

- 1) рождение;
- 2) внешний облик;
- 3) физические возможности, черты характера;
- 4) оружие;
- 5) конь;
- 6) подвиг.

Сравнив Акъял-батыра, Камыр-батыра, Тан-батыра и Урал-батыра по этим показателям, мы установили, что три героя рождаются естественным образом – от людей, но два из них – чудесным: от стариков (Акъял-батыр) и в результате съедания головы волшебной рыбы (Тан-батыр). Единственный богатырь (Камыр-батыр) появляется на свет исключительно по волшебству: был вылеплен из теста и ожил.

Внешний вид героев, кроме Акъял-батыра (башкира с европейским типом внешности), не описывается, потому что для богатыря в народном сознании это неважно. К тому же батыры всегда воспринимались как самые красивые люди.

Общими для всех героев являются необычайная физическая сила, величайшая храбрость и отвага. К этим качествам добавляются выносливость, изворотливость и ловкость (Акъял-батыр, Тан-батыр, Урал-батыр), умение держать слово, данное отцу (Урал-батыр), жертвенность (Акъял-батыр, Урал-батыр), «сильный и певучий голос» (Камыр-батыр).

У всех батыров есть холодное оружие: меч (Камыр-батыр, Тан-батыр и Урал-батыр) или нож (Акъял-батыр). У Акъял-батыра и Камыр-батыра ещё есть лук и стрелы, у Камыр-батыра – пятнадцатипудовая чугунная палица.

У двух героев есть кони: вороной у Тан-батыра, белый – Акбузат – у Урал-батыра. Два богатыря коней не имеют по причине бедности (Акъял-батыр, Камыр-батыр) и тяжести оружия (Камыр-батыр).

Все батыры храбро сражаются с силами зла и побеждают их. Среди врагов встречаются существа мифические: дэвы и аждахи, джинны, лешие, упыри – и человекообразные: «старик-карлик» и «старушка-ведьма». И только один Урал-батыр побеждает Смерть.

У каждого батыра индивидуальное имя, которое указывает на особенности внешности или рождения: «Белая грива» (Акъял-батыр), «Батыр из теста» (Камыр-батыр), «Утренняя заря» (Тан-батыр). Почему Урал-батыра называли именно так и как произошло это имя, до сих пор однозначно не установлено, но именем героя названа гора Уралтау и Уральские горы в целом.

Очевидно, что сходства между Акъял-батыром, Камыр-батыром, Тан-батыром и Урал-батыром определяются народным идеалом богатыря, а различия – индивидуальным характером каждого героя – человека, хоть и сказочного.

Сравнительное портретирование башкирских сказочных батыров на определённом этапе исследования привело нас к мысли создать соответствующую энциклопедию, которая будет не только расширять кругозор читателей, углублять знания регионального плана, но и оказывать воспитательное влияние на детей и подростков.

Действительно, важность сохранения и популяризации культурного наследия родного края, неугасающий интерес к башкирским богатырским сказкам и её героям – батырам – как носителям национального и всеобщего идеала Человека, Воина, Вождя – в условиях полилингвального бытия народов Башкортостана требуют подготовки, публикации и распространения специальных справочных материалов на русском языке, в частности задуманной нами энциклопедии «Башкирские сказочные батыры», содержательную основу которой и составят сравнительные портреты башкирских сказочных богатырей.

Модель нашей энциклопедии проста и традиционна для подобных «научных справочных пособий в форме словаря» [10]: она включает словарные статьи, которые располагаются в алфавитном порядке и в которых герои описываются в соответствии с предложенными нами характеристиками.

Заголовочным словом является имя батыра; далее обязательно указывается значение имени и название сказки.

В результате получилась следующая модель словарной статьи.

Имя батыра.

1. Значение имени батыра.
2. Название сказки.
3. Характеристики батыра:

- 1) рождение;
- 2) внешний облик;
- 3) физические возможности, черты характера;
- 4) оружие;
- 5) конь;
- 6) подвиг.

Сообразно этой модели мы составили первые четыре словарные статьи энциклопедии «Башкирские сказочные батыры».

Акъял-батыр

1. «Белая грива».
2. «Акъял-батыр».
3. Характеристики:
 - 1) рождение естественное, но от старика и старухи; в изгнании, «в горной глуши Урала»;
 - 2) «с длинными русыми волосами», рослый, в старой одежде;
 - 3) большая сила, изворотливость, находчивость, выносливость; равнодушие к чужим насмешкам; доброта, жертвенность;
 - 4) лук и стрелы, «острый булатный нож»;
 - 5) без коня;
 - 6) победа над «карликом – жадным хозяином воды», аждахой.

Камыр-батыр

1. «Батыр из теста».
2. «Камыр-батыр».
3. Характеристики:
 - 1) вылеплен старухой «из теста», ожил в сундуке;
 - 2) внешность не описывается;
 - 3) огромная сила, храбрость; «сильный и певучий голос»;
 - 4) «чугунная палица в пятнадцать пудов, меч того тяжелее и лук со стрелами»;
 - 5) без коня;
 - 6) победа над «старушкой-ведьмой», над дэвом.

Тан-батыр

1. «Заря-батыр».
2. «Тан-батыр».
3. Характеристики:
 - 1) рождение естественное, но от стряпухи, которая съела головы волшебных рыбок;
 - 2) внешность не описывается;
 - 3) большая сила, ловкость, отвага, храбрость;
 - 4) меч;
 - 5) вороной конь;
 - 6) победа над трёх-, шести- и девятиглавым дэвами.

Урал-батыр

1. Происхождение и значение имени однозначно не установлено.
2. «Урал-батыр».
3. Характеристики:
 - 1) рождение естественное; родители жили в тёмном, дремучем лесу;
 - 2) внешность не описывается;
 - 3) умение держать слово, данное отцу; очень большая сила, отвага, ум, находчивость, хитрость; мудрость, жертвенность;
 - 4) отцовский меч, который при каждом взмахе «испускал разящие стрелы молний»;
 - 5) белый тулпар – Акбузат;
 - 6) победа над девяти- и двенадцатиглавым дэвами, над «сворой дэвов помельче», над «мелкой нечистью»: джиннами, лешими, упырями; над Смертью, которая «боялась молниеносного меча Урала»: окропив родную землю водой из Живого родника, батыр сделал её бессмертной, а людей – счастливыми.

В дальнейшем мы планируем изучать другие башкирские богатырские сказки, анализировать образы других сказочных батыров, составлять новые словарные статьи, последовательно расширяя содержательные границы энциклопедии.

Надеемся, что материалы и результаты нашего исследования могут быть использованы в школе при изучении литературы и основ духовно-нравственной культуры народов России.

Думается, особенно полезной наша работа станет для младших школьников при погружении в русский и башкирский фольклор.

Наша энциклопедия «Башкирские сказочные батыры» способна послужить наглядным примером, приблизительным образцом для составления энциклопедий героев других произведений устного народного творчества и художественной литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баймухаметова В.М. Знаковое место мифологических эпосов в народном творчестве башкирского народа [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/znakovoe-mesto-mifologicheskikh-eposov-v-narodnom-tvorchestve-bashkirskogo-naroda?ysclid=m2xixe37pv972072514> (дата обращения: 20.10.2025).
2. Бараг Л.Г., Зарипов Н.Т. Башкирские богатырские сказки // Башкирское народное творчество. Т. 3. Богатырские сказки. – Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1988. – С. 5-32 [Электронный ресурс]. – URL: [http://publ.lib.ru/ARCHIVES/B/"Bashkirskoe_narodnoe_tvorchestvo"_\(mnogotomnik\)](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/B/) (дата обращения: 29.10.2025).
3. Башкирское народное творчество. Т. 3. Богатырские сказки. – Уфа: Башкирское книжное изд-во, 1988. – 148 с. [Электронный ресурс]. – URL:

[http://publ.lib.ru/ARCHIVES/B/"Bashkirskoe_narodnoe_tvorchestvo"_\(mnogotomnik\)](http://publ.lib.ru/ARCHIVES/B/) (дата обращения: 25.09.2025).

4. Галлямов С.А. Башкордская философия. Эстетика. Т. 4. – Уфа: Китап, 2007. – 344 с.

5. Зарипов Н.Т. Башкирские богатырские сказки: Эстетика жанра: Монография. – Уфа: Гилем, 2008. – 240 с.

6. Латыпова А.Р. Типологические мотивы тюркских сказок (на примере башкирской сказки «Санай-батыр») [Электронный ресурс]. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=48016409> (дата обращения: 19.10.2025).

7. Хайнурова Л.А. Национально-культурное своеобразие образов богатырей и богатырок в русских и башкирских волшебных сказках // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 28 (282). – Филология. Искусствоведение. Вып. 70. – С. 143-146 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalno-kulturnoe-svoeobrazie-obrazov-bogatyrey-i-bogatyrok-v-russkih-i-bashkirskih-volshebnyh-skazkah/viewer> (дата обращения: 15.12.2025).

8. Хусаинова Г.Р. Башкирская народная сказка и эпос: общие места // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 17 (232). – Филология. Искусствоведение. Вып. 55. – С. 167–171 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bashkirskaya-narodnaya-skazka-i-epos-obshchie-mesta/viewer> (дата обращения: 09.11.2025).

9. Хусаинова Г.Р. Башкирские волшебные сказки: поэтика и текстология: Автореферат дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2017. – 47 с. [Электронный ресурс]. – URL: https://imli.ru/images/Diss_2017_Khuss/husainova-avtoref.pdf (дата обращения: 09.11.2025).

10. Энциклопедия // Карта слов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://kartaslov.ru/значение-слова/энциклопедия> (дата обращения: 29.10.2025).

УДК 821.161.1

А.О. Данилова
аспирант 1 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»,
учитель высшей категории русского языка и литературы
ГБОУ «РПМГ № 2 “СМАРТ”»
(г. Уфа)

ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЗМА В ПОВЕСТИ Э.Н. ВЕРКИНА «ОБЛАЧНЫЙ ПОЛК»

Аннотация: данная статья посвящена раскрытию исторических реалий, отображенных в повести Э.Н. Веркина «Облачный полк». Работа дает представление о месте и роли произведения в истории литературы, а также помогает понять идейное содержание данного произведения. Повесть отличает принцип историзма, благодаря которому Веркин отразил особенности периода Великой Отечественной войны, в частности, партизанского движения в его повседневности. В целом Веркин отходит от предшествующих канонов изображения войны и ее героев, показывая ее через призму детского восприятия, нарочитой обыденности и натурализма.

Ключевые слова: современная военная проза, Е.Н. Веркин, историко-культурный комментарий, прототип, Великая Отечественная война, детская литература.

A.O. Danilova
1st year postgraduate student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla,
teacher of the highest category of Russian language and literature
GBOU "KPMG No. 2 "SMART"
(Ufa)

FEATURES OF HISTORICISM IN E.N. VERKIN'S NOVEL "THE CLOUD REGIMENT"

Abstract. This article is devoted to revealing the historical realities depicted in E.N. Verkin's novel "The Cloud Regiment" and providing a historical and cultural commentary on them. The article represents the place and role of the work in the history of literature, and also helps to understand the ideological content of the literary text. The novel is distinguished by the principle of historicism, thanks to which Verkin reflected the peculiarities of the period of the Great Patriotic War, in particular, the partisan movement in his daily life. He also uses mythologization techniques and mentions a number of historical realities. In general, Verkin departs from the previous canons of depicting war and its heroes, showing it through the prism of children's perception, deliberate ordinariness and naturalism.

Keywords: modern military prose, E.N. Verkin, historical and cultural commentary, prototype, Great Patriotic War, children's literature.

«Облачный полк» – повесть Эдуарда Николаевича Веркина, написанная в 2012 году. Произведение посвящено событиям Великой Отечественной войны, в частности теме детства в военное время, и относится к современной военной прозе.

Произведение можно отнести к жанру исторической повести. Согласно словарю литературоведческих терминов, историческая повесть – это прозаический жанр художественной литературы, который основан на историческом материале. Историческая повесть сочетает реальные исторические факты и документы, с художественным вымыслом, ориентируясь на точное изображение обстановки описываемой эпохи [6].

Эдуард Веркин начал писать «Облачный полк» в 2009 году, опубликована повесть в 2012 году. В этом же году произведение получило сразу несколько значимых наград. В 2012 году Веркин победил в номинации «Художественная литература» во Всероссийском конкурсе литературных произведений для детей, а также стал призером в Международном конкурсе детских художественных текстов им. В.П. Крапивина. В 2024 году произведение было включено в школьную рабочую программу. На обзорное изучение повести отводится один академический час в 6 классе [11]. В связи с этим на сегодняшний день повесть «Облачный полк» прочно вошла в круг подросткового чтения современной военной прозы.

Оценки читателей данной повести неоднозначны. Если проанализировать отзывы и рецензии на сайте [litres.ru](https://www.litres.ru) [7], посвященные

книге «Облачный полк», можно сделать выводы, что мнения разделились. К достоинствам повести, по мнению читателей, можно отнести то, что война показана честно, без ложного пафоса. Веркин не романтизирует войну и жизнь в военное время, война – это страх и выживание. «Сбоку ещё кто-то бежал, рвались мины, горела баня, с неба падали дрова, свистело и грохотало, и неожиданно наступали необъяснимые моменты тишины», – таких моментов в повести, где война показана, как копыт, грязь, взрывы и смерть много [2]. Вторым достоинством читатели считают точную передачу эмоций и переживаний подростков. Также отмечается, что повесть проста и выразительна и несет в себе важную идею о необходимости сохранения памяти о войне. Однако есть и ряд недостатков, к которым читатели и рецензенты относят следующие: медленная завязка, затянутость сюжетной линии, отсутствие яркого и запоминающегося персонажа, неоднозначность финала.

К изучению повести Веркина обращались немногие литературоведы. Так, например, Т.В. Зверева в 2016 году исследовала вопрос модернизации героического мифа в современной детской литературе на примере «Облачного полка» [3]. А Т.Э. Тарасова и Ю.Н. Чепарёва рассматривали раскрытие темы войны в повести Веркина, который соединил реальность и фантастику [9]. В то же время Н.В. Свитенко проанализировала связь заголовка произведения «Облачный полк» с одноименной картиной Ефима Честнякова [8].

Однако из доступных нам источников нет исследований, изучающих историческую основу повести «Облачный полк», а также не даны историко-культурные комментарии к произведению. На наш взгляд, данный аспект анализа текста необходим для глубокого осмысления произведения. Во-первых, он помогает читателям понять конкретные исторические события, упомянутые в тексте. Во-вторых, такой литературоведческий метод раскрывает основной идейный смысл произведения [1]. В связи с этим целью нашего исследования является раскрытие исторических реалий в повести Эдуарда Веркина «Облачный полк» и их историко-культурный комментарий.

Принцип историзма является основной категорией повести. Согласно определению В.В. Кожинова, «историзм в литературе – художественное освоение конкретно-исторического содержания той или иной эпохи, а также ее неповторимого облика и колорита» [5; 321]. В связи с этим, Веркин глубоко погружает читателя в описываемую эпоху, а именно в период Великой Отечественной войны, воспроизводя быт людей данного временного периода.

В интервью журнала «Перепплет» в 2013 году Веркин сказал: «Я хотел вспомнить героя» [10]. Действительно, повесть о пионере-герое, совершившем подвиг. Мы понимаем, что автор хотел вернуть забытые имена, восстановить исторические реалии. Веркин на беседе с

журналистом поделился: «Я хотел сказать, что был такой человек – Леонид Александрович Голиков, Герой Советского Союза... При встречах с читателями провожу опять же простой эксперимент: спрашиваю – а кто помнит? Лучший результат – один человек из тридцати. Если после «Полка» про него будут знать хотя бы трое, то я свою задачу выполнил» [10].

Действительно, главным героем повести является Саныч – прототип Героя Советского Союза Лени Голикова (об этом читатель понимает уже в финале произведения, когда мы узнаем фамилию Саныча). Эдуард Веркин опирался на архивные документы и посещал места, связанные с легендарным пионером-героем. Автор не акцентирует внимание на подвигах героя, а показывает его внутренний мир. Он рассказывает о его страхах, делится его мыслями, обращает внимание на бытовые детали. Таким образом, показывая героя более многогранным и представляя его близким современным читателям. Отходя от привычного образа пионера-героя, автор представляет Саныча обычным живым подростком, который имеет свои страхи и желания. *«Вот ты живешь в городе, на втором этаже с балконом, ходишь в фотокружок... а потом раз – мельтешение какое-то, грохот, сирены, огонь, и я уже иду через лес и прячусь в канаве, в руке нож, и никакого промежутка, всё другое»*, [2] – очень просто, но очень трагично вырисовывает автор то, как было украдено детство.

Однако сюжет не просто повествует о жизни мальчика и его героизме, в нем переплетаются реальность и фантастика, тем самым показывая другую сторону военных событий глазами подростка. В повести присутствуют мифологические и фольклорные элементы. Эдуард Веркин в интервью сказал, что «детство в любое время окружено мистикой, каждое поколение имеет свою «пионерскую готику», Саныч, выросший в деревне, безусловно, являлся её носителем» [10]. Описываются легенды жертвоприношения на болотах, присутствие одного духа. «Мне посчастливилось посетить Великий Новгород. Надо признать, фольклорный туман там разлит в атмосфере, впрочем, как и в атмосфере всего русского Севера. Истории про всевозможных легендарных змиев и крокодилов, бродячие церкви и прочие чудеса как раз оттуда», – говорит писатель в беседе с журналистом [10]. Таким образом, война в произведении представлена через призму преданий и верований, что указывает на неразрывную связь исторического опыта с культурной традицией.

Необходимо отметить, что военные события в произведении представлены камерно. В тексте нет точной отсылки к определенному военному событию. Однако мы понимаем, что действия разворачиваются в Псковщине 1942 года. Автор не случайно выбрал этот период, ведь именно в этот временной промежуток был самый разгар партизанского движения. Это мы понимаем, опираясь 1) на предисловие Ксении Молдавской к

повести, где указана дата «в феврале 1942 года»; 2) из диалога правнука и прадеда, из которого читатель, не замечая того сам, попадает в 1942 год, когда этот прадед был шестнадцатилетним подростком. О партизанском движении мы узнаем, знакомясь с заданиями, которые выполняют герои повести Димка и Саныч (добывают провизии и оружия, конвоируют предателя, идут в разведку к упавшему самолету). Автор показывает те трагичные обстоятельства, в которых даже детям пришлось с оружием в руках защищать свою родину. Юные пионеры доблестно пополняли ряды партизанских подразделений.

Одним из аспектов исторических реалий является лексический. В произведении, как правило, присутствуют устаревшие слова, описывающие реалии прошлого [4]. На события Великой Отечественной войны указывает речь героев, авторские слова, лексемы, соответствующие тому времени. Помимо этого, важным аспектом в художественном историзме считается социально-политический, опираясь на который, автор сообщает о чинах, титулах и административных делениях [4]. Поэтому для более точного понимания анализируемой повести необходимо знать лексические значения встречающихся слов. Мы выделили некоторые слова, которые, на наш взгляд, могут быть не знакомы кругу читателей (Таблица 1).

Таблица 1

Лексика в повести Э.Е. Веркина «Облачный полк»

№	Слова	Цитата из повести	Лексическое значение
1.	ППШ	«У всех во время войны был ППШ ...»	Пистолет-пулемет конструктора Г.С. Шпагина, который был принят Красной Армией на вооружение в 1940-1941 годах
2.	Губа	«Саныча опять на губу посадят».	Специальное помещение для содержания военнослужащих, совершивших проступки.
3.	Хейнкель	«Там «хейнкель» завалился вроде как...»	Немецкий истребитель периода Второй Мировой войны.
4.	Просемафорить	«...один местный просемафорил ...»	Подать сигнал или сообщить о чем-то.
5.	Можжуха	«...стены можжухой окурим»	Диалектное название можжевельника в северных районах России.
6.	Фельетон	«Наверное, фельетоном лучшие подходит».	Сатирическая заметка в просе.
7.	Батарейник	«И мы стали строить батарейник ».	Артиллерийское подразделение, включающее в себя несколько орудий, минометов и пусковых установок.
8.	Фельдфебель	«Это гораздо важнее, чем фельдфебеля косорылого»	Воинского звание в Вермахте, которое соответствовало

		<i>повесить, знаешь ли»,</i>	старшему сержанту в советской армии.
9.	Шарашить	«...нас посылает <i>шарашит</i> ...»	Делать что-либо быстро и интенсивно, громко и неожиданно бить.

«Облачный полк» – это не просто повесть о войне, а глубокое размышление об исторической памяти, роли искусства, героическом опыте. Автор, на наш взгляд, разрушает стереотипы, описывая войну как опыт, полный противоречий и человеческих эмоций. Эдуард Веркин отходит от традиционных канонов, где герой, совершивший подвиг, идеализируется. Вместо этого автор описывает военные события и главного персонажа через призму повседневной реальности (холод, голод, отчаяние, страх), указывая на лишенную пафоса жизнь героев-партизан. Изобразить войну и передать замысел повествуемого автору удалось благодаря принципам историзма, мифологизации, элементам натурализма, обращению к искусству, а также реальным историческим событиям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов С.В. Историко-культурный комментарий как необходимое условие эффективного освоения школьной программы по литературе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. - № 7. – С. 635-641.
2. Веркин Э.Н. Облачный полк: повесть. – М.: КомпасГид, 2017. – 290 с.
3. Зверева Т.В. «Облачный полк» Эдуарда Веркина: между фотографией и картиной // Уральский филологический вестник. – 2016. - № 3. – С. 216-221.
4. Ибраева Ж.Б. Значение принципа историзма в изучении художественной литературы // Вестник КазНУ. – 2011. – Т. 1. – С. 13-15.
5. Кожин В.В. Историзм//Литературная энциклопедия терминов и понятий/Под ред. А.Н. Николюкина.– М.: НП К «Интелвак», 2001. – 321 с.
6. Николюкин А.Н. Литературная энциклопедия терминов и понятий. – М.: Интелвак, 2001. – 1596 с.
7. Отзывы на книгу «Облачный полк» Эдуарда Веркина на сайте [litres.ru](https://www.litres.ru) [Электронный ресурс] // Сайт. URL: <https://www.litres.ru/book/eduard-verkin/oblachnyy-polk-8910655/reviews/> (дата обращения: 17.04.2026)
8. Свитенко Н.В. Экфрасис и его функции в повести Э. Веркина: «Облачный полк» // Культура и текст. – 2022. - № 4. – С. 132-139.
9. Тарасова Т.Э., Чепарёва Ю.Н. Тема войны в современной детской литературе на примере повести «Облачный полк» Э.Н. Веркина // Дневник науки. – 2021. – № 5. – С. 37-42.
10. Олейников А. «Облачный полк». Черно-белый мир. Беседа с Эдуардом Веркиным [Электронный ресурс] // Сайт. URL: <http://vpereplete.org/2019/05/o-polk/> (дата обращения: 18.04.2026).
11. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5-9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] // Сайт. URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2024/06/frp_literatura_5_9_04062024.pdf (дата обращения: 18.04.2026).

УДК 821.161.1

Д.Ф. Каюмова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Л.А. Каракуц-Бородина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ВНУТРЕННИЙ ГОЛОС ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ Г.ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»: АНАЛИЗ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕМ ЗВЕНЕ

Аннотация: статья посвящена изучению в школе внутреннего голоса персонажа как ключевого элемента поэтики романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза». Рассматриваются теоретические аспекты субъектно-речевой организации художественного текста, формы и функции внутреннего голоса, а также языковые средства его выражения. Особое внимание уделено анализу полифонии романа, художественным функциям внутреннего монолога и диалога, а также методическим рекомендациям по изучению произведения на уроках литературы в 11 классе. В статье обосновывается важность комплексного подхода к анализу внутреннего голоса для формирования читательской культуры и развития аналитических умений старшеклассников.

Ключевые слова: внутренний голос, полифония, монолог, диалог, субъектно-речевая организация, речь.

D.F. Kayumova
2nd year Master's of the Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – L.A. Karakuts-Borodina
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

THE INNER VOICE OF A CHARACTER IN G.YAKHINA'S NOVEL "ZULEIKHA OPENS HER EYES": AN ANALYSIS IN LITERATURE LESSONS AT THE SENIOR LEVEL

Abstract. The article is devoted to the study of the character's inner voice as a key element of the poetics of G. Yakhina's novel "Zuleikha Opens Her Eyes." It examines the theoretical aspects of the subject-speech organization of a literary text, the forms and functions of the inner voice, and the linguistic means of its expression. Special attention is given to the analysis of the novel's polyphony, the artistic functions of the inner monologue and dialogue, and the methodological recommendations for studying the work in literature classes in the 11th grade. The article emphasizes the importance of a comprehensive approach to analyzing the inner voice for the formation of a reading culture and the development of analytical skills among high school students.

Keywords: inner voice, polyphony, monologue, dialogue, subject-speech organization, speech.

В современном литературоведении и педагогике особое значение приобретает анализ внутреннего голоса персонажа как средства раскрытия психологического мира героя и углубления читательского восприятия. Роман Гузель Яхиной «Зулейха открывает глаза» отличается сложной субъектно-речевой организацией, где внутренний голос героини становится не только инструментом раскрытия характера, но и текстообразующим принципом. Актуальность исследования обусловлена необходимостью обращения к современному литературному процессу, важностью совершенствования методики преподавания литературы, формирования у старшеклассников навыков глубокого анализа художественного текста и развития эмпатии.

Теоретические аспекты внутреннего голоса. Субъектно-речевая организация – это соотнесённость всех фрагментов текста с субъектами речи и сознания. По Б.О. Корману, различают субъекта речи (носителя речи) и субъекта сознания (отражение внутреннего мира героя) [4; 23]. Взаимодействие этих субъектов формирует стилевое и эмоциональное единство произведения, а также его «миромоделирующую» функцию. В образовательном процессе правильное понимание субъектной структуры способствует развитию критического мышления и предотвращает смешение позиций автора и персонажа.

Внутренний голос – это форма интраперсональной коммуникации, включающая внутренний монолог, диалог и реплицирование. Л.С. Выготский определял внутреннюю речь как процесс «испарения речи в мысль», обратный внешней речи [3; 216]. В литературе внутренний монолог позволяет раскрыть панораму внутренней жизни героя, а внутренний диалог – показать борьбу мотивов и принятие решений. Эти формы выполняют характерологическую, композиционную и идеологическую функции.

Основными средствами передачи внутреннего голоса являются:

- несобственно-прямая речь – синтез авторской и персонажной речи, позволяющий передать экспрессию мыслей героя.
- внутренняя прямая речь – автономная линия героя с сохранением его речевых особенностей.
- внутренняя косвенная речь – лаконичное изложение содержания мыслей без сохранения формы выражения.
- риторические вопросы и восклицания, повторы, эллипсисы, парцелляция – стилистические приёмы, усиливающие эмоциональность и динамику внутреннего монолога.

Роман Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» отличается многоголосием: границы между авторским повествованием и внутренней

речью героини размыты. Это позволяет читателю воспринимать события через призму сознания Зулейхи, усиливая эмоциональное напряжение. Внутренний голос героини эволюционирует от пассивного и подавленного к активному и уверенному, что отражает её личностный рост.

Внутренний голос выполняет следующие функции.

- Раскрытие психологического состояния героини.
- Формирование композиционной структуры (ключевые монологи в переломных моментах).
- Индивидуализация образа через уникальные речевые характеристики.

Яхина активно использует риторические вопросы («Да что это сегодня с Упырихой?»), несобственно-прямую речь, односоставные и неполные предложения, повторы («Зулейха открывает глаза»), что придаёт тексту динамику и визуальность [9; 35].

Для эффективного изучения романа в 11 классе рекомендуется следующее.

1. Включать произведение в элективный курс по современной литературе.
2. Использовать активные методы: кластеры, «корзина идей», работа в группах.
3. Стимулировать самостоятельную работу с текстом (формулировка вопросов, анализ понятий).
4. Развивать аналитические способности через эвристические методы и проектную деятельность.
5. Формировать собственное отношение к героям и событиям, развивать навыки дискуссии и презентации.
6. Активировать межпредметные связи, формируя у учащихся навык поиска собственно языковых средств, с помощью которых оформляется художественный замысел.
7. Анализировать способы передачи внутреннего голоса Зулейхи: выделить фрагменты с внутренним монологом, несобственно-прямой речью, психологическими деталями. Обсудить, как эти приёмы помогают понять эволюцию героини – от покорности к обретению собственного «я».

Таким образом, анализ внутреннего голоса персонажа в романе Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза» позволяет глубже понять художественный замысел автора, раскрыть психологическую глубину образов и повысить качество преподавания литературы. Разработанные методические рекомендации способствуют формированию у старшеклассников навыков анализа текста, развитию эмпатии и читательской культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина И.И., Шамсутдинова А.И. Лексические средства создания речевого портрета репрессированной женщины (на материале романа Г. Яхиной «Зулейха открывает глаза») // Казанская наука.- 2025.- №8. - С. 132-136.
2. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2007. – 520 с.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 238 с.
4. Корман Б.О. Практикум по изучению художественного произведения. – Ижевск: Высшая школа, 1977 – 69 с.
5. Ланин Б.А. Современная русская литература: Программа элективного курса для учащихся 10-11 классов. – М.: Вентана-Граф, 2006. - 333 с.
6. Солунова Я.А. Внутренняя речь персонажа как один из маркеров своеобразия писательского почерка Гузель Яхиной // Новые импульсы развития. Вопросы научных исследований. 2020. – С.115-122.
7. Солунова Я.А. Потенциал творчества Г. Яхиной с точки зрения интеграции уроков русского языка и литературы при обучении в старших классах // Мультилингвизм как социальный контекст языка: проблемы и перспективы. Киров, 2024. – С. 433-437.
8. Тихомирова Г.А. Синтаксические средства создания речевого портрета в романе Гузели Яхиной «Зулейха открывает глаза» // Русская филология и национальная культура. 2022. №2(3). – С. 17-33.
9. Яхина Г.Ш. Зулейха открывает глаза. – М.: АСТ, 2015. – 512с.

УДК 008:39+316.72

*Кобыскан А.С.,
канд. филол. наук, старший научный сотрудник
Института башкирской энциклопедии
ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (г. Уфа)*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АКТУАЛИЗАЦИИ ЭПОСА «НЮРГУН БООТУР СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ» ДЛЯ ДЕТСКОЙ И МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ¹

Аннотация: статья рассматривает многоуровневый процесс популяризации якутского героического эпоса «Нюргун Боотур Стремительный». Анализируются системные меры, включая государственную поддержку, академические исследования, переводческую деятельность, интеграцию в образовательные программы, театральномызыкальные адаптации и современные медиапроекты. Особое внимание уделяется практикам, направленным на детскую и молодежную аудиторию.

Ключевые слова: олонхо, якутский эпос, популяризация, культурное наследие, образование, медиатехнологии.

*Kobyskan A.S.,
Candidate of Philological Sciences, Senior Scientist at the Institute of
Bashkir Encyclopedia GBNU "Academy of Sciences of the Republic of*

¹ Статья подготовлена в рамках выполнения госзадания ИСИ ГБНУ АН РБ в 2026 г.

Bashkortostan" (Ufa)

MODERN APPROACHES TO UPDATING THE EPIC "NYURGUN BOOTUR THE SWIFT" FOR CHILDREN AND YOUTH AUDIENCES

Abstract. The article examines the multi-level process of popularizing the Yakut heroic epic "Nyurgun Bootur the Swift". Systemic measures are analyzed, including state support, academic research, translation work, integration into educational programs, theatrical and musical adaptations, and modern media projects. Special attention is paid to practices aimed at children and youth audiences.

Keywords: olonkho, Yakut epic, popularization, cultural heritage, education, media technologies.

Якутский героический эпос олонхо, в частности версия «Нюргун Боотур Стремительный», записанная Платоном Ойунским, признан важнейшим элементом культурного наследия народа саха [3]. Его популяризация представляет собой комплексный процесс, основанный на государственной поддержке, научной деятельности и современных социокультурных практиках. Ключевым этапом стало признание олонхо ЮНЕСКО в 2005 году шедевром устного и нематериального наследия человечества [1; 93]. Данное событие послужило импульсом для разработки системных мер на государственном уровне Республики Саха (Якутия). В их число вошли принятие Указа Президента о мерах по сохранению, изучению и распространению олонхо, установление Дня Олонхо 25 ноября и утверждение Закона о защите эпического наследия коренных народов в 2009 году [1; 93]. Эти решения сформировали нормативно-правовую базу для финансирования и координации всей последующей работы.

Значительную роль в академической и переводческой популяризации эпоса играет Научно-исследовательский институт Олонхо при Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова [3]. Крупным достижением в этой сфере стал полный перевод эпоса «Нюргун Боотур Стремительный» на английский язык, выполненный под руководством А. Находкиной и изданный британским издательством Renaissance Books в 2022 году [3]. Данный перевод сделал текст доступным для широкой англоязычной аудитории и способствовал налаживанию научно-культурных контактов с ведущими университетами, например, с Кембриджским университетом. Важнейшим направлением является интеграция олонхо в образовательное пространство для детей и молодежи. Эпос включен в школьную программу по родной литературе для учащихся 5–9 классов якутских школ [Колодезников, 94]. Методика изучения в 9 классе, как отмечает С.К. Колодезников, строится на глубоком анализе образной системы, центральное место в которой занимает

противопоставление трех миров – Верхнего, Среднего и Нижнего – и их обитателей, богатырей айыы и абаасы [1; 95]. Учащиеся работают с гиперболизированными описаниями героев, выявляют художественные средства, такие как эпитеты, сравнения и аллитерация, а также рассматривают эпос как синкретический жанр, вобравший в себя мифы, обрядовые песни и фольклорные элементы [1; 99]. Внеклассная работа дополняет учебный процесс через организацию конкурсов сказителей, тематических вечеров и прослушивание аудиозаписей в исполнении признанных олонхосутов, например, Г. Колесова [1; 100].

Театрально-музыкальные адаптации эпоса служат мощным инструментом его актуализации. Первая якутская опера «Ньургун Боотур», созданная в 1940 году М.Н. Жирковым и Г.И. Литинским, сохраняет свою культурную значимость. В апреле 2024 года в Театре оперы и балета им. Д.К. Сивце-Суорун Омоллона была поставлена «Народная опера» силами жителей Вилуйского улуса, что подчеркивает ценность эпоса для локальной идентичности и практику вовлечения широких слоев населения в сохранение наследия [4]. Параллельно создаются современные театральные интерпретации, такие как моноспектакль Мирнинского театра, реализованный в 2023 году в рамках гранта Президента Российской Федерации [2]. Активно используются современные медиатеchnологии для привлечения молодежной и иноязычной аудитории. Музей музыки и фольклора народов Якутии выпустил полнометражный анимационный фильм по мотивам олонхо, озвученный на пяти языках: английском, немецком, японском, китайском и корейском, который теперь применяется как учебное пособие в школах [3]. Одновременно ведется работа по переизданию канонических текстов. В 2022 году, к 100-летию Якутской АССР, было переиздано полное собрание эпоса «Ньургун Боотур Стремительный» на якутском языке тиражом 1500 экземпляров [6]. Процесс популяризации выходит за национальные рамки через участие в международных проектах. В рамках проекта ЮНЕСКО «Эпические памятники народов мира» на якутский язык был переведен тувинский эпос «Хунан-Кара», презентация которого состоялась в 2022 году [5]. Этот факт свидетельствует о включении олонхо в общемировое эпическое пространство и развитии диалога культур. В целом, на основе проанализированного материала мы можем сделать вывод о том, что популяризация эпоса «Ньургун Боотур Стремительный» среди детей и молодежи является многоаспектным и динамичным процессом, который через сочетание традиционных и инновационных форматов обеспечивает не только сохранение, но и живое бытование эпического наследия в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Колодезников С.К. Особенности изучения героического эпоса "Ньургун Боотур Стремительный" в 9 классе якутской школы / С.К. Колодезников // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2017. – № 1(05). – С. 92-101.
2. СахаЛИТ. «Ньургун Боотур Стремительный» на музейной сцене. – 2023. – URL: <https://sakhalit.com/2023/11/15/nyrgun-bootur-stremitelnyi-na-muzeinoi-scene/> (дата обращения: 24.08.2025).
3. SAKHAPRESS.RU. Олонхо укрепляет международное культурное и технологическое сотрудничество. – 2025. – URL: <https://sakhapress.ru/archives/163783> (дата обращения: 24.08.2025).
4. Yakutia-Daily. Опера «НЬУРГУН БООТУР» как проект «Народная опера». – 2024. – URL: <https://yakutia-daily.ru/opera-nurgun-bootur-kak-proekt-narodnaya-opera/> (дата обращения: 24.08.2025).
5. ЯСИА. В Якутске презентовали переиздание эпоса о Ньургуне Боотуре и перевод тувинского эпоса «Хунан-Кара». – 2022. – URL: <https://ysia.ru/v-yakutske-prezentovali-pereizdanie-eposa-o-nyurgun-booture-i-perevod-tuvinskogo-eposa-hunan-kara/> (дата обращения: 24.08.2025).
6. Yakutia24. В День Олонхо состоялась презентация уникальных эпосов. – 2022. – URL: <https://yakutia24.ru/news/kultura/v-den-olonkho-sostoyalas-prezentatsiya-unikalnykh-eposov> (дата обращения: 24.08.2025).

УДК 372.881.161.1

Д.Р. Сабирова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной
лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ

Аннотация: в статье рассматривается проблема интерпретации художественного текста при подготовке к итоговому сочинению, а именно недостаточная убедительность аргументации, связанная с неумением обучающихся анализировать текст. На основе понятий «интерпретация», «смысловое чтение», «языковые маркеры авторской позиции» и «художественная деталь» выявляются основные трудности при написании сочинения. Приводится классификация ошибок, возникающих при нарушении фактического материала и логики повествования. Предлагается система упражнений, направленная на формирование соответствующих компетенций.

Ключевые слова: итоговое сочинение, интерпретация, смысловое чтение, языковые маркеры, авторская позиция, художественная деталь, фактические и логические ошибки.

D.R. Sabirova
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

(Ufa)

*Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

TEACHING INTERPRETATION OF A LITERARY TEXT IN PREPARATION FOR A FINAL ESSAY

Abstract. This article examines the problem of interpreting literary texts in preparation for final essays, specifically the insufficient persuasiveness of arguments due to students' inability to analyze text. Using the concepts of «interpretation», «meaningful reading», «linguistic markers of the author's position» and «artistic detail», the main difficulties in essay writing are identified. A classification of errors arising from violations of factual material and narrative logic is provided. A system of exercises aimed at developing the relevant competencies is proposed.

Keywords: final essay, interpretation, meaningful reading, linguistic markers, author's position, artistic detail, factual and logical errors.

В современном обществе владение грамотной речью выступает важным условием эффективного взаимодействия между людьми и раскрытия личностного потенциала. Представляя собой особое учебное задание, предполагающее творческое начало, сочинение развивает у обучающихся способность формулировать собственную позицию, аргументировать свое мнение по теме и видеть мир как целостную систему.

Процесс написания сочинения включает в себя ряд этапов: выбор темы, определение проблемного поля, личностную оценку выявленной проблемы, подбор аргументов, структурирование материала и, собственно, написание текста. В ходе данной работы обучающийся сталкивается с трудностями и с необходимостью проявить инициативу, самостоятельность и способность к критическому мышлению.

Итоговое сочинение – сочинение-рассуждение, основанное на литературном материале – имеет надпредметный характер, в течение нескольких лет остается условием допуска к ЕГЭ и учитывается как одно из индивидуальных достижений абитуриента при поступлении в некоторые вузы страны. Именно поэтому оно актуально для выпускников общеобразовательных учреждений и педагогов-словесников. Данный формат письменной работы позволяет оценить личностную зрелость обучающегося и его умение рассуждать.

Проблема интерпретации художественного текста при подготовке к итоговому сочинению вызывает повышенный интерес у современных исследователей и методистов, так как данный этап работы над сочинением таит в себе большое количество трудностей. Он требует не просто чтения, а полноценного анализа художественного произведения, сопоставления

его ключевых элементов и их связи с общей концепцией. Ошибки на этом этапе работы обусловлены недостаточной концентрацией внимания при работе с текстом, несформированностью навыка вдумчивого анализа, требующего усидчивости, подменой интерпретации пересказом, неумением распознать авторскую позицию, игнорированием художественных деталей и языковых средств, а также ограниченностью личного эмоционального опыта, который необходим для читательского понимания авторского замысла.

В современной науке под *интерпретацией* понимается деятельность читателя, выражающаяся в «действиях по извлечению им из текста личностного смысла и продуцированию творческого речевого высказывания, содержащего толкование темы, содержанию, смысла художественного текста, а также анализ средств их выражения» [3; 47-49]. По мысли М.Л. Гаспарова, термины «интерпретация» и «анализ» не тождественны, так как «анализ этимологически значит «разбор», «интерпретация» – «толкование». При анализе понятие движется от целого к частям, при интерпретации – от частей к целому» [1; 19-20].

Ключевым элементом интерпретации является *смысловое чтение* – подход к восприятию текста, который направлен на понимание читающим смыслового содержания произведения, умение понимать подтекст.

Особую роль в интерпретации играют *художественная деталь*, понимаемая как выразительная подробность, с помощью которой создаётся художественный образ, и *языковые маркеры авторской позиции* – конструкции, содержащие явное или скрытое отношение автора произведения к герою или событию. Их выявление даёт возможность обучающемуся более чётко сформулировать тезис о замысле писателя.

Поскольку итоговое сочинение нацелено на проверку общих компетенций обучающегося, выявление уровня его речевой культуры и умения рассуждать, неотъемлемой составляющей системы оценивания является содержательный аспект. К неверной интерпретации содержания произведения и замысла автора приводят фактические и логические ошибки. Рассмотрим их подробнее.

Фактические ошибки связаны с тем, что пишущий приводит факты, противоречащие действительности, даёт неверную информацию об обстоятельствах. К подобным неточностям относят:

1) неправильное написание имён и фамилий писателей, героев их произведений, названий. Например, «героем романа А.С. Пушкина *«Капитанская дочка»* является Павел Гринёв»;

2) поверхностный пересказ содержания, связанный с невнимательным прочтением текста. Например, «*Раскольникова отсылают в Сибирь, где он и проводит всю оставшуюся жизнь*» (однако в самом романе нет сведений о том, что будет делать герой после нескольких лет каторги);

3) поверхностный анализ произведения. Например, при описании характера Андрея Штольца в романе «Обломов» приводится только то, что *«он был трудолюбивым и вовсе не ленивым, вышел с военной службы в отставку, потому что хотел заниматься своим делом, которое ему было по душе и строить семью»*, но подробности не указываются;

4) непонимание идеи произведения и замысла автора. Например, в сочинении утверждается: *«На примере романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» можно вынести для себя урок, что принимая решение в любом действии, нужно не забывать и о последствиях. Ведь эта необдуманность может привести к очень плохим событиям»*, однако мы помним, что Родион Раскольников, наоборот, тщательно продумал свои действия и предположил, какими могут быть последствия. Дело в том, что сама его теория была неверной.

Логические ошибки связаны с нарушением последовательности повествования, приводящим к непониманию смысла высказывания. К ним относят приведение противоречащих друг другу суждений, повтор одной и той же мысли, её незавершённость, пропуск ключевого звена в рассуждении, неоправданные причинно-следственные связи и другие.

Успешное написание итогового сочинения в большей степени зависит от сформированности у обучающихся навыков интерпретации художественного текста. Для её реализации нами была разработана система упражнений, направленная на преодоление трудностей при работе с произведением через анализ языковых маркеров и художественных деталей.

1. Упражнение на смысловое чтение.

Прерывистое чтение. Обучающимся предлагается фрагмент текста без заголовка или с пропуском фразы. Задание заключается в том, чтобы предположить, как будет развиваться мысль автора.

Пример задания. В данном отрывке пропущена ключевая фраза, принадлежащая герою произведения А.П. Чехова «Человек в футляре» Беликову, отражающая жизненную позицию героя. Восстановите фразу и раскройте её смысл.

«Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил приводили его в уныние, хотя, казалось бы, какое ему дело? Он очень волновался и всё говорил, *как бы чего...* А на педагогических советах он просто угнетал нас своею осторожностью, – ах, как бы не дошло до начальства, ах, *как бы чего...*» [4; 106].

2. Упражнения на выявление языковых маркеров авторской позиции, работа с художественной деталью.

1) Пример задания. В данном фрагменте из произведения Н.В. Гоголя «Мёртвые души» найдите слова, с помощью которых автор выражает своё отношение к персонажу, выпишите их и прокомментируйте.

«... Попробовал бы кто найти у кого другого столько хлеба зерном, мукою и просто в кладях, у кого бы кладовые, амбары и сушилы загромождены были таким множеством холстов, сукон, овчин выделанных и сыромятных, высушенными рыбами и всякой овощью, или губиной. На что бы, казалось, нужна была Плюшкину такая гибель подобных изделий? во всю жизнь не пришлось бы их употребить даже на два таких имения, какие были у него, – но ему и этого казалось мало» [2; 54].

2) Пример задания. *Обратите внимание на ключевые слова в приведённом фрагменте. В каком значении употреблено слово «добрый»? Замените его синонимом и проследите за тем, какую смысловую нагрузку оно несёт.*

«Онегин, *добрый* мой приятель...»

3. Упражнение на включение интерпретации в сочинение.

Обучающимся выдаётся фрагмент сочинения. Задание заключается в его переформулировании (заменить пересказ текста анализом деталей или языковых маркеров). После выполнения упражнения осуществляется групповая проверка, что позволяет наглядно увидеть, какой аргумент является более убедительным.

Пример задания. *Доработайте фрагмент сочинения, исключив избыточный пересказ.*

«В романе Достоевского «Преступление и наказание» Родион Раскольников жил бедной жизнью студента, ни с кем близко не общался, у него были только мать и сестра. Он принял решение убить старуху-процентщицу, у которой брал деньги, но после того, как сделал это, сбежал по узкой и тёмной лестнице и долгое время скрывал своё преступление. Потом он, конечно, во всём признался, и его отправили в ссылку. Он думал, что всё сойдёт ему с рук, думал, что сможет избежать ответственности, но не ожидал, что ему будет так плохо. Я считаю, что прежде, чем совершать задуманное, надо его сначала обдумать».

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в практике школьного преподавания русского языка и культуры речи, при проведении внеклассных мероприятий, а также при подготовке к итоговому сочинению и сочинению в формате ЕГЭ по русскому языку. Перспективы дальнейшего исследования включают создание банка заданий для развития навыков интерпретации текста.

Рассмотрение данной темы позволяет сделать следующий вывод. Интерпретация художественного произведения – важнейший навык, без которого невозможно успешное написание итогового сочинения. Это не просто врождённая способность, а трудоёмкий процесс, обучение которому осуществляется посредством системы специальных упражнений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров М.Л. Избранные труды. – М.: Языки русской культуры, 1997. – Т. 2. О стихах. – С. 19-20.
2. Гоголь Н.В. Мертвые души: роман-поэма. Т. 1 / Гоголь Николай Васильевич; ответственный редактор А.Н. Печерская; комментарии И.А. Виноградова, В.А. Воропаева; художник А. Лаптев. – М.: Детская литература, 2009. – 350 с.
3. Погосян Д.А. Интерпретация художественного текста в лингводидактике // Евразийский союз ученых. – 2020. – № 5 (74). – С. 47-49.
4. Чехов А.П. Собр. соч. в 30 томах, т. 1-10. – М.: «Наука», 1974 –1979.

УДК 303.423

*Е.А. Сафонова,
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ «Томский государственный педагогический университет»
(г. Томск)*

ИССЛЕДОВАНИЕ КРУГА ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: продемонстрирован выбор книг современных подростков для самостоятельного чтения; сделаны выводы относительно перспектив работы со школьниками. Статья рекомендована учителям литературы, методистам-словесникам, преподавателям педагогических вузов.

Ключевые слова: школьники, подростковое чтение, читательские интересы.

*E.A. Safonova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Tomsk
State Pedagogical University
(Tomsk)*

A STUDY OF THE READING RANGE OF MODERN SCHOOLCHILDREN

Abstract. The choice of books for independent reading by modern teenagers is demonstrated; conclusions are drawn concerning the prospects of working with schoolchildren. The article is recommended for literature teachers, language methodologists and lecturers at pedagogical universities.

Keywords: schoolchildren, adolescent reading, reading interests.

Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации по теме «Исследование специфики восприятия художественных произведений для подростков обучающимися и педагогическими работниками: круг чтения, читательская рецепция, оценка воспитательного потенциала произведений»

В статье представлены результаты исследования чтения школьников 5-11-х классов, сделанные на основе анкетирования учеников МАОУ СОШ № 36 и МАОУ СОШ № 4 им. И.С. Черных г. Томска в 2025-2026 учебном году. В анкетировании приняли участие 557 школьников, а проводили исследование студенты 3 курса историко-филологического факультета Томского государственного педагогического университета в рамках учебно-педагогической практики. В ходе анкетирования студентам удалось не только задать вопросы анкеты, но и побеседовать со школьниками об их читательских предпочтениях в неформальной обстановке. Будущие учителя литературы узнали о самостоятельном чтении подростков и сделали выводы относительно перспектив работы с этим поколением [1].

На вопрос **«Любите ли вы читать?»** были даны следующие ответы:

5-8 класс:

194 чел. – да

101 чел. – нет

21 чел. – иногда

9-11 класс:

113 чел. – да

83 чел. – нет

27 чел. – иногда

18 чел. – сдали пустые анкеты

Студенты заметили, что некоторые ученики отвечали нечестно, стараясь приукрасить ответы. Например, писали, что любят читать, но не могли указать любимую книгу и автора. Многие честно признались, что пробуют читать книги, но в силу своей неусидчивости часто не дочитывают их до конца; читать сложно, поскольку они постоянно отвлекаются на гаджеты и социальные сети. Тем не менее, большинство учащихся сохраняют интерес к литературе (или видимость интереса) – 64% опрошенных ответили, что любят читать и читают хотя бы иногда. 36% опрошенных ответили отрицательно или проявили равнодушие, отказавшись от ответов. Большая часть «нечитающих» реципиентов приходится на 6-8 классы.

На вопрос **«Для чего вы читаете?»** были даны следующие ответы:

– «надо для школы», «задают по школьной программе», «чтобы сдать экзамены», «для выполнения домашнего задания», «для оценки», «заставляют родители» – 32%;

– «для удовольствия», «для себя», «люблю читать», «для души», «для поднятия настроения», «просто интересно», «чтобы расслабиться, отдохнуть», «чтобы обсудить с друзьями» – 30%;

– «узнать что-то новое», «чтобы быть образованнее и умнее», «для расширения кругозора», «чтобы лучше понять себя и других», «для прокачки знаний», «для саморазвития», «это полезно» – 22%;

– «чтобы развить скорость чтения», «набраться умных слов», «для развития словарного запаса» – 11%;

– «от скуки» – 4%;

– «чтобы сбежать из реального мира и забыть о проблемах» – 1%.

Примерно треть опрошенных относятся к чтению, как к развлекательному досугу, но большинство учащихся – прагматики, видят в чтении пользу и практическое применение [2].

На вопрос **«Какие роды литературы, жанры предпочитаете? Назовите любимых авторов и любимые книги»** были даны ответы:

1. **«Фантастические книги»** 26% (жанры: фэнтези, научно-популярная фантастика, антиутопия, постапокалипсис)

Среди любимых циклов были названы книги о Гарри Поттере Дж. Роулинг, «Часодеи» Н. Щербы, «Сумерки» С. Майер, «Лабиринты Ехо» М. Фрая, «Властелин колец» Дж. Р.Р. Толкина, «Хроники Нарнии» К.С. Льюиса, «Пандемониум», «Зерцалия», «Авангард» Е. Гаглюева, «Хроники Инферсити» А. Грэм, «Код Блэктрона» К. Сэндса, «Дарители» Е. Соболев, «Зазеркалье нашей реальности» М. Мирай, «МИФический цикл» Р. Асприна, «Кольцо тьмы» Н. Перумова, «Девочка с лисьим хвостом» С.В. Пхён; роман «Девочка с серебряными глазами» У.Д. Робертса.

Любители научной фантастики перечисляли чаще всего следующих авторов: «451 градус по Фаренгейту», «Вино из одуванчиков» Р. Брэбери; «Фанданго» А. Грина, «Затерянный мир», «Отравленный пояс», «Страна туманов», «Когда Земля вскрикнула», «Дезинтеграционная машина», «Маракотова бездна» А.К. Дойла; «Автостопом по галактике» Д. Адамса; «Обитаемый остров» братьев Стругацких, «Проект "Аве Мария"» и «Марсианин» Э. Вейера, «Дарвиния» Р.Ч. Уилсона, «Чистовик» С. Лукьяненко.

Любимыми называли антиутопии «1984» Дж. Оруэлла; «Скотный двор», «О дивный новый мир» О. Хаксли; цикл «Конституция апокалипсиса» Д. Шабалова.

2. **«Страшные книги»** 20% (жанры: ужасы, триллеры, мистика, хоррор-новелла, фолк-хоррор, квест и др.).

Среди любимых книг у учеников оказались, как классические произведения: В. Ирвинг «Легенда о Сонной Лощине», Б. Стокер «Дракула», Э. Блэквуд «Вендиго»; так и современные: С. Кинг «Мизери», «Кладбище домашних животных», «Зелёная миля», «Побег из Шоушенка», «Оно», «Долгая прогулка»; Э. Сиболд «Милые кости»; Н. Гейман «Коралина в стране кошмаров», «Но молоко, к счастью»; Д. Мордас «Зайчик»; Э. Смелик и Е. Горбунова «Смерть в пионерском галстуке»; В. Райбер «Летний лагерь» (сборник рассказов), Б. Вербер «Ящик Пандоры»; С. Тюльбашева «Лес»; Т. Мاستрюкова «Болотница», цикл М. Мист «Маленькая злая книга».

3. Любовные романы 15% (жанры: темная романтика, ромфант и др.).

Ученики называли классические произведения: Д. Остин «Гордость и предубеждение», Э. Бронте «Грозовой перевал»; и современных авторов: Л. Стеффи «Орлеан», К. Рейли цикл «Хроники мафии. Рожденные в крови», но наибольшей популярностью среди учениц пользуются А. Джейн «Твое сердце будет разбито», «Восхитительная ведьма»; Дж. Грин «В поисках Аляски», «Виноваты звезды»; А. Лавринович «От одного Зайца», «Френдзона».

4. Комиксы 15% (+ графические романы, манга, манхва, вебтуны).

Среди любимых книг ученики назвали линейку комиксов про Дэдпула; ФНАФ «Five Nights at Freddy's» / «Пять ночей у Фредди», «Неуязвимый» Р. Киркмана; «Супермен» Д. Сигела, «Гравити Фолз» А. Хирша; манга: «Клинок, рассекающий демонов» К. Готогэ; «Монолог фармацевта» Хюганацу; «Гачиакута» К. Ураны; сёдзё «Любовь с кончиков пальцев» С. Мориситы, «Ты единственный, в кого мне суждено влюбиться» Анасин, «Магическая битва» Г. Акутами, «Атака Титанов» Х. Исаемы; манхва: «Моя причина умереть» Ёуџу; исекай «Единственный конец злодейки – смерть» Суволь по веб-новелле К. Гёбль; «Серена» Ч. Ины.

Хочется также отметить популярный среди школьников жанр **ранобэ** – японский фэнтезийный роман (лайт-новелла), с обязательными черно-белыми иллюстрациями в стиле манги. Ученики называли такие произведения, как «Она и ее кот» М. Синкая и Н. Нагакавы, «Три дня счастья» С. Миаки, «Поднятие уровня в одиночку» Чхугона.

5. Детективы 11%

Чаще были названы классические книги: Э.А. По «Убийство на улице Морг», А. Кристи «Загадочное происшествие в Стайлзе», «Большая четверка», «Рождество Эркюля Пуаро», «Смерть на Ниле», «Смерть в облаках», «Убийство в восточном экспрессе», «Убийство на поле для гольфа»; но упоминались и современные романы Х. Джексон «Хороших девочек не убивают», М. С. Битон «Смерть сплетницы».

6. Приключения 6% (+сказки, юмористические произведения).

Названы «Робинзон Крузо» Д. Дефо, «Приключения Тома Сойера» М. Твена, «Остров сокровищ» Р. Л. Стивенсона, «Граф Монте-Кристо» А. Дюма, «Приключения Алисы», «Лиловый шар» К. Булычёва, «Волшебник Изумрудного города» А. Волкова, «Домовенок Кузька» Т. Александровой, «В стране невыученных уроков» Л. Гераскиной, «Кортик» А. Рыбакова, серия «Приключения Дори» О. Роя, «Щенок Оскар или секрет счастливого рождества», «Щенок Сид или лучший трюк» Х. Веб.

7. «Серьезная литература» 4% (русская и зарубежная классика, советская школьная повесть, современные российские и зарубежные романы: социальные, философские, психологические).

Из школьной программы в числе любимых авторов чаще всего упоминался А.С. Пушкин и его произведения «Евгений Онегин», «Капитанская дочка», «Дубровский»; М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени», «Мцыри», «Бородино», Н.В. Гоголь «Вий», «Вечера на хуторе близ Диканьки», «Тарас Бульба», «Шинель»; Ф.М. Достоевский «Преступление и наказание»; М.А. Булгаков «Мастер и Маргарита».

Из советской литературы упомянули повести А.Г. Алексина, Б. Раевского «Поединок с самим собой», Е. Ильиной «Четвертая высота». Среди современных российских авторов были названы книги Е. Русиновой, Е. Усачевой «Урок фехтования», В. Пелевина «Жизнь насекомых», роман армянской русскоязычной писательницы М. Петросян «Дом, в котором...».

Среди зарубежной классики любимыми книгами оказались: В. Шекспир «Гамлет», Д. Алигьери «Божественная комедия», сказки Г.Х. Андерсена, новеллы О. Генри, «Маленький принц» А. Сент-Экзюпери, О. Уайльд «Портрет Дориана Грея», Э. М. Ремарк «На западном фронте без перемен», Д. Сэлинджер «Над пропастью во ржи», Л. М. Монтгомери «Аня из Зелёных Мезонинов».

Любимые современные зарубежные книги: П. Зюскинд «Парфюмер. История одного убийцы», Ч. Паланик «Бойцовский клуб», Х. Мураками «Норвежский лес», Д. Харрис «Ежевичное вино», К. Э. Расселл «Моя тёмная Ванесса», К. Ч. Юн «Прачечная, стирающая печали», Д. Бойн «Мальчик в полосатой пижаме», Х. Уолш «Парни Томмена», Г. Кавамура «Если все кошки в мире исчезнут», С. Мурата «Человек-комбини», Д. Пиколт «Девятнадцать минут».

8. Познавательная литература 2% (энциклопедии, нон-фикшн, книги о психологии, об успехе, биография знаменитостей).

Названы книги А.Т. Сандерсона «Карибские сокровища», Е. Широной «365 рассказов о космосе», М. Джонстона «У меня была черная собака. Звали ее Депрессия», энциклопедии о Великой Отечественной войне А.В. Исаева и А.В. Драбкина, труды В.И. Ленина и др.

9. Фанфики 0,5%

«Живое мясо», «Еще встретимся, Хани» и др.

10. Разное 0,5%

Среди единичных, но интересных ответов были следующие: священное Писание мусульман (Коран).

Одна ученица ответила, что любит читать стихотворения Анны Джейн. Это единственный ответ, в котором была упомянута лирика, не считая незначительных упоминаний стихотворений из школьной программы [3; 8].

Список разнообразный: среди любимых произведений мы видим и классику, и современные книги; и российских, и зарубежных (европейские,

американские, азиатские) авторов; бестселлеры и неизвестные широкому кругу читателей книги. Но это исключительно проза в 99%, за редким исключением драматургов и поэтов.

Книги из раздела досугового чтения выбирают чаще всего о ровесниках. Современные школьники огромное внимание обращают на визуальную составляющую книги. Произведения нравятся с яркой завязкой, динамичным сюжетом – приключениями, интригой и тайнами, с законченным (счастливым) финалом, написанные на доступном языке. Привлекают эмоционально насыщенные книги о нереальных мирах или современности. На этом фоне школьная классика проигрывает, поэтому чаще программное чтение воспринимается как принудительное. Многие отмечают, что читать скучные и нудные книги не хочется, хотя понимают, что с помощью классических книг можно развиваться. Ученики 6-8-х классов признавались, что им лень читать школьную программу даже в кратком содержании. Старшеклассники, наоборот, отмечали, что читают только школьную программу, поскольку на досуговое чтение совершенно нет времени.

На вопрос **«Какой формат книг предпочитаете?»** ответы даны следующие:

- бумажные книги 50 %;
- электронные книги 31 %;
- аудиокниги 19 %.

Для «настоящего» досугового чтения школьники выбирают бумажные книги. Подростки отмечают, что им больше нравится держать в руках печатный экземпляр книги, нежели телефон с электронным изданием. Они ценят тактильность и эстетику. Электронные книги подходят для учебы; их выбирают из-за удобства и доступности (не нужно носить с собой, можно быстро найти). Чем старше становятся ученики, тем чаще выбирают аудиокниги. Ими пользуются в транспорте и при усталости глаз. Некоторые ответили, что слушают аудиокниги, как фон.

На вопросы **«Чем руководствуетесь при выборе книг? Кто советует книги?»** получены следующие ответы:

- рекомендация друзей, одноклассников – 23%;
- самостоятельный выбор (на основе обложки /названия / иллюстраций / аннотации) – 22%;
- отзывы блогеров / рецензии / рейтинги – 18%;
- фильмы и сериалы по книгам, компьютерные игры по книгам, реклама в соцсетях – 15%;
- школьная программа – 9%;
- советы родителей – 9%;
- советы учителя / библиотекаря – 4%.

Учителя играют роль только в рекомендациях классики и проверенной детской литературы. Родители помогают с выбором книг

ученикам в 5 классе, затем их роль в выборе книг существенно снижается. К советам библиотекарей школьники практически не обращаются. При выборе книг ученики 6-9-х классов подчеркивают свою самостоятельность («сама хочу и выбираю», «руководствуюсь собственным вкусом»). Редко, кто пишет, что выбирает книги «наугад», в основном выбор тщательно продуман. При этом добавился новый помощник при выборе книг – это ChatGPT, ученики активно прислушиваются к рекомендациям искусственного интеллекта. Книги покупают в основном на маркетплейсах Ozon и Wildberries.

На вопрос **«Сколько книг в месяц читаете?»** ответы даны следующие:

- 1-2 книги в год – 19 %;
- 3-4 книги в год – 2 %;
- 1-2 книги в месяц – 49 %;
- 3-4 книги в месяц – 19 %;
- 5 книг в месяц и более – 11 %.

Школьники жаловались, что читать больше одной-двух книг в месяц нет возможности из-за отсутствия свободного времени.

Таким образом, проведенное анкетирование показало, что современный школьник интересуется чтением. К сожалению, мы видим, что из огромного многообразия книг подросток часто выбирает книги не самого лучшего качества в плане содержания. Однако современному подростку невозможно запретить неподходящие книги и навязать «достойные». Подростки скептически относятся к советам взрослых, и часто при выборе книг настаивают на руководстве собственным вкусом. Если учителя, родители, библиотекари и дальше будут авторитетно и безапелляционно указывать, что читать, они окончательно перестанут быть «навигаторами» в мире литературы, и их место прочно займет нейросеть.

Книга должна либо иметь практическую пользу (саморазвитие), либо дарить яркие эмоции. Ученики отмечали, что бумажная книга является для них формой цифрового детокса, позволяя отдохнуть от перенасыщенного и перегруженного информационного мира.

При анкетировании студенты-филологи отметили, что, читая, подростки не запоминают имена авторов, названия книг, не могут пересказать сюжет и дать отзыв о прочитанной книге. Научить осмысленному пониманию текста, рефлексии и критической работе с информацией – важные педагогические цели, которые поставили перед собой будущие учителя литературы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сафонова Е.А. Анализ школьных сочинений-отзывов о прочитанной книге обучающихся разных поколений // Научно-педагогическое обозрение. – 2023. – 6 (52). – С. 42-50.

2. Свирина Н.М. Чтение подростков: результаты исследования и сравнительный анализ // Филологический класс. – 2017. – №3 (49). – С. 64-72.

3. Сосновская И.В., Марьина О.Б. Пути и способы мотивации к изучению лирики на современном уроке литературы // Педагогический ИМИДЖ. – 2025. – Т. 19. – № 1 (66). – С. 4-21.

УДК 379.821

А.В. Тихонова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(Уфа),
Ю.А. Шанина
канд. филол. наук, заведующая кафедрой
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОЙ ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА В ИНОКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: статья посвящена проблемам изучения русской поэзии Серебряного века как значимой части художественного наследия русской культуры в рамках школьного литературного образования стран ближнего зарубежья. Цель исследования – теоретическое обоснование и разработка культурно-просветительских практик, направленных на популяризацию поэзии Серебряного века в поликультурной школьной среде Кыргызстана. Предметом исследования выступает процесс приобщения билингвальных учащихся к русской поэзии начала XX века через интерактивные формы внеурочной деятельности. Новизна работы заключается в проектировании комплексной модели культурно-просветительской деятельности (на примере декады), которая учитывает этнокультурный контекст и использует современные цифровые инструменты для преодоления культурного барьера и трансформации «чужого» поэтического текста в лично значимый для учащихся. Результаты включают конкретные формы и принципы организации культурно-просветительских практик, направленных на формирование устойчивого читательского интереса, расширение нравственно-эстетического опыта и развитие личности, готовой к восприятию иных культурных смыслов. Предложенная модель может быть использована в практике преподавания литературы в школах с полиэтническим составом учащихся для повышения эффективности изучения русской поэзии.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, школьное литературное образование, инокультурная среда, русская поэзия Серебряного века.

A.V. Tihonova
4th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Y.A. Shanina
Candidate of Philological Sciences, Associate professor,
head of the Russian Literature Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

CULTURAL AND EDUCATIONAL PRACTICES FOR POPULARIZING THE SILVER AGE RUSSIAN POETRY IN A FOREIGN CULTURAL ENVIRONMENT

Abstract. The article is devoted to the problem of studying Russian poetry of the Silver Age as an important part of Russia's cultural heritage in the context of school education in neighboring countries. The aim of the study is to theoretically substantiate and develop cultural and educational practices that promote the popularization of Silver Age poetry in multicultural schools in Kyrgyzstan. The subject of this study is the introduction of bilingual students to Russian poetry from the early 20th century through interactive extracurricular activities. This work is innovative in its design of a comprehensive cultural and educational model, which takes into account ethnic culture and uses modern digital tools to bridge cultural barriers and transform "alien" poetry into personally meaningful texts for students. The results include specific forms and principles for organizing cultural and educational activities aimed at fostering sustained reader interest, expanding moral and aesthetic experiences, and developing a personality capable of perceiving other cultural meanings. The proposed model can be applied in the practice of teaching literature in schools with multicultural pupil populations to enhance the effectiveness of learning Russian poetry.

Keywords: cultural and educational activities, school literary education, foreign cultural environment, Russian poetry of the Silver Age.

В поликультурном образовательном пространстве Кыргызской Республики, где русский язык имеет статус официального, обучающиеся воспринимают поэзию Серебряного века как чужой пласт культуры, далекий от их повседневного опыта и национальной картины мира. Традиционные уроки литературы (анализ тропов, стихотворных размеров, биографии поэта) в инокультурной среде часто не достигают цели формирования читательского интереса. Возникает необходимость в культурно-просветительских практиках – видах деятельности (перформансы, буктрейлеры, аудиовизуальные инсталляции), которые способны «перекодировать» сложные образы поэзии Серебряного века на язык, понятный билингвальному подростку из Кыргызстана. Таким образом, актуальность данного исследования определяется противоречием между высоким образовательным и этико-эстетическим потенциалом русской поэзии Серебряного века и отсутствием адаптированных культурно-просветительских моделей ее популяризации в инокультурной школьной среде Республики Кыргызстан.

Анализ научной литературы показывает, что проблема инокультурной и полиэтнической среды становится всё более актуальной для методики преподавания литературы, основы которой были заложены М.В. Черкезовой, последовательно развивавшей идею межкультурной коммуникации как теоретической и методической основы обучения. Опираясь на концепцию диалога М.М. Бахтина, М.В. Черкезова утверждает, что подлинное понимание «иной» культуры достигается не через попытку «переселиться» в неё и забыть свою, а через напряжённую встречу двух разных смыслов, которые начинают диалог [9]. Этот методологический принцип является ключевым для построения и современного урока литературы в полиэтническом классе [8]. М.В. Черкезова представляла различные варианты протекания межкультурной коммуникации на уроке. В одном случае учащиеся узнают в иной культуре знакомое, близкое, но в ином национальном облике – это требует прежде всего тщательного комментирования фактов и реалий. В другом, более сложном, учащиеся сталкиваются с новыми, непривычными нравственными представлениями, которые могут не соответствовать их национальному идеалу. Однако в случае успешного диалога это «чужое» становится эмоционально близким, «своим», расширяя тем самым нравственно-эстетический опыт учащихся. Такой подход особенно важен при знакомстве кыргызских школьников с поэзией русского Серебряного века, где неизбежно возникает столкновение с иными культурными кодами, историческими реалиями и мировоззренческими установками.

В контексте данной работы, посвящённой популяризации поэзии Серебряного века в инокультурной школьной среде Республики Кыргызстан, эти теоретические положения становятся отправной точкой: необходимо строить образовательный процесс как диалог культур, где русская поэзия начала XX века предстаёт не как «чужая», а как значимая часть общемирового культурного наследия, а кыргызские школьники выступают не пассивными реципиентами, а непосредственно активными соучастниками этого диалога.

Приобщение к художественному наследию русской поэзии Серебряного века невозможно только в рамках урочной деятельности в силу ограниченности часов, предусмотренных учебным планом, поэтому важное значение имеет культурно-просветительские практики в школьном литературном образовании. В современной педагогической науке и образовательной практике понятие культурно-просветительской деятельности занимает ключевое место, особенно когда речь заходит о формировании гармонично развитой личности, способной к диалогу культур. Прежде всего, следует обратиться к пониманию культурно-просветительской деятельности в широком смысле. Как отмечают М.В. Биттер и Н.А. Симбирцева, культурно-просветительская деятельность определяется как «деятельность, направленная на формирование,

сохранение, распространение культурных ценностей и приобщение к ним различных слоев населения» [1]. В образовании она играет особую роль, поскольку реализует принцип сохранения и распространения ценностей и смыслов культуры в разных социальных условиях. сегодняшняя культурно-просветительская деятельность немыслима без использования интерактивных технологий (QR-коды, «ожившие полотна», мультимедийные проекты), что, нужно сказать, особенно актуально для работы с современными школьниками, в том числе в условиях инокультурной среды Кыргызстана, где цифровые инструменты могут стать мостом между русской поэзией и молодежной аудиторией. Более узкое определение с учетом педагогической составляющей предлагают И.З. Виситаева и И.В. Мусханова. В их понимании культурно-просветительская деятельность представляет собой «совокупность мер и действий, направленных на сохранение, трансляцию и приобщение подрастающего поколения к этническому, историческому опыту предшествующих поколений» [2; 35]. Это определение важно для нашей темы, поскольку акцентирует не только передачу знаний, но и включение школьников в культурную традицию. Вместе с тем авторы выделяют принципы, на которых базируется культурно-просветительская деятельность: гуманизм, научность, связь с жизнью и практикой, комплексность в решении воспитательных задач, дифференцированный подход, систематичность и, что особенно значимо, единство просвещения и духовно-нравственного воспитания. Последний принцип означает, что знания должны преобразовываться в убеждения, а убеждения – в поступки и активную жизненную позицию. Для инокультурной школьной среды Кыргызстана это означает, что знакомство с поэзией Серебряного века не может ограничиваться фактологическими сведениями; необходимо вызвать эмоциональный отклик, показать общечеловеческую ценность этих текстов, их связь с переживаниями, понятными любому подростку, независимо от его этнического происхождения. Виситаева и Мусханова также подчеркивают, что ключевыми институтами реализации такой деятельности выступают семья, школа, среда и образовательные проекты в учреждениях культуры, причем именно учитель (в том числе учитель-словесник) играет роль проводника, помогающего ориентироваться в широком информационном поле.

Д.В. Едышев и А.В. Назаренко отмечают, что культурно-просветительская работа «дает возможность для выявления способностей и возможностей учащихся, вовлечения их в различные социально-творческие виды и формы внеучебной (внеурочной) деятельности как условие формирования мировоззрения, разностороннего, гармоничного развития, осуществления воспитательной деятельности, повышения личностной культуры» [4]. В этом контексте виды культурно-просветительской деятельности в школе чрезвычайно разнообразны: от

экскурсионных поездок (в том числе виртуальных) до участия в кружках и секциях, от конференций и дискуссионных площадок до фестивалей, выставок художественного творчества, викторин, научно-исследовательских проектов. Особо выделяются формы взаимодействия с родителями (родительский университет, семейные гостиные), что важно для инокультурной среды, где семейное отношение к русской культуре может варьироваться.

Исследователи А.И. Менсадиров и Т.С. Злотникова подчеркивают, что культурно-просветительская деятельность направлена на удовлетворение духовных потребностей человека, служит приобщению к культуре и развитию позитивных свойств индивидуальности [6].

Таким образом, сущность культурно-просветительской деятельности в школьном образовании заключается в целенаправленной, систематической работе по трансляции культурных ценностей, формированию мировоззрения и духовно-нравственному воспитанию учащихся через разнообразные формы внеурочной и внешкольной деятельности. Для инокультурной школьной среды Республики Кыргызстан это приобретает особое звучание: популяризация поэзии Серебряного века должна учитывать этнокультурный контекст, опираться на принципы диалога культур, использовать современные интерактивные технологии, а также вовлекать школьников в творческую деятельность – например, переводы стихов на киргизский язык, создание буктрейлеров. Ключевым направлением культурно-просветительской деятельности становится не просто информирование о фактах истории русской поэзии, а создание условий для личностного переживания, эмпатии, осмысленного диалога с «иным» культурным текстом, что в конечном итоге способствует формированию гармоничной, толерантной и культурно ориентированной личности, готовой к саморазвитию и самореализации в поликультурном мире. Социокультурный потенциал такой работы заключается во включенности учеников в разнообразные виды деятельности, новизне социокультурных связей, повышенной коммуникабельности и поведенческом взаимодействии на основе неподдельного познавательного интереса.

Особое значение в контексте инокультурной среды приобретают интерактивные формы работы, позволяющие учащимся, опять же, не пассивно воспринимать информацию, а активно включаться в диалог культур. Современная методика выделяет такие формы, как квесты, викторины, театрализованные представления, билингвальные поэтические чтения, создание буктрейлеров и анимированных видеороликов по литературным произведениям.

К формам культурно-просветительской деятельности также относят тематические дни (декады), конкурсы, фестивали. Особого внимания заслуживают такие масштабные формы культурно-просветительской

деятельности, как декады. Известно, что декада представляет собой серию взаимосвязанных мероприятий, объединённых общей тематикой и проводимых в течение определённого временного промежутка. Декада позволяет создать эффект погружения в определённую культурную тему. В течение нескольких дней (или даже недель) учащиеся последовательно знакомятся с различными аспектами изучаемого явления – от биографических сведений и исторического контекста до анализа конкретных произведений и творческой интерпретации. Такой формат особенно эффективен в инокультурной среде, где требуется не однократное, а систематическое предъявление культурного материала для преодоления культурного барьера.

Например, в рамках декады русской поэзии Серебряного века, в частности, для кыргызских школьников можно организовать:

- вступительную лекцию-презентацию об эпохе Серебряного века с акцентом на восточные мотивы в творчестве поэтов (Н. Гумилёв, А. Блок, В. Брюсов, К. Бальмонт);
- конкурс чтецов с исполнением стихотворений на русском языке;
- мастер-класс по художественному переводу фрагментов стихов на кыргызский язык;
- виртуальную экскурсию в музеи поэтов Серебряного века (музей-квартиру А.А. Блока);
- QR-коды с гиперссылками на анимированные видеоролики;
- интерактивные карты с маршрутами «По следам поэтов Серебряного века в Азии».
- билингвальный поэтический вечер с участием кыргызских поэтов и учителей русского языка;
- конкурс буктрейлеров по мотивам стихотворений;
- выставку иллюстраций учащихся к поэтическим произведениям.

Такая комплексная форма позволяет охватить различные каналы восприятия (визуальный, аудиальный, кинестетический) и учесть разные типы познавательной активности учащихся, что особенно важно при работе с детьми-инофонами. Применительно к популяризации поэзии Серебряного века в кыргызских школах это означает необходимость находить точки соприкосновения между русской поэзией начала XX века и традиционной кыргызской культурой – через общие мотивы (образы природы, почитание старших, любовь к родине), через параллели в поэтике (символизм, образность, ритмический строй) и через биографические связи (например, пребывание русских поэтов в Азии).

ЛИТЕРАТУРА

1. Биттер М.В., Симбирцева Н. А. Культурно-просветительская деятельность (к вопросу о содержании понятия) // Человек в мире культуры. – 2017. – №2-3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-prosvetitelskaya-deyatelnost-k-voprosu-o-soderzhanii-ponyatiya> (дата обращения: 28.03.2026).
2. Виситаева И.З., Мусханова И.В. Культурно-просветительская деятельность: сущность, содержание, структура // Современное педагогическое образование. – 2021. – №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-prosvetitelskaya-deyatelnost-suschnost-soderzhanie-struktura> (дата обращения: 28.03.2026).
3. Гетманская Е.В. Преподавание литературы в современной русской школе: принцип этнической толерантности // GESJ: Education Science and Psychology. 2010. №.1(16). С. 16-21.
4. Едышев Д.В., Назаренко А.В. Теоретическое и методологическое обоснование значимости культурно-просветительской деятельности педагога // МНКО. 2020. № 2 (81) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskoe-i-metodologicheskoe-obosnovanie-znachimosti-kulturno-prosvetitelskoy-deyatelnosti-pedagoga> (дата обращения: 28.03.2026).
5. Кабенова А.М. Эффективное использование экранизаций на уроке литературы // Проблемы педагогики. 2018. №2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnoe-ispolzovanie-ekranizatsiy-na-uroke-literatury> (дата обращения: 24.05.2026).
6. Менсадиров А.И., Злотникова Т.С. Культурно-просветительская деятельность в современном российском регионе // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 6 (135). С. 240-250.
7. Плетенкина Н.Д. Диалог культур как концепция литературного образования поликультурной среды // Организация учебной и воспитательной работы в вузе. – Вып. 10. М.: РГУП, 2020. – С. 55-64.
8. Рябченко Н.Н. Особенности преподавания русского языка и литературы в классах с полиэтническим составом обучающихся // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. №7-1 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-russkogo-yazyka-i-literatury-v-klassah-s-polietnichnym-sostavom-obuchayuschih-sya> (дата обращения: 24.05.2026).
9. Черкезова М.В. Формирование межкультурной коммуникации в процессе преподавания русской литературы в школах с русским (неродным) и родным (нерусским) языком обучения // Вестник ТГГПУ. 2012. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhkulturnoy-kommunikatsii-v-protsesse-prepodavaniya-russkoy-literatury-v-shkolah-s-russkim-nerodnym-i-rodnyim-nerusskim> (дата обращения: 04.04.2026).

УДК 372.881.161.1

*Д.Е. Феоктистов
студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Кудинова Г.Ф.
д-р филол. наук, заведующая кафедрой русского языка,
теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

АДАПТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЯХ А1-А2

Аннотация: в работе предлагаются критерии адаптации художественных текстов для иностранных студентов уровней А1–А2: упрощение лексики, разбивка сложных предложений, замена причастных и деепричастных оборотов, устранение или комментирование устаревших реалий. На примере из русской классики показано, как при соблюдении этих критериев сохраняется эстетическая ценность текста. Работа адресована преподавателям РКИ и специалистам в области лингводидактики.

Ключевые слова: аутентичный текст, учебный текст, адаптация текста, лексический минимум, эстетическая ценность.

*D.E. Feoktistov
4th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Doctor of Philological Sciences,
head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

ADAPTATION OF A LITERARY TEXT FOR A FOREIGN AUDIENCE AT LEVELS A1-A2

Abstract. This article proposes criteria for adapting literary texts for international students at levels A1–A2: simplifying vocabulary, breaking up complex sentences, replacing participial and adverbial phrases, and eliminating or commenting on outdated concepts. Using an example from a classic Russian novel, it demonstrates how adhering to these criteria preserves the aesthetic value of the text. This paper is intended for teachers of Russian as a foreign language and specialists in the field of language teaching.

Keywords: authentic text, educational text, text adaptation, lexical minimum, aesthetic value.

Обращение к аутентичному художественному тексту в практике преподавания языков считается одним из эффективных способов погружения учащихся в культуру языка. Особенно это актуально при

обучении русскому как иностранному. Однако на начальных этапах обучения использование аутентичных текстов может быть проблематично. Учащиеся сталкиваются с проблемами недостаточного объема словарного запаса и отсутствия понимания ими некоторых грамматических конструкций. Также проблемой может стать непонимание культурных особенностей страны изучаемого языка. В итоге такие тексты либо исключаются из учебного процесса, либо применяются эпизодически.

На ранних этапах обучения формируется не только базовый словарный запас и грамматические навыки, но и интерес к быту, традициям, литературе страны изучаемого языка. Поэтому необходимо определить способы адаптации аутентичного художественного текста для учащихся с уровнем владения языком А1-А2.

Для начала, обратимся к понятиям «учебный текст» и «аутентичный текст». Учебный текст – это материал, рассчитанный на усвоение конкретной лингвистической темы. Он входит в учебник и построен с учётом методических целей [4]. Аутентичный текст, в свою очередь, создан носителями языка для носителей языка [1]. Он отражает реальную действительность носителей языка. Так, учебный текст отличается от аутентичного тем, что создан в методических целях.

Авторы учебников обычно предпочитают учебный текст аутентичному, так как аутентичный текст сложен для понимания и не рассчитан на формирование коммуникативных навыков. Поэтому он требует адаптации, особенно для аудитории с низким уровнем владения языком.

Основная проблема, с которой сталкивается преподаватель при адаптации любого аутентичного материала для начального уровня владения языком – это ограниченность словарного запаса студентов. При адаптации текстов для студентов, изучающих русский язык как иностранный, можно опираться на лексические минимумы для уровней А1 (Элементарный уровень) и А2 (Базовый уровень). В лексических минимумах находятся слова, которые иностранные учащиеся должны знать на том или ином уровне. В том числе, там можно найти тематические группы, к которым эти слова принадлежат [2], [3].

Далее рассмотрим, в чем заключается задача адаптации художественного текста для иностранной аудитории. Когда мы адаптируем текст, мы, в отличие от обычного пересказа, стремимся сохранить его эстетическую ценность. То есть, необходимо сохранить авторский стиль, образность, при этом учитывая ограничения в понимании текста учащимися.

В данной работе речь будет идти преимущественно о прозаическом тексте. Выделим некоторые принципы отбора текста для иностранной аудитории с уровнем владения языком А1 – А2:

1. Небольшой объем текста.

2. Простой и понятный сюжет – на начальном этапе обучения будет сложно правильно понять смысл сложного произведения.

3. Наличие диалогов – это необходимо для развития коммуникативных компетенций учащихся.

4. Большая часть лексики (80% - 90%) должно входить в лексический минимум уровня языка.

Подобрав подходящий текст, можно приступить к его адаптации. Помимо учета уровня владения иностранными учащимися языком, необходимо придерживаться минимального вмешательства (менять только то, что мешает пониманию текста), сохранения ключевых образов, сохранения авторского стиля, а также авторской интонации (ирония, грусть и так далее).

Далее разработаем памятку для педагога с рекомендациями, что необходимо менять в адаптируемом тексте.

1. Заменить сложные слова на более простые (для уровня А2 допустимо вместо замены некоторых слов предоставить к ним лингвострановедческий комментарий).

2. Разбить сложные предложения на простые.

3. Причастные и деепричастные обороты заменить придаточными предложениями с союзами или союзными словами.

4. Заменить слова, содержащие упоминания устаревших реалий более понятными аналогами, или убрать такие слова, если они не нужны для понимания текста. Для уровня А2 можно дать лингвострановедческий комментарий к таким словам.

Рассмотрим пример адаптации отрывка аутентичного текста согласно этой памятке. Возьмем отрывок из произведения И.С. Тургенева «Муму»:

«В одной из отдалённых улиц Москвы, в сером доме с белыми колоннами, антресолью и покривившимся балконом, жила некогда барыня, вдова, окружённая многочисленной дворней. Её сыновья служили в Петербурге, дочери вышли замуж; она выезжала редко и уединённо доживала последние годы своей скупой и скучающей старости. День её, нерадостный и ненастный, давно прошёл; но и вечер её был чернее ночи» [5].

Адаптируя этот отрывок, уберем устаревшие реалии (слово «антресоль»), разделим сложные предложения на простые, также заменим на них причастные обороты. Слово «дворня» можно оставить для уровня А2, предоставив следующий лингвострановедческий комментарий: «Дворня» - это слуги, которые жили при господах в дореволюционной России. Такая система отношений между хозяевами и слугами была обычной в XIX веке.

Посмотрим на возможный вариант адаптации данного отрывка:

В одной из дальних улиц Москвы, в сером доме с белыми колоннами, жила одна госпожа. Она была вдова. У неё было много слуг. Её сыновья служили в Петербурге, дочери вышли замуж. Сама барыня редко выезжала из дома. Она доживала последние годы своей скучной и скупой старости. Её день прошел давно и был нерадостным. Но и вечер её был темнее ночи.

Очевидно, что, с точки зрения стилистики, сложно сохранить все используемые автором литературные тропы, но общий авторский стиль и эстетическая ценность произведения сохранились и стали понятнее для иностранных учащихся.

Таким образом, использование аутентичных художественных текстов на занятиях РКИ возможно даже на начальных этапах обучения. Они нуждаются в адаптации из-за определенных сложностей, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при чтении и понимании текста.

Возможными приемами для адаптации таких текстов могут служить: замена сложных слов более простыми, замена сложных предложений, а также предложений с причастными и деепричастными оборотами простыми предложениями, замена слов, обозначающих устаревшие реалии, аналогами, более понятными для иностранцев.

Перспективами дальнейших исследований могут быть экспериментальное применение на практике, работа с рекомендациями по адаптации аутентичных художественных текстов для уровней выше, создание банка адаптированных текстов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Казакова М.А., Евтюгина А.А. Аутентичные текстовые материалы в обучении иностранному языку // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/autentichnye-tekstovye-materialy-v-obuchanii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 10.04.2026).
2. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Базовый уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). – 5 е изд. – СПб. : Златоуст, 2015 – 116 с.
3. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение / Н.П. Андрюшина, Т.В. Козлова (электронное издание). – 5 е изд. – СПб. : Златоуст, 2015 – 80 с.
4. Сабина А.А. Учебный текст: структура и прагматика // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2009. №97. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchebnyy-tekst-struktura-i-pragmatika> (дата обращения: 10.04.2026).
5. Тургенев И.С. Муму / И.С. Тургенев; рис. С. Боима. – Москва : Детгиз, 1948. – 46 с. ил.; 22. – (Школьная библиотека).

ЧАСТЬ III

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81'25:811.111'373.45:659.131.5

В.А. Алексашин
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. Акумуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – П.В. Семенова
канд. филол. наук, доцент
кафедры межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акумуллы»

СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЕ: ТРУДНОСТИ И РЕШЕНИЯ

Аннотация: в данной статье проводится комплексный анализ лингвистических трудностей, возникающих при переводе англоязычных неологизмов в динамичном поле интернет-рекламы цифровой эпохи. Объектом исследования являются современные англоязычные неологизмы, активно используемые в цифровом маркетинге. Предмет исследования – комплекс переводческих проблем, детерминированных отсутствием устоявшихся эквивалентов, необходимостью сохранения прагматического воздействия рекламного сообщения.

Ключевые слова: неологизм, переводческие стратегии, прагматический эффект, калькирование, транслитерация, локализация, цифровой маркетинг.

V.A. Aleksashin
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – P.V. Semenova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

TRANSLATION STRATEGIES FOR ENGLISH-LANGUAGE NEOLOGISMS IN INTERNET ADVERTISING: CHALLENGES AND SOLUTIONS

Abstract. This article provides a comprehensive analysis of the linguistic challenges arising in the translation of English-language neologisms within the dynamic field of Internet advertising in the digital age. The object of the study is contemporary English-language neologisms actively used in digital marketing. The subject of the research is the set of translation problems posed by the absence of established equivalents and the need to preserve the pragmatic impact of the advertising message.

Keywords: neologism, translation strategies, pragmatic effect, calque, transliteration, localization, digital marketing.

Введение:

Развитие интернет-рекламы сопровождается активным появлением англоязычных неологизмов, многие из которых требуют быстрой адаптации в русском языке. В условиях стремительного обновления терминологической базы переводчики сталкиваются с необходимостью выбора адекватных стратегий передачи новых единиц. Несмотря на обилие работ по проблемам перевода в целом, вопрос перевода неологизмов именно в рекламном дискурсе остаётся недостаточно проработанным. Это приводит к несоответствию между оригинальными текстами и их русскими версиями, снижает эффективность рекламных кампаний и искажает восприятие у целевой аудитории.

Цель исследования – исследовать особенности перевода англоязычных неологизмов в интернет-рекламе и выявить наиболее эффективные стратегии их адаптации в русскоязычном контексте.

Объект исследования – неологизмы. Предмет исследования – проблемы перевода неологизмов с английского языка на русский. Материал исследования – тексты англоязычных рекламных платформ (Google Ads, TikTok Ads и др.) и их официальные переводы.

Основная часть:

1. Постановка задачи и методы исследования

Основной задачей практической части исследования являлась всесторонняя диагностика проблем перевода англоязычных неологизмов на русский язык в контексте интернет-рекламы и предложение эффективных стратегий их решения. Материалом исследования послужили тексты рекламных платформ (Google Ads, TikTok Ads) и их официальные переводы, на основе которых был составлен корпус из 50 неологизмов. Предметом исследования выступили переводческие проблемы, возникающие при передаче смысловых оттенков новых терминов и их адаптации в русскоязычном контексте. Для решения поставленных задач применялись:

- контент-анализ рекламных текстов;
- сравнительно-сопоставительный анализ оригинальных и переведённых материалов;
- количественный анализ, позволивший определить частотность использования переводческих стратегий.

2. Эмпирическое исследование

В результате анализа был выделен корпус из 50 неологизмов, обладающих наибольшей частотностью в интернет-рекламном дискурсе. Ниже представлены некоторые иллюстративные примеры из указанного корпуса, а также способы их перевода.

Таблица 1. Примеры перевода англоязычных неологизмов
в интернет-рекламе

Английский оригинал	Перевод	Стратегия
AI-driven ads	реклама на основе искусственного интеллекта	калькирование
Programmatic buying	автоматизированная закупка рекламы	адаптация
Lookalike audiences	похожие аудитории	смысловая адаптация (включая модуляцию, транскреацию, инкультурацию)
Micro-influencer marketing	микроинфлюенсер- маркетинг	транскреация / комбинирование стратегий
Storytelling format	сторителлинг-формат	заимствование + калькирование

Далее были рассмотрены различные виды переводческих трансформаций, наиболее частых в переводах неологизмов:

- Прямая транслитерация: используется, когда оригинал достаточно короткий и выразителен, например, «influencer» – «инфлюенсер».

- Калькирование: применяется для создания аналогичных конструкций, например, «keyword stuffing» – «набивка ключевыми словами»

- Выбор аналога: поиск близкого синонима, например, «growth hacking» – «быстрое масштабирование бизнеса».

- Смысловая адаптация: добавление пояснений и уточнений, например, «organic reach» – «естественное покрытие аудитории».

- Модуляция: изменение ракурса или акцента значения при сохранении общего смысла, например, «engagement boost» – «повышение вовлечённости».

- Транскреация: творческое переосмысление единицы с учётом жанра и прагматики, например, «snackable content» – «короткий контент для быстрого потребления».

- Инкультурация: адаптация реалий и терминов под культурный опыт целевой аудитории, например, «holiday campaign» – «новогодняя рекламная кампания».

- Комбинирование стратегий: одновременное использование нескольких приёмов (транслитерации, кальки, модуляции и др.) для достижения коммуникативной адекватности, например, «brand storytelling toolkit» – «инструментарий брендового сторителлинга» (транслитерация + калька + модуляция).

Однако некоторые неологизмы оказались особенно сложными для перевода, например:

- Buzzword: хотя формально можно перевести как «модное слово», это упускает важные оттенки смысла, связанные с хайпом и популярностью.
- Micro-moment: перевод «микромомент» кажется слишком общим и теряет связь с ситуацией принятия мгновенных решений.
- Cookieless future: буквально «будущее без файлов cookie», однако это неясно для непосвящённых читателей.

3. Результаты исследования и выводы

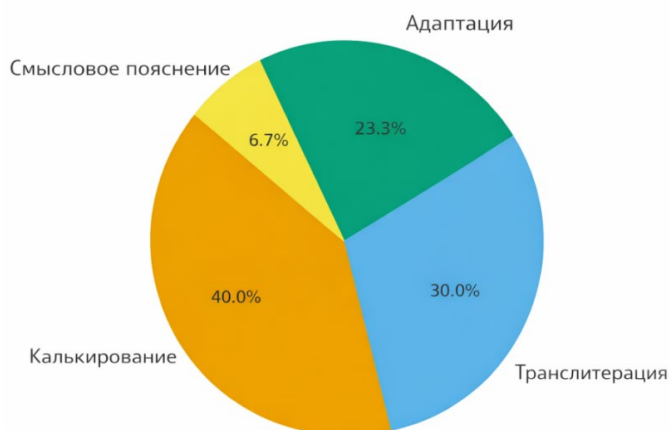


Рисунок 1. Распределение стратегий перевода неологизмов в интернет-рекламе.

Количественный анализ 50 англоязычных неологизмов, отобранных из текстов интернет-рекламы, выявил следующее распределение переводческих стратегий: калькирование – (40%), транслитерация – (30%), адаптивные стратегии (смысловая адаптация, модуляция, транскреация, инкультурация) – (23,3%), смысловое пояснение – (6,7%). Таким образом, наиболее частотными оказались стратегии, сохраняющие формальную близость к оригиналу, – калькирование и транслитерация.

Однако качественный анализ показывает, что именно адаптивные стратегии обеспечивают более высокую коммуникативную адекватность [1], особенно при передаче неологизмов со сложной семантикой или культурно-специфическим компонентом. Противоречие между частотностью и эффективностью объясняется несколькими факторами.

Во-первых, временным: интернет-реклама требует оперативного внедрения новых терминов; калькирование и транслитерация менее затратны по времени, чем адаптивные стратегии, требующие глубокого анализа. Во-вторых, отсутствием устоявшихся норм: для многих неологизмов ещё нет нормативных вариантов перевода, поэтому переводчики выбирают «безопасные» стратегии, избегая риска искажения смысла. В-третьих, требованиями заказчика: маркетинговые отделы часто настаивают на сохранении внешнего сходства с оригиналом для узнаваемости бренда. В-четвёртых, жанровыми ограничениями: адаптивные стратегии, предполагающие описательный компонент, могут

увеличивать объём текста, что не всегда допустимо в коротких форматах (баннеры, push-уведомления).

Таким образом, низкая частотность адаптивных стратегий (23,3%) объясняется не их низкой эффективностью, а комплексом прагматических ограничений. В тех случаях, когда они применяются, достигаются наибольшая смысловая точность и лучшее восприятие целевой аудиторией.

Наиболее сложными для перевода в рамках исследованной выборки признаны единицы, не имеющие устоявшихся аналогов в русском языке и одновременно несущие значительную прагматическую нагрузку (*buzzword, micro-moment, cookieless future*). Для таких случаев оптимальным решением является комбинирование нескольких стратегий (транслитерации, калькирования, пояснения).

Перспективы дальнейшей работы включают расширение эмпирической базы за счёт включения неологизмов из других типов рекламного дискурса (видеореклама, нативная интеграция), разработку специализированного глоссария англоязычных неологизмов интернет-рекламы с рекомендациями по переводу, а также создание обучающих модулей для переводчиков и маркетологов, учитывающих выявленные закономерности и факторы, ограничивающие применение адаптивных стратегий.

Полученные данные согласуются с выводами исследователей, которые отмечают необходимость комбинирования переводческих стратегий при работе с неологизмами в рекламном дискурсе.

Заключение:

Исследование показало, что перевод англоязычных неологизмов в интернет-рекламе сопровождается трудностями, связанными с отсутствием устоявшихся аналогов и необходимостью учитывать культурный контекст. Количественный анализ (50 примеров) выявил преобладание калькирования (40%) и транслитерации (30%), однако именно адаптация и пояснение обеспечивают адекватность передачи смысла. Перспективным направлением является создание единых глоссариев и методических рекомендаций для специалистов, что позволит повысить качество перевода и эффективность рекламной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Комиссаров В.Н. Теория перевода. Лингвистические аспекты. – М.: Высшая школа, 1990.
2. Котик О.В. Неологизмы в рекламном тексте (на материале русского и английского языков) // Культурная жизнь Юга России. – 2007. – №6. – С. 79-80.
3. Кулемина К.В. Основные виды переводческих трансформаций // Нефтегазовые технологии и экологическая безопасность. – 2007. – №5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-vidy-perevodcheskih-transformatsiy> (дата обращения: 19.03.2026).

УДК 81

П.И. Богатова
студентка 5 курса ФГБОУ «ПГУ»
(г. Пенза)

Научный руководитель – Е.А. Шибанова
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностранных языков и методики преподавания иностранных языков
ФГБОУ ВО «ПГУ»

КОНЦЕПТ КАК КУЛЬТУРНО-ДЕТЕРМИНИРОВАННАЯ ЕДИНИЦА КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ КОГНИТИВНОЙ ЛАКУНЫ «PRENDRE SON TEMPS» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: в данной статье предпринята попытка охарактеризовать теорию концепта в современной лингвистике, рассмотреть концепт как единицу межкультурной коммуникации, даны несколько определений изучаемого феномена. Практическая часть включает в себя изучение когнитивной лакуны "prendre son temps" в различных контекстах, на основе пилотажного опроса французов и выделяет основные функциональные признаки данного концепта на современном этапе и в диахроническом аспекте.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, концептосфера, когнитивная лакуна, prendre son temps, межкультурная коммуникация.

P.I. Bogatova
5th year student of PSU
(Penza)

Scientific Advisor – E.A. Shibanova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of PSU

THE CONCEPT AS A CULTURALLY DETERMINED UNIT OF COMMUNICATION ON THE EXAMPLE OF THE COGNITIVE LACUNA "PRENDRE SON TEMPS" IN FRENCH

Abstract. This article attempts to characterize the theory of the concept in modern linguistics, to consider the concept as a unit of intercultural communication, and to give several definitions of the phenomenon under study. The practical part includes the study of the cognitive lacuna of "prendre son temps" in various contexts, based on a pilot survey of the French, and highlights the main functional features of this concept at the present stage and in a diachronic aspect.

Keywords: linguoculturology, concept, conceptsphere, cognitive lacuna, prendre son temps, intercultural communication.

В настоящее время границы лингвокультурологии вышли за пределы знаков: лингвисты изучают не только языковые системы, но и способность языка отражать языковое сознание человека, культуру и традиции народов.

Для сравнения и изучения культур нужна условная единица, некий измеритель, которая легла бы в основу их сопоставления. В связи с этим в науке возникла теория концепта, который является неотъемлемой частью во многих областях: когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и других. На данный момент в науке не существует единого толкования данного феномена.

Часто термин «концепт» отождествляется с термином «понятие», так как «концепт» происходит от латинского *conceptus* – «понятие», «зачатие». В лингвистике данный термин приобрёл более глубокое содержание и с 90-х годов прошлого столетия отечественными языковедами предпринимается попытка разделить эти определения. Лингвист и учёный Ю.С. Степанов трактует концепт как «сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны, концепт – это то, с помощью чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [5]. Концепт включает в себя не только содержание понятия, но и его этимологию, историю, современные ассоциации и оценки. Именно в коллективном сознании происходит взаимодействие культуры и языка, и концепт выступает основным связующим звеном между ними.

Ю.С. Степанов предпринимает попытку определить для каждого из терминов предмет изучения, способ существования, структуру и область применения. Так, «понятие» является предметом науки логики, оно строго определено, имеет простую структуру и встречается чаще в философии и логике. «Концепт» является предметом культурологии, переживается носителем языка, имеет комплексную структуру и более употребителен в математике и лингвокультурологии.

Отечественный филолог и учёный Д.С. Лихачёв, в свою очередь, рассматривает концепт как «результат столкновения словарного значения слова с личным и народным опытом» [3; 11]. Словарное значение отдельной лексической единицы является нейтральным, но человек проживает слово через свою жизнь, культуру и традиции своего народа. Концепт, в свою очередь, является результатом данного столкновения и обобщённой мыслительной единицей, которая отражает и интерпретирует действительность в зависимости от образования, личного, профессионального, социального и культурного опыта носителя языка.

Отечественный философ С.А. Аскольдов также употребляет термин «концепт» в своей статье «Слово и концепт» (1928). Аскольдов трактует концепт как «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [1; 269]. Согласно его точке зрения, заместительная роль концепта в разуме человека совпадает по своему значению с замещением в области реальных жизненных ситуаций. По Аскольдову «слово» есть клетка единого организма концепта [1; 270].

Структура концепта достаточно сложная и включает в себя несколько компонентов. Учёные З.Д. Попова и И.А. Стернин выделяют в концепте три слоя:

- Ядро – базовое, словарное значение.
- Периферия – субъективные ассоциации, образы, коннотации.
- Ценностный компонент – положительное или отрицательное отношение [4; 74].

Таким образом, концепт является культурно-детерминированной единицей коммуникации, так как в реальной коммуникации участники диалога обмениваются не изолированными словарными значениями, а сложными культурно-обусловленными смыслами, которые в лингвистике принято называть концептами. Именно концепт, а не отдельное слово, выступает той минимальной содержательной структурой, которая обеспечивает или, наоборот, блокирует взаимопонимание. Особенно наглядно это проявляется при сопоставлении разных лингвокультур.

В рамках данной статьи мы обращаемся к явлению когнитивных лакун – отсутствующих в родной лингвокультуре ментальных образований, которые значимы для носителей изучаемого языка. Такие лакуны выявляются при сопоставлении национальных лингвокогнитивных систем.

Одной из таких лакун является французское устойчивое выражение “prendre son temps”. Оно не имеет прямого однословного эквивалента в русском языке, а его культурная специфика особенно ярко проявляется в различных контекстах, где отношение ко времени и темпу жизни приобретает особую значимость.

Когнитивная лакуна “prendre son temps” многоаспектна, она включает в себя явления разных уровней: повседневных, социальных, профессиональных и т. п. В связи с чем, целью нашей работы является выявление основных признаков концепта “prendre son temps” на современном этапе развития языка. Для этого было проведено исследование на основе пилотажного опроса французов, чтобы отразить значение данной когнитивной лакуны в их языковом понимании в различных контекстах и жизненных ситуациях. Всего в опросе приняли участие 20 информантов (возрастная группа 25–35 лет, разные регионы Франции). В результате был получен корпус высказываний, который был проанализирован с целью выделения ключевых смысловых компонентов.

В контексте повседневной жизни и бытовой рутины, “prendre son temps” в понимании французов означает: ne pas dépêcher, être au repos et détendu, profiter de chaque instant, profiter de la vie, être en harmonie avec vous-même, ne pas être stressé (не торопиться, быть в состоянии покоя и расслабления, наслаждаться каждым моментом, получать удовольствие от жизни, быть в гармонии с самим собой, не испытывать стресс). Французы уверены, что жизнь не должна быть бегом на скорость, повседневность

рассматривается как пространство, где спешка неуместна. Для них пауза – является благоприятным способом отдохнуть, маленькие радости имеют значение, а отсутствие стресса – важный показатель благополучия. Один из респондентов отмечает: “Prendre son temps - c’est un art de vivre, savourer l’instant présent, apprendre à ralentir, profiter des petites choses. C’est une philosophie de vie. En France, cela évoque l’idée de savourer chaque moment, que ce soit un repas, une conversation ou une promenade. C’est valoriser la qualité de l’expérience et le plaisir d’être présent” (Не торопиться - это искусство жить, наслаждаться настоящим моментом, учиться замедляться, получать удовольствие от мелочей. Это жизненная философия. Во Франции это навевает мысль о том, чтобы наслаждаться каждым моментом, будь то еда, беседа или прогулка. Это значит ценить качество опыта и удовольствие от присутствия).

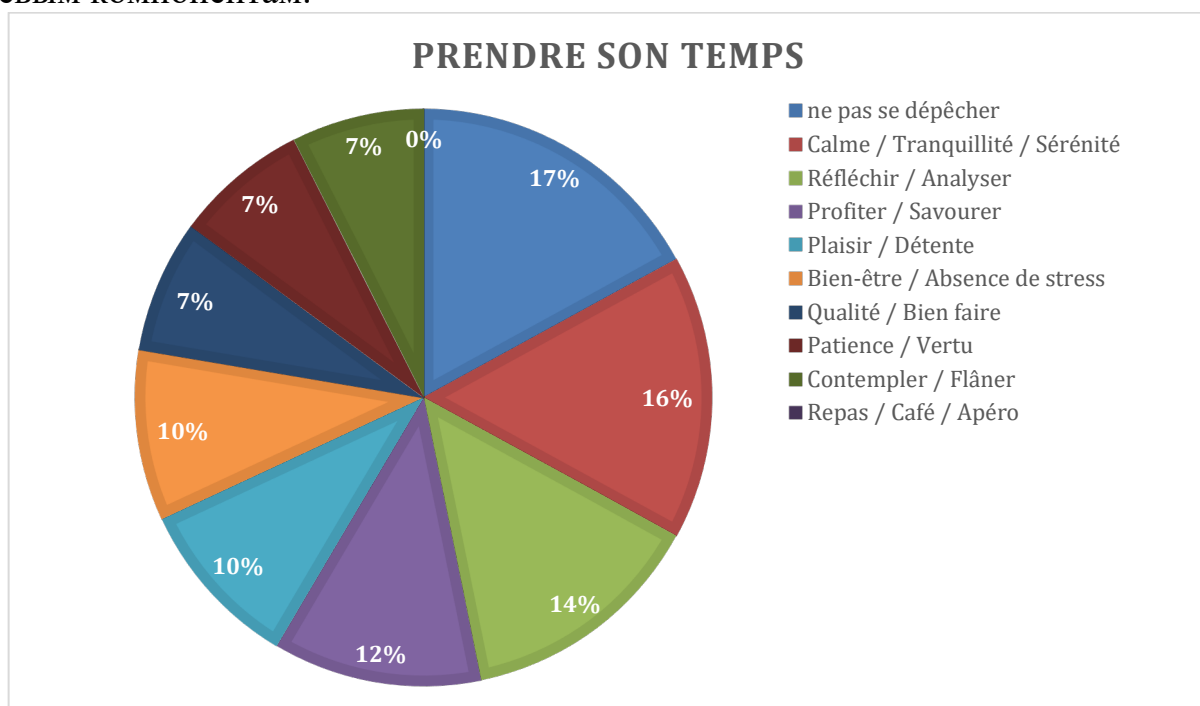
В контексте работы и профессиональной деятельности, французы трактуют когнитивную лакуну “prendre son temps” как “prenez votre temps pour réfléchir, travaillez à votre rythme, donnez un sens à vos actions, cherchez à accomplir quelque chose, accomplissez bien la tâche, soyez conscient de votre chance, ne vous inquiétez pas des délais, soyez attentif” (не торопиться размышлять, работать в своём темпе, придавать своим действиям смысл, стремиться чего-то достичь, хорошо выполнить задачу, осознавать свою удачу, не беспокоиться о сроках, быть внимательным). То есть, в профессиональной сфере качество для французов важнее скорости, а рефлексия и размышление перед работой – это признак профессиональной добродетели. Один из респондентов приводит конкретный пример из повседневной жизни: “Dans le milieu professionnel, la phrase "prendre son temps" est similaire à "s'appliquer à" réaliser quelque chose. Il est préférable de prendre son temps, et de bien réaliser une tâche, plutôt que d'aller vite, au risque de faire des erreurs. Par exemple, si vous souhaitez envoyer une lettre à un employeur, prenez le temps de bien la rédiger, pour éviter les erreurs d'orthographe” (В профессиональной среде фраза “не торопиться “похожа на” стремиться “ чего-то достичь. Лучше не торопиться и хорошо выполнить задачу, чем действовать быстро, рискуя ошибиться. Например, если вы хотите отправить письмо работодателю, найдите время, чтобы хорошо его написать и избежать орфографических ошибок).

Рассматривая концепт “prendre son temps” в контексте приёма пищи, французы убеждены, что он означает “profiter d'un repas lentement, organiser une pause café pour redémarrer, être présent dans le moment” (Наслаждаться приёмом пищи не спеша, организовать кофе-паузу чтобы перезагрузиться, присутствовать в моменте). Приём пищи – это не просто утоление голода, а социальный ритуал, который помогает «перезагрузиться» и наполниться энергией. Один из опрошенных связывает “prendre son temps” с аперитивом, который во французской культуре является социальным ритуалом: “Ça me fait penser à faire l'apéro en terrasse et ne pas penser au

temps passé” (Это заставляет меня думать о том, чтобы выпить аперитив на террасе и не думать о прошедшем времени).

Контекст отдыха, досуга и путешествия также очень популярен среди опрошенных. В данном контексте французы рассматривают концепт “prendre son temps” в следующем значении: “Contempler, être serein, profiter des belles choses, aimer la vie, être en vacances, flâner, être dans un état de “flow” (Созерцать, быть безмятежным, наслаждаться прекрасными вещами, любить жизнь, быть в отпуске, гулять пешком, быть в потоке). Созерцание для французов важнее достижений, время отдыха и путешествий – это пространство для гармонии с собой. “Prendre mon temps - c’est la tranquillité et un état d’esprit “chill”, je m’imagine en vacances particulièrement les vacances ado ou enfant où je pouvais lire ou dessiner des heures sans interruption” (это спокойствие и состояние "расслабленности"; я представляю себя в отпуске, особенно в подростковом или детском отпуске, где я мог часами читать или рисовать без перерыва) – отмечает один из респондентов.

Из каждого ответа опрошенных были выделены ключевые слова. Каждый ответ рассматривался как отдельный контекст употребления и осмысления концепта “prendre son temps”. На основании частотности и смысловой значимости было составлено ядро концепта — 10 ключевых элементов, которые встречаются наиболее часто и признаны респондентами центральными для понимания данного феномена. Результаты исследования приведены в виде процентного распределения по ключевым компонентам:



Таким образом, когнитивная лакуна “prendre son temps” представляет собой значимый элемент французской концептосферы повседневной

жизни, работы, приёма пищи и путешествия, отражающий культурно-специфическое отношение ко времени.

Из вышеописанного мы можем сделать вывод, что концепты существуют во взаимосвязи и образуют концептосферу языка, о которой писал в своих исследованиях отечественный филолог Д.С. Лихачев. Данный подход отражает уже не индивидуальный уровень создания концептов, а способность человека вносить вклад в концептосферу национального языка. Таким образом, из концептов составляется семантическое поле отдельно взятого языка, по которому можно судить об уровне развития национальной культуры: «Концептосфера языка – это в сущности концептосфера культуры» [3; 6]. Тем не менее, наше исследование относительно концепта “prendre son temps” не является полным и исчерпывающим, в данной статье отражены промежуточные результаты нашей работы над данной реальией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / под общ. ред. В.П. Нерознака. М.: Academia, 1997. – С. 269-270.
2. Зиновьева Е.И. Понятие «Концепт» в отечественном языкознании: основные подходы и направления исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2003. – №2. – С. 35-44.
3. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1993. – Т. 52, № 1. – С. 3-9.
4. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2010.
5. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Издание третье, исправленное и дополненное. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 825 с.

УДК 82-1/-9:74

Е.А. Васильченко

*студент 5-го курса институт филологии, журналистики и
межкультурной коммуникации Южного федерального университета
(г. Ростов-на-Дону)*

*Научный руководитель – Е.В. Шейко,
канд. филол. наук, доцент института филологии, журналистики и
межкультурной коммуникации Южного федерального университета*

КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: КОМИКС КАК МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН

Аннотация: в статье исследуется феномен креолизованного текста – сообщения, в котором вербальные и невербальные компоненты образуют смысловое и структурное

целое. На примере российской серии комиксов «Майор Гром» детально анализируются приёмы взаимодействия графики и текста: форма и цвет филактеров, шрифтовое варьирование, нестандартная пунктуация, звукоподражания, а также лексико-синтаксические особенности вербальной составляющей (разговорная лексика, жаргонизмы, эллипсис, сегментированные предложения). Доказывается, что комикс является эталонным креолизированным текстом, где интеграция изображения и слова создаёт многоуровневое повествовательное пространство, повышая информативность и эмоциональное воздействие.

Ключевые слова: креолизированный текст, комикс, мультимодальность, вербальные и невербальные компоненты, филактер, параграфемика, «Майор Гром», медиапространство.

*E.A. Vasilchenko,
5th year student at the Institute of Philology, Journalism and Intercultural
Communication of the Southern Federal University
(Rostov-on-Don)
Scientific Advisor – E.V. Sheiko,
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Southern
Federal University*

CREOLIZED TEXT IN THE MODERN MEDIA SPACE: COMICS AS A MULTIMODAL PHENOMENON

Abstract. The article explores the phenomenon of creolized text – a message in which verbal and non-verbal components form a semantic and structural whole. Using the Russian comic series "Major Grom" as an example, the author analyzes in detail the techniques of interaction between graphics and text: the shape and color of phylacteries, font variation, non-standard punctuation, onomatopoeia, as well as the lexical and syntactic features of the verbal component (colloquial vocabulary, jargon, ellipsis, segmented sentences). It is argued that comics are a reference creolized text, where the integration of image and word creates a multi-level narrative space, increasing information content and emotional impact.

Keywords: creolized text, comics, multimodality, , verbal and non-verbal components, phylactery, "Major Grom", media space.

Современное медиапространство характеризуется стремительным ростом визуальной составляющей. Традиционные вербальные тексты уступают место сообщениям, в которых слово и изображение действуют совместно. Рекламные плакаты, мемы, инфографика, интерфейсы приложений, а также комиксы – всё это примеры креолизированных текстов, где смысл рождается на стыке разных семиотических систем. По данным сервиса «Объявления ВКонтакте», спрос на комиксы в России ежегодно растёт на 6-11%, а в период самоизоляции 2020 года продажи увеличились на 16%. Это свидетельствует о растущей популярности мультимодальных форматов и требует научного осмысления их устройства.

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, широким распространением креолизированных текстов в интернете, рекламе и

массовой культуре, а с другой – недостаточной разработанностью их лингвистического и семиотического описания. Особенно это касается комикса, который долгое время рассматривался как «лёгкий» жанр, но сегодня привлекает внимание специалистов по визуальной коммуникации.

Объект исследования – креолизованные тексты в современном медиaprостранстве. Предмет – структурно-семантические и функциональные особенности комикса как одного из наиболее репрезентативных видов креолизованного текста.

Цель работы – выявить специфику построения комикса как креолизованного текста и описать способы интеграции вербальных и невербальных компонентов.

В работе использованы методы систематического анализа научной литературы, описательно-аналитический метод, метод сплошной выборки, а также элементы семиотического и стилистического анализа.

Что такое креолизованный текст и каким он бывает?

Сам термин «креолизованный текст» ввели в 1990 году российские психолингвисты Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов. Они предложили называть так тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам) [12; 180]. Проще говоря, это такие сообщения, где слово и изображение работают вместе, и удаление одного из компонентов разрушает смысл или делает его неполным. Позже Е.Е. Анисимова уточнила это определение, подчеркнув, что креолизованный текст – это «особый лингвовизуальный феномен», в котором обе части образуют единое визуальное, структурное и смысловое целое, обеспечивающее комплексное прагматическое воздействие на адресата [1; 17].

У этого явления много синонимов – поликодовый текст, изовербальный комплекс, видеовербальный текст, – но суть одна: современная коммуникация всё чаще становится мультимодальной. Мы не просто читаем, мы смотрим, расшифровываем жесты, цвета, шрифты, композицию. Такие тексты могут быть частично или полностью креолизованными. В одних случаях (например, в научно-популярной книге с иллюстрациями) картинку можно убрать без потери общего смысла – это частичная креолизация. В других – как в комиксе или рекламном плакате – изображение и текст неотделимы, и это уже полная креолизация.

Комикс как креолизованный текст: определение и структура.

Комикс – это, пожалуй, самый яркий и изученный пример креолизованного текста. Однако дать ему единое определение непросто и исследователи до сих пор не пришли к единому выводу. На наш взгляд, наиболее точно суть передаёт определение: комикс – это креолизованный текст, состоящий из последовательных иллюстраций (графики) и текста (параграфемики), которые являются неотъемлемой частью друг друга и служат для передачи информации и/или вызывания эстетического отклика.

Структура комикса включает несколько обязательных элементов. Прежде всего это панели (или кадры) – ограниченные рамкой прямоугольные (иногда треугольные, круглые или волнистые) пространства, внутри которых разворачивается действие. Панели отделены друг от друга канавками (гаттерами) – пустыми промежутками, которые читатель мысленно заполняет, достраивая связь между сценами. Внутри панелей мы видим рисунки персонажей, предметов, фонов, а также филактеры – речевые пузыри разной формы: округлые для обычной речи, остrokонечные для крика, пунктирные для шёпота, «зубчатые» для речи по телефону или через динамик. Отдельно существуют прямоугольные авторские выноски – голос повествователя, который сообщает время, место или даёт комментарии к происходящему.

Анализ комикса «майор гром»: как работают графика и текст.

Для практического анализа мы взяли несколько выпусков российской серии «Майор Гром» (художники – А. Габрелянов и другие). Действие происходит в современном Санкт-Петербурге, главный герой – майор полиции Игорь Гром, борющийся с преступностью. Выбор этого комикса не случаен: он ориентирован на взрослую аудиторию (рейтинг 16+), использует сложные приёмы визуального нарратива и богатую, стилистически маркированную речь.

Читая «Майора Грома», сразу замечаешь, что авторы активно экспериментируют с формой панелей. В спокойных диалогах они стандартные – прямоугольные, одинакового размера. Но когда начинается погоня или драка, панели становятся треугольными, рваными, наклонными, иногда наезжают друг на друга. Это создаёт ощущение хаоса, динамики, сбитого дыхания. На одной из страниц треугольные панели расположены как осколки зеркала – каждый «осколок» показывает фрагмент движения, и вместе они складываются в быстрый, почти неуловимый бой.

Большую смысловую нагрузку несут филактеры. Мысли персонажей помещены в прямоугольные облака разного цвета: у протагониста Игоря Грома – золотистые или жёлтые, у антагониста (например, Чумного Доктора) – красные, с тёмными разводами. Жёлтый традиционно ассоциируется с солнцем, оптимизмом, правдой; красный – с агрессией, опасностью, кровью. Таким образом, даже не читая слов, по цвету «мыслительного пузыря» читатель мгновенно определяет, кто сейчас «озвучивается». Когда персонаж вспоминает чью-то чужую речь, филактер становится коричневым – как старая фотография или пожелтевшая бумага. Это визуальное кодирование значительно ускоряет восприятие и снижает необходимость в поясняющих надписях.

Интересно, что авторы используют и «выход за пределы панели». На одной из иллюстраций, где горит здание, звукоподражательное слово «ПШШШ» (шипение огня) вынесено на канавку и даже немного

перекрывает соседнюю панель. Буквы нарисованы неровными, с языками пламени вместо хвостиков. Это не просто декорация – так автор передаёт, что звук пожара «прорывает» границы спокойного повествования, становится всепроникающим. На другом рисунке сам герой – Игорь Гром – выходит за рамку панели, его нога оказывается на канавке. Такой приём используется, чтобы подчеркнуть его уверенность, силу, а также создать эффект трёхмерности – будто персонаж вот-вот выпрыгнет со страницы.

Текстовая часть комикса тоже подчиняется визуальной логике. Во-первых, это шрифтовое варьирование. Когда герой кричит, его реплика набирается крупным жирным шрифтом, иногда полностью заглавными буквами, а филактер приобретает острые, рваные края (как бы «выстреливает» словами). Наоборот, если персонаж бормочет что-то себе под нос или говорит шёпотом, шрифт становится мелким, бледным, а пузырь – пунктирным.

Во-вторых, нестандартно используются знаки препинания. Очень часто можно увидеть одиночный восклицательный или вопросительный знак, парящий над головой персонажа, без единого слова. Это мгновенная передача эмоции: «!» – шок, удивление, страх; «?» – недоумение, замешательство. Сочетание «?!» усиливает экспрессию, обозначая одновременно и вопрос, и сильное волнение.

Особого разговора заслуживают звукоподражательные слова. В «Майоре Громе» они не просто напечатаны в уголке панели, а вписаны в саму графику. Звук выстрела «БАХ» может быть нарисован так, что буквы разлетаются в разные стороны, имитируя осколки. Звук шагов «ТОП-ТОП» расположен прямо под ногами идущего персонажа, причём размер букв увеличивается по мере приближения к камере. В сцене, где герой открывает дверь, мы видим «СКРИП» – буквы вытянутые, изогнутые, с «рванными» краями, будто сам звук скрипит и сопротивляется. Такая креолизация звука превращает аудиальный опыт в визуальный, и читатель «слышит» страницу глазами.

Вербальная составляющая «Майора Грома» не менее примечательна, чем визуальная. Поскольку комикс рассчитан на взрослую аудиторию и воспроизводит живую разговорную речь, здесь практически нет причастий и деепричастий (они слишком книжные). Зато изобилуют междометия («Ааа!», «Уф», «Ха!», «Ой!»), частицы («ну», «вот», «ли», «же») и звукоподражания («бах», «хрусть», «вжик»). Глаголы часто стоят в повелительном наклонении («Смотри!», «Стой!», «Пасуй!»), что создаёт динамику и напряжение.

Лексика очень разнообразна и социально маркирована. Полицейские говорят на профессиональном жаргоне: «вещдок», «опер», «жмурик», «дактилоскопия», «одорология». Преступники используют уголовный арго: «ксива», «ментовский», «замочить». Есть диалектизмы, характерные для Петербурга: «шаверма» вместо «шаурма». Много просторечий и даже

обсценной лексики (цензурированной или зачёркнутой). Встречаются заимствования из 2010-х: «блогер», «соцсеть», «супермен». Молодёжный жаргон: «бухать», «мажор», «повернутый». Благодаря такому смешению стилей каждый персонаж получает узнаваемый речевой портрет – это не «усреднённый русский язык», а живая речь конкретных людей.

Синтаксис тоже необычен. Предложения в основном короткие, часто неполные. Вместо «Я не могу этого сделать» герой может сказать просто «Не могу». Эллипсис – обычное дело: «Хуже», «Дима», «Да, квартира 84». Это экономит место на панели и приближает речь к реальной спонтанной коммуникации. Широко используются сегментированные предложения – фраза разбивается на несколько речевых пузырей или даже на разные панели. Например: «Никогда. Не трогай. Мои. Вещи. Ты понял?». Паузы между точками создают ритмический рисунок угрозы, каждое слово «падает» как молот. Или в другом месте: «Да так... бабушке плохо стало! Срочно просят приехать». Многоточие в первом пузыре передаёт колебание, нежелание говорить, а во втором – уже оправдание.

Вопросительные предложения часто эллиптичны («Что такое?», «Но как же расследование?»), а переспросы создают эффект живого диалога: «Отлично! – Отлично что?!». Активно используются эмотивные синтаксические идиомы: «Нихрена себе!», «Вот это коллекция!», «Твою мать!». Все эти особенности – результат тесного соседства с картинкой: поскольку текст не может быть длинным, он становится плотным, экспрессивным, интонационно насыщенным. И эта насыщенность достигается не только лексикой, но и особым синтаксическим рисунком, который в обычном романе выглядел бы странно, а в комиксе – естественно.

Итак, комикс «Майор Гром» - классический образец полностью креолизованного текста, где вербальные и визуальные компоненты находятся в постоянном диалоге. Графические приёмы (форма панелей, цвет филактеров, шрифт, пунктуация, звукоподражания) являются полноправными носителями смысла: они дополняют текст, выделяют главное, спорят с ним или создают контраст. Вербальная часть адаптируется к условиям комикса: становится разговорной, синтаксически фрагментированной, использует эллипсис и сегментацию для экономии места и повышения экспрессии.

Понимание того, как именно устроен креолизованный текст, важно не только для лингвистики, но и для практических областей – рекламы, дизайна, копирайтинга, разработки учебных материалов. Комиксы, в свою очередь, перестают быть «лёгким чтивом» и признаются сложным, многоканальным искусством, требующим от читателя навыков одновременного декодирования двух семиотических систем. Дальнейшие исследования могли бы быть направлены на сравнение российских и западных комиксов, анализ цифровых (веб-комиксов) и интерактивных

форм, а также на экспериментальное изучение восприятия креолизированных текстов разными возрастными группами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизированных текстов) : учеб. пособие. – М. : Академия, 2003. – 128 с.
2. Баранов А.Г., Паршин Л.Б. Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфемии // Проблемы эффективности речевой коммуникации. – М., 1989. – С. 41-115.
3. Бернацкая А.А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние // Речевое общение : специализированный вестник. – Красноярск, 2000. – Вып. 3 (11). – С. 104-110.
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М. : Русский язык, 2000. – 1233 с.
5. Козлов Е.В. Комикс как явление лингвокультуры: знак – текст – миф. – Волгоград : ВолГУ, 2002. – 219 с.
6. Макклауд С. Понимание комикса. Невидимое искусство / пер. с англ. В. Шевченко. – М. : Белое яблоко, 2016. – 216 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азъ, 1995. – 928 с.
8. Пойманова О.В. Семантическое пространство видеовербального текста : автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1997. – 24 с.
9. Прохоров А.М. (гл. ред.). Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия ; Норинт, 1997. – 1456 с.
10. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизированные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М. : Наука, 1990. – С. 180-186.
11. Cohn N. The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images. – London : Bloomsbury, 2013. – 240 p.
12. Fresnault-Deruelle P. Aspects de la bande dessinée en France // Comics and visual culture. La bande dessinée et la culture visuelle. – München ; New York ; London ; Paris, 1986. – P. 62-77.

УДК 811.161.1

Ю.В. Грабко
аспирант 2-го года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
И.В. Артюшков
д-р филол. наук, профессор кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ» В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

Аннотация: в статье рассматривается изменение семантического поля «Боевые действия» периода специальной военной операции. Анализируются изменения состава

военной лексики, перераспределение ядерных и периферийных значений, рост частотности военно-политических эвфемизмов, медиатизация терминов и включение новых номинаций, связанных с беспилотными системами, высокоточным оружием, информационным противоборством и современной тактикой. Особое внимание уделяется влиянию официального дискурса, журналистики и цифровой коммуникации на смысловые сдвиги, оценочную нагрузку и прагматический потенциал единиц рассматриваемого поля.

Ключевые слова: семантическое поле, боевые действия, специальная военная операция, военная лексика.

Y.V. Grabko

*2nd year postgraduate student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa),*

I.V. Artyushkov

*Doctor of Philological Sciences,
Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

CHANGING THE SEMANTIC FIELD OF "COMBAT OPERATIONS" IN A SPECIAL MILITARY OPERATION

Abstract. The article examines the change in the semantic field «combat operations» in the discourse of the period of the special military operation. It analyzes changes in the composition of military vocabulary, the redistribution of core and peripheral meanings, the increasing frequency of military-political euphemisms, the mediatization of terms, and the inclusion of new nominations related to unmanned systems, precision-guided weapons, information confrontation, and contemporary tactics. Particular attention is paid to the influence of official discourse, journalism, and digital communication on semantic shifts, evaluative connotations, and the pragmatic potential of the units within the semantic field under consideration.

Keywords: semantic field; combat operations; special military operation; military vocabulary; lexical transformation; media discourse; pragmatics; euphemization.

Семантическое поле «Боевые действия» в русском языке традиционно включает ядро прямых номинаций вооружённого столкновения: *бой, штурм, обстрел, наступление, оборона, удар, потери*. Период специальной военной операции заметно изменил внутреннюю организацию данного поля. С февраля 2022 года рядом с прямыми военными обозначениями в публичной речи закрепились смягчённые и политически маркированные единицы: *эскалация, силы сдерживания, демаркация, жест доброй воли, инцидент, сложная ситуация на направлении*. Подобные слова не только замещают более жёсткие наименования, но и задают иной способ интерпретации происходящего: событие осмысливается не только как вооружённое столкновение, но и как политико-стратегический процесс. Семантическое поле «Боевые действия»

в результате распадается на прямую, эвфемистическую и интерпретационную зоны [1; 173].

Под семантическим полем в данном исследовании понимается совокупность взаимосвязанных лексем, объединённых общей смысловой доминантой и распределённых по степени близости к ядру. В 2022–2025 годах в поле «Боевые действия» вошли не только термины военного дела, но и профессионализмы, жаргонизмы, устойчивые сочетания, медиаклише и элементы публичной городской коммуникации. В медиаречи рядом с нормативными единицами активно функционируют конструкции *боевая работа, прилёт, передок, ленточка, серая зона, укрепрайон, огневое поражение*. Часть таких слов пришла из профессионального общения, часть сформировалась в журналистской среде, часть быстро перешла из периферии в активный общественный словарь. Поле стало более насыщенным, технизированным и оценочно маркированным [2; 41].

К числу активно употребляемых единиц современной военной лексики относятся аббревиатуры *БПЛА (беспилотный летательный аппарат), ПВО (противовоздушная оборона), РЭБ (радиоэлектронная борьба), СВО (специальная военная операция)*. Их активное функционирование связано с тенденцией к смысловой компрессии и оперативной передаче информации в медиадискурсе. Значительную группу составляют и заимствования, прежде всего из английского языка: слово *дрон* активно конкурирует с термином *БПЛА*, при этом первое чаще используется в журналистской и разговорной речи, а второе сохраняет более официальный и профессиональный характер.

Параллельно фиксируется расширение значений уже известных слов. Лексема *штурмовик* в современном употреблении обозначает не только самолёт для атаки наземных целей, но и военнослужащего, осуществляющего штурмовые действия. Аналогичную семантическую специализацию демонстрируют слова *прилёт, зачистка, мобилизация*, которые в условиях актуального военного дискурса получают более узкое и специализированное содержание. Отдельный слой образуют жаргонные и экспрессивные единицы *двухсотый, трёхсотый, орки*, а также устойчивые терминологические словосочетания *линия боевого соприкосновения, огневое поражение, оператор дрона*.

Изменение ядра семантического поля

В условиях СВО лексика боевых действий начала выполнять не только номинативную, но и культурно-историческую функцию. В современный оборот активно вошли слова с выраженным историческим шлейфом: *освобождение, фронт, рубеж, подвиг, герой, победа*. Одновременно усилился фронтовой жаргон, ранее ограниченный профессиональной средой. На одном дискурсивном уровне оказались официальные формулы типа *выполнение боевой задачи*, репортажные сочетания вроде *работа по цели* и единицы с контрастной оценочностью,

обозначающие участников и пространство конфликта. Подобное наложение делает поле многослойным: в нём сочетаются штабная точность, оперативная речь и историко-культурная символика военной тематики [3; 160].

Смысловая подвижность особенно отчётливо проявляется при сопоставлении разных национальных медиадискурсов. О.И. Калинин и Д.В. Мавлеева проанализировали 90 сообщений китайских СМИ, 90 южнокорейских публикаций и 42 материала СМИ КНДР за период с 24 февраля по 24 мая 2022 года общим объёмом 195 084 иероглифических знака[4]. Один и тот же денотат в этих массивах описывался через разные коммуникативные рамки: в КНР – более сдержанно и содержательно, в Республике Корея – с выраженной оценочностью, в КНДР – в поддерживающей интерпретации. На языковом уровне различались не только оценки, но и сами опорные номинации. Поле «Боевые действия» оказалось зависимым от редакционной и политико-коммуникативной рамки канала передачи информации [4; 135].

Технологический сдвиг и новая периферия

Наиболее заметный сдвиг произошёл в техническом секторе поля. До 2022 года слово *беспилотник* уже присутствовало в новостной речи, но сохраняло периферийный статус. Период СВО выдвинул в центр целый кластер единиц, включающий как аббревиатуры и официальные обозначения – *БПЛА, ПВО, РЭБ, СВО*, – так и новые или активно актуализированные наименования: *ударный дрон, FPV-дрон, дрон-камикадзе, разведывательный коптер, барражирующий боеприпас, сброс, оператор дрона*. Речь о боевых действиях перестала строиться только вокруг танка, артиллерии и пехоты. В центре оказались дистанционность, наведение, визуальный контроль цели, точечное поражение, видеоподтверждение удара. Семантическое поле сместилось от модели прямого столкновения к модели технологически опосредованного боя, где значимы не только выстрел и поражение, но и канал наблюдения, координаты, сигнал и управление [5; 25].

Показательно, что в современной военной речи расширяются значения и уже известных слов: лексема *штурмовик* всё чаще обозначает не только вид военной техники, но и участника штурмовых действий, что отражает перераспределение смысловых акцентов внутри поля.

Изменилась и результативная часть поля. В статье А.И. Полосиной и В.А. Рудич слово *победа* рассматривается как ключевая единица текущего момента, получившая новое звучание в современной медиасреде[6]. Для поля «Боевые действия» подобная перестройка имеет принципиальное значение: акцент переносится с процесса на итог, с действия на целевую рамку. Слова *наступление, оборона, штурм, удар* всё чаще соседствуют с единицами *победа, освобождение, достижение цели, выполнение задачи*. В публичной речи бой начинает подаваться не только как событие

настоящего времени, но и как этап более широкой исторической траектории. Военная лексика включается в национальный нарратив, где смысл действия тесно связан с прогнозируемым результатом [6; 97].

Ещё одна важная зона изменения связана с ключевыми словами текущего момента. В медиаязыке периода СВО резко выросла роль кратких, легко тиражируемых единиц высокой смысловой ёмкости. Аббревиатура *СВО* стала не просто сокращением, а словом-рамкой, которое заменяет развёрнутое описание конфликта и сразу задаёт официальную перспективу его восприятия. В одном ряду с ней закрепились слова *мобилизация, санкции, референдум, переговоры, поставки*. Поле «Боевые действия» из преимущественно военного постепенно превратилось в военно-политическое: в него вошли не только названия огневых эпизодов, но и единицы логистики, дипломатии, экономики и медиации. Вооружённое действие в такой модели описывается как часть более крупного событийного комплекса [7; 424].

Медиа, словообразование и визуальная семантика

Период СВО стал мощным стимулом для деривационных процессов. Л.В. Соснина связывает новый этап развития языка войны с высокой продуктивностью компрессии, контаминации, фразеологизации и лингвокреативных моделей[8]. Для поля «Боевые действия» такая активность имеет особое значение, поскольку скорость фронтовой и околофронтовой коммуникации требует коротких, ёмких и экспрессивных единиц. Распространяются сокращённые маркировки, буквенно-цифровые комплексы, новые устойчивые коллокации, формулы оперативного сообщения. Язык стремится к экономии, но одновременно усиливает выразительность. В поле появляются слова, которые быстро считываются внутри профессионального сообщества и столь же быстро переходят в широкую медийную сферу [8; 29].

Изменения затронули не только словарь новостей и телеграм-каналов, но и городской визуальный ландшафт. И.А. Чарыкова исследовала 50 креолизированных текстов на баннерах, размещённых в Ростовской области, Краснодарском и Ставропольском краях, Республике Дагестан, ЛНР, Крыму и Чечне[9]. В такой коммуникации поле «Боевые действия» выходит за пределы газетной строки и соединяется с цветом, шрифтом, символом и плакатной формулой. Слова *герои, победа, свои, освобождение* начинают функционировать вместе с *георгиевской лентой, советским флагом* и графическими маркерами *Z, V, O*. Военная семантика получает визуальный каркас и превращается в устойчивый элемент повседневной городской среды. Бой в этом случае предстает не только как сообщение о событии, но и как постоянно присутствующий символический фон [9; 127].

Финальным признаком глубокой перестройки поля становится переход новых единиц в режим ускоренной лексикографической

фиксации. Е.А. Щеглова и Н.А. Прокофьева, описывая проект «Медиясловарь ключевых слов текущего момента», показывают, что современная языковая ситуация требует словаря нового типа, способного быстро фиксировать слова высокой общественной значимости [10]. Для темы боевых действий такой подход особенно важен. Лексемы, которые ещё в 2022 году воспринимались как реакция на новостной шок, к 2024-2025 годам начинают оформляться как устойчивые единицы публичной речи. Лексикография фиксирует момент, когда временное постепенно переходит в разряд устойчивого и нормативно значимого [10; 53].

Изменение семантического поля «Боевые действия» в условиях специальной военной операции носит системный характер. Изменилось ядро поля, расширилась периферия, усилилась оценочность, выросла доля технической лексики, ускорилось словообразование, а визуальные и медийные форматы получили равный статус с газетным и официально-деловым словом. Если до 2022 года поле в массовом сознании связывалось прежде всего с лексемами *бой, обстрел, атака, оборона*, то в 2024-2026 годах рядом с ними прочно стоят *СВО, БПЛА, FPV-дрон, боевая работа, победа, освобождение, санкции, мобилизация*.

Главный результат этой перестройки состоит в том, что выражение «боевые действия» перестало обозначать только вооружённое столкновение. В современной русской речи данное поле охватывает военную технику, политическую рамку, историческую память, городскую символику, цифровую коммуникацию и новые модели именования. Перед нами уже не узкое терминологическое гнездо, а сложная семантическая система, в которой взаимодействуют штабной язык, оперативная речь, журналистская подача, официальный дискурс и массовая коммуникативная реакция. Исследование лексики СВО позволяет увидеть не только изменение словаря, но и глубокую перенастройку способов общественного восприятия войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев А.Д., Курделяс А.А. Эвфемизмы военно-политической тематики в речи современных российских СМИ // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2022. – № 3 (61). – С. 172–181. – URL: <https://vestnik.kspu.ru/index.php/vestnik/article/view/456> (дата обращения: 28.03.2026).
2. Голованова Е.И. Специальная лексика военной сферы в современном коммуникативном пространстве // Лингвистика и образование. – 2024. – Т. 4, № 2 (14). – С. 37–45. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsialnaya-leksika-voennoy-sfery-v-sovremennom-kommunikativnom-prostranstve/pdf> (дата обращения: 28.03.2026).
3. Измestьева И.А. Язык СВО в историко-культурном контексте // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2024. – Т. 30, № 3. – С. 159–166. – URL: <https://journals.ssau.ru/hpp/article/view/27888/10812> (дата обращения: 28.03.2026).

4. Калинин О.И. Корпусный анализ языковой репрезентации специальной военной операции ВС РФ на Украине в СМИ КНР // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2022. – № 10 (865). – С. 41-47. – URL: https://doi.org/10.52070/2542-2197_2022_10_865_41 (дата обращения: 28.03.2026).
5. Новоселова В.А. Военная терминология в медиатекстах: тематическая группа «Беспилотные летательные аппараты» // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2025. – Т. 47, № 3. – С. 24-28. – URL: <http://elibrary.petrso.ru/books/77069> (дата обращения: 28.03.2026).
6. Полосина А.И., Рудич В.А. «Победа» как ключевое слово текущего момента: новая жизнь – новое звучание // Медиасреда. – 2024. – № 1. – С. 96-104. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pobeda-kak-klyuchevoe-slovo-tekuschego-momenta-novaya-zhizn-novoe-zvuchanie/pdf> (дата обращения: 28.03.2026).
7. Серова С.А., Семишова Е.П. Ключевые слова текущего момента в медиаязыке периода специальной военной операции // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 2 (99). – С. 424-426. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-slova-tekuschego-momenta-v-mediayazyke-perioda-spetsialnoy-voennoy-operatsii> (дата обращения: 28.03.2026).
8. Соснина Л.В. Специальная военная операция как триггер деривационных процессов в русском языке // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2025. – Вып. 1 (237). – С. 26-35. – URL: https://vestnik.tspu.ru/archive?article_id=9306/&format=html/&issue=1&year=2025 (дата обращения: 28.03.2026).
9. Чарыкова И.А. Креолизованный текст в эпоху спецоперации: коммуникативные стратегии и тактики (на примере политических и социальных баннеров юга России) // Политическая лингвистика. – 2023. – № 3 (99). – С. 126-135. – URL: <https://politlingvistika.ru/archive/2023/3/kreolizovannyj-tekst-v-epokhu-spetsoperatsii-kommunikativnye-strategii-i-taktiki-na-primere-politicheskikh-i-sotsialnykh-bannerov-yuga-rossii> (дата обращения: 28.03.2026).
10. Щеглова Е.А., Прокофьева Н.А. «Медиясловарь ключевых слов текущего момента» как лексикографический источник нового типа // Вопросы лексикографии. – 2024. – № 33. – С. 52-70. – URL: https://journals.tsu.ru/lex&journal_page=archive&id=2520 (дата обращения: 28.03.2026).

УДК 81'25:81'32

Я. Ешабри
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
Ю.Р. Юсупова
канд. филол. наук, доцент кафедры
межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

**КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ حتى НА МАТЕРИАЛЕ
АРАБСКО-АНГЛИЙСКОГО ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА
(MADAR PARALLEL CORPUS)**

Аннотация: статья посвящена исследованию функционирования арабской лексемы حتى на материале параллельного арабско-английского корпуса MADAR Parallel Corpus, разработанного в лаборатории компьютерной лингвистики Нью-Йоркского университета в Абу-Даби (CAMEL Lab). Отмечается острая нехватка русско-арабских параллельных корпусов, что делает обращение к англо-арабским ресурсам необходимым этапом исследования. Рассматривается многозначность данной единицы (значения предела, цели, включения/градации) и демонстрируется, как корпусный подход позволяет выявить закономерности её перевода на английский язык с последующей проекцией на русский. На основе материала корпуса анализируются конкретные примеры употребления حتى в арабских оригиналах и их переводных соответствиях. Проведён количественный анализ выборки из 985 примеров, извлечённых из корпуса CAMEL, позволивший установить частотное распределение семантических типов. Делается вывод, что использование англо-арабских параллельных корпусов может служить эффективным инструментом для изучения переводческой эквивалентности в условиях дефицита русско-арабских ресурсов.

Ключевые слова: параллельный корпус, MADAR Parallel Corpus, арабский язык, перевод.

Ya. Eshabri
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Y.R. Yusupova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

حتى

Abstract. The article analyzes the functioning of حتى (the Arabic lexeme) on the basis of the material of the Arabic-English MADAR Parallel Corpus, developed by CAMEL Lab. There is an acute shortage of Russian-Arabic parallel corpora, which makes it necessary to use English-Arabic resources on some stage of research. The polysemy of the unit under study is considered and it is demonstrated how the corpus approach allows to identify patterns of its translation into English with subsequent projection into Arabic-Russian translation. A quantitative analysis of 985 examples extracted from the MADAR corpus was carried out, which made it possible to establish the frequency distribution of حتى meanings. Specific examples of usage in Arabic originals and their English translation matches were analyzed. The conclusion is that the use of English-Arabic parallel corpus can serve as an effective tool for studying translation equivalence in conditions of a shortage of Russian-Arabic resources.

Keywords: parallel corpus, MADAR Parallel Corpus, Arabic, translation.

Современная лингвистика всё чаще обращается к корпусным методам, позволяющим изучать языковые единицы на основе реальных текстов. Для переводческих исследований особую ценность представляют параллельные корпуса, в которых оригинальные тексты сопоставлены с их

переводами на другой язык. В рамках данного исследования, связанного с изучением роли корпусов в лингвистике и переводе, было рассмотрено функционирование лексемы حتى (ḥattā) в параллельных текстах. Данная лексема относится к числу многозначных служебных слов, выражающих широкий спектр значений: пространственный и временной предел, цель, включение с оттенком градации, а также усилительно-выделительные функции. حتى в классической и современной арабской грамматике рассматривается как один из наиболее сложных для перевода элементов.

На начальном этапе исследования, была выявлена существенная проблема – объём и доступность русско-арабских параллельных корпусов оказались крайне ограниченными. На сегодняшний день в открытом доступе отсутствуют репрезентативные русско-арабские корпуса, сопоставимые по объёму и качеству разметки с англо-арабскими ресурсами. Имеющиеся в Национальном корпусе русского языка русско-арабские параллельные тексты представлены фрагментарно и не позволяют провести полноценный количественный анализ [1]. Этот пробел в корпусных ресурсах отражает общую ситуацию в области арабистики и переводоведения: англо-арабские параллельные корпуса значительно более развиты и доступны для исследователей.

В связи с этим, на данном этапе, исследование проводилось на материале англо-арабского параллельного корпуса MADAR Parallel Corpus, разработанного в лаборатории компьютерной лингвистики Нью-Йоркского университета в Абу-Даби (CAMEL Lab) [5]. Выбор данного корпуса был обусловлен несколькими факторами: во-первых, корпус MADAR является одним из наиболее авторитетных и репрезентативных ресурсов для арабского языка; во-вторых, он предоставляет возможность изучать арабские тексты в сопоставлении с английскими переводами, что позволяет выявить закономерности передачи многозначных единиц – не только выявить типичные переводческие соответствия, но и проследить, как контекст влияет на выбор эквивалента в языке перевода; в-третьих, результаты, полученные на англо-арабском материале, могут быть экстраполированы на русско-арабский контекст с учётом типологических различий между английским и русским языками.

1. Параллельный корпус MADAR как инструмент исследования

CAMEL (Computational Approaches to Modeling Language Lab) – это исследовательская лаборатория при Нью-Йоркском университете в Абу-Даби, специализирующаяся на компьютерной лингвистике и обработке арабского языка. Разработанный данной лабораторией MADAR Parallel Corpus представляет собой собрание параллельных предложений, охватывающих 25 городских диалектов арабского мира, а также английский, французский и современный стандартный арабский язык (MSA) [4].

Корпус создан путём перевода отобранных предложений из Basic Traveling Expression Corpus (BTEC) на различные диалекты. Общий объём корпуса составляет 12 000 предложений для пяти основных диалектов (Бейрут, Каир, Доха, Тунис, Рабат) и 2 000 предложений для всех 25 городских диалектов. Каждое предложение в корпусе сопровождается соотносением с английским и французским оригиналами на уровне предложений. Для лингвистического анализа такая структура даёт возможность:

- искать предложения с заданной лексемой в арабской части и одновременно видеть соответствующие английские переводы;
- оценивать частотность употребления в разных диалектах и стилях;
- выявлять устойчивые переводческие соответствия и контекстуальные варианты;
- использовать корпус как основу для количественного анализа многозначных единиц.

2. Семантическая структура حتى в свете корпусных данных

Традиционно арабские грамматики и словари выделяют следующие значения у лексемы حتى [3], [2], [8], [9]:

- 1) Предел (пространственный или временной) – соответствует английским предлогам until, up to, as far as, а в русском языке – *до, вплоть до, пока не*.
- 2) Цель – передаётся английским союзом in order to, so that, а в русском – *чтобы, для того чтобы*.
- 3) Включение с градацией («даже») – соответствует английской частице even, а в русском – *даже*.

Важно отметить, что в MADAR Parallel Corpus, как и в других современных корпусных ресурсах, наблюдается тесная связь между многозначностью арабской лексемы и её переводческими соответствиями. Как показано в исследовании Т. Науса и В. Сюя (2025), арабские лексемы, обладающие множественными смыслами, представляют особую сложность для автоматической обработки языка и перевода [7].

3. Анализ примеров

Для поиска в MADAR Parallel Corpus использовались запросы, включающие лексему حتى в арабской части; из полученных результатов отобраны наиболее показательные примеры. Для каждого примера приведён арабский текст, его английское соответствие и наш перевод на русский язык, выполненный для демонстрации возможных соответствий перевода в данной языковой паре.

3.1. Значение предела (временного или пространственного).

Пример 1:

Арабский текст: سرت حتى النهر

Соответствие на английском языке: (MADAR PC): *I walked until the river.* [6];

Русский перевод (здесь и далее перевод на русский язык наш): *Я шёл вплоть до реки.*

В данном случае حتى указывает на конечную точку движения. В английском переводе использован предлог *until*, что точно передаёт семантику достижения границы. Русским соответствием выступает предлог *до* с усилительной частицей *вплоть*.

Пример 2:

Арабский текст: انتظرت حتى غابت الشمس

Соответствие на английском языке: *I waited until the sun set* [там же];

Русский перевод: *Я ждал, пока не зашло солнце.*

Здесь حتى вводит временную клаузу, обозначая предел ожидания. В английском языке подобная конструкция передаётся союзом *until*, в русском – союзом *пока не*.

3.2. Целевое значение

Пример 3:

Арабский текст: سافرت حتى أستريح

Соответствие на английском языке: *I traveled in order to rest* [там же];

Русский перевод: *Я отправился в путешествие, чтобы отдохнуть.*

В этом контексте حتى присоединяет глагол в сослагательном наклонении, выражая цель. Английский язык требует здесь конструкции *in order to* или союза *to*, русский – союза *чтобы*. Корпус показывает, что в художественных текстах целевое употребление встречается чаще в нарративных фрагментах.

3.3. Значение включения / градации («даже»)

Пример 4:

Арабский текст: حضر الاجتماع حتى المدير

Соответствие на английском языке: *Even the director attended the meeting* [там же].

Русский перевод: *На собрание пришёл даже директор.*

Здесь حتى выполняет выделительно-ограничительную функцию, подчёркивая неожиданность прихода директора. Английским эквивалентом выступает частица *even* в начале предложения, русским — частица *даже*. В корпусе данный тип значения является одним из наиболее частотных, особенно в новостных и публицистических подкорпусах.

4. Статистический анализ значений лексики حتى в MADAR Parallel Corpus

Для количественной оценки распределения семантических значений лексики حتى была сформирована выборка из 985 примеров, извлечённых из арабско-английского корпуса MADAR Parallel Corpus. Отбор осуществлялся методом случайной выборки с учётом жанрового разнообразия (художественная литература, публицистика, бытовая лексика

из ВТЕС). Каждый пример был вручную классифицирован по трем основным типам значений, выделенным в разделе 2 настоящей статьи.

Результаты классификации представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение значений حتى в выборке из 985 примеров.

Значение	Количество вхождений	Процент
Предел (until, up to)	534	54,21 %
Цель (in order to)	273	27,72 %
Включение / градация (even)	178	18,07 %
Всего	985	100 %

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы:

1. Доминирующее значение предела (54,21 %) подтверждает, что حتى в корпусе сохраняет свою первичную функцию указания на пространственную или временную границу.

2. Высокая доля целевого значения (27,72 %) свидетельствует о широком использовании حتى для выражения цели в современных текстах.

3. Значение включения / градации (18,07 %) занимает третье место по частотности. Оно особенно характерно для публицистических контекстов.

Полученное распределение в целом соответствует данным, известным по другим корпусным исследованиям арабского языка. Важно отметить, что в силу структурных различий между английским и русским языками переводческие соответствия могут варьироваться: в русском языке для передачи предела чаще используется предложно-падежная конструкция, в то время как в английском доминирует союз until.

Заключение

Арабско-английский параллельный корпус MADAR Parallel Corpus, разработанный в лаборатории CAMEL Lab Нью-Йоркского университета в Абу-Даби, является эффективным инструментом для изучения семантики и перевода служебных слов арабского языка. Анализ حتى на его материале демонстрирует, как корпусная методология позволяет системно описать многозначность этой единицы и установить устойчивые соответствия в английском языке, которые могут служить ориентиром для русско-арабских переводческих решений.

Проведённый количественный анализ 985 примеров дал объективную картину частотного распределения семантических типов, что может служить основой для дальнейших сопоставительных исследований. Вместе с тем, выявленный дефицит русско-арабских параллельных корпусов остаётся серьёзной проблемой, требующей внимания со стороны лингвистов, переводоведов и разработчиков корпусных ресурсов.

Полученные данные могут быть использованы в переводческой практике, при обучении арабскому языку, а также в теоретических курсах по корпусной и контрастивной лингвистике. Дальнейшие перспективы исследования связаны с расширением выборки за счёт включения

диалектных текстов из корпуса MADAR, а также с разработкой и пополнением русско-арабских параллельных корпусов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Национальный корпус русского языка. Параллельный корпус (русско-арабский). – Режим доступа: ruscorpora.ru/corpus (дата обращения: 20.02.2026).
2. Русско-арабский словарь – Режим доступа: <https://www.almaany.com/ru/dict/ar-ru/> (дата обращения: 30.03.2026)
3. Almaany English Arabic Dictionary. – Режим доступа: <https://www.almaany.com/en/dict/ar-en/> (дата обращения: 30.03.2026)
4. Bouamor, Houda, et al. The MADAR Arabic Dialect Corpus and Lexicon. Updated 2025. – Режим доступа: https://www.academia.edu/69222004/The_MADAR_Arabic_Dialect_Corpus_and_Lexicon (дата обращения: 01.03.2026)
5. CAMEL Lab. MADAR Parallel Corpus Dataset. New York University Abu Dhabi. – Режим доступа: <https://camel.abudhabi.nyu.edu/madar-parallel-corpus/> (дата обращения: 23.03.2026)
6. Gumar Corpus. <https://camel.abudhabi.nyu.edu/gumar> (дата обращения: 01.04.2026)
7. Naous, Tarek and Wei Xu. On The Origin of Cultural Biases in Language Models: From Pre-training Data to Linguistic Phenomena. arXiv preprint, 2025. – Режим доступа: <https://github.com/tareknaous/camel2> (дата обращения: 01.04.2026).
8. Ryding K.C. A Reference Grammar of Modern Standard Arabic. – Cambridge University Press, 2005. – P. 412-415.
9. Wright W.A Grammar of the Arabic Language. – Cambridge University Press, 1896. – Vol. 2. – P. 18-21.

УДК 81

А.Л. Зюзина
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р филол. наук, профессор кафедры русского языка,
теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

РОЛЬ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖМЕНТА

Аннотация: в статье рассматривается влияние англицизмов на терминологию современного русскоязычного менеджмента, обусловленное доминирующим положением английского языка в глобальной экономике и управленческой практике. Показано, что англицизмы выполняют не только номинативную функцию, но и служат инструментом адаптации российского управленческого сообщества к новым экономическим реалиям, задают структуру понятийного аппарата и влияют на словообразовательные модели русскоязычной терминологии менеджмента. Отмечаются как преимущества широкого использования англицизмов, так и проблемы, связанные с терминологической конкуренцией, неоднозначностью и риском снижения прозрачности терминов для неспециалистов.

Ключевые слова: терминология менеджмента, англицизмы, экономический дискурс, русское деловое общение, терминологическая ассимиляция.

A.L. Zyuzina
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Doctor of Philological Sciences,
head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THE ROLE OF ENGLISH-LANGUAGE BORROWINGS IN THE FORMATION OF MODERN MANAGEMENT TERMINOLOGY

Abstract. The article examines the influence of anglicisms on the terminology of modern Russian-language management, driven by the dominant position of the English language in the global economy and management practice. It is shown that anglicisms not only perform a nominative function but also serve as a tool for the adaptation of the Russian management community to new economic realities, shape the structure of the conceptual framework, and influence word-formation patterns in Russian-language management terminology. Both the advantages of the widespread use of anglicisms and the problems

associated with terminological competition, ambiguity, and the risk of reduced transparency of terms for non-specialists are noted.

Keywords: management terminology; anglicisms; economic discourse; Russian business communication; terminological assimilation.

Развитие терминологии современного менеджмента в русском языке тесно связано с глобализацией экономических процессов, интеграцией России в мировое хозяйственное пространство и заимствованием управленческих моделей западного, прежде всего англо-американского, образца. В условиях перехода к рыночной экономике в 1990-е годы значительная часть новых управленческих концептов, практик и организационных форм пришла в Россию через английский язык, что обусловило интенсивный приток англоязычных терминов в деловой и управленческий дискурс.

Главная причина активного проникновения англоязычных терминов в русскую управленческую лексику связана с доминирующей ролью англоязычной деловой культуры и англо-американских школ менеджмента в формировании современных управленческих практик. Ключевые концепции стратегического менеджмента, маркетинга, управления человеческими ресурсами, проектного и процессного управления были разработаны и получили широкое распространение в англоязычной научной и практической среде, а затем транслировались в другие страны вместе с соответствующим понятийным аппаратом.

Вторым фактором является институциональная и образовательная интеграция: распространение международных стандартов, деятельность транснациональных корпораций, участие российских специалистов в зарубежных программах и тренингах, использование англоязычных учебников и кейсов в университетском обучении менеджменту. В этих условиях прямое заимствование терминов оказывается более экономичным и статусно значимым по сравнению с созданием новых русских эквивалентов, особенно для комплексных концепций и авторских моделей.

К числу основных каналов проникновения англицизмов в русскоязычную терминологию менеджмента относятся: научная и учебная литература по менеджменту, переводные монографии и статьи; деловая пресса и специализированные журналы, освещающие управленческие практики; корпоративные документы и стандарты (регламенты, должностные инструкции, описания бизнес-процессов); языковая практика консультантов, тренеров и преподавателей бизнес-дисциплин.

Многие термины попадают в русский язык в «готовом» виде, без непосредственного перевода и затем закрепляются в профессиональном общении и глоссариях. Например:

– *outsourcing* (*аутсорсинг*) – передача организацией определённых бизнес-процессов или производственных функций (например,

бухгалтерии, IT-поддержки, логистики) на выполнение сторонней компании;

– *benchmarking* (бенчмаркинг) – систематическое сравнение своих продуктов, услуг, бизнес-процессов или показателей с лучшими практиками прямых конкурентов или компаний из смежных отраслей;

– *franchising* (франчайзинг) – модель бизнеса, при которой крупная компания (франчайзер) передаёт предпринимателю (франчайзи) право работать под своим брендом за определённую плату;

– *coaching* (коучинг) – метод консультирования и раскрытия потенциала человека с помощью партнёрского диалога.

Для части англицизмов появляются конкурирующие переводные эквиваленты (*performance management* – управление результативностью / эффективностью, *stakeholder* – заинтересованная сторона / лицо), но заимствованная форма нередко сохраняет более высокий статус аутентичного профессионального обозначения.

Англицизмы в терминологии бизнеса и менеджмента классифицируют по нескольким основаниям: степени ассимиляции, структурному типу и способам образования.

По степени ассимиляции выделяют:

1. Неполно ассимилированные заимствования, сохраняющие английскую графическую и фонетическую форму и функционирующие преимущественно в профессиональной среде, например:

– *deadline* (дедлайн, досл. «мёртвая линия») – предельный срок (дата и/или время), к которому задача, проект или сдача работы должны быть обязательно выполнены;

– *cash-flow* (кэш-флоу, досл. «поток наличности», «денежный поток») – разность между поступлениями и выплатами денежных средств за определённый период;

– *leasing* (лизинг, досл. аренда) – вид долгосрочной (финансовой) аренды (как правило, имущества – оборудования, транспорта, недвижимости) с возможностью или без возможности последующего выкупа предмета лизинга.

2. Частично ассимилированные англицизмы, приспособленные к русской фонетике и орфографии, но сохраняющие ощутимую иностранность: *маркетинг*, *менеджмент*, *бренд*, *тренинг*, *коучинг*, *стартап*.

3. Высоко ассимилированные заимствования, встроенные в русскую словообразовательную систему и воспринимаемые как относительно привычные: *рейтинг*, *имидж*, *офис*, *бизнес*, *лидер*, *проект*.

Структурно выделяют:

– простые термины: *бренд*, *менеджер*, *коуч*, *лидер*;

– сложные слова: *тимбилдинг*, *франчайзинг*;

– устойчивые словосочетания: *human resource management, project management office, corporate governance*;

– аббревиатуры: *HR, KPI, CRM, ERP, SWOT, BSC*.

Аббревиатуры обычно сохраняют английское написание, но комбинируются с русскими словами (*HR-менеджер, KPI-система*), что указывает на частичную ассимиляцию.

По способам образования можно выделить:

1. Прямые заимствования без изменений: *менеджмент, маркетинг, стартап, фрилансер*.

2. Кальки и полукальки: *business process reengineering – реинжиниринг бизнес-процессов; venture capital – венчурный капитал*.

3. Гибридные образования, сочетающие английские и русские морфемы: *тим-лидер, офис-менеджер, бренд-менеджер, HR-служба*.

4. Словообразовательные гнёзда с англоязычной основой и русскими аффиксами: *брендировать, брендинг, брендинговый; коучить, коучинговый; менеджерский*.

Ассимиляция проявляется во включении терминов в русские грамматические парадигмы, развитии словообразовательных гнёзд и расширении сфер употребления. При этом сохраняются случаи частичной ассимиляции, когда термины функционируют преимущественно в профессиональной среде и остаются малопонятными для широкого круга носителей языка.

Англицизмы в сфере менеджмента выполняют несколько ключевых функций в формировании и развитии русскоязычной терминологии.

Во-первых, они обеспечивают номинацию новых управленческих реалий, для которых в русском языке отсутствовали готовые эквиваленты, расширяя понятийный аппарат. Например: *crowdfunding (краудфандинг)* – способ привлечения денежных средств на реализацию проекта от большого количества людей, обычно через интернет-платформы; *empowerment (эмпаурмент)* – делегирование сотрудникам полномочий и ответственности, что повышает их вовлеченность.

Во-вторых, заимствования способствуют унификации терминологии в международном профессиональном общении, облегчая взаимодействие российских менеджеров с зарубежными партнёрами и доступ к англоязычным источникам.

Значима роль англицизмов в формировании новых словообразовательных моделей и терминологических гнёзд. На базе заимствованных основ строятся серии терминов: *бренд – брендинг – бренд-менеджмент – бренд-портфель; проект – проектный – проектирование – проектный офис; коучинг – коуч – коучинговый подход*. Это свидетельствует о глубокой интеграции англоязычных элементов в русскую терминосистему.

Одновременно фиксируются проблемные аспекты широкого использования англоязычных заимствований. Для ряда терминов существует конкуренция между заимствованными и русскими эквивалентами, например, *outsourcing* – *аутсорсинг* – *внешнее подрядное обслуживание*, что может приводить к терминологической вариативности и затруднять стандартизацию понятий. Часть англицизмов употребляется в околопрофессиональной среде с размытым значением, превращаясь в элементы модного слэнга (*дедлайн*, *офтоп*, *фидбэк*, *кейс*, *юзать* и др.) и снижая точность коммуникации. Сложные аббревиатуры и кальки требуют специальных знаний для корректного понимания, создавая барьеры для неспециалистов и усложняя интерпретацию управленческих документов.

К преимуществам широкого использования англоязычных заимствований в русской терминологии менеджмента относят: высокую степень соответствия международным профессиональным стандартам и практикам; быстроту и экономичность заимствования по сравнению с разработкой новых терминов; сохранение авторской и концептуальной специфики управленческих моделей; возможность прямой работы с англоязычными источниками без постоянной перекодировки терминов.

Риски связаны со снижением прозрачности терминологии для неспециалистов, появлением псевдопонимания, когда модные англицизмы подменяют рефлексию над содержанием концептов, терминологической избыточностью и конкуренцией между заимствованными и русскими обозначениями, а также стилистическими несоответствиями при переносе англоязычных терминов в официально-деловой и нормативно-правовой контекст. Оптимальной представляется стратегия умеренного, осознанного использования англоязычных заимствований при одновременной работе по их стандартизации, разъяснению и, по возможности, соотнесению с русскими эквивалентами.

Англоязычные заимствования играют ключевую роль в формировании и развитии терминологии современного менеджмента на русском языке, выступая основным источником пополнения понятийного аппарата и отражая процессы глобализации управленческой практики. Они обеспечивают оперативную номинацию новых управленческих реалий, унификацию профессиональной коммуникации и интеграцию российских специалистов в международное бизнес-сообщество, формируют новые словообразовательные модели и структурируют терминологическое пространство менеджмента. Вместе с тем широкое использование англицизмов сопровождается проблемами конкуренции терминов, неоднозначности и усложнения профессионального языка, что требует внимания со стороны исследователей и практиков. Перспективными направлениями дальнейших исследований являются корпусный анализ англоязычных терминов в управленческой коммуникации, изучение

динамики их ассимиляции и разработка рекомендаций по нормированию и стандартизации русскоязычной терминологии менеджмента.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова И.О. Современная терминология менеджмента: англицизмы как средство адаптации к новым экономическим реалиям // Вестник университета. – 2023. – № 8. – С. 109-115.
2. Лукашова И.В. Заимствования в терминологии бизнеса и менеджмента в английском и русском языках // Международный журнал по германским, романским и сравнительным исследованиям. – 2025. – № 2. – С. 45-60.
3. Моряхина Н.В. Формирование и функционирование терминологии менеджмента в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2008. – 298 с.
4. Сигидов И.Ю., Кочкина В.П. Англоязычное заимствование в русской экономической терминологии // Вестник Академии знаний. – 2019. – №30. – С.144-147.
5. Anglicisms as a means of adaptation to new economic realities // Bohrium / University of Management. – 2025. – URL: <https://www.bohrium.com> (дата обращения: 09.04.2026).

УДК 81'25:398

М.С. Ирикова
студентка 1 курса ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный
университет»
(г. Тюмень)
Научный руководитель – Е.О. Аквазба
канд. филол. наук, доцент кафедры
межкультурной коммуникации
ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет»

К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК РАЗНЫХ НАРОДОВ РОССИИ

Аннотация: в статье рассматриваются особенности пословиц и поговорок семи народов России (русских, хантов, селькупов, горных алтайцев, татар, коми и черкесов) с точки зрения лингвокультурологии. Представлен анализ смысловой и культурной нагрузки паремиологических единиц, определены основные трудности их перевода, связанные с различиями в языковой структуре, отсутствием прямых аналогов и несовпадением культурных символов. В работе описаны методы сбора и анализа материала, а также предложены способы преодоления переводческих барьеров: эквивалентный перевод, описательный перевод, калькирование и адаптация. Особое внимание уделено необходимости учёта этнокультурного контекста для достижения адекватности передачи смысла и образности пословиц и поговорок.

Ключевые слова: пословицы, поговорки, лингвокультурология, перевод, межкультурная коммуникация, паремиология, эквивалентный перевод, описательный перевод, калькирование, адаптация, культурные коды, этносы России.

M.S. Irikova

*1st year student of Tyumen Industrial University
(Tyumen)*

Scientific Advisor – E.O. Akvazba

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Tyumen
Industrial University*

ON THE ISSUE OF THE SPECIFICS OF THE TRANSLATION OF PROVERBS AND SAYINGS OF DIFFERENT PEOPLES OF RUSSIA

Abstract. The article examines the features of proverbs and sayings of seven peoples of Russia (Russians, Khanty, Selkups, Altaians, Tatars, Komi, and Circassians) from the perspective of linguoculturology. It presents an analysis of the semantic and cultural load of paremiological units, and identifies the main difficulties in their translation, which are related to differences in language structure, the absence of direct equivalents, and the discrepancy of cultural symbols. The paper describes the methods of collecting and analyzing material, and also suggests ways to overcome translation barriers: equivalent translation, descriptive translation, translation by means of transcription, and adaptation. Special attention is paid to the need to take into account the ethno-cultural context in order to achieve the adequacy of the transfer of the meaning and imagery of proverbs and sayings.

Keywords: proverbs, sayings, linguoculturology, translation, intercultural communication, paremiology, equivalent translation, descriptive translation, translation by means of transcription, adaptation, cultural codes, ethnic groups.

Пословицы и поговорки, с позиций лингвокультурологии считаются специфическими лингвистическими единицами, в которых отражена народная мудрость, культурные ценности, традиции и мировоззрение этноса. Изучение разных аспектов теории и практики перевода поремиологических единиц позволяет глубже понять межкультурные различия и найти способы преодоления языковых барьеров.

Нашей целью было исследование особенностей пословиц и поговорок семи народов (русских, хантов, селькупов, горных алтайцев, татар, коми, черкесов) и определение основных трудности их перевода. Перед нами стоял ряд задач, в частности, собрать и систематизировать пословицы и поговорки указанных народов; проанализировать их смысловую и культурную нагрузку; выявить языковые и культурные барьеры при переводе; предложить способы адекватного перевода.

Объект нашего исследования – пословицы и поговорки русских, хантов, селькупов, горных алтайцев, татар, коми и черкесов. Предмет исследования – трудности перевода пословиц и поговорок между языками этих народов.

Методы, актуализированные нами на практике, были сбор материала (литературные источники, фольклорные сборники); сравнительный анализ;

семантический анализ; культурологический анализ; метод контекстуального анализа.

Русский фольклор богат и разнообразен. Пословицы часто строятся на антитезе, параллелизме, рифме. Культура хантов тесно связана с природой и традиционным хозяйством (охота, рыболовство). Пословицы отражают уважение к природе и старшим («Река без рыбы не бывает, человек без ошибок не живёт» (о неизбежности ошибок); «Старик что солнце за горизонтом – ещё светит, но уже не греет» (о мудрости и возрасте)) [3].

Селькупы, как и ханты, – народ тайги. Их пословицы подчёркивают связь с природой и коллективизм («Один след на снегу быстро замечает» (о необходимости единства; «Лес накормит, если к нему с уважением» (о гармонии с природой)) [2].

Алтайская культура пронизана шаманизмом и культом природы. Пословицы часто содержат образы гор, рек, животных («Гора высока, но тропа найдётся» (о преодолении трудностей); «Конь узнаётся в пути, друг – в беде» (аналог русской пословицы)) [1].

Татарский фольклор сочетает тюркские традиции и исламские ценности. Пословицы подчёркивают гостеприимство, трудолюбие («Без труда и зайца не поймашь» (о важности труда); «Дом, где есть старшие, – благословенный» (о почитании старших).

Коми – народ лесной зоны, их пословицы отражают связь с лесом и традиционные занятия («Дерево рубят топором, а слово – умом» (о силе слова); «В лесу один голос теряется, а вместе – песня звучит» (о коллективизме [4]).

Черкесская культура ценит честь, гостеприимство и мужество. Пословицы часто связаны с кодексом «Адыгэ хабзэ» («Гость – от Бога, хозяин – от людей» (о гостеприимстве); «Меч тупится, а слово остаётся» (о силе речи) [2].

При переводе мы сталкиваемся с так называемыми языковыми барьерами, причинами которых могут быть как лексические различия (например, некоторые понятия отсутствуют в других языках, – хантыйское «тундровое гостеприимство»), так и с особенностями грамматической структуры (например, порядок слов, времена, падежи могут не совпадать).

Дословный перевод разрушает образность, нарушает идиоматичность паремиологического выражения. Так, в качестве примера рассмотрим прямой подстрочный перевод, в этом случае выражение потеряет смысл: «Конь узнаётся в пути» переведем дословно «Лошадь проверяется дорогой» [5] /«A horse is known on the journey» → «A horse is tested by the road»).

Исследователи обращают внимание на то, что черкесское гостеприимство имеет особые правила, которые могут быть непонятны другим народам. Следовательно перевод должен быть построен на основе

знаний о специфических культурных кодах или отражать исторические реалии, т.к. пословицы могут отсылать к местным событиям или легендам.

Нами были описаны способы перевода, помогающие достичь адекватности восприятия значения и передачи культурной специфики.

Одним их наиболее эффективных способов преодоления трудностей перевода может стать эквивалентный перевод – поиск аналога в языке перевода («Друзья познаются в беде» ↔ «A friend in need is a friend indeed»).

Вторым способом решения проблемы становится описательный перевод – разъяснение смысла, если нет аналога. В качестве примера приведем хантыйскую пословицу «Река без рыбы не бывает, человек без ошибок не живёт» → «Just as a river is never without fish, a person is never without mistakes» (с пояснением: this proverb emphasizes that mistakes are a natural part of life).

Калькирование – дословный перевод с пояснением редко используется для сохранения колорита. Так, например, пословица «Дерево рубят топором, а слово – умом» → «A tree is cut with an ax, but a word – with the mind» (with a note: this highlights the power and responsibility of speech).

Нами был разработан глоссарий, который может быть использован в изучении культурных явлений в процессе перевода с русского на английский язык (см. таблицу 1.)

Таблица 1.

Глоссарий культурных терминов

п/п №	Термин и его значение	Перевод на английский язык
1.	Адыгэ хабзэ – традиционный морально-этический кодекс черкесов (адыгов), регулирующий нормы поведения, гостеприимство, честь и достоинство.	Adyghe Khabze – the traditional moral and ethical code of the Circassians (Adyghes), regulating norms of behavior, hospitality, honor, and dignity.
2.	Быличка – короткий устный рассказ о встрече с «нечистой силой» или сверхъестественным явлением, характерный для русского фольклора.	Bylichka – a short oral story about an encounter with “evil spirits” or supernatural phenomena, typical of Russian folklore.
3.	Вещный код культуры – система символов, где предметы быта (топор, конь, река) несут дополнительную смысловую нагрузку.	Cultural object code – a system of symbols where everyday objects (ax, horse, river) carry additional meaning.
4.	Гостеприимство тундровое – особые правила приёма гостей у народов Севера (хантов, селькупов), включающие обязательное угощение и предоставление ночлега.	Tundra hospitality – special rules for receiving guests among the peoples of the North (Khants, Selkups), including mandatory food and lodging.
5.	Идиома (идиоматическое выражение) – устойчивое словосочетание, значение которого не выводится из значений	Idiom – a fixed expression whose meaning cannot be deduced from the meanings of its individual words (“to

	составляющих его слов («бить баклуши», «водить за нос»).	twiddle one's thumbs", "to lead someone by the nose").
6.	Калики перехожие – странники, исполнители духовных стихов и былин в русской традиции	Kaliki perezhie – pilgrims, performers of spiritual verses and epics in Russian tradition.
7.	Калькирование – дословный перевод фразеологизма, сохраняющий образность оригинала («поставить телегу впереди лошади» от англ. put the cart before the horse).	Calque – a literal translation of a phraseological unit, preserving the imagery of the original ("put the cart before the horse").
8.	Шаманизм – традиционная религиозная практика народов Сибири (алтайцев, хантов), основанная на вере в духов и посредничество шамана.	Shamanism – the traditional religious practice of Siberian peoples (Altai, Khants), based on belief in spirits and the intermediary role of the shaman.

Адаптация, или замена образа на близкий по смыслу, еще один эффективный прием переводчика [5] («Река без рыбы» → «Life without errors»).

Пословицы и поговорки каждого народа уникальны и несут в себе глубокие культурные коды. Основные трудности перевода связаны, как правило, с: различиями в языковой структуре; несовпадением культурных символов; отсутствием прямых аналогов в других языках.

Поскольку пословицы – важный источник этнокультурной информации, дословный перевод часто искажает их смысл, а наиболее эффективен эквивалентный перевод с учётом контекста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтайские пословицы и поговорки/ [сост. Н.Р. Ойноткинова ; пер. Н.Р. Ойноткиновой, С.П. Рожновой]. — Новосибирск : Институт филологии СО РАН, 2010. — 267 с.
2. Блягоз З.У. Жемчужины народной мудрости. Адыгейские пословицы и поговорки на адыгейском и русском языках. — Майкоп: Адыгейское книжное издательство, 1992 – С. 128.
3. Бурыкин А.А. Хантыйские сказки и фольклор урало-алтайских народов. — Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017. — 416 с.
4. Доронин П.Г. Мойд небӓг = Книга сказок /Сост.: О.И. Уляшев, В.М. Кудряшова, И.А. Плосков.- Сыктывкар: Коми кн.изд-во, 2004.- 463 с.
5. Комиссарова В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). — Москва: Высшая школа. — 1990. — 253с.
6. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля. В 2-х т. Т. 1. / Вступ. слово М. Шолохова; Худож. Г. Клодт. — М.: Худож. лит., 1989. — 431 с. Фольклор народов Сибири и Дальнего Востока: сборники пословиц хантов и селькупов.

УДК 811.161.1

*Э.Ф. Казакова,
аспирант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»,
преподаватель кафедры русского языка,
теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

ЭКСТРАОЛЬФАКТОРНАЯ ЛЕКСИКА ПРИ ОПИСАНИИ ЗАПАХА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация: данная статья рассматривает феномен экстраольфакторной лексики – совокупности слов, описывающих запахи через ассоциации с другими сенсорными модальностями (вкусовой, тактильной, зрительной и др.). Анализируются механизмы синестетических переносов, специфика описания обонятельных процессов и реакций в русском языке. Показано, что метафоризация ольфакторных прилагательных служит ключевым инструментом вербализации обонятельного опыта.

Ключевые слова: запах, ольфакторная лексика, перцепция, синестезия, экстраольфакторная лексика.

*E.F. Kazakova,
Lecturer,
2nd year postgraduate student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)*

EXTRAOLFACTORY VOCABULARY IN THE DESCRIPTION OF SMELL IN RUSSIAN

Abstract. the article examines the phenomenon of extraolfactory vocabulary – a set of words describing odors through associations with other sensory modalities (gustatory, tactile, visual, etc.). The mechanisms of synesthetic transferences, the specifics of describing olfactory processes and reactions in the Russian language are analyzed. It is shown that the metaphorization of olfactory adjectives serves as a key tool for the verbalization of olfactory experience.

Keywords: smell, olfactory vocabulary, perception, synesthesia, extraolfactory vocabulary.

Проблема номинации запахов является одной из наиболее сложных в лингвистике. Как справедливо отмечается в исследованиях, специальная терминология для обозначения ольфакторных ощущений в русском языке достаточно бедна. Средства собственно ольфакторной лексики оказываются зачастую недостаточными для многогранного описания самого запаха и процесса обоняния. Ароматы описываются с точки зрения восприятия, ассоциаций, отнесенности к каким-либо категориям, ценностной значимости и т.д. Именно поэтому в паре со словом

ольфакторной группы возникают также слова из других групп для более полной характеристики ощущаемого запаха. Как отмечают Токмачева М.А. и Кормильченко Ю.Э., «чувственная природа запаха практически не позволяет передавать его с помощью средств языка» [5; 72.]. Это приводит к активному использованию так называемой экстраольфакторной лексики – слов, заимствованных из других перцептивных сфер (вкусовой, тактильной, зрительной), для детализации описания ароматов. Экстраольфакторная лексика – это слова и выражения, которые выходят за рамки прямого обозначения запахов и обращаются к ассоциациям, эмоциям, культурным и личным воспоминаниям и впечатлениям. Включение в свое значение потенциальной семы «запах» многим словами обусловлено абстрактностью обонятельных впечатлений. Запахи сложно описать точно и однозначно, поэтому люди часто прибегают к сравнениям с известными объектами, явлениями или эмоциями. Это позволяет сделать описание более понятным и образным. Также запахи способны вызывать у человека сильные эмоции и ассоциации, поэтому их часто описывают через экстраольфакторные образы, чтобы передать не только сам запах, но и связанные с ним чувства. Данный механизм позволяет преодолеть лексическую недостаточность и создать богатый образный язык. В основе этого явления лежит универсальный когнитивный механизм – синестезия. Как отмечается в психолингвистике, это «феномен, заключающийся в том, что стимуляция одной сенсорной модальности приводит к возникновению ощущений, характерных для другой» [2; 613]. Лингвистически синестезия проявляется в использовании слов, связанных с одним органом чувств, для обозначения понятий из сферы другого чувства. Нередко используется принцип наглядности для воспроизведения в сознании определенного запаха. Суть этого механизма, по мнению Г. Рузина, состоит в «опредмечивании» непредметных сущностей – описании абстрактных запахов через аналогии с конкретными объектами предметного мира [4].

В нашей статье мы рассмотрели группы слов разных частей речи, которые употребляются при описании запаха и обонятельного процесса. Примеры употребления были взяты из Национального корпуса русского языка, толковых словарей (Ожегова С.И., Ушакова Д.Н.) и журналов косметической продукции для освещения нюансов парфюмерного дискурса (Faberlic, Avon).

Самую большую группу слов описания запаха составляют, безусловно, прилагательные. Здесь стоит рассмотреть несколько видов описания запаха с помощью сопутствующих имен прилагательных.

1) определение по источнику: морской запах, цветочный аромат, канализационная вонь и т.д.;

2) прилагательные исконно иной перцептивной сферы: вкусный, пряный, прозрачный, сладкий, бледный, яркий, насыщенный, приторный, горьковатый, тяжелый, легкий и т.д.;

3) слова оценки и впечатления: приятный, неприятный, скверный, едкий, тошнотворный, притягательный, страстный и т.д.;

Образованные от них наречия также часто можно заметить в связке с ольфакторными глаголами: тонко/слабо/сильно пахнет.

Многие прилагательные также отражают не просто характеристику запаха, а его ассоциативное и национально-культурное своеобразие восприятия говорящего. *Морозный запах, хлебный запах, молочный запах* и т.д. Наблюдается определенная привязка к месту рождения, его ассоциативному полю и культурным маркерам. По мнению Кабаковой Г.И., именно с запахов и начинается знакомство человека с определенным местом, что и закрепляется потом как своеобразные культурный и индивидуальный стереотип [3].

Если говорить о существительных экстраольфакторной группы, то тут выделяются слова, использующиеся сейчас в современном парфюмерном дискурсе: *букет, нота, шлейф, пирамида*. Распределение запаха по нотам началось с книги «Искусство парфюмерии» Джорджа Уилсона Септимуса Пиесса (1857), где сравнивалось парфюмерное искусство с музыкой, а раскрытие ароматических компонентов – с мелодией. Часто можно встретить связанные с этим слова *звучание и композиция*: «Максимальная концентрация парфюмерной композиции для более яркого и продолжительного звучания аромата». Отсюда же, забегаая вперед, и возник в ряду экстраольфакторной лексики глагол *слушать*, который сейчас используется при описании процесса вдыхания и восприятия запаха. Пирамида и букет также употребляются в парфюмерном дискурсе при описании многогранных ароматов, содержащих в себе несколько компонентов. Слово *шлейф* здесь означает протяженность аромата и его длительность. *Шлейф аромата обволакивает как заслуженная награда путнику*. Все это можете говорить об особой группе лексики в парфюмерном дискурсе, применяющейся для описания процесса восприятия и осмысления запаха.

В остальном же существительные часто используются как обозначение объекта-источника распространения запаха: «*Я почувствовал запах гари*», «*впусти в дом запах весны*», «*удушающий запах тлеющих отходов*», «*запах краски, химии*», «*только резкий запах бензина долго держится на свежем воздухе*», «*внутренний запах человека*».

Среди глаголов наблюдается большое разнообразие использования лексем по разным принципам характеристики обонятельного процесса. Басалаева Е.Г. выделила следующие модели переноса наименований в ольфакторную лексику [1]:

1) передвижение запахов: запахи «ползут», «идут», «витают», летают» и т.д.

2) вес и положение в пространстве: тяжелые ароматы «давят» и «стелются» у земли, легкие запахи – «летят» в воздухе, являются

«летучими». Коннотация у первых чаще отрицательная, а у вторых – положительная.

3) запах может уподобляться жидкостям: разливаться, плыть;

4) воздействие на объект подобно живому существу: сшибать, волновать, убивать, восхищать, ошеломлять, покорять и т.д.

Последняя группа наиболее обширная, часто именно запахам приписывают свойства одушевленного объекта из-за способности незримо влиять на состояние человека.

Также можно добавить, что наибольшую популярность при описании обонятельного восприятия запаха имеют такие глаголы изначальной иной перцепции, как *чувствовать*, *ощущать*, *слышать*. По верному замечаю Кабаковой Г.И., собственно ольфакторный глагол *нюхать* у носителей языка не пользуется особой популярностью. Подобная ситуация по мнению исследователей могла сложиться из-за сложной природы запаха и особенностей его синестетического восприятия сознанием человека. Воздействуя на все уровни восприятия, запах приобретает зрительных образ, тактильных и даже слуховой, поэтому глагол собственно ольфакторной сферы являются тут недостаточным для передачи полной запаховой картины говорящего.

Таким образом, экстраольфакторная лексика представляет собой ключевой инструмент вербализации ольфакторных впечатлений в русском языке. Использование слов из других сенсорных сфер (синестезия) и метафорических конструкций не просто компенсирует бедность специальной лексики, но и формирует уникальность индивидуального и культурного восприятия запаховой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басалаева Е.Г. Языковая репрезентация запаха в парфюмерном интернет-дискурсе. Вестник Томского государственного университета. – 2013. – 16-20.
2. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.] ; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 4-е изд., расш. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с.
3. Кабакова Г.И. Запахи в русской традиционной культуре / Г.И. Кабакова // Живая старина. 1997. № 1. С. 36-38.
4. Рузин И.Г. «Модусы перцепции (зрение, обоняние, вкус) и их выражение в языке»: дис. ... канд. фи-лол. наук. М., 1995. С. 5.
5. Токмачева М.А., Кормильченко Ю.Э. Особенности ольфакторной лексики для выражения аромата во французском языке // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2017. – №4 (27). – С. 71-76.

УДК 81'347.78.034

У.К. Казанцева
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа),
Ю.Р. Юсупова
канд. филол. наук, доцент кафедры
межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПЕРЕВОД РЕАЛИЙ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация: в статье рассматриваются разные типы реалий, используемые в детской художественной литературе, анализируются способы передачи реалий при переводе с английского языка на русский. Отмечается, что на выбор способа передачи реалий в текстах, предназначенных для детей влияет многофункциональность детской литературы – комплекс эстетических, воспитательных и образовательных задач. Кроме того, немаловажным фактором для переводчика является учет возраста целевого получателя переводного текста, под воздействием которого наиболее частотным выбором становится описательный перевод в виде пояснения в тексте или затекстовой ссылки.

Ключевые слова: детская литература, реалии, перевод.

U.K. Kazantseva
4th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla (Ufa)
Y.R. Yusupova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

TRANSLATION OF REALITIES IN CHILDREN'S LITERATURE

Abstract. The article examines different types of realia used in children's fiction and analyzes the ways of conveying them when translating from English into Russian. The authors believe that the choice of the method to convey realia in the texts intended for children is influenced by the multitasking functionality of children's literature representing a complex of aesthetic and educational tasks. In addition, the age of the target recipient of the translated text becomes an important factor for the translator, which makes descriptive translation in the form of an explanation in the text or an endnote the most frequent choice.

Keywords: children's literature, realia, translation.

Целью исследования, представленного в статье, является изучение способов передачи реалий при переводе детской литературы. Объектом исследования является реальия как лингвистический феномен, предметом исследования выступают способы передачи реалий при переводе детской литературы с английского языка на русский язык. В качестве материала для анализа было выбрано произведение «Медвежонок по имени

Паддингтон» (Paddington Bear) Майкла Бонда [10], и его перевод на русский язык, выполненный Александрой Глебовской [3].

Согласно словарю лингвистических терминов Т.В. Жеребило, художественная литература существует в трёх основных формах – эпоса, лирики и драмы – и характеризуется наличием художественного вымысла, сюжета, системы образов и художественной речи [6]. Детская литература, являющаяся важной частью общей литературной традиции, в свою очередь, включает произведения, созданные непосредственно для детей, а также адресованные взрослому читателю, но вошедшие в круг детского чтения. Жанровое многообразие детской художественной литературы варьируется в зависимости от возраста читателя: среди текстов, предназначенных для дошкольников преобладают лирические рассказы и сказки, для детей среднего и старшего возраста характерен более широкий спектр жанров – от социально-бытовых и приключенческих до исторических, детективных и юмористических.

Особенностью детской художественной литературы является сочетание дидактичности и познавательности с яркими образами. Помимо передачи содержания и воплощения эстетической функции, детская литература выполняет воспитательную и образовательную задачи, помогая формировать у своих читателей нравственные и эстетические ориентиры, знакомя их с культурными традициями, способствуя интеллектуальному и эмоциональному развитию.

Такая многофункциональность делает перевод детской литературы достаточно сложной задачей, требующей особого внимания к сохранению образности, эмоционального компонента и национально-культурной информации.

Особую трудность в связи с вышеизложенным представляет передача реалий – слов, обозначающих предметы и явления, характерные для культуры исходного языка и не имеющих прямых эквивалентов в языке перевода. Согласно Большой Российской энциклопедии, реалия (от позднелат. *realis* – вещественный, действительный) может обозначать:

1. предмет или явление материального мира, материальной культуры;
2. слово, обозначающее явление, характерное для культуры определённого народа (национальное блюдо, элемент костюма, обычай, традицию и т.д.) [2].

Болгарские переводоведы С.И. Влахов и С.П. Флорин относят к реалиям безэквивалентную лексику – слова, передающие специфические особенности одного народа, отличающие его от других [5]. А.А. Реформатский предлагает предметно-языковую классификацию реалий, выделяя имена собственные, монеты, должности, детали костюма, кушанья и напитки, обращения и титулы [8]. В.С. Виноградов расширяет эту классификацию, добавляя бытовые, этнографические, природные,

государственно-административные, ономастические и ассоциативные реалии [4]. Объединение вышеперечисленных классификаций позволило в рамках нашего исследования включить в список реалий все лексические единицы, несущие культурную информацию и, соответственно, требующие особого внимания переводчика.

В ходе исследования нами было отобрано 35 примеров реалий в произведении Томаса Майкла Бонда «Медвежонок по имени Паддингтон», которые распределились по типам следующим образом: бытовые реалии – 20 %; имена собственные – 20 %; ассоциативные реалии – 20 %; монеты – 13 %; реалии государственно-административного устройства – 9 %; кушанья и напитки – 9 %; детали костюма и украшения – 9 %.

Способы передачи реалий делятся на лексические и лексико-семантические [7]. К лексическим приёмам относятся: транскрипция (передача звуковой формы слова), транслитерация (побуквенная передача слова). Среди лексико-семантических приемов выделяют: калькирование (перевод по компонентам), функциональный аналог (приблизженный перевод), описательный перевод, гипо-гиперонимический перевод терм. Виноградова /принцип родо-видовой замены (терм. Влахова и Флорина), нейтрализацию (стилистическое выравнивание), опущение [9; 754].

Анализ приемов передачи реалий в отобранных примерах, использованных переводчицей Александрой Глебовской, показал, что практически все они были использованы:

1. транскрипция: Brightsea – Брайтси;
2. транслитерация: Paddington – Паддингтон, Kensington – Кенсингтон;
3. калька: red buses – красные автобусы;
4. полукалька: Windsor Gardens – Виндзорские сады;
5. функциональный аналог: driver's coat – тужурка, keep your paws crossed – постучи лапой по дереву;
6. описательный перевод: Tube – лондонская подземка, duffle coat – тёплое зимнее пальто с большими пуговицами;
7. гипо-гиперонимический перевод: генерализация – strawberry jam – клубничное варенье);
8. нейтрализация: bobby – полицейский;
9. опущение: в предложении Paddington stood on the platform at Paddington Station, feeling rather lost название станции Paddington опущено, чтобы не спутать с именем медвежонка.

Также переводчицей часто используется переводческий комментарий (сноска), который помогает раскрыть значение реалии, сохраняя доступность текста для юного читателя. Например, при переводе слова shilling даётся пояснение о британской денежной системе до 1971

года, а при переводе *marmalade* – разъяснение, что английский мармелад больше похож на густое варенье из цитрусовых.

Статистический анализ показал следующее распределение способов передачи реалий в переводе данного произведения: лексические приёмы (транскрипция, транслитерация) – 40 %; лексико-семантические приёмы (замена, калька, описательный перевод и др.) – 60 %.

Наиболее частотным приёмом стало добавление переводческого комментария в виде сносок. Это объясняется, на наш взгляд, особенностью детского восприятия информации: пояснения помогают юному читателю понять незнакомые реалии, расширяют его кругозор и сохраняют национальный колорит оригинала. Например, сноска к слову *squire* объясняет, что это низший дворянский титул в Англии, аналогичный русскому «помещику» [3], а комментарий к *two birthdays every year* рассказывает о традиции отмечать два дня рождения у британских монархов.

Таким образом, можно отметить, что при передаче реалий, упомянутых в детской художественной литературе переводчик не только использует все разнообразие переводческих приемов, но также учитывает возрастные особенности читателя. Сочетание лексических и лексико-семантических методов с переводческими комментариями позволяет достичь максимальной эквивалентности перевода, сохраняя образность и эмоциональность оригинального текста, при этом делая произведение доступным и интересным для юного читателя и знакомя его с культурой другой страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арзамасцева И.Н. Детская литература: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений/ И.Н. Арзамасцева, С.А. Николаева. – 8-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 576 с.
2. Большая Российская Энциклопедия (БРЭ) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://bigenc.ru/c/realiia-0db617> (дата обращения: 23.04.25).
3. Бонд М. Медвежонок по имени Паддингтон, перевод Глебовская А.В.. – М.: Махаон, 2025 – 160 с.
4. Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
5. Влахов С.И., Флорин С.П. Непереводимое в переводе. М.: Р.Валент, 2012. – 406 с. – ISBN: ISBN 978-5-93439-323-7.
6. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – Назрань: ООО «Пилигрим» 2010. – 486 с.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с. – ISBN: 9785060010572.
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение/Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 536 с.

9. Юсупова Ю.Р. Русские культурные реалии в переводе художественных произведений на английский язык / Ю.Р. Юсупова, Д.О. Асатурова // Неофилология. – 2022. – Т. 8, № 4. – С. 751-758.

10. Bond M. A Bear Called Paddington by [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://liteka.ru/english/library/6929-a-bear-called-paddington> (дата обращения: 12.06.25).

УДК 81'42:32

Кобыскан А.С.

*кандидат филологических наук, старший научный сотрудник
Института башкирской энциклопедии
ГБНУ «Академия наук Республики Башкортостан» (г. Уфа)*

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА «ЕДИНОЙ РОССИИ» (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «ПЕРВИЧКА»)²

Аннотация: в статье исследуются языковые особенности политического дискурса партии «Единая Россия» на материале четвёртого номера внутривнутрипартийного журнала «Первичка» (2025 г.). Анализ выполнен в рамках дескриптивного дискурс-анализа и опирается на работы Е.И. Шейгал, Н. Фэрклоу, Т. ван Дейка. Выделены и описаны четыре ключевые дискурсивные линии: лексико-семантическое поле исторической справедливости, стилистическая полифония, мобилизационная риторика и технократический регистр. Показано, как разнородные языковые средства конструируют многомерный образ партии и легитимируют её деятельность.

Ключевые слова: политический дискурс, «Единая Россия», партийная пресса, дискурс-анализ, языковые средства, легитимация, стилистическая полифония.

A.S. Kobyskan

*Candidate of Philological Sciences, Senior Scientist at the Institute of
Bashkir Encyclopedia GBNU "Academy of Sciences of the Republic of
Bashkortostan" (Ufa)*

LINGUISTIC FEATURES OF THE POLITICAL DISCOURSE OF UNITED RUSSIA (BASED ON THE MATERIAL OF THE MAGAZINE "PRIMARY")

Abstract. The article examines the linguistic features of the political discourse of the «United Russia» party based on the fourth issue of the internal party magazine «Pervichka» (2025). The analysis is carried out within the framework of descriptive discourse analysis and relies on the works of E.I. Sheigal, N. Fairclough, and T. van Dijk. Four key discursive lines are identified and described: the lexical-semantic field of historical justice, stylistic polyphony, mobilization rhetoric, and technocratic register. It is shown how heterogeneous linguistic means construct a multidimensional image of the party and legitimize its activities.

² Статья подготовлена в рамках выполнения госзадания ИСИ ГБНУ АН РБ в 2026 г.

Keywords: political discourse, «United Russia», party press, discourse analysis, linguistic means, legitimation, stylistic polyphony.

Политический дискурс в настоящем исследовании понимается в ключе, предложенном отечественной лингвистической традицией. Следуя определению Е.И. Шейгал, мы рассматриваем его как «совокупность дискурсивных практик, создающих репрезентации базовых политических идеологием и идентифицирующих участников политического общения» [8; 25]. Этот подход фокусируется на двух фундаментальных функциях: конструировании ключевых идеологических понятий и формировании групповых идентичностей, что позволяет предметно анализировать декларируемые позиции и глубинные ценностные коды, механизмы формирования коллективной идентичности и стратегии аргументации, актуальные для данной политической силы в определённый исторический период. В современной российской политической системе партия «Единая Россия» занимает доминирующее положение, что делает изучение её публичного языка особенно значимым для понимания основных векторов государственной политики и способов их обоснования перед обществом. Объектом данного исследования выступает язык партии «Единая Россия», материалом для анализа – содержание четвёртого номера её внутрипартийного журнала «Первичка», выпущенного в 2025 году. Этот источник представляет особый интерес, поскольку, будучи ориентированным на партийный актив, он сфокусирован на ключевых идеологемах и риторических приёмах, которые партия считает необходимым транслировать своим наиболее вовлечённым сторонникам. Цель работы заключается в выявлении и систематическом описании основных языковых особенностей и дискурсивных стратегий, используемых в публикациях журнала. Методологическую основу составляет дискурс-анализ в его дескриптивной функции, направленный на изучение лексических, синтаксических и композиционных характеристик текста в их связи с социально-политическим контекстом.

Исследование политического дискурса в лингвистике и политологии имеет обширную традицию. Классические работы, такие как исследования Н. Фэрклоу, Т. ван Дейка и Р. Водак, заложили основы критического дискурс-анализа, фокусирующегося на связи языка, власти и идеологии [9], [10], [11]. В рамках этого подхода язык рассматривается как практика, активно формирующая социальные отношения и представления. В отечественной науке проблематика политического дискурса активно разрабатывалась с 1990-х годов. Работы Е.И. Шейгал, А.П. Чудинова, В.З. Демьянкова, М.Р. Желтухиной и других учёных заложили теоретико-методологический фундамент для анализа российской политической речи [8], [7], [1], [3]. В частности, Е.И. Шейгал в монографии «Семиотика политического дискурса» исследует его жанровое своеобразие и

символические механизмы. А.П. Чудинов в серии работ по политической лингвистике анализирует метафорические модели и их роль в осмыслении политической реальности.

Непосредственно дискурс партии «Единая Россия» становился предметом научного внимания в работах, посвящённых эволюции российской партийной системы и официальной риторике. В исследованиях политологов (например, Р.Ф. Туровского, В.Э. Гончарова) часто анализируется программная и институциональная эволюция партии, тогда как лингвистический аспект её коммуникации освещён менее подробно [6], [2]. Отдельные аспекты, такие как использование исторических аналогий или патриотической риторики, рассматриваются в контексте более широких тенденций в государственном дискурсе [4], [5]. Однако комплексный анализ именно партийного издания, адресованного внутренней аудитории, в лингвистической литературе представлен недостаточно. Большинство исследований фокусируется на телевизионных выступлениях, программных документах или предвыборной риторике, обращённой к широкой публике. Журнал «Первичка» как канал коммуникации с низовым активом остаётся малоизученным материалом, что определяет научную новизну настоящего анализа. Данное исследование направлено на заполнение этой лакуны через детальное изучение того, как в языке партийного издания сочетаются идеологический пафос, технократическое обоснование и описание повседневной практики.

Партийные издания служат одним из ключевых инструментов формирования языка политической силы. В них фиксируются и транслируются характерные для неё речевые модели и смысловые конструкции. Журнал «Первичка» (выпуск №4), официальное издание партии «Единая Россия», демонстрирует комплекс лингвистических и стилистических приёмов, характерных для её публичной коммуникации в текущих историко-политических условиях. Анализ материала позволил выделить несколько взаимосвязанных линий в этом дискурсе, которые реализуются через конкретные языковые средства.

Как отмечает Ван Дейк, идеологический контроль часто проявляется в семантическом структурировании текста [10]. Центральная тема номера – интеграция новых территорий – формируется вокруг ядерной лексической группы с семантикой исправления несправедливости и завершённого цикла. Используются антонимические пары, в которой негативный полюс описывает прошлое («годы войны, лишений и неопределённости», «притеснения», «репрессии», «киевский режим», «националисты»), а позитивный – настоящее и будущее («воссоединение с исторической Родиной», «восстановление справедливости», «возвращение в родную гавань»). Лексика первого полюса тяготеет к словам с негативной коннотацией и обобщающим ярлыкам, что соответствует

стратегии дистанцирования, описанной Е.И. Шейгал [8]. Второй полюс строится на лексике с положительной оценочностью и метафорах завершения пути («родная гавань», «домой»). Глаголы преимущественно совершенного вида («вернулись», «воссоединились») и утвердительные синтаксические конструкции («Российское общество восприняло возвращение... как восстановление исторической справедливости») создают эффект необратимости и объективной данности произошедшего, что служит целям легитимации.

В соответствии с идеями Фэрклоу о разноречии [9], журнал сознательно использует несколько стилистических регистров для создания многоаспектного образа партии. Первый регистр – идеологически-программный, характерный для речи высшего руководства. В интервью Бориса Грызлова используются абстрактные понятия и устойчивые политические формулы: «Мы – партия нашего народа», «живой рабочий организм», «общая цель – возрождения России». Предложения часто носят декларативный характер, например: «История достижений Партии, ее текущий статус – это итог эффективного каждодневного труда каждого партийца, ни больше ни меньше». Второй регистр – бытовой и повествовательный, представленный в материалах от первого лица секретарей первичных отделений. Здесь доминирует разговорная лексика, простая синтаксическая структура и описание конкретных действий: «Мы всей первичкой развозили их по домам. Люди сначала не верили, потом со слезами благодарили» (Анастасия Головки). Частотны глаголы конкретного физического действия («разобрали», «привезли», «покрасили»). Такой стилистический контраст реализует стратегию, отмеченную Чудиновым, когда абстрактные политические цели «переводятся» на язык повседневного опыта, создавая эффект доступности и реальной работы [7]. Партия предстаёт одновременно как генератор «больших смыслов» и как сообщество людей, решающих локальные проблемы.

Мобилизационный дискурс в условиях СВО строится на системе бинарных оппозиций, что отражается на лексическом и синтаксическом уровнях. Наблюдается активное использование местоимения «мы» в инклюзивном значении, объединяющем автора, партию и лояльных граждан, в противопоставление эксплицитно или имплицитно выраженному «они» («киевский режим», «внешние силы», «фейки»). Эта стратегия формирования групповой идентичности через противопоставление детально описана ван Дейком [10]. Синтаксически это часто оформляется в виде параллельных конструкций или предложений с противительными союзами, подчёркивающими конфликт. Лексика приобретает военизированный характер даже в невоенном контексте: партийная работа называется «политической передовой», а поддержка СВО – «самым что ни на есть партийным делом». Таким образом, язык

выполняет апеллятивную функцию, через призыв к сплочению перед лицом внешней угрозы, что характерно для мобилизационного типа политической коммуникации.

Рубрика «Прямая линия» демонстрирует иной лингвистический режим, который можно охарактеризовать как технократический или бюрократический дискурс. Его основная функция, в терминах Фэрклоу, – поддерживать видимость институциональной рациональности и контроля [9]. Лексика здесь предельно терминологизирована и деперсонифицирована: «ресурсоснабжающие организации», «предельные показатели», «схема организации дорожного движения», «среднесуточная интенсивность движения». Часты пассивные конструкции и отглагольные существительные, смещающие фокус с деятеля на процесс или состояние: «индексация проводится», «финансирование выделяется», «меры принимаются». Синтаксис усложнён, предложения насыщены придаточными причины и условия, что создаёт впечатление взвешенного учёта множества факторов. Такой язык служит для перевода потенциально эмоциональных общественных запросов в плоскость управленческих, технически сложных проблем, решаемых системно и постепенно. Это создаёт образ власти как экспертного института, действующего в рамках объективных ограничений, что является мощным инструментом легитимации.

В целом, язык журнала «Первичка» представляет собой сложное полистилистическое образование, в котором различные лингвистические регистры выполняют комплементарные идеологические функции. Лексико-семантическое поле исторической справедливости закладывает ценностно-мировоззренческий фундамент. Стилистическая полифония между высоким идеологическим и низовым бытовым регистрами конструирует многомерный и доступный образ партии. Мобилизационная риторика с её бинарным синтаксисом и инклюзивным «мы» служит целям сплочения и активизации сторонников. Наконец, технократический дискурс рационализирует и деполитизирует текущие социально-экономические проблемы, представляя действия власти как единственно возможные в рамках системного управления. Подобное сочетание позволяет обращаться к разным уровням восприятия аудитории, предлагая комплексную, хотя и внутренне непротиворечивую с точки зрения исходных посылок, картину действительности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Демьянков В.З. Политический дискурс как предмет политологической филологии // Политическая наука. – 2002. – № 3. – С. 32-43.
2. Гончаров В.Э. Идеологический брендинг «Единой России» / В.Э. Гончаров // Политическая экспертиза: ПОЛИТЭК. – 2010. – Т. 6, № 1. – С. 68-82.

3. Желтухина, М. Р. Политический и масс-медиаальный дискурсы: воздействие - восприятие - интерпретация / М.Р. Желтухина // Язык, сознание, коммуникация. Том Выпуск 23. – Москва : ООО "МАКС Пресс", 2003. – С. 38-51.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 389 с.
5. Левонтина И.Б. О чём речь. – М.: АСТ: Corpus, 2016. – 512 с.
6. Туровский Р. Ф. Центр и регионы: проблемы политических отношений. — М.: Издательство ГУ-ВШЭ, 2006. — 399 с.
7. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: Учебное пособие. – М.: Флинта: Наука, 2012. – 256 с.
8. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса: Монография. – М.: Гнозис, 2004. – 326 с.
9. Fairclough N. Language and Power (3rd ed.). – London: Routledge, 2015. – 264 p.
10. Van Dijk T.A. Discourse and Power. – New York: Palgrave Macmillan, 2008. – 320 p.
11. Wodak R., Meyer M. (Eds.). Methods of Critical Discourse Analysis (3rd ed.). – London: SAGE Publications, 2016. – 216 p.

УДК 81.373

А.Р. Комлева
магистрант I курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Р.М. Иксанова
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ – НАИМЕНОВАНИЕМ СОСТОЯНИЯ ВОДЫ

Аннотация: цель исследования состоит в том, чтобы определить основные семантические особенности английских фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом – наименованием состояния воды. Наряду с анализом словарных дефиниций в статье также проводится контекстуальный анализ исследуемых ФЕ, что позволяет глубже понять их семантику, а также изучить специфику их использования. Научная новизна работы состоит в том, что данные английские фразеологические единицы ранее не подвергались комплексному исследованию ни в отечественной, ни в зарубежной литературе. Результатом исследования стало выделение различных тематических групп, обозначенных ФЕ, выявление их основных семантических особенностей.

Ключевые слова: семантика; фразеологическая единица; состояние воды; тематическая группа.

A.R. Komleva
1st year Master's student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – R.M. Iksanova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

SEMANTIC ANALYSIS OF ENGLISH PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A COMPONENT – THE NAME OF THE WATER CONDITION

Abstract. The aim of the study is to identify the key semantic features of English phraseological units (PUs) containing a component that denotes a state of water. In addition to analysing dictionary definitions, the article also conducts a contextual analysis of the PUs under investigation, which allows for a deeper understanding of their semantics and helps to explore the specifics of their usage.

The scientific novelty of the work lies in the fact that these English phraseological units have not previously been subjected to comprehensive research either in domestic or in foreign literature.

The results of the study include the identification of various thematic groups represented by the phraseological units, as well as the revelation of their key semantic features.

Keywords: semantics; phraseological unit; state of water; thematic group.

Как известно, ум, дух и традиции народа, выраженные через различные языковые средства, ярче всего проявляются в его фразеологизмах. Изучение идиом, метафор, устойчивых выражений в английском языке способствует не только лучшему пониманию языка, но и лучшему пониманию образа мышления и характера британцев. Как отмечал В.В. Виноградов: «Фразеологизмы – жемчужины народной мудрости» [1; 140].

Фразеологизмы важно изучать при знакомстве с чужой культурой и иностранным языком, поскольку они непосредственно передают культурные ценности каждого народа, следовательно, знание и употребление фразеологизмов отражает глубину овладения языком, повышает уровень речевой культуры. Умение правильно подбирать фразеологизмы – это необходимое условие яркой, выразительной и точной речи. Все это обуславливает необходимость обращения к образным устойчивым сочетаниям слов в процессе обучения иностранному языку, что, в целом, определяет актуальность данной работы.

Настоящая работа посвящена исследованию фразеологических единиц (ФЕ) с компонентом – наименованием состояния воды.

В ходе исследования были поставлены следующие задачи:

- выделить группы ФЕ по компоненту, отражающему состояние воды (например, по лексемам ice, snow, rain, hail, fog и др.)
- выделить тематические группы ФЕ с компонентом – наименованием состояния воды и провести анализ семантики исследуемых ФЕ, входящих в выделенные тематические группы.

Для осуществления поставленных задач применяются следующие методы исследования: анализ словарных дефиниций, контекстуальный анализ ФЕ, описательный метод.

Теоретической базой исследования послужили работы по вопросам фразеологической семантики А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского, В.Н. Телии, В.В. Кунина, В.Г. Гака, Н.Н. Амосовой, В.В. Виноградова, Е.В. Ивановой и т.д.

Материалом для исследования послужили ФЕ с компонентом – состояние воды, взятые из трех фразеологических словарей – Англо-русский фразеологический словарь А.В. Кунина, Cambridge International Dictionary of Idioms, Collins Dictionary of Idioms.

Практическая значимость исследования состоит в том, что результаты работы могут быть использованы для составления идеографических (тематических) фразеологических словарей английского языка, применяться на лекциях и семинарах по фразеологии.

В ходе исследования методом сплошной выборки из словарей нами было отобрано 146 ФЕ. Ниже рассмотрено пять тематических групп, выделенных на основе анализа словарных дефиниций ФЕ, послуживших материалом данного исследования.

Тематическая группа «эмоциональное состояние человека»

Как вода меняет форму, так и эмоции и настроения людей могут меняться в зависимости от внешних обстоятельств или внутреннего состояния. В этой группе мы подразделили ФЕ, на фразеологизмы с положительной и отрицательной коннотацией. Положительные эмоции ярко выражаются в фразеологизмах, таких как: счастье (on cloud nine / on cloud seven, be full of the joys of spring, be on the crest of a wave), оптимистичный настрой (every cloud has a silver lining, if there were no clouds, we should not enjoy the sun).

Гораздо большее число описывает негативные эмоции человека. К ним относятся: ФЕ, описывающие тревогу, беспокойство, подавленность (cloud on one's brow, cloud on one's happiness, under a cloud, be in hot water, be in deep water, be snowed under), эмоциональную холодность (as cold as ice, be made of ice), неуверенность, дезориентация (in a fog, fish out of water, be in the clouds / be lost in the clouds / be up in the clouds). В данной тематической группе четко видно, что лексема cloud (облако) часто используется для передачи тревоги и омраченности, ice (лед) – символизирует эмоциональную холодность, snow (снег) – чистоту либо несвоевременность.

Тематическая группа «поведение и характер человека»

В поведении человека раскрывается его отношение к обществу и социальные навыки. Некоторые из нас обладают независимым характером и оказываются невосприимчивыми к доминирующим тенденциям и отказываются слепо следовать укоренившимся взглядам (go against the stream), бросая вызов общественному мнению. Их не беспокоит мнение других (like water off a duck's back). Они способны мобилизоваться, действовать энергично (get up steam / put on steam / with full steam on, get (have) the drop on somebody, cross the river), умеют использовать благоприятные обстоятельства (catch the wave), способны выдерживать критику (hold water), готовы бороться до конца (to the last drop of blood), при любых обстоятельствах (rain or shine, come hell or high water).

Другие же, наоборот, буквально плывут по течению – go (sail) with the stream, follow the river, go down the river), не прилагают усилий для достижения прогресса (tread water) т.е. живут в соответствии с господствующим порядком и беспрекословно следуют устоявшимся тенденциям, никак не могут принять окончательного решения (swim between two waters, skate on thin ice, put it on ice, be on ice).

Тематическая группа «Погодные явления»

В этой тематической группе предсказуемое первое место занимают ФЕ со словом rain, что объясняется дождливым климатом Британии. Различную степень интенсивности осадков можно увидеть в фразеологизмах it's raining cats and dogs, the rain comes down in torrents (sheets), small rain lays great dust, it is raining pitchforks. Временный характер дождя – rain at seven, fine at eleven, after rain comes fair weather (sunshine). Морозная погода описывается ФЕ black frost- заморозки без снега, white frost-иней. Как следствие высокой влажности можно наблюдать туман: a Scotch mist, a pea-soup fog. Вода - не всегда спокойная стихия, ее движение отражается во фразеологизмах heavy (or high) sea – беспокойное, бурное море, tidal wave – приливная волна, bubbly water – бурлящая вода, shallow stream make most din – «мелкий ручей шумит громче всего».

Тематическая группа «Мореплавание»

Великобритания – островное государство, поэтому мореплавание и все, что связано с морем, играет важную роль в экономике страны и ее истории. Неудивительно, что в английском языке появилось множество фразеологизмов, касающихся мореходства. Например, be (all) at sea – быть в растерянности/тупике, быть беспомощным. Это чувство, которое ранее испытывали моряки, потерявшись в открытом море. Ведь компасы, хоть и существовали в Европе уже в XIII веке, были неточными. Поэтому легкие суда держались в пределах видимости суши, но если они сбивались с курса, то корабль уносило в открытое море.

Тематическая группа «Работорговля, тюремное заключение людей»

Фразеологизмы, вошедшие в эту группу, хранят память о мрачных социально-исторических реалиях прошлых веков, они напрямую связаны с практикой рабства и ссылки: go down the river – быть проданным на юг(о неграх-рабах); sell somebody down the ocean – продать на юг(о неграх-рабах), продать в рабство, предать кого-то; send up the river – отправить из Нью-Йорка(по реке Гудзон) в тюрьму Синг-Синг, отправить в исправительную тюрьму; botany bay – ссылка, каторга, каторжные работы (выражение происходит от названия австралийской бухты в новом южном Уэльсе, служившей местом ссылки).

Заключение

В исследовании было выделено и отобрано 146 фразеологизмов с компонентом, имеющим отношение к состоянию воды – твердому (с лексемами frost, hail, ice, snow), газообразному (с лексемами cloud, fog, mist, steam) и жидкому (с лексемами rain, water, drop, sea, ocean, river, lake, spring, bay, gulf). В исследовании также было выделено 5 тематических групп ФЕ: «эмоциональное состояние человека», «поведение и характер человека», «погодные явления», «мореплавание», «работорговля, тюремное заключение людей». Согласно представленным данным, наиболее многочисленными являются группы ФЕ, описывающих поведение и характер человека. Исследование позволило получить более широкое представление о семантике ФЕ, их употреблении и коннотативных особенностях. Подводя итоги, можно также отметить, что при помощи исследованных ФЕ можно не только описать различные сферы человеческой жизни, но и получить представление о том, насколько тесна связь между человеком и водной стихией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке. – М.: Наука, 1947.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Идиоматичность // Вопросы языкознания. – 1996. – № 5. – С. 51-64.
3. Кунин А.А. Англо-русский фразеологический словарь. – М.: Гос. Изд-во иностр. и нац. словарей, 1955. – 1456 с.
4. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз – 2-е изд., перераб. – М.: Феникс, 1996. – 381 с.
5. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1972. – 289 с.
6. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Школа «Языки русской культуры, 1996. – 288 с.
7. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/> (дата обращения: 18.10.2025).

8. Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 604 p. 6.
9. Collins Cobuild Dictionary of Idioms / ed. by J. Sinclair. L.: HarperCollins Publishers, 1995. 514 p.
10. Mirjalilova M. Cognitive Approach to the Classification of Phraseological Units With the Component "Water" // Бюллетень науки и практики. 2020. Т. 6. №7. С. 433-436 . <https://doi.org/10.33619/2414-2948/56/53>

УДК 811.161.1

В.В. Кордубайло
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической
и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СЛОВА «ВНЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПИСАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация: Статья посвящена периферийным единицам русского языка – модальным словам, междометиям и звукоподражаниям, обозначаемым как «слова вне частей речи». На основе исторического анализа трудов А.А. Потебни, А.А. Шахматова, Л.В. Щербы, В.В. Виноградова и современных исследований (В.М. Алпатов, З.А. Лепشوкова, Т.С. Винникова-Закутняя, Э.К. Муратова, Ж.А. Калдыбаева, Е.В. Середа и др.) обосновывается гибридный статус этих единиц как закономерного результата языковой динамики, транспозиции и внутренней гибридизации грамматической системы. Раскрываются их функциональные особенности (модальная, предикативно-эмоциональная, эмоционально-изобразительная) и прослеживается эволюция стилистической роли в художественной литературе от классицизма через романтизм к модернизму. Особое внимание уделяется дидактическому потенциалу: проведён обзор современных методик преподавания морфологии и разработан готовый к внедрению конспект урока для 8 класса «Междометия и звукоподражания в литературе и речи» с элементами ролевой игры и анализа художественных текстов. Статья демонстрирует, как интеграция периферийных единиц в школьный курс преодолевает формализм морфологии, развивает выразительную речь и коммуникативную компетенцию учащихся, отвечая требованиям ФГОС.

Ключевые слова: слова вне частей речи, классификация частей речи, гибридные единицы, модальные слова, междометия, звукоподражания, транспозиция, школьная методика, выразительная речь, коммуникативная компетенция.

V.V. Kordubailo
3rd year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

WORDS "OUTSIDE THE PARTS OF SPEECH" IN RUSSIAN: THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE DESCRIPTION AND THE POSSIBILITIES OF STUDYING IN SECONDARY SCHOOL

Abstract: The article is devoted to the peripheral units of the Russian language – modal words, interjections and onomatopoeia, traditionally designated as “words outside parts of speech”. Based on the historical analysis of the works of A.A. Potebnya, A.A. Shakhmatov, L.V. Shcherba, V.V. Vinogradov and modern studies (V.M. Alpatov, Z.A. Lepshokova, T.S. Vinnikova-Zakutnaya, E.K. Muratova, Zh.A. Kalybaeva, E.V. Sereda et al.), the hybrid status of these units is substantiated as a natural result of language dynamics, transposition and internal hybridization of the grammatical system. Their functional features (modal, predicative-emotional, emotional-figurative) are revealed and the evolution of their stylistic role in fiction from classicism through romanticism to modernism is traced. Special attention is paid to the pedagogical potential: a review of modern methods of teaching morphology is carried out and a ready-to-implement lesson plan for the 8th grade “Interjections and onomatopoeia in literature and speech” with elements of role-playing games and analysis of literary texts is developed. The article demonstrates how the integration of peripheral units into the school course overcomes the formalism of morphology, develops expressive speech and communicative competence of students, meeting the requirements of the Federal State Educational Standard.

Key words: words outside parts of speech, parts of speech classification, hybrid units, modal words, interjections, onomatopoeia, transposition, school methodology, expressive speech, communicative competence.

Жёсткое деление слов на знаменательные и служебные уже не даёт полной картины того, как работают языковые единицы на периферии грамматической системы современного русского языка. Модальные слова, междометия и звукоподражания явно сочетают в себе признаки разных разрядов. Особенно заметно это становится в живой речи и в художественных текстах. Именно эти единицы передают эмоции, выражают отношение говорящего и помогают тексту звучать цельно.

Мы видим две главные причины, почему их изучение сейчас особенно важно. Во-первых, настало время пересмотреть старые классификационные схемы с учётом того, как динамично меняется русский язык: границы между частями речи становятся всё более размытыми. Во-вторых, школа нуждается в более естественном подходе, чтобы эти «периферийные» единицы появились на уроках русского языка

и литературы. В этом случае школьники легче учатся говорить выразительно, глубже чувствуют эмоциональную окраску текста и развивают настоящую коммуникативную компетенцию, а не просто механически заучивают морфологию.

В основе нашей работы – исторический обзор того, как отечественные лингвисты классифицировали части речи. А.А. Потебня в труде «Из записок по русской грамматике» (1958) смотрел на них прежде всего с точки зрения психологии и семантики. Для него слово – это знак мысли, а части речи – категории представления [9; 13]. Существительное у него – независимое представление о субстанции, прилагательное – о признаке, глагол – о действии. Такой взгляд прекрасно объясняет семантическую основу классификации, но почти не оставляет места для «неудобных» единиц. Междометия и модальные слова у Потебни – просто вспомогательные средства для передачи эмоций или оттенков мысли.

А.А. Шахматов в «Синтаксисе русского языка» (1941) сместил акцент в сторону синтаксиса. Части речи для него определяются по их роли в предложении и словосочетании, хотя семантический аспект тоже остаётся. Междометие у Шахматова «стоит совершенно отдельно» среди остальных частей речи [12; 42]. Учёный подробно разбирает процессы транспозиции (субстантивацию, адвербиализацию) и показывает, насколько гибкой может быть вся система и сколько в ней единиц, которые не вписываются в привычные рамки.

Л.В. Щерба в статье «О частях речи в русском языке» (1928) критикует и чисто морфологический, и строго семантический подходы. Вместо этого он предлагает многомерный критерий: сочетание лексического значения, морфологических категорий и синтаксической сочетаемости. Особенно важно, что Щерба ввёл понятие «категории состояния» («жаль», «надо», «весело») – слов, которые «не получили ещё, а может, и никогда не получают своей особой марки» [13; 85]. Эти слова могут быть сказуемыми, но у них нет полной морфологической самостоятельности. Именно анализ Щербы заложил основу для выделения слов «вне частей речи» и заставил обратить внимание на гибридные, морфологически «неполноценные» явления.

В.В. Виноградов в книге «Русский язык. Грамматическое учение о слове» (1947) соединил результаты предшествующих исследований и создал целостную лексико-грамматическую картину. Он разделил морфологические единицы на части речи (знаменательные слова) и частицы речи (служебные и модальные). Модальные слова у него – особый грамматический тип, который выражает отношение говорящего к действительности. Слова категории состояния Виноградов считает самостоятельным разрядом, появившимся в результате исторической транспозиции. Он специально подчёркивает «переходные явления» и

«гибридные классы» и прямо пишет, что динамика языка закономерно рождает единицы, «не укладываемые в жёсткие рамки» [4; 38-39].

Современные лингвисты идут дальше. В.М. Алпатов смотрит на переходные явления через призму типологии и психолингвистики и видит в них результат функциональной адаптации языкового сознания [1]. З.А. Лепшокова подробно разбирает трудности классификации на материале слов категории состояния и показывает, насколько они гибричны и насколько это создаёт проблемы в преподавании [6]. Т.С. Винникова-Закутняя доказывает, что чётких границ между классами нет и что динамика транспозиции – это нормальный способ обогащать выразительные возможности языка [3]. Э.К. Муратова и Ж.А. Калдыбаева предлагают номинативно-грамматический принцип и считают периферию вполне обоснованной и нужной частью системы [7]. Самую смелую позицию занимает Е.В. Середа: она вводит тройственную круговую модель «знаменательные – сентиметивные – служебные» и помещает междометия и звукоподражания в центр переходной зоны [10; 6].

Можно сделать вывод, что слова «вне частей речи» – это уже не исключение и не недостаток системы, а её естественное и необходимое свойство, поскольку языку необходимы эмоциональная выразительность и способность быстро адаптироваться.

Функционально эти единицы работают в двух основных направлениях. Модальные слова показывают, насколько говорящий уверен в том, что говорит («конечно», «вероятно», «несомненно»). Междометия и звукоподражания (Е.В. Середа относит их к сентиметивным единицам) передают эмоции в первую очередь через интонацию и создают яркие зрительные и звуковые образы.

Всё это особенно ярко видно в художественной литературе. В эпоху классицизма такие единицы жёстко подчинялись жанровым правилам. У В.К. Тредиаковского в «Тилемахиде» междометия («*Ах! сколь горестно сие!*») работают как риторический приём, чтобы усилить моральную оценку. У Г.Р. Державина в «Фелице» они смешивают восхищение и лёгкую самоиронию («*Ах, как приятно быть Фелицей!*»). А у Д.И. Фонвизина в «Недоросле» народные междометия («*Ах, батюшки!*», «*Эх, Митрофанушка!*») и звукоподражания становятся инструментом характерологии и сатиры.

В романтической поэзии М.Ю. Лермонтова эти единицы уже полностью служат субъективно-эмоциональной задаче. В «Мцыри» междометия («*О, я как брат обняться с бурей был бы рад!*», «*Ах! я знаю, что такое страсть!*») и звукоподражания в сцене битвы с барсом раскрывают внутренний конфликт героя. В «Парусе» одно «*Увы!*» передает философскую оценку жизни и романтическую тоску.

В эпоху модернизма у А.А. Блока и А.П. Чехова экспрессия доходит до предела. В «Двенадцати» звукоподражания («*Трах-тарарах!*», «*Бум-*

бум!») и повторяющееся «Эх, эх!» создают настоящий звуковой образ революционного вихря. В «Вишнёвом саде» междометия («Ах, если бы...», «Ой, как я рада!») передают растерянность, ностальгию и чеховский подтекст трагизма.

Особенно важна эта тема для школы. Г.В. Ануфриева доказывает, что переходные явления нужно вводить системно, и предлагает трансформационные упражнения [2]. Н.М. Харлова рекомендует работать с модальными словами через диалоги и ролевые игры [11]. И.Н. Политова делает акцент на синтаксической сочетаемости [8]. П.А. Лекант подчёркивает динамику и анализ тенденций транспозиции [5]. Все эти методики в итоге сходятся в одном: нужен функционально-коммуникативный подход.

В практической части статьи нами разработан конспект урока для 8 класса «Междометия и звукоподражания в литературе и речи» (урок открытия новых знаний по ФГОС, 45 минут).

Цели урока: Предметные – сформировать представление о междометиях и звукоподражаниях как периферийных единицах и выявить их эмоциональную, изобразительную и связующую функции. Метапредметные – развивать умения анализировать языковые средства в художественном тексте и работать в паре. Личностные – воспитывать интерес к выразительным возможностям русского языка.

Ход урока:

1. Организационный момент и мотивация (6 мин) — актуализация знаний о частях речи, обсуждение примеров «Ах!», «Ой!», «Ура!».

2. Открытие новых знаний (12 мин) – объяснение особенностей междометий и звукоподражаний, фронтальный анализ отрывков из «Дубровского» А. С. Пушкина («– Ах, батюшки! – закричали бабы. – Горим!») и «Муму» И. С. Тургенева («– Му-му! – раздалось вдруг у него под ногами...»).

3. Первичное закрепление (6 мин) – работа в парах: преобразование нейтральных предложений в эмоциональные («Идёт дождь» → «Ой, как льёт!»).

4. Ролевая игра «Эмоциональный разговор» (10 мин) – три ситуации (пожар, находка щенка, неожиданный звук ночью); составление диалогов с обязательным использованием не менее трёх междометий и звукоподражаний.

5. Самостоятельная работа и рефлексия (8 мин) – написание 2–3 предложений с объяснением роли морфологических единиц; цепочка ответов на вопросы рефлексии.

Урок полностью соответствует требованиям ФГОС и даёт предметные, метапредметные и личностные результаты.

Итак, включение слов «вне частей речи» в школьный курс русского языка помогает уйти от формализма морфологии, превратить «сложные» единицы в мощный инструмент выразительности и реально развивать коммуникативную компетенцию. Наш подход соединяет серьёзный лингвистический анализ с готовым методическим инструментом и показывает, как теория может и должна работать на практику современного школьного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алпатов В.М. Теория и типология частей речи // Части речи: Теория и типология. – М., 1990.
2. Ануфриева Г.В. Сложные вопросы в изучении частей речи современного русского языка. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2025.
3. Винникова-Закутняя Т.С. О проблеме выделения принципов классификации частей речи в русском языке // Новые горизонты русистики. – 2020. – № 12. – С. 21-26.
4. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.-Л., 1947.
5. Лекант П.А. Строй частей речи в русском языке; тенденции его развития // Рациональное и эмоциональное в русском языке. – М., 2017. – С. 10-16.
6. Лепшокова З.А. Проблема выделения частей речи в русском языке // Традиции и инновации в системе образования... – Карачаевск, 2017. – С. 133-138.
7. Муратова Э.К., Калдыбаева Ж.А. О номинативно-грамматическом принципе классификации частей речи в современном русском языке // Вестник Ошского государственного университета. – 2021. – Т. 2, № 4. – С. 999-1005.
8. Политова И.Н. Взаимодействие частей речи в современном русском языке // Русский язык и литература: актуальные проблемы... – Коломна, 2023. – С. 47-52.
9. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. – М.: Учпедгиз, 1958. – Т. 1/2.
10. Середа Е.В. Сентиметивные части речи русского языка // Научный аспект. – 2023. – Т. 1, № 1. – С. 5-10.
11. Харлова Н.М. Особенности организации работы по изучению модальных слов как части речи в школьном курсе русского языка // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021.
12. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л., 1941.
13. Щерба Л.В. О частях речи в русском языке // Русская речь. Новая серия. – Вып. 2. – Л., 1928.

УДК 81'42:32

А.В. Лешкова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р филол. наук, заведующая кафедрой русского языка, теоретической и
прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Аннотация: в статье рассматриваются лингвистические аспекты общения в социальных сетях. Проанализирована специфика языка современных цифровых платформ, выявлены основные тенденции трансформации языковых норм под влиянием сети Интернет. Особое внимание уделяется платформе «ВКонтакте» как одной из наиболее популярных российских социальных сетей. Исследование опирается на работы отечественных лингвистов (Е. А. Бирюкова, Т.Ю. Виноградова и др.) и направлено на глубокое изучение интернет-коммуникаций. Цель данной работы заключается в применении полученных результатов для разработки учебных материалов и рекомендаций для учащихся по грамотному общению в социальных сетях.

Ключевые слова: интернет-общение, социальные сети, языковые особенности, сленг, «ВКонтакте».

A.V. Leshkova
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Doctor of Philological Sciences,
Head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

LINGUISTIC FEATURES OF COMMUNICATION IN SOCIAL NETWORKS

Abstract. The article discusses the linguistic aspects of communication in social networks. The article analyzes the specifics of the language of modern digital platforms, identifies the main trends in the transformation of language norms under the influence of the Internet. Special attention is paid to the VKontakte platform as one of the most popular Russian social networks. The research is based on the work of Russian linguists (E. A. Biryukov, T.Y. Vinogradov, and others) and is aimed at an in-depth study of Internet communications. The purpose of this work is to apply the results obtained to develop educational materials and recommendations for students on competent communication in social networks.

Keywords: Internet communication, social networks, language features, slang, VKontakte.

Актуальность исследования обусловлена стремительной цифровизацией всех сфер общественной жизни. Социальные сети стали не просто дополнительным каналом коммуникации, но и основным средством повседневного общения для огромного количества пользователей. Эта трансформация приводит к появлению новых языковых явлений, изменяет устоявшиеся нормы и требует осмысления с точки зрения лингвистики. Понимание механизмов языковой адаптации к условиям виртуальной реальности имеет важное значение как для теоретической лингвистики, так и для практической педагогики.

Объект исследования – интернет-общение, а именно социальная сеть «ВКонтакте». Предмет – языковые особенности, формирующиеся в процессе коммуникации на данной платформе.

Целью данной работы является выявление и анализ языковых особенностей общения в социальных сетях. Поставлены следующие задачи: дать определение понятию интернет-общение и выделить ключевые характеристики; описать специфику языковых явлений, характерных для социальных сетей; провести анализ конкретных примеров из социальной сети «ВКонтакте» и разработать методические рекомендации для учащихся по грамотному общению в интернете.

Методы исследования: исходя из цели и поставленных задач, в работе были использованы лингвистический анализ, наблюдение и сбор языкового материала.

Интернет-общение представляет собой особый вид коммуникации, который осуществляется с помощью цифровых технологий. В новом словаре методических терминов и понятий интернет-общение определяется как «особый вид общения, который строится на основе определенных компьютерных технологий (электронная почта, форумы, блоги, чаты)» [1]. Е.А. Бирюкова даёт следующее определение: «интернет-коммуникации – это такие методы общения, при которых передача информации происходит по каналам Интернета с использованием стандартных протоколов обмена и представления информации» [2; 79]. А.Л. Холод подчеркивает такие особенности интернет-общения, как опосредованность компьютером, невидимость коммуникантов, письменную форму сообщений, а также возможность мгновенной обратной связи [7]. Ключевым признаком, отмечаемым некоторыми исследователями, является совмещение особенностей устной и письменной речи.

Т.Ю. Виноградова в своей работе «Специфика общения в интернете» выделяет следующие особенности интернет-общения: анонимность (провоцирующая свободу самовыражения); недостаток невербальной

информации (компенсируемый смайликами и стикерами); добровольный контакт; стремление к эмоциональной насыщенности текста; склонность к ненормативному поведению [3]. Представленные характеристики создают уникальную коммуникативную среду, в которой языковые нормы становятся более гибкими.

Необходимо сказать и о платформах, с помощью которых люди коммуницируют в Интернете. К ним относятся:

- Социальные сети;
- Чаты;
- Блоги;
- Форумы и др.

В данном исследовании нас как способ коммуникации в Интернете интересуют социальные сети.

Впервые термин «социальные сети» был введен в 1950-е годы Джоном Барнесом для обозначения структуры межличностных связей. В современном понимании социальные сети – это платформы в Интернете, обеспечивающие пользователям различные способы коммуникации, с помощью которых они могут создавать контент, общаться с близкими людьми в любой момент времени, независимо от расстояния, обмениваться информацией, поддерживая социальные контакты [6; 77]. Здесь важно отметить функциональные особенности общения в интернете. Они охватывают информационную, социальную и экспрессивную составляющие. Информационная функция проявляется в обмене данными и новостями, социальная – в поддержании связей и формировании сообществ, а экспрессивная – в выражении эмоций и личного мнения.

А.С. Дужникова в своей статье «Социальные сети: современные тенденции и типы пользования» выделяет следующие критерии социальной сети как отдельного ресурса: 1) возможность создания личного аккаунта, который хранит сведения о пользователе (имя, семейное положение, место проживания, хобби, образование и другие данные); 2) налаживание связей между другими участниками виртуальной среды (через обмен личными сообщениями, комментариями и т.д.); 3) обмен цифрового контента (видео- и фотоматериалы); 4) возможность воплощения собственных планов (например, поиск друзей, создание групп по интересам и другие)[4; 239-240].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что социальные сети предоставляют широкий спектр возможностей: от самовыражения и обмена сообщениями и данными до осуществления личных целей (поиск людей с общими интересами и др.).

Социальные сети оказывают глубокое влияние на язык и коммуникацию. Они значительно ускоряют процесс языковых изменений, выступая в качестве катализатора распространения новых лексических единиц. Динамика языковых изменений в социальных сетях проявляется в

постоянном обогащении словарного запаса и появлении новых стилистических приемов. Активное общение онлайн, на наш взгляд, способствует быстрому внедрению языковых нововведений в повседневную речь. В результате язык становится более гибким и адаптируемым к новым условиям общения, отражая современные тенденции и потребности общества.

Для анализа языковых особенностей нами была выбрана одна из самых популярных российских социальных сетей – «ВКонтакте».

Было отобрано несколько групп и сообществ («Пикчи и мемы с котами», «МАЛЕНЬКАЯ СИНЯЯ БУДКА», «КНИЖЕЧКА. ЕГЭ. Литература»), в которых на разных языковых уровнях рассматривались комментарии к постам и сами посты.

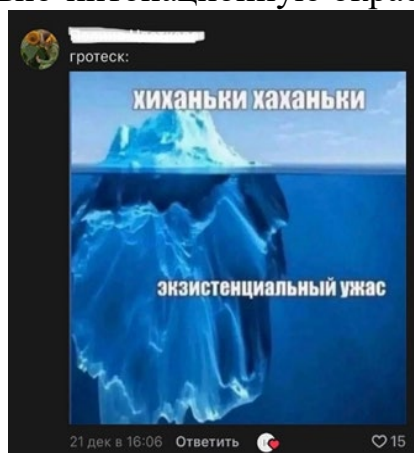
На фонетическом уровне была выделена особенность произношения. Например: «Дааааа», «Жизааааа». Важно отметить причину, по которой пользователь прописывает одну и ту же букву несколько раз. Здесь он как будто хочет, чтобы другие участники увидели его эмоции, представили, как он от восторга или других чувств растягивает гласные.

Также были замечены звукоподражания, имитирующие смех, неловкость: «Ну я пхах».

На орфографическом уровне не так часто, но встречаются отголоски «олбанского» языка (эрратив). Для него характерно употребление ненормативной лексики и определённых штампов, характерных для сленгов. Например: «Я обажаяю его».

Интернет-коммуникация характеризуется особым отношением к орфографии, которое выражается в специальном или случайном отклонении от языковой нормы. Пример: «нибуду»)

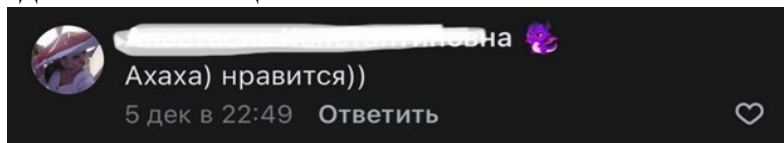
На графическом уровне. К графическим элементам можно отнести использование картинок, мемов, стикеров. Здесь важно выделить эмодзи (смайлики), которые дополняют смысл высказывания, уточняют его экспрессивно-интонационную окраску. Например:



Данный комментарий показывает то, как пользователь понимает гротеск. Через простую картинку, с помощью мема, можно увидеть передачу сложной идеи. Отсюда вытекают функции использования мемов

в общении – интеграция, установление контакта, информирования и создания чувства принадлежности к определённой группе.

Или, к примеру, пользователи вместо классических смайликов используют скобки, двоеточия, знак «равно», которые также помогают выражать определённые эмоции:



На словообразовательном уровне можно увидеть сокращения слов. Это специфичные сокращения, происхождение которых – тексты SMS: прост, норм, спс, ща и другие. Например: «ща кофейку бахну и норм»

Сюда же можно отнести аббревиатуры, то есть сокращения слова или словосочетания, читаемое по алфавитному названию начальных букв или по начальным звукам слов, входящих в него. К примеру: «*Это мы с лп*» (лп – лучшая подруга).

На лексическом уровне. Рассматривая комментарии с точки зрения лексики, можно заметить использование англицизмов, молодёжного сленга, жаргонизмов. Например, англицизм «*сори*» (производное от английского слова «sorry», которое переводится как «извините, простите»). Активное использование молодёжного сленга: «Лол, по радио играет эта песня» (лол – от англоязычного акронима LOL, который расшифровывается как Laughing Out Loud - «громко смеюсь»).

Таким образом, нами были рассмотрены комментарии и посты на различных языковых уровнях: фонетическом, орфографическом, графическом, словообразовательном и лексическом. Речь пользователей, используемая при общении в социальных сетях, многогранна. Она позволяет людям выражать свои эмоции, показывает отклонение от стандартов и норм русского языка. Данный анализ также показывает влияние глобализации на пользователей и их общение.

Особенно заметно влияние социальных сетей на общение среди молодёжи, где новые тренды воздействуют на появление новых слов и выражений. В связи с этим были разработаны методические рекомендации для учащихся по грамотному и эффективному общению в социальных сетях:

1. Вежливо обращайтесь к собеседнику, начинайте разговор с приветствия, а заканчивайте прощанием. Также, для более приятного общения лучше всего избегать грубых слов, быть тактичным.
2. Прежде чем отправить сообщение, необходимо перепроверить содержание, что поможет избежать недопонимания со стороны собеседника.
3. Лучше всего не публиковать очень личные данные (например, адрес, номер телефона), а также нужно быть осторожными с незнакомыми людьми.

4. Для того чтобы облегчить понимание собеседника, следите за грамотностью: орфографией, пунктуацией. Не используйте сленговые выражения с малознакомыми людьми, они могут вас не понять.

Итак, в ходе проведенного нами исследования было установлено, что интернет-общение – это особая форма коммуникации, которая совмещает в себе черты устной и письменной речи и характеризуется использованием компьютерных технологий. Одной из платформ Интернета, выбранной для анализа, являются социальные сети (в частности, «ВКонтакте»). Они представляют собой многофункциональные сетевые площадки, где формируется собственный язык. Их влияние на речь носит неоднозначный характер: с одной стороны, они обогащают лексику, помогают пользователям найти людей с похожими интересами, а с другой, пагубно сказываются на грамотности, а также ослабляют навыки построения устной и письменной речи.

Практическая значимость заключается в том, что данные исследования можно использовать для разработки методических рекомендации для учащихся по грамотному общению не только в социальных сетях, но и в реальной жизни. А также, для создания уроков по культуре речи среди 10-11 классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР. Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин, 2009. – 448 с.
2. Бирюкова Е.А. Интернет-коммуникация как средство межкультурного общения: жанровые и языковые особенности // Язык. Словесность. Культура. – 2014. – № 6. – С. 75-98
3. Виноградова Т.Ю. Специфика общения в интернете / Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. – Казань, 2004. – С. 63-67
4. Дужникова А.С. Социальные сети: современные тенденции и типы пользования // Мониторинг общественного мнения. – 2010. – № 5 (99). – С. 238-251.
5. Михайличенко Е.С. Социальные сети как особый вид интернет-коммуникации: лексический аспект // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского – 2016 – Том 2 (68). № 1. – С. 166-171
6. Радыгина Э.В. Социальные сети как часть современного медиапространства // Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова. – 2024. – №4 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-seti-kak-chast-sovremennogo-mediaprostranstva> (дата обращения: 13.04.2026).
7. Холод А.Л. Понятие интернет-коммуникации // Карповские научные чтения: сб. науч. ст. Вып. 11: в 2 ч. Ч. 1 / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: «ИВЦ Минфина», 2017. – С.298-302.

УДК 81.42:659.1

В.И. Лившиц
старший преподаватель кафедры
межкультурной коммуникации и перевода,
аспирант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Т.Д. Шабанова
д-р филол. наук, профессор кафедры
межкультурной коммуникации и перевода
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

СТРУКТУРА СЛОЖНОГО ДОПОЛНЕНИЯ В АНГЛИЙСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ

Аннотация: статья посвящена исследованию конструкции сложного дополнения (Complex Object) в английских рекламных слоганах. Рассматриваются теоретические основы структуры, семантические группы глаголов-предикатов и прагматические функции данной конструкции в рекламном дискурсе. На материале реальных слоганов брендов L'Oréal, M&M's, Lay's, Gillette, Upwork и Indeed анализируются эксплицитные и имплицитные формы Complex Object. Выявляется роль конструкции в каузации, персонализации и создании запоминающихся рекламных сообщений.

Ключевые слова: сложное дополнение, рекламный слоган, инфинитив, каузация, прагматика, синтаксис.

V.I. Livshits
Senior Lecturer,
2nd year postgraduate student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
T.D. Shabanova
Doctor of Philological Sciences,
Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

THE STRUCTURE OF THE COMPLEX OBJECT IN ENGLISH ADVERTISING SLOGANS

Abstract. The article examines the Complex Object construction in English advertising slogans. It covers the theoretical foundations of the structure, semantic groups of governing verbs, and pragmatic functions within advertising discourse. Based on real slogans from L'Oréal, M&M's, Lay's, Gillette, Upwork, and Indeed, explicit and implicit forms of the Complex Object are analyzed. The study reveals the role of the construction in causation, personalization, and the creation of memorable advertising messages.

Keywords: Complex Object, advertising slogan, infinitive, causation, pragmatics, syntax.

Рекламный слоган – это не просто короткая фраза, а сложный инструмент воздействия, где грамматическая структура работает на прагматику. Одним из выразительных синтаксических средств в английском языке выступает конструкция сложного дополнения (Complex Object), позволяющая в предельно сжатой форме передать каузацию, желание, восприятие или оценку.

Цель данной статьи – выявить особенности функционирования сложного дополнения в реальных рекламных слоганах, описать типы конструкций и их прагматические функции. Материалом исследования послужили слоганы известных брендов, как классические, так и современные.

Когда мы говорим о том, как язык позволяет нам передавать не просто факты, а отношение к ним, одну из ключевых ролей играют синтаксические конструкции, объединяющие действие и его предполагаемого исполнителя. В английском языке такой структурой выступает сложное дополнение (Complex Object), или конструкция Objective Infinitive Construction.

Её суть проста: переходный глагол сочетается не просто с дополнением, а с целой мини-конструкцией, где существительное или местоимение в объектном падеже и инфинитив образуют единый смысловой блок. Формула выглядит как *глагол + объект + инфинитив* (с частицей *to* или без неё). Вместо двух предложений – одно, но оно передаёт и действие субъекта, и предполагаемое действие другого лица или предмета. Данная компрессия делает конструкцию особенно удобной для публицистики и, как мы увидим, для рекламы.

Грамматическая природа сложного дополнения во многом определяется тем, какой именно глагол его возглавляет. И здесь лингвисты выделяют несколько семантических групп, каждая из которых привносит свой оттенок [3; 2]. К примеру, глаголы желания и намерения (*want, wish, would like*) выражают субъективную установку: «я хочу, чтобы другой что-то сделал». Глаголы восприятия (*see, hear, notice*) фиксируют чувственный опыт – «я вижу, как он делает». Совсем иначе работают глаголы каузации (*make, let, have*): они передают принуждение, разрешение или распоряжение, часто с оттенком результативности. Отдельно стоит упомянуть глаголы мнения и ожидания (*believe, expect, consider*), которые вводят оценку, а также глаголы помощи (*help*) – они смягчают воздействие, оставляя объекту долю самостоятельности. Каждая из этих групп не случайно оказывается востребованной в рекламных текстах: они позволяют выстраивать разные типы отношений между брендом, продуктом и потребителем.

Важным моментом является выбор формы инфинитива – с частицей *to* или без неё, что является не просто формальностью. После большинства глаголов (желания, мнения, помощи) инфинитив употребляется именно с

to (want him to come), подчёркивая потенциальность действия. А вот глаголы восприятия и каузации требуют так называемого *bare infinitive (see him leave, make her smile)*, что придаёт высказыванию оттенок непосредственности, завершённости или неизбежности. Для носителя языка этот выбор интуитивно понятен, а в рекламном тексте он становится тонким инструментом: каузация без *to* звучит более властно, а глаголы с *to* создают иллюзию диалога и добровольности [2; 4]. Обратим внимание на то, как эта конструкция работает в рекламном дискурсе.

Слоган – это всегда поиск баланса между краткостью и воздействием. Сложное дополнение позволяет сочетать в нескольких словах и субъект, и объект, и желаемое действие, избегая громоздких придаточных частей предложения [5; 2]. Часто конструкция становится средством каузации, но мягкой, завуалированной: вместо прямого приказа используется структура, где принуждение подаётся как естественное следствие свойств продукта. Одновременно она служит персонализацией – местоимение *you* в позиции объекта превращает абстрактное сообщение в личное обращение [4; 3]. Не случайно во многих знаменитых слоганах именно за счёт сложного дополнения удаётся одновременно выразить побуждение, похвалу и создать запоминающийся потребителю слоган.

Синтаксическая гибкость сложного дополнения делает его невероятно важным компонентом рекламного жанра, где каждое слово играет существенную роль. Конструкция позволяет отразить сложные смысловые отношения в предельно короткой форме, сохраняя при этом экспрессию. Она не просто констатирует свойство продукта, но выстраивает коммуникативную стратегию: показывает, кто инициирует действие, кто его исполняет, и какова роль бренда в этом сценарии [1; 108]. В этом смысле изучение сложного дополнения в слоганах – это не просто грамматическое упражнение, а возможность заглянуть в механизмы языкового воздействия, которые годами оттачиваются в рекламной практике.

Практическая часть статьи, построенная на анализе отобранных слоганов, позволяет проследить, как конструкция сложного дополнения адаптируется к жанровым требованиям рекламного дискурса. Вместо того, чтобы предъявлять грамматическую структуру в её полном виде, слоганы часто свёртывают её, оставляя лишь намёк на синтаксическую глубину, которая, тем не менее, угадывается носителем языка и работает на прагматический эффект.

Первый слоган – *Because You're Worth It* от *L'Oréal* [8] – внешне представляет собой простое придаточное предложение причины. Однако за ним стоит развёрнутая конструкция, где глагол убеждения *believe* управляет сложным дополнением: *we believe you to be worth it*. Бренд помогает потенциальным покупателям понять свою ценность и повысить самооценку, причём делает это через грамматическую форму, которая

оставляет место для личного присвоения смысла. Именно эллипсис главной части превращает сообщение из прямого утверждения в самостоятельное умозаключение, которое адресат делает будто бы без какого-либо принуждения.

Иной тип каузальности представлен в слогане *Melts in Your Mouth, Not in Your Hand (M&M's)* [10]. Здесь восстановление полной структуры даёт *make it melt* – глагол принуждения *make* с объектом *it* и инфинитивом без частицы *to*. Но на поверхности нет ни субъекта действия, ни самого глагола. Остаётся только результат, запечатлённый в антитезе двух локусов: *mouth* и *hand*. Данное построение создаёт ощущение объективного свойства продукта, не навязанного, а просто констатируемого. В этом проявляется характерная для рекламы маскировка грамматической сложности за кажущейся простотой.

Современная реклама платформы по подбору персонала *Indeed* использует слоган *We make hiring happen* [9]. Здесь сложное дополнение представлено эксплицитно: *make* в роли каузатора, объект *hiring* (герундий, что несколько расширяет классическое понимание конструкции) и инфинитив *happen*. В отличие от предыдущих примеров, субъект действия открыто назван – это «мы», сам бренд. Однако каузативная семантика воспринимается не как принуждение, а скорее, как гарантия результата. Благодаря краткости и ритмической завершенности фраза имитирует закономерность: найм сотрудников происходит будто бы сам собой, стоит лишь довериться платформе.

Слоган *Betcha Can't Eat Just One (Lay's)* [6] уходит от формальной книжности в сторону разговорного варианта употребления языка. *Betcha* – это слияние *bet you*, где *you* становится объектом пари, а следующая за ним клаузула *can't eat just one* выполняет функцию инфинитивного комплемента. Глагол *bet* вводит элемент игрового вызова, а отрицание *can't* создаёт иллюзию объективной невозможности. Данное построение вовлекает потребителя в диалог, где грамматическая конструкция работает не на описание свойства продукта, а на моделирование поведения: попробуй и убедись, что устоять невозможно.

Бренд *Gillette* в слогане *The Best a Man Can Get* [7] использует именную группу с атрибутивным инфинитивом. За ней угадывается имплицитное сложное дополнение с глаголом желания или разрешения: *we want a man to get the best* или *let a man get the best*. Открытое отсутствие субъекта и глагола смещает акцент с того, кто предоставляет возможность, на саму возможность как таковую. Слоган превращается в ценностное суждение, в котором бренд выступает не столько действующим лицом, сколько естественной средой для достижения идеала.

Наконец, слоган международной финансовой биржи *Upwork* – *Upwork helps businesses go big* [11] – демонстрирует ещё один эксплицитный вариант сложного дополнения, на этот раз с глаголом

помощи *help*, после которого инфинитив *go big* употреблён без частицы *to*. В отличие от каузативного *make*, *help* смягчает воздействие, оставляя за объектом (*businesses*) собственную активность. Фразовый глагол *go big* придаёт сообщению разговорную окраску, а сочетание малого бизнеса (*small*) и масштаба (*go big*) создаёт смысловой контраст, который замыкается на платформе как посреднике.

Объединяет все эти примеры то, что сложное дополнение в них редко встречается в «чистом», полном виде. Оно либо свёрнуто (эллипсис главной части), либо представлено через именные группы, либо использует герундий в объектной позиции. Однако именно эта гибкость позволяет конструкции сохранять свою прагматическую нагрузку: она моделирует желание, приписывает свойство, каузирует действие или вовлекает в диалог, оставаясь при этом в рамках предельно лаконичного высказывания. Рекламный слоган, таким образом, часто является синтаксически сложно организованным высказыванием, реализуемым в «скрытой» форме и дающим потенциальному покупателю возможность самостоятельно восстановить смысловую глубину за несколькими словами.

Проведённый анализ показал, что сложное дополнение в рекламных слоганах представлено как в эксплицитной, так и в имплицитной формах. Эксплицитные конструкции (с глаголами *make*, *help*, *bet*) используют *bare infinitive* и отличаются прямотой воздействия. Имплицитные варианты (с глаголами *believe*, *want*, *make*) требуют восстановления полной структуры, но именно эллипсис обеспечивает лаконичность – ключевое требование жанра. Во всех случаях сложное дополнение служит средством каузации, персонализации и создания запоминающегося сообщения, органично соединяя грамматическую сложность с прагматической эффективностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина В.В. Лингвистические особенности англоязычных рекламных слоганов / В.В. Алешина. – Текст: непосредственный // Современная филология: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2014 г.). – Уфа: Лето, 2014. – с. 103-108.
2. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – 2-е изд., испр. – Москва: Языки русской культуры, 1999. – 911 с.
3. Гималетдинова Г.К. Лингвостилистические особенности современной англоязычной рекламной коммуникации / Г.К. Гималетдинова, А.Р. Алимова. – Текст: электронный // Системные связи и системные процессы. – 2025. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvostilicheskie-osobennosti-sovremennoy-angloязыchnoy-reklamnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 26.03.2026).
4. Жакупова А.И. Грамматические приемы англоязычного рекламного слогана / А.И. Жакупова. – Текст: электронный // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 1. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/grammaticheskie-priemy-angloyazychnogo-reklamnogo-slogana> (дата обращения: 26.03.2026).

5. Мкртчян Т.Ю. Инфинитивные предикативные конструкции как средство языковой компрессии в современном английском языке / Т.Ю. Мкртчян, В.А. Борисенко. – Текст: электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 4 (21). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/infinitivnye-predikativnye-konstruktsii-kak-sredstvo-yazykovoy-kompressii-v-sovremennom-angliyskom-yazyke> (дата обращения: 26.03.2026).

6. Ad Age. Lays – Betcha Can’t Eat Just One – 30s [Электронный ресурс] // Ad Age Video. – Режим доступа: <https://adage.com/video/lays-betcha-cant-eat-just-one-30s/> (дата обращения: 26.03.2026).

7. Gillette. The Best A Man Can Get [Электронный ресурс] // Gillette. – Режим доступа: <https://gillette.com/en-us/about/the-best-men-can-be-old> (дата обращения: 26.03.2026).

8. L’Oréal Paris. Because You’re Worth It [Электронный ресурс] // L’Oréal Paris USA. – Режим доступа: <https://www.lorealparisusa.com/because-youre-worth-it> (дата обращения: 26.03.2026).

9. MillGroup USA. We Make Hiring Happen [Электронный ресурс] // Millennium Group. – Режим доступа: <https://millenniumgroup.com/> (дата обращения: 26.03.2026).

10. The Journal of Antiques and Collectibles. M&M’s: Melts In Your Mouth, Not In Your Hands [Электронный ресурс] // The Journal of Antiques and Collectibles. – 2024. – Режим доступа: <https://journalofantiques.com/columns/antiques-peek/mms-melts-in-your-mouth-not-in-your-hands/> (дата обращения: 26.03.2026).

11. Upwork. Upwork Helps Businesses Go Big, Even When They’re Small [Электронный ресурс] // Upwork Blog. – Режим доступа: <https://www.upwork.com/blog/upwork-helps-businesses-go-big-even-when-theyre-small> (дата обращения: 26.03.2026).

УДК 372.881.1: 811.111

И.С. Лихачева
студентка 3 курса Бирского филиала
Уфимского университета науки и технологий
(г. Бирск)
Научный руководитель – Ю.В. Горшунов
д-р филол. наук, профессор Бирского филиала
Уфимского университета науки и технологий

ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ КАК ОТРАЖЕНИЕ БРИТАНСКОГО ХАРАКТЕРА И МЕНТАЛИТЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

Аннотация: статья посвящена исследованию отражения британского характера и менталитета в паремиях о животных. На материале сборников пословиц выявлено, что ядро английской зооморфной паремиологии составляют образы одомашненных животных: собаки, лошади и кошки. Выясняя передаваемый смысл пословиц и поговорок, проецируя свойства животных, их поведение и повадки на человека, удалось выявить определенные черты национального характера, репрезентируемые

животными: трудолюбие, выносливость, сдержанность, верность, независимость, справедливость, прагматизм, индивидуализм, уважение к личному выбору.

Ключевые слова: паремии, пословицы, поговорки, животные, зооморфизмы, зоонимы, языковая картина мира, британский менталитет.

I.S. Likhacheva

3rd year student of Birsky branch

Ufa University of Science and Technology

(Birsk)

Scientific supervisor – Y.V. Gorshunov

Doctor of Philological Sciences,

Professor of Birsky Branch of Ufa University of Science and Technology

ANIMAL IMAGES AS A REFLECTION OF THE BRITISH CHARACTER AND MENTALITY (BASED ON PROVERBS AND SAYINGS)

Abstract. The article examines animal images in English proverbs and sayings as a reflection of the British character and mentality. Based on the material of collections of proverbs, it is revealed that the core of English zoomorphic paremiology consists of images of domesticated animals: a dog, a horse, and a cat. By projecting animal characteristics, behavior, and habits onto humans and clarifying the meaning conveyed by proverbs and sayings, certain national character traits represented by animals were identified: hard work, endurance, restraint, loyalty, independence, fairness, pragmatism, individualism, and respect for personal choice.

Keywords: paremias, proverbs, sayings, animals, zoomorphisms, zoonyms, linguistic worldview, British mentality.

Пословицы и поговорки представляют собой особый пласт языка, в котором наиболее выпукло проявляется связь языка и культуры [9]. Как продукт народной мудрости, они аккумулируют в себе многовековой опыт наблюдений за миром, человеком и обществом, транслируя из поколения в поколение эталоны, стереотипы и ценностные ориентиры. Английские пословицы и поговорки получили достойное отражение в лексикографической практике в словарях пословиц и поговорок [12], фразеологических словарях [7], [13], [14], сборниках и справочниках [1], [2], [6], [10], пособиях [8]. Обращение к этим источникам позволяет нам приобщиться к уникальным народным изречениям, которые описывают самые разнообразные стороны человеческого бытия и передают опыт из поколения к поколению.

Актуальность темы исследования обусловлена очевидным фактом, что изучение паремиологического фонда позволяет не только понять грамматическую и лексическую структуру языка, но и проникнуть в глубины национального самосознания, реконструировать ключевые черты народного характера.

Объектом исследования являются паремии английского и русского языков с зоонимом в их составе.

Предметом исследования является культурологический потенциал паремий как источников ценной информации о культуре народа-носителя, его менталитете и национальном характере.

Целью данной статьи является выявление того, как образы животных в английских пословицах и поговорках отражают черты британского национального характера и систему ценностей.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- определить круг наиболее частотных зооморфных образов в английской паремиологии;
- проанализировать символическую нагрузку каждого образа в контексте британской культуры;
- выявить, какие черты характера (трудолюбие, доброжелательность, вежливость, коммуникабельность, верность, независимость, эгоизм, индивидуализм, хитрость, лживость, глупость, лень и др.) репрезентируются через образы животных;
- провести сопоставительный анализ английских паремий с русскими паремиологическими эквивалентами для более четкого высвечивания национальной специфики.

Методологической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных специалистов по паремиологии (В.И. Даля, Г.Л. Пермякова; Л.В. Васильевой, А.В. Кунина, М.А. Черкасского, М.А. Кульковой и др.), фразеологии (А.В. Кунина, В.М. Мокиенко, В.Н. Телия, Н.М. Шанского и др.), метафорике и зоометфорике (Дж. Лакоффа, М. Джонсона, П.Н. Барышникова, А.П. Чудинова, Э.И. Будаева, В.П. Москвина, Ю.В. Горшунова и др.)

Особый интерес в паремиологии представляют паремии с компонентом-зоонимом, то есть фразеологизмы, пословицы и поговорки, включающие названия животных. Животный мир издавна служил для человека своеобразным зеркалом, в котором он видел отражение собственных качеств, поступков и социальных отношений. Наделяя животных теми или иными чертами, народ создавал устойчивые образы-символы (зооморфизмы), которые легли в основу культурного кода нации. [3], [4], [5]. Анализ того, какие животные попадают в фокус народного внимания и какие характеристики им приписываются, позволяет выявить систему приоритетов и жизненных установок, присущих конкретной лингвокультурной общности.

Количественный анализ отобранных методом сплошной выборки пословиц двух сборников [1], [9] показывает высокий процент пословиц, в которых метафорические образы строятся на сельскохозяйственных животных – лошадях, овцах, коровах, свиньях, птицах (курицы, цыплята,

петухи) и т.д., и на животных-компаньонах – кошках и собаках. Образы домашних животных, наиболее тесно связанных с повседневной жизнью человека: dog, horse, cat, sheep, cow, ox, cock, hen и др., составляют ядро английского зооморфного кода.

На материале сборников пословиц выявлено, что по частотности и смысловой нагрузке выделяются три фигуры: собака (dog), лошадь (horse) и кошка (cat), образы которых репрезентируют определенные черты национального характера. Именно в этих образах наиболее полно раскрываются базовые ценности и черты британского национального характера.

При восприятии образа лошади и проекции его на человека доминантными характеристиками выступают признаки «трудолюбие» и «выносливость», которые хорошо отражены во фразеологизме *work like a horse* – «работать как лошадь» и словах *workhorse* «рабочая лошадь» (лошадь как живая рабочая сила, непосредственно используемая человеком) [5]. В английской паремиологии лошадь фигурирует прежде всего как работник и помощник, который требует заботы, но и способен многое вынести. Эта амбивалентность образа точно отражает британское отношение к труду: с одной стороны, трудолюбие поощряется, с другой – эксплуатация трудящегося осуждается. Пословица *All lay loads on a willing horse* (букв. «На старательную лошадь все груз взваливают») [1; 18], [9; 55] имеет точный русский аналог: «Кто везет, того и погоняют». Однако в английском варианте акцент сделан именно на добровольном усердии (*a willing horse*), которым не следует злоупотреблять. Ту же мысль усиливает поговорка *Don't spur a willing horse* («Послушного коня не подгоняют») [9; 56]. Здесь проявляется важный принцип британской этики: уважение к чужому труду и невмешательство, пока человек сам справляется с работой.

Прагматизм англичан ярко высвечивается в известной пословице *You can take a horse to the water, but you cannot make him drink* («Можно отвести лошадь на водопой, но нельзя заставить ее пить») [1; 18], [9; 56]. В отличие от русского эквивалента «Насильно мил не будешь» английский вариант подчеркивает тщетность любых попыток принуждения там, где требуется личная воля и желание. Передаваемый смысл: «силою не все возьмешь». Это прямая проекция британского индивидуализма и уважения к личному выбору.

Наконец, пословица *A short horse is soon curried* (букв. «Маленькую лошадь легко чистить») [9; 56] отражает практический склад ума: любую работу следует соизмерять с ее объемом, а за простую работу не стоит браться слишком долго. Таким образом, лошадь предстает как символ труда и выносливости.

Пословицы и фразеологизмы с зоонимом dog в составе доминируют среди прочих. С собакой ассоциируются такие качества, как верность, справедливость и жизнестойкость. Образ собаки в английских пословицах

значительно сложнее и многограннее, чем в русской традиции. Если в русском языке слово собака часто имеет негативную коннотацию (ср. «собаке – собачья смерть»), то в английском это преимущественно положительный символ, «лучший друг человека», через который транслируются идеи верности, справедливости и демократизма. Квинтэссенцией этого отношения является поговорка *Every dog has his day* (букв. «У каждой собаки бывает свой день») [1; 92], [9; 59]. Русский аналог «Будет и на нашей улице праздник» передает лишь часть смысла. Английский вариант подчеркивает идею равенства: даже тот, кто сейчас находится внизу социальной лестницы («собака»), имеет право на успех и признание. Это выражение демократичности британского сознания.

Идея справедливого вознаграждения за труд выражена в пословице *A good dog deserves a good bone* («Хорошая собака заслуживает хорошую кость») [1; 123]. Примечательно, что в английском варианте отсутствует негативный подтекст (кость – не самое лучшее угощение для человека), здесь важен сам принцип: заслуженное должно быть получено. Ср. «по заслугам и честь».

Особого внимания заслуживает группа пословиц, предостерегающих от суетливости и пустой угрозы: *Barking dogs seldom bite* («Не бойся собаки брехливой, бойся молчаливой»; ср. «Собака что лает, редко кусает») [1; 30], [9; 59] и *Beware of a silent dog and still water* («Бойся молчащей собаки и тихой воды») [1; 43]. Здесь прослеживается чисто английская сдержанность: настоящая опасность исходит не от того, кто много говорит (лает, брешет), а от того, кто сохраняет спокойствие.

Обращение к образу кошки выявляет такие качества, как независимость, хитрость и любовь к комфорту, причем образ кошки в английской языковой картине кардинально отличается от русского. Если в русских сказках и поверьях кошка – существо загадочное, но чаще домашнее и ласковое («котик-коток»), то английская кошка – символ независимости, хитрости и нежелания рисковать попусту. Наиболее ярко это проявляется в пословице *A cat may look at a king* («И кошка может смотреть на короля») [9; 58]. Это выражение подчеркивает важнейшую черту британского менталитета: никто не лишен права смотреть и оценивать, независимо от социального статуса. Свобода взгляда, свобода мнения распространяется на всех – от простого обывателя до монарха. Другая известная поговорка *When the cat is away, the mice will play* («Когда кота нет, мыши резвятся») [1; 299], [9; 58] отражает не столько хитрость мышей, сколько естественный порядок вещей: отсутствие надзора ведет к свободе действий («Без кота мышам раздолье»). В этом видится признание того, что любая власть временна.

Однако ключевая черта английской кошки – нежелание рисковать и пачкать руки. Пословица *All cats love fish but fear to wet their paws* (букв. «Все кошки любят рыбу, но боятся намочить лапки») [9; 58] точно

передает эту двойственность. Русский аналог «И хочется, и колется» фиксирует то же состояние, но английский вариант акцентирует именно боязнь усилий, нежелание поступиться комфортом ради желаемого.

Наконец, предупреждение *Curiosity killed a cat* («Любопытство убило кошку») [1; 68] отражает британскую сдержанность и неодобрение излишнего вмешательства в чужие дела. В сочетании с пословицей *Care killed the cat* (букв. «Забота убила кошку») [1; 54] формируется образ существа, которое губят либо излишние хлопоты, либо излишнее любопытство – то есть выход за рамки отведенной ему роли.

Нельзя обойти вниманием обороты *a cat-and-dog life/existence* (an unhappy marriage, in which the partners fight like cat and dog) и *to lead a cat-and-dog life*, которые соответствуют русской идиоме (*жить*) как кошка с собакой, т.е. постоянно ссориться, враждовать, спорить, демонстрировать враждебность и разногласия. Они отражают конфликтные отношения и порождены распространенным представлением о вечной вражде между кошками и собаками. [3]. Идиома *cat-and-dog* часто используется для описания супружеских пар или соседей по комнате, у которых не мирные, а несчастливые, конфликтные отношения.

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что пословицы и поговорки являются ценным источником этнокультурной информации [11]. Образы животных в английских пословицах и поговорках являются культурными символами, отражающими ключевые черты британского менталитета и характера: трудолюбие и уважение к труду, выносливость, сдержанность, верность, независимость, справедливость, прагматизм, индивидуализм, уважение к личному выбору.

Для более четкого высвечивания национальной специфики был проведен сопоставительный анализ с русскими паремиологическими эквивалентами.

Пословицы и поговорки, построенные на образах животных, дают возможность переноса свойств животного, его поведения, повадки и характера на человека и таким образом передать ценные сведения как о языке, так и о культуре, складе характера и менталитете народа-создателя пословиц и поговорок, сведения о национальной картине мира английского народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева Л. Краткость – душа остроумия. Английские пословицы, поговорки, крылатые выражения. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. – 350 с.
2. Гварджаладзе И.С., Мchedlishvili Д.И. Английские пословицы и поговорки. – М.: Высшая школа, 1971. – 78с.
3. Горшунов Ю.В. Использование английских и русских зооморфных метафор в иноязычном обучении // Тенденции развития науки и образования. – № 61. – Май 2020 (часть 12). – С. 71-75.

4. Горшунов Ю.В., Галиева И.И. Использование паремий в обучении английскому языку как средству формирования социокультурной и социолингвистической компетенций // Высшая школа: научные исследования. материалы Межвузовского международного конгресса. – Москва, 2025. – С. 46-53.
5. Горшунов Ю.В., Горшунова Е.Ю. Анималистические метафоры и сравнения английского языка, основанные на образе домашних животных // Австрийский журнал гуманитарных и общественных наук. – №3-4. – 2021. – С. 23-30.
6. Дубровин М.И. Английские и русские пословицы и поговорки в иллюстрациях / Худож. В.И. Тильман. 2-е изд. – М.: Просвещение, 1995. – 349 с.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М. Д. Литвинова. 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1984. – 944с.
8. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк. – Дубна: Изд. Центр "Феникс", 1996. – 381 с.
9. Нуриахметов Г.М., Салин С.В. Язык и культура в пословицах и поговорках: Учебно-справочное пособие. – Бирск: Бирск. гос. пед. ин-т, 2001. – 146 с.
10. Сейдл Дж., Макморди У. Идиомы английского языка и их употребление / Предисл. Медниковой Э.М. – М.: Высш. шк., 1983. – 266 с.
11. Сираева Э.Р., Горшунов Ю.В. Русские и английские паремии как источник этнокультурной информации // Тенденции развития науки и образования. – № 89. Сентябрь 2022 (Ч. 3). – С. 153-157.
12. Словарь употребительных английских пословиц: 326 статей / М.В. Буковская, С.И. Вьяльцева, З.И. Дубянская и др. 3-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1990. – 240 с.
13. Chambers Idioms. Edited by E.M. Kirkpatrick and C.M. Schwartz. – Chambers, 1983. – 432 p.
14. Longman Idioms Dictionary. – Longman, 1998. – 398 p.

УДК 811.161.1

Лю Гэнцзюнь

*аспирант 2 курса филологического факультета в «Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина»
(г. Москва)*

Научный руководитель – М.С. Милованова

д-р филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания филологического факультета в «Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина»

СОБЫТИЙНО-ДОМЕННАЯ КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАТИВНОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье на примере русских глаголов «идти» и «одолжить» проверяется объяснительный потенциал событийно-доменной когнитивной модели (ЕСМ). Анализ показывает, что многозначность глагола «идти» возникает в результате акцентирования различных атрибутов прототипического домена перемещения и образует радиальную сеть значений, тогда как энантиосемия «одолжить» обусловлена сменой фокуса на разных фазах единого домена передачи. ЕСМ раскрывает

когнитивные основания семантической деривации и подтверждает неавтономность языка, укоренённого в общих механизмах познания.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика; событийно-доменная когнитивная модель; многозначность; энантиосемия; семантическая деривация; русские глаголы.

Liu Genjun

*2nd year postgraduate student of Pushkin State Institute of the Russian Language
(Moscow)*

Scientific Advisor – M.S. Milovanova

Doctor of Philological Sciences,

Professor of Pushkin State Institute of the Russian Language

EVENT-DOMAIN COGNITIVE MODEL AS A TOOL FOR INTEGRATIVE ANALYSIS OF LINGUISTIC PHENOMENA: FROM THEORY TO PRACTICE OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. This article examines the explanatory power of the Event-domain Cognitive Model (ECM) through a case study of the Russian verbs “идти” and “одолжить”. The analysis demonstrates that the polysemy of “идти” stems from the highlighting of different attributes within the prototypical domain of motion, yielding a radial network of meanings. In contrast, the enantiosemy of “одолжить” arises from shifts in focal perspective across different phases of a unified transfer domain. The ECM illuminates the cognitive underpinnings of semantic derivation and reaffirms that language is not an autonomous faculty but is grounded in general mechanisms of human cognition.

Keywords: cognitive linguistics; Event-domain Cognitive Model; polysemy; enantiosemy; semantic derivation; Russian verbs.

В последние десятилетия когнитивная лингвистика утвердилась в качестве одного из наиболее влиятельных направлений в науке о языке. Её ключевая установка – «язык не является автономной системой, а представляет собой неотъемлемую часть общей когнитивной способности человека» [1; 7] – обусловила поиск универсальных когнитивных механизмов, лежащих в основе языковой деятельности. Исследователи, такие как Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Л. Талми, предложили ряд моделей, призванных объяснить, каким образом структуры опыта и восприятия проецируются в семантику и грамматику. Однако, как справедливо замечает Ван Инь, многие из этих моделей, будучи глубокими и эвристически ценными, остаются либо слишком линейными, либо сконцентрированными на динамических аспектах событий, не уделяя должного внимания их иерархической организации и статическим составляющим [1; 238].

Прежде чем перейти к изложению сути ЕСМ, необходимо кратко очертить контекст, в котором она возникла. Классическими образцами когнитивного моделирования событий считаются «модель бильярдного шара» и «модель сцены» Р. Лангакера, а также «модель силовой

динамики» Л. Талми. В модели Лангакера, например, событие предстает как цепочка взаимодействий, где энергия передается от одного участника к другому, что хорошо описывает прототипическую переходную конструкцию [3; 506]. Л. Талми, в свою очередь, детально разработал понятие силового взаимодействия между агонистом и антагонистом, что оказалось продуктивным для анализа каузативных и модальных конструкций [4; 53]. Ван Инь, признавая вклад этих ученых, указывает на принципиальный недостаток: все эти модели, по сути, линейны. Они фокусируются на разворачивании действия во времени, на последовательности «агенса – действие – пациент», но не дают инструмента для анализа иерархической структуры самого события, его внутренней сложности и многоуровневости [1; 239]. Кроме того, они оставляют за скобками статические элементы ситуации, такие как фоновые обстоятельства, свойства участников, их внутренние состояния, без которых понимание многих языковых явлений, особенно в области семантической деривации, оказывается неполным.

В качестве альтернативы Ван Инь предлагает событийно-доменную когнитивную модель. В основе ЕСМ лежит представление о том, что любое событие (Event) концептуализируется в сознании человека не как плоская последовательность актов, а как иерархически организованная структура – домен (Domain). Этот домен включает в себя, как минимум, два базовых компонента: действие (Action) и сущность (Being) [1; 240]. Под действием понимается не только сам процесс, но и его динамические характеристики, а под Сущностью – все вовлеченные в событие объекты, лица, а также обстоятельства и атрибуты. Важно подчеркнуть, что и действие, и сущность в рамках ЕСМ не являются элементарными сущностями; они сами обладают сложной внутренней структурой, которая может быть развернута на более низких уровнях анализа. Так, действие подразумевает наличие определенного способа, инструмента, результата, а сущность – своих качеств, состояний, пространственной локализации.

Ключевым преимуществом ЕСМ является её способность совмещать динамический и статический анализ. Например, предложение «*Он разрезал хлеб ножом*» описывается в традиционных динамических моделях как передача энергии от агенса к объекту. ЕСМ же позволяет на статическом уровне зафиксировать, что «нож» является не просто инструментом, а неотъемлемым атрибутом данного конкретного действия (резать ножом), который, в свою очередь, связан с сущностью (хлеб). Эта модель также включает механизм «информации по умолчанию», которая активируется в сознании носителя языка. Так, событие «есть в ресторане» имплицитно содержит в своей доменной структуре такие компоненты, как «официант», «меню», «счет», даже если они не упомянуты в высказывании. Это напрямую связано с механизмом метонимии, которая, согласно когнитивной лингвистике, заключается в использовании одного

компонента домена для референции ко всему домену или другому его компоненту [1; 206].

Обратимся теперь к русскому языковому материалу, чтобы продемонстрировать объяснительную силу ЕСМ. Одной из традиционно сложных проблем семантики является описание многозначности, особенно глаголов с предельно широкой семантикой. Возьмем глагол «идти». В словарях фиксируются более 20 значений: «двигаться, переступая ногами» (человек идёт), «перемещаться» (поезд идёт), «протекать, длиться» (время идёт), «быть к лицу» (шляпа тебе идёт) и т.д. [2; 202]. С позиций традиционной семантики эти значения кажутся разрозненными, а их связь – произвольной. ЕСМ позволяет увидеть за этим многообразием единую когнитивную структуру.

Ядром событийного домена глагола «идти» является прототипическое действие – самостоятельное перемещение одушевленного субъекта в пространстве. Это действие, как и любой другой компонент в ЕСМ, обладает набором импликаций и атрибутов. Наиболее значимыми из них являются: а) направленность движения; б) непрерывность процесса; в) самостоятельность (независимость от внешней каузации); г) определенная скорость/интенсивность. Каждое из производных значений возникает в результате фокусировки на одном или нескольких из этих атрибутов, в то время как другие компоненты прототипического домена либо редуцируются, либо переосмысливаются метафорически.

Так, значение «перемещаться (о транспорте)» (автобус идёт) актуализирует атрибуты «направленность» и «непрерывность», но редуцирует компонент «самостоятельное переступание ногами». Значение «протекать (о времени)» (время идёт) возникает в результате метафорического переноса: «непрерывность» и «направленность» движения проецируются на абстрактную сферу темпоральности. В этом случае происходит смена категориальной принадлежности компонента «Сущность» – с физического объекта на абстрактную длительность. Значение «быть к лицу» (платье идёт) на первый взгляд кажется совершенно далеким от исходного. Однако ЕСМ позволяет объяснить и его. Здесь в фокусе оказывается импликация «соответствия», «следования форме». Если человек движется по дороге, то траектория его движения соответствует изгибам пути. Аналогично, одежда, которая «идет» человеку, как бы «следует» линиям его фигуры, «движется» вместе с ним, не диссонируя. Это, по сути, сложная метафора «соответствия формы», выводимая из более простого пространственного отношения «путь – движение по пути». Таким образом, ЕСМ демонстрирует, что все значения глагола «идти» не являются хаотичным набором, а радиально расходятся от единого событийного центра, мотивируясь различными гранями исходной доменной структуры. Это полностью соответствует

представлению о том, что «язык формируется под воздействием познания, а значения слов коренятся в нашем телесном и социальном опыте» [1; 286].

Еще более убедительным свидетельством в пользу ЕСМ является её способность объяснить такое противоречивое явление, как энантиосемия (внутрисловная антонимия). В русском языке есть глаголы, которые могут выражать противоположные значения в зависимости от контекста. Например, глагол «одолжить» может означать как «дать в долг», так и «взять в долг». Классическая семантика часто трактует это как омонимию или результат случайного исторического развития. ЕСМ предлагает иной взгляд.

Действие «одолжить» входит в более крупный событийный домен «передача денег / имущества во временное пользование». Этот домен, как и любой другой, представляет собой сложную структуру с несколькими участниками (Сущностями) и этапами (Действиями). В нем обязательно присутствуют: Субъект-инициатор (S1), Субъект-контрагент (S2) и Объект передачи (деньги/вещь). Само Действие может быть рассмотрено с двух противоположных перспектив: «движение объекта от S1 к S2» (дать в долг) и «движение объекта к S1 от S2» (взять в долг). В ЕСМ обе эти перспективы являются не разными действиями, а разными фазами или направлениями одного и того же интегрального события, закрепленного в сознании как целостный домен. Языковая форма «одолжить» не специфицирует направление, она просто активирует весь домен целиком. Конкретизация же направления происходит на уровне синтаксической конструкции и более широкого контекста, которые фокусируют внимание на одной из фаз события. Аналогично можно проанализировать пары «снимать (квартиру)» и «снимать (деньги со счета)», где движение объекта (права пользования или финансов) разнонаправлено, но принадлежит одному домену «перемещение объекта с одной позиции». Как отмечает Ван Инь, «одно и то же событие в зависимости от перспективы, избранной говорящим, может быть представлено различными языковыми средствами, и ЕСМ позволяет зафиксировать их концептуальное единство».

Подводя итог, можно заключить, что событийно-доменная когнитивная модель (ЕСМ), разработанная Ван Инем, представляет собой значительный шаг вперед в развитии когнитивной семантики и грамматики. Она не отвергает достижения предшественников, но существенно их дополняет, предлагая более объемный и структурированный взгляд на когнитивную репрезентацию событий. ЕСМ преодолевает линейность и динамическую односторонность более ранних моделей (Лангакера, Талми) за счет введения иерархического, многоуровневого подхода, учитывающего как процессуальные, так и субстанциональные, статические характеристики домена.

Применение ЕСМ к анализу русского языкового материала, как показано в данной работе, обладает высокой объяснительной силой. Она

позволяет не просто констатировать факт семантической деривации или энантиосемии, но и вскрыть глубинные когнитивные основания этих явлений, показав их мотивированность структурой нашего знания о мире. Модель демонстрирует, что значения многозначного слова не распадаются на изолированные лексико-семантические варианты, а представляют собой сеть, вырастающую из единого событийного прототипа. Это вновь подтверждает центральный тезис когнитивной лингвистики о неавтономности языка и его укорененности в общих механизмах человеческого познания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Инь Когнитивная лингвистика. – Шанхай: Издательство обучения иностранным языкам, 2007. – 681 с.
2. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: «А ТЕМП», 2006. – 944 с.
3. Langacker R.W. Concept, image and symbol: the cognitive basis of grammar // Journal of Linguistics. – 1992. – Т. 28. – № 2. – С. 506-509.
4. Talmy L. Force Dynamics in Language and Cognition // Cognitive Science. – 1988. – Т. 12. – № 1. – С. 49-100.

УДК 81'255.4:82-31(410)

А.Р. Нафикова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмиллы»
(г. Уфа),
Н.В. Волкова
канд. филол. наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и
перевода ФГБОУ ВО «БГПУ им.М.Акмиллы»

«ГОВОРЯЩИЕ» ИМЕНА В СЕРИАЛЕ «БРИДЖЕРТОНЫ»: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОРИГИНАЛА И СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА

Аннотация: данная работа посвящена исследованию антропонимического пространства популярного сериала «Бриджертоны». В статье анализируется лингвистическая природа «говорящих» имен и их роль в формировании художественного образа. Далее рассматривается процесс перевода антропонимов в сериале «Бриджертоны» на русский язык как показательный пример взаимодействия лингвистических традиций и коммерческих императивов в современной переводческой практике. Исследование базируется на методах этимологического, семантического и контекстуального анализа.

Ключевые слова: антропоним, Бриджертоны, транскрипция, транслитерация.

A.R. Nafikova

1st year Master's of Bashkir State Pedagogical

University n.a. M. Akmulla

(Ufa),

N.V. Volkova

Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State

Pedagogical University n.a. M. Akmulla

"TALKING" NAMES IN THE BRIDGERTON SERIES: THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF THE ORIGINAL AND TRANSLATION STRATEGIES

Abstract. This paper is dedicated to the study of the anthroponymic space of the popular TV series "Bridgerton." The article analyzes the linguistic nature of "telling" names (charactonyms) and their role in shaping the artistic image of characters. This article examines the process of translating anthroponyms in "Bridgerton" into Russian as a representative example of the interaction between linguistic traditions and commercial imperatives in contemporary translation practice. The research is based on methods of etymological, semantic, and contextual analysis.

Keywords: anthroponym, Bridgerton, transcription, transliteration.

Актуальность данного исследования продиктована необходимостью поиска адекватных стратегий передачи художественной ономастики в аудиовизуальном переводе. Сериал «Бриджертоны» (Netflix) характеризуется глубоким символизмом имен, однако при их русскоязычной локализации значительный пласт смыслов остается недоступным.

Объектом исследования являются антропонимы в английском и русском языках, предметом – особенности антропонимов и специфика их перевода с английского на русский язык в аудиовизуальном тексте.

Цель – выявить специфику функционирования характеронимов в оригинале и проанализировать эффективность переводческих трансформаций с позиции сохранности авторских смыслов.

Задачи:

1. Провести этимолого-семантический анализ имен персонажей в оригинале.

2. Систематизировать доминирующие стратегии перевода.

Материалом выступает англоязычный сериал "Bridgerton" («Бриджертоны»). В работе использованы этимологический, контекстуальный, семантический и сопоставительный методы анализа.

В художественном тексте (и его визуальной интерпретации) имя собственное редко бывает случайным. В отличие от реальной жизни, где имя дается индивиду до проявления его личностных качеств, в литературе и кино антропоним подбирается автором как инструмент характерологии.

Исследование «говорящих» имен (характеронимов) позволяет глубже понять авторский замысел и культурный контекст произведения [1]. В лингвистике под антропонимом понимается имя собственное, идентифицирующее человека [3]. Однако в художественном дискурсе антропоним обретает дополнительную коннотативную функцию. Согласно теории Э.Б. Магазаника, имя в искусстве стремится к превращению в «имя-тип». Оно перестает быть просто этикеткой и становится содржателем смыслов [1].

Сериал «Бриджертоны» является ярким представителем жанра исторической стилизации, предоставляет богатый материал для ономастического анализа. Он сочетает в себе классические английские традиции именования с глубоким символизмом.

Рассмотрим некоторые фамилии из сериала.

Bridgerton: корень *bridge* (мост). Фамилия символизирует стабильность, связь времен и поколений. Это люди, которые служат опорой общества.

Featherington: корень *feather* (перо). Лингвистический анализ выявляет семантику легкости, отсутствия веса, суетливости. Это о попытке перещегоолять старую аристократию яркостью нарядов. Идиома «*feather-brained*» (пустоголовый) коррелирует с поведением некоторых членов семьи.

Нельзя рассматривать имена детей Бриджертонов в отрыве от их системности. Использование алфавитного порядка (*Anthony*, *Benedict*, *Colin*, *Daphne*, *Eloise*, *Francesca*, *Gregory*, *Hyacinth*). Это подчеркивает системность и выделяет их на фоне хаотичных Фезерингтонов.

Рассмотрим наиболее интересные имена и их значения. Имя главной героини первого сезона отсылает к греческой мифологии. Дафна (*Daphne*) – нимфа, которая превратилась в лавр, чтобы спастись от преследования Аполлона [2]. Это символизирует чистоту, невинность и стремление к защите своего достоинства. В сериале Дафна воплощает образ «алмаза» сезона, чья красота и добродетель становятся объектом охоты, в то время как сама она ищет искренности в партнере.

Фамилия Саймона, герцога Гастингса и мужа Дафны – *Basset*. Старофранцузское *basset* означает «низкий» или «приземистый» (отсюда название породы собак бассет-хаунд). В контексте персонажа это может иронично подчеркивать его стремление «приземлиться», уйти от пафоса высшего титула и его нежелание продолжать род.

Имя Элоиза (*Eloise*) занимает центральное место в системе образов. С лингвистической точки зрения, имя восходит к древнегерманскому *Helewidis*, что традиционно интерпретируется как «здоровье» и «широта» [7]. Однако в контексте лингвокультурологии имя неразрывно связано с фигурой Элоизы Аржантёйской. Данная личность является одной из самых образованных женщин Средневековья. Имя служит предвосхищением её

судьбы: как и её историческая тезка, она ищет самореализации через текст, переписку и исследование социальных истин. Семантика имени подчеркивает «широту» её взглядов, которая вступает в конфликт с правилами этикета. Скорее всего, выбор этого имени автором является маркером автономии и интеллектуального превосходства над тривиальными интересами «Тона».

Младшая дочь семейства, Гиацинта (*Hyacinth*), представляет собой иную антропонимическую модель. Здесь автор обращается к флорониму, т.е. имени, производному от названия цветка [4]. Однако за внешней хрупкостью цветочного имени скрывается сложная мифологическая и лингвистическая структура. В греческой мифологии Гиацинт был юношей, чья гибель привела к рождению прекрасного цветка, ставшего символом вечного возрождения [2]. В «Бриджертонах» Гиацинта – это «последний аккорд» семейного алфавита, символ неувядающей жизненной силы рода. Согласно викторианскому «языку цветов» (*Floriography*), гиацинт символизирует игру, спорт и стремительность [6]. Это идеально соотносится с характером героини: она проникательна, азартна и обладает самым живым умом. В отличие от нежной Дафны (лавр), Гиацинта – цветок более яркий и колючий по своему характеру. В её имени заложен потенциал будущей яркой и, возможно, дерзкой женщины.

Псевдоним главной сплетницы сериала является наиболее ярким примером семантической компрессии. Фамилия Уислдаун (*Whistledown*) состоит из двух основ: *whistle* («свистеть», «свисток») и *down* («вниз», «пух»). В английском языке идиома *to blow the whistle* означает разоблачение, донос или предание огласке тайных фактов. Сочетание этих компонентов создает образ человека, который разносит вести так же легко, как летит пух. Это имя-функция, подчеркивающее роль персонажа как обличителя и репортера.

Анализ русскоязычной версии сериала «Бриджертоны» демонстрирует, что доминирующей стратегией при передаче антропонимов и топонимов выступила практическая транскрипция, представляющая собой метод фонетической аппроксимации имени из языка оригинала с возможным включением элементов транслитерации [5]. Данный подход проявляется в таких соответствиях, как *Bridgerton* – Бриджертон, *Daphne* – Дафна, *Featherington* – Фезерингтон, *Basset* – Бассет, *Whistledown* – Уислдаун. Выбор этой стратегии может быть объяснен облегчением идентификации персонажей в международном медиапространстве и минимизацией когнитивной нагрузки на переводчика. Несмотря на это, данная методологическая установка привела к системной утрате характерологических функций.

Целесообразно рассмотреть и преимущества выбранной переводческой стратегии:

1. Глобальная унификация контента. Использование транскрипции способствует единообразию медиафраншизы «Бриджертоны» в рамках глобальной экосистемы *Netflix*. Это обеспечивает интернационализацию медиапродукта и упрощает межкультурную коммуникацию фанатов.

2. Сохранение культурной аутентичности. Применение калькирования (например, перевод *Featherington* как Перьевые или Пуховы) могло бы привести к стилистическому диссонансу и разрушить иллюзию аутентичности эпохи Регентства.

3. Предотвращение нежелательных коннотаций. Попытки семантической адаптации имен собственных в переводе сопряжены с риском привнесения коннотаций, отсутствующих в оригинале, или вульгаризации образа персонажа. Например, прямой семантический перевод *Basset* как Коротышка привел бы к стилистическому искажению.

Анализ имен в сериале «Бриджертоны» показывает, что это продуманная знаковая система. Имена персонажей в сериале ярко показывают их характер (такие имена называют характерниками). Противопоставление фамилий Бриджертон и Фезерингтон, отсылки к мифам в именах Дафны, Элоизы и Гиацинты, скрытая ирония в фамилии Бассет и сжатый смысл псевдонима Уислдаун – все это создает сложный код имен. Понимание этого кода значительно улучшает восприятие сюжета.

Однако исследование показало, что при переводе сериала на русский язык большая часть этого кода становится недоступной для русскоязычных зрителей. Преобладание транскрипции (передачи звуков имени, а не его смысла) помогает сохранить аристократический стиль, но это приводит к потере исходного значения, мифологических отсылок и игры слов, которые были в оригинальных именах.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Анализ выявил глубокую внутреннюю форму имен в сериале «Бриджертоны»:

Фамильная оппозиция: *Bridgerton* («мост», стабильность) и *Featherington* («перо», легковесность/пустоголовость).

Структурность: Алфавитный порядок имен детей Бриджертонов как символ родовой упорядоченности.

Наличие символизма и аллюзий: Использование мифологем (*Daphne* – лавр; *Hyacinth* – возрождение, игра), исторических параллелей (*Eloise* – интеллектуализм) и иронических контрастов (*Basset* — «низкий» в контексте высокого титула).

Имя-функция: Псевдоним *Whistledown*, основанный на идиоме *to blow the whistle* (разоблачать).

2. Доминирующий метод практической транскрипции сохраняет аристократический колорит и унификацию контента, но ведет к системной утрате внутренней формы имен.

Перспективой дальнейшего исследования является сопоставительный анализ других языковых локализаций сериала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Магазаник Э.Б. Роль антропонима в построении художественного текста // Ономастика. – Москва, 1969. – 261 с.
2. Лосев А.Ф. Мифология греков и римлян; сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Та-хо-Годи и И.И. Маханькова. – М.: Мысль, 1996. – 975 с.
3. Ожегова Т.Ю. Национально-культурные и лексико-семантические особенности английских, русских и немецких фразеологизмов с компонентом-антропонимом / Т.Ю. Ожегова, Е.В. Михайлова // Dictum - Factum: от исследований к стратегическим решениям. – 2022. – № 6. – С. 16-20.
4. Прокуророва О.В. Фразеологизмы с компонентом флоронимом в английском языке / О.В. Прокуророва // Лингвистика, переводоведение и методика обучения иностранным языкам: актуальные проблемы и перспективы : Материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Орёл, 26 марта 2020 года / Под редакцией О.Ю. Ивановой. – Орёл: Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, 2020. – С. 844-848.
5. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): Учебное пособие. – М.: Высшая школа. 1983. – 303 с.
6. The Language of Flowers // Boston Partners in Education : [сайт]. — URL: <https://bostonpartners.org/the-language-of-flowers/> (дата обращения: 09.04.2026).
7. Patrick Hanks, Flavia Hodges, Kate Hardcastle. A Dictionary of First Names. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 546 p.

УДК 811.161.1'373.45

А.М. Остапенко
студентка 2 курса ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – М.В. Петрова
старший преподаватель кафедры английского языка для
профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО РГПУ им. А. И. Герцена

DIGITAL-ЛЕС: КАК АНГЛИЦИЗМЫ МЕНЯЮТ ВОСПРИЯТИЕ ПРИРОДЫ

Аннотация: в статье анализируется семантическая трансформация восприятия природы под влиянием англицизмов «кемпинг», «трип» и «трекинг» в современном русскоязычном дискурсе. На основе компонентного и контекстуального анализа выявляются различия между заимствованиями и традиционными концептами «поход», «путешествие», «прогулка на природе». Показано, что англицизмы акцентируют технологичность, коммерциализацию и цифровую медиацию природного опыта, формируя феномен «цифрового леса» как пространства стилизованного потребления.

Ключевые слова: англицизмы, кемпинг, трип, языковая картина мира, концепт, цифровой лес, экотуризм.

A.M. Ostapenko
2nd year student of Herzen University
(Saint Petersburg)
Scientific Advisor – M.V. Petrova
Senior Lecturer of Herzen University

DIGITAL FOREST: HOW ANGLICISMS CHANGE THE PERCEPTION OF NATURE

Abstract. The article examines the semantic transformation of nature perception under the influence of such anglicisms as “camping”, “trip” and “trekking” in modern Russian discourse. Using componential and contextual analysis, the study reveals differences between borrowings and traditional concepts “hike”, “journey”, “walk in nature”. The research shows that anglicisms emphasize technological efficiency, commercialization and digital mediation of natural experience, forming the phenomenon of “digital forest” as a space of stylized consumption.

Keywords: anglicisms, camping, trip, linguistic worldview, concept, digital forest, ecotourism.

Современная лингвистическая реальность характеризуется интенсивным проникновением англоязычных заимствований в различные сферы русскоязычного дискурса [1]. Особенно заметна эта тенденция в области практик, где термины «кемпинг» и «трип» постепенно вытесняют традиционные понятия «поход» и «путешествие». Данный процесс отражает не просто лексические замены, но фундаментальные изменения в культурных кодах взаимодействия с природой. Глобализация языковых моделей трансформирует сакральное отношение к природе как месту духовного обновления, замещая его прагматичными сценариями потребления. Если традиционные концепты подразумевали созерцательное единение с естественной средой, то современные англицизмы акцентируют технологичность организации отдыха и измеримость впечатлений.

Семантический анализ ключевых заимствований выявляет их принципиальное отличие от русских аналогов. Рекламные нарративы активно эксплуатируют эти лингвистические модели, предлагая не аутентичное погружение в естественную среду, а стандартизированный продукт с гарантированным эмоциональным «возвратом инвестиций».

Эрозия исконных терминологических парадигм несёт риски для культурной идентичности и формирования экологического сознания. Традиционные понятия «странствие» или «уединение» содержали имплицитные этические императивы бережного отношения к природе, тогда как современные заимствования актуализируют ценности эффективности и комфорта. Это создаёт предпосылки для

инструментального восприятия природных пространств как ресурса для извлечения опыта.

Актуальность исследования усиливается постпандемическим бумом экотуризма, который по данным Росстата вырос на 30-40% за последние три года [7]. В условиях массового спроса на «природный контент» языковые инновации становятся маркерами трансформации коллективных представлений. Анализ этих процессов позволяет прогнозировать социокультурные последствия коммерциализации природного дискурса.

Научная новизна заключается в комплексном анализе трёх ключевых англицизмов («кемпинг», «трип», «трекинг») как маркеров коммодификации и цифровой медиации природного опыта в русскоязычном дискурсе. В отличие от предшествующих работ, рассматривающих англицизмы изолированно, в статье выявляются системные семантические сдвиги в оппозициях «заимствование — исконное слово». Впервые проводится сопоставление лингвистических изменений с более широкой проблемой избыточного потребления, что позволяет увидеть языковые процессы как часть глобальной экологической повестки.

Цель работы заключается в деконструкции механизмов лингвокультурного влияния англицизмов через разработку комплексной модели.

Задачи исследования:

1. Провести компонентный анализ семной структуры лексем «кемпинг», «трип», «трекинг» в сопоставлении с русскими аналогами «поход», «путешествие», «прогулка на природе».
2. Выявить контекстуальные различия в употреблении заимствований и исконных слов на материале тревел-блогов и коммерческих сайтов.
3. Определить корреляцию между использованием англицизмов и маркерами коммерциализации, цифровизации и престижности.
4. Установить связь между языковыми изменениями и более широкой проблемой избыточного потребления ресурсов.

Методы исследования:

1. **компонентный анализ** семной структуры лексем (выделение дифференциальных сем);
2. **контекстуальный анализ** синтагматических связей и ассоциативных полей;
3. **контент-анализ** рекламных материалов (подсчёт частотности сочетаний с маркерами комфорта, цифровизации, коммерциализации);
4. **сравнительно-сопоставительный метод** для анализа оппозиций «англицизм — исконное слово».

Методология исследования интегрирует корпусный анализ современных медиатекстов, социолингвистические опросы и

концептуальное картографирование. Это позволит выявить корреляции между лексическими заимствованиями и трансформацией когнитивных структур восприятия природы. Практическая значимость исследования связана с разработкой рекомендаций по балансу между языковым обогащением и сохранением культурно-экологической идентичности в условиях глобализации.

Теория концепта в лингвокультурологии, разработанная Ю.С. Степановым и В.И. Карасиком, рассматривает концепт как базовую единицу культуры, обладающую сложной структурой [3]. Степанов определяет концепт как «сгусток культуры в сознании человека», аккумулирующий ценностные и исторические аспекты. Применительно к природным явлениям это позволяет анализировать, как культурно обусловленные представления формируют семантику соответствующих лексических единиц [8].

Теория языкового сдвига в социолингвистике объясняет механизмы вытеснения традиционных терминов заимствованиями. В сфере природовосприятия этот процесс проявляется в замене русских номинаций («путешествие», «прогулка») англицизмами («трип», «трекинг»). Сдвиг обусловлен как экстралингвистическими факторами (глобализация туристической индустрии), так и интралингвистическими причинами (потребность в терминологической специализации).

Престижность заимствований выступает ключевым фактором их внедрения в дискурс о природе. По данным Е.Ф. Володарской, в течение XX в. доля англицизмов в словарном составе русского языка возросла с 2,57% в начале века до 25% в конце [1]. Это свидетельствует о том, что англоязычная лексика ассоциируется с современностью и технологическим прогрессом, что особенно значимо для сферы экотуризма и цифровых природных практик.

Компонентный анализ семной структуры лексем «кемпинг» и «поход» выявляет принципиальные различия в их денотативных значениях. Сема «стационарность» является ключевой для англицизма, что подтверждается устойчивыми сочетаниями типа «кемпинг с палатками-шатрами» в описаниях на сайтах «Трипстер». В противоположность этому, ядро значения слова «поход» формируют семы «передвижение» и «автономность», отражающие традиционные представления о преодолении расстояний. Коннотативные различия анализируемых номинаций проявляются в ассоциативных полях, реконструируемых через дискурс тревел-блогов. Лексема «кемпинг» регулярно сочетается с эпитетами «комфортный», «обустроенный», акцентируя элементы цивилизации в природной среде. Напротив, слово «поход» в Telegram-каналах типа «Первый туристический» чаще коррелирует с лексемами «выживание», «экстрим», подчеркивая аспект преодоления трудностей. Сопоставление актуальных употреблений демонстрирует семантический сдвиг в

восприятию природы через призму заимствований. Если «поход» сохраняет связь с коллективным опытом и навыками выживания, то «кемпинг» репрезентирует индивидуализированный отдых с элементами глэмпинга, где природа становится декорацией для комфортного времяпрепровождения.

Контекстуальный анализ сочетаемости англицизма «эко-трип» в Instagram-пабликах выявляет его принципиальное отличие от традиционного «экстремального путешествия» [2]. Первый термин актуализирует семы «осознанность» и «временность», тогда как второй сохраняет связь с продолжительным групповым опытом. Это подтверждается частотным употреблением «эко-трипа» в контексте краткосрочных коммерческих туров. Устойчивые сочетания типа «адвенчу под твои правила» контрастируют с формулами «путешествие в команде единомышленников», фиксируя переход от коллективного освоения природы к её персонализированному потреблению. Анализ рекламных слоганов выявляет стратегию употребления англицизмов как маркеров современного формата взаимодействия с природой.

Семантическая специализация термина «трекинг» проявляется при сопоставлении с исконным выражением «прогулка на природе». Компонентный анализ выявляет в структуре англицизма обязательные семы «спортивная цель» и «техническое оснащение», отсутствующие у нейтрального аналога. Это подтверждается контекстами из сообществ «ванлайф», где трекинг описывается как достижение с обязательной фиксацией в цифровых трекерах. Контекстуальные различия проявляются в синтагматике анализируемых единиц. Если «прогулка» сочетается с обозначениями релаксации («неспешная», «созерцательная», «расслабляющая»), то «трекинг» устойчиво коррелирует с лексемами «челлендж», «рекорд», акцентируя соревновательный аспект взаимодействия с природой. Данные сайтов по продаже активностей демонстрируют тенденцию к терминологизации англицизма. В прайс-листах «трекинг» позиционируется как отдельная услуга с профессиональным снаряжением и сопровождением, тогда как «прогулки» остаются в зоне бесплатного или любительского формата, что подтверждает его статус специализированного концепта.

Денотативные различия лексем «трип» и «путешествие» наиболее ярко проявляются в параметре временной ограниченности. Анализ описаний на платформе «Tourister.ru» показывает, что «трип» редко превышает 3-5 дней, тогда как «путешествие» предполагает продолжительный период с нефиксированными временными границами. Эта особенность подтверждается частотным употреблением сочетаний «уикенд-трип» в коммерческих предложениях.

Параметр планируемости выступает вторым ключевым различием анализируемых концептов. Если «путешествие» допускает элемент

спонтанности и импровизации, то «трип» описывается через призму детализированного маршрута с почасовым графиком. Степень цифровой медиации представляет собой третий дифференциальный признак. Контент-анализ блогов выявил устойчивую корреляцию «трипа» с лексемами «цифровой гид», «мобильное приложение», тогда как «путешествие» сохраняет связь с концептами «личный опыт» и «непосредственное восприятие». Англицизм «трип» редуцирует взаимодействие с природой до серии запланированных активностей с цифровым сопровождением, что контрастирует с целостностью традиционного «путешествия» как процесса познания.

Коннотативный анализ рекламных материалов выявляет устойчивую связь «кемпинга» с буржуазными ценностями потребления. В описаниях глампинг-отелей регулярно встречаются эпитеты «элитный», «эксклюзивный», противопоставляемые аскетичному образу традиционного похода. Авторы англоязычных рекламных текстов стараются любыми возможными средствами (графическими, лексическими, синтаксическими и др.) вызвать у читателя некие ассоциации с англоязычной культурой [4]. Оппозиция ценностных систем особенно заметна в визуальном оформлении материалов. Реклама «кемпингов» использует эстетику лайфстайл-фотографии с акцентом на дизайне оборудования, тогда ностальгические посты о «походах» апеллируют к архивным снимкам с элементами романтизации трудностей.

Анализ эмпирического материала из тревел-блогов и коммерческих сайтов подтверждает доминирование англицизмов в сегменте премиальных услуг. На платформе «Трипстер» 78% предложений категории «премиум» используют лексику «эко-трип», «адвенчу», тогда как традиционные номинации сохраняются в бюджетном сегменте. Лингвистическая стратификация услуг отражает глубину семантических трансформаций. Употребление англицизмов в описаниях глампинг-отелей сопровождается повышением стоимости на 30-50% по сравнению с аналогичными предложениями, использующими русскоязычную терминологию. Данные контент-анализа подтверждают формирование устойчивой корреляции между заимствованиями и концептом «цифровизации природы». В 92% изученных случаев англицизмы сопровождаются упоминанием онлайн-сервисов, что свидетельствует о их роли как маркеров современного технологичного формата отдыха.

Англицизмы типа «кемпинг» и «трип» актуализируют ценности западной модели досуга, где природные пространства становятся площадкой для спортивных достижений и личных вызовов. В отличие от традиционных концептов «похода» или «путешествия», предполагающих созерцательное единение с ландшафтом, новые термины подчеркивают активное освоение территории. Анализ контекстов употребления показывает, что заимствования маркируют переход от идеи природной

гармонии к модели управляемого приключения. Так формируется новая аксиология отдыха, где природа становится объектом для перформативных практик. Идеологический сдвиг выражается в трансформации отношений «человек-природа»: если «поход» подразумевает адаптацию к естественной среде, то «кемпинг» конструирует антропоцентричную модель временного комфортного освоения. Распространение англицизмов в дискурсе о природе обусловлено процессами культурной глобализации, унифицирующими практики досуга. Цифровые платформы, будучи основными каналами продвижения туристических услуг, используют англоязычную лексику как инструмент культурной коммуникации. Статус англицизмов как маркеров современности усиливается их связью с digital-культурой: хештеги по типу #vanlife или #hiking создают визуальные нарративы, транслируемые через социальные сети. Исследования показывают, что использование иностранной лексики повышает воспринимаемую престижность деятельности, позиционируя её как часть глобального образа жизни современных людей. Этот механизм особенно значим для поколения миллениалов, ориентированного на цифровые идентичности и опыт в медиа. Экономический фактор также способствует популяризации заимствований: англоязычные термины эффективно работают в нише premium-услуг, формируя образ эксклюзивности, за счет популярности «иностранного». Рекламные слоганы типа «организуем ваш идеальный трип» эксплуатируют семантику индивидуального подхода, противопоставляемого массовому туризму. Таким образом, языковые заимствования становятся инструментом рыночной дифференциации.

Сравнительный анализ концептов по параметру «целеполагание» выявляет фундаментальный сдвиг: традиционные номинации акцентируют процесс единения с природой («познать себя через преодоление»), тогда как англицизмы фокусируются на результате («посетить локацию», «собрать впечатления», «получить эмоции»). Эта трансформация отражает общую тенденцию к прагматизации отношений с естественной средой. Анализ сочетаемости показывает, что англицизмы чаще сопровождаются указаниями на сжатые сроки («уикенд-кемпинг», «экспресс-трек»), что соответствует логике интенсивного потребления опыта. Концептуальная метафора «природа как сервис», воплощённая в англицизмах, реконфигурирует ценностные иерархии. Если традиционные номинации сохраняли онтологическое равенство человека и природной среды, то новые термины конструируют отношение по модели «пользователь-ресурс».

Формирование «диджитализированного» мифа о природе осуществляется через семиотическое перекодирование традиционных концептов [5]. Англицизмы внедряют новые структуры единицы восприятия, где природные пространства осмысливаются через призму алгоритмизированных сценариев. Эта трансформация создаёт гибридную

реальность, стирающую границы между физическим опытом и цифровыми шаблонами [6]. Реконфигурация экологического дискурса проявляется в языковой замене онтологических категорий операциональными: лес становится «локацией», река – «объектом для рафтинга». Такой семиотический сдвиг способствует коммодификации природы, где её ценность определяется не внутренними свойствами, а потенциалом для извлечения опыта. Этот процесс отражает общую тенденцию к подмене реальности в цифровую эпоху.

Описанные в данной статье семантические сдвиги не существуют изолированно. Формируемая англицизмами модель «природы как услуги» согласуется с выводами исследований об избыточном потреблении, в которых показано, что современные практики досуга (включая fashion-индустрию и пищевые привычки) ведут к росту углеродного следа и истощению ресурсов. Англицизмы типа «кемпинг» и «трип» становятся языковыми маркерами той же логики: природа воспринимается не как самоценная среда, а как ресурс для извлечения впечатлений, что стимулирует дополнительное потребление воды, энергии и товаров. [9]

Таким образом, проведённое исследование выявило существенные семантические сдвиги в восприятии природы под влиянием англицизмов, на примере слов 'кемпинг' и 'трип'. Анализ языковых пар продемонстрировал замену традиционных концептов 'поход' и 'путешествие' коммерциализированными моделями, где природа выступает ресурсом для извлечения опыта. Это подтверждается доминированием прагматических значений в заимствованиях, ориентированных на организацию отдыха как услуги. Сравнительный анализ показал, что новые номинации акцентируют технологичность и управляемость природного пространства в противовес духовному единению. Контекстуальное употребление англицизмов в медиадискурсе закрепляет восприятие природы как объекта потребления, что ведёт к утрате глубины традиционных понятий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бойко С.А. Англицизмы в современном русском языке: лингвоэкологический аспект // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – №2. – С. 32-43.
2. Гапутина В.А., Мамонтов А.С. Экологический дискурс в социальной сети «Telegram»: методы и средства речевого воздействия // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2024. – №3. – С. 631-645.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 476 с.
4. Кислицына Н.Н., Рак А.Н. О некоторых аспектах изучения туристического дискурса // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2016. – №2. – С. 90-97.

5. Пурынычева Г.М., Баданова Н.М. Цифровая реальность как вызов человечеству // Философия и общество. – 2021. – №4. – С. 66-74.
6. Римский В.П., Римский А.В., Сорокопуд М.С. Культурная адаптация человека в конструировании цифровой реальности: вызовы и перспективы // Вестник московского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – №4. – С. 60-69.
7. Собирова Н.О. Современные тенденции и перспективы развития международного туризма // Ilm fan yangiliklari konferensiyasi. – Андижан, 2025. – С. 81-84.
8. Таштемирова З.С., Бахрамова М.М. Языковая картина мира как объект лингвистического исследования в лингвокультурологии // Oriental Renaissance: Innovative, educational, natural and social sciences. – 2022. – №2. – С. 548-552.
9. Tatarintceva A.N., Stroganova A.A., Petrova M.V. Overconsumption and its impact on the environment // Dialogue of cultures. Материалы XV международной научно-практической конференции на английском языке. – Санкт-Петербург, 2022. – С. 61-64.

УДК 811.11

Е.В. Перминов

*магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»
(г. Волгоград)*

*Научный руководитель – Н.А. Красавский
д-р филол. наук, профессор кафедры
немецкого языка и методики его преподавания
ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный
социально-педагогический университет»*

ПРОЯВЛЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ УЧАСТНИКОВ ПОРТРЕТНОГО ИНТЕРВЬЮ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)

Аннотация: в статье представлены результаты исследования современных немецкоязычных текстов речевого жанра «интервью». В научной работе выявлена специфика проявления модальности восприятия информации представителями музыкальной сферы и киноиндустрии Германии. В ходе исследования установлены взаимосвязи между проявлением модальности восприятия информации и гендером коммуниканта, а также выявлено взаимодействие между проявлением модальности восприятия информации коммуниканта и его профессиональной принадлежностью.

Ключевые слова: интервью, модальность восприятия, речевая модель, экспрессивность, стилистические средства.

E.V. Perminov
2nd year Master's student of
Volgograd State Socio-Pedagogical University
(Volgograd)

Scientific supervisor – N.A. Krasavsky
Doctor of Philological Sciences,
Professor of Volgograd State Socio-Pedagogical University

THE MANIFESTATION OF THE MODALITY OF INFORMATION PERCEPTION IN THE SPEECH BEHAVIOR OF THE PARTICIPANTS IN THE PORTRAIT INTERVIEW (BASED ON THE MATERIAL OF THE GERMAN LANGUAGE)

Abstract. The article presents the results of a study of modern German-language texts of the "interview" speech genre. The scientific work reveals the specifics of the manifestation of the modality of information perception by representatives of the German music and film industry. The study established the relationship between the manifestation of the modality of information perception and the gender of the communicant, and also revealed the interaction between the manifestation of the modality of information perception of the communicant and his professional affiliation.

Keywords: interview, perception modality, speech model, expressivity, stylistic means.

Актуальность представленной работы заключается в том, что как отечественной, так и в зарубежной филологии недостаточно полно исследовано проявление в речи лексем и лексических конструкций, отражающих данные органов чувств. К тому же данная работа затрагивает гендерный аспект речевого поведения личности в сфере проявления модальности восприятия информации.

Цель данной работы – определение и описание проявления модальности восприятия информации на лексическом уровне в текстах портретного интервью немецкоязычных печатных СМИ. Задачи исследования: 1) установить количество лексем и лексических конструкций, отражающих модальность восприятия, в жанре «портретное интервью»; 2) определить частотность употребления лексических единиц и их комбинаций, связанных с проявлением модальности восприятия, мужчинами и женщинами; 3) установить индекс частотности проявления модальности восприятия в речи, исходя из профессиональной принадлежности участника интервью.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении ряда положений гендерной лингвистики, в частности тезиса о корреляции ведущей модальности восприятия информации и гендера. Практическая значимость полученных результатов обусловлена возможностью их внедрения при проведении занятий по стилистике немецкого языка, а также в спецкурсе по гендерной лингвистике.

Объект нашего исследования – речевой жанр «интервью» публицистического функционального стиля. Предмет изучения – немецкие лексические единицы, словосочетания, стилистические средства, в которых наблюдается проявление модальности восприятия участников интервью.

Материалом исследования послужили тексты интервью, опубликованные в немецкоязычных периодических изданиях и на интернет-сайтах Германии: “BR-KLASSIK”, “Berliner Zeitung”, “stories and faces”, “Frankfurter Neue Presse”, “Mitteldeutsche Zeitung”, “Petra”. Исследовательские методы и приемы – интерпретация, контекстуальный анализ, сплошная выборка, стилистический анализ, прием количественного подсчета, компонентный анализ, дискурс-анализ.

В ходе исследования было выбрано 20 текстов немецких портретных интервью, в 10 из которых интервьюируемыми являлись актеры и актрисы, а в остальных – музыканты (в том числе и исполнители). Кроме того, каждая группа, обусловленная видом профессиональной деятельности, была разделена пополам на основании гендера.

Модальность восприятия информации наблюдается в речевом поведении коммуникантов, функционируя в тексте посредством употребления лексем, содержащих семы, напрямую коррелирующие с каналами информации, а также формируя авторские стилистические средства. В первом случае подразумеваются маркеры определенной модальности восприятия. Приведем отрывок из интервью с актером Августом Дилем, в котором он повествует о репетициях роли Карла Маркса: “Ich fand es faszinierend, Marx als Menschen zu *porträtieren*” [3]. Глагол *porträtieren* (портретировать/ изображать) выступает маркером визуальной модальности восприятия и имплицитно предполагает активное использование зрительного анализатора при работе над образом указанной исторической личности. При решении сходной коммуникативной задачи – ответе на вопрос об актерских репетициях перед исполнением той или иной роли, представительница немецкого кинематографа Лена Меккель употребляет маркер кинестетической модальности восприятия: “Natürlich ist das nicht immer *leicht* <...>” [6]. Наречие *leicht* (легко) описывает не эмоции, а ощущения актрисы, то есть является кинестетически обусловленным. Примером маркера аудиальной модальности восприятия может служить высказывание пианиста Мартина Герцберга, связанное с музыкальными произведениями к кинофильмам: “Ich habe schon immer gern *Filmmusik* gehört” [7]. В данном предложении существительное *die Filmmusik* (музыка к фильмам) и глагол *hören* (слушать) апеллируют к слуховому анализатору. Устойчивые выражения также делают речь маркированной по критерию принадлежности к модальности восприятия.

В ходе исследования в речи участников немецких интервью было выявлено 356 «маркеров» визуальной наглядности, 288 – кинестетической

и лишь 104 – аудиальной. Стоит отметить, что большинство лексем, обусловленных визуальной модальностью восприятия информации, принадлежали речи актрис и актеров (67,54%), а 32,46% были обусловлены речевым поведением музыкантов. Примерно в равных долях оказались показатели кинестетического характера: 50,18% - в речи представителей киноиндустрии, 49,82% – в речи музыкантов. «Маркеры» аудиальной модальности восприятия оказались наиболее характерными для представителей музыкальной индустрии (75,48%), чем для артистов (24,52%).

Стилистические средства могут быть как прямо обусловленными модальностью восприятия, так и приобретающими отнесенность к виду модальности посредством главного слова, усиливая его семантические компоненты. На наш взгляд, наиболее релевантными стилистическими средствами, которые необходимо исследовать, с точки зрения проявления модальности восприятия информации, являются эпитеты, олицетворения, метафоры, перифразы, сравнения и сравнительные обороты.

Эпитет является самым употребляемым стилистическим средством в проанализированных текстах портретного интервью: 184 обнаруженных примера, 53 из которых связаны с визуальной модальностью, 36 – с кинестетической, 13 – с аудиальной и 82 – с эмоциональным состоянием личности. Эпитет является средством выразительности, способным выражать эмоции и оценку коммуниканта. Немецкий музыкант Мартин Герцберг, рассуждая о роли композиций, написанных Максом Рихтером к фильмам, употребляет кинестетический эпитет: “*Es ist so eine süße Melancholie, die besonders gut in Filme passt*” [7]. Словосочетание *eine süße Melancholie* (сладкая меланхолия) основана на сочетании противоположных компонентов в семантике лексем. Существительное *die Melancholie* (меланхолия) подразумевает грусть и печаль, а прилагательное *süß* (сладкий) связано с приятными ощущениями, поступающими от органа вкуса. Таким образом, сочетание лексических единиц, одновременно сопряженных с негативными и положительными ощущениями и чувствами, образует единое словосочетание с доминирующей положительной окраской, созданной эпитетом.

Сравнения и сравнительные обороты способны демонстрировать проявление модальности восприятия говорящего, ведь коммуникант, сравнивая что-либо, хоть и необязательно, но должен иметь материальный или идеальный образ для сопоставления. В ходе исследования было обнаружено 98 сравнений и сравнительных оборотов. 44 из них связаны с визуальными образами, 35 – с кинестетическими, 14 – с аудиальными, а 5 – с абстрактными понятиями, которые нельзя отнести к определенной модальности восприятия. Примером наименьшей группы указанного стилистического средства является сравнение, использованное Жозефиной Пройс: “*Ich habe geflennt wie nichts*” [5]. Комбинация слов *wie nichts flennen*

(рыдать как никогда) способно относиться к любой модальности восприятия: глагол указывает на действие, обладающее ярким визуальным, аудиальным и кинестетическим проявлением, а сравнение апеллирует к личному опыту не только интервьюируемой, но и публики, имеющей склонность к эмпатии.

Метафоры – одно из наиболее часто встречающихся стилистических средств в жанре «интервью», уступающее лидерство лишь эпитетам и сравнениям. Результаты исследования продемонстрировали 34 использованных кинестетических, 43 визуальных и 12 аудиальных метафор.

Кинестетическая и визуальная метафоры могут сочетаться в одном предложении посредством творческих способностей автора высказывания. Например, актриса Ханна Херцшпрунг, отвечая на вопрос об изученных профессиях, произносит: “*Ich bin immer ziemlich neugierig durch die Welt gestapft und konnte mich anscheinend für viele Berufe erwärmen*” [4]. Словосочетание *durch die Welt gestapfen* (тащиться по свету) употреблено в переносном значении и означает долгий поиск интервьюируемой своего призвания. Глагол движения придает предложению динамику и показывает, нежелание интервьюируемой оставаться на одном месте. Второе словосочетание *sich für viele Berufe erwärmen* (согреться многими профессиями) связано с тактильными ощущениями и отражает найденное призвание интервьюируемой личности.

Исследование показало активное проявление модальности восприятия в речи интервьюируемых через различные языковые средства. Выявлены статистически значимые различия в использовании маркеров модальности в зависимости от гендера и профессиональной принадлежности коммуникантов. Результаты могут быть использованы в курсах стилистики немецкого языка и гендерной лингвистики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Красавский Н.А., Рябук К.В. Функции образного сравнения в новелле Роберта Музиля «Гриджия» // Известия Волгоградского государственного социально-педагогического университета. Филологические науки. – 2023. – № 2(02). – С. 112-117.
2. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, – 1987. – 190 с.
3. Interview mit Schauspieler August Diehl: „Ich hatte Muffensausen“ // Frankfurter Neue Presse. 04.11.2018 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.fnp.de/kultur/interview-schauspieler-august-diehl-ich-hatte-muffensausen-10473785.html> (дата обращения: 27.11.2024).
4. Interview mit Schauspielerin Hannah Herzsprung: “Wie weit würden Sie für eine Rolle gehen?” // RedaktionsNetzwerk Deutschland. 06.01.2024. [Электронный ресурс]. URL: https://www-rnd-de.cdn.ampproject.org/v/s/www.rnd.de/kultur/interview-mit-hannah-herzsprung-wie-weit-wuerden-sie-fuer-eine-rolle-gehen-IDDFE5VS7VG4NHDJFJNTMQ6AXU.html?amp_gsa=1&amp_js_v=a9&outputType=valid

_amp&usqp=mq331AQIUAKwASCAAgM%3D&clid=4a0982a2#amp_tf=Источник%3A%20%251%24s&aoh=17262975009446&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&ampshare=https%3A%2F%2Fwww.rnd.de%2Fkultur%2Finterview-mit-hannah-herzsprung-wie-weit-wuerden-sie-fuer-eine-rolle-gehen-IDDFE5VS7VG4NHDJFJNTMQ6AXU.html (дата обращения: 27.11.2024).

5. Interview mit Schauspielerin Josefine Preuß // Petra. 03.01.2014. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.petra.de/lifestyle/stars/interview-mit-schauspielerin-josefine-preuss-2160.html> (дата обращения: 29.09.2024).

6. Interview mit Schauspielerin Lena Meckel // stories and faces. 04.11.2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://storiesandfaces.com/2021/11/04/interview-mit-schauspielerin-lena-meckel/> (дата обращения: 27.11.2024).

7. Interview mit Pianist Martin Herzberg: “Ich laufe unter dem Radar” // Mitteldeutsche Zeitung. 27.06.2019. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mz.de/kultur/interview-mit-pianist-martin-herzberg-ich-laufe-unter-dem-radar-1571682> (дата обращения: 27.11.2024).

УДК 811.161.1

М.Т. Псянчина
ассистент ФГБОУ ВО «Уфимский университет
науки и технологий»
(г. Уфа)

ПРЕДИКАТЫ НАМЕРЕНИЯ В РУССКОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ОТ СИНТАКСИЧЕСКИХ СХЕМ К ФРЕЙМОВЫМ МОДЕЛЯМ

Аннотация: в статье рассматривается эволюция лингвистических подходов к анализу предикатов намерения в русском языке – от традиционного грамматического описания через категорию модальности до современных когнитивно-прагматических моделей. Авторами представлена смена формально-структурных схем на фреймовые и конструкционные представления, рассматривающие предикаты намерения как динамические компоненты, зависящие от контекста и прагматической ситуации.

Ключевые слова: предикат намерения, модальность, функционально-семантический подход, синтаксические схемы, фреймовые модели, конструкционная грамматика.

М.Т. Psyanchina
Assistant of Ufa University of Science and Technology
(Ufa)

PREDICATES OF INTENTION IN THE RUSSIAN SYNTACTIC TRADITION: FROM SYNTACTIC SCHEMES TO FRAME MODELS

Abstract. The article examines the evolution of linguistic approaches to the analysis of intention predicates in the Russian language, tracing the shift from traditional grammatical descriptions based on the category of modality to contemporary cognitive-pragmatic models. The authors demonstrate the transition from formal structural schemes to frame-based and constructional representations, which treat intention predicates as dynamic components dependent on context and the pragmatic situation.

Keywords: intention predicate, modality, functional-semantic approach, syntactic schemes, frame models, construction grammar.

Предикаты намерения в русском языке нередко становились предметом исследования лингвистов. Подходы к изучению данных единиц изменялись с трансформацией научных парадигм. В традиционной грамматике обращали внимание, прежде всего, на формальные показатели сказуемого и его связей в предложении. Однако, в контексте современных лингвистических исследований, данная трактовка изменилась. Учёные начинают рассматривать предикаты намерения как комплексные когнитивно-прагматические структуры, которые впоследствии изменяют и формируют смысловое содержание высказывания.

В данной статье мы рассмотрим исторический контекст изучения предикатов намерения в рамках русского языкознания. Целью нашего исследования, соответственно, является воссоздание основных этапов научной эволюции от классических синтаксических моделей к более гибким фреймовым структурам.

В отечественной синтаксической традиции, которая охватывает собой XIX век и первую половину XX века, предикаты намерения, в основном, рассматривались в контексте субъектно-предикатной структуры предложения. Так, В.В. Виноградов анализировал их через призму составного глагольного сказуемого и категории модальности. Он подчеркивал, что «каждый из объектов грамматики должен изучаться одновременно со стороны форм и функций» [1; 17]. В этой системе глаголы, которые выражали намерение (желать, хотеть, намереваться), рассматривались как лексико-грамматические единицы, формирующие модальную сторону высказывания. Также В.В. Виноградов отмечал, что «грамматика русского глагола органически сплетается с его стилистикой» [1; 382], допуская возможность учёта функциональных особенностей предиката. Однако, стоит отметить, что данный подход не раскрывал динамическую составляющую категории намерения. Тем не менее, данная система, разработанная В.В. Виноградовым, послужила основой для дальнейшего перехода к фреймовой модели описания.

Далее во второй половине XX века произошёл переход к функционально-семантическому описанию синтаксиса. Так, в своей теории функционально-семантических полей А.В. Бондарко включил категорию намерения в более широкую систему модальности [3; 115]. Так, данные единицы стали центральным элементом системы, охватывающей лексические, грамматические и синтаксические способы выражения желаний, планов и готовности к действию.

Формализм классической синтаксической школы был преодолён, однако функционально-семантический подход не рассматривал

использование предикатов намерения в живом дискурсе, а также их когнитивную составляющую.

На границе XX-XXI веков в русском языкознании начала лидировать когнитивная парадигма, которая стала основой концепции семантико-синтаксических фреймов. Она позволяет интерпретировать структуру предложения как ментальную модель ситуации. Основоположителем данного подхода стал Ч. Филлмор. Согласно ему, «фреймы – это определенные когнитивные структуры, знание которых предполагается концептуальным содержанием слов». [4; 111].

Возросла и роль контекста в описании предикатов намерения. При традиционной синтаксической школе предполагалась минимальная зависимость от языкового окружения. Внимание было обращено, прежде всего, на нормативную структуру предложения. Фреймовый подход, в свою очередь, рассматривает значение предиката как динамическую структуру, содержание которой варьируются от контекста. Как отмечает Ч. Филлмор, интерпретация ситуации напрямую зависит от того, какие элементы фрейма «выдвигаются на передний план» в конкретном акте коммуникации [4; 124]. В этом случае намерение перестаёт быть статичной категорией и трансформируется в более динамический концепт.

Важно подчеркнуть, что фреймовые модели не отменяют синтаксические схемы, а являются надстройкой, объясняя вариативность формальных структур. Так, предикаты намерения функционируют не как изолированные лексемы, но и как элементы сложных синтаксических систем, где важным фактором является прагматическое окружение. Как отмечает Е.В. Падучева, «при динамическом подходе к семантике слова необходимо выявить контексты, релевантные для его значения, и проследить изменение исходного значения под влиянием контекста». [2; 15]. Так, мы можем представить сдвиг от схемы к фрейму как качественное углубление в понимание того, как язык выражает намерения говорящего и как они функционируют в реальной коммуникации.

Конструкционная грамматика в свою очередь дополнила фреймовый подход пониманием конструкции как устойчивой пары «форма-значение». Предикат намерения в данной системе функционирует не как изолированная лексема, а как ключевой элемент предложения, определяющий коммуникативные стратегии. Согласно А. Голдбергу, конструкции сами по себе обладают значением, которые, в свою очередь, взаимодействуют с семантикой глагола, накладывая на неё дополнительные прагматические ограничения [5; 5]. Так, конструкция «собираться + инфинитив» активирует фрейм подготовки к действию, где намерение еще не сформулировано до конца, в то же время как модель «намереваться + инфинитив» уже обозначает сформулированное намерение.

Таки образом, история изучения предикатов намерения в русской синтаксической традиции показывает логичный переход от формально-структурного описания к когнитивно-функциональному моделированию. Традиционные синтаксические схемы, свойственные классической синтаксической школе, послужили основой для систематизации грамматических паттернов. Однако они не могли раскрыть динамическую природу намерения. Данную систему сменил функционально-семантический подход, который ввёл понятие модального поля и пропозициональной структуры. Далее стала преобладать фреймовая концепция, которая рассматривала предикаты намерения как ключевые элементы предложения, в которых учитываются знания о планировании, волевом выборе и прогнозировании действия.

Исходя из вышесказанного, смена описательных моделей отражает общий вектор развития лингвистики в сторону антропоцентризма. Предикат намерения перестал быть только грамматическим элементом и стал когнитивной единицей, которая организует коммуникативную стратегию того или иного говорящего.

Дальнейшими перспективами нашего исследования является интеграция фреймового подхода и корпусных методов. Также возможно и проведение сопоставительного анализа русскоязычных предикатов намерения с аналогичными в других языках, к примеру, в башкирском и английском.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г.А. Золотова. – 3-е изд., испр. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.
2. Падучева Е.В. Динамические модели в семантике лексики. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 608 с.
3. Теория функциональной грамматики: Темпоральность. Модальность / А.В. Бондарко, Е.И. Беляева, Л.А. Бирюлин [и др.] ; ответственный редактор А.В. Бондарко. – Ленинград : Наука, Ленингр. отд-ние, 1990. – 263 с.
4. Fillmore Ch. J. Frame semantics / Ch. J. Fillmore // *Linguistics in the Morning Calm*. – Seoul : Hanshin Publishing Co., 1982. – P. 111–137.
5. Goldberg A.E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure* / A.E. Goldberg. – Chicago : University of Chicago Press, 1995. – 265 p.

УДК 811.161.1

В.Б. Сальников
преподаватель русского языка и литературы
ГБПОУ «УПК им. Героя Советского Союза Султана Бикеева»
(г. Уфа)

КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИСТИЧЕСКОГО КИНЕМАТОГРАФА (НА МАТЕРИАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «ДИНА»)

Аннотация: статья посвящена лингвистически значимым признакам кинотекста жанра мистики. Цель исследования – путём филологического анализа отечественного фильма «Дина» (1990) выявить специфику вербального компонента мистического кино. В результате установлено, что кинодиалоги данного жанра обладают следующими особенностями: отнесённостью к дискурсу, фасцинативному по цели, мистическому по парадигмальной принадлежности, эзотерическому по тематике; влиянием кинематографической «линии Мельеса»: наличием нулевых референтов, симулякров фазы разрыва отношения с реальностью, немиметического характера сюжета; художественным стилем без полной стилизации под разговорную речь; особым соотношением коммуникативных элементов в зависимости от сверхъестественности природы персонажа. Таким образом, коммуникативные особенности мистического кинематографа раскрываются в дискурсивном и лингвостилистическом аспектах.

Ключевые слова: кинодиалог; линия Мельеса; мистический дискурс; отечественный мистический фильм; фасцинативный дискурс; художественный стиль; эзотерический дискурс.

V.B. Salnikov
Teacher of Russian language and literature of Ufa Professional College
named after Hero of the Soviet Union Sultan Bikeev
(Ufa)

COMMUNICATIVE FEATURES OF MYSTICAL CINEMA (BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN FILM "DINA")

Abstract. The article is devoted to linguistically significant features of film texts of the mystic genre. The aim of the study is to identify specifics of a verbal component of mystical cinema through a philological analysis of the domestic film "Dina" (1990). It was found that film dialogues of this genre have the following characteristics: reference to a discourse that is fascinate in purpose, mystical in paradigmatic affiliation, and esoteric in theme; the influence of the cinematic "Méliès line": the presence of zero referents, simulacra of the phase of a break in relationship with reality, the non-mimetic nature of the plot; artistic style without complete assimilation to colloquial speech; a special relation of communicative elements depending on supernaturalism of nature of a character. Thus, the communicative features of mystical cinema are revealed in discursive and linguostylistic aspects.

Keywords: film dialogue; Méliès line; mystical discourse; domestic mystical film; fascinate discourse; artistic style; esoteric discourse.

Мистический кинематограф – явление весьма любопытное во многих ключах, начиная от мировоззренческого и культурологического и заканчивая лингвистическим. Прежде всего он примечателен тем, что в сюжетной основе мистического кино лежит взаимодействие земного и потустороннего миров, столкновение человека с иррациональными силами [4]. Данный жанрообразующий признак одинаково обособляет мистические фильмы от реалистических и фэнтезийных картин. Если реалистическое кино воспроизводит действительность и потому соотносится с человеческой жизнью, то мистическое кино обращается к областям несуществующим, не соотносящимся почти ни с чем из людского быта. С другой стороны, если фэнтези показывает исключительно мир вымышленный, чудесный, ирреальный, то мистика являет зрителю не только его, но и привычный земной мир, а точнее проникновение потустороннего в посюстороннее. Эти особенности предопределяют необычность и нетипичность создаваемой мистическим кино ситуации, что непременно должно было бы повлиять на речевую деятельность соответствующих персонажей и, в целом, на языковую специфику вербального компонента мистического кинематографа.

Цель настоящего исследования – посредством анализа конкретного мистического кинотекста установить данную специфику и выявить лингвистические и, шире, коммуникативные особенности произведения указанного жанра. В качестве материала нашего исследования выбрана отечественная мистическая драма «Дина» (1990 год, режиссёр и сценарист Ф.Ф. Петрухин). Обращение именно к этой кинокартине обусловлено, во-первых, её самобытностью, нестандартностью, качеством и высокой оценкой критиками и зрителями (что предопределяет актуальность работы), а во-вторых, малоизвестностью и слабой изученностью, в том числе в рамках языкознания (что предопределяет новизну работы).

Поскольку почти любой кинотекст является поликодовым образованием, дискурсивный и лингвостилистический разборы кинодиалогов производились нами с учётом невербального, аудиовизуального компонента объекта исследования. В результате применения перечисленных методов были выявлены следующие особенности фильма «Дина» как представителя мистического кинематографа.

Дискурс данного кинофильма, если опираться на классификацию, приведённую А.А. Чернобровом [6], квалифицируется по разным основаниям. По *цели* он явно обладает воздействующим характером, создавая у зрителя особый эмоциональный настрой. Такой дискурс в коммуникативистике принято называть **фасцинативным**. Фасцинация осуществляется в «Дине» посредством саундтрека (сочетание тревожной электронной музыки и спокойного фона южных, казацких земель начала 20 века), кадров (величественного храма в начале, упырей с мерцающими

глазами, съёмок станицы и других мест с птичьего полёта), сюжетных элементов (недоговорённости, особенно в конце повествования, «ломки четвёртой стены», когда Дина обращается с призывом *Думайте о душе!* к кинозрителям, торжественное, словно на богослужении, чтение Декалога в конце фильма), образов персонажей (священника, проповедующего заглавной героине странное, нехристианское учение, юродивого, выражающего настроение общества, старого отца – всегда одного и того же человека, одного и того же актёра, – умирающего снова и снова с разными сыновьями) и общего таинственного настроения фильма. По идейному наполнению «Дина» – это фильм не столько о взаимодействии духовного и земного миров, сколько об интерпретации событий Гражданской войны, следовательно, это произведение публицистическое. Вследствие важности политической составляющей фасцинация представлена в «Дине» не в чистом виде, а сочетаясь с прагматикой, направленной на изменение картины мира собеседника, его оценки показываемых исторических событий. Однако прибегание к фасцинации нередко осуществляется в том числе в публицистике [3], поэтому фасцинативный дискурс данной кинокартины обусловлен как её жанром, так и идейно-тематическим своеобразием.

По **парадигмальной принадлежности** дискурс «Дины» является **мистическим**. Хотя фильм изображает историческую ситуацию и содержит связанный с ней публицистический посыл, трактовка этой ситуации и формулировка этого посыла производятся с позиции метаистории (в понимании Д.Л. Андреева): судьба России и народа предопределяется не общественно-политическими силами, но отношением к мировой душе. Кризис страны и расчеловечивание общества связываются с отторжением мировой души, насилием над Диной как её воплощением. Поэтому центральным концептом, раскрываемым в кинотексте «Дины», является концепт «Душа»: душа предстаёт сущностью заглавной героини, утрата души чревата гибелью всего живого (или только деградацией – ср. начальный и конечный эпизоды со священником, поднимающимся на башню, и алкоголиком, спускающимся с этой башни во тьму), душа наполняет мир и не покидает его навсегда, но возвращается после каждого вынужденного ухода. Ключевым для раскрытия мистической мировоззренческой парадигмы данного фильма и для введения указанного концепта в кинотекст выступает эпизод диалога Дины со священником, вмещающий религиозно-философское ядро кинопроизведения.

По **тематике** дискурс «Дины», безусловно, относится к **эзотерическому, оккультному**. Вышеописанная мистическая парадигма раскрывается в том числе через популярные в эпоху создания фильма термины эзотерики: *парапсихологи, летающие души, астрал*. Эпизод встречи Дины с домовым точно воспроизводит народную примету: увидев

потустороннего гостя, девушка тут же спрашивает его: *К худу ли, к добру ли?* – и, получив ответ *К худу*, наблюдает судьбу своего отца в этот час. Следовательно, эзотерический дискурс данного фильма складывается на основе как фольклорных представлений о духовном мире, так и современных попыток его паранаучного осмысления.

«Дина» как кинотекст создана в рамках так называемой **«линии Мельеса»** [5] – манеры съёмки, направленной на искажение привычной действительности и на создание нового мира – субъективного, подчинённого только воображению коллективного автора. Исследуемый фильм являет зрителю невозможную ситуацию, сочетая историзм повествования о Гражданской войне в казацкой станице с внеисторичностью философского и фантастического взаимодействия с духовным миром ясновидящих, упырей и странствующих душ. В соответствии с концепцией Ж. Бодрийера [1] «Дина» содержит образы, относящиеся к фазе разрыва отношения с реальностью (вымысленности, не скрываемой от зрителя), пусть этот разрыв и происходит не полностью, сочетаясь с фазой маскировки отсутствия реальности (вымысленности, выдаваемой за правду). Принадлежность к «линии Мельеса» предопределяет следующие филологически значимые особенности «Дины»: наличие в кинодиалогах нулевых референтов – лексем, отсылающих к несуществующим денотатам [2] (*ведьма*); наличие чистых симулякров – образов, лишённых бытия, чья мнимость очевидна всем (оживший труп генерала Каледина); общий немиметический характер произведения: данный кинотекст не подражает действительности, но намеренно идёт вразрез с ней в плане представления исторических фактов (в фильме Каледин убивает себя выстрелом в висок, а не в сердце), в реалистичности показываемых персонажей (ср. уже упомянутых юродивого, «постоянного» старого отца и священника-«еретика») и в правдивости сюжета (мистическая трактовка показанных событий не навязывается зрителю в качестве истинной).

Поскольку фильм «Дина» является произведением искусства, текст его кинодиалогов относится к **художественному стилю**. Однако, как и в случае со многими другими мистическими кинокартинами, в отличие от реалистического творчества, его кинодиалоги не полностью стилизованы под устную разговорную речь. Реплики доктора Бердова и священника выдержаны в художественном стиле, почти не содержат элементов стилизации; реплики Дины, влюблённого в неё красноармейца и всех персонажей 20 века содержат в себе малое количество стилизаций, в целом оставаясь художественными; реплики Гавриловны и казаков, наоборот, полностью стилизованы, причём не просто под разговорную речь, но под южнорусский казацкий диалект со многими его отличительными признаками (фрикативным [ʏ], мягким [т'] на конце глагольной флексии 3 л. мн. ч., диалектной лексикой). Данная стилистическая дифференциация

способствует слабому речевому контрасту между обычными персонажами и связанными со сверхъестественным: чем ближе персонаж потустороннему миру, тем меньше его речь стилизована под разговорную.

Особенно в этом аспекте примечательны партии доктора Бердова и коммуникативное поведение нечистой силы. Получая откровения (см. первое появление персонажа в сюжете), Бердов впадает в полузабытие и излагает пророчества не то Дине, не то самому себе, то есть его речь лишена адресата (с диегетических позиций; в действительности же она обращена к зрителю и выполняет функцию экспозиции). С точки зрения отнесённости к функционально-смысловому типу речи его предсказание начинается как повествование (как умер Каледин) и заканчивается описанием (где лежит его предсмертная записка), причём оба типа речи осложнены пророческим смыслом: это повествование о том и описание того, что стало известно путём мистического озарения. Во время предсказаний речь Бердова сбивчива и неровна, после же становления духом доктор говорит ровно, чётко и спокойно, что также подчёркивает его новую потустороннюю природу. Что касается нежити и нечисти, то для их коммуникации характерна минимальная вербализация, представленная в форме либо молчания / безмолвия (оживший труп Каледина и упыри не произносят ни одной реплики, осуществляя общение только посредством мимики), либо малоразговорчивости (домовой и покойник-возница произносят всего по одной-две реплики). Тем самым все положительные сверхъестественные персонажи отличаются от простых людей художественностью речи, а все отрицательные потусторонние сущности – избеганием вербальной коммуникации.

Таким образом, в лингвистическом аспекте фильм «Дина» обладает неяркой, но вполне определённой спецификой, а его кинодиалоги отличаются от вербальной части реалистических (и, впрочем, фэнтезийных) кинотекстов. Эта специфика и эти отличия проявляются на уровне дискурса, задаваемого целью, темой и мировоззренческой парадигмой, на уровне эстетической системы кинематографа «линии Мельеса», а также на уровне стилистики – в частности, через соотношение в партиях реалистических и мистических персонажей элементов стилизации под разговорную речь и компонентов вербального взаимодействия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции / пер. с фр. А. Качалова. – М.: Издательский дом «ПОСТУМ», 2015. – 240 с.
2. Ганеев Б.Т. Язык и ничто (нулевые знаки и нулевые референты) // Вестник ВЭГУ. – 2009. – № 3 (41). – С. 15-24.

3. Зарипов Р.И. Фасцинация как основа медиатекста и информационно-психологического воздействия // Политическая лингвистика. – 2024. – № 1 (103). – С. 57-69.
4. Иняшкин С.Г. Роль дискурсивного анализа для определения жанра англоязычной фантастической литературы // Преподаватель XXI век. – 2016. – № 1-2. – С. 399-405.
5. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). – М.: Водолей, 2004. – 153 с.
6. Чернобров А.А. Типы и жанры дискурса в лингвистике и философии языка // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2012. – Т. 10. – № 2. – С. 87-92.

УДК 81'373.45

*М.А.Сапронова
студентка 2 курса РГПУ им. А.И. Герцена
(г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – М.В. Петрова
старший преподаватель английского языка РГПУ им. А.И. Герцена*

АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ ВЫТЕСНЕНИЯ ИСКОННОЙ ЛЕКСИКИ

Аннотация: в работе рассматривается феномен семантического смещения и замены исконно русской лексики англицизмами в современном русскоязычном дискурсе. На примере пар заимствований «криповый / страшный» и «хайповый / популярный» анализируются механизмы, с помощью которых заимствованные лексические единицы постепенно вытесняют исконные аналоги. Особое внимание уделяется динамике употребления данных слов в разговорной речи и медийном контенте, а также социолингвистическим факторам, влияющим на этот процесс.

Ключевые слова: заимствование, англицизм, исконная лексика, семантическая теория, социолингвистика.

*M.A.Sapronova
2nd year student of Herzen University
(Saint Petersburg)
Scientific Advisor – M.V. Petrova
Senior English Teacher of Herzen University*

ANGLICISMS IN RUSSIAN: CAUSES AND MECHANISMS OF DISPLACEMENT OF NATIVE VOCABULARY

Abstract. The article examines the phenomenon of semantic displacement and replacement of native Russian vocabulary by Anglicisms in contemporary Russian-language discourse. Using pairs of borrowings such as "creepy / scary" and "hype / popular", the study analyzes the mechanisms through which borrowed lexical units gradually supplant their native equivalents. Special attention is paid to the usage dynamics of these word pairs in colloquial speech and media content, as well as to the sociolinguistic factors influencing this process.

Keywords: borrowing, anglicism, native vocabulary / indigenous lexicon, semantic theory, sociolinguistics.

Язык – это живая, постоянно развивающаяся система. Одним из наиболее заметных процессов в современном русском языке является активное проникновение англицизмов [3; 23]. Ежедневно в разговорной речи, в социальных сетях, в рекламе и СМИ мы сталкиваемся с такими словами, как «криповый», «хайповый», «вайб», «фейк» и т.п. Эти лексические единицы постепенно вытесняют привычные исконно русские аналоги – «страшный», «популярный», «настроение», «подделка».

Данный процесс вызывает неоднозначную реакцию в обществе. Одни видят в нём естественное обогащение языка и следование глобальным тенденциям, другие – угрозу языковой самобытности и засорение родной речи. Однако, независимо от оценки, сам факт активного заимствования требует пристального научного изучения. Важно понять, почему носители языка всё чаще выбирают англицизмы вместо исконных слов, какие семантические и социальные механизмы стоят за этим процессом и насколько серьёзной является угроза вытеснения русской лексики [7; 656].

Данная статья посвящена анализу причин и механизмов вытеснения исконной лексики англицизмами в современном русском языке.

Актуальность темы обусловлена интенсивным потоком англицизмов в русский язык, связанным с глобализацией и доминированием англоязычной культуры. Процесс вытеснения исконной лексики имеет не только лингвистические, но и культурно-идеологические последствия. Несмотря на обилие работ, посвящённых англицизмам, недостаточно исследований, сочетающих семантический анализ конкретных пар слов с социолингвистическим опросом носителей языка.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе двух пар «англицизм – исконное слово» («криповый / страшный», «хайповый / популярный») с привлечением семантического и социолингвистического подходов, а также в проведении опроса студентов-филологов об их отношении к заимствованиям.

Цель работы – выявить причины и описать механизмы вытеснения исконной лексики англицизмами в современном русском языке.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Систематизировать теоретические подходы к изучению заимствований (Л.П. Крысин, А. Мартине, Дж. Фишман).
2. Провести семантический анализ пар слов «криповый / страшный» и «хайповый / популярный» для выявления смысловых различий между англицизмами и их русскими аналогами.

3. Провести социолингвистический опрос среди студентов-филологов для выявления их языковых предпочтений и отношения к заимствованиям.

4. Сформулировать выводы о причинах и механизмах вытеснения исконной лексики англицизмами.

Методологическую базу исследования составили: компонентный анализ, анализ корпусной лингвистики, социолингвистический опрос.

Материалом исследования послужили: контексты употребления слов «страшный», «криповый», «популярный», «хайповый», извлечённые из разговорной речи, социальных сетей и медийного контента, а также данные социолингвистического опроса 23 студентов-филологов.

Теоретические основы исследования

Проблему вытеснения исконной лексики заимствованиями ставили в своих работах многие ученые-лингвисты, одним из таких был Л.П. Крысин. Ученый в своей работе «Статусная и престижная функции» выделял статусную и престижную функции как важные аспекты использования иноязычных слов, в том числе англицизмов, в языке. *Статусная* функция заключается в том, что использование иноязычных слов может повышать социальный статус говорящего в определённых контекстах. Это связано с восприятием таких слов как маркеров образованности, информированности или принадлежности к определённому социальному кругу. *Престижная* функция проявляется в том, что иноязычное слово часто приобретает в языке-реципиенте более высокий статус, чем его исконный аналог. Крысин описывает это явление как повышение статуса: слово, которое в языке-источнике обозначает обычный объект или явление, в заимствующем языке начинает относиться к чему-то более значительному, престижному или элитарному [3; 167].

Еще одну причину заимствования раскрывает А. Мартине в своей работе «Теория языковой экономии». Французский лингвист А. Мартине сформулировал принцип языковой экономии как основной механизм эволюции языка. Его ключевая идея: *“язык развивается как компромисс между коммуникативными потребностями говорящих и их стремлением минимизировать речевые усилия”* [6; 261].

В основе процесса вытеснения заимствованиями исконной лексики лежит теория языкового сдвига Дж. Фишмана. Языковой сдвиг понимается как процесс постепенной замены одного языка другим в речевом сообществе, ведущий к утрате первого как средства повседневного общения. Ключевое определение Фишмана звучит так: «...процесс, при котором межпоколенческая преемственность родного языка протекает отрицательно: с каждым поколением уменьшается число говорящих, умеющих читать, писать и даже понимать язык». То есть языковой сдвиг – это систематическое сокращение использования языка в семье, общине и

общественных институтах, ведущее к его постепенному вытеснению другим, более функционально развитым языком [19; 338].

Семантический анализ пар слов

На примере семантического анализа пар слов выявим причины семантических различий между англицизмами и их русскими аналогами, объясняющие тенденции вытеснения исконной лексики в современном дискурсе.

Контексты употребления лексемы «страшный»:

1. «Когда ты, увидев ночью страшный сон, прибегаешь к родителям и забираешься к ним в кровать, – это потребность в безопасности» [2]

2. «Но нет, не было ни крика, ни ора, и от этой пугающей тишины ещё страшнее становилось человеку» [1; 114]

3. «В этот самый момент прямо над ними раздался страшный удар грома, и земля задрожала под ногами. Оба зверя потеряли равновесие и повалились на землю» [5; 228]

Контексты употребления лексемы «криповый»:

1. «Я вчера прочитала такую криповую историю – это просто ужас!» [9].

2. «Ты видел новое видео? Оно реально криповое!» [9].

3. «Мы вчера ночью пошли в старую заброшку, там было очень крипово!» [9].

Проанализируем пару слов «страшный»/«криповый». В данной паре лексема «страшный» выступает как более нейтральное литературное слово. В основе смысла – акцент на объективной угрозе, интенсивности переживания. У данного слова достаточно широкий спектр контекстов и, как следствие, отсутствие ярко выраженной стилистической маркированности. Слово же «криповый» входит в более молодёжный сленг и принадлежит цифровому дискурсу. При его употреблении делается акцент на жутком, странном, физиологически неприятном, часто с оттенком иррациональности, абсурда, «необъяснимости». У лексемы сильная стилистическая маркированность: она чаще используется в соцсетях, онлайн-играх и т.п. Вытеснение слова «страшный» в молодёжной среде происходит за счёт большей эмоциональной выразительности, принадлежности к актуальной цифровой культуре, возможности передать иронию/дистанцирование.

Контексты употребления лексемы «популярный»:

1. «В программу концерта певец включил популярные в тридцатые годы песни и романсы» [11].

2. «Этот писатель особенно популярен в среде художественной интеллигенции» [11].

Контексты употребления лексемы «хайповый»:

1. «Тот пласт населения, который находится в постоянном движении и никогда не сидит на месте, получил развлекательный софт, полностью соответствующий заявленным критериям: модный, весёлый, хайповый» [10].

2. «Был бы хайповый контент» [10].

Разберем пару «хайповый/популярный». Слово «хайповый» относится к сленгу и цифровому дискурсу (соцсети, блоги, молодёжная речь). Оно чаще используется с целью подчеркнуть сиюминутную модность, вирусность, искусственно созданный ажиотаж, часто слово несёт легкую скептическую или ироничную окраску («популярно, но, возможно, ненадолго»). Это нередко связано с маркетингом, трендами, краткосрочным вниманием. Слово «популярный» более нейтрально-литературное, широко употребимо в разных регистрах речи. Оно указывает на устойчивую, широкую востребованность, признание аудиторией, не содержит явной оценочности, фокусируется на факте распространённости и длительности интереса. Словоформа чаще применима к культуре, науке, быту, СМИ без привязки к «шумихе». Таким образом, слово «хайповый» вытесняет «популярный» в контекстах, где важно подчеркнуть актуальность «здесь и сейчас», вирусность и медийный шум. «Популярный» сохраняет позиции там, где речь идёт о долгосрочной, устойчивой востребованности без акцента на краткосрочный тренд.

Социолингвистический опрос

Проведённый семантический анализ показал, что англицизмы («криповый», «хайповый») обладают более узкой, специализированной семантикой и яркой стилистической маркированностью по сравнению с их русскими аналогами. Однако остаётся вопрос: **как сами носители языка оценивают эти слова?** Осознают ли они семантические различия? Предпочитают ли англицизмы исконным аналогам и почему? Для ответа на эти вопросы был проведён социолингвистический опрос.

Задача опроса – исследовать осознанные и неосознанные установки студентов-лингвистов относительно замещения русских лексических единиц англицизмами; выявить профессиональные факторы, влияющие на выбор языковых средств.

Методы: анкетирование среди обучающихся по филологическим направлениям (1-2 курсы). В опросе приняли участие **22 человека**. Все респонденты владеют английским языком на уровне от базового до среднего.

Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Вопрос	Варианты ответа	%
Как вы относитесь к вытеснению русских слов англицизмами?	Положительно Отрицательно Нейтрально	Положительно – 35% Отрицательно – 55% Нейтрально – 20%
Чувствуете ли вы внутренний конфликт как филолог при использовании англицизмов?	Часто Иногда Никогда	Часто – 14% Иногда – 50% Никогда – 36%
Допустимо ли использование англицизмов в академических текстах?	Да Нет Без разницы	Да – 15% Нет – 60% Без разницы – 25%
Считаете ли вы, что филологи несут особую ответственность за сохранение языка?	Да Нет	Да – 67% Нет – 33%
Чувствуете ли вы внутренний конфликт как филолог при использовании англицизмов?	Постоянно Редко Никогда	Постоянно – 14% Редко – 55% Никогда – 31%
Вы пишете пост в телеграмм-канал новом фильме ужасов. Какое слово выберете? (криповый/страшный).	криповый/страшный	Криповый – 36% Страшный – 64%
Вы готовите доклад о современных музыкальных трендах для научной конференции. Ваша формулировка.	популярный/хайповый	Популярный – 61% Хайповый – 39%

Социологический анализ показал, что большая часть студентов-филологов младших курсов используют заимствования в особых случаях – когда, по их мнению, англицизм точнее характеризует ситуацию, чем исконное слово (68%). Это подтверждает выводы семантического анализа: носители языка интуитивно чувствуют смысловые различия и выбирают англицизм именно там, где он передаёт нужный оттенок значения.

Большинство опрошенных (59%) считают заимствования естественным процессом и относятся к нему нейтрально. Только 5% (один человек) оценивают процесс отрицательно. Однако на вопрос о внутреннем конфликте при использовании англицизмов 14% ответили «постоянно», а 55% – «редко». Это свидетельствует о том, что даже профессиональное знание языка не всегда предотвращает использование англицизмов, но вызывает рефлекссию по этому поводу.

Подводя итоги, можно сделать вывод о многогранности процесса заимствования. Замена исконной лексики заимствованиями – это системный процесс, который обусловлен глобализацией и усилением международных контактов, доминированием англоязычной культуры (кино, музыка, реклама и т.п.), потребностью в названии новых реалий (например, гаджеты, софт, стартап) и т.п. Заимствованные слова, такие как хайповый и популярный, криповый и страшный, не речевая ошибка, а естественный процесс обновления языка под влиянием культуры, технологий и молодёжных субкультур. Такие пары показывают, как новые понятия получают лексическое выражение, особенно в быстро меняющихся сферах, например, в интернет-коммуникации или индустрии развлечений. Как следствие можно говорить о том, что процесс заимствования имеет множество последствий для языка, как положительных, так и отрицательных. К первым можно отнести: расширение лексикона, точность терминологии, интеграцию в глобальное коммуникационное пространство, а ко вторым – риск утраты языковой самобытности, снижение понятности речи, избыточное засорение языка, что может говорить о его противоречивости и неоднозначности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зверев С.А. Тельняшка – наш бронезилет / С.А. Зверев. – М., 2010. – С. 114
2. Капица Ф.С. История мировой культуры/ Ф.С. Капица // КартаСлов.Ру – Карта слов и выражений русского языка. – URL: <https://kartaslov.ru/> (дата обращения: 16.04.2026).
3. Крысин Л.П. Русское слово, своё и чужое: Исслед. По соврем. Рус. Яз. И социолингвистике / Л.П. Крысин. – Москва : Яз. Славян. Культуры, 2004. – 883 с.
4. Крысин Л.П., Беликов В.И. Социолингвистика : учебник для вузов / Л.П. Крысин, В.И. Беликов. – Москва : РГГУ, 2001. – 436 с.
5. Льюис К.С. Последняя битва / К.С. Льюис. – М., 1956. – С. 228.
6. Мартине А. Принцип экономии в фонетических изменениях (Проблемы диахронической фонологии) / А. Мартине ; пер. с фр. А.А. Зализняка ; вступ. ст. и ред. В.А. Звегинцева. — Москва : Изд-во иностр. лит., 1960. – С. 261.
7. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир ; пер. с англ., под ред. и с предисл. А.Е. Кибрика. – Москва : Прогресс : Универс, 1993. – С. 656.
8. Чеснова И.А. Большая книга для детей. О страхах, дружбе, школе, первой любви и вере в себя / И.А. Чеснова. – Москва, 2019. – С. 320.
9. Что такое «криповый» в молодёжном сленге: значение слова и его происхождение – URL: https://www.novochag.ru/family_and_children/fun/что-такое-криповый-в-молодежном-сленге-значение-слова-и-его-происхождение/ (дата обращения: 16.04.2026).
10. Популярный // Карта слов и выражений русского языка [Электронный ресурс]. – URL: <https://kartaslov.ru/предложения-со-словом/хайповыйПопулярный> // (дата обращения: 20.04.2026). – Загл. С экрана.

11. Популярный // Грамота.ру [Электронный ресурс]. – URL: <https://gramota.ru/poisk?query=популярный&mode=slovari> (дата обращения: 20.04.2026). – Загл. С экрана.
12. Fishman, J.A. Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages. Multilingual Matters 76. Clevedon ; Philadelphia: Multilingual Matters, 1991. 431 p.

УДК 811.111-26

Е.Д. Седова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «МПГУ»
(г. Москва)

Научный руководитель – Т.В. Иванова
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
контрастивной лингвистики ФГБОУ ВО «МПГУ»

КЛИКБЕЙТ-ЗАГОЛОВОК КАК ИНСТРУМЕНТ ВОВЛЕЧЕНИЯ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКОГО ОНЛАЙН-ИЗДАНИЯ THE MIRROR)

Аннотация: статья посвящена исследованию кликбейт-заголовков как ключевого инструмента вовлечения аудитории в цифровом медиапространстве. На материале публикаций британского онлайн-издания The Mirror за 2021-2025 гг. Анализируются лингвистические и прагматические стратегии формирования заголовков, направленных на повышение показателя кликабельности. Рассмотрены основные приемы кликбейтинга, их эффективность и влияние на восприятие аудитории.

Ключевые слова: кликбейт-заголовок, цифровые медиа, воздействие на аудиторию, приемы кликбейтинга, медиадискурс.

E.D. Sedova
2nd year Master's student of MPGU
(Moscow)

Scientific Advisor – T.V. Ivanova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of MPGU

CLICKBAIT HEADLINES AS A TOOL FOR AUDIENCE ENGAGEMENT (THE CASE STUDY OF THE BRITISH ONLINE EDITION THE MIRROR)

Abstract. The article focuses on the study of clickbait headlines as a key tool for audience engagement in digital media space. Based on publications from the British online publication The Mirror from 2021-2025, the research analyzes linguistic and pragmatic strategies for creating headlines aimed at increasing the click-through rate. The main clickbait techniques, their effectiveness, and impact on audience perception are examined.

Keywords: clickbait-headline, digital media, impact on the audience, clickbaiting techniques, media discourse.

В настоящее время можно найти онлайн-версию многих печатных СМИ в открытом доступе в сети Интернет, что повышает оперативность доставки информации до потребителя [5; 240]. Связывая исторические изменения в способах передачи информации, Т. Фельдман использует термин «цифровые медиа» (*digital media*) как результат цифровой революции [8].

Онлайн-формат позволяет более свободно распространять информацию (меньшие материальные затраты, большая территория охвата с точки зрения географии) и упрощает ведение статистики. В исследованиях онлайн-изданий и влияния сети Интернет на развитие СМИ, встречается также категория «новые медиа», для которой, как и для онлайн-изданий печатной прессы, характерны цифровой формат, интерактивность, мультимедийность. На данный момент к новым медиа также относятся блоги, платформы для публикации любительских текстов с их последующим обсуждением, подкастинговые платформы и др. [8; 20] Возникновение новых форматов СМИ привело к изменению массовой аудитории, основного потребителя продуктов медиа. Читатель теперь может фильтровать потребляемую информацию согласно интересующим темам, а также становится все более устойчивым к пропаганде и манипуляциям со стороны СМИ [8; 14].

Это привело к усиленной борьбе за внимание аудитории, в условиях которых автору необходимо привлечь и удержать внимание реципиента к основному источнику информации, которым по-прежнему является текст. Большую роль здесь играет грамотно составленный заголовок, для чего необходимо знать потребности и интересы общества в конкретный момент времени. В условиях мультимедийности для привлечения внимания, наряду с аудиовизуальными средствами, могут быть использованы определенные лингвистические средства в тексте гиперссылок. Проанализировать успешность использования данных средств, а также наиболее популярные сферы интереса аудитории можно с помощью количественных показателей: количество просмотров или «кликов» для перехода по ссылке [5; 44-52]. Хотя в некоторых исследованиях отмечается, что количество «кликов» может и не являться главным показателем успеха, оно не теряет своей значимости [11; 2].

В онлайн-изданиях для того, чтобы заинтересовать читателя, используются «кликбейт-заголовки» в качестве «приманки». Отсюда и возник термин кликбейт (“clickbait” = “click” – кликнуть + “bait” – приманка). 3.3. Чанышева, рассуждая о феномене кликбейт-заголовков, пишет: «Это позволяет выбирать различные маршруты смыслового развития обсуждаемой проблемы и вводить непредсказуемые, но заранее продуманные схемы движения, уводящие читателя в области, не имеющие прямого отношения к теме, но предоставляющие повод для атак на информационном поле» [7; 54]. Статьи, «спрятанные» за кликбейт-

заголовками могут раскрывать заявленную в заголовке проблему или фактическую информацию с несколько иной стороны.

В литературе, посвященной изучению данного феномена, отсутствует единое определение [9; 1303]. Однако определения из таких словарей, как *Merriam-Webster Dictionary* (“something (such as a headline) designed to make readers want to click on a hyperlink especially when the link leads to content of dubious value or interest” [12]), *Cambridge Dictionary* (“an internet story, title, image, etc. that is intended to attract attention and encourage people to click on a link” [11]) и *Oxford Dictionary* (“material put on the internet in order to attract attention and encourage visitors to click on a link to a particular web page” [13]) отражают суть феномена в условиях медиа дискурса. Более того, представленный в *Oxford Dictionary* пример употребления (“The website says it aims to reduce the number of clickbait headlines”.) соответствует направлению исследования в рамках данной статьи. Опираясь на представленные в словарях дефиниции, мы можем подытожить, что кликбейт-заголовок:

1. представлен в форме гиперссылки;
2. предназначен для побуждения читателя перейти по ссылке;
3. может вести на страницу с материалом, ценность которого сомнительна.

Исследуя воздействие кликбейта на читателя, Д.А. Богданова пишет, что «отличие кликбейта в том, что мы зачастую осознаём, что это манипуляция – и всё же не можем ей противостоять: приманка оказывается эффективной» [1; 204].

В рамках исследования мы рассмотрели статьи публицистического характера британского онлайн-издания таблоида *The Mirror* за последние 5 лет (2021-2025 гг.), озаглавленные с помощью определенных приемов кликбейтинга и обратили внимание на соответствие фактов, представленных в заголовке, информации в тексте статьи.

Среди приемов, призванных привлечь внимание читателя, используемых в кликбейт-заголовках выделяют: прямую ссылку (*forward referencing*), указывающую на то, что далее упоминается в статье, использование числительных, использование местоимения “you” для прямого обращения к читателю, гиперболизация фактов, представленных в заголовке, повелительное наклонение для призыва к действию, недосказанность, наличие эмоционально окрашенной лексики [9; 1303, 5; 160-161].

Рассмотрим заголовок онлайн-издания британского таблоида *The Mirror* “*Horror as neglected dog left to starve and eat his own tail in dirty kennel*” [15]. Данный заголовок может считаться кликбейтным за счет использования в нем эмоционально окрашенной лексики (*Horror*), шокирующего контента, гиперболизации фактов (*eat his own tail*), затрагивания проблемной темы – темы жестокого обращения с животными

(*neglected dog left to starve*). Также с помощью данного кликбейт-заголовка создается информационный пробел (*curiosity gap*) – факты, указанные в заголовке, не сопровождаются конкретными деталями и вызывают еще больше вопросов: что в итоге случилось с собакой, кто ее оставил, почему и пр. Текст статьи указывает на наличие преувеличения в заголовке (*to eat his own tail*), на что указывают предложения “*A starving dog neglected in a wet and dirty kennel was so hungry he attempted to eat his own tail*”, “*His tail had also been left badly damaged as a result of him biting it*”, (собака лишь кусала свой хвост). Следовательно, в данном заголовке искажаются реальные факты. Отметим, что мы наблюдаем использование сразу нескольких приемов создания кликбейта в рамках одного заголовка. Тем не менее, статья потенциально может выполнить воздействующую функцию – призвать к ответственному отношению к животным.

Рассмотрим еще один пример кликбейт-заголовка “*Brit must pay £40k to return home after being injured in accident on Cape Verde holiday*” [16]. Являясь британским онлайн-медиа изданием, *The Mirror* на передний план выносит гражданскую принадлежность действующего лица (*Brit*), привлекая внимание сограждан. В заголовке также присутствует недосказанность, побуждающая читателей прочесть статью, чтобы узнать, зачем героине статьи необходимо выплатить сумму, указанную в заголовке (использование числительных). В свою очередь, сама статья затрагивает проблему необходимости страховки в поездках, чтобы избежать подобных проблем, что стало темой для дискуссии в комментариях. Статья заканчивается словами “*A crowdfunding has been launched to help with the costs click here to make a donation*”, т.е. не только информирует читателя о необходимости страхования, но и предлагает поучаствовать в помощи пострадавшим.

Тематика возможных затрат в путешествиях затрагивается в статье под заголовком “*Brits heading to amber list countries risk having to pay thousands of pounds extra*” [17], где также на передний план выведена национальная принадлежность (*Brits*) и отмечается числительный показатель (*thousands of pounds*), кроме того, в обоих заголовках присутствует модальная категория долженствования (*must pay, having to pay*). В данной статье также подчеркивается проблема страхования в путешествиях. Среди других средств организации кликбейт-заголовка отметим эмоционально окрашенную лексику (*risk*), способную вызвать чувство тревожности, побуждающее аудиторию ознакомиться с информацией в статье.

Среди приемов, встречающихся в исследованиях кликбейт-заголовков отмечают также обещания привести инструкцию к действию или раскрыть некий секрет, который облегчит жизнь или принесет выгоду, но при этом конкретные способы не называются [7; 161]. Например, статья под заголовком “*Exact amount of food and water you need if WW3 breaks out*

as Brits 'must prepare'» [18] не раскрывает количество еды и воды, а переключается на другой инфоповод, где эксперт призывает правительство Великобритании выпустить руководство на случай Третьей Мировой Войны. Будучи кликбейтным, заголовок содержит также: личное местоимение “*you*” для прямого обращения к читателям, “*Brits*” для обращения к целевой аудитории, “*WW3*” для привлечения внимания к актуальной на данный момент проблеме, “*must prepare*” – модальную категорию долженствования для призыва к действию. Статья привела к дискуссии в комментариях, где читатели обсуждают как информационную ценность статьи, так и то, какими продуктами они бы запаслись в случае возникшей необходимости.

Затрагивая тему еды, *The Mirror* также публикует статьи, посвященные ее производству. Например, статья под заголовком “*Secrets of an ex-Greggs worker – 'why I'll never eat there again after I saw too much'*” [19] посвящена жалобам работника сети британских пекарен *Greggs*. Кликбейт-заголовок возбуждает у аудитории интерес посредством обещания раскрыть некую тайну (*secrets*), гиперболизации проблемы (*saw too much*), ссылкой на источник (*ex-Greggs worker*), а также с помощью относительного местоимения “*why*”, создающим ожидание раскрытия тайной причины. В тексте статьи же работник повествует об отношениях в коллективе, отношениях работников к покупателю, хотя и подчеркивает соблюдение санитарных норм (“*There is a likelihood any food you order has previously been used for violence – but at least the perpetrator was wearing gloves and a hairnet*”). Однако подобный материал, создание ложного ожидания и заставляет читателей оставлять комментарии, повышая рейтинг статьи. Реакция аудитории, однако, свидетельствует о недовольстве вследствие обманутого ожидания, а также позволяет предположить отсутствие новостной ценности у отдельных публикаций, просмотры которых набираются благодаря кликбейт-заголовкам (“*What a load of rubbish*”, “*Hot off the press – latest news from someone who worked in Greggs 13 years ago...*”).

Кликбейт-заголовки являются эффективным инструментом вовлечения аудитории в цифровом медиaprостранстве, активно используемым онлайн-изданиями, в том числе и британским таблоидом *The Mirror*. Анализ публикаций за 2021-2025 гг. показал, что в кликбейтинге задействованы различные лингвистические и прагматические стратегии – от эмоциональной окраски и гиперболизации до создания информационного пробела и прямого обращения к читателю. Хотя такие заголовки часто формируют ложные ожидания и могут искажать смысл, они способны выполнять не только коммерческую, но и социально значимую функцию, привлекая внимание к важным проблемам и инициируя общественные дискуссии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Д.А. Кликбейты и листиклы – современные приёмы подачи информации онлайн-медиа // Народное образование. – 2019. – №4 (1475). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klikbeyty-i-listikly-sovremennye-priyomy-podachi-informatsii-onlaynovymi-media> (дата обращения: 25.12.2025).
2. Дзялошинский И.М. Современное медиапространство России : учеб. Пособие для студентов вузов. – М. : Издательство «Аспект Пресс», 2015. – 312 с.
3. Градюшко А.А. Кликбейт в цифровой журналистике: стратегии и особенности // Труды БГТУ. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. – 2025. – №1 (291). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klikbeyt-v-tsifrovoy-zhurnalistike-ctrategii-i-osobennosti> (дата обращения: 25.12.2025).
4. Исаева А.Ю. Стилистические приемы в заголовках газет как средство прагматического воздействия на аудиторию // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – №8-1 (62). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stilisticheskie-priemy-v-zagolovkah-gazet-kak-sredstvo-pragmaticheskogo-vozdeystviya-na-auditoriyu> (дата обращения: 08.12.2025).
5. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики : учебник для студентов вузов. 8-е изд., испр. – М. : Аспект Пресс, 2011. – 351 с.
6. Самарцев О.Р. Типологические признаки кликбейта в заголовочном блоке современных масс-медиа / О.Р. Самарцев, В.М. Латенкова, Д.С. Фокина // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». – 2020. – № 1 (64). – С. 155-163.
7. Чанышева З.З. Информационные технологии смысловых искажений в кликбейт-заголовках // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2016. – №4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-smyslovyh-iskazheniy-v-klikbeyt-zagolovkah> (дата обращения: 08.12.2025).
8. Feldman T. An introduction to digital media. London : Routledge, 1997. 196 p.
9. Jakubowicz K. A new notion of media? Strasbourg : Council of Europe, 2009. 49 p.
10. Kuiken J. Effective Headlines of Newspaper Articles in a Digital Environment / J. Kuiken [et al.] // Digital Journalism. 2017. Vol. 5, № 10. P. 1300–1314. DOI: 10.1080/21670811.2017.1279978.
11. Nickl P. The evolution of online news headlines / P. Nickl, M. Moussaïd, P. Lorenz-Spreen // Humanities and Social Sciences Communications. 2025. Vol. 12. DOI: 10.1057/s41599-025-04514-7.
12. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/clickbait> (дата обращения: 25.12.2025).
13. Merriam Webster Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/clickbait> (дата обращения: 25.12.2025).
14. Oxford Learner's Dictionary [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/clickbait?q=clickbait> (дата обращения: 25.12.2025).
15. Horror as neglected dog left to starve and eat his own tail in dirty kennel [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/horror-neglected-dog-left-starve-23370966> (дата обращения: 13.01.2026).
16. Brit must pay £40k to return home after being injured in accident on Cape Verde holiday [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/brit-must-pay-40k-return-31496225> (дата обращения: 08.12.2025).

17. Brits heading to amber list countries risk having to pay thousands of pounds extra [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mirror.co.uk/travel/europe/brits-heading-amber-list-countries-24178971> (дата обращения: 08.12.2025).

18. Exact amount of food and water you need if WW3 breaks out as Brits ‘must prepare’ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/exact-amount-food-water-you-35457744> (дата обращения: 08.12.2025).

19. Secrets of an ex-Greggs worker – ‘why I’ll never eat there again after I saw too much’ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mirror.co.uk/news/uk-news/secrets-ex-greggs-worker-why-25024706> (дата обращения: 08.12.2025).

УДК 81-115

Serikbay A.T.

Studentin des 4. Kurses «Eurasische Nationale Universität namens»

L.N. Gumilev»

(Astana)

Wissenschaftlicher Leiter – Bizhkenova A. E.

dr. Filol. Wissenschaften, Professor am Lehrstuhl

Fremdsprachen-Philologie «Eurasische nationale Gumilev-Universität»

DEUTSCHE LEHNWÖRTER IM RUSSISCHEN UND KASACHISCHEN

Abstract. Die Arbeit beschäftigt sich mit deutschen Lehnwörtern im Russischen und Kasachischen. Im Fokus stehen ihre Entstehung, Entwicklung und Anpassung in beiden Sprachen. Insgesamt wurden 455 Wörter aus verschiedenen Quellen gesammelt und in acht thematische Bereiche eingeteilt, darunter Wissenschaft, Technik, Alltag und Militär.

Die Analyse zeigt klare Unterschiede in der Verteilung. Besonders häufig treten Entlehnungen in den Bereichen Wissenschaft und Technik auf, während Alltag und Natur deutlich weniger betroffen sind. Das hängt vor allem mit der dynamischen Entwicklung dieser Fachgebiete zusammen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die unterschiedliche Verbreitung in den beiden Sprachen. Im Kasachischen sind deutsche Lehnwörter deutlich seltener belegt als im Russischen, ungefähr in halber Menge. Dies erklärt sich durch unterschiedliche historische Kontakte und den Vermittlungsweg über die russische Sprache.

Insgesamt macht die Untersuchung deutlich, dass Lehnwörter ein natürlicher Bestandteil der Sprachentwicklung sind und eng mit gesellschaftlichen Veränderungen verbunden bleiben.

Keywords: Deutsch, Lexikalische Entlehnung, Russisch, Kasachisch, Sprachkontakt, Lexik, Vergleichende Lexikologie.

А.Т. Серикбай
студентка 4 курса «Евразийский национальный университет имени
Л.Н. Гумилева»
(г. Астана, Республика Казахстан)
Научный руководитель – Бижкенова А. Е.
Д-р филол. Наук, профессор кафедры
филологии иностранных языков «Евразийский национальный
университет имени Л.Н. Гумилева»

НЕМЕЦКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ В РУССКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ

Аннотация: в работе рассматриваются немецкие заимствования в русском и казахском языках. Основное внимание уделяется их созданию, развитию и адаптации на обоих языках. В общей сложности 455 слов были собраны из различных источников и сгруппированы по восьми тематическим разделам, включая науку, технику, повседневную жизнь и военное дело. Анализ показывает четкие различия в распределении. Заимствования особенно распространены в области науки и техники, в то время как повседневная жизнь и природа затрагиваются значительно реже. Это связано, прежде всего, с динамичным развитием этих областей знаний. Еще одним важным моментом является различное распространение на двух языках. В казахском языке немецкие заимствования встречаются значительно реже, чем в русском, примерно в половине случаев. Это объясняется различными историческими контактами и путями общения через русский язык. В целом, исследование показывает, что заимствованные слова являются естественной частью языкового развития и остаются тесно связанными с изменениями в обществе.

Ключевые слова: немецкий, лексические заимствования, русский, казахский, языковой контакт, лексика, сравнительная лексикология.

Serikbai A.T.
4th year student of
L.N. Gumilyov Eurasian National University
(Astana, Republic of Kazakhstan)
Scientific Advisor – A.E. Bizhkenova
Doctor of Philological Sciences,
Professor of L.N. Gumilyov Eurasian National University

GERMAN LOANWORDS IN RUSSIAN AND KAZAKH

Abstract. The work deals with German loanwords in Russian and Kazakh. The focus is on their creation, development and adaptation in both languages. A total of 455 words were collected from various sources and divided into eight thematic areas, including science, technology, everyday life and military. The analysis shows clear differences in the distribution. Borrowings are particularly common in the fields of science and technology, while everyday life and nature are significantly less affected. This is mainly due to the dynamic development of these areas of expertise. Another important point is the different

distribution in the two languages. In Kazakh, German loanwords are used much less frequently than in Russian, about half as much. This is explained by different historical contacts and the way of communication through the Russian language. Overall, the study makes it clear that loanwords are a natural part of language development and remain closely linked to social changes.

Keywords: German, Lexikalische Entlehnung, Russian, Kazakh, Sprachkontakt, Lexik, Vergleichende Lexicologie.

Die Erforschung der Wechselwirkungen zwischen Sprachen gehört zu den wichtigen Bereichen der Linguistik. Die Sprache wird als ein sich ständig bewegendes System beschrieben, das sich an gesellschaftliche Veränderungen anpasst. Die fortlaufenden wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Veränderungen in der Gesellschaft haben einen großen Einfluss auf den Übergang von Wörtern von einer Sprache in eine andere. Юрий Цветков und К. Дайер betonen, dass Lehnwörter ein besonderes und weit verbreitetes Phänomen darstellen und dass alle Sprachen im Laufe ihrer Entwicklung Wörter aus anderen Sprachen übernommen haben [1]. Lehnwörter sind ein notwendiges, natürliches und universelles Phänomen der Sprachentwicklung.

Die Entstehung neuer Begriffe, neuer Technologien und neuer sozialer Institutionen in der Gesellschaft führt dazu, dass eine Sprache entweder ihre internen Ressourcen maximal ausschöpft oder Lehnwörter übernimmt. In der Regel wird die zweite Möglichkeit für die Gesellschaft bequemere und schnellere Lösung angesehen. Auch die kasachische und die russische Sprache bereichern ihren Wortschatz durch die Übernahme von Wörtern aus anderen Sprachen. Im Wortschatz dieser Sprachen finden sich zahlreiche sprachliche Einheiten aus verschiedenen Sprachen. Unter diesen können insbesondere die aus dem Deutschen entlehnten Wörter hervorgehoben werden.

Im Zeitraum vom 18. Bis zum 20. Jahrhundert nahm Deutschland in den Bereichen Wissenschaft, Philosophie, Technik und Kultur weltweit eine führende Stellung ein. Dadurch übte die deutsche Sprache einen erheblichen Einfluss auf viele andere Sprachen aus. Auch Wörter deutschen Ursprungs im russischen und kasachischen Wortschatz begannen sich in dieser Zeit allmählich zu verbreiten. E. W. Senko und A. S. Tschekoewa schreiben, dass es sinnvoll sei, den Begriff „Lehnwort“ nur auf jene Einheiten anzuwenden, die vollständig assimiliert sind und ihre fremdsprachlichen Merkmale verloren haben [2; 195]. Daher benötigt jedes neu in eine Fremdsprache übernommene Wort Zeit, um sich vollständig in der Sprache zu etablieren. Der Einfluss des Deutschen auf die russische Sprache im 18. Jahrhundert und wurde durch Faktoren wie das Ansehen deutscher Universitäten, politische Beziehungen und den Austausch kultureller Muster begünstigt.

Nach Ansicht von Forschern fanden während der Regierungszeit von Peter der Große militärische und administrative Reformen statt, wodurch zahlreiche militärische Begriffe den russischen Wortschatz bereicherten. O. Alexandrowna stellt fest, dass in dieser Zeit zur Bezeichnung militärischer

Ränge Begriffe wie „Feldmarschall“, „Flügeladjutant“ und „Haubitze“ verwendet wurden [3]. L. S. Stokratzkaja weist zudem darauf hin, dass während der Herrschaft Peters I. Wörter wie „Halstuch“, „Kittel“, „Binde“, „Stopfer“, „Kringel“, „Kartoffel“, „Küche“, „Offizier“, „Soldat“, „Platz“ und „Landschaft“ in die russische Sprache übernommen wurden [4].

Die Verwendung deutscher Wörter in der russischen Gesellschaft wurde auch durch das hohe Ansehen deutscher Universitäten gefördert. Laut E. W. Alexejewa studierten russische Studenten häufig mehrere Jahre an Universitäten in Jena, Berlin, Leipzig, Königsberg und Marburg und beschäftigten sich dort mit wissenschaftlicher Forschung [5]. Als jedoch wissenschaftliche Entdeckungen, neue Ideen und technische Errungenschaften nach Russland gelangten, fehlten im Russischen oft die sprachlichen Mittel zu ihrer Bezeichnung. Daher begannen russische Wissenschaftler, sich an der internationalen terminologischen Vereinheitlichung zu orientieren und fremdsprachige Begriffe in die wissenschaftliche Lexik des Russischen zu übernehmen. K. Koch bezeichnet dieses Phänomen als „fremdsprachlichen Vorlauf“ [6]. Aufgrund begrenzter sprachlicher Ressourcen war die direkte Übernahme deutscher Begriffe ohne Übersetzung ein natürlicher Prozess. Lehnwörter _oiste in der Regel aus ressourcenreicheren Sprachen in solche Sprachen übernommen, deren Sprecher einen entsprechenden Bedarf haben [7].

Die Übernahme deutscher Wörter in die russische Sprache erfolgte nicht ausschließlich durch direkte Entlehnung. Damit sich ein Wort in einer Sprache etablieren kann, muss es den Regeln der aufnehmenden Sprache unterliegen. Dabei durchlaufen Wörter zunächst grafische Veränderungen. Das heißt, deutsche Wörter müssen von der lateinischen Schrift in die kyrillische Schrift übertragen _oiste [8]. Beispiele hierfür sind „Nickel“ → „никель“, „Kakadu“ → „какаду“ und „Greisen“ → „грейзен“.

Nach der grafischen Anpassung folgt der Prozess der phonologischen Anpassung. Bei der Anpassung der deutschen Sprache an die Phonetik des Russischen mussten einige Lautverbindungen und Diphthonge verändert _oiste. Der deutsche Diphthong eu wird meist als „ей“, au als „ав“ und ei als „ай“, „ей“, „и“ oder „а“ wiedergegeben. Der deutsche Laut „h“ am Wortanfang wird im Russischen durch den Laut „г“ ersetzt [9]. Infolge solcher phonologischer Veränderungen gelangten Wörter wie „Feuerwerk“ → „фейерверк“, „Automobil“ → „автомобиль“, „Fräulein“ → „фрейлина“, „Halstuch“ → „галстук“ und „Hantel“ → „гантель“ in den russischen Wortschatz.

Während für die russische Sprache andere Sprachen eine wichtige Quelle wissenschaftlicher Terminologie darstellten, übernahm für die kasachische Sprache das Russische diese Rolle. G. Konyrbajewa ist der Ansicht, dass der Wortschatz der kasachischen Sprache entweder durch die Nutzung interner Ressourcen oder durch Entlehnungen aus dem Russischen erweitert wird [10]. Da die direkte Verbindung zum Deutschen geringer war, ist der Umfang

deutscher Lehnwörter im Kasachischen im Vergleich zum Russischen deutlich kleiner.

Es wäre jedoch falsch zu behaupten, dass das Deutsche und das Kasachische keinerlei Einfluss aufeinander ausgeübt haben. Denn deutsche Lehnwörter gelangten nicht nur über das Russische ins Kasachische, sondern auch durch direkte historische Kontakte mit dem deutschen Volk. Es ist bekannt, dass sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine deutsche Diaspora auf dem Gebiet Kasachstans bildete. A. A. German schreibt, dass in den 1940er Jahren mehr als hunderttausend Deutsche nach Kasachstan deportiert wurden [11]. Forschern zufolge beschäftigte sich die deutsche Diaspora mit Handwerk, Schmiedekunst, Milchproduktion und anderen wirtschaftlichen Tätigkeiten [12]. Diese Tatsache belegt, dass infolge dieser historischen und politischen Ereignisse auch alltagsbezogene Lexik aus dem Deutschen in die kasachische Sprache gelangte. Beispiele hierfür sind Wörter wie „Ranzen“, „Kanister“, „Frikadelle“, „Vorschürze (Schürze)“ und „Butterbrot“.

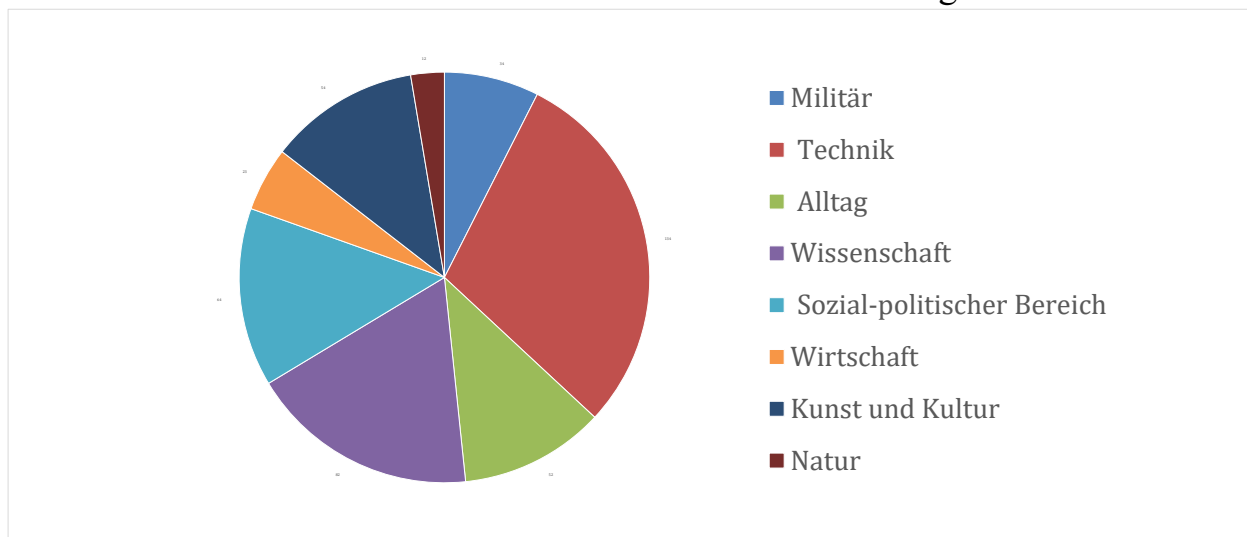
Wie bereits erwähnt, sind deutsche Lehnwörter im Russischen und Kasachischen nicht gleichmäßig verbreitet. Die kasachische Sprache hat nur einen Teil der entlehnten Wörter übernommen, während sie für andere Begriffe eigene einheimische Wörter beibehielt. So wurde das deutsche Wort „Lawine“ im Russischen als „лавина“ übernommen, während im Kasachischen das einheimische Wort „көшкің“ erhalten blieb. Ebenso wird „Strauß“ im Russischen als „страус“ verwendet, während im Kasachischen die Übersetzung „түйеқұс“ den sprachlichen Bedarf deckt.

Zur Untersuchung der Verbreitung deutscher Lehnwörter im Russischen und Kasachischen wurden anhand der Wörterbücher von T. Egorova („Словарь иностранных слов современного русского языка“) und Н. Г. Комлев („Словарь иностранных слов“) insgesamt 455 aus dem Deutschen entlehnte Wörter ausgewählt. Diese Wörter wurden in folgende thematische Gruppen eingeteilt:

- Militär
- Technik
- Alltag
- Wissenschaft
- Sozial-politischer Bereich
- Wirtschaft
- Kunst und Kultur
- Natur

Die Analyse des gesammelten Materials zeigte, dass die Lehnwörter nicht gleichmäßig auf diese Bereiche verteilt sind. Den größten Anteil machen wissenschaftliche und technische Bereiche aus. Im wissenschaftlichen Bereich wurden 82, im technischen 134, im militärischen 34, im alltäglichen 52, im sozial-politischen 64, im wirtschaftlichen 23, im Bereich Kunst und Kultur 52

und im Bereich Natur 12 Lehnwörter erfasst. Die Verteilung der Lehnwörter in



den verschiedenen Bereichen kann im folgenden Diagramm dargestellt _oiste.

Abbildung 1. Verteilung deutscher Lehnwörter nach Sachgebieten

Zur Veranschaulichung der Verbreitungsbesonderheiten der gesammelten deutschen Lehnwörter im Kasachischen und Russischen wurden die Daten des Kasachischen Nationalkorpus und des Russischen Nationalkorpus herangezogen [13; 14]. Auf Grundlage der in diesen Korpora enthaltenen Materialien wurde festgestellt, dass deutsche Lehnwörter im Kasachischen im Vergleich zum Russischen etwa doppelt so selten verbreitet sind.

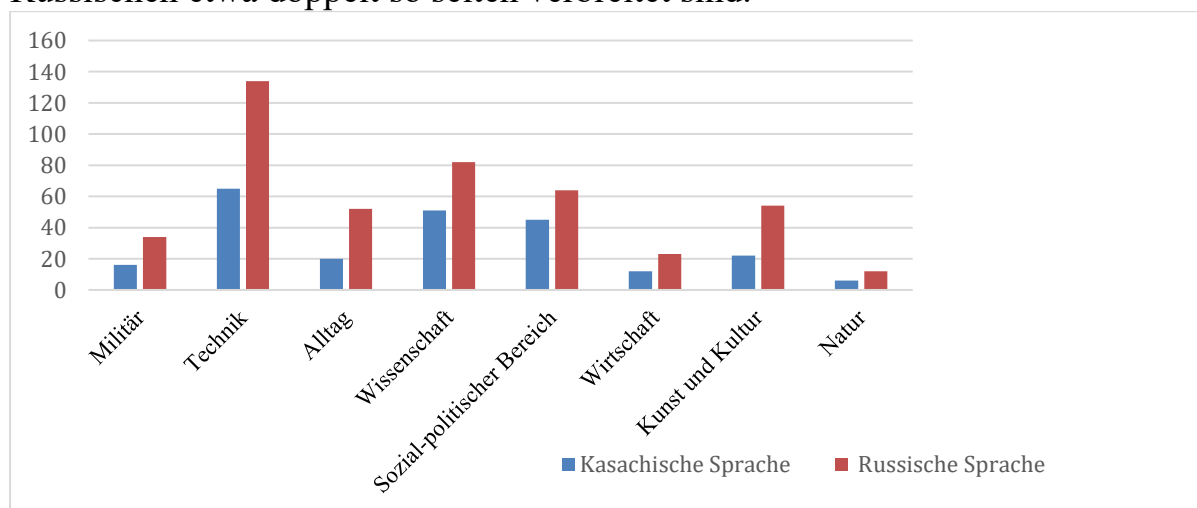


Abbildung 2. Unterschiede in der Verbreitung deutscher Lehnwörter im Kasachischen und Russischen

Die Untersuchung einer kompakten Sammlung von Lehnwörtern hat gezeigt, dass Wörter deutschen Ursprungs im Kasachischen vergleichsweise selten verwendet _oiste. Von den im Glossar erfassten 455 Wörtern sind lediglich 52 %, das heißt 237 Wörter, im Kasachischen Nationalkorpus belegt. Dies zeigt sich besonders deutlich in den Bereichen Technik, Wissenschaft und Sozialpolitik. Im Kasachischen lässt sich insbesondere in den Bereichen Alltag und Natur eine geringere Anzahl von Entlehnungen aus dem Deutschen

beobachten. In diesen Bereichen verfügt jede Sprache in der Regel über ausreichend eigene Bezeichnungen, während die Bereiche Technik und Wissenschaft sich kontinuierlich weiterentwickeln und neue Benennungen erfordern.

Die gesammelten Lehnwörter wurden bei der Erstellung eines Glossars deutscher Lehnwörter im Kasachischen und Russischen verwendet.

№	Займствованное слово	Оригинал	Объяснение	Использование в русском языке	Использование в казахском языке
1.	Шприц	die Spritze	Сұйықтық енгізуге арналған құрал. / Инструмент для введения жидкости.	И создать шприцы, которые не будут, как сейчас, внушать страх всем детям и некоторым взрослым. [Новости здоровья // «Домовой», 2002.06.04]	– Вакцина қалай сақталады және қалай егіледі?– Вакцина бір реттік шприцпен егіледі. [Әдебиет Белгібайұлы «КВИ-мен күрестің тиімді жолы – вакцина» // www.ortalyq.kz , 04.10.2021]
2.	Шпур	die Spur	Жартаста немесе құрылыс материалында жасалған цилиндрлік тесік. / Цилиндрическое отверстие в породе.	Предварительно в элементах сносимой конструкции бурят шпуры. [БНТИ (Бюро научно-технической информации) // «Наука и жизнь», 2009]	Бәрін қойшы, басына каска, үстіне майка, бұтына “шортик” киіп бұрқыратып шпур бұрғылап жатқан кеншіні көргенде, аузыма айтатын сөз түспей қалды. [Әлібек Әбдіраш Жазатайым жағдай // «Жас алаш», 21.10.2018]
3.	Шрифт	die Schrift	Типографиядағы әріптердің графикалық түрі. / Рисунок букв типографского набора.	На карте он был обозначен самым мелким шрифтом. [Даниил Гранин. Зубр (1987)]	Ендеше, бұл шрифт – дүниежүзілік деңгейде байланыс құралына айналып отырған ғаламтордың арқа сүйейтін негізгі әліпбиі. [Нұрдәулет Ақыш Заман талабына сай // https://anatili.kazgazeta.kz , 14.10.2021]
4.	Штамп	der Stempel	Қысыммен өңдеу немесе басу құралы / Форма для	Чем пахнет январь Наш главный редактор	«Бір шөкім бұлт» біздің прозадасоңғы жылдары әсіресе қабындап бара жатқан

			обработки и печати	борется со штампами. И я не знаю, что делать. [Юрий Зубцов. Чем пахнет январь // «Домовой», 2002.01.04]	штамп, схема атаулыдан түгелдей ада кітап. [К 40 Классикалық зерттеулер: Көптомдық. – Алматы: «Әдебиет Әлемі», 2014. ISBN 978-601-7414-00-9 Т.34: Әдебиеттану және әдеби сын (1960-1990). – 412 бет)]

Tabelle 1. Systematisierung deutscher Lehnwörter im Kasachischen und Russischen (am Beispiel technischer Lehnwörter)

Somit lässt sich feststellen, dass sich deutsche Lehnwörter im Russischen und Kasachischen unterschiedlich als Antwort auf gesellschaftliche Bedürfnisse verbreitet haben. Da die deutsch-russischen Kontakte oistete stattfanden, gelangten deutlich mehr Wörter aus dem Deutschen in die russische Sprache. In das Kasachische gelangten diese Wörter hingegen über die Kette Deutsch–Russisch–Kasachisch, also durch die Vermittlung des Russischen als Zwischensprache, und in diesem Prozess erwies sich ein Teil der Lehnwörter als für das Kasachische nicht relevant.

Während der Arbeit wurden aus dem Deutschen entlehnte Lehnwörter gesammelt und in acht thematische Gruppen eingeteilt. Beim Vergleich der Verbreitung der Lehnwörter in den einzelnen Bereichen wurde festgestellt, dass die oisten Entlehnungen in den Bereichen Wissenschaft und Technik vorkommen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Wissenschaft und Technik sich kontinuierlich entwickelnde Bereiche sind. In den Bereichen Alltag und Natur hingegen verfügen die Sprachen über ausreichend eigene Wörter, weshalb der Anteil an Lehnwörtern vergleichsweise gering ist. Darüber hinaus wurde anhand der Websites des Kasachischen und des Russischen Nationalkorpus die unterschiedliche Verbreitung der Lehnwörter in beiden Sprachen verglichen. Dabei wurde festgestellt, dass deutsche Lehnwörter im Kasachischen etwa zweimal seltener vorkommen als im Russischen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die aus dem Deutschen entlehnten Wörter als Ergebnis wichtiger historischer Ereignisse und als Ausdruck sprachlicher Kontakte sowohl in das Russische als auch in das Kasachische gelangt sind. Lehnwörter verbreiteten sich entsprechend den sprachlichen Bedürfnissen der russischen und kasachischen Gesellschaft in unterschiedlichen Sprachen und Fachbereichen. Abschließend zeigt die Forschungsarbeit die Wege der Übernahme, die Anpassung sowie die Verbreitungsbesonderheiten deutscher Lehnwörter im Russischen und Kasachischen auf.

ЛИТЕРАТУРА

1. Tsvetkov Y., Dyer C. Cross-Lingual Bridges with Models of Lexical Borrowing // Journal of Artificial Intelligence Research. – 2016. – Vol. 55. – P. 63-93.
2. Сенько Е.В., Чекоева А.С. Современная теория заимствования: терминологический аспект // Вестник Костромского государственного университета. – 2018. – Т. 24. – №. 2. – С. 194-197
3. Гарцуева О.А. Влияние немецких заимствований на русский язык // Наука. Образование. Современность/Science. Education. The present. – 2020. – №. 3. – С. 25-28.
4. Стокрацкая Л.С. Немецкие заимствования XVIII-XX веков в русском языке // Записки Горного института. – 2008. – Т. 175. – С. 226-227.
5. Алексеева Е.В. Получение высшего образования россиянами в Европе (XVIII-начало XX вв.) // Историко-педагогические чтения. – 2006. – №. 10. – С. 41-52.
6. Djubo B.A., Koch K. Deutsch als Fremdsprache im Russland des 18. Jahrhunderts. – 2002.
7. Haspelmath M. Lexical borrowing: Concepts and issues // Loanwords in the world's languages: A comparative handbook. Berlin: Mouton de Gruyter. – 2009. – С. 35-54.
8. Панфилова М.А. Немецкие заимствования в русском языке // Педагогический журнал. 2025. Т. 15. № 1А. С. 167-176.
9. Тинякова Е. А. Лингвистическая база двусторонних отношений России и Германии (немецкие заимствования в русском языке).
10. Конырбаева Г. Қазақ тіліндегі қазіргі заманғы кірме сөздер // вестник жетысуского университета имени и. Жансугурова. – 2024. – №. 2 (111). – С. 88-96.
11. Герман А.А. История республики немцев Поволжья. – Издательство Готика, 2000.
12. Деннингхаус В., Джиеналиев Е.К., Раздыков С.З. Historical Aspects Of Economic And Cultural Adaptation Of Germans In Kazakhstan In The 2nd Half Of The Xix–Early Xx Centuries // Asian Journal" Steppe Panorama". – 2024. – Т. 11. – №. 2. – С. 289-302.
13. <https://qazcorpus.kz/?ysclid=mnq3lpyuys335306717>
14. <https://ruscorpora.ru/>

УДК 81

Э.Э. Тимирбаева
студент 4 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Г.Р. Галиева
канд. филол. наук, доцент кафедры романо-германской филологии и
методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ «ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ»

Аннотация: в статье рассматриваются фразеологические единицы немецкого языка, содержащие компонент, обозначающий явление природы. В ходе компонентного анализа выявлены наиболее частотные лексические единицы, используемые в составе изученных фразеологизмов. Структурно-семантический и лингвокультурологический анализ позволил выделить фразеосемантические группы фразеологизмов с «природным» компонентом и определить базовые образы и символы, подвергшиеся переосмыслению в изученных фразеологизмах. Материал исследования позволяет выявить специфику немецкой языковой картины мира и определить значение природной метафоры в системе немецкой фразеологии.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, немецкий язык, природные явления, метафора, языковая картина мира.

E.E. Timirbayeva

*4th year student of Bashkir State Pedagogical
University n. a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific advisor – G.R. Galieva

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n. a. M. Akmulla*

PHRASEOLOGICAL UNITS OF THE GERMAN LANGUAGE WITH THE COMPONENT "NATURAL"

Abstract. This article examines German phraseological units containing a component denoting a natural phenomenon. A component analysis identified the most frequent lexical units found in the studied phraseological units. Structural-semantic and linguacultural analyses allowed us to identify phraseological groups of phraseological units with a "natural" component and identify the basic images and symbols reimagined in the studied phraseological units. The study reveals the specific features of the German linguistic worldview and determines the significance of natural metaphors in the system of German phraseology.

Keywords: phraseology, phraseological unit, German language, natural phenomena, metaphor, linguistic worldview.

Через фразеологизмы язык передает устойчивые образы и оценки, которые формируются на протяжении длительного времени. Особый интерес представляют фразеологические единицы с компонентами, обозначающими явления природы. Природа является универсальным источником метафор, так как природные процессы наглядны и хорошо знакомы человеку [7; 9]. В немецком языке такие образы активно используются для описания эмоциональных состояний, конфликтов, жизненных трудностей и успехов [15; 87-90].

Проблема исследования заключается в том, что фразеологизмы с природным компонентом часто рассматриваются фрагментарно и не всегда анализируются как целостная семантическая группа. Это затрудняет их системное описание и интерпретацию [13; 4-5].

В отечественной и зарубежной лингвистике накоплен значительный материал по изучению фразеологии и природной метафорики. Так, М.В. Покушева [10] и А.П. Василенко [5] исследовали фразеологизмы русского, английского и французского языков, содержащие «природный» компонент, с точки зрения их семантики и образной основы, показав, что природные явления формируют устойчивые метафорические модели, используемые для описания эмоциональных и социальных состояний.

Сопоставительные исследования (М.С. Незнанова [8], П.Ю. Шабалова [14]) выявляют, что метеорологическая лексика активно участвует в формировании национальной языковой картины мира, при этом частотность и семантика компонентов варьируются в зависимости от культуры.

Ряд работ посвящен анализу отдельных компонентов: «огонь» в английском, русском, испанском и татарском языках (А.Р. Каюмова, Н.В. Коноплева [6]), «свет» в русском языке (К.Л. Федорова [12]), «солнце» в английском языке (Д.Н. Первакова [9]), «воздух» в русском языке (О.В. Балонкина [1]). В них применяется структурно-семантический и лингвокультурологический анализ, выявляются оценочные и символические значения природных образов.

В немецкой лингвистике Х. Бургер [15; 84-86] и В. Флейшер [17; 92-95] рассматривают фразеологизмы как устойчивые единицы с выраженной оценочностью, подчеркивая продуктивность природной метафорики.

Наиболее близкой к теме исследования является работа А.В. Частиковой [13], в которой проведен лексикографический и компонентный анализ фразеологизмов с природной семантикой в английском и немецком языках и выделены тематические группы.

Таким образом, существующие исследования подтверждают значимость природной метафорики, однако системный анализ немецких фразеологизмов с компонентом «явление природы» требует уточнения и структурирования.

Целью статьи является анализ фразеологических единиц немецкого языка с компонентом «явление природы» и выявление их семантических и культурных особенностей.

Материал исследования составили 52 фразеологические единицы, отобранные методом сплошной выборки из словарей Duden. Redewendungen [16], Röhrich L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten [18] и Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь [2].

В различных толковых и энциклопедических источниках понятие «природное явление» трактуется неоднозначно, но в целом обозначает процесс или событие, происходящее в природе. В данной работе за основное принимается определение из Большого толкового словаря русского языка с уточнением БРЭ: «Природное явление – это процесс или

событие, происходящее в природной среде (дождь, ветер, гроза, снег и т.д.), воспринимаемое как результат действия природных сил» [3; 4].

В исследование включались фразеологизмы с компонентами, обозначающими природные явления, понимаемые как динамические процессы природы (ветер, дождь, буря, свет, огонь и др.), что соответствует определению, принятому в курсовой работе.

1. Метеорологические явления (19 единиц) – Wind (ветер), Sturm (буря), Regen (дождь), Nebel (туман): *etwas in den Wind schlagen* (пренебречь чем-либо), *ein Sturm im Wasserglas* (буря в стакане воды);

2. Стихии (14 единиц) – Feuer (огонь), Wasser (вода), Eis (лед), Luft (воздух), Erde (земля): *Öl ins Feuer gießen* (подливать масла в огонь), *ins kalte Wasser springen* (оказаться в трудной ситуации);

3. Небесные и световые явления (12 единиц) – Sonne (солнце), Himmel (небо), Licht (свет), Schatten (тень), Blitz (молния): *ans Licht kommen* (выйдет наружу), *im siebten Himmel sein* (быть на седьмом небе);

4. Временные и природные циклы (4 единицы) – Tag (день), Nacht (ночь), Frühling (весна), Herbst (осень): *ein neuer Frühling beginnt* (начинается новый этап);

5. Редкие природные явления (3 единицы) – Erdbeben (землетрясение), Lawine (лавина), Flut (наводнение): *ein Erdbeben auslösen* (вызвать потрясение).

Высокая частотность фразеологизмов с компонентом «метеорологические явления» объясняется тем, что погодные явления легко наблюдаемы и регулярно сопровождают человека, вследствие чего они становятся удобной основой для метафорического осмысления жизненных ситуаций. В то же время группа компонентов, обозначающих редкие природные явления, используется меньше, это связано с тем, что экстремальные природные явления реже входят в повседневный опыт человека.

В работе используются описательный метод для характеристики языкового материала, семантический анализ для выявления значения фразеологизмов, классификационный метод для группировки единиц по тематическому признаку, элементы лингвокультурологического анализа для интерпретации образов [11; 52-55]. Применение данных методов позволило систематизировать фразеологизмы и выявить особенности их функционирования в языке. В ходе анализа были выявлены основные семантические группы фразеологических единиц немецкого языка с компонентом «явление природы».

Первая группа рассматривает фразеологизмы, описывающие эмоционально-психическое состояние человека. Здесь используются образы тумана, огня, темноты и неба: *Feuer und Flamme sein* (быть чем-то увлеченным), *dicker Nebel im Kopf* (туман в голове), *im Dunkeln tappen* (быть неуверенным), *im siebten Himmel sein* (быть на седьмом небе).

Вторая группа включает фразеологизмы, обозначающие конфликт и напряжение. В них используются образы бури, ветра и грозы: *einen Sturm der Entrüstung auslösen* (вызвать бурю негодования), *viel Wind um etwas machen* (поднимать шум из-за пустяка), *wie ein Blitz aus heiterem Himmel* (как гром среди ясного неба). Такие выражения передают состояние нестабильности и опасности.

Третья группа представлена фразеологизмами, связанными с неопределённостью и трудностями. Здесь активно используются образы тумана, дождя и воды: *im Nebel stochern* (действовать вслепую), *Nebelkerzen werfen* (вводить в заблуждение), *im Regen stehen lassen* (бросать на произвол судьбы), *ins kalte Wasser springen* (оказаться в трудной ситуации). Они символизируют отсутствие ясности и сложность ситуации.

Четвертая группа включает выражения, связанные с успехом и положительной оценкой. В них используются образы солнца, света и тепла: *ein Licht am Ende des Tunnels sehen* (видеть свет в конце туннеля), *Sonne im Herzen haben* (быть жизнерадостным), *Licht ins Dunkel bringen* (пролить свет). Эти фразеологизмы имеют положительную эмоциональную окраску.

Культурологический анализ показывает, что семантика фразеологизмов с природным компонентом формируется на основе повседневных наблюдений человека за окружающей средой. Наиболее частотные образы (ветер, буря, дождь) связаны с климатическими условиями Центральной Европы, где погодные изменения происходят часто и оказывают влияние на жизнь человека.

Значительная часть фразеологизмов восходит к опыту мореплавания и торговли. Так, выражения с компонентом *Wind* (ветер) отражают представление о жизни как о движении, зависящем от внешних условий (попутный или встречный ветер): *mit dem Wind segeln* (действовать в благоприятных условиях), *Rückenwind haben* (иметь поддержку). Кроме того, природные явления в немецкой культуре часто интерпретируются как внешняя сила, требующая адаптации и контроля, что отражает рациональный характер национальной картины мира: *mit dem Strom schwimmen* (плыть по течению), *ins Wasser fallen* (не состояться). Таким образом, образная основа фразеологизмов формируется под влиянием природного опыта, хозяйственной деятельности и культурных представлений носителей языка.

Анализ показал, что фразеологизмы с компонентом «явление природы» образуют системную семантическую группу.

Наиболее частотными являются компоненты, обозначающие ветер, бурю, дождь и воду, что объясняется их регулярной наблюдаемостью и значимостью в повседневной жизни. Реже используются компоненты, связанные с редкими природными явлениями, однако они обладают высокой экспрессивностью.

Выделенные фразеосемантические группы показывают, что данные фразеологизмы преимущественно используются для обозначения эмоциональных состояний, конфликтов, кризисных ситуаций, позитивных изменений.

Культурологический анализ показал, что семантика фразеологизмов восходит к наблюдениям за природой, опыту взаимодействия человека со стихиями, а также к историческим видам деятельности (например, мореплаванию). Природа в немецкой фразеологии выступает как активная сила, влияющая на человека и требующая адаптации.

Перспективы дальнейших исследований связаны с сопоставительным анализом природных фразеологизмов в немецком и русском языках, а также с изучением их функционирования в современных текстах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балонкина О.В. Функционирование фразеологизмов с компонентом «воздух» в разных типах дискурса // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 440. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionirovanie-frazeologizmov-s-komponentom-vozduh-v-raznyh-tipah-diskursa>
2. Бинович Л.Э. Немецко-русский фразеологический словарь: 12000 фразеол. единиц / Сост. Л. Э. Бинович. – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1956. – 904 с.
3. Большая российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru>
4. Большой толковый словарь русского языка, 2002. URL: [https://gramota.ru/poisk?query=явление&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=явление&mode=slovari&dicts[]=42)
5. Василенко А.П. Природная стихия как компоненты фразеологизма французского и английского языков / А. П. Василенко, В. А. Васильева // Прорывные научные исследования как двигатель науки : сборник статей Международной научно-практической конференции, Калуга, 11 ноября 2019 года. – Калуга: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2019. – С. 151-154.
6. Каюмова А.Р., Коноплева Н.В. Лингвокультурологическая характеристика фразеологических единиц с компонентом «огонь» английского, русского, испанского и татарского языков // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2013. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskaya-harakteristika-frazeologicheskikh-edinit-s-komponentom-ogon-angliyskogo-russkogo-ispanskogo-i-tatarskogo>
7. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / пер. с англ.; под ред. А.Н. Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
8. Незнанова М.С. Фразеологизмы с лексикой погодных явлений в русском и испанском языках // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2023. – № 11-4 (86). – Рубрика: Филологические науки. – С. 191-206. – URL: <https://sciup.org/frazeologizmy-s-leksikoj-pogodnyh-javlenij-v-russkom-i-ispanskom-jazykah-170201434>
9. Первакова Д.Н. Репрезентация компонента-метеонима «солнце» в английской фразеологии // Наука в мегаполисе. Электронный научный журнал для обучающихся города Москвы «SCIENCE IN A MEGAPOLIS». – № 3(59): Литературоведение и языкознание, 27 марта 2024. – URL: <https://mgpu->

media.ru/issues/issue-59/literaturovedenie-i-yazykoznanie/reprezentatsiya-komponenta-meteonima-solntse-v-anglijskoj-frazeologii.html

10. Покушева М.В. Семантические свойства фразеологизмов русского языка, обозначающих явления природы / М.В. Покушева // Сборник статей VIII Международной научно-практической конференции, Пенза. – 2020. – С. 69-71.

11. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М.: Языки русской культуры, 1996. – 288 с.

12. Федорова К.Л. Фразеологизмы с компонентами-метеонимами «свет» во фразеографических словарях // Проблемы истории, филологии, культуры. – 2014. – С. 373-375. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-s-komponentami-meteonimami-svet-vo-frazeograficheskikh-slovaryah>

13. Частикова А.В. Английские и немецкие фразеологические единицы, вербализующие макроконцепт «природные явления», как отражение наивной картины мира : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / А.В. Частикова. – Воронеж, 2009. – 16 с.

14. Шабалова П.Ю. Фразеологизмы с компонентами-метеонимами "дождь" / "rain" в русском и английском языках / П. Ю. Шабалова // Неделя науки СПбПУ : Материалы научной конференции с международным участием, Санкт-Петербург, 19–24 ноября 2018 года. Том Часть 1. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого", 2019. – С. 46-48.

15. Burger H. Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. – 4., neu bearb. Aufl. – Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2010. – 240 S.

16. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – Mannheim: Dudenverlag, 2002. – 968 S.

17. Fleischer W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache. – Stuttgart: Metzler, 1982. – 250 S.

18. Röhrich L. Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten. – Freiburg: Herder, 1973. – 640 S.

УДК 811.11-112

С.А. Тимошина

канд. историч. наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации,

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»,
(г. Пенза)*

ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме определения основных особенностей англоязычной юридической терминологии, исследуются различные подходы в интерпретации юридической терминологии и изучаются основные классификации. На основе изученных особенностей делается вывод, что основными чертами английской юридической терминологии являются нейтральность, однозначность, независимость от контекста, точность и взаимодействие с правовыми системами.

Ключевые слова: термин, юридическая терминология, элемент подязыка науки, классификация юридической терминологии, особенности англоязычных юридических терминов

S.A. Timoshina
Candidate of Historical Sciences, Associate professor of Penza State
University (Penza)

THE MAIN FEATURES OF MODERN ENGLISH LEGAL TERMINOLOGY

Abstract. The article is devoted to the problem of defining the main features of English legal terminology, exploring different approaches in interpreting legal terminology and studying basic classifications. Based on the characteristics studied, it is concluded that the main features of English legal terminology are neutrality, uniqueness, independence from context, accuracy and interaction with legal systems.

Keywords: term, legal terminology, element of the language of science, classification of legal terminology, features of English-speaking legal terms.

В наши дни изучение юридической терминологии представляет особый интерес, так как этот разряд лексики отражает изменения, происходящие в современном обществе, как в системе международного права, так и в правовых системах, функционирующих в отдельных государствах. Как отмечают современные отечественные исследователи, юридическая терминология способствует формированию новых форм научного мировоззрения и становлению новых парадигм в области гуманитарного знания [9; 9], она играет ключевую роль в процессе передачи профессиональных знаний [6; 269].

На начальном этапе исследования было необходимо рассмотреть различные интерпретации понятия «термин», существующие в современной лингвистике. В.Н. Комиссаров определяет термины как слова и словосочетания, которые обозначают определенные объекты и понятия, относящиеся к лексике, используемой специалистами в какой-либо из областей науки или техники. При этом ученый отмечает, что разряд терминологии может пополняться лексическими единицами, переходящими из категории общеупотребительной лексики [7; 110]. Ж.А. Голикова говорит о термине как об элементе подязыка науки, при этом она отмечает, что лексема должна иметь строго определенное значение [5; 191]. В.В. Алимов определяет термин как слово или словосочетание, которое обозначает понятие, относящееся к определенной отрасли науки, техники, искусства или сфере общественной жизни [3; 36].

Что касается типичных характеристик и отличительных особенностей терминов, то В.Н. Комиссаров отмечает, что лексические единицы, принадлежащие к разряду терминологии, должны указывать на

реальные объекты и явления и обеспечивать однозначное понимание специалистами передаваемой информации [7; 110], подчеркивая, что термин должен быть точным, т.е. обладать строго определенным значением. И.С. Алексеева характеризует термины как особый слой лексики, которому присущи такие отличительные черты как однозначность, эмоциональная неокрашенность и независимость от контекста [2; 250]. Характеризуя отличительные особенности терминологии, Ж.А. Голикова отмечает, что термины относятся к лексемам, которые лишены какой-либо эмоциональной окраски, то есть принадлежат к эмоционально нейтральной лексике [5; 191].

Итак, проанализировав дефиниции, предложенные отечественными учеными, можно заметить, что большинство исследователей сходится во мнении, что типичными свойствами терминов являются нейтральность, однозначность и независимость от контекста.

Что касается определения юридического термина, то российские ученые отмечают, что юридической терминологии свойственны характеристики, присущие в целом всем терминам [8; 52], они трактуют его как понятие, передающее содержание нормативно правовых аспектов [1; 1], указывая при этом, что юридическую терминологию отличает также многовековой период ее формирования [9; 10]. Современные отечественные ученые лингвисты рассматривают юридические термины как слова или словосочетания, обозначающие профессиональные понятия из сферы юриспруденции [6; 270], к числу свойств которых они относят такие характеристики как уникальность и неповторимость. Основными целями юридической терминологии, по их мнению, является обеспечение точного уяснения понятий и норм права [4; 1].

А.В. Воеводина в своем исследовании [4; 2] выделяет три особенности, присущие современным англоязычным юридическим терминам. Во-первых, она отмечает, что множество англоязычных юридических терминов было заимствовано из латинского и французского языков. Данный факт объясняется влиянием римской и французской правовых систем на систему права Великобритании. Об этой же особенности пишут в своих исследованиях Т.В. Ускова [9; 11] и С.С. Тахтарова [8; 53], отмечая, что это было обусловлено в том числе консерватизмом системы юриспруденции [9; 11]. Во-вторых, в качестве отличительной черты английской юридической терминологии А.В. Воеводина выделяет их строгое и точное использование и в качестве третьей особенности она называет формальность и стандартизированность английских юридических терминов. А.В. Гридасова, М.А. Гринько и В.Е. Черникова отмечают, что англоязычная юридическая терминология обладает своей спецификой, которая заключается, в первую очередь, в уникальности и неповторимости терминов, также к особенностям юридических терминов они относят установление и фиксацию их значения

как дефиниции и раскрытие сущности юридического понятия [6; 270]. Итак, проанализировав диапазон особенностей, присущих англоязычным юридическим терминам, можно сделать вывод о том, что к основным характеристикам юридической терминологии относятся их взаимодействие с правовыми актами и правовыми системами, точность, формальность и уникальность.

Необходимо также сказать о том, что в настоящее время существуют разнообразные классификации юридической терминологии. В своем исследовании А.В. Воеводина использует классификацию, основанную на способах образования терминов. В соответствии с ней она выделяет такие группы как аббревиатуры латинского происхождения, аббревиатуры со значением лица или группы лиц, аббревиатуры гибридного типа и аббревиатуры, обозначающие наименование правовых органов [4; 2]. С.С. Тахтарова также соотносит типы терминов со способом их образования [8; 53], отмечая, что термины-словосочетания в большинстве случаев образованы синтаксическим способом, а большая часть терминов-слов образуются морфологическими способами, такими как аффиксация и конверсия [8; 53]. А.В. Гридасова, М.А. Гринько и В.Е. Черникова используют в своем исследовании классификацию, основанную на структуре терминов, подразделяя их на простые, сложные и термины-словосочетания [6; 270]. К простым терминам они относят лексические единицы, состоящие из одного корня и одного основания. К примерам терминологии такой группы можно отнести такие термины, как, например, *litigation* – судебная тяжба, разбирательство, *void* – недействительный. По мнению исследователей, группа сложных терминов более малочисленна по сравнению с группой простых терминов и терминов-словосочетаний. В группе терминов-словосочетаний можно привести такие примеры, как *to enter into a legal contract* – заключать юридический договор, *community property* – совместно нажитое имущество, *joint custody* – совместная опека, *to contest custody* – оспаривать опеку, *sole custody* – единоличная опека. Кроме того, исследователи отмечают, что образование англоязычной юридической терминологии может также осуществляться и семантическим способом [6; 271].

Таким образом, изучив различные подходы в интерпретации английской юридической терминологии и разнообразные классификации современных англоязычных юридических терминов, можно сделать вывод о том, что основными особенностями англоязычной юридической терминологии являются точность, нейтральность, независимость от контекста, а также уникальность и взаимодействие с правовыми традициями и правовыми системами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова О.А. Трансформации при переводе юридических терминов / О.А. Александрова, Н.А. Коварская // Ученые записки Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. – Новгород, 2016. – №4 (8). – С. 1-4.
2. Алексеева И.С. введение в переводоведение: учеб. для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. / И.С. Алексеева. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 352 с.
3. Алимов В.В. Теория перевода. Перевод в сфере профессиональной коммуникации. – 3-е изд. / В.В. Алимов. М.: Едиториал УРСС, 2005. – 160 с.
4. Воеводина А.В. Особенности юридической терминологии в английском языке права / А.В. Воеводина // Russian Linguistic Bulletin. – Екатеринбург, 2024. – №4 (52). – С. 1-4.
5. Голикова Ж.А. Перевод с английского на русский / Ж.А. Голикова. М: Новое знание, 2004. – 287 с.
6. Гридасова А.В. Английская юридическая терминология: основные характеристики, лексико-семантические и структурно-грамматические особенности / А.В. Гридасова, М.А. Гринько, В.Е. Черникова // Современное педагогическое образование. – М., 2024. – №2. – С.269-273.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учеб.для ин-тов и фак. иностр. яз. / В.Н. Комиссаров. М.: Высш. шк., 1990. – 253 с.
8. Тахтарова С.С. Терминообразование в юридическом дискурсе: проблемы перевода (на материале Английского и русского языков) / С.С. Тахтарова, И.Д. Исхакова // Казанский вестник молодых ученых. Педагогические науки. Теоретические и практические вопросы современной лингвистики. – 2018. – №4 (7). – С.52-55.
9. Ускова Т.В. Когнитивно-дискурсивные особенности англоязычной юридической терминологии: 72. .): Автореф. дис. ... канд. филол.наук: 10.02.04 / Ускова Татьяна Владимировна. – М., 2008. – 23 с.
10. Cambridge Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.macmillandictionary.com/> (дата обращения: 05.04.2026)
11. Multitran. [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.multitran.com/> (дата обращения: 05.04.2026)
12. Reverso Context. [Электронный ресурс]. URL: <https://context.reverso.net/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4/>(дата обращения: 05.04.2026)

УДК 81'25:811.111'373.45:659.131.5

*А.А. Уразгулова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Е.В. Иванова
канд. филол. наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации и
перевода ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

**СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА РУССКИХ РЕАЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ
ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АНИМАЦИОННОЙ ФРАНШИЗЫ
«ТРИ БОГАТЫРЯ»)**

Аннотация: статья посвящена исследованию способов перевода русских культурно-специфических реалий на английский язык на материале анимационной франшизы «Три богатыря». Цель работы – выявить основные стратегии адаптации безэквивалентной лексики при аудиовизуальном переводе. Результаты показали, что при переводе анимационных фильмов приоритет отдается ясности и лаконичности, что часто достигается за счёт утраты культурной специфики.

Ключевые слова: культурно-маркированная лексика, способы перевода реалий, аудиовизуальный перевод, субтитрование, переводческие трансформации.

*A.A. Urazgulova
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – E.V. Ivanova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

**WAYS TO TRANSLATE RUSSIAN REALITIES INTO ENGLISH
(BASED ON THE MATERIAL OF THE ANIMATION FRANCHISE
"THREE HEROES")**

Abstract. The article examines the ways of translating Russian culture-specific realia into English based on the animated franchise Three Heroes. The aim of the study is to identify the main strategies for adapting non-equivalent lexicon in audiovisual translation. The results show that in the translation of animated films, priority is given to clarity and conciseness, which is often achieved at the expense of cultural specificity.

Keywords: culture-marked lexicon, ways of translating realia, audiovisual translation, subtitling, translation transformations.

Лингвисты на протяжении длительного времени занимаются исследованием проблем перевода языковых реалий, и интерес к этому вопросу не ослабевает. Сам термин «реалия» обозначает слова,

называющие предметы материальной культуры, понятия государственного и общественного устройства, истории, быта и культуры народа [1; 7]. Иными словами, это те элементы внеязыковой действительности, которые через специфические явления местной культуры отражают в тексте неповторимый национальный колорит. Как отмечается в научной литературе, именно такого рода безэквивалентная лексика представляет наибольшую сложность для переводчика [8; 161]. Сегодня, в эпоху стремительного роста объемов аудиовизуальной продукции и глобализации культурного пространства, особую актуальность приобретает анализ не просто отдельных языковых реалий, но и стратегий их перевода в конкретных аудиовизуальных текстах. Аудиовизуальный перевод как область исследования охватывает непосредственно «процесс и продукт, которые участвуют при переносе мультимодального контента между языками и/или культурами или являются результатом такого переноса» [6; 30].

Материалом нашего исследования послужили анимационные фильмы из приключенческой франшизы «Три Богатыря», созданные студией «Мельница», а именно «Алёша Попович и Тугарин Змей» (2004), «Добрыня Никитич и Змей Горыныч» (2006), «Илья Муромец и Соловей-Разбойник» (2007) и «Три Богатыря и Шамаханская Царица» (2010). Каждый из этих фильмов посвящен легендарным подвигам и жизни богатырей на Руси и представляет собой современную юмористическую интерпретацию славянских сказок и классических былинных сюжетов. Действие всех мультфильмов разворачивается на Руси, что обуславливает насыщенность речи персонажей русскими реалиями, относящимися к различным сферам жизни народа того времени. Благодаря высокому уровню концентрации культурно-маркированной лексики франшиза «Три Богатыря» представляет собой ценный материал для изучения переводческих решений.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения передачи культурно-специфической лексики в русскоязычных анимационных фильмах при их переводе на английский язык. Рост объема российских анимационных фильмов и их широкое распространение приводят к необходимости качественной лингвокультурной адаптации, поскольку для иностранного зрителя реалии зачастую выступают ключевым барьером для понимания текста. Целью данной работы является анализ наиболее эффективных способов адаптации русских реалий в англоязычной версии исследуемых мультфильмов. Для достижения этой цели в исследовании решались следующие задачи: методом сплошной выборки отобрать и классифицировать по группам языковые реалии в тексте анимационных фильмов, проанализировать способы перевода отобранных лексических единиц, выявить основные стратегии передачи реалий, сделать выводы об адекватности и качестве перевода. Для решения

данных задач использовались сравнительно-сопоставительный метод и метод статистического анализа. Практическая значимость работы заключается в возможности использования выводов исследования в преподавании курсов по аудиовизуальному переводу и при подготовке переводчиков анимационных фильмов.

Прежде чем перейти к анализу перевода реалий, необходимо уточнить ключевые особенности аудиовизуального перевода. Для такого рода текстов значительную роль играют аудиальные и визуальные эффекты, поэтому «при работе над фильмом на первое место выходит экстралингвистический контекст, т.е. видеоряд, который во многом облегчает работу, способствуя более адекватному переводу» [5; 48]. Одной из наиболее распространённых форм аудиовизуального перевода, а также использованной при переводе франшизы «Три Богатыря», является субтитрирование – «переводческая практика, заключающаяся в представлении письменного текста, как правило, в нижней части экрана, который воспроизводит исходный диалог говорящих, а также элементы, появляющиеся в изображении (вставки, граффити, надписи, плакаты и тому подобное), и информацию, содержащуюся в звуковой дорожке (песни, закадровый голос)» [7; 8].

В нашем исследовании было выявлено 108 реалий, которые в соответствии с тематической классификацией были распределены среди следующих групп культурно-маркированной лексики [4; 46]:

1. Этнографические реалии и реалии быта: избушка, чулан, баранки, летописец, топорник, подводы, балалайка и др.
2. Общественно-политические реалии: князь, царица, опала, базар, силовики, купец, вече и др.
3. Реалии системы образования, религии и культуры: богатырь, камень указательный, грамота, узелок, меч-кладенец, шайтан и др.
4. Ономастические реалии: Илья Иванович, Забава Путятична, Святогор, Киев, Тугарин Змей, Новая Береста, Осколково и др.

Самым частотным способом перевода для всех категорий реалий, за исключением ономастических, является **приближенный перевод (39%)**, т.е. подбор слова или словосочетания на языке перевода, значение которого будет максимально близко к исходному понятию, но при этом не совпадать полностью [3; 34]. Данный переводческий прием позволяет при отсутствии прямых эквивалентов достаточно ясно передать значение русских реалий, хотя исторические и культурные коннотации как правило не сохраняются. Так, «богатырь», герой русских былин и сказаний, обладающий невероятной силой и совершающий патриотические подвиги, в английской версии звучит как *hero* и *warrior*, а «богатырский» передано в зависимости от контекста прилагательными *heroic*, *war* и *mighty*, что создает образ народного героя и защитника. Тот же прием использовался для передачи реалии «князь»: в первых трех фильмах – *duke*, в

последующих частях – *prince*. Несмотря на то, что оба слова могут обозначать правителя, они не равнозначны. *Duke* находится в подчинении у вышестоящего монарха, тогда как князья, в особенности герой мультфильмов Князь Киевский, обладали суверенной властью. Титул *prince* передает статус верховного правителя отдельного государственного образования точнее, несмотря на возможные ассоциации с младшими членами королевских семей.

Для передачи реалий культуры и искусства и общественно-политических реалий часто использовалось **смысловое развитие (12%)**, т.е. замена слова или словосочетания исходного языка на логически связанное с ним словарное соответствие переводящего языка [2; 21]. Так для передачи реалий «скоморохи», странствующих артистов и музыкантов, использовали слово *circus* – места, где они могли бы выступать, а также устраивать выступления с животными, в число которых мог попасть Змей Горыныч:

Мужики его поймали да скоморохам собирались продать.

He got caught and his captors were going to sell him to the circus.

Не менее удачно использование смыслового развития для перевода некоторых реалий быта. «Обоз» представляет собой вереницу повозок, перевозящих грузы или людей, что совершенно не нужно богатырю Илье Муромцу, отправляющемуся в поход по спасению своего любимого коня. Ироничная двузначность реплики, а именно отказ брать с собой багаж и Князя, напрашивающегося в попутчики, сохраняется и в английской версии:

Я обоз в поход не беру!

I'm not taking baggage with me.

Замена понятия с более узким значением на понятие с более широким значением, или же **генерализация (10%)**, наиболее часто встречалась при переводе этнографических реалий [2; 21]. Данный приём встречается в рассказе о детстве Князя Киевского, где характерные русской повседневности элементы «первая двойка» и «ставить в угол» переданы как *school grades* и *punish*, благодаря чему сохраняется общий смысл реплик, однако конкретные культурные маркеры и эмоциональные коннотации оказываются утрачены. Аналогичным образом переведены реалии «дань» и «оброк» – обе переданы как *tribute*. Историческая точность в данном случае не требуется, поэтому разница между налогом с покорённых народов и крестьян стерта без потери смысла для понимания иностранным зрителем.

Транскрипция и транслитерация (22%), предполагающая звуковую или графическую передачу слова, использовалась преимущественно для передачи имен персонажей и топонимов, а также некоторых общественно-политических реалий [3; 33]. Например, Добрыня Никитич – *Dobrynya Nikitich*; Илья Иванович – *Ilya Ivanovich*; Алёнушка –

Alenushka, Царьград – *Tsargrad*, боярин – *boyar*. Стоит отметить, что использование транслитерации при передачи говорящих имен также приводит к утрате смысла слова, что может сыграть сыюю роль в определенных ситуациях. Словом «забава» в русском языке могут называть развлечение, игру или пустое времяпровождение в целом, и именно благодаря созвучию этого слова и имени героини Забавы создается комический эффект в диалоге двух персонажей. В английской версии же имя *Zabava* лишено дополнительных значений, игра слов пропадает, и реплика «Забавы ради?» оказывается не связана с последующим развитием диалога, что ведет к потере юмора и логики:

- *Елисей, ты зачем ко мне в попутчики навязался? Забавы ради?*
- *Ты всё знаешь? Ну да, я жениться на ней хочу.*
- *Вам, молодым, только забавы да веселья подавай. На ком жениться?*
- *На Забаве.*
- *Yelisey, why did you force yourself on me? For fun?*
- *So, you already know. Well, yes, so I can marry her.*
- *You kids nowadays are all the same, just running away from responsibility. Marry who?*
- *Zabava.*

Также для передачи топонимов, имен персонажей и других названий, обладающих лексическим смыслом, был использован прием **калькирования (13%)**, при котором составные части слова или словосочетания переводились путем их буквального воспроизведения [3; 33]. Например, названия летописей «Будни Русских героев» и «Образ богатырей в народном творчестве» в переводе звучат как *Workdays of Russian Heroes* и *The Image of Warriors in Folk Arts*. Такой подход позволяет не просто сохранить смысловую структуру русских названий, но и дает англоязычному зрителю представление о содержании и характере работ. Калькированием не совсем удачно передано имя злодея Соловья Разбойника, описывающее две главные черты героя – *The Sparrow the Robber*. Его главное оружие – пронзительный свист, из-за чего его и прозвали «соловьем», однако эта же ассоциация не приходит на ум с образом воробья. Сочетание транслитерации и калькирования, или же полукалька, позволило передать русские имена с сохранением как фонетического облика, так и смыслового наполнения прозвищ. Например, богатырское прозвище Елисей Силович переведено как *Yelisey the Mighty*, а имя злодея Тугарин Змей звучит как *Tugarin the Viper*. Данный приём представляется особенно удачным, поскольку англоязычный зритель без труда узнает персонажа по знакомому звучанию имени и одновременно получает представление о его ключевых характеристиках.

Опущение (4%) реалий при переводе мультфильмов почти не использовалось, что объясняется важностью воссоздания как можно более

полного художественного образа и наличием аудиального и визуального сопровождения, из-за чего бесследно избавиться от определенных слов будет невозможно для понимания и развития сюжета. Только в нескольких случаях опущение реалии позволяло сохранить плавность и связность повествования. Например, сумбурное и запутанное объяснение маршрута конем Юлием не требовало точной передачи реалии «подвода», конной повозки, для сохранения динамики повествования:

*Значит, так: сначала на запад, вёрст 200 - 250. Потом болотом, потом – **подводами** через лес ...потом ...э-э, значит, через горы...*

First, move to the west about 200 miles. Then cross the morass, pass the wood next... well, through the mountains...

Подводя итог, следует отметить, что наиболее частотным способом перевода русских реалий в анимационной франшизе «Три богатыря» является приближённый перевод, который позволяет передать предметное значение культурно-маркированной лексики, однако практически всегда ведёт к утрате национального колорита и исторических коннотаций. Транскрипция и транслитерация оказались эффективны при передаче имён собственных и топонимов, но неприменимы для говорящих имён, имеющих лексическое значение. Калькирование же, особенно в сочетании с транслитерацией, позволило удачно передать имена персонажей, сохраняя их узнаваемость и подчёркивая ключевые характеристики героев. Смысловое развитие и генерализация позволяли сохранить связность и динамику повествования, однако зачастую не сохраняли культурную специфику исходного текста. В целом качество перевода можно оценить как адекватное с точки зрения передачи сюжета, но недостаточно бережное по отношению к культурному своеобразию оригинала. Тем не менее, даже в тех случаях, где происходила частичная утрата национального колорита, выбранные стратегии оправданы спецификой субтитрирования, а также ориентацией перевода на детскую аудиторию, для которой приоритетом является доступность и понятность текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Влахов С., Флорин С. Непере译имое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. – 328 с.
2. Коломейцева, Е.М., Макеева, М.Н., Лексические проблемы перевода с английского языка на русский: Учеб. пособие. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. – 92 с.
3. Романова, С.П., Коралова, А.Л. Пособие по переводу с английского на русский – 3-е изд. – М.: КДУ, 2007. – 176 с.
4. Томахин, Г.Д. Реалии - американизмы: пособие по страноведению: учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков - Москва: Высшая школа, 1988. – 239 с.
5. Чужакин, А. П. Мир перевода, или Вечный поиск взаимопонимания. – М. Валент, 1999. – 192 с.

6. Baker M., Saldanha G. Routledge Encyclopedia of Translation Studie – London, New York: Routledge, 2019. – 872 p.
7. Jorge, D. C., Aline, R. Audiovisual Translation: Subtitling. Manchester, St. Jerome Publishing, 2007. – 272 p.
8. Nida, E. A. Toward a science of translating – Leiden: E. J. Brill, 1964. – 331 p.

УДК 81.42

*А.А. Халиуллина
студентка 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
д-р филол. наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка,
теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРАХ (РОССИЯ – КОРЕЯ)

Аннотация: статья посвящена сопоставительному анализу коммуникативных норм, обусловленных культурными ценностями, в официально-деловом общении представителей России и Республики Корея. Исследование опирается на теоретические положения межкультурной коммуникации и лингвопрагматики и рассматривает речевой этикет как инструмент регулирования делового взаимодействия. Анализируются особенности использования форм вежливости, стратегий обращения, речевых актов согласия и отказа, а также влияние иерархичности и контекстуальности общения на переговорный процесс. В результате выявляются факторы, способствующие успешной или затруднённой коммуникации между российскими и корейскими партнерами. Полученные выводы подтверждают значимость учёта культурно обусловленных норм речевого поведения при организации международных деловых контактов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, речевой этикет, деловые переговоры, культурные ценности, деловой дискурс, Россия, Корея.

*A.A. Khaliullina
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Doctor of Philological Sciences,
Head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

THE INFLUENCE OF CULTURAL VALUES ON SPEECH ETIQUETTE IN BUSINESS NEGOTIATIONS (RUSSIA – KOREA)

Abstract. The article presents a comparative analysis of communicative norms shaped by cultural values in formal business communication between representatives of Russia and the Republic of Korea. The study is based on theoretical frameworks of intercultural communication and linguistic pragmatics and examines speech etiquette as a tool for regulating business interaction. The paper analyzes the use of politeness forms, address strategies, speech acts of agreement and refusal, as well as the influence of hierarchical relations and contextuality of communication on the negotiation process. The findings identify factors that facilitate or hinder effective communication between Russian and Korean partners. The results confirm the importance of considering culturally determined norms of verbal behavior when organizing international business interactions.

Keywords: intercultural communication, speech etiquette, business negotiations, cultural values, business discourse, Russia, Korea.

В условиях активного развития международного делового сотрудничества возрастает значение эффективной коммуникации между представителями различных культур. Успех деловых переговоров во многом определяется не только экономическими и правовыми факторами, но и соблюдением культурно обусловленных норм речевого поведения. Несоответствие ожиданий партнеров в сфере речевого этикета может приводить к коммуникативным сбоям и затруднять достижение взаимопонимания.

Особый интерес в этом контексте представляет сопоставление российских и корейских коммуникативных практик, отличающихся различной степенью формальности, иерархичности и контекстуальности общения. Национальные культурные ценности находят отражение в выборе языковых средств, стратегий вежливости и моделей речевого взаимодействия, что особенно заметно в официально-деловой сфере.

Объектом исследования является деловое общение в межкультурном контексте. Предметом исследования выступают особенности речевого этикета в деловых переговорах представителей России и Республики Корея.

Цель статьи – выявить влияние культурных ценностей на речевой этикет в российско-корейских деловых переговорах.

Для достижения поставленной цели в работе предполагается решение следующих задач:

- рассмотреть роль культурных ценностей в формировании норм делового общения;
- выявить основные характеристики речевого этикета в российской и корейской деловой коммуникации;
- определить ключевые различия и сходства речевого поведения партнеров в переговорном процессе.

Материалом исследования послужили примеры типичных коммуникативных ситуаций деловых переговоров, представленные в научных источниках и практических описаниях межкультурного взаимодействия.

Особенности речевого этикета в российско-корейских деловых переговорах

Речевой этикет в деловой сфере отражает национальные культурные ценности и определяет, как участники взаимодействуют, выражают согласие или несогласие, а также соблюдают формальные нормы. В российской культуре делового общения ценятся прямота, конкретность и аргументированность. Переговорщики открыто выражают своё мнение, приводят аргументы для обоснования своих позиций и не боятся конструктивного несогласия. При общении с руководителем стиль становится более формальным: вместо «*Давай рассмотрим другой вариант*» используется «*Прошу рассмотреть альтернативное решение*», но прямота остаётся допустимой.

В Корее деловая коммуникация строится иначе. Здесь большое значение имеет иерархия, коллективизм и сохранение гармонии. Партнёры учитывают мнение старших и стараются избегать прямого конфликта. Например, при просьбе выполнить задачу корейский сотрудник может сказать: *조금 어렵습니다만...* (Это немного сложно, но...) – вместо прямого «нет» [6].

Для сравнения, российский переговорщик в аналогичной ситуации скорее скажет: «Я не могу выполнить это предложение, предлагаю другой вариант», что воспринимается как нормальная часть делового обсуждения, а не как нарушение этикета.

Формальные обращения в России включают «*Уважаемый Иван Иванович*» в письме или устном приветствии, а также стандартные формулы вежливости: «*Прошу рассмотреть...*», «*Благодарю за внимание*». В Корее уважение выражается через особые языковые формы:

– *원장님, 안녕하십니까?* (Директор, здравствуйте!) – официальное приветствие [5; 23];

– *회의 자료를 검토해 주시기 바랍니다* (Прошу вас ознакомиться с материалами к совещанию) – вежливая просьба к руководителю [6].

Прямое обращение к начальству без формального языка в Корее будет воспринято как грубое, тогда как в России достаточно корректного, но более простого обращения, и это не нарушает деловой этикет.

Согласие и несогласие в деловой коммуникации также различаются. В России несогласие выражается открыто: «*С этим предложением я не согласен, потому что...*» или «*Давайте рассмотрим другой вариант*». В Корее несогласие обычно формулируется косвенно, с использованием смягчённых оборотов: *말씀하신 내용이 이해되지만, 조금 다른 의견이 있습니다* (Я понимаю, что вы сказали, но у меня есть несколько иных соображений) [6].

Российский прямой отказ воспринимается как нормальная часть делового обсуждения, тогда как корейский подход позволяет партнёру сохранить лицо и поддерживать гармонию отношений.

Не менее важны невербальные сигналы и контекст. В российских переговорах упор делается на вербальную ясность, а невербальные средства – жестикуляция, мимика, паузы – чаще уточняют эмоции или акцентируют смысл сказанного. В Корее контекст и невербальные элементы играют более значимую роль: паузы, интонация, жесты и мимика могут дополнять или заменять прямое высказывание. Например, лёгкое кивание головой в Корее часто означает согласие, а опущенные глаза показывают уважение и смирение; прямой взгляд в глаза в корейской культуре может восприниматься как вызов, тогда как в России он часто демонстрирует уверенность и открытость; паузы в речи корейских переговорщиков сигнализируют уважительное обдумывание ответа, тогда как в российских переговорах паузы чаще отражают необходимость уточнения или сомнения.

Стратегии взаимодействия также различаются. Российские участники переговоров часто используют прямые аргументы и открыто корректируют план действий: *«Этот вариант не соответствует нашим целям, предлагаю обсудить альтернативу»*. Корейские партнёры, напротив, применяют уважительные обращения, косвенные формы несогласия и мягко формулируют возражения, при этом учитывая статус всех участников встречи. Например: *상사의 의견을 먼저 듣고 싶습니다* (Я хотел бы сначала услышать мнение начальника) – демонстрация уважения к иерархии, даже если своё мнение отличается [6].

Успешные российско-корейские переговоры требуют внимательного учёта различий в речевых стратегиях, формальности, иерархии и культурных ценностях. Российским участникам стоит учитывать косвенные формы отказа и уважительные обращения, характерные для Кореи, а корейским – прямооту и аргументированность российской стороны.

Внимание к невербальным сигналам и контексту помогает правильно интерпретировать намерения партнёра и снижает риск недопонимания.

Таким образом, сочетание теоретических знаний о культурных ценностях с практическими навыками межкультурной коммуникации позволяет существенно повысить эффективность российско-корейских деловых переговоров. Участники, владеющие этими знаниями, не только избегают коммуникативных ошибок, но и строят доверительные, гармоничные профессиональные отношения, что особенно важно для долгосрочного сотрудничества.

Заключение

Исследование показало, что различия в культурных ценностях между Россией и Кореей существенно влияют на речевой этикет и стратегию ведения переговоров. Российская культура ориентирована на прямоту, аргументированность и индивидуализм, корейская – на иерархию, коллективизм и сохранение гармонии. Эти различия проявляются как в речевых стратегиях, так и в невербальных сигналах.

Практические рекомендации для российских участников переговоров: учитывать формальные и косвенные формы обращения и просьбы, обращать внимание на невербальные сигналы (жесты, мимику, интонацию, паузы), использовать гибкость речевых стратегий, сочетая прямоту с элементами дипломатичности.

Для корейских участников: осознавать прямоту российских коллег, адаптировать форму обращения и аргументацию, учитывать невербальные сигналы российской стороны для правильной интерпретации позиции партнёра.

Применение этих рекомендаций позволяет снизить риск недопонимания, построить доверительные и долгосрочные отношения, а также повысить эффективность совместной работы в российско-корейском деловом контексте.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hall E. T., Hall M. R. Understanding Cultural Differences. – Yarmouth, 1990. – 215 p.
2. Hofstede G. Culture's Consequences. – Thousand Oaks, 2001. – 596 p.
3. Lee K. Cross-Cultural Communication in Korean Business. – Seoul, 2015. – 280 p.
4. Kim Y. Language and Business Etiquette in Korea. – Seoul, 2019. – 300 p.
5. 최정현. 한국어 존경어 사용과 비즈니스 커뮤니케이션. – 서울, 2018. – 320쪽.
6. 사례로 보는 한국 비즈니스 커뮤니케이션 [Электронный ресурс]. – NAVER Academic, 2020. – URL: <https://academic.naver.com> (дата обращения: 09.04.2026).

УДК 811.161.1

*С.С. Хурматуллина
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Ю.С. Фомина
канд. филол. наук, доцент кафедры
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА ПОДРОСТКА

Аннотация: в данной статье анализируется языковая культура современных подростков как сложное явление, формируемое социальными факторами, цифровой коммуникацией и возрастными психологическими особенностями. Рассматриваются основные социолингвистические детерминанты языка школьников: распространение сленга и жаргона, влияние интернет-лексики и сокращений, преобладание разговорных выражений и рост агрессивной лексики. Обосновывается необходимость систематической воспитательной работы, направленной на развитие языковой культуры, соответствующей требованиям Федеральной программы общего образования. Предлагается набор методических приемов и упражнений, направленных на формирование у подростков осознанного отношения к языковым нормам, коммуникативной уместности и речевому этикету. Результаты исследования могут быть применены в преподавании русского языка в школе.

Ключевые слова: речевая культура, речь подростка, молодежный сленг, интернет-коммуникация, языковая норма.

S.S. Khurmatullina

*5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – Y.S. Fomina

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

TEEN'S SPEECH CULTURE

Abstract. The article analyzes the linguistic culture of modern adolescents as a complex phenomenon shaped by social factors, digital communication and age-related psychological characteristics. The main sociolinguistic determinants of the language of schoolchildren are considered: the spread of slang and jargon, the influence of Internet vocabulary and abbreviations, the predominance of colloquial expressions and the growth of aggressive vocabulary. The necessity of systematic educational work aimed at the development of language culture that meets the requirements of the Federal General Education Program is substantiated. A set of methodological techniques and exercises aimed at forming a conscious attitude towards linguistic norms, communicative relevance and speech etiquette in adolescents is proposed. The results of the study can be applied in teaching Russian at school.

Keywords: speech culture, adolescent speech, youth slang, Internet communication, language norm.

Изменения, происходящие в современной коммуникативной среде под влиянием цифровых технологий, глобализации и трансформации социальных связей, особенно ярко обнаруживаются у подростков. Именно на этом этапе формируются новые языковые привычки, появляются лингвистические нововведения и одновременно наблюдаются отклонения от традиционных литературных норм. С одной стороны, современные

подростки активно осваивают язык, демонстрируют творческий подход к словам и быстро реагируют на неологизмы и лексические заимствования. С другой стороны, учителя и родители все чаще отмечают снижение уровня грамотности, распространение жаргонизмов, слов-паразитов и агрессивной лексики, а также смешение стилей под влиянием онлайн-коммуникации. Проблема развития речевой культуры подростков не является чисто теоретической, она имеет явно практическое измерение, поскольку без ее решения невозможно гарантировать полноценное языковое развитие школьников, их успешную социализацию и будущую карьеру.

В отечественной лингвистике и педагогике сложилось несколько подходов к определению речевой культуры. Долгое время доминировало представление, согласно которому речевая культура отождествлялась с правильностью речи, то есть соблюдением орфоэпических, лексических, грамматических и стилистических норм литературного языка. Такой взгляд представлен в работах В.В. Виноградова, С.И. Ожегова, Д.Э. Розенталя. Однако, как отмечал Г.О. Винокур, культура речи может быть не только «правильной», но и «искусной», предполагающей умение выбирать наиболее точные, выразительные и уместные языковые средства в зависимости от ситуации общения [2]. Современные исследователи (Е.М. Тазиева, Л.А. Введенская, А.Н. Ксенофонтова) рассматривают речевую культуру как многокомпонентное личностное качество, включающее три аспекта: 1) нормативный – владение нормами литературного языка; 2) коммуникативный – способность выбирать языковые средства с учетом адресата, цели и ситуации; 3) этический – соблюдение речевого этикета, недопущение агрессии и грубости. В школьном образовании, особенно на уровне основной школы, речевая культура становится ключевым показателем языковой и коммуникативной компетентности обучающихся. Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предусматривает формирование у школьников умения осознанно использовать язык в различных коммуникативных ситуациях, что невозможно без систематической работы над речевой культурой [7].

Речь подростка складывается под воздействием совокупности внешних (социальных) и внутренних (психологических, биологических) факторов. Среди социальных факторов наиболее значимы семья, школа, средства массовой информации и, что особенно важно в подростковом возрасте, референтная группа сверстников. Именно в общении со сверстниками язык выполняет функцию социальной идентификации: употребление определенных лексем и конструкций сигнализирует о принадлежности к группе и позволяет противопоставить себя официальной, «взрослой» культуре. Одним из ярких проявлений этой тенденции выступает молодежный сленг. Согласно определению

О.С. Ахмановой, сленг представляет собой разговорный вариант профессиональной или социальной группы, элементы которого при проникновении в общую речь приобретают эмоционально-экспрессивную окраску [1]. Молодежный сленг не сводится к набору заменителей литературных слов, а образует целостную систему, отражающую ценности, интересы и мировосприятие подростков. Лексемы типа *жиза*, *кринж*, *топ*, *хайп*, *флекс* быстро распространяются через интернет и становятся маркерами внутригрупповой принадлежности. При этом чрезмерное увлечение сленгом ведет к снижению способности переключаться на литературный язык в официальных ситуациях.

Отдельного рассмотрения заслуживает влияние интернет-коммуникации. Социальные сети и мессенджеры формируют привычку к краткости посредством использования сокращений (*спс* – спасибо, *пж* – пожалуйста, *чд* – что делаешь?), аббревиатур (*лол*, *омг*, *имхо*), а также графических элементов. Эти формы, удобные для неформального общения, постепенно проникают в учебную речь. Как показывают наблюдения, в письменных работах школьников все чаще встречаются разговорные конструкции, слова-паразиты (*типа*, *короче*, *как бы*) и даже элементы интернет-стиля, что ведет к нарушению орфографических, пунктуационных и стилистических норм. Кроме того, в подростковой речи наблюдается рост элементов речевой агрессии. В комментариях, чатах, спорах нередко используются грубые, оценочные и просторечные выражения, что отражает общее снижение культуры публичного диалога в цифровой среде. Это обстоятельство требует от учителя не только языковой, но и воспитательной работы, направленной на формирование у учащихся социальной ответственности за свое речевое поведение. Таким образом, ключевые социолингвистические особенности речи современных подростков можно обобщить следующим образом: активное использование сленга и жаргонизмов как средства групповой идентификации; влияние интернет-коммуникации, приводящее к сокращению форм, нарушению орфографии и пунктуации, смешению стилей; преобладание разговорных конструкций и слов-паразитов в устной и письменной речи; недостаточное понимание коммуникативной уместности, неспособность адекватно переключаться между разными речевыми регистрами.

Предлагаемая в исследовании система упражнений опирается на требования ФГОС и направлена на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов. Основной принцип заключается не в запрете сленга или интернет-лексики (что было бы неэффективно), а в формировании у подростков осознанного отношения к языку и умения различать сферы употребления различных языковых средств. К числу эффективных приемов относится различение стилей и коммуникативных ситуаций: учащимся предлагается представить одну и

ту же ситуацию, например, объяснение опоздания, в разных стилях – официально-деловом, разговорном, публицистическом. Это помогает осознать, как меняются лексика, синтаксис и грамматика в зависимости от адресата и цели общения. Не менее значим прием редактирования «засоренных» текстов: дается текст, насыщенный сленгом, словами-паразитами и нарушениями языковых норм; его необходимо привести к литературному стандарту. В ходе работы школьники не только исправляют ошибки, но и обсуждают, почему те или иные выражения неуместны в учебной ситуации. Отрабатывать навыки речевого этикета и коммуникативной уместности позволяют ролевые игры и коммуникативные задачи, связанные с моделированием реальных ситуаций общения. Обязательным элементом является последующее обсуждение успешных и неудачных речевых действий в заданных условиях: знакомство с учетом возраста и статуса, разговор с учителем, дискуссия.

Наряду с перечисленными приемами используются словарные упражнения с элементами творчества. Например, требуется соединить начальные буквы существительных 3-го склонения (*тополь, кефаль, рубль, известь, табель, лохань, снегирь, озимь, мигрень, ель, заверитель, окунь, темень, рябь, аптекарь, штемпель*), чтобы получить слово *километр*. Эффективны также сочинения-миниатюры по опорным словосочетаниям или по заданному началу. Интерес вызывают уроки-исследования, на которых учащиеся анализируют художественные тексты, выявляют особенности употребления языковых средств, авторские приемы, сопоставляют стили. Работа организуется в группах, что способствует развитию коммуникативных универсальных учебных действий. Постепенно у школьников формируется «чувство языка» – способность интуитивно оценивать уместность и выразительность речевых единиц.

Опыт использования описанных приемов позволяет выделить несколько условий, обеспечивающих успешное формирование речевой культуры подростков. Во-первых, значима целевая установка учителя: школьники должны осознавать, что овладение нормами литературного языка является обязательным компонентом образования. Полезно разъяснять связь между речевой культурой и общей культурой индивида, успешностью человека в социальной и профессиональной сферах. Во-вторых, важно понимание языковой нормы: вместо простой констатации ошибки следует объяснять ее суть, опираясь на введенное понятие нормы. Формулировки типа «так не говорят по-русски» или «это нарушает принятые нормы» помогают формировать у школьников речевую рефлексию. В-третьих, целесообразно многократное повторение правильного варианта: для выработки автоматизма необходимы систематические упражнения, желательно в игровой или соревновательной форме, что снижает психологическое сопротивление и повышает

мотивацию. В-четвертых, эффективно подключение внеурочной деятельности: индивидуальные консультации, олимпиады, конкурсы, проектная работа, тематические недели русского языка позволяют углубить работу с сильными учащимися и оказать дополнительную поддержку тем, кто испытывает трудности. Особую роль играет и речь самого учителя, которая должна служить образцом нормативности, выразительности и уважения к собеседнику.

Таким образом, языковая культура современных подростков формируется социолингвистическими факторами, включая онлайн-коммуникацию, общение со сверстниками и средства массовой информации. Эти факторы оказывают как положительное воздействие, например, творческое освоение языка, обогащение словарного запаса, так и отрицательное, связанное со снижением уровня грамотности, использованием сленга и слов-паразитов, стилистической непоследовательностью и вербальной агрессией. Эффективное развитие языковой культуры предполагает не ограничительные меры, а скорее опирается на развитие языковой осведомленности у подростков, их способности анализировать коммуникативные ситуации и умения выбирать подходящие языковые средства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1966. 419 с.
2. Винокур Г.О. Из бесед о культуре речи // Русская речь. 1967. № 3. 10 с.
3. Земская Е.А., Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русская разговорная речь. М., 1983.
4. Ксенофонтова А.Н. Речевая культура – основа речевой деятельности школьников. Оренбург, 1999.
5. Культура русской речи и эффективность общения / отв. ред. Л.К. Граудина, Е.Н. Ширяев. М.: Наука, 1996.
6. Пленкин Н.А. Критерии хорошей речи // Русский язык в школе. 1978. № 8. С. 64–68.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (приказ Минпросвещения РФ от 31.05.2021 № 287).

УДК 81'42

Чжан Хэлинь

*аспирант 1 курса филологического факультета «Государственного
института русского языка им. А.С. Пушкина»
(г. Москва)*

*Научный руководитель – М.С. Милованова
д-р филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания
филологического факультета
«Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина»*

ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОМОНИМИЧЕСКОГО КАЛАМБУРА В РЕКЛАМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье анализируется омонимический каламбур в рекламе русского языка с позиций прагматики. Целью является выявление прагматических функций данного приёма. Омонимический каламбур выполняет четыре функции: фатическую, когнитивно-награждающую, персуазивную и брендоформирующую. Омонимический каламбур – это стратегический коммуникативный инструмент, который используется для активизации познавательной активности потребителя и формирования положительного отношения к продукту.

Ключевые слова: омонимия, каламбур, прагматика, рекламный дискурс, коммуникативная функция.

Zhang Helin

*1st year postgraduate student of Pushkin State Institute of the Russian Language
(Moscow)*

Scientific Advisor – M.S. Milovanova

Doctor of Philological Sciences,

Professor of Pushkin State Institute of the Russian Language

PRAGMATIC FUNCTIONS OF HOMONYMIC PUN IN RUSSIAN LANGUAGE ADVERTISING

Abstract. This article analyzes homonymous puns in Russian advertising from a pragmatic perspective. The aim is to identify the pragmatic functions of this technique. Homonymous puns perform four functions: phatic, cognitive-rewarding, persuasive, and brand-building. Homonymous puns are a strategic communicative tool used to activate consumer cognitive activity and foster a positive attitude toward a product.

Keywords: homonymy, pun, pragmatics, advertising discourse, communicative function.

Современный рекламный дискурс отличается высокой языковой креативностью. Среди разных стилистических приёмов особое место занимает каламбур. В условиях информационной перегрузки, когда потребитель каждый день видит сотни рекламных сообщений, умение привлечь и удержать внимание становится главной задачей рекламодателя. Омонимический каламбур помогает решить эту задачу: он нарушает языковые ожидания адресата, провоцирует познавательную активность и тем самым улучшает запоминаемость рекламы.

Однако традиционный подход к изучению рекламного каламбура долгое время оставался преимущественно стилистико-описательным. Исследователи классифицировали типы каламбуров, выявляли языковые механизмы их создания. Но за рамками анализа оставался ключевой вопрос: что именно делает отправитель рекламы, и какой коммуникативный эффект при этом достигается? Ответ на этот вопрос

требует смены исследовательской оптики – перехода от статического описания языковой формы к динамическому анализу речевого действия, то есть к прагматике.

В русской лингвистической традиции каламбур определяется как стилистический приём, основанный на использовании омонимии или полисемии для создания двух смысловых планов в одном высказывании. В рекламном дискурсе каламбур не сводится только к юмору, он может также привлекать внимание, улучшать запоминание и внушать нужные мысли. А.А. Щербина провела систематическое исследование русских каламбуров и, основываясь на семантико-фонетическом принципе, разделила их на три типа в соответствии с их специфическими составными частями: каламбуры, образованные полисемией; каламбуры, образованные всеми типами омонимии, такими как полные омонимы, омографы, омофоны, омоформы и омонимы слов или словосочетания; каламбур, состоящий из сходства в звучание слов или словосочетания [5; 14]. Омонимия в русском языке представляет собой многоуровневое явление, что даёт богатые возможности для рекламного творчества. О.С. Ахманова уточняет, что омонимия возникает тогда, когда два или более звуковых комплекса совпадают, но имеют различные лексические значения, различные грамматические значения или различные лексические и грамматические значения одновременно [1; 4].

Омонимический каламбур отличается от каламбура на основе полисемии. У полисемии значения одного слова связаны между собой (например, «глубокий» может означать и физическую глубину, и глубину знаний). Эта связь помогает пониманию. У омонимии такой связи нет – слова случайно совпали по форме. Поэтому омонимический каламбур даёт более сильный эффект неожиданности, но сильнее зависит от внешнего контекста (картинки, названия бренда, культурного фона). Если контекст недостаточно ясен, омонимия может быть воспринята не как каламбур, а просто как неясность выражения. Омонимический каламбур лучше подходит для рекламы с хорошей контекстной поддержкой (наружная реклама, телевидение). Омонимия выступает языковым ресурсом, а каламбур – риторическим приёмом, который через этот ресурс реализует коммуникативные намерения рекламы. Отношение между ними можно представить как средство и результат: омонимия даёт формальную основу, а каламбур превращает её в прагматически значимое сообщение.

Прагматический подход к анализу рекламного каламбура требует переноса внимания с языковой формы на речевое действие и его коммуникативные последствия. Рекламный текст представляет собой совокупность алгоритмов воздействия, направленных на управление поведением потребителя [3; 12]. Намерение рекламодателя включает и поверхностную цель (привлечь внимание), и глубинную (сформировать положительное отношение к продукту). Адресат не просто пассивно

воспринимает сообщение, а активно выводит смысл, тратя усилия на распознавание двух смысловых планов и определение намерения отправителя. Конечная цель использования каламбура – изменение эмоционального состояния, отношения к продукту или поведенческих намерений адресата, то есть прагматический эффект [2; 45].

В рекламном дискурсе омонимический каламбур прежде всего реализует именно фатическую функцию. Каламбур нарушает автоматизм восприятия, переводя внимание с плана содержания на план выражения и обратно, что создаёт эффект обманутого ожидания и последующего интеллектуального удовлетворения [4; 172]. Рекламодатель с помощью каламбура заставляет потребителя остановиться в потоке информации – это необходимое условие для всех остальных функций.

Вторая функция омонимического каламбура – когнитивно-награждающая. Адресат тратит усилия на то, чтобы распознать двойной смысл, и после успешной разгадки получает интеллектуальное удовольствие. Контекст здесь работает двояко, он даёт достаточно подсказок для узнавания, но не раскрывает всё полностью, чтобы у адресата осталось чувство собственного открытия. Положительные эмоции, возникшие при разгадке, переносятся на продукт и улучшают запоминание рекламы.

Третья функция – персуазивная. В отличие от прямого утверждения, омонимический каламбур позволяет убеждать скрыто. Рекламодатель встраивает убеждающую информацию во второй смысловой план, так что адресат сам обнаруживает её, а не получает в готовом виде. В процессе вывода смысла возникает эффект самоубеждения. Юмор и игровой характер каламбура дополнительно снижают защитную реакцию, и убеждение происходит почти незаметно для сознания.

Четвёртая функция – брендоформирующая. При повторяющемся использовании омонимический каламбур связывает название бренда с определённым смысловым полем (например, «семья», «здоровье», «ум»). Долгосрочное намерение рекламодателя – накапливать капитал бренда, а не только добиваться разового эффекта. Постоянство контекста (те же визуальные знаки, тот же стиль) позволяет каждому новому появлению каламбура активировать ту же самую сеть ассоциаций. При многократной разгадке процесс у адресата постепенно автоматизируется.

Итак, омонимический каламбур в рекламном дискурсе выполняет четыре функции. Фатическая функция устанавливает контакт. Когнитивно-награждающая даёт эмоциональную поддержку. Персуазивная обеспечивает скрытое убеждение. Брендоформирующая накапливает долгосрочные ассоциации. Эти функции образуют иерархию, каждая предыдущая служит условием для следующей. Вместе они составляют осознанную коммуникативную стратегию рекламодателя. Омонимический каламбур – не просто риторическое украшение, а действенный инструмент,

который активизирует познавательную деятельность потребителя и формирует положительное отношение к продукту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. – 448 с. URL: https://archive.org/details/1974_20220321/page/1/mode/1up
2. Бернадская Ю.С. Текст в рекламе: учеб. Пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 032401 (350700) «Реклама». – М.: Юнити-Дана, 2017. – 288 с.
3. Борисова Е.Г. Алгоритмы воздействия. – М.: Международный институт рекламы, 2005. – 138 с.
4. Кара-Мурза Е.С. «Дивный новый мир» российской рекламы: социокультурный, стилистический и культурно-речевой аспекты // Научный журнал Gramota.ru. – М.: Индрик, 2000. – С. 164-186.
5. Щербина А.А. Сущность и искусство словесной остроты (каламбура): К вопросу о специфике языкового мастерства в русской советской комедии / Акад. наук Укр. ССР. Ин-т языковедения им. А.А. Потебни. – Киев : Изд-во Акад. наук УССР, 1958. – 68 с.

УДК 811.161.1'37

Д.С. Шевченко

*аспирант 2 года обучения ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*научный руководитель – А.Е. Родионова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической
и прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ XXI ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ МЕСТОИМЕНИЙ «ТЫ» И «ВЫ»)

Аннотация: в статье рассматриваются прагматические, стилистические и коммуникативные особенности функционирования личных местоимений второго лица единственного и множественного числа в русскоязычной поэзии начала XXI века. На материале лирических текстов, опубликованных в 2000–2023 гг., анализируется трансформация традиционных функций местоимений «ты» и «вы», выявляются стратегии деконструкции бинарной оппозиции «близость/дистанция», фиксируется влияние цифрового дискурса и устных поэтических практик на адресную организацию стиха. Устанавливается, что местоимения второго лица в современной поэзии выступают не столько грамматическими маркерами лица, сколько многомерными прагматическими операторами, моделирующими сложные коммуникативные сценарии.

Ключевые слова: личные местоимения, русскоязычная поэзия XXI века, «ты», «вы», прагматика поэтического текста, коммуникативная стратегия, адресат, дискурс-анализ, современная лирика.

D.S. Shevchenko
2nd year postgraduate student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – A.E. Rodionova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

FEATURES OF THE FUNCTIONING OF PERSONAL PRONOUNS IN RUSSIAN-LANGUAGE POETRY OF THE 21ST CENTURY (USING THE EXAMPLE OF THE PRONOUNS "YOU" AND "YOU")

Abstract. The article examines the pragmatic, stylistic and communicative features of the functioning of personal pronouns of the second person singular and plural in Russian-language poetry at the beginning of the 21st century. On the material of lyrical texts published in 2000-2023, the transformation of the traditional functions of pronouns "ты" and "вы" is analyzed, strategies for deconstructing the binary opposition "proximity/distance" are revealed, the influence of digital discourse and oral poetic practices on the targeted organization of the verse is recorded. It is established that second-person pronouns in contemporary poetry act not so much as grammatical markers of person, but as multidimensional pragmatic operators that model complex communicative scenarios.

Keywords: personal pronouns, Russian-language poetry of the 21st century, russian pronouns "ты" "вы", pragmatics of poetic text, communicative strategy, addressee, discourse analysis, modern lyrics.

Местоимения в русской речи традиционно выполняют не только грамматические, но и прагматические функции. Последние заключаются прежде всего в определении параметров социального взаимодействия, маркировании эмоциональной близости либо коммуникативной дистанции. Так, местоимения второго лица в поэтическом дискурсе традиционно использовались для оформления лирического диалога: «ты» маркировало интимное или духовное обращение, «вы» – уважительную или отстранённую позицию. Однако социокультурные трансформации конца XX – начала XXI века, распространение цифровой коммуникации, отход от классической модели лирического монолога и эксперименты со стихотворной формой привели к существенному пересмотру данной традиции.

Личные местоимения второго лица занимают особое положение в системе поэтического языка. В отличие от местоимения «я», связанного с категорией лирического субъекта, лексемы «ты» и «вы» осуществляют адресацию, реализуя тем самым диалогическую природу лирического высказывания. Поэзия гораздо чаще, чем любые другие формы речи, обращается к личным местоимениям, в частности к местоимениям второго лица, что позволяет сопоставить лирику с бытовой или ораторской речью,

письмом, молитвой и заговором. В современном поэтическом дискурсе, для которого свойственны нечеткие границы между субъектом и адресатом, полифония, фрагментарность выражения мысли и чувства, местоимения «ты» и «вы» приобретают дополнительную структурно-семантическую нагрузку, выходящую далеко за пределы их узкого грамматического назначения.

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью системного осмысления роли местоимений второго лица в поэзии XXI века – периода, отмеченного радикальной трансформацией литературной коммуникации под влиянием интернет-коммуникации, изменением представлений о личностной идентичности и переосмыслением поэтического диалога.

Согласно теории Э. Бенвениста, личные местоимения не называют, а конституируют участников речевого акта, представляя собой «пустые знаки», наполняемые содержанием только в процессе высказывания. В поэтическом тексте эта дейктическая природа местоимений подвергается эстетической трансформации: «ты» и «вы» перестают быть простыми указателями адресата и становятся инструментами моделирования сложных субъектно-адресатных отношений [2; 78].

В русской языковой традиции оппозиция местоимений «ты» и «вы» несет дополнительную социокультурную нагрузку, характеризуя степень близости, иерархические отношения между субъектом и адресатом коммуникации и ее эмоциональную окрашенность. В.В. Виноградов отмечал, что «вы» употребляется «с оттенком официальной вежливости и светской, общественной далекости», тогда как «ты» «характеризуется чувством близости, хорошего знакомства». В поэзии эти коннотации активно используются, а также подвергаются художественному переосмыслению, порождая новые смысловые эффекты [4; 67].

Устойчивой функцией местоимения «ты» остается создание эффекта близости. В современных поэтических текстах «ты» часто обращено к любимому, другу, а также к самому себе, Богу, городу, языку, смерти или какому-либо иному абстрактному понятию. Такое расширение круга адресатов свидетельствует о высокой семантической емкости местоимения.

«Ты» в поэтическом тексте служит для создания пространства интимного диалога, даже при отсутствии реального адресата или принципиальной невозможности его определить. Благодаря этому возникает эффект доверительности, внутренней исповеди, эмоциональной непосредственности. Для поэзии XXI века характерна разговорная интонация, в рамках которой местоимение «ты» служит знаком естественной, неподготовленной и не ограниченной какими-либо рамками речи [8; 32].

В современном поэтическом тексте местоимение «ты» нередко лишено индивидуальной отнесенности. Оно может обозначать любого человека, потенциального собеседника, читателя или даже самого автора. Такое «ты» сочетает личную форму с обобщенным содержанием.

Подобная стратегия позволяет создать эффект узнаваемости: читатель легко соотносит себя с адресатом текста. В результате местоимение выполняет не только коммуникативную, но и рецептивную функцию, вовлекая адресата в пространство текста. Лирическое «ты» становится формой включения другого в переживание субъекта [7; 51].

Одной из значимых особенностей поэзии XXI века является активное использование «ты» для описания внутреннего диалога. Лирический субъект может обращаться к себе как к «ты», тем самым показывая разделение собственного сознания на говорящего и слушающего. Этот прием отражает фрагментарность субъекта, его внутреннюю раздвоенность, склонность к рефлексии и самоанализу.

Такое употребление местоимения «ты» характерно для текстов, в которых осмысляются травма, утрата, кризис идентичности, а порой даже повседневное существование. «Ты» здесь становится инструментом самонаблюдения: субъект как бы выносит себя за пределы собственного «я», чтобы оценить, осудить или одобрить свою личность, собрать ее заново.

В поэзии XXI века «ты» часто используется в побудительных, вопросительных, обрывочных конструкциях. Это усиливает апеллятивный характер высказывания. Текст стихотворения приближается к реальному речевому акту: призыву, просьбе, укору, признанию, попытке удержать связь [11; 214].

Особенно заметна эта функция в текстах, ориентированных на устную речь, верлибр, поэзию перформанса. В таких контекстах «ты» оказывается центром речевого взаимодействия и создает ощущение непосредственного присутствия адресата.

Традиционно местоимение «вы» связано с уважением, официальностью и коммуникативной дистанцией. В современной поэзии эта функция сохраняется, но в то же время получает дополнительное смысловое наполнение. «Вы» может маркировать не только вежливость, но и отчуждение, невозможность подлинной близости, эмоциональную сдержанность. Мария Степанова в одном из стихотворений использует местоимение «вы» наряду с «ты» для создания особой, почти сакральной дистанции:

*Благословляю вас широкие леса,
Равнины, горы,
И ты двустрая береговая полоса,
И ты сестрица узкогорлая лиса...* [8; 263].

Отметим, что данные стихи представляют собой аллюзию на строки из поэмы А.К. Толстого «Иоанн Дамаскин»:

*Благословляю вас, леса,
Долины, нивы, горы, воды...*

В этих стихах еще в XIX веке посредством местоимения «вы» выражено такое же сложное сакральное отношение к природе, где соединено и дистанцирование, и стремление к сближению:

*О, если б мог всю жизнь смешать я,
Всю душу вместе с вами слить;
О, если б мог в мои объятья
Я вас, враги, друзья и братья,
И всю природу заключить! [10].*

Если «ты» предполагает непосредственное включение адресата в интимное пространство текста, то «вы» нередко подчеркивает границу между субъектом и другим. Эта граница может быть социальной, психологической, исторической или даже онтологической.

Особенностью поэзии XXI века является увеличение значимости гражданского, политического и медийного измерений коммуникации. В связи с этим местоимение «вы» часто адресуется не одному лицу, а группе людей: современникам, власти, поколению, читателям, землякам и соотечественникам, представителям определенной социальной среды.

Такое «вы» позволяет поэту выйти за пределы интимной лирики и вступить в диалог, а порой и в полемику с коллективным адресатом. В этом случае местоимение становится инструментом публичного высказывания. Оно может звучать как обращение, обвинение, вызов или манифест.

Местоимение «вы» может приобретать значение неопределенного множества. Оно обращено не к конкретным лицам, а к некоему кругу «других». Здесь местоимение помогает репрезентировать анонимного адресата эпохи: «вы» как публика, как пользователи сети, как свидетели, как носители общих речевых шаблонов. В подобном употреблении личное местоимение становится маркером деперсонифицированного общения, характерного для современного мира [4; 8].

Современная поэзия нередко использует или переосмысляет речевые шаблоны повседневности, рекламы, медиакоммуникации и бюрократического языка. В этом контексте противопоставление «ты» и «вы» может становиться объектом иронической игры. Например, подчеркнуто вежливое «вы» в эмоционально напряженном контексте создает комический или саркастический эффект, а неожиданное «ты» в официальном дискурсе разрушает норму и обнажает искусственность социальных ролей.

Таким образом, местоимения выступают не только как показатели отношений, но и как средства языковой рефлексии: поэт демонстрирует,

как сам выбор обращения помогает осуществить власть, близость, подчинение и отчуждение.

Местоимения «ты» и «вы» в русскоязычной поэзии XXI века выполняют значительно более сложные функции, чем просто указание на адресата речи. Они становятся важнейшими средствами выражения субъективности, моделирования коммуникативной ситуации, передачи эмоциональной дистанции и осмысления социальных отношений. Через выбор одной из этих форм поэт определяет не только характер обращения, но и саму структуру лирического мира.

Анализ функционирования местоимений «ты» и «вы» позволяет выявить важные особенности русскоязычной поэзии XXI века: диалогичность, стилистическую гибкость, внимание к речевой повседневности, стирание границ между интимным и публичным, а также стремление к сложному и многослойному изображению современного субъекта. Личные местоимения в этом контексте выступают не периферийными элементами языка, а одним из ключевых механизмов поэтического смыслообразования [9; 91].

Оппозиция «ты» и «вы» сохраняет свою значимость в поэтическом дискурсе XXI века, но подвергается художественному переосмыслению в контексте новых коммуникативных практик и изменения представлений о субъектности. Именно местоимения второго лица становятся ключевыми инструментами диалогизации поэтического текста, обеспечивая его внутреннюю связность при сохранении характерной для современной поэзии фрагментарности и смысловой открытости.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Н.М. Местоимения «ты» и «Ты» в языке поэзии и философии // Сибирский филологический журнал. – 2008. – № 3. – С. 197-204.
2. Артемова С.Ю. Коммуникация вопреки: о трансформации жанра лирического послания. – М.: Издательские решения, 2020. – 218 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. – 424 с.
4. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 2001. – 640 с.
5. Винокур Г.О. Я и ты в лирике Баратынского // Винокур Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. – М.: Наука, 1990. – С. 241-249.
6. Гоголева И.О. Местоимение «ты» в поздней лирике О. Мандельштама: варианты адресата и характер функционирования // Известия Уральского федерального университета. – Сер. 1. – 2023. – Т. 29. – № 1. – С. 143-153.
7. Корешкова Е.К. Местоимение как инструмент реализации лексико-прагматической категории языковой рефлексии. – М.: Языки славянской культуры, 2022. – 361 с.
8. Кучина Т.Г., Бокарев А.С. Лирический субъект в современной русской поэзии: проблемы и перспективы изучения // Филологический класс. – 2020. – Т. 25. – № 3. – С. 258-264.

9. Патроева Н.В. Удвоение местоимений в лирическом тексте: синтаксическая и лингвопоэтическая интерпретация // Русская речь. – 2019. – № 4. – С. 91-102.
10. Толстой А.К. Иоанн Дамаскин [Электронный ресурс] // Азбука веры. – URL: <https://azbyka.ru/fiction/ioann-damaskin-tolstoj-aleksej/>
11. Шмелев А.Д. Ты и вы в русском речевом этикете: вариативность норм // Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология». – 2016. – № 9. – С. 214-220.

УДК 80

*Э.С. Шепель,
студент 3 курса ФГБОУ ВО «СПбГИК»
(г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – С.Г. Курбатова
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностраных языков и лингвистики ФГБОУ ВО «СПбГИК»*

ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В «ЛЕВШЕ» Н.С. ЛЕСКОВА И ИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье акцентируется уникальный стиль сказа Н.С. Лескова «Левша», насыщенный окказионализмами, создающими национальный колорит и комический эффект. Дается характеристика окказионализмов как уровня переводческой сложности; проводится сопоставительный анализ переводов Дж. Ханны, А. Ярмоленского и И. Хэпгуд; оценивается эффективность применённых переводческих стратегий. Выявлено, что поиск прямых соответствий снижает комический эффект и индивидуальность персонажей. Успешной признана стратегия творческого воссоздания авторских языковых экспериментов для передачи стилистической оригинальности сказа.

Ключевые слова: окказионализмы, «Левша», Лесков, переводческие стратегии, национальный колорит, сопоставительный анализ, творческий подход.

*E.S. Shepel
3rd year student of Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "SPbGIK"
(Saint Petersburg)
Scientific supervisor – S.G. Kurbatova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Federal State
Budgetary Educational Institution of Higher Education "SPbGIK"*

OCCASIONALISMS IN N.S. LESKOV'S "LEFTY" AND THEIR ENGLISH-LANGUAGE EQUIVALENTS: TRANSLATION ANALYSIS

Abstract. The research focuses on the unique style of N.S. Leskov's skaz "Lefty" (The Tale of Cross-eyed Lefty from Tula and the Steel Flea), rich with occasionalisms that create national color and a comic effect. Occasionalisms are characterized as a level of translation difficulty; a comparative analysis of translations by J. Hanna, A. Yarmolinsky, and I. Hapgood is carried out; the effectiveness of the applied translation strategies is assessed. It is revealed that seeking direct equivalents reduces the comic effect and the individuality of the characters. The strategy of creative recreation of the author's linguistic experiments to convey the stylistic originality of the skaz is recognized as successful.

Keywords: occasionalisms, "Lefty," Leskov, translation strategies, national color, comparative analysis, creative approach.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом современного переводоведения к проблеме передачи национально-культурной специфики художественного текста. Окказионализмы Н.С. Лескова, составляющие стилистическую основу сказа «Левша», до сих пор не получили системного описания в аспекте перевода на английский язык, а сопоставительный анализ существующих переводов выполнен фрагментарно. Между тем выявление эффективных стратегий передачи авторских языковых приемов важно не только для теории перевода, но и для практики межкультурной коммуникации.

Объект исследования – окказионализмы в сказе Н.С. Лескова «Левша» как языковые единицы, формирующие национальное своеобразие и комическую окраску. Предмет исследования – способы и стратегии передачи лесковских окказионализмов в английских переводах (Дж.Х. Ханны, А. Ярмоленского и И.Ф. Хэпгуд).

Цель исследования – выявить наиболее эффективные переводческие стратегии передачи окказионализмов в «Левше» Н.С. Лескова на английский язык.

Задачи исследования: охарактеризовать окказионализмы как уровень переводческой сложности на материале сказа «Левша»; провести сопоставительный анализ трёх англоязычных переводов; классифицировать переводческие приёмы при передаче окказионализмов (стандартизация, транслитерация, контаминация, описательный перевод); определить, какие переводческие стратегии позволяют сохранить стилистическую оригинальность и комический эффект оригинала.

Методы исследования: сопоставительный анализ оригинального и переводных текстов; описательный метод; метод классификации; элементы компонентного и контекстуального анализа.

Повесть Н.С. Лескова «Левша» представляет собой классический образец сказа, в котором авторский стиль, народная речь, языковая игра и ирония создают комплекс переводческих трудностей.

В.В. Виноградов писал: «Сказ – это своеобразная литературно-художественная ориентация на устный монолог повествующего типа, это художественная имитация монологической речи, которая, воплощая в себе

повествовательную фабулу, как будто строится в порядке ее непосредственного говорения» [1; 49]. Анализ существующих интерпретаций и классификаций сказа позволяет выделить несколько важных признаков данного художественного явления.

Во-первых, сказ неразрывно связан с реальными или правдоподобными событиями. Даже при наличии мифических существ и магии, географические названия, быт и исторический контекст остаются достоверными. Так, пространство в сказе «Левша» подчинено маршруту главного героя: из российской глубинки (Тулы) в столицу (Петербург), затем в Европу (Англию) и, наконец, скорбное возвращение на родину.

Во-вторых, ключевой признак сказа – повествование от лица персонажа-рассказчика, чей облик и речь отличаются от авторских. Как правило, это представитель народа, использующий диалекты, что создаёт эффект живого свидетельства. Так, Левша предстаёт перед читателем через наивное простонародное повествование, где диалектные обороты и живая речь рассказчика заменяют прямую авторскую оценку, обеспечивая достоверность. Существует мнение, что этот приём служит маскировкой для убеждений автора, формируя иллюзию отчуждённости и усиливая воздействие на читателя [10; 219].

В-третьих, речь рассказчика естественна и насыщена разговорной лексикой, окказионализмами и просторечиями, что способствует установлению контакта с читателем и погружению в события.

Особое значение в развитии сказа как вида повествования приобрели произведения Н.С. Лескова. Именно ему принадлежит новаторская роль в развитии сказа и в создании уникального по своей смысловой насыщенности и народному духу произведения. Однако творчество Н.С. Лескова малоизучено в аспекте перевода на английский язык. Особую сложность при переводе «Левши» на английский язык представляет именно национальная специфика сказа. Её адекватная передача требует понимания того, как в англо-русском культурном диалоге формировались взаимные стереотипы и образы.

На протяжении первой половины XIX в. шел динамичный, хотя и несколько неровный, процесс налаживания контактов (дипломатических, культурных, торговых) между двумя великими европейскими державами – Россией и Великобританией. В английской литературе отражены события Отечественной войны 1812 г., разгром наполеоновской армии русскими войсками, прибытие победителей в Париж. Российский император Александр I пользовался в Англии значительным авторитетом. В этот период много русских побывало в Англии, русская тема была в большой моде, русской армии посвящали свои произведения поэты-романтики, журналисты, публицисты, историки [2]. Активный литературный обмен между двумя державами способствовал формированию в общественном сознании устойчивых образов «русского характера» и «типичного

англичанина», например, такие произведения как: Н.М. Карамзин «Письма русского путешественника» (1792), Р.Т. Вильсон «Личный дневник 1812 года» (1812), И.А. Гончаров «Фрегат ‘Паллада’» (1886).

В этом культурном контексте сказ Н.С. Лескова «Левша» (1881) (полное название – «Сказ о тульском косом Левше и о стальной блохе») предстаёт не просто занимательной историей, но глубокой притчей, раскрывающей парадоксальность и многогранность русского национального характера. М.А. Капитонова отмечает, что культурная информация/память являются коллективными и объединяющими понятиями, и потому находят свое непосредственное воплощение в рамках национальных художественных текстов [4; 187]. Сказ рисует многоплановую картину русского общества, от крестьян и мастеровых до императоров и придворных, а также даёт колоритные зарисовки «заграничной» жизни. Множество персонажей и сюжетных линий, развивающихся самостоятельно и в то же время под чутким авторским контролем, создают целостное и яркое полотно [9; 179]. Особой популярностью в Англии пользовался атаман Платов – участник войны и взятия Парижа. Летом 1814 года Оксфордский университет наградил его степенью почётного доктора. Не случайно Н.С. Лесков в своем сказе о Левше сделал Платова посредником между англичанами и тульским мастером: эта фантазия основана на реальных фактах [2]. Интересно отметить, что сам Лесков никогда не был в Англии и свободно не владел английским языком, однако при этом он был англофилом [7; 70].

Сказ как литературная форма не имеет прямого жанрового аналога в англоязычной литературе. Наиболее близким по ряду признаков (повествование от первого лица, ориентация на устную речь, народный юмор, преувеличения) можно считать американскую небылицу (“tall tale”), однако полного соответствия нет. Обычно переводчики передают «сказ» как “story”, “tale” или “narration in first person”.

«Левша» привлекает внимание переводчиков прежде всего обилием окказионализмов – авторских слов, созданных для конкретного художественного контекста и, как правило, не закрепляющихся в общенародном языке [3; 59-60, 6; 21]. Эта особенность продиктована самой природой сказа, требующей аутентичной передачи народного говора. Окказионализмы, образуемые путём аффиксов, контаминации основ или семантического сдвига, служат для создания ярко выраженного народного стиля. Эти лексические новообразования, представляющие собой сближение непонятных слов с известными по принципу народной этимологии, создают впечатление живой устной речи, рождают полную иллюзию самостоятельности героя-рассказчика, а также производят комический эффект, заставляя улыбнуться читателя.

В главе 3 лесковский окказионализм «мелкоскоп» (контаминация слов «мелкий» и «микроскоп») создаёт комический эффект, представляя

инструмент для рассмотрения «мелких» предметов. А. Ярмоленский передаёт это слово как “*microscope*”, стандартизируя термин для удобства англоязычного читателя. Однако такой подход неизбежно ведёт к потере культурного контекста и словесной игры, демонстрируя трудность поиска адекватного англоязычного эквивалента.

Другой пример – «*грабоватый нос*» (глава 1), являющийся народной переделкой слова «горбатый». Дж. Х. Ханна выбирает вариант “*big ugly nose*” (т.е. «большой уродливый нос»), что упрощает образ и снижает его эмоциональность. А. Ярмоленский в своём переводе “*humped nose*” (т.е. «горбатый нос») оказывается ближе к оригиналу, точнее передавая портретную характеристику, хотя и не до конца сохраняя просторечный оттенок.

Удачным можно считать перевод окказионализма «*поликипер*» (глава 16) – “*half-skipper*” (А. Ярмоленский). Приставка «пол-», означающая неполноценность, в сочетании с корнем «-шкипер» создаёт юмористический эффект, подчёркивая абсурдность положения персонажа. Переводчику удаётся сохранить игру слов и достичь сходного комического эффекта, сделав термин понятным для англоязычной аудитории.

Иначе обстоит дело с выражением «*долбица умножения*» (глава 16), которое представляет собой гибрид глагола «долбить» и существительного «таблица». Дж. Х. Ханна переводит его как “*multiplication table*” (т.е. «таблица умножения»). Таким образом, это выражение, будучи универсальным и понятным, лишается юмористической окраски и специфики народного говора.

Сравним оригинал и перевод: «...потому что карету им подали двухсестную...» (глава 2) – “...because he had been provided only with a two-seated carriage” (И.Ф. Хэпгуд). «Двухсестная» – просторечное образование от «два» и «сесть» (вместо литературного «двухместная»). Английское “two-seated” передаёт только значение, но утрачивает просторечную окраску, которая в оригинале характеризует речь рассказчика и создаёт национальный колорит.

Рассмотрим еще пример: «...не соринка, а нимфозория» (глава 3) – “It is not a speck...but a nymphusorian...” (А. Ярмоленский). Лесковский окказионализм «нимфозория» представляет собой контаминацию двух слов – «нимфа» и «инфузория», каждое из которых несёт противоположное значение. Первое связано с мифологией, природой и красотой, второе относится к научной терминологии. Таким образом, *нимфозория* обозначает нечто, сочетающее в себе мифологическое и научное, что и создаёт комический эффект за счёт абсурдности такого соединения. Английский перевод в целом удачно передаёт и значение, и принцип словообразования. “Nymphusorian” сочетает в себе слова *nymph* и *infusorian*, и при переводе сохраняется задумка автора с трансформацией слов.

Сравним далее перевод: «*Это безрассудок*» (глава 2) – “*This is folly*” (И.Ф. Хэпгуд). Окказионализм «безрассудок» образован путем контаминации двух слов – «безрассудство» и «предрассудок». Первое означает необдуманные поступки, второе – стереотипы и устаревшие убеждения. Объединяя их, «безрассудок» приобретает значение ситуации, в которой глупость сочетается с необоснованными убеждениями. Английское “*folly*” передаёт только глупость и нелепость, но утрачивает компонент предрассудка, что делает данный перевод недостаточно адекватным.

Наиболее сложными для перевода оказываются окказионализмы, несущие яркую эмоциональную оценку, например, «*куцаные пальцы*» (глава 10). Дж. Х. Ханна (“*stumpy fingers*”) и А. Ярмоленский (“*his fingers were too stubby*”) стремятся найти точный эквивалент. Однако первый вариант носит более нейтральный, описательный характер, тогда как второй, с использованием усилительного «*too*», вносит явную негативную оценку, что ближе к исходному «*куцаные*».

Использование просторечий в сказе индивидуализирует речь персонажей, указывает на их социальный статус и создаёт юмористический эффект. При переводе эти маркеры зачастую стираются.

Выражение «*глаз пристрелявши*» (глава 14), означающее «навык, натренированность глаза», Дж. Х. Ханна переводит как “*our eyes are trained*” (т.е. «наши глаза натренированы»). Этот нейтральный вариант верно передаёт значение, но утрачивает выразительность и охотничью метафору, присущую русскому просторечию. Деепричастие «*привыкли*» (глава 15), архаичная просторечная форма, передаётся стандартным “*are used to*” (т.е. «привыкли»). Это создаёт лексический контраст, стирает колорит народной речи и лишает высказывание стилистического оттенка оригинала.

Слово «*оконфузил*» (глава 2), несущее в себе оттенок комичного смущения, переведено Дж. Х. Ханной как “*upset*” (т.е. «(был) расстроенный»). Английский эквивалент, будучи семантически близким, лишён юмористической окраски.

Окказионализмы, в основе которых лежат искажённые заимствования, служат не только созданию комического эффекта, но и отражают процесс адаптации иностранных понятий в народном сознании.

«*Подали ему ихнего приготовления горячий студинг в огне...*» (глава 15) – “*They brought him a hot studing in fire...*” (И.Ф. Хэпгуд). Слово «*студинг*» не является контаминацией в строгом смысле. Лесков создаёт его путём просторечной трансформации английского “*pudding*”, сближая с русским «студень» (застывший мясной бульон), что порождает комический эффект и объединяет две кулинарные традиции на уровне народного восприятия. И.Ф. Хэпгуд передаёт это слово как “*studing*”, указывая в примечании, что имеется в виду plum-pudding. Такой перевод

сохраняет звуковое своеобразие лесковского окказионализма и стремится передать дух русской культуры, однако не передаёт в полной мере значение его смысловых компонентов.

Слово «дансе» («...она сейчас начнёт дансе танцевать») (глава 3) – транслитерированное “dance” – переведено И.Ф. Хэпгуд как “*dance*”. Перевод теряет фонетическое искажение, которое в оригинале подчёркивает восприятие чужой культуры на слух. «Вероязии» (глава 4) – искажённое «вариации» – тот же переводчик передаёт как “*variations*”. Хотя смысл сохранён, утрачивается авторская игра слов, характеризующая речь рассказчика.

Удачным примером можно считать перевод слова «грандеву» (глава 15), объединяющего «грандиозный» и «рандеву». И.Ф. Хэпгуд создаёт неологизм “*grendezvous*”, сконструированный по аналогичной модели (grand + rendez-vous), что позволяет сохранить и экспрессивность, и игровой характер оригинала.

Итак, мы можем отметить следующие тенденции: при переводе окказионализмов чаще всего теряются игра слов и комический эффект; культурный контекст и просторечный оттенок; эмоционально-образная составляющая (см. Таблицу 1).

Таблица 1

<i>Окказионализм</i>	<i>Основная функция</i>	<i>Удачные переводы</i>	<i>Потери при переводе</i>
мелкоскоп	комический эффект, образность	-	нет игры слов
грабоватый нос	образность, портретная характеристика	humped nose	частичная утрата эмоциональности, культурного контекста
полшкипер	юмор, ирония	half-skipper	-
долбица умножения	юмор, просторечие	-	нет эмоциональной окраски
куцапые пальцы	характеристика внешности	stumpy fingers /his fingers were too stubby	частичная утрата негативной оценки
двухсестная карета	просторечие	-	не передано искажение
нимфозория	образность, игра слов	nymphusorian	-

А. Ярмоленский наиболее последовательно применяет стратегию создания неологизмов, что позволяет лучше сохранить игровую природу окказионализмов. И.Ф. Хэпгуд использует транслитерацию и творческие гибриды, что даёт смешанные результаты (удачный перевод – «грандеву», неудачный перевод – «студинг»). Дж. Х. Ханна чаще прибегает к стандартизации и описательному переводу, что упрощает восприятие, но ведёт к потере национального колорита и юмора.

Проведённый анализ переводов сказа Н.С. Лескова «Левша» позволяет сделать следующие выводы. Окказионализмы, являясь ключевым элементом национального колорита, представляют наибольшую сложность при передаче на другой язык: они часто утрачивают внутреннюю форму, игровую природу и комический эффект. Просторечия сопряжены с риском потери выразительности и социальной маркированности персонажей, что ведёт к унификации и обеднению их речевых портретов. Искажённая заимствованная лексика при сохранении общего смысла далеко не всегда передаёт авторский замысел, связанный с характеристикой народного сознания. Тем не менее успешные переводческие решения показывают, что творческий подход – создание неологизмов по аналогии с оригиналом – позволяет частично сохранить и смысл, и стилистическую функцию уникальной лесковской лексики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.В. Проблема сказа в стилистике // Виноградов В.В. Избр. работы. О языке художественной прозы. М., 1980. – 366 с.
2. Жолудов М.В. Россия и Великобритания: диалог культур в первой половине XIX века / М.В. Жолудов – Режим доступа: <https://histrf.ru/read/articles/rossiia-i-vielikobritaniia-dialogh-kul-tur-v-piervoi-polovinie-xix-vieka> (дата обращения: 25.09.2025).
3. Зайцева Н.Ю. Основы языкознания. Учебное пособие / Н.Ю. Зайцева, С.Г. Курбатова, А.В. Ивкина. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. – 95 с.
4. Капитонова М.А. Единицы культурной информации/памяти в аспекте художественного перевода / М.А. Капитонова, Е.А. Жеребина, С.Д. Арефьева // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: опыт молодых исследователей. Сборник научных статей. Санкт-Петербург, 2025. – С. 186-191.
5. Лесков Н.С. Левша: повести / Н.С. Лесков. – Санкт-Петербург : Лениздат, 2014. – 318 с.
6. Новикова О.С. Стилистическая функция окказиональных слов в композиционно-речевом строе сказа Н.С. Лескова «Левша» / Новикова О.С. // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2012. – № 4. – С. 19-25.
7. Минеева И.Н. Эффект левизны, или отношения Н.С. Лескова с Англией / И.Н. Минеева // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. – 2014. – № 7. – С. 70-75.
8. Сиверская Т.М. Поэзия, проза и музыка в сказе Николая Лескова «Левша» / Т.М. Сиверская // Культура и искусство. – 2017 - 3 – С. 176-182.
9. Шубина Н.С. Лесковский сказ как особое художественное явление / Н.С. Шубина // Вестник Ошского государственного университета. – Ошский государственный университет, 2019. – Вып.2. – С.218-226.
10. Leskov N.S. The enchanted wanderer and other stories / N. Leskov; Transl. from Russian by George H. Hanna. 3-rd print. – M.: Raduga, 1983. – 426 p.
11. Leskov N.S. The steel flea. Adapted from Russian by A. Yarmolensky. – N.-Y. and Ldn: Harper, 1943. – 65 p.
12. Leskov N.S. The steel flea. Translation from Russian by Isabel Florence Hargood – Режим доступа: https://en.wikisource.org/wiki/The_Steel_Flea (дата обращения: 03.05.2025).

ЧАСТЬ IV

ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

УДК 821.512.154

Н.А. Айтматова
учитель начальных классов Общеобразовательной школы имени
Шарана Токсонова
(с. Бужум, Кыргызская Республика),

ОБРАЗ ХЛЕБА В МАЛОЙ ПРОЗЕ КЫРГЫЗСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XX ВЕКА

Аннотация: хлеб относится к числу древнейших продуктов питания и одновременно выступает значимым культурным символом, поэтому его образ занимает одно из центральных мест в фольклоре и литературе разных народов. Цель статьи – раскрыть художественное и культурное значение образа хлеба в кыргызской литературе XX века на материале малой прозы (на примере рассказов Ж. Мавлянова «Хлеб» (1956) и М. Ормонбекова «Пшеница будет хлебом» (2002) в контексте фольклорных традиций кыргызского народа. В результате исследования можно сделать вывод о том, что образ хлеба в малой прозе кыргызских писателей выступает в роли символа, смысл которого восходит к национальным народным представлениям. В анализируемых рассказах актуализированы разные аспекты смысла этого символического образа. В рассказе Ж. Мавлянова хлеб связан с трагической памятью войны, семейным единством и духовной преемственностью. В произведении Ормонбекова он выступает как средство воспитания, уважения к труду и будущему. При этом оба рассказа сохраняют единый дидактический пафос и утверждают незыблемость традиционных этических ценностей кыргызского народа, таких как уважение к хлебу, труду и памяти предков.

Ключевые слова: образ хлеба, кыргызская литература, Ж. Мавлянов, М. Ормонбеков, духовные ценности, кыргызский фольклор.

N.A. Aitmatova,
primary school teacher at the Sharap Toksonov Secondary School
(Bujum, Kyrgyz Republic)

THE IMAGE OF BREAD IN THE SHORT PROSE OF KYRGYZ WRITERS OF THE 20TH CENTURY

Abstract. Bread is one of the oldest food products, and at the same time, it acts as a significant cultural symbol. Its image occupies a central place in folklore and literature of different nations, and the purpose of this article is to reveal its artistic and cultural significance in Kyrgyz literature of the 20th century. The analysis is based on short prose works by J. Mavlyan ("Bread", 1956) and M. Ormonbekov ("Wheat Will Be Bread", 2002), in the context of folk traditions of the Kyrgyz people. The research shows that bread in these

stories acts as a symbolic image that goes back to national beliefs. Various aspects of its meaning are actualized in each story. In J. Malyanov's story, bread is associated with tragic memories of war, family unity, and spiritual continuity. In Ormonbekov's work, he acts as a means of educating respect for work and the future. At the same time, both stories retain a single didactic pathos and affirm the inviolability of traditional ethical values such as respect for bread, labour and the memory of ancestors.

Keywords: the image of bread, Kyrgyz literature, J. Mavlyanov, M. Ormonbekov, spiritual values, Kyrgyz folklore.

Образ хлеба занимает особое место в системе нравственных и культурных ценностей кыргызского народа. Несмотря на традиционный кочевой уклад, зерно и хлеб всегда имели высокую ценность: одно зерно способно дать 100–150 новых зёрен, символизируя плодородие и продолжение жизни. В отличие от мясных продуктов, хлеб отличается простотой хранения в различных условиях и остаётся стабильным, доступным источником питания. Кыргызская народная пословица «Нет еды лучше хлеба, нет звания выше, чем человек» («Нандан улуу тамак жок, адамдан улуу атак жок» (в переводе автора статьи) ярко отражает это глубокое уважение [1]. Анализ образа хлеба позволяет глубже раскрыть особенности национального мировоззрения, нравственные категории (труд, память, семейная преемственность, ответственность) и специфику кыргызской художественной традиции.

Цель статьи – раскрыть художественное и культурное значение образа хлеба в кыргызской литературе XX века на материале фольклора и малой прозы. В научной литературе художественный образ рассматривается как всеобщая категория художественного творчества. Художественный образ – это присущая искусству форма воспроизведения, истолкования и освоения жизни путём создания эстетически воздействующих объектов [6]. Задачи исследования: проанализировать образ хлеба кыргызских писателей, рассмотреть художественное воплощение образа хлеба как нравственной и семейной ценности в рассказе Ж. Мавлянова «Хлеб» («Нан»); выявить воспитательное значение образа хлеба в рассказе М. Ормонбекова «Пшеница будет хлебом»; провести сравнительный анализ трактовки символа у двух авторов.

Образ хлеба как культурный символ широко исследован в мировом литературоведении и культурологии. Например, М. Бахтин в работе «Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса» рассматривает хлеб как часть «пиршественных образов», где он выступает символом победы жизни над смертью, знаком плодородия и единения людей [2]. В труде Дж. Фрейзера «Золотая ветвь» хлеб и зерно анализируются через призму аграрных мифов. Фрейзер доказывает, что во многих культурах хлеб – это воплощение «духа зерна», обладающее сакральной силой [8]. В. Топоров в статье для энциклопедии «Мифы народов мира» представляет лингвистический и семиотический анализ

хлеба как центрального символа в индоевропейской традиции, связывающего землю, человека и небо [8].

Однако в кыргызском литературоведении системного сравнительного анализа образа хлеба в малой прозе XX века практически не проводилось. Для исследования образа хлеба были отобраны произведения, отражающие разные этапы развития кыргызской литературы XX века и позволяющие проследить эволюцию символа. В работе анализируется народная легенда «Легенда о хлебе» («Нан жөнүндө уламыш»), рассказ Ж. Мавлянова «Хлеб» («Нан») (1956) и рассказ М. Ормонбекова «Пшеница будет хлебом» (2002) в контексте фольклорных традиций (народная легенда «Легенда о хлебе», «Нан жөнүндө уламыш»)

Образ хлеба занимает особое место в системе этических и культурных ценностей кыргызского народа. Он формируется как в устном народном творчестве, так и в художественной прозе, где сохраняет устойчивые семантические признаки: связь с трудом, жизнью, семейной памятью и ответственностью человека. Примером может служить народная легенда «Легенда о хлебе» (Нан жөнүндө уламыш), которая отражает фольклорную интерпретацию образа хлеба. В ней хлеб выступает как сакральная ценность, связанная с мотивами труда, благодарности и наказания за неуважение. Хлеб предстаёт не просто как продукт питания, а как живая, сакральная ценность. Избалованные дети играли хлебом как мячом и бросали его в лужу. Только после раскаяния детей и вмешательства мудрого старца Акыл-аты горстка зёрен вернулась. Главная мораль легенды выражена словами старца: «Нанды теппегиле, нан – ырыс, нан – эмгектин үзүрү» («Не пинайте хлеб, хлеб – это благодать, хлеб – плод труда») [3]. В легенде хлеб символ труда, благодарности и нравственной ответственности человека, результат труда и его отношения к природе.

Именно эти фольклорные представления о хлебе как о сакральной ценности, неразрывно связанной с трудом и нравственной ответственностью, ложатся в основу художественной интерпретации образа в кыргызской прозе XX века. Писатели обращаются к народной памяти, чтобы через призму традиционных верований осмыслить трагические события современности и передать нравственный опыт поколений. Так, в рассказе Ж. Мавлянова «Хлеб» этот образ приобретает глубоко личностное и семейное звучание и также раскрывается на основе традиционных поверий кыргызского народа.

Жунай Мавлянов (1923–2003) – кыргызский писатель, педагог, участник Великой Отечественной войны. Основные темы его творчества – война, семья, память и упадки нравственности или потеря ценностей. Его произведение «Хлеб» было написано в 1956 году. Центральный эпизод рассказа – момент, когда главный герой Жаныбек случайно находит хлеб

под слоем пыли. Его охватывает странное чувство, которое обжигает его сердце: «Нан!.. Баягы нан!.. («–Хлеб!.. Тот самый хлеб!..» [4] Герой воспринимает его как живой символ прошлого. Хлеб напоминает ему о семье, матери и братьях, которые так и не вернулись с войны. В данном фрагменте хлеб связан с материнской заботой и нравственным укладом семьи. Он хранится не по хозяйственной необходимости, а как духовная реликвия. Хлеб часто использовали в качестве оберега, клали его в колыбель к новорожденному, брали с собой, отправляясь в дорогу, чтобы он охранял в пути. Хлеб, испечённый Бубуш эне, это благополучие и единство семьи, поскольку, провожая сыновей на войну, она дала им откусить от этого хлеба, желая, чтобы их судьба и жизнь оставались неразрывно связанными с родным домом. Каждый отпечаток на хлебе становится знаком личной биографии и семейной истории.

Когда Жаныбек прижимает хлеб к лицу, вспоминает маму, ее запах, как будто она его часть. Хлеб превращается в знак памяти о матери, братьях. Финал рассказа сохраняет глубоко символический характер: «Эки жарым айдан кийин ак калтага салынган нан жаңы үйдүн шыбынан кайра орун алды...» («Через два с половиной месяца хлеб, завернутый в белый мешочек, снова занял свое место под крышей нового дома») [4]. Возвращение хлеба на почетное место в новом доме, означает восстановление семейной и духовной преемственности. Хлеб снова занимает сакральное место в пространстве дома.

Мирлан Ормонбеков (род. 1970г.) – кыргызский детский писатель XX века, автор многих произведений для детей и младших школьников, в которых центральное место занимают темы труда, уважения к хлебу, земле и морального воспитания. Рассказ «Пшеница будет хлебом» является одним из наиболее известных его произведений и входит в школьную программу Кыргызстана.

Произведение М. Ормонбекова «Пшеница будет хлебом» относится к современному этапу развития кыргызской детской литературы, когда в литературе усиливается внимание к вопросам морали подрастающего поколения, трудового воспитания и связи человека с землёй. Произведение Ормонбекова ярко отражает этот педагогический и просветительский вектор развития кыргызской прозы.

В рассказе образ хлеба приобретает ярко выраженное воспитательное значение. Автор обращается к детской аудитории и через простой, но глубокий диалог деда с внуком показывает, что хлеб – это не готовый продукт из магазина, а результат тяжёлого человеческого труда, терпения и уважения к земле.

Сюжет построен вокруг прогулки деда и городского внука по пшеничному полю. Внук, выросший в городе, наивно отвечает на вопрос деда о происхождении хлеба: «Знаю, – обиделся я, – из магазина берётся, из муки берётся... А мука откуда берётся? – ... из шкафа» [5]. Дедушка

мягко улыбается и начинает объяснять весь путь хлеба от зерна до готового продукта: «Вот и пшеница заколосилась, головки к земле клонит... Эта пшеница через месяц пожелтеет, поспеет. Потом её скосит машина, комбайн называется, и отвезёт на склад. Там зерно обмолотят... и повезут на мельницу. На мельнице перемелют... Потом только испекут хлеб и в ваш магазин отвезут» [5]. В этих словах раскрывается главная идея рассказа: хлеб – итог длительного и кропотливого труда. Пшеница символизирует начало пути, надежду и потенциал, а готовый хлеб – зрелость, награду за труд и исполнение долга. Ормонбеков подчёркивает, что уважение к хлебу начинается с понимания цены каждого колоска.

Особую роль играет противопоставление городского незнания и народной мудрости деда. Внук воспринимает хлеб как нечто само собой разумеющееся, а дедушка терпеливо учит его ценить труд земледельца. Диалог дедушки и внука формирует у юного читателя чувство благодарности, ответственности и уважения к сельскому труду.

Поле с колосившейся пшеницей предстаёт как живое, где человек взаимодействует с природой. Когда дедушка показывает колос, он говорит с теплотой и гордостью, подчёркивая связь человека с землёй. Хлеб выступает не только материальным продуктом, но и символом духовного становления человека. Он учит терпению, трудолюбию и бережному отношению к результатам человеческого труда. В отличие от трагической памяти войны в рассказе Ж. Мавлянова здесь образ хлеба соотнесен с будущим – он становится символом созидания, преемственности поколений. Осознание его значимости является этапом личностного взросления героя.

В результате исследования можно сделать вывод о том, что образ хлеба в малой прозе кыргызских писателей выступает в роли символа, смысл которого восходит к национальным народным представлениям. Произведения созданы в русле фольклорных традиций, но в анализируемых рассказах актуализированы разные аспекты смысла этого символического образа. В рассказе Ж. Мавлянова хлеб связан с трагической памятью войны, семейным единством и духовной преемственностью. В произведении Ормонбекова он выступает как средство воспитания, уважения к труду и будущему. Сопоставительный анализ позволяет проследить эволюцию символа от трагической ностальгии к педагогическому наставлению, при этом оба рассказа сохраняют единый дидактический пафос и утверждают незыблемость традиционных этических ценностей кыргызского народа, таких как уважение к хлебу, труду и памяти предков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ата-бабалар табериги. – Бишкек, 2011. – 616 с.

2. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. – М.: Художественная литература, 1990. – 543 с.
3. Кыргыз эл жомоктору жана уламыштары. – Бишкек: Адабият, 2014. – 312 б.
4. Мавлянов Ж. Нан (Хлеб): рассказы. – Бишкек: Кыргызстан, 2019. – 148 с.
5. Ормонбеков М. Пшеница будет хлебом: рассказы. – Бишкек: Шам, 2017. – 132 с.
6. Роднянская И.Б. Художественный образ/Большая советская энциклопедия. в 30-ти т.. – 3-е изд.. – М. : Совет. энцикл., 1969 - 1986. [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/120/043.htm> (дата обращения: 13.04.2026).
7. Тиленова Г., Мурзакметов А.К. Кыргыздардын нанга карата мамилесинин макалдарда берилиши // Отражение отношения кыргызов к хлебу в народных пословицах // Ош мамлекеттик университетинин Жарчысы. Филология. – 2024. – № 2(4). – Б. 25–31. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kyrgyzdardyn-nanga-karata-mamilesinin-makaldarda-berilishi> (дата обращения: 13.04.2026).
8. Топоров В.Н. Хлеб // Мифы народов мира: энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1982. – Т. 2. – С. 456-457.

УДК 821.161.1.09

Г.А. Ахметова
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской, зарубежной литературы и издательского дела
ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»
(г. Уфа)

МЕТАФОРА В ПОЭТИКЕ РАССКАЗА М.Я. КОЗЫРЕВА «МОРОЗНЫЕ ДНИ» И СТИХОТВОРЕНИЯ И.Ф. ЖДАНОВА «МОРОЗ В КОНЦЕ ЗИМЫ ТРЯСЕТ СУХОЙ ГЕРБАРИЙ»

Аннотация: в статье рассматривается социально-философский смысл метафоры, лежащей в основе произведений, принадлежащих к разным родам литературы и отделенных друг от друга десятилетиями – рассказа М.Я. Козырева «Морозные дни» и стихотворения И.Ф. Жданова «Мороз в конце зимы трясет сухой гербарий», показано, как остро критический взгляд прозаика и поэта на жизнь русского общества двадцатых и семидесятых годов XX века воплощается в сложной метафорической образности, напоминающей «эзопов язык».

Ключевые слова: М.Я. Козырев, «Морозные дни», И.Ф. Жданов, «Мороз в конце зимы трясет сухой гербарий», метафора, социально-философская проблематика, «эзопов язык».

G.A. Akhmetova

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Ufa University of
Science and Technology (Ufa)*

**METAPHOR IN THE POETICS OF M.YA. KOZYREV'S SHORT
STORY "FROSTY DAYS" AND I.F. ZHDANOV'S POEM "FROST
SHAKES A DRY HERBARIUM AT THE END OF WINTER"**

Abstract. This article examines the socio-philosophical meaning of the metaphor underlying works belonging to different genres of literature and separated from each other by decades – M. Ya. Kozyrev's story "Frosty Days" (1925) and I. F. Zhdanov's poem "Frost at the End of Winter Shakes the Dry Herbarium" (1973); it shows how the prose writer and poet's sharply critical view of the life of Russian society in the twenties and seventies of the twentieth century is embodied in complex metaphorical imagery, reminiscent of "Aesopian language".

Keywords: M.Ya. Kozyrev, "Frosty Days", I.F. Zhdanov, "Frost at the end of winter shakes the dry herbarium", metaphor, social and philosophical issues, "Aesopian language".

В представленной работе сделана неожиданная, на первый взгляд, попытка соотнести два произведения, принадлежащие к разным родам литературы и отделенные друг от друга временем, целыми эпохами. Рассказ М. Козырева «Морозные дни» написан в 1925 году, стихотворение И. Жданова «Мороз в конце зимы трясет сухой гербарий» – в 1973. И все же такое сближение кажется оправданным благодаря единой социально-философской метафоре, лежащей в основе двух произведений.

М. Козырев принадлежит к авторам, произведения которых принято называть «возвращенной» литературой. В 1930-е годы писатель не был принят советской литературой ввиду критического отношения к новой жизни, которую он изображал с иронией и сарказмом. М. Чудакова в свое время отметила несправедливое забвение русского писателя, развивающего лучшие традиции Гоголя и Зощенко. В последние десятилетия, начиная с 2000-х годов, интерес к творчеству Козырева заметно вырос, о чем свидетельствуют диссертационные исследования М.В. Умрюхиной, Е.В. Зоновой [7; 4].

И. Жданов также не вполне вписывается в контекст официальной литературы второй половины XX века. Причины тому – критический взгляд писателя на современность и отталкивание от традиционной эстетики [2; 6]. О сложной выразительности поэтического языка Жданова, сгущенном метафоризме его стиля, напоминающего «эзопов язык», пишут многие исследователи. Так, Н. Александрова полемизирует с позитивистским, поверхностным подходом к поэзии Жданова, считая, что его метафорическая, нелинейная лирика заслуживает более глубокого осмысления [1].

Рассказ М. Козырева «Морозные дни» написан с «оглядкой» на Гоголя, в гротескной манере автора повестей «Нос», «Невский проспект». Писатель рисует замкнутый мир некоего «необычайно звучащего учреждения» [5]. В нем царит атмосфера бюрократической обезличенности. Здесь нет людей, а есть только должности и условные обозначения: начальник – «сам», «управдел» – Лисицин, сотрудницы – «барышни – входящая и исходящая», «непринужденный молодой человек» в «галифе» и «старичок». Автор по-гоголевски гротескно обездушивает обитателей учреждения, подменяя живое мертвым.

Только один персонаж имеет имя и в какой-то мере очеловечен: «управдел» Лисицин. Именно с ним происходят фантастические события, описанные в рассказе. Лисицин оказывается во власти странной морозной ауры, которую приносит с собой в его кабинет новая секретарша с безобидным именем Маруся. С ее нарочито простым именем контрастирует почти мистическое, омертвляющее воздействие, которое она оказывает на сотрудников учреждения. Выразителен портрет секретарши, конкретный и символический одновременно: «что-то белое, хрустящее и легкое»; «голубые, словно подернутые легким инеем, фарфоровые глаза и покрасневшие под морозом щеки»; «мерзлая рука» [5].

Образ «Маруси» таит сказочные реминисценции. Начальник («сам») называет ее Снегурочкой. На самом деле секретарша лишена доброго обаяния русского фольклорного персонажа. Она больше напоминает Снежную королеву из сказки Андерсена. Во власти Снежной королевы оказывается Кай, сердце которого заледенело от ее морозного дыхания. И только горячие слезы Герды смогли вывести Кая из ледяного оцепенения.

В рассказе Козырева сюжет сказки Андерсена переосмыслен. Своим ледяным прикосновением «Снегурочка» заморозила Лисицина, «маленького человека» бюрократической системы. Холод завладевает «управделом» постепенно и целиком. Лисицин перестает ощущать мороз, воспринимая его теперь как «тепло»: «<...> холод, пронизывающий тело, уже не казался неприятным»; «<...> за ночь он стал нечувствителен к холоду и шел по улице, распахнув шубу» [5]. В финале рассказа ледяной поцелуй «Маруси» оказывается смертельным для главного героя: «Лисицин найден в своем кабинете с явными признаками смерти от замерзания. На окровавленных губах можно заметить счастливую улыбку» [5].

Гротескно-фантастический сюжет наполнен острым социально-философским смыслом. Для всех обитателей учреждения «Снегурочка» выглядит вполне естественно. Она органично вписывается в «холодильник» новой системы, которую начальник называет «коммунхозом». И только «старичок» воспринимает новую секретаршу как нечто враждебное, почти мистическое: «Да и человек ли она? –

надумал старичок и сам испугался» [5]. Лисицин, наиболее живой из всех обитателей учреждения, погибает, попав в морозную ауру прищелицы.

«Морозные дни», давшие название рассказу Козырева, становятся метафорой социально-нравственной атмосферы 1920-х годов – ледяного времени, лишённого подлинной свободы. В этом замороженном мире холод обманчиво воспринимается как «тепло». Он способен убить человека, поддавшегося на самообман и иллюзию.

В стихотворении И. Жданова «Мороз в конце зимы трясёт сухой гербарий» образ мороза вновь становится ключевым, передающим атмосферу более поздней эпохи, 1970-х годов XX в. Образ мороза конкретен и метафоричен одновременно:

*Мороз в конце зимы трясёт сухой гербарий
и гонит по стеклу безмолвный шум травы,
и млечные стволы хрипят в его пожаре,
на прорези пустот накладывая швы.
Мороз в конце зимы берёт немую спицу
и чертит на стекле окошка моего:
то выведет перо, но не покажет птицу,
то нарисует мех и больше ничего.*

*Что делать нам в стране, лишённой суесловья?
По несколько веков там длится взмах ветвей.
Мы смотрим сквозь себя, дыша его любовью,
и кормим с рук своих его немых зверей.
Мы входим в этот мир, не прогибая воду,
горящие огни, как стебли, разводя.
Там звёзды, как ручьи, текут по небосводу
и тянется сквозь лёд голодный гул дождя.*

*Пока слова и смех в беспечном разговоре –
лишь повод для него, пока мы учим снег
падению с облаков, пока в древесном хоре,
как лёд, звенят имели, пока вся жизнь навек
вдруг входит в этот миг неведомой тоскою,
и некуда идти, – что делать нам в плену
морозной тишины и в том глухом покое
безветренных лесов, клонящихся ко сну? [3]*

С точки зрения жанровой формы стихотворение Жданова следует отнести к гражданско-философской лирике. В основу его трехчастной композиции положен принцип параллелизма.

В первой строфе возникает вполне конкретный образ мороза, который, подобно художнику, рисует на стеклах домов причудливые

узоры. Сухая, мертвая прошлогодняя трава, торчащая из-под снега, как бы переносится на стекло. И даже не сама она, а «шум травы», будто застывающий в узоре на стекле. Морозный рисунок становится графическим выражением звука. Мороз, подобно граверу, «немой спицей» рисует на стекле.

В последующих строфах стихотворения «мороз» предстает уже в метафорическом значении, как особое состояние мира. Поэт воспринимает его с болью и тревогой. В этом мире нет подлинной жизни: «слова и смех в беспечном разговоре – лишь повод для него». Поэт иронически замечает: «здесь учат снег паденью с облаков». Такая «глухой покой» томит поэта «неведомой тоскою», он чувствует, что «некуда идти» [3]. Современность воспринимается как морозный холод, безвременье. Отсюда тревожный рефрен: «Что делать нам...» Однако все же в стихотворении есть надежда на перемену «погоды» в обществе. Она выражена в дважды повторенной детали: мороз «в конце зимы» трясет сухой гербарий.

Густой слой метафор, намеков, умолчаний, напоминающих «эзопов язык», в стихотворении Жданова порой трудно до конца осмыслить. Такая сгущенность смысла роднит стиль писателя с экспрессивной поэтикой Козырева.

Стихотворение Жданова созвучно рассказу Козырева метафорическим осмыслением времени, уподобленного холоду, «морозу». Прозаик и поэт остро чувствуют духовное неблагополучие, царящее в обществе разных десятилетий. Оба произведения перекликаются с элегией М. Лермонтова «Дума», в котором речь идет о печальной судьбе поколения 1830-х годов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Н. Оправдание серьезности. Иван Жданов – непонятный или непонятый? // Дружба народов. – 1997. – № 12. – С. 182-192.
2. Волобуева И. Иван Жданов: творчество – это обреченность. Беседа длиною в годы // Вопросы литературы. – 1996. – № 6. – С. 272-287.
3. Жданов И.Ф. Мороз в конце зимы трясет сухой гербарий. URL: http://www.asu.ru/news/new_on_site/13875/?mode=print
4. Зонова Е.В. Творчество М.Я. Козырева: поэтика сатирических рассказов и повестей: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киров. – 2007. – 24 с.
5. Козырев М.Я. Морозные дни. URL: <https://www.rulit.me › moroznye-dni-read-206104-3>
6. Седакова О.А. Музыка глухого времени (русская лирика 70-х годов). URL: <https://olgasedakova.com/Poetica/175>
7. Умрюхина М.В. Проза М.Я. Козырева 1920-х годов: историко-литературный контекст. Проблематика, поэтика: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Москва. – 2005. – 23 с.
8. Чудакова М.О. Русский сатирик Михаил Козырев // Вопросы литературы. – 1990. – № 6. – С. 140-149.

9. Чудакова М.О. Без гнева и пристрастия. Формы и деформации в литературном процессе 20-30-х гг. // Новый мир. – 1988. – № 9. – С. 253-254.

УДК 821.161.1.09”19”(092)

Ф.С. Бегиян
студент 3 курса УО «БГУ»
(г. Минск, Республика Беларусь)
Научный руководитель – Л.В. Камлюк-Ярошенко,
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы УО «БГУ»

ОБРАЗ КОШКИ В ПОВЕСТИ А. И Б. СТРУГАЦКИХ «ГАДКИЕ ЛЕБЕДИ»: СЕМИОТИКА И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ

Аннотация: в статье рассматривается образ кошки в повести А. и Б. Стругацких «Гадкие лебеди» как многослойный семиотический комплекс. Анализ выявляет его связь с устойчивыми культурными ассоциациями, апокалиптическими мотивами и антропологической проблематикой, а также его функцию маркера кризиса и трансформации в художественном мире произведения.

Ключевые слова: зооморфизм, образ кошки, медиативная функция, литературная символика, А. и Б. Стругацкие, «Гадкие лебеди».

F.S. Begiyan,
3rd year student of Educational Institution of Higher Education "BSU"
(Minsk, Republic of Belarus)
Scientific Advisor – L.V. Kamlyuk-Yaroshenko,
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Educational
Institution of Higher Education "BSU"

THE IMAGE OF A CAT IN THE STORY OF A. AND B. STRUGATSKY "UGLY SWANS": SEMIOTICS AND CULTURAL CONTEXTS

Abstract. The article examines the image of a cat in the story of A. and B. Strugatsky "Ugly Swans" as a multi-layered semiotic complex. The analysis reveals its connection with stable cultural associations, apocalyptic motifs and anthropological issues, as well as its function as a marker of crisis and transformation of the artistic world of the work.

Keywords: zoomorphism, image of a cat, mediative function, literary symbolism, A. and B. Strugatsky, "Ugly Swans".

Кошка, одомашненная несколько тысячелетий назад [6; 113], за время существования рядом с человеком стала многозначным и выразительным образом, в котором выражаются представления общества о мире, добре и зле, сакральном и профанном: образ кошки в разные эпохи и у разных народов имеет значительные отличия [6; 113] (полисемантичность и устойчивое сохранение архаических смыслов характерно для зооморфных образов [12; 10]). Например, в фольклорных

текстах малого жанра образ кошки сочетает в себе положительные и отрицательные качества [6; 115]. Разнообразие трактовок делает образ кошки благодатной почвой для создания новых метафор: «[в литературе] качества субъекта приписываются прежде всего высокоразвитым млекопитающим, например, лошади, корове, собаке, кошке» [5; 227]. Так кошка становится полноценным зооморфным образом – образом природного мира, который человек наделяет особым значением [12; 15]. В культурологии система взаимодействия между животным и человеком занимает важное место [5; 227]: «Первостепенно значимы здесь представления о животных, которые человек... воплощал, прибегая к различным выразительным возможностям искусства... Чужое (если не злое), каким является – или каким стал – зверь в подчинённой человеком природе, должно получить свой собственный статус уже не путём исключения, а путем вовлечения, а именно: животное должно быть увидено в своей инаковости и вне-находимости и всерьез воспринято как «Другое» человека...» [5; 227].

«Анализ культурных смыслов зооморфных репрезентаций также оказывается значимым в свете того, что современное культурологическое и философское осмысление бестиального в природе человека... [актуализирует] проблему самоидентификации человека в современном обществе, новое осмысление границ культуры в ее взаимосвязи с природой, изживание антропоцентристской модели...» [12; 3]. Это объясняет интерес к образам животных в исследованиях и издание научных трудов на данную тему [В]. В числе прочих не оставлен без внимания образ кошки [5; 165-74].

В повести «Гадкие лебеди» братьев Стругацких образ кошки многослоен и амбивалентен, однако обделён научным интересом, несмотря на достаточное количество исследований как творчества Стругацких в целом [4, 9, 11], так и произведения «Гадкие лебеди» в частности [8, 3, 2].

Цель исследования – выявить особенности трансформации образа кошки в повести братьев Стругацких «Гадкие лебеди» и определить его семантическое наполнение в контексте мифологических, историко-культурных и литературных параллелей. Методология исследования предполагает синтез культурно-исторического и семиотического подходов. Актуальность исследования определяется необходимостью более глубокого осмысления символической амбивалентности образов в прозе братьев Стругацких, в частности в аспекте метафорического отражения культурного и экзистенциального кризиса. Новизна работы заключается в том, что впервые образ кошки в повести «Гадкие лебеди» рассматривается как самостоятельный семиотический комплекс, объединяющий мифологические, апокалиптические и антропологические смыслы.

Образ кошки, насыщенный различными ассоциациями, становится в повести маркером разлома между прежним и новым миропорядком,

гуманистическим и технократическим видением будущего. Интерпретация данного образа позволяет уточнить механизмы смыслообразования в произведении и выявить связи между фольклорно-мифологическим символизмом и художественной рефлексией над судьбой человека в переломную историческую эпоху.

Впервые образ кошки появляется в воспоминаниях главного героя Виктора Банева, вернувшегося в родной город: «А вот этого дома тогда ещё не было, а был пустырь, а за пустырём – свалка, там мы охотились с рогатками на кошек» [10; 9]. Кошка, связанная с образом свалки, ассоциативно входит в число атрибутов детства, через которые проступает осознание случившихся перемен: «Времена новые наконец наступили, что ли?» [10; 9].

Перемены в городе масштабные: ухудшается климат, прогрессирует неясная генетическая болезнь [10; 24]. Поражённых ею людей называют «мокрецами» или «очкариками», и именно они, считают горожане, виноваты во всех бедах: «...чрезвычайно распространённое мнение о роковой роли так называемых мокрецов в резком изменении климата, об их ответственности за увеличение числа выкидышей и процента бесплодных браков, за гомерический исход из города некоторых домашних животных [кошек] и за появление особой разновидности домашнего клопа, а именно – клопа крылатого...» [10; 142]. Совершенно неудивительно, что отношение местных здоровых жителей к мокрецам подчёркнуто негативное: «...никакой хулиган не стал бы связываться с очкариком. Запустить в него камнем – это еще туда-сюда, но... прикоснуться... Мы их боялись, как заразы» [10; 24]. Враждебное отношение к людям, вредящим кошкам, известно мировой культуре – например, в Древнем Египте человек, совершивший убийство кота, приговаривался к смерти [7; 867].

Некоторые поверья характеризуют кошку как существо, по происхождению восходящее к Божьей Матери [1; 255]. Мокрецы же в описании некоторых героев выглядят совершенно демонически: «Давеча вон один [мокрец] прилетел, сел на крышу караулки и смотрит, смотрит... а глаза-то не человечески, красные, светятся, и серой от него ну прямо так и несет...» [10; 301], – отсюда понятно, почему мокрецы и кошки не могут ужиться в одном городе.

Кошка – священное животное у многих народов: сакрализация кошек свойственна земледельческим культурам, в которых закреплено понимание, что жизнь людей зависит того, насколько хорошо урожай сохранён от грызунов [7; 866-867]. Массовый исход кошек из города очевидным образом повлёк за собой нашествие мышей, что подчёркивают жители среди других проблем: «...который год дожди, на полях всё погнило, дети от рук отбились... Да чего там – ни одной кошки в городе не осталось, от мышей спасенья нет...» [10; 80-81]. Впрочем, герои осознают, что происходящее – только начало несчастий, и среди предвестий

грядущих бед опять встречаются коты: «Кошки, дожди, телевизоры. Кровь христианских младенцев» [10; 115]. Фраза представляет собой нарочито хаотичный ряд, в котором соседствуют бытовые реалии (кошки, телевизоры) и катастрофические образы (дожди, кровь христианских младенцев). Такая языковая структура создаёт атмосферу тревоги, абсурда. Перечень лишён логической связи между элементами и создаёт эффект разрушенного, фрагментированного сознания, находящегося под давлением страха. Перенос кошек в этот ряд говорит о превращении домашнего, уютного образа в символ надвигающегося ужаса. Таким образом, фраза выполняет функцию сгущения апокалиптической атмосферы и указывает на размывание границ между обыденным и мифологическим в восприятии происходящего.

Жители предчувствуют разрушение города дождём – Апокалипсис, напоминающий ветхозаветный потоп: «Это всё дожди... Мы дышим водой. Но мы не рыбы, мы либо умрем, либо уйдем отсюда... А дождь будет падать на пустой город, размывать мостовые, сочиться сквозь крыши... потом он смоем все, растворит город в первобытной земле...» [10; 29]. Как ни парадоксально, разрушение города тоже может быть связано с отсутствием кошек в нём. В народных представлениях коту присущи черты животного-покровителя [7; 868], отсутствие которого будет негативно сказываться на благополучии дома и его жителей: например, в русском культурном пространстве существует примета, согласно которой необходимо запускать кота в новый дом первым, чтобы кот прогнал оттуда нечисть [1; 255-256].

Знаменуя собой грядущие беды, образ кошки становится тревожным, зловещим: «Виктор ощутил какой-то холод внутри. Какое-то беспокойство. Или даже страх. Словно в лицо ему расхохоталась кошка» [10; 16]. Подобные прецеденты известны мировой литературе: например, в рассказе Эдгара Аллана По «Черный кот» кот воплощает неотвратимый ужас возмездия [6; 188].

В некоторых культурах кошка – символ Луны (такая ассоциация основана на осмыслении особенностей глаз кошки) [7; 867]. В конце повести с Луной происходят удивительные метаморфозы, демонстрирующие то, как жестоко мокрецы переламинают настоящее, чтобы создать своё будущее: «...луна – ледяная, маленькая, ослепительно яркая. В ней было что-то невыносимо страшное, и Виктор не сразу понял – что. Небо по-прежнему было затянуто тучами, но в этих тучах кто-то вырезал ровный аккуратный квадрат, и в центре квадрата была луна» [10; 309].

Кроме прочего, кошки становятся в некотором смысле образом людей: сначала из города ушли кошки, а потом бежали и жители [10; 311]. Уподобление людей котам происходит, например, через скрытое сравнение: «Где-то переговаривались вполголоса, мяукал грудной

младенец, пару раз проехали тяжёлые грузовики...» [10; 293], - а для фольклора характерно тождество образов младенца и кота: «...обычай сферы народной педиатрии указывает на слитность младенца и кота в единое целое ...» [5; 167]. Кот может олицетворять глубинное, интуитивное «я» [7; 867] – так, например, главный герой отождествляет себя с кошкой: «Наверное, так чувствовала себя та подопытная кошка, которой дали кусочек рыбки, почесали за ухом и в тот же момент ударили электрическим током, взорвали под носом пороховой заряд и ослепили прожектором... Да, сочувственно сказал Виктор кошке, состояние которой он представлял себе сейчас очень хорошо. Наша с тобой психика к таким шокам не приспособлена, мы с тобой от таких шоков и помереть можем...» [10; 105].

С кошкой главный герой сравнивает и свою возлюбленную Диану, что неудивительно, поскольку в некоторых культурах (например, в культуре Древней Индии) кошка являлась воплощением красоты [7; 868]: «Опять она [Диана] была другая, нежная-нежная, мягкая-мягкая, ласковая-ласковая, свернулась, как сытая кошка, ухоженная, обглаженная, благостная... "Сегодня ты похожа на кошку, – сообщил он [Виктор]. – И даже не на кошку – на кошечку, на кошачок..."» [10; 206]. Употребление здесь подчёркнуто ласкательных конструкций отсылает к восприятию кошки как метафоры уюта в обжитом доме [6; 113]. Однако нельзя не сказать об устойчивой ассоциации кошки с распутной женщиной [7; 868-9], поскольку Виктор подозревает Диану в измене [10; 45-46].

Таким образом, образ кошки в повести братьев Стругацких «Гадкие лебеди» функционирует не как статичная метафора, а как подвижный и многозначный семиотический узел, отражающий ключевые конфликты произведения. Под семиотическим узлом в данной работе понимается образ, концентрирующий и связывающий разнородные смысловые пласты текста (мифологический, бытовой, экзистенциальный). Он может быть маркером утраты знакомого уклада (связь с детством); сигнализировать о нарушении миропорядка (сакрализация и апокалиптические мотивы); выявлять психоэмоциональные состояния героев (олицетворение внутреннего «я», проекция страха, тревоги). Причем, во всех проявлениях образ кошки выполняет одну ключевую функцию – сигнализирует о разломе нормы и становится медиатором между мифологическим и бытовым, личным и коллективным, архаическим и футуристическим.

Так образ кошки соединяет разные регистры повествования – от мифа до антиутопии – и тем самым становится знаком тревожной трансформации мира, в котором рушатся привычные координаты человеческого существования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гура А.В. Кошка / А.В. Гура // Славянские древности : этнолингвист. словарь / под ред. Н.И. Толстого. – Москва, 1999. – Т. 2. – С. 637–640.
2. Коптяева Е.А. Жанровое своеобразие романа А. и Б. Стругацких «Гадкие лебеди» / Е.А. Коптяева // Актуальные вопросы инновационного развития Арктического региона РФ : сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Северодвинск, 14-30 ноября 2022 г. / Сев. (Арктич.) федер. ун-т им. М. В. Ломоносова ; сост. М. Н. Кузнецова. – Архангельск, 2023. – 991 с.
3. Кузнецов А.В. О генезисе мотива превращения в романе «Гадкие лебеди» А.Н. и Б.Н. Стругацких / А.В. Кузнецов // Наука и школа. – 2021. – №6. – С. 28-34.
4. Милославская В.В. Творчество А. и Б. Стругацких в контексте эстетических стратегий постмодернизма : автореф. дисс. ... канд. филологич. наук : 10.01.01 / В.В. Милославская ; Ставропольск. гос. ун-т. – Ставрополь, 2008. – 23 с.
5. Мир животных в мифопоэтическом ракурсе / отв. ред. и сост. М.В. Завьялова, Т.В. Цивьян. – Москва : LEGORUSSIA, 2017. – 291 с.
6. Ржавитина А.А. Кот как культурный код: вариативность репрезентации образа / А.А. Ржавитина // Вестник культуры и искусств. – 2022. – №3 (71). – С. 112-121.
7. Рошаль В.М. Кот, кошка // Энциклопедия символов / сост. В.М. Рошаль. – Санкт-Петербург : «Слово», 2008. – С. 866-869.
8. Свитенко Н.В. «Гадкие лебеди»: ценностные ориентации подростков в одноименной повести А. и Б. Стругацких / Н.В. Свитенко // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. Филологические науки. – 2021. – №4 (113). – С. 64-70.
9. Скаландис А. Братья Стругацкие / А. Скаландис. – Москва : АСТ, 2008. – 704 с.
10. Стругацкий А.Н. Гадкие лебеди / А.Н. Стругацкий, Б.Н. Стругацкий. – Москва : Издательство АСТ, 2024. – 320 с.
11. Хауэлл И. Апокалиптический реализм: Научная фантастика Аркадия и Бориса Стругацких / Ивонн Хауэлл [пер. с англ. Е. Нестеровой]. – Бостон : Academic Studies Press ; Санкт-Петербург : БиблиоРоссика, 2021. – 192 с.
12. Храмова М.Н. Семантика зооморфных образов в современной европейской культуре : автореф. дисс. ... канд. культурологии : 24.00.01 / М. Н. Храмова ; Санкт-Петербургск. гос. ин-т. культуры. – Санкт-Петербург, 2015. – 25 с.

УДК 821.161.1

В.В. Браун
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СБОРНИКА ДЕТСКИХ РАССКАЗОВ ГЮЛЬНАЗ ЛЕЖНЕВОЙ «В БЕДЕЕВОЙ ПОЛЯНЕ АБРИКОСЫ НЕ РАСТУТ»

Аннотация: в статье рассматриваются художественные особенности сборника детских рассказов Гюльназ Лежневой «В Бедеевой Поляне абрикосы не растут». Выявляются принципы циклизации, объединяющие рассказы сборника: сквозная тема, главные герои (маленькие девочки Гуля и Ирочка), мигрирующие из рассказа в рассказ персонажи второго плана, единый хронотоп. Раскрываются функция приемов комического, языковой игры и своеобразие изобразительно-выразительных средств, ориентированных на отражение детского мировосприятия.

Ключевые слова: детская литература, циклизация, хронотоп, приём комического, средства художественной выразительности, детское мировоззрение.

V.V. Brown

*2nd year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific supervisor – I.O. Prokofieva

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

**ARTISTIC FEATURES OF GULNAZ LEZHNEVA'S
COLLECTION OF CHILDREN'S STORIES
"APRICOTS DON'T GROW IN BEDEEVA POLYANA"**

Abstract. This article examines the artistic characteristics of Gulnaz Lezhneva's collection of children's stories *Apricots Don't Grow in Bedeeva Polyana*. It identifies the cyclical principles that unite the stories in the collection: a recurring theme, the main characters (the little girls Gulya and Irochka), supporting characters who migrate from story to story, and a unified chronotope. The function of comic devices, language play, and the uniqueness of the pictorial and expressive means aimed at reflecting children's worldviews are explored.

Keywords: children's literature, cyclization, chronotope, comic relief, means of artistic expression, children's worldview.

В 2025 году радиожурналист ГТРК «Башкортостан» Наталья Санникова в авторской программе «Переплет» познакомила читателя с творчеством начинающего детского писателя Гюльназ Лежневой. Из этой программы мы узнали, что прозаик родилась в 1983 году на Украине, но с 4 лет живет в Башкортостане. Окончила Бирский филиал Башкирского государственного университета, факультет филологии и межкультурных коммуникаций. Сейчас Гульназ Лежневая – лауреат и победитель ряда литературных конкурсов, мастер семинаров по прозе для начинающих литераторов, а также автор мистического романа «Тамук» и сборника рассказов для детей «В Бедеевой Поляне абрикосы не растут» [6].

В «Переплете» молодой писатель рассказала, что работу над книгой «В Бедеевой Поляне абрикосы не растут» она начала в январе 2020 года, героями повести стали маленькие девочки Гуля и Ирочка. В 2024 году престижное издательство «Детское время» уже опубликовало её книгу.

В сопроводительном тексте программы Натальи Санниковой содержатся несколько отзывов о книге Гюльназ Лежневой. Это отзыв Сергея Махотина – российского поэта, прозаика, автора произведений для детей. И Анны Игнатовой – также российского детского писателя, педагога, члена Союза писателей Санкт-Петербурга. Сергей Махотин пишет: «Мне очень захотелось самому побывать в Бедеевой Поляне – удивительном башкирском селе. А если у читателя возникает подобное чувство, это верный признак хорошей книги. В Бедеевой Поляне действительно не растут абрикосы. Зато подрастают две девочки – Гуля и Ирочка, ставшие для меня одними из самых симпатичных героев современной детской литературы» [6]. Вслед за ним Анна Игнатьева замечает: «Гюльназ Лежнева с таким мастерством создаёт миры своих произведений, что попадаешь в них легко и сразу, а вот обратно не выйти, пока не дочитаешь» [6].

И хотя это пока одни из немногих отзывов собратьев по писательскому цеху о книге Гюльназ Лежневой, нам кажется, что глубокая оценка критиками еще ждет сборник этого талантливого русскоязычного автора Башкортостана.

Каковы же художественные особенности данного цикла рассказов?

На наш взгляд, данный сборник близок к циклу рассказов известного советского писателя Виктора Юзефовича Драгунского, автора «Денискиных рассказов», которые он посвятил своему сыну – Денису Драгунскому. И Гюльназ Лежнева, и Виктор Драгунский обращаются к такому литературному приему как циклизация небольших детских историй.

Что же такое циклизация? Обратимся к определению данного понятия. «Циклизация – это «объединение самостоятельных завершенных произведений (рассказов, сказок, миниатюр) в единую художественную систему (цикл или книгу-сборник) на основе сквозных героев, общего хронотопа, сквозных мотивов» [8]. В своей работе литературовед Е.В. Харитонова отмечает, что «малая проза в творчестве современных детских писателей демонстрирует широкую жанрово-стилевую вариативность и часто организуется в книги рассказов, объединенных общим героем, местом действия или сквозной темой. Во-первых, этот способ удобен для читателя-ребенка, который привык к коротким форматам и быстрой смене эпизодов. Во-вторых, циклизация позволяет автору показать мир героев объемно, с разных сторон, но без тяжеловесных описаний» [8].

Каким же образом в сборнике «В Бедеевой Поляне абрикосы не растут» реализуется принципы циклизации?

Книга Гюльназ Лежневой состоит из десяти коротких рассказов, которые объединены общим хронотопом. В его основе – уклад жизни башкирского села Бедеева Поляна в 1990-е годы. Это село – настоящее, а

не выдуманное. Это и сейчас существующий населенный пункт Башкортостана в Благовещенском районе республики. Узнаваемые топонимические детали можно отметить почти в каждом рассказе: водонапорная башня, река Уса, огороды и картофельные поля, луга и леса близ реки. В этих местах и проходит детство главных героинь – Гули и Ирочки. Так, в рассказе «Опаздывать нехорошо» девочки не попадают в детский сад, так как играют на водонапорной башне; в «Велосипеде» они лишаются велосипеда, потому что он тонет в речке Усе; а в «Спортсменках» на уроках физкультуры главные героини бегают на лыжах по заснеженным полям села Бедеева Поляна.

Можно отметить и детали, с помощью которых подчёркивается время действия. Это, например, увлечение девочек повестью Астрид Линдгрен «Мио, мой Мио», которая была на пике популярности в СССР 80-х–90-х годов из-за ее экранизации. В финале рассказа «Папа, мама, я – дружная семья» семья главной героини Гули не смогла купить новый матрас. Это было связано с девальвацией, которая произошла в 1994 году, что также является показателем на время событий, разворачивающихся в рассказах в конце 80-х и начале 90-х годов. Отношение детей к игрушкам в этом сборнике тоже специфично: купить красивую куклу в 90-е было нелегко, особенно для жителей сёл, поэтому дети очень дорожили ими. Например, в рассказе «Прекрасная Настя» главные героини боятся прикасаться к кукле Насте немытыми руками

Какова же сквозная тема всех рассказов? Это рост и динамика детской души, ее знакомство с внешним миром, познание детьми самих себя. Так, мастерство Гульназ Лежневой в создании детских характеров проявляется прежде всего в повествовании от первого лица. Это позволяет не только детально воспроизвести события, наполнить их действием, но и воспроизвести сам ход мыслей одной из главных героинь сборника, а именно Гули. Мыслей часто нелогичных с точки зрения взрослого человека, но внутренне цельных для ребёнка. Читатель видит мир глазами ребёнка, что и создаёт эффект подлинности. В рассказе «Бараны уходят на юг» главные героини пытаются найти сбежавших баранов, словно те просто прячутся среди травы, как кузнечики. У детей нет четкого понимания размера предметов, им кажется, что и под маленьким листком может оказаться большое животное.

Так, в рассказах «Чужой подарок» и «Теперь можно и отдохнуть» проявляется детский эгоизм главной героини Гули, что объясняется её возрастом – детям сложно понять трудности взрослых, ведь девочка только учится любить, проявлять милосердие, понимать окружающих. И автор показывает этот процесс нравственного научения. Например, в финале рассказа «Папа, мама, я – дружная семья» Гуля отдает старшей сестре свой матрас, так как именно по вине главной героини матрас Юли был

испорчен. Таким образом, молодым писателем тонко переданы в тексте детская психология и особенности мышления ребёнка.

Ещё одним существенным приёмом, используемым Гульназ Лежневой является воспроизведение в рассказах детских игр главных героинь. Игры Гули и Ирочки всегда интересны, ведь девочки не просто взаимодействуют в них с окружающим миром, а расцветивают его своими фантазиями. Поэтому водонапорная башня в рассказе «Опаздывать нехорошо» становится «вылитым черным замком на вершине скалы», где сражаются Юм-Юм, Мио и рыцарь Като из фильма «Мио, мой Мио» [3; 8].

Другая важная особенность сборника Гульназ Лежневой – юмористическое начало. Гуля и Ирочка вечно попадают в разные нелепые истории. Ведь основное свойство характера девочек – неспособность действовать по заданному извне шаблону, склонность превращать любое поручение в игру. Это и становится причиной комических ситуаций, в которые они попадают. Уже в первом рассказе сборника – «Бараны уходят на юг» – задается модель, по которой будет развиваться большинство сюжетов цикла: героини получают простое бытовое задание, но их воображение и неопытность превращают его в череду комических неудач.

Рассмотрим, как этот механизм реализуется в рассказе «Опаздывать нехорошо». Исходная ситуация проста: девочкам впервые доверили самостоятельно добраться до детского сада, признав их «уже такими взрослыми». Однако именно это признание запускает механизм будущей комической «катастрофы». Вместо того чтобы пойти в садик кратчайшим путем, героини, окрыленные свободой, решают, что могут идти любой дорогой и отправляются в противоположную сторону, к водонапорной башне.

Комический эффект в этом произведении строится на обманутом ожидании. Взрослые думают, что дети, получив статус «больших», продемонстрируют им свою ответственность. Дети же воспринимают «взрослость» как свободу от правил, что приводит к противоположному результату: девочки не просто опаздывают, а вовсе не доходят до садика, возвращаясь домой к Ирочке.

Финалом этой «катастрофы» становится сцена, когда мамы, уже отчаявшись, перепуганные исчезновением детей, находят их играющими в куклы дома у Иры. Реакция девочек на переживания взрослых снова демонстрирует тот же «контраст» логик взрослых и детей: они искренне не понимают масштаба своей «вины». Итог рассказа – ироничная фраза: «После этого случая мы долго никому не казались достаточно взрослыми... Даже аретически...» [3; 10]. Таким образом, замыкает композицию рассказа, возвращение читателя к исходному тезису о «взрослости. Этот контраст между ожиданиями и результатом и вызывает смех.

Похожим образом строится и следующий рассказ – «Теперь можно и отдохнуть», который заканчивается бытовой катастрофой. Гуля,

методично выполняя мамино поручение: помыть посуду, устраивает на кухне настоящий «погром». Комический эффект здесь достигается за счет «накопления» деталей и гиперболизации масштаба разрушений по сравнению с незначительностью исходной задачи – обычного мытья посуды. Финальная реплика Гули: «Посуду я уже помыла – теперь можно и отдохнуть» [3; 24] демонстрирует особую детскую логику, где результат действия оценивается не по объективным последствиям, а по факту выполнения самого действия.

В другом рассказе «Дезертирах» читатель вновь видит столкновение логики взрослых и детей, что становится ключевым конфликтом данного произведения. Девочек попросили нарисовать иллюстрацию ко дню Октябрьской революции. Героини выполняют эту задачу, но интерпретируют ее через призму собственного понимания. Гуля и Ирочка путают понятия: они не различают войну и восстание, а слово «дезертиры» в понимании девочек – это сбежавшие еще в первом рассказе бараны, ведь именно так назвал животных папа Гули. Девочки изобразили крейсер «Аврора», с баранами-дезертирами на нем и вокруг него. Реакция взрослых на рисунок – это кульминация комического эффекта, они видят идеологическую диверсию и нелепость, тогда как дети искренне старались, просто «воплотить» на рисунке своё понимание непонятного им государственного праздника.

Языковая игра, воспроизведение детской речи – значимый приём для сборника Гюльназ Лежневой. Д.П. Зылевич пишет: «Иногда, как правило, для создания юмористического эффекта писатель может передать особенности детского неправильного произношения. Например, в рассказе В. Драгунского «Заколдованная буква» комизм ситуации возникает благодаря неверному произношению героями звука [ш] в слове «шишка»» [2]. Похожее мы встречаем у Гюльназ Лежневой. В рассказе «Опаздывать нехорошо» Гуля с мамой играют в слова, главная героиня отвечает на слово «паровоз» словом «сироп», но мама указывает ей на ошибку. Девочка же не понимает этого, ведь в «паровозе» прекрасно слышна «С» на конце: «Ну как это на «З», если паровосссс?» [3; 5]. Таким образом, как нам кажется, языковой комизм у молодого писателя усиливает эффект присутствия «внутри» детского мира: мы слышим не пересказ детской речи взрослым, а саму эту речь.

Юмор в рассказах писателя неразрывно связан с тем, как ребёнок видит и осмысляет реальность. Этой же задаче подчинён и выбор изобразительно-выразительных средств автором, которые точно передают особенности детского мировосприятия. Остановимся только на эпитетах и олицетворениях. Эпитеты используются в сборнике, чтобы показать мир глазами ребенка, они часто неожиданны и нехарактерны для «взрослой» литературной речи, а олицетворения, помогают создать картину детского мира, где всё в нём живое. Например, в необычном контексте звучит

эпитет «воодушевлённые»: «роились воодушевленные мошки» [3; 3]. Взрослый вряд ли бы применил эпитет «воодушевленные» к рою мошек, маленькая Гуля представила, что именно это «чувство» испытывают насекомые, когда роятся. В сборнике много и других не менее ярких эпитетов: «разоренный подарок», «худые, бумажные девицы», «залатанные, прошлогодние носки» и др. А олицетворения, как мы уже сказали выше, подчёркивают особенности детской психологии, делают окружающий мир живым. «<...> Посуда терпеливо ждала меня в темной кухне. Не то что кипяток в ведре. Тот уже не мог больше ждать...» [3; 23]. Посуда и кипяток наделяются человеческими свойствами – терпением и нетерпением. Одушевление – это способ ребенка взаимодействовать с предметами, кастрюли и тарелки для главной героини такие же участники происходящих событий. Можно привести похожие примеры: «стул подомной предательски поехал по мокрому линолеуму», «велосипед сказал: «Буль-буль» и ушёл под воду», «в воздухе танцует праздничное настроение», «физкультура боялась нас, а мы боялись физкультуры» и др. [3; 34].

Язык и стиль повествования в сборнике «В Бедеевой Поляне абрикосы не растут» также соответствуют традициям детской литературы, о которых говорит в своей статье «Особенности языка и стиля художественных произведений для детей» Д.П. Зылевич [2]. Самое главное требование – это строгое соответствие возрастным особенностям читателя. В тексте должно быть больше диалогов, а абзацы необходимо составлять короткими. В репликах персонажей допустима передача особенностей детского произношения.

У Гюльназ Лежневой нет в рассказах трудных для понимания слов, а если они возникают, то автор обязательно дает пояснение или в примечаниях, или же объясняя понятие при помощи дальнейшего сюжета. Например, «козлом» в Бедеевой Поляне называют электрический камин, автор поясняет это в примечании. А слово «дезертиры», которое девочкам непонятно, растолковывает девочкам папа Гули. Иногда в тексте используются неологизмы, например «петушистый» хвост – это хвост из волос на голове у Гули; сила «утяжения», которую вспоминает Ира – это сила притяжения.

Детские неологизмы возникают, так как дети не всегда понимают значения некоторых слов и искажают их. Автор не только употребляет «упрощенную» лексику, но и не использует в тексте длинных предложений. Абзацы в рассказах короткие без пространных описаний и характеристик и т.п. В произведениях преобладают диалоги. Чаще всего это диалоги детей, которые и воспроизводит в сборнике автора «живой голос», живую речь детей, создавая эффект достоверности

Итак, все названные и охарактеризованные нами приёмы – от сюжета (общая тема, общий хронотоп, сквозные герои, комические ситуации,

мягкий юмор) до языка произведения (повествование от первого лица, имитация детской речи, яркие эпитеты и олицетворения, детские неологизмы, диалоги героев и другие стилистические особенности) – целенаправленно помогают автору погрузить читателя в мир детства, проследить за теми или иными этапами взросления главных героинь (Гули и Ирочки), позволяют стать своеобразными «соучастниками» изображённых Гульназ Лежневой событий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гридина Т.А., Коновалова Н.И. Принцип «игрового перевертыша» в детской художественной литературе // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – 2025. – №4. – С. 110-118. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsip-igrovogo-perevertyssha-v-detskoy-hudozhestvennoy-literature> (дата обращения 14.04.2026).
2. Зылевич Д.П. Особенности языка и стиля художественных произведений для детей (на материале современной детской литературы) // Веснік БДУ. – Сер. 4. – 2012. – № 1. – С. 65-69. – URL: <https://elib.bsu.by/bitstream/123456789/44566/1/65-69.pdf> (дата обращения 20.04.2026).
3. Лежнева Г.В. Бедеевой Поляне абрикосы не растут : сборник рассказов / художник Е. Двоскина. – Санкт-Петербург : Детское время, 2024. – 160 с.
4. Никаноров С.А. К вопросу о приемах языковой игры в художественной литературе для детей // Вестник Челябинского государственного университета. – 2020. – №7 (441). – С. 122-130. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-priemah-yazykovoy-igry-v-hudozhestvennoy-literature-dlya-detey> (дата обращения 13.04.2026).
5. Салимова Д.А. Средства языковой выразительности в детских рассказах С.Т. Романовского // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 1 (43). – С. 175-178. – URL: <https://www.gramota.net/article/phil20150147/pdf> (дата обращения 19.04.2026).
6. Переплёт: авторская программа Наталии Санниковой: [интервью с Гульназ Лежневой]. – [2023-2024]. – URL: <https://gtrkrb.ru/proekty/pereplet/387977-pisatel-gyulnaz-lezhneva-rasskazala-pereplete-oboazhaet-detskuyu-literaturu> (дата обращения: 11.04.2026).
7. Фролкина Д.И. Реализация комического в книге А. Борисовой «Записки для моих потомков» // Вестник НГУ. Серия: История, филология. – 2019. – Т. 18, № 9: Филология. – С. 202-211. – URL: <https://vestnik.nsu.ru/historyphilology/files/c49cd0e4e171775b124b06dc23ece3f9.pdf> (дата обращения 17.04.2026).
8. Харитонова Е.В. Малая проза в творчестве современных детских писателей Урала: жанрово-стилевая вариативность // Филологический класс. – 2018. – №3 (53). – С. 135-141. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/malaya-proza-v-tvorchestve-sovremennyh-detskih-pisateley-urala-zhanrovo-stilevaya-variativnost/viewer> (дата обращения 21.04.2026).

УДК 821.161.1.09-31 + 821.111(73).09-32

Е.А. Гуртаев
студент 2 курса БГУ
(г. Минск, Республика Беларусь)
Научный руководитель – Л.В. Камлюк-Ярошенко
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы БГУ

СЮЖЕТНЫЙ ТВИСТ В ПОВЕСТИ А. БЕСТУЖЕВА «СТРАШНОЕ ГАДАНЬЕ»: НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ НЕОЖИДАННОЙ РАЗВЯЗКИ

Аннотация: в статье исследуются нарративные механизмы формирования эффекта обманутого ожидания на материале повести А. Бестужева. Особое внимание уделяется анализу структуры повествования, в которой значительная часть событий ретроспективно переосмысливается как сновидение героя. Доказывается, что традиционно выделяемые хронотопические, символические и онирические маркеры не выполняют прогностической функции, а ключевую роль играет нарративная перспектива, обеспечивающая иллюзию достоверности. Разграничиваются понятия «сюжетный твист» и «перипетия». Проводится сопоставление с произведениями О. Сенковского и Э. По, выявляющее типологическую общность стратегии «пересборки» смысла в финале.

Ключевые слова: сюжетный твист, онирическая поэтика, нарративная перспектива, А. Бестужев, «Страшное гаданье», обманутые ожидания.

E.A. Gurtaev
2nd year student of Educational Institution of Higher Education "BSU"
(Minsk, Republic of Belarus)
Scientific Advisor – L.V. Kamlyuk-Yaroshenko,
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Educational
Institution of Higher Education "BSU"

PLOT TWIST IN A. BESTUZHEV'S NOVELLA "THE TERRIBLE FORTUNE-TELLING": A NARRATIVE STRATEGY FOR AN UNEXPECTED DENOUEMENT

Abstract. The article explores the narrative mechanisms of the formation of the effect of disappointed expectations using the material of the story by A. Bestuzhev. Particular attention is paid to the analysis of the narrative structure, in which a significant part of the events is retrospectively reinterpreted as the hero's dream. It is proved that traditionally distinguished chronotopic, symbolic and oneiric markers do not perform a prognostic function, and the key role is played by the narrative perspective, providing the illusion of authenticity. A distinction is made between the concepts of "plot twist" and "peripeteia." A comparison is made with the works of O. Senkovsky and E. Poe, revealing a typological commonality in the strategy of "reassembling" meaning at the end.

Keywords: plot twist; oneiric poetics; narrative perspective; A. Bestuzhev; "Terrible Fortune Telling"; deceived expectations.

Повесть А. Бестужева «Страшное гаданье» – яркий пример композиционной организации, в которой границы между реальностью и иллюзией размываются, а окончательная смысловая перспектива раскрывается лишь в финале. Значительная часть действия, воспринимаемая как реальность, в итоге оказывается сновидением, что создает эффект резкого онтологического сдвига. При этом выделяемые в исследовательской литературе хронотопические, символические и онирические маркеры не обеспечивают предсказуемости данного перехода, что позволяет поставить вопрос о специфике нарративных механизмов формирования подобного эффекта и его соотношении с понятием «сюжетного твиста». Необходимость уточнения механизмов повествовательной дестабилизации реальности, а также недостаточная разработанность проблемы композиционной подготовки неожиданной развязки и определяют *актуальность* предпринятого нами исследования.

Объект исследования – механизмы «сюжетного твиста» как стратегии обмана читательских ожиданий и создания эффекта «пересборки» смысла.

Предмет исследования – композиционные и нарративные механизмы формирования «сюжетного твиста».

Цель исследования – выявить и описать композиционные и нарративные механизмы формирования эффекта «сюжетного твиста» в повести А. Бестужева-Марлинского «Страшное гаданье».

Задачи исследования:

1. проанализировать существующие интерпретации хронотопических, символических и онирических элементов повести;
2. установить, обеспечивают ли данные элементы (маркеры) предсказуемость перехода от реальности к сновидению;
3. определить значение нарративной организации (ретроспективной и синхронной точек зрения) в создании эффекта достоверности;
4. сопоставить выявленные композиционные принципы с аналогичными приемами в произведениях О. Сенковского и Э. По;
5. разграничить понятия «сюжетный твист» и «перипетия».

Методология исследования сочетает структурно-композиционный и нарратологический методы с элементами компаративного анализа.

Научная новизна заключается в том, что повесть «Страшное гаданье» впервые рассматривается с точки зрения композиционной стратегии «сюжетного твиста»; доказывается отсутствие прогностической функции у традиционно выделяемых маркеров и обосновывается ключевая роль нарративной перспективы в создании эффекта обманутого ожидания.

В существующих исследованиях рассматриваются *хронотопические и образно-символические маркеры пограничности*. А.Е. Рахманова

связывает специфику святочного хронотопа с его «перевернутым» характером, обусловленным переходным моментом смены года, когда «границы между мирами становятся тоньше» и возникает эффект слияния реального и потустороннего планов [6; 157]. В.Я. Малкина акцентирует роль пограничного локуса (кладбища) как пространства, где «сталкиваются две реальности – сон и явь, и именно тут герой и испытывает настоящее искушение...» [2; 140]. При этом ряд работ фиксирует комплекс образов с негативной коннотацией (метель, ветер, «страшная» атрибутика гадания, кладбище, черное озеро), создающих атмосферу угрозы и сопряженных с мотивами смерти [6; 157]. Дополнительно подчеркивается символика вихревого движения как формы приобщения к сверхъестественному началу: «В культурной традиции романтизма <...> кружение трактуется как приобщение к сверхъестественному началу – божественному или демоническому. В рассказе «Страшное гаданье» герои приобщаются к кружению губительной стихии потустороннего мира» [6; 157], а также ранние сигналы фантастического, вводимые через нарративные вставки (рассказы извозчика) [2; 138]. Однако указанные маркеры не проводят однозначной границы между сном и реальностью и не выполняют прогностической функции.

В части исследований осмысливается *соотношение сна и реальности*, а также функции сновидений в романтической традиции: «Характерная особенность данной поэтики (романтической поэтики сна) <...> постоянное стремление авторов к созданию онирической атмосферы страха или даже ужаса, столь присущей модному тогда «готическому <...> роману» [3; 104]. Подчеркивается размытость границ между реальностью и сном, служащей для раскрытия подсознательных импульсов героя: «Автором не показаны четкие границы сна. Сон является продолжением реальных событий, и только по его истечению мы понимаем, что действия были не реальными. Данный прием получил большое распространение в литературе романтизма, поскольку одновременно являлся способом раскрытия подсознательных желаний героя, а также средством соотнесения сверхъестественного мира с реальным» [6; 157]). Наконец, описывается эволюция феномена сна от художественного приема к относительно автономному жанровому образованию, характеризующемуся фантастичностью, символической насыщенностью, алогизмом и непредсказуемостью сюжета [3; 103].

Но эти наблюдения не позволяют предвосхитить финальную онирическую развязку в «Страшном гаданье», где поездка на бал князя Львинского, бегство с Полиной, убийство ее мужа в порыве гнева в результате оказываются сновидением. В существующих работах практически не затрагивается вопрос о наличии или отсутствии нарративных маркеров, подготавливающих подобный финал.

В исследованиях также отмечен образ *незнакомца*, интерпретируемый как носитель инфернального начала и искуситель. Практически все исследователи признают его демоническую природу, что обосновывается как текстуальными признаками, так и более широким культурно-ритуальным контекстом произведения. Так, А.Е. Рахманова указывает, что святочное время сопряжено с обрядами гадания, ряженья и «баловства», смысловым ядром которых является контакт с потусторонним ради узнавания будущего [6; 157]. В более широком ряду данный образ соотносится с традиционным набором персонажей романтических и готических онирических видений – «нечистой силой», колдунами, ведьмами, ожившими мертвецами [3; 104]. Ученые утверждают, что, несмотря на внешне «человеческий» облик, незнакомец наделен устойчивыми демоническими чертами, включая всеведение и способность к сверхъестественному знанию, причем по мере развития действия его инфернальные черты усиливаются: «Впрочем, в тот момент герою (и читателю) еще неясно, что он перешел из одной реальности в другую, он считает, что все происходит наяву: поездка с незнакомцем на бал (причем тот, как и положено демоническому персонажу, необъяснимым образом знает то, что знать никак не должен...)» [2; 140].

К тому же в последней статье автор заявляет о двойственности ситуаций в произведении, в частности двойственности сна. И, если утверждению: «...вопрос веры/неверия в сверхъестественное и суеверий неоднократно обсуждается героями в самой повести» [2; 143] – можно найти подтверждение в тексте [1; 96, 107-109, 111-112], то аргумент: «...остается двойственность и неясность касательно фантастического элемента: сначала нам кажется, что все происходит наяву, потом фантастика оказывается мнимой, а потом – все-таки не совсем: гаданье ведь совершилось» не выглядит убедительным. Гаданье произошло, но это никоим образом не доказывает, что финал неясен. В повести дан однозначный ответ, что сон закончился, что не было поездки на бал вместе с незнакомцем, не было убийства мужа Полины, к чему мы вернемся позже.

Показательными являются эпизоды первого появления незнакомца, композиционно сопряженные с рассказами о покойнике. Так, в момент кульминации крестьянской «бывальщины» возникает тревожный акустический и визуальный сигнал: «...послышали, кто-то идет по скрипучему снегу... прямо к окну: стук, стук...»; далее следует реакция ужаса («...кто-то страшный глядит сюда!»), однако «на улице никого не было» [1; 102-103], что задает эффект неуловимого присутствия. Аналогично построен и следующий эпизод: рассказ о мертвеце («мертвец шаст в избу!») непосредственно переходит в «реальное» открытие двери, за которой ожидается инфернальная фигура, но «вошедший имел вид совершенно человеческий» [1; 104]. Характеристика персонажа

дополняется речевыми и поведенческими деталями: «злая усмешка презрения ко всему окружающему» [1; 105], а также его ролью искусителя и провокатора, вносящего хаос в общину (угощения, соблазнение, разжигание ссор), после чего он «с довольною, но ироническою улыбкою смотрел на следы своих проказ» [1; 105-106]. В совокупности эти эпизоды формируют устойчивый комплекс признаков, позволяющих интерпретировать незнакомца как фигуру inferнального порядка.

Фигуру незнакомца возможно соотнести с образом черта, обладающего способностью к оборотничеству, к принятию облика странника и выполняющего функцию провокатора, склоняющего человека к преступлению [13; 625]. Последняя характеристика подтверждается структурой повести: именно в результате действий незнакомца – организованной им поездки на бал [1; 113-116] и последующего побуждения героя к бегству с Полиной [1; 119-120] тот убивает ее мужа.

Но даже все вышеперечисленное, включая подозрительное поведение незнакомца еще до того, как начинается сон, никак не подсказывает читателю, что главный герой заснул на кладбище во время гадания, что всего увиденного им во второй половине повести не было в действительности. До самого финала это остается тайной и убедительно подается как реальность.

Отмеченные в исследовательской литературе признаки: новогодний хронотоп, образы-символы, предвещающие беду, эстетические признаки и смысл снов в романтизме и таинственный незнакомец – не являются предпосылками к тому, что произведение закончится таким образом, они не позволяют понять, когда начался сон. Реальность здесь перетекает в сон совершенно незаметно для читателей.

Что касается маркированности сна – в ней не может быть сомнений, что доказывается временной позицией автора-рассказчика.

Обратимся к самой последней строчке в тексте: «Я дал слово не видеть более Полины и сдержал его» [1; 128]. «Сдержал» – глагольная форма совершенного вида прошедшего времени, указывающая на завершенность действия и внешнюю, ретроспективную позицию рассказчика во временном плане [10; 121-125]. Эта позиция двойная, поскольку повествователь удален во времени от своего рассказа, но становится на синхронную позицию и ограничивает себя в знаниях, например, о финале для создания интриги [10; 118]. Б. Успенский называл это «эффектным перераспределением информации, сокрытием от читателя каких-то данных с тем, чтобы преподнести их ему неожиданно» [10; 160].

Ретроспективная позиция повествования задается уже в экспозиции и маркируется системой временных указателей: «Я был *тогда* влюблен, влюблен до безумия» [1; 91]; «*До сих пор*, когда я вспомню...» [1; 92], где лексемы «тогда», «до сих пор» фиксируют дистанцию между моментом переживания и моментом рассказа. Аналогичная временная перспектива

последовательно актуализируется и в финальных фрагментах текста: «И *теперь*, когда я *вспомню...*» [1; 123], «...звучит еще *доселе* в ушах моих» [1; 124], «...я был недоступен *тогда* истинному раскаянию» [1; 125] – маркеры «тогда», «теперь», «доселе».

Последние три предложения наиболее примечательны для этого исследования. В них внешняя во временном плане позиция проявилась во сне. Автор-повествователь здесь смотрит на события, которых вообще не было, так, как будто он пережил их и вспоминает о них позднее. Создается иллюзия реальности, и даже сам герой абсолютно в ней убежден, судя по его временной точке зрения. Таким образом, на уровне композиции читатели вводятся в заблуждение. До самого конца повести уверенность в правдивости действия остается непоколебимой, но затем ожидания, сформированные всем предшествующим повествованием, разрушаются. Существуют примеры литературных произведений со схожей композицией и схожей концовкой.

Во-первых, это «Ученое путешествие на Медвежий остров» (цикл «Фантастические приключения Барона Брамбеуса») О. Сенковского, где сталкиваются две установки – научно-фантастическая гипотеза доктора Шпурцмана о погибшей цивилизации и скептическая позиция И.А. Страбинских. Обнаружение на острове «Писанной комнаты» и «расшифровка» надписей сначала подтверждают теорию, однако в финале она полностью разоблачается: «иероглифы» оказываются естественными узорами кристаллизации сталагмита [8]. При этом обширный вставной сюжет о стране Барабии, занимающий значительную часть текста, выстраивается с высокой степенью достоверности лишь для последующего эффектного опровержения. Как и в «Страшном гадании», предпосылки к развязке отсутствуют, а фантастический мир убедительно мимикрирует под реальность. Повествование ведется с ретроспективной позиции, однако автор-повествователь способен переходить к синхронной точке зрения с ограничением знания, что усиливает эффект неожиданности (это становится понятным благодаря первому произведению цикла «Осенняя скука» [7; 36]).

Иной, но типологически сходный случай сюжетного строения демонстрирует новелла Э.А. По «Преждевременное погребение», где эффект обманутого ожидания достигается за счет последовательного нагнетания страха. Позиция повествователя ретроспективна, при этом вводятся однозначные предпосылки трагического исхода: «То, что я намерен поведать... заимствовано из моих собственных воспоминаний» [5; 254], «Даже эти ухищрения не могли спасти от пытки преждевременного погребения...» [5; 257]. Кульминация реализует ожидаемый сценарий: герой «лежал в гробу» [5; 258], однако развязка его опровергает: пережитое оказывается иллюзией, вызванной болезнью и обстоятельствами сна.

Здесь мы наблюдаем еще более очевидный, чем в «Ученом путешествии...», обман читательских ожиданий. Страх, возрастающий и преследующий героя на протяжении всего повествования, оказывается напрасным и преувеличенным, подобно грезам Шпурцмана и Брамбеуса о грандиозном научном открытии. Но обман читателя у По выражен намного ярче, так как здесь же дается конкретный намек, что герой пережил преждевременное погребение, а в конце ничего подобного не происходит.

Подобный прием, объединяющий все три произведения, мы определяем как сюжетный твист: неожиданный сюжетный поворот, радикально меняющий восприятие прочитанного: «...Момент в рассказе, когда события внезапно меняются и появляется новая информация; он предоставляет совершенно иную перспективу или точку зрения по сравнению с тем, что было известно ранее» [15; 229].

В литературоведении наряду с понятием «сюжетного поворота» используется термин «перипетия» [11; 274, 12; 266-267, 14; 10], применимый как к античной драме, так и к эпическим жанрам [4, 11; 274]. Классическим примером является трагедия Софокла «Эдип-царь». Однако перипетия принципиально отличается от «сюжетного твиста». В последнем необходима предварительная концентрация читательского внимания на одной интерпретации событий с последующим ее резким опровержением в финале. В «Эдипе-царе» подобный механизм отсутствует, истина раскрывается поступательно: от прорицаний Тиресия к свидетельствам Иокасты, вестника и пастуха [9; 17-54] без радикальной смены интерпретационной перспективы. Аналогично и в эпических жанрах: хотя в «Дворянском гнезде» И.С. Тургенева возвращение жены Лаврецкого было непредсказуемым, оно не создало эффекта «пересборки» смысла, характерного для plot twist, поскольку не опровергло системно выстроенную иллюзию, а лишь неожиданно модифицировало развитие действия.

Таким образом, понятия «сюжетный твист» и «перипетия» не тождественны друг другу, поскольку второе не предполагает глобального переосмысления сюжета и своеобразной композиции, в которой внимание читателя сосредотачивается на каком-либо элементе с целью удивить его непредвиденной развязкой.

Специфика композиционного строения повести А. Бестужева определяется тем, что значительная часть событий ретроспективно переосмысливается как сновидение героя, что формирует эффект онтологического сдвига. Маркеры временной перспективы и видо-временные формы глагола способствуют введению читателя в заблуждение относительно реальности действия, которое разворачивается во второй половине произведения, что придает развязке сюжета максимальную неожиданность и заставляет по-новому взглянуть на то, что описывалось прежде. Ключевым механизмом создания эффекта

достоверности и последующего обманутого ожидания выступает нарративная организация текста: взаимодействие ретроспективной и синхронной точек зрения, а также система временных форм, скрывающих границу между реальностью и сном.

Сопоставление с произведениями Сенковского и По показывает их типологическую близость в части стратегии создания убедительной иллюзии реальности с последующим ее демонстративным разрушением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бестужев-Марлинский А. Страшное гаданье // Белое приведение : Русская готика. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – С. 91-128.
2. Малкина В.Я. Готическая традиция в повести А.А. Бестужева (Марлинского) «Страшное гаданье» // Мир романтизма. – 2007. – № 12 (36). – С. 137-143.
3. Нечаенко Д.А. Сюжетообразующие функции сновидений в балладах и религиозно-философской поэме В.А. Жуковского «Агасфер»: от романтической мистики к религии Христа // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 3 (218). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 50. – С. 103-110.
4. Перипетия // Литературная энциклопедия: В 11 т. – [М.], 1929-1939. Т. 8. – М.: ОГИЗ РСФСР, гос. словарно-энцикл. изд-во "Сов. Энцикл.", 1934. – Стб. 543. Режим доступа: <https://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le8/le8-5431.htm?cmd=p&istext=1>. Дата доступа – 17. 04. 26.
5. По Эдгар Аллан. Новеллы / Э.А. По. – Мн. : Изд-во БГУ, 1980. – 320 с.
6. Рахманова А.Е. Комплекс святочных мотивов в рассказе А. А. Бестужева-Марлинского «Страшное гаданье» // Международный студенческий вестник. – 2020. – № 2. – 157 с.
7. Сенковский О.И. Сочинения Барона Брамбеуса / Сост., вступ. ст. и примеч. В.А. Кошелева и А.Е. Новикова. – М.: Сов. Россия, 1989. – 496 с.
8. Сенковский О.И. Учёное путешествие на Медвежий остров // Взгляд сквозь столетия: Русская фантастика XVIII и первой половины XIX вв. / сост. В.Гуминский; худож. Г. Метченко. – М. : Молодая гвардия, 1977. – С. 128-214.
9. Софокл. Трагедии / пер. с древнегреческого С.В. Шервинского. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1958.
10. Успенский Б.А. Поэтика композиции. – СПб.: Азбука, 2000. – 352 с.
11. Хализев В.Е. Перипетия // Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева; редкол.: Л. Г. Андреев, Н. И. Балашов, А. Г. Бочаров и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – С. 274.
12. Чернышев А. Перипетия // Словарь литературоведческих терминов / ред.-сост.: Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М.: Просвещение, 1974. – С. 266-267.
13. Черт // Мифы народов мира: Энциклопедия: в 2 т. / Гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – Т. 2. – С. 625-626.
14. Baldick Chris. The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms / Chris Baldick. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 246 p.
15. Filmmaker's Dictionary / Ralph Stuart Singleton, James A. Conrad; edited by Janna Wong Healy. – 2nd ed. – 358 p.

УДК 821.161.1

З.З. Гусейнова
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ПОВЕСТЬ «ВЫСШАЯ МЕРА» А.А. ЛИХАНОВА: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЗАГЛАВИЯ В ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКЕ

Аннотация: статья представляет собой обзор критики о повести А.А. Лиханова «Высшая мера» (1982) в аспекте поэтики заглавия. Анализируются прижизненные отклики 1980-х годов (В. Астафьев, Е. Путилова, Л. Жуховицкий, В. Ганичев, И. Мотяшов), а также современные литературоведческие работы (Е. Галицких, Е. Федотова, М. Бунина, Н. Туранина, Ю. Филонова). Особое внимание уделяется тому, как интерпретируется смысловая многозначность заглавия, его связь с конфликтом поколений, нравственным выбором персонажей и психологизмом повествования.

Ключевые слова: Альберт Лиханов, «Высшая мера», заглавие, поэтика заглавия, литературная критика, психологизм, русская проза XX века.

Z. Z. Guseynova
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – I.O. Prokofieva
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

THE NOVEL "THE ULTIMATE MEASURE" BY A.A. LIKHANOV: INTERPRETATION OF THE TITLE IN LITERARY CRITICISM

Abstract. This article presents a critical review of A.A. Likhanov's novella "The Highest Measure" (1982) from the perspective of the poetics of the title. It analyzes responses from the 1980s (V. Astafyev, E. Putilova, L. Zhukhovitsky, V. Ganichev, I. Motyashov), as well as contemporary literary studies (E. Galitskikh, E. Fedotova, M. Bunina, N. Turanina, Yu. Filonova). Particular attention is paid to the interpretation of the title's semantic ambiguity, its connection to the generational conflict, the characters' moral choices, and the psychologism of the narrative.

Keywords: Albert Likhanov, "The Highest Measure", title, poetics of the title, literary criticism, psychologism, Russian prose of the 20th century.

Альберт Анатольевич Лиханов занимает особое место в русской литературе второй половины XX века. Писатель, посвятивший творчество проблемам детства и семьи, общественный деятель, создатель Российского детского фонда, он последовательно проводил мысль о том, что

нравственное здоровье нации начинается с отношения к детям. В 1982 году на страницах журнала «Знамя» была опубликована повесть «Высшая мера», которой автор дал жанровое определение – «современная трагедия» [6]. Появление повести не осталось незамеченным. Уже первые рецензенты зафиксировали главное: перед читателем – явление серьёзной литературы, требующее не легкого чтения, но напряжённого размышления. Развёрнутый очерк Виктора Астафьева «Суд совести» (1982) строится как личное читательское размышление, переходящее в глубинный анализ нравственной проблематики. Астафьев признавался в неожиданности собственного читательского впечатления: «Признаться, я начинал читать повесть настороженно и даже с некоторым недоверием». Причина этой настороженности – форма повествования от первого лица, которая к началу 1980-х годов стала «как бы модной» [1; 523]. Однако, по мысли Астафьева, Лиханову удалось преодолеть штамп благодаря особой интонации: «Быть может, обаяние этой повести состоит в том, что она ведется "по законам" бесхитростного, дорожного рассказа о себе, о судьбе своей, о своих близких» [1; 523]. Завершая разбор, Астафьев даёт итоговую формулу: «И мыслимо ли добиться счастья, думая лишь о себе? Нет, немислимо! – отвечает всем своим строем, тоном и словом повесть Альберта Лиханова». И далее, подкрепляя вывод стихами Твардовского, заключает: «Тревожная повесть. Серьёзная литература» [1; 526]. Характерно, что само заглавие «Высшая мера» в этом отклике переосмысливается как «суд совести» – нравственная инстанция, перед которой предстают все участники семейной драмы.

Рецензия Е. Путиловой в журнале «Детская литература» (1983) выдержана в вопросно-ответной манере, и последовательно разбирает характеры. Начинается рецензия с вопроса, неизбежно возникающего у каждого читателя: «Чего же еще не хватало Игорьку? <...>. Что же заставило его уйти из жизни?» [8; 55]. Анализируя композицию как «поток мучительных воспоминаний и размышлений» героини, Путилова подчёркивает, что «исповедь Софьи Сергеевны беспощадна, она не прячется, ничего не скрывает – и все же вопросы, вопросы – трудные, тревожные, на которые не всегда есть ответ» [8; 55]. Критик фиксирует многозначность заглавия: «Высшая мера» оказывается не только юридической метафорой, но и внутренним итогом, который подводят себе персонажи. Завершая рецензию, Путилова формулирует главное: «Трудную задачу, трудные вопросы задает автор читателю. Решать их не просто. Но решать надо» [8; 55].

Статья Л. Жуховицкого в «Литературном обозрении» (1983) сочетает фиксацию читательского успеха с выходом к широкому социальным обобщениям: «Одни хвалят за остроту и силу воздействия, другие ругают за мелодраматичность... Повесть читается нарасхват». Критик объяснял этот успех тем, что «тема "Высшей меры" волнует не каждого пятого или

третьего, а просто – каждого. Потому что на любой ее странице – тревога и боль» [5]. Но главное в отклике Л. Жуховицкого – выход к широким социальным обобщениям: «Отойти от этой повести нелегко – слишком много ассоциаций она пробуждает, – писал прозаик. – Что творится в наших душах, в наших семьях? Мы регистрируем число разводов, но всегда ли мы обеспокоены распадом человеческих отношений? А ведь внутреннее отчуждение и эгоизм порой горше и опасней формального разрыва» [5]. Тем самым Л. Жуховицкий переводит разговор из плоскости конкретной семейной драмы в плоскость общественной психологии, где «высшая мера» измеряется уже не внешними событиями, а степенью внутреннего омертвления.

Валерий Ганичев в «Литературной России» сосредоточился на нравственной сути конфликта. Его наблюдение о «союзе эгоистов» стало одним из самых точных определений проблемы повести: «Союз эгоистов, казалось бы, прочнее союза добрых людей... Но твердость равнодушия ведет к саморазрушению» [3; 9]. Здесь важно, что критик не просто морализирует, но вскрывает психологический механизм: равнодушие как «твердость» оказывается иллюзией, за которой – неизбежный крах, своего рода «высшая мера» для тех, кто выбрал расчёт вместо любви.

Игорь Мотяшов, многолетний исследователь творчества Лиханова, в послесловии к отдельному изданию повести подвёл предварительный итог первым обсуждениям, отметив, что повесть заставила задуматься «о ценностях действительных, нетленных и – ложных, иллюзорных» [7; 185]. В его интерпретации заглавие приобретает философское звучание: «высшая мера» – это не приговор извне, а самооценка, которую персонажи вынуждены вынести себе перед лицом трагедии.

По мере того как первая волна откликов сменялась более углублённым анализом, в критике обозначились ключевые проблемы повести, непосредственно связанные с семантикой заглавия. Прежде всего – конфликт поколений, рассмотренный не как неизбежная «борьба отцов и детей», а как результат мировоззренческого расхождения. Мысль Жуховицкого о «внутреннем отчуждении» получает здесь конкретное наполнение: формально семья может сохраняться, но человеческие связи внутри неё разрушены, и именно это разрушение становится подлинной «высшей мерой». Повесть вошла в сборник «Семейные обстоятельства», и сам этот контекст задавал ракурс прочтения: семья как пространство, где формируются или разрушаются нравственные опоры человека.

Критики обратили внимание на мотив бегства, пронизывающий повествование. Бегство от ответственности, от необходимости понимать другого, от сложности подлинных отношений – в комфортную пустоту вещного благополучия. И здесь вставал вопрос об ответственности за трагедию. Кто виноват в гибели Игоря? Эгоистичная мать, озабоченная

карьерой? Слабохарактерный отец, не сумевший защитить сына? Бабушка, чья жертвенность оказалась неспособной противостоять разрушению?

В этом контексте особый интерес представляет анализ, предложенный Е. Путиловой. Критик обращает внимание на то, что Лиханов «прямо, открыто противопоставляет два взгляда на самые сокровенные понятия – совести, долга, любви двух людей, по-разному определяющих цену денег, вещей, успеха» [8; 55]. Соответственно их характерам складываются и две жизни: «работа и дети у Софьи Сергеевны, карьера и расчет во всем у Ирины» – два противоположных нравственных и социальных явления. Однако, как подчёркивает Путилова, не менее страшно другое: «рядом с этими полярными характерами уживается, существует, приспосабливается натура третья – милого, но безвольного и инертного Саши» [8; 55]. Этот третий характер, по мысли критика, заставляет глубоко задуматься и увидеть в нём тоже явление социальное, общественное: «Сам по себе безвольный, в руках властных и жестоких он становится дополнительной силой, прикрытием, помогающим твориться злу. Здесь, в повести, это особенно очевидно» [8; 55]. Тем самым Путилова существенно усложняет картину нравственного конфликта: зло творится не только активными носителями эгоизма, но и при молчаливом попустительстве тех, кто предпочитает не вмешиваться.

Не менее важен и другой аспект анализа Путиловой – саморефлексия главной героини. Критик обращает внимание на внутренний монолог Софьи Сергеевны, которая в сотый раз прокручивает каждый свой день и задаётся мучительными вопросами о природе долга и жалости: «Кто доказал, что долг – всегда радость? А может, слезы, истязание, мука?... А жалость?... Жалость без поступка – увидел заброшенного подростка, пожалел, проморгался и пошел дальше – в собственное спокойствие, благополучие, уют?» [8; 55]. Е. Путилова фиксирует важнейший парадокс: Софья Сергеевна, в отличие от других, не уходила в спокойствие и уют, она «безысходно страдала и отчаивалась», но при этом «ни разу не подала голоса, не помешала, не остановила». В этом трагическом противоречии – между внутренним страданием и внешним бездействием – и кроется, по мысли критика, один из самых трудных вопросов повести, напрямую связанный с тем, что такое «высшая мера» для человека, который всё понимает, но не решается действовать.

Дискуссия об образах развернулась вокруг двух женских фигур – Ирины и Софьи Сергеевны. Ирина, мать Игоря, в первых откликах часто представала как фигура однозначно отрицательная. Но уже тогда критика начинала ощущать сложность этого образа. Л. Жуховицкий, фиксируя споры о «мелодраматичности», косвенно указывал на то, что авторское письмо не укладывается в схему плоского морализма. Ирина – не просто «отрицательный персонаж», но человек, чьи представления о счастье сформированы временем, средой, обстоятельствами. Она действует

последовательно и целеустремлённо, но именно эта целеустремлённость оборачивается глухотой к другому. В оценке Ирины критики 1980-х годов не пришли к единому мнению, что лишь подтверждало смысловую ёмкость заглавия: «высшая мера» может быть разной для разных героев.

Образ Софьи Сергеевны, бабушки, от лица которой ведётся повествование, также вызывал вопросы. Жертвенность – безусловный нравственный идеал или форма гиперопеки, лишаящая ребенка самостоятельности? Критика 1980-х скорее склонялась к первому полюсу, но сама структура повести, построенная как исповедь, оставляла пространство для сомнений: насколько достоверен этот голос, не окрашен ли он горечью и чувством вины, не искажает ли он картину?

С течением времени критическая рефлексия о повести «Высшая мера» перешла на новый уровень – от публицистических откликов к систематическому литературоведческому анализу. Исследователи обратились к поэтике, к способам создания характеров, к месту повести в творческой эволюции писателя. В этих работах заглавие начинает рассматриваться как структурный элемент художественного целого, несущий смыслообразующую функцию.

Елена Олеговна Галицких в своих работах последовательно включает повесть в широкий контекст – не только литературный, но и биографический, общественный. В методическом пособии «Изучение творчества Альберта Лиханова в школе» (2024) она предлагает рассматривать произведение в связи с педагогической и общественной деятельностью писателя, показывая, как художественное слово А. Лиханова соотносится с его реальной работой по защите детства [4; 45]. Такой подход позволяет увидеть в «Высшей мере» не только литературный текст, но и документ нравственных исканий эпохи, где заглавие выступает нравственно-философским итогом.

Диссертационное исследование Елены Вячеславовны Федотовой «Герой и время в повестях А. Лиханова» (2006) даёт типологический анализ героев писателя. Федотова рассматривает, как время – конкретно-историческое и вечное – формирует характеры персонажей, как в частной судьбе проступают черты поколения [10; 78]. Повесть «Высшая мера» в этом контексте предстаёт как произведение о столкновении разных временных потоков: прошлого с его жертвенностью, будущего с его расчётом, настоящего с его трагической разорванностью. Заглавие при этом становится точкой пересечения этих темпоральных планов, обозначая неотвратимость нравственного воздаяния.

Особое направление современных исследований – поэтика повести. М.Д. Бунина анализирует метафорическую символику в произведениях Лиханова, показывая, как через систему образов передаётся специфика детского и взрослого мышления [2; 108-111]. В её интерпретации заглавие «Высшая мера» входит в развёрнутую метафорическую сеть (суд, мера,

весы), что позволяет говорить о сквозной символике правосудия, пронизывающей ткань повествования. Н.А. Туралина с соавторами исследует выразительные возможности синонимов и антонимов в языке писателя, демонстрируя, как лексические средства работают на создание психологической глубины [9; 49-51]. Ю.А. Филонова специально рассматривает приёмы психологизма, показывая, как А. Лиханов добивается эффекта «присутствия», погружения во внутренний мир героини [11; 91-95]. В её работе заглавие осмысливается как точка наивысшего эмоционального напряжения, к которой стягиваются все сюжетные линии.

Эволюция оценок повести «Высшая мера» – от публицистической полемики 1980-х годов до углублённого литературоведческого анализа наших дней – показательна. Она демонстрирует, как художественное произведение, вырастая из своего времени, не замыкается в нём, но обретает новую жизнь в меняющемся культурном контексте. Особую ценность представляют свидетельства современников. Виктор Астафьев зафиксировал «тревожное» звучание повести и попытался понять секрет её художественного воздействия. Евгения Путилова не только поставила трудные вопросы, адресованные читателю, но и углубила анализ, обратив внимание на «третий характер» – образ безвольного Саши, а также на мучительную рефлексию самой героини, её запоздалое осознание собственной ответственности. Леонид Жуховицкий перевёл разговор в плоскость общественной психологии, поставив вопрос о «внутреннем отчуждении», которое может быть страшнее формального разрыва, – вопрос, не утративший своей остроты и сегодня.

Обращение к поэтике заглавия позволяет увидеть, что критические дискуссии 1980–2020-х годов по-своему «расшифровывали» семантический потенциал названия, выявляя его многозначность. От публицистических споров о виновных и безответственных – к системному анализу того, как заглавие организует художественный мир повести, аккумулирует её нравственно-философское содержание и служит ключом к интерпретации характеров. Критическая рефлексия сыграла важнейшую роль в этом процессе. Благодаря спорам и обсуждениям, разным – порой полярным – точкам зрения выявилась та смысловая многомерность, которая и делает «Высшую меру» явлением не сиюминутным, а долговременным. Повесть Лиханова остаётся открытой для новых прочтений, для новых поколений читателей и исследователей, каждый раз заново решающих для себя вопросы о любви и эгоизме, о жертвенности и самореализации, о том, что действительно составляет «высшую меру» человеческой жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьев В.П. Суд совести // Собрание сочинений: В 15 томах. – Том 12-й: Публицистика. – Красноярск: ПИК «Офсет», 1998. – С. 522–526. – URL: https://imwerden.de/pdf/astafyev_sobranie_sochineny_tom12_1998__ocr.pdf
2. Бунина М.Д. Метафорическая символика в репрезентации детского мышления (по произведениям А. Лиханова) // Славянская филология и культура в интеллектуальном контексте времени : материалы I Международной научно-практической конференции (Ростов-на-Дону, 04-06 апреля 2019 года). – Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2019. – С. 108-111.
3. Ганичев В.Н. Протяни руку... // Литературная Россия. – 1982. – 6 августа. – С. 8-9.
4. Галицких Е.О. Изучение творчества Альберта Лиханова в школе : методическое пособие. – М. : Детская и юношеская книга, 2024. – 128 с.
5. Жуховицкий Л.А. Смерть мотоциклиста // Литературное обозрение. – 1983. – № 4. – С. 33-35.
6. Лиханов А.А. Высшая мера : повесть // Знамя. – 1982. – № 4. – С. 3-68.
7. Мотяшов И.П. Послесловие [к повести «Высшая мера»] // Лиханов А.А. Повести. – Москва : Художественная литература, 1983. – С. 183-185.
8. Путилова Е.О. Высшая мера // Детская литература. – 1983. – № 4. – С. 55. – URL: <https://nebdeti.ru/nedb-item?id=3765a5ec-531e-47f4-a24b-8388c860c349>
9. Туранина Н.А., Кулюпина Г.А., Курганская Л.М. Выразительные возможности синонимов и антонимов в произведениях А. Лиханова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – № 3-2 (57). – С. 49-51.
10. Федотова Е.В. Герой и время в повестях А. Лиханова : дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2006. – 216 с.
11. Филонова Ю.А. Приемы создания психологизма в повести А.А. Лиханова // Детская книга: издательские стратегии и актуальные читательские практики : материалы Всероссийской научной конференции (Ярославль, 15–17 октября 2018 года). – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2018. – С. 91-95.

УДК 821.161.1

Е.С. Девяткина
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ФУНКЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ СУЩЕСТВ В РОМАНЕ А. АРСЛАНОВОЙ «АУЛ»

Аннотация: «Аул» Асии Арслановой – мистический роман, вбирающий в себя элементы исторического романа, мелодрамы и этно-хоррора. В нашем исследовании рассматривается ключевой аспект художественного мира данного произведения – мифологические существа (Шурале, Уряки, Албасты, одноглазый бес Ярымтыка и

другие), определяется функция этих образов в сюжете художественного текста, выявляется их связь с башкирской мифологией.

Ключевые слова: этно-хоррор, мифологические существа, башкирский фольклор, Урман, Шурале, Уряки, Албасты.

E.S. Devyatkina
2nd year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific supervisor – I.O. Prokofiev
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

THE FUNCTION OF MYTHOLOGICAL CREATURES IN A. ARSLANOVA'S NOVEL "AUL"

Abstract. Asiya Arslanova's "Aul" is a mystical novel that incorporates elements of historical fiction, melodrama, and ethno-horror. Our study examines a key aspect of the work's artistic world-mythological creatures (Shurale, Uryak, Albasty, the one-eyed demon Yarymtyk, and others), determining the function of these images in the plot of the text and revealing their connection to Bashkir mythology.

Keywords: ethnohorror, mythological creatures, Bashkir folklore, Urman, Shurale, Uryaks, Albasty.

«Аул» – мистический роман с детективной интригой, повествующий о гибели юных башкирских красавиц, в судьбе которых роковую роль сыграла нечистая сила. В совершении преступления сгоряча обвиняют русского мальчика, «чужака» Сашку. Однако вскоре выясняется, что это – лишь часть запутанной истории, которая длится уже много лет, а связь между аулом и лесом куда сильнее, чем может показаться на первый взгляд. В интервью Наталье Санниковой в её авторской программе «Переплёт» Асия Арсланова определяет жанровую природу своего романа как «этно-хоррор» – жанр, где преступление, фэнтезийное начало и хоррор-элементы служат инструментом и помогают читателю глубоко погрузиться в культуру, историю и мифологию башкир XIX века [3].

В нашем исследовании мы раскроем ключевой аспект художественного мира произведения А. Арслановой, обращение писателя к мифологическим существам башкирского фольклора и определим функцию этих образов в сюжете романа.

Роман насыщен разнообразными мифологическими существами. Каждое из них наделено уникальными чертами. Выделим эти черты.

Центром повествования является урман (в переводе с башкирского языка – «лес»), находящийся вблизи аула. Опираясь на «Словарь башкирской мифологии» Ф.Г. Хисамитдиновой, можно сказать, что урман имеет двойственную природу. С одной стороны, это чужая, неосвоенная,

опасная территория, хаос. С другой стороны, особенно у горнолесных башкир, сохранились реликты обожествления, поклонения лесу [3]. В этно-хорроре Асии Арслановой в урмане главенствует нечистая сила, «правят длиннорукие гордые Шурале», «блуждают духи», «подкрадываются к неосторожным путникам скрюченные деревья», «бормочет что-то одноглазый бес – зашёптывает, убаюкивает навсегда» [1].

Рассмотрим подробнее каждый мифологический образ в романе «Аул» Асии Арслановой.

Шурале – центральный мифологический образ романа. В «Словаре башкирской мифологии» указано, что Шурале – злобный дух, который живет в лесу, заболоченных местах, зарослях камыша. Обычно его представляют в виде огромного человекообразного существа очень высокого роста, с длинными косматыми волосами, длинными медными когтями, большими обвислыми грудями, которые он забрасывает за плечи [3].

В тексте уфимского писателя Шурале получает яркое художественное воплощение. Сами себя они считают старшими братьями башкир, хранителями леса, вершителями справедливости: «Вот уже много веков мы живём бок о бок – народ шурале и народ башкорт. Они почти ничего не знают о нас. Так, сказки о самых бестолковых и самых безумных... Но мы – старшие братья башкорт. Это мы даём им зверя и птицу в голодный год, это мы устилаем поляны крупной ягодой. Порой мы их судьи, но никогда не палачи» [1]. Грань между миром людей и мифологическими существами в «Ауле» Асии Арслановой проницаема. Это раскрывается на примере истории Хадии.

Хадия – дочь пастуха Хариса и женщины-шурале, внучка могущественной матери Тулуа, которая являлась предводительницей лесного народа. Хадия – полукровка, что делает её символически сложным образом в «Ауле». Хадия чувствует сильную связь с лесом, Шурале обещают защищать и оберегать её от других мифологических существ, живущих в урмане. Это подтверждает фрагмент из главы «Хадия»: «Лес никогда не обидит девочку, – говорило существо. – Девочка – дочь нашей дочери. Мы заботимся о ней...» [1]. Однако роль Шурале в «Ауле» не так проста. Эти мистические существа в сюжете играют двойственную роль: являются и врагами, и союзниками, и жертвами. Рассмотрим подробнее все эти функции Шурале в произведении.

Начнем с функции врагов. Амина – главная злодейка в романе, использует Шурале в битве против аула. Подвергшись влиянию Амины, Шурале соглашаются стать её «стражей вокруг леса», охотниками на девушек.

Шурале – жертвы и союзники. Шурале сами становятся жертвами злодейки Амины, когда она убивает дочь матери Тулуа, тем самым

скрепив союз с Шурале кровью, заставив их подчиняться ей. В финальной битве Шурале вместе с Тулуа переходят на сторону людей, чтобы остановить войну, возникшую между аулом и лесом. Эти существа, как и люди, традиционно чтут «старые законы».

Подведем итоги: Шурале – ключевой элемент образной системы романа, помогающий автору реализовать черты этно-хоррора. Эти персонажи символизируют связь человека с природой, предками и духами. Асия Арсланова с помощью Шурале раскрывает основную идею произведения: хрупкость отношений между человеческим и природным миром, разрушительная месть, исцеление через принятие и прощение.

Следующий значимый образ в романе – Уряки. В «Словаре башкирской мифологии» Ф.Г. Хисамитдиновой, она замечает, что Уряк – это дух человека, погибшего неестественной, часто насильственной смертью, и не нашедшего упокоения [3]. В романе Уряком является Амина. Она первопричина всех бедствий, которые обрушились на аул. Амина умирает в юности от случайной травмы, её тело не погребают должным образом, а просто засыпают листвой. Это стало поводом возвращения Амины в человеческий мир для жестокой мести.

Образ Амины вносит в роман также черты этно-хоррора. Её история в главе «Амина» – рассказ о невинной жертве, которая по воле судьбы превратилась в чудовище. Через историю Амины Асия Арсланова исследует природу зла: оно не появляется изначально, не существует само по себе, все происходит из-за человеческого равнодушия, жестокости и страха: «Уряк-кубалак, призрак-бабочка – вот кем теперь она была. Могла облететь весь аул, и никто бы не обернулся, не заметил. Но в аул не хотелось... Там не было никого, кто её любил. Строгая абыстай с её наставлениями? Бессердечные девчонки, которые отнесли её в лес и засыпали листвой? Бабка-мескей? Нет, ей это было не надо. Она стала диким духом, как её новый знакомец. Тот, кому разрешено быть страшным. Кто умел жить с одним глазом и клыками. Кто умел жить один. За ним и увязалась» [1].

В финале романа Амина не уничтожена, а возвращена к началу. Она снова становится младенцем, благодаря «живой воде». Этот сюжетный поворот является не фантастическим разрешением конфликта, а символическим приемом: Амине не мстят за её поступки, а наоборот, исцеляют её от той ненависти, которую она испытывает. Важно то, что младенца-Амину забирает не кто-то чужой, а семья старшины Муффазара. Они являются родителями Алтынай, которая была одной из жертв Уряка. Это говорит о том, что аул готов нести ответственность за девочку, что когда-то была чудовищем, забрала жизни их близких. Люди понимают, что Амина стала Уряком не просто так, а из-за их же равнодушия и жестокости.

Таким образом, Уряк в «Ауле» – не просто односложный образ монстра из башкирского фольклора, это символ зла, которое требует не мести, а прощения и исцеления.

Далее проанализируем образ такого мифологического существа как Албасты в романе «Аул». По «Словарю башкирской мифологии» Албасты – это злобный демон [3]. Он описывается как мифический персонаж в облике женщины со светлыми косматыми волосами и обвисшими грудями. В «Ауле» Албасты, в отличие от Шурале и Уряков, не являются центральными злодеями, их присутствие в тексте точно, но также значимо для раскрытия одного из ключевых существ – Кулкана.

Кулкан – «сын Албасты», помощник Амины, оборотень, который может принимать любое обличье: «На йыйыне она сперва направила к роскошной юрте Кулкана, сына албасты из Аксаита. Говорили, он умел принимать любое обличье: и мужское, и женское, и звериное – и мало кто видел его при рогах и копытах, доставшихся при рождении. Вот и сейчас он восседал на подушках в облике человеческого юноши, а еду и питье ему подносили дивной красоты пери» [1]. Эта способность делает Кулкана самым опасным и коварным врагом среди всех мифологических существ романа.

Асия Арсланова включает Албасты в систему мифологических образов произведения, демонстрируя глубокие знания башкирской демонологии. Албасты – это не Шурале, не Уряки, это отдельный вид нечисти, чья сила раскрывается через иллюзии, обман, подчинение чужой воли. Кроме того, появление Кулкана в «Ауле» усиливает элементы этно-хоррора, придает роману таинственную, ужасающую атмосферу.

Перейдем к последнему мифологическому образу в «Ауле», к одноглазому бесу – Ярымтык. В «Словаре башкирской мифологии» – это злобный дух близкий к Шурале [3]. По поверьям, Ярымтык – волосатое существо с длинными пальцами и вывернутыми вперед пятками. Ярымтык – самая сложная, трагическая, но в итоге спасительная фигура среди всех мифологических образов в романе. Изначально он представляется как один из опаснейших лесных существ: «Над Аминой склонилось чудовище: серая кожа со звериной шерстью на щеках, рог во лбу, тонкие чёрные губы, хищный острый нос, единственный глаз. Глаз глядел внимательно и печально». Само его появление в тексте – это предупреждение: в урмане «бормочет что-то одноглазый бес – зашёптывает, убаюкивает навсегда» [1].

Однако Ярымтык не подвергается влиянию Уряков, не становится оружием против человеческого мира, а наоборот, выступает их спасителем. В финальной битве именно он приходит на зов, чтобы остановится злодейку Амину. Асия Арсланова наделяет Ярымтыка человечностью, он – бывший лесной дух, который когда-то влюбился в девушку, ушел жить в аул на реке Юрюзань. Ярымтык – трагическая

фигура, познавшая и любовь, и одиночество, несмотря на свое демоническое происхождение. В отличие от Амины, он смог исцелить сердце от зла и ненависти. Ярымтык является воплощением добра, показывая, что даже чудовище способно выбрать любовь, семью и прощение.

Таким образом, мифологические существа в романе «Аул» – такие же полноценные герои со своими особенностями и трагическими историями жизни, как и другие персонажи из мира людей. С помощью них автор выстраивает напряженный сюжет, создавая уникальную атмосферу башкирского этно-хоррора. Именно синтез фольклорных традиций и глубокого психологизма делает мифологические существа в романе Асии Арслановой глубокими, неоднозначными и интересным для изучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арсланова А.И. Аул [Электронный ресурс] // Книгуру: Всероссийский конкурс на лучшее литературное произведение для детей и юношества. — URL: <http://kniguru.info/korotkii-spisok-trinadtsatogo-sezona/aul-arslanova-asiya> (дата обращения: 13.04.2026).
2. Переплёт: авторская программа Наталии Санниковой: [интервью с Асией Арслановой]. – [2023–2024]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=K7yOgUOyNfM> (дата обращения: 19.04.2026).
3. Хисамитдинова Ф.Г. Словарь башкирской мифологии / Ф.Г. Хисамитдинова; Ин-т истории, языка и литературы УНЦ РАН. – Уфа: ИИЯЛ УНЦ РАН, 2011. – 420 с.

УДК 821.411.16-31.09

*М.А. Изотова
студентка 4 курса ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина»
(г. Москва)*

*Научный руководитель – Ю.Н. Кондракова
канд. филол. наук, доцент кафедры
филологии и лингвокультурологии
ФГБОУ ВО «РГУ им. А. Н. Косыгина»*

ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОРЫ В РОМАНЕ АМОСА ОЗА «ПОВЕСТЬ О ЛЮБВИ И ТЬМЕ» КАК МАРКЕРЫ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ РАЗМЕЖЕВАНИЙ: АГНОН, БЯЛИК, ЧЕРНИХОВСКИЙ

Аннотация: цель исследования – выявить функцию литературных споров в романе Амоса Оза «Повесть о любви и тьме» и реконструировать идеологический диапазон персонажей через их отношение к фигурам Агнона, Бялика и Черниховского. В результате анализа установлено, что литературные пристрастия маркируют раскол

между диаспоральным обществом и идеологическим нарративом, раскрывая спектр позиций: от воспевания идеала «нового еврея» до «галутного» трагизма. Сделан вывод, что дебаты выступают в роли социокультурных индикаторов, при этом Амос отказывается от однозначной идеологической определённости.

Ключевые слова: Амос Оз, литературные споры, Агнон, Бялик, Черниковский, идеологические размежевания.

*M.A. Izotova,
4th year student of Kosygin Russian State University
(Moscow)*

*Scientific supervisor – Y.N. Kondrakova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Kosygin
Russian State University*

LITERARY DISPUTES IN AMOS OZ'S NOVEL "A TALE OF LOVE AND DARKNESS" AS MARKERS OF IDEOLOGICAL DIVISIONS: AGNON, BIALIK, CHERNIKHOVSKY

Abstract. The aim of the study is to identify the function of literary disputes in Amos Oz's novel *A Tale of Love and Darkness* and to reconstruct the ideological range of the characters through their attitude toward the figures of Agnon, Bialik, and Tchernichovsky. The analysis reveals that literary preferences mark the rift between diasporic society and the ideological narrative, revealing a spectrum of positions ranging from the glorification of the "new Jew" ideal to "galut" tragedy. It is concluded that the debates function as sociocultural indicators, while Amos himself rejects unequivocal ideological certainty.

Keywords: Amos Oz, literary disputes, Agnon, Bialik, Tchernichovsky, ideological divisions.

В романе-мемуарах «Повесть о любви и тьме» (2002) израильского писателя Амоса Оза одно из ключевых мест в идейной структуре произведения занимают литературные споры персонажей, которые являются маркерами социокультурных разрывов и размежеваний, характерных для идеологической полемики между носителями диаспоральной, «галутной» традиции и сторонниками «нового» еврейского общества. В центре исследования находятся три ключевые фигуры израильской литературы эпохи национального возрождения – Хаим Нахман Бялик (1837-1934), Шауль Черниковский (1875-1943) и Шмуэль Йосеф Агнон (1887-1970), – чьё творчество предстаёт пространством для литературных дебатов и индикатором глубоких культурных противоречий в ретроспективе персональных восприятий государственного сионистского проекта. Цель работы – выявить отношение ряда героев к вышеуказанным писателям и определить, как различные мнения маркируют идеологическую позицию персонажей в ключевых спорах сионистского движения, выступая инструментом раскрытия израильской действительности.

Хаим Нахман Бялик, Шауль Черниховский и Шмуэль Йосеф Агнон принадлежат к одному поколению литературы на иврите. Стоит отметить, что все трое являются выходцами из Восточной Европы: Бялик родился в селе Ивница Житомирского уезда Волынской губернии, Черниховский – в Михайловке Таврической губернии, Агнон, в свою очередь, – в Бучаче в Галиции [1]. Их творческие пути пересеклись в Одессе – месте расцвета ивритской литературы конца XIX – начала XX века [2, 3, 5], однако впоследствии каждый из них занял собственное место в пантеоне израильской литературы, обозначив своим творчеством и художественным стилем смысловые полюса, вокруг которых Оз выстраивает литературные споры героев автобиографического романа.

Начать анализ следует с ключевой оппозиции, введённой автором в произведении, – фигур Черниховского и Бялика. Именно вокруг этих поэтов выстраивается центральный литературный спор в романе, маркирующий противостояние «старого» еврейства и «нового» общества. Так отмечает Оз об отношении к писателям своего отца, Йехуды-Арье Клаузнера, «предпочитавшего пышноволосого Черниховского лысому Бялику [1; 61]»: «В глазах отца Бялик был поэтом чересчур “еврейским”, несущим в своем творчестве комплексы рассеянного по миру народа, ... а Черниховский ... таким мужественным, несколько чужеземным дикарём, эмоциональным и дерзновенным, чувственно-дионисийским» [4; 61]. В приведённой характеристике автор обнажает идеологический стержень Йехуды Клаузнера: родившись в Восточной Европе и являясь частью интеллектуального круга, отец Амоса стремился к разрыву с «галутным», слабым и «женственным», по мнению Клаузнера, обществом и принятию образа «нового еврея» – сильного, укоренённого в коллективном деле и свободного от комплексов «старого» народа. Тем не менее, Оз указывает, что последовательный сторонник Черниховского вынужден признавать творческое величие Бялика в определённых его проявлениях. По словам отца, «Огненные свитки», «Мертвецы пустыни» и «Сказания о погроме» являются исключениями, где Бялик «прямо-таки лев рыкающий» [4; 61]. Таким образом, идеологический маркер, задаваемый оппозицией Бялик – Черниховский, обнаруживает свою двойственность в фигуре отца писателя: отвержение диаспоральной традиции сосуществует с неизбежным признанием его культурной ценности.

Более чёткое и однозначное отношение к оппозиции имеет дядя писателя, профессор Иосиф Клаузнер: считая Черниховского «весёлым греком» [4; 61] и видя в нём идеал коллективистского общества, он демонстрирует безусловное принятие черниховского вектора, который выступает маркером радикального разрыва с «галутным» наследием и, соответственно, отвержением бяликовской линии как художественного выражения «старой» традиции. В отличие от отца Амоса-героя, Иосиф Клаузнер не допускает двойственности в собственном мировоззрении: он

видит в Черниховском идеал «нового» еврейства, свободного от диаспоральных «комплексов» и скорби, которые он ассоциирует с поэзией Бялика.

Наиболее рельефно идеологическая позиция Иосифа раскрывается в притче, которую он однажды рассказал самому Бялику: «Если бы сегодня появился новый жестокий император, вроде Адриана, и издал ужасный указ, повелевающий уничтожить навсегда или ТАНАХ, или Талмуд, то ты, Бялик, оплакивал бы ТАНАХ, но выбрал бы... спасение Талмуда, а я бы оплакивал Талмуд, но выбрал спасение ТАНАХа» [4; 152]. Основываясь на этой притче, можно сделать вывод, что Танах – это символ национального суверенитета, земли Израиль и пророческого героизма, тогда как Талмуд является олицетворением диаспорального мира, изгнания и «галутного» мышления. Выбор профессора Клаузнера в сторону Танаха становится индикатором бескомпромиссного принятия сионизма как фундамента для подъёма «нового» общества. Проведя черту между собой и Нахманом Бяликом, Иосиф Клаузнер принципиально демонстрирует видение того, каков должен быть стержень еврейского национального возрождения.

Тем не менее, мать главного героя – Фаня Муссман – не придерживается подобной категоричности в литературных спорах. Как пишет автор: «Мама предпочитала Бялика... а также господина Агнона... Она читала и перечитывала почти каждой зимой рассказы Агнона. Быть может, находила в них отзвук своей печали и своего одиночества» [4; 64]. Стоит отметить, что именно те писатели, которых отец и дядя автора романа отвергали как «чересчур еврейских», оказываются духовно близки матери. Как одна из основополагающих фигур романа, Фаня Муссман, чья трагическая судьба (самоубийство в 1952 году) составляет одно из центральных смысловых ядер произведения, находит в художественных текстах Агнона и Бялика то выражение скорби, которое Иосиф и Йехуда Клаузнеры пытались вытеснить из «нового» мировоззрения. Её выбор писателей не просто становится маркером отвержения сионизма и коллективистского мифа как идеала для израильского гражданина, а приобретает форму культурной памяти о том, что последователи сионистского проекта пытались оставить позади, – об индивидуальной боли, скорби и ностальгии по утраченному миру, которые не становятся частью героического нарратива, но остаются проявлением национальной памяти в её историческом измерении.

Так как ранее была затронута фигура Агнона, стоит перейти к более детальному рассмотрению его места в литературных спорах романа и восприятию его творчества различными персонажами. Следует отметить, что фигура Шмуэля Агнона занимает особое место в произведении, так как вокруг неё разворачивается один из острых конфликтов – между профессором Иосифом Клаузнером и самим писателем, жившим напротив дома дяди автора в Тальпите: «Арктически холодная вежливость

воцарялась в переулке, если случалось встретиться этим двоим, ... они приподнимали чуть-чуть свои шляпы, ... при этом наверняка шёпотом желали друг другу вечного пребывания в пропасти забвения. Дядя Иосиф не признавал Агнона значительным писателем, считая его произведения архаичными, провинциальными, напоминающими кокетливо-красивые и замысловатые рулады канторского пения» [4; 64]. Агнон же, в свою очередь, не оставил без внимания противостояние с Клаузнером и создал в романе «Шира» карикатурный образ профессора Бахлама на основе оппонента в лице дяди Амоса. Однако ирония не обошла стороной фигуру Агнона: получив Нобелевскую премию по литературе в 1966 году [3], он до конца своих дней вынужден был жить на улице Клаузнер, названной в честь литературного конкурента. Как фиксирует Амос: «И так до сих пор, словно назло, стоит дом-музей Агнона посреди улицы Клаузнер» [4; 64]. Описанный эпизод является наглядной иллюстрацией столкновения двух полярных идеологических парадигм: героико-государственной, сионистской в лице Иосифа Клаузнера и историко-иронической, мемориальной, которую олицетворяет Шмуэль Агнон.

Что касается фигур родителей Оза, то стоит обозначить, что Йехуда Клаузнер, в отличие от Иосифа, демонстрирует более сложное и противоречивое отношение к творчеству Агнона. В своём романе автор отмечает, что при жизни его отец переводил по просьбе Шмуэля Агнона статью «Бучач», первоначально считая его «писателем диаспоры». Клаузнер относил Агнона к «литературе на идише», которую не любил. Однако к концу жизни его восприятие художественного стиля Агнона изменилось, и отец Амоса «стал находить определённую прелесть в кое-каких произведениях Агнона» [4; 115]. Вместе с приведённой ранее оппозицией Бялик – Черниховский, мнение Клаузнера об Агноне демонстрирует подвешенное состояние фигуры отца в сионистском мире: с одной стороны, он стремится к достижению идеала «нового еврея»; с другой – не в состоянии полностью отказаться от идеологем и реалий «старого» мира, что в конечном счёте приводит к принятию ценности культурного наследия, которое Клаузнер последовательно отвергал.

Принципиально иную позицию к произведениям Агнона имеет Фаня Муссман. Как уже было сказано ранее, она «перечитывала почти каждой зимой рассказы Агнона» [4; 64], что отличает её от мышления Клаузнеров, для которых Агнон вызывал либо категоричное неприятие (Иосиф), либо экзистенциальную двойственность (Йехуда). Однако в обществе Агнона, по воспоминаниям Амоса, его мать «словно стояла на цыпочках» [4; 114]. Такая деталь свидетельствует о том, что даже в присутствии духовно близкого человека Фаня оставалась неспособной преодолеть внутренний барьер и «вписаться» в «новое» идеологическое окружение. Тем не менее, именно тексты Агнона стали для матери писателя пространством, где её скорбь и одиночество обретали признание и понимание, чего она была

лишена в действительности. Таким образом, художественное слово Агнона предстало трагической фигуре Фани Муссман одним из малочисленных мест для духовного утешения и поиска утраченного смысла после разрыва с родной европейской культурной средой.

В качестве завершающего этапа анализа стоит рассмотреть позицию самого писателя – Амоса Оза, который, в отличие от своих родственников, не принимает конкретную сторону в литературных спорах. В отношении Бялика он сохраняет материнскую линию, признавая его величие как поэта эпохи, но при этом не критикует мнение отца и дяди и понимает причины их неприятия к его «чересчур еврейскому» творчеству. Что касается Черниховского, то Амос занимает позицию дистанцированного наблюдателя, отмечая его роль в формировании мировоззрения отца. Амос осознаёт значение Черниховского как ценностного ориентира для коллективистского общества, но не разделяет его энтузиазм по отношению к творчеству писателя. Агнон же становится сложной фигурой для Оза: «В течение ряда лет я прилагал все усилия, чтобы освободиться от тени Агнона, я боролся, чтобы уйти в своём творчестве от его влияния, от его языка, насыщенного, изысканного, порой столь самобытного, от его точно выверенных ритмов...» [4; 123]. Как можно выделить из слов самого Амоса, несмотря на усилия автора дистанцироваться от Агнона, его творчество имело огромное влияние на художественный стиль писателя. Как позже признаётся Амос, «даже после всех усилий в попытках отдалиться от него, ... по сей день всё, что я перенял у Агнона, наверняка в немалой степени отзывается в тех книгах, что я написал» [4; 123]. Именно эта парадоксальная позиция – сознательное сопротивление авторскому слогу и дальнейшее признание его как ориентира – определяет мировоззрение Амоса как уникального на фоне остальных членов семьи, занявших жёсткие идеологические ниши.

Таким образом, литературные споры в романе «Повесть о любви и тьме» выступают не просто сюжетными элементами семейных разногласий и инструментами описания героев, а точными маркерами социокультурных и идеологических расколов в сионистском обществе первой половины XX века. Фигуры Агнона, Черниховского и Бялика становятся олицетворениями мировоззренческих полюсов, раскрывая специфику внутреннего мира отдельных персонажей и палитру их философских ориентаций: от героического пафоса до «галутной» чувствительности и ранимости; от ощущения двойственности и незавершённости до отсутствия точной позиции и признания влияния на формирование собственного творческого пути и способности «отбрасывать более одной тени» [4; 123].

ЛИТЕРАТУРА

1. Антология ивритской литературы: Еврейская литература XIX–XX веков в русских переводах / сост. Х. Бар-Йосеф, З. Копельман. – М.: РГГУ, 1999 [Электронный ресурс] URL: <https://fb2.top/antologiya-ivritskoy-literatury-evreyskaya-literatura-xix-xx-vekov-v-russkih-perevodah-693648/read> (дата обращения: 12.04.2026).
2. Бар-Йосеф Х. Жизнь Хаима Нахмана Бялика в период революций в России и его отношение к революционной идее // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки. – 2010 [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zhizn-haima-nahmana-byalika-v-period-revolutsiy-v-rossii-i-ego-otnoshenie-k-revolutsionnoy-idee/viewer> (дата обращения: 12.04.2026).
3. Горелик М. Кто может понять Агнона? // Иностранная литература. – 2020. – №12 [Электронный ресурс] URL: <https://magazines.gorky.media/inostran/2020/12/kto-mozhet-ponyat-agnona.html> (дата обращения: 11.04.2026).
4. Оз А. Повесть о любви и тьме. – М.: Фантом Пресс, 2023. – 656 с.
5. Синило Г. В. Поэтика идиллий Саула Черниковского // Электронная библиотека Белорусского государственного университета. – 2016 [Электронный ресурс] URL: <https://clck.ru/3T4csp> (дата обращения: 11.04.2026).

УДК 821.161.1

М.А. Николаева

студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

(г. Уфа)

Научный руководитель – И.О. Прокофьева

канд. филол. наук, доцент кафедры

русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ИСПОВЕДАЛЬНОСТИ И ЭПАТАЖА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИРИКИ МАРИАННЫ ПЛОТНИКОВОЙ)

Аннотация: в статье рассматриваются функции исповедальности и эпатажа в лирике уфимского поэта Марианны Плотниковой. Теоретической базой для нашего исследования стали работы И.К. Вовчаренко, А.В. Завадской, Г.М. Ибатуллиной, О.Н. Надеевой, Е.А. Рогалевой, Ю.Б. Орлицкого. Мы обращаемся к анализу сборника Марианны Плотниковой «Уходя, не шуми» и выявляем ряд художественных приёмов, используемых поэтом, которые придают лирической исповеди остроту и не дают эпатажу стать пустой провокацией.

Ключевые слова: современная поэзия, исповедальность, эпатаж, визуализация стиха.

M.A. Nikolaeva
2nd year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific supervisor – I.O. Prokofieva
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

ARTISTIC FUNCTIONS OF CONFESSION AND OUTRAGE IN MODERN POETRY (ON THE EXAMPLE OF MARIANNA PLOTNIKOVA'S LYRICS)

Abstract. This article examines the functions of confessionality and shock value in the lyric poetry of Ufa poet Marianna Plotnikova. The theoretical basis for our study is the works of I.K. Vovcharenko, A.V. Zavadskaya, G.M. Ibatullina, O.N. Nadeeva, E.A. Rogaleva, and Yu.B. Orlitsky. We analyze Marianna Plotnikova's collection "Don't Make Noise When Leaving" and identify a number of artistic techniques employed by the poet that lend poignancy to lyrical confession and prevent shock value from becoming empty provocation.

Keywords: confessional, shocking, visualization of the verse, modern poetry.

В современной русской поэзии существует много разных тенденций. В нашей статье мы рассмотрим только две из них – исповедальность и эпатаж. Однако мы акцентируем внимание не на их раздельном существовании и проявлении, а на их сочетании в одном поэтическом тексте.

Одной из представительниц, совмещающих в своей лирике эпатаж и исповедальность является уфимский поэт Марианна Плотникова, чьи стихи публиковались в таких журналах, как «Урал», «Волга», «Бельские просторы» и др. Цель нашей статьи – на материале её стихов с опорой на научную литературу проанализировать, как исповедальность и эпатаж проявляются в лирике уфимского автора. Но для начала определимся с «рабочими» понятиями «эпатаж» и «исповедальность».

Наиболее точное, на наш взгляд, определение исповедальности дает Гузель Муртазовна Ибатуллина в своей монографии «Исповедальность и рефлексия в литературном тексте», она пишет, что «исповедальность можно назвать одним из фундаментальных начал человеческого сознания, выполняющим не только культуротворческие, но и текстопорождающие функции» [3; 18]. По ее мнению, «исповедальность – это изначальная основополагающая интенция сознания, находящая свое отражение и воплощение во всей многоликости форм речевого общения» [3; 23]. «Исповедальному состоянию присуще некоторое напряжение внутреннего чувства, стремление высказаться и быть услышанным», так как

исповедальный текст – это не только рассказ о себе, но и раскаяние, анализ собственных поступков и чувств [3; 28].

Эпатаж, по мнению Ильи Вовчаренко (статья «Эпатаж как эстетическая категория авангарда») – это «новая эстетическая категория, восходящая к авангарду, которая, не всегда отвергая, подчас дополняя либо видоизменяя старую эстетику, проникает в композиционную структуру и привносит новое качество – остроту... <...> кроме того, эпатаж находится в непосредственной близости и зависимости с табуированными зонами сознания [1; 28]. Чем больше запретных тем затрагивает автор, тем сильнее эпатирующий эффект. Елена Александровна Рогалева в статье «Эпатаж в XX веке: теория игры в анализе эпатажа» акцентирует внимание на том, что «эпатаж всегда игровой – игра позволяет эпатирующему субъекту не разрушать, а созидать, ибо она творит порядок за пределами пространственной жизни» [6; 38].

Таким образом, исповедальность дает возможность поэту говорить о себе предельно честно, а эпатаж позволяет делать это остро, нарушая не только привычный порядок, но и ожидания читателя.

Каковы функции исповедальности и эпатажа в современной лирике?

Если выделять функции, то исповедальность, считает Г.М. Ибатуллина, выполняет культуротворческую и текстопорождающую функции, а О.Н. Надеева в статье «Исповедальные мотивы в лирике Н. Цилкина» выделяет ещё и функцию покаяния [4; 686].

Эпатаж, в свою очередь, убеждён И.К. Вовчаренко, несёт эстетическую функцию, то есть привносит остроту, снимает табу на запретные темы в обществе. Для Е.А. Рогалевой у эпатажа игровая функция. Теперь, дав определения понятий, выявив функции исповедальности и эпатажа, обратимся непосредственно к творчеству Марианны Плотниковой, чтобы увидеть, как эти приёмы используются уфимским поэтом на практике.

Важно вспомнить, что эпатаж далеко не новый приём, его активно использовали поэты в начале XX века. Особый интерес для нас представляет точка зрения А.В. Завадской в статье ««Эпатажный» характер метафорических описаний образа человека в поэзии русских футуристов» о том, что некоторые футуристы, например Давид Давидович Бурлюк, даже при описании внешнего вида человека употребляют метафоры, составляющие лексико-тематическую группу «смерть» [2; 22]. Подобное мы встречаем и у Марианны Плотниковой. Например: «...а в небе ласточки / и те бескожные...»

Эпитет «бескожные» создает шоковый эффект именно за счет несоотнесенности: ласточки (символ весны, жизни и света) изображаются как нечто мертвое, лишённое кожи и души. Здесь возникает эпатаж через вторжение мотива смерти: светлое, хрупкое, прекрасное и живое воспринимается как мёртвое.

Следующий пример: «...уходя, не шуми, не хлопай – / незачатые дети спят». Словосочетание «*незачатые дети*» построено опять на соединении несовместимых понятий. Слово «*незачатые*» говорит о том, что этого еще нет – их не существует, а «*дети*» – как о чем-то реальном, существующем на данный момент. Лексика вызывает недоумение и эпатирует читателя. Как пишет А.В. Завадская, эффект эпатажа может возникать в результате употребления несоотносимых по значению слов [2; 21].

Если эпатаж у Марианны Плотниковой – эстетическая стратегия, то исповедальность является основой ее стихотворений. Как отмечает О.Н. Надеева в стихотворениях, построенных на исповедальном начале, авторами используется биографический материал [4; 687]. Автобиографичность свойственна и лирике Марианны Плотниковой. Ее произведение «семнадцать лет слушалась маму...» (часто в поэтических сборниках автор не использует заглавных букв и знаков препинания) является примером такой исповеди и представляет собой сжатую автобиографию. Уфимский автор обрисовывает сначала свое детство: «*слушалась маму*», «*училась отлично*», «*в косички вплетала ленточки*»; далее свою юность: «*потом решила, что умная*», «*влюбилась в мальчика*», а после уже описывает взрослую жизнь, замужество, роды и развод: «*вышла замуж*», «*ждала ребенка*», «*недолго терпела мужа*». Марианна Плотникова подает свою жизнь как исповедь, до которой никому нет дела: «*им – каждому – всем – до лампочки*». Таким образом, в этом стихотворении исповедальность проявляется в повествовании о своей жизни и финальном обесценивании своего же откровения. Исповедальность и эпатаж в стихотворениях уфимской поэтессы проявляются не только на уровне содержания, но и на уровне *визуализации стихотворения*.

Обратимся ещё к одному приёму. Как отмечает Ю.Б. Орлицкий в своей монографии «Стихосложение новейшей русской поэзии» в современном свободном стихе все чаще отказываются от прописных букв в начале предложения. «Этот отказ компенсируется за счет строкоделения как более сильного обозначения пауз» [5; 487]. Марианна Плотникова также отказывается от большинства знаков препинания. Для примера можно обратиться к следующему стихотворению:

*полюби меня жизнь
таким как есть
пока я весь
пока мама здесь
пока голуби в парке стая
и пломбир еще не растаял
лужи трещинки мел на асфальте*

полюбила и хватит

В этом стихотворении нет ни точек, ни запятых. Строка сама становится знаком препинания: там, где она обрывается, делается пауза, показывая читателю отделение одного высказывания от другого. Первые две строчки в этом стихотворении звучат как просьба и молитва. Следующие пять строк становятся длиннее – это перечисление счастливых моментов из жизни, обозначение, насколько важны эти моменты в жизни человека. Далее – резкий обрыв и долгая пауза, словно произошел внутренний перелом от «полюби меня жизнь» до «полюбила и хватит». Такое членение делает стих более прерывистым, «дышащим», но при этом не требует особой подготовки – читатель всё понимает интуитивно.

О приеме визуализации стиха так же говорит Ю.Б. Борисович Орлицкий. С его точки зрения «современные поэты часто отказываются от традиционных способов выравнивания текста, начиная строчки с разных стартовых позиций на странице, что создает впечатление хаотичности и противопоставляет стих прозе» [5; 489]. Этот прием Марианна Плотникова активно использует в своем стихотворении «15 декабря».

...целую
зиму
скорей
говорят скоро
аист клюнет меня в живот
собственное тело меня сжует...

Пробелы перед словами «скорей» и «говорят скоро» создают эффект заикания, запинки. Читатель вынужден делать паузу в том месте, где в обычной речи ее бы не было. Далее идет длинная строка «аист клюнет меня в живот», словно сначала она (лирическая героиня), заикаясь, боялась говорить, а после раскрылась, открывая читателю жестокую правду. Трагический сюжет скрыт в несовместимости: аист, традиционный символ деторождения и появления новой жизни в семье, «клюет в живот», забирая еще нерожденного младенца. Следующая строка «собственное тело меня сжует» усиливает мрачный образ – беременность заканчивается самоуничтожением, тело пожирает само себя. В стихотворении Марианны Плотниковой лесенка и резкий переход в длинную строку причиняет дискомфорт, заставляя остро воспринимать трагическое содержание произведения. В этом же стихотворении уфимский поэт вновь обращается к приёму эпатажа – задета табуированная тема в современном обществе. Этот пример совмещает в себе и исповедь – фрагмент биографии, и визуализацию, о чем говорит лесенка из строк, и эпатаж, то есть откровенность читателю на тему, негласную в современном обществе.

Подводя итог, можно сказать, что в стихотворениях Марианны Плотниковой исповедальность и эпатаж не противоречат, а дополняют друг друга. Произведения уфимского поэта пример того, как современная

поэзия совмещает в себе эпатаж, исповедальность и визуальную графику. Стихотворения Марианны Плотниковой – это эпатаж, который не заглушает исповедь, а наоборот придает ей особую остроту. А исповедь, в свою очередь, не дает остаться эпатажу пустой провокацией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вовчаренко И.К. Эпатаж как эстетическая категория авангарда // Вестник ВГУ. Сер.: Филология. Журналистика. – 2010. – № 2. – С. 25-28.
2. Завадская А.В. «Эпатажный» характер метафорических описаний образа человека в поэзии русских футуристов // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2009. – № 1. – С. 19-23.
3. Ибатуллина Г.М. Исповедальность и рефлексия в литературном тексте : монография. – М.: ФЛИНТА, 2022. – 148 с.
4. Надеева О.Н. Исповедальные мотивы в лирике Н. Циликаина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13, № 2. – С. 686-690.
5. Орлицкий Ю.Б. Стихосложение новейшей русской поэзии : монография / Ю. Б. Орлицкий. – 2-е изд. – М.: Языки славянских культур, 2021. – 1016 с.
6. Рогалева Е.А. Эпатаж в XX веке: теория игры в анализе эпатажа // Вестник СамГУ. Социология. – 2001. – № 3. – С. 37-39.

УДК 821.512.212-1

О.И. Пашкевич
канд. филол. наук, доцент Якутского институт водного
транспорта имени капитан-командора Витуса Беринга (филиал)
ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет водного
транспорта» (г. Якутск)

ПЕРВЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ЭВЕНКИЙСКИХ ПОЭТОВ В АЛЬМАНАХЕ «ПОЛЯРНАЯ ЗВЕЗДА»

Аннотация: в данной статье автор анализирует публикацию подборки стихотворений эвенкийских поэтов в альманахе «Полярная звезда» в 1955 году. Традиция публикации переводов началась с первых номеров альманаха, ныне литературно-художественного и общественно-политического журнала, и продолжается в наше время. Литературные переводы помогают понять культуру других народов, устанавливать плодотворные творческие связи.

Ключевые слова: альманах, эвенкийская литература, перевод, культура, традиции.

O.I. Pashkevich

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Siberian State
University of Water Transport (Yakutsk)*

THE FIRST PUBLICATIONS OF THE EVENK POETS IN THE ALMANAC "POLAR STAR"

Abstract. In this article, the author analyzes the publication of a selection of poems by Evenki poets in the almanac "Polar Star" in 1955. The tradition of publishing translations began with the first issues of the almanac, now a literary, artistic and socio-political magazine, and continues in our time. Literary translations help to understand the culture of other peoples and establish fruitful creative connections.

Keywords: almanac, Evenki literature, translation, culture, traditions.

В июле 1954 года якутские подписчики были приятно удивлены, получив второй номер литературно-художественного альманаха Союза писателей Якутии «Хотугу сулус» на русском языке под названием «Полярная звезда». Первый выпуск альманаха на русском языке сопровождался разъяснением, что, начиная с 1954 г., «Хотугу сулус» («Полярная звезда») будет выходить на якутском и русском языках. Из шести номеров альманаха четыре номера должны выходить на якутском, два номера – на русском языке.

В произведениях, опубликованных в альманахе в период с 1954 по 1955 гг., просматривается в первую очередь прославление дружбы. В 2012 г. в труде «Печать Якутии на весах времени» профессор О.Д. Якимов с горечью отмечал, что глобализация наряду с новыми возможностями, которые открываются перед цивилизацией, порождает немало вопросов, поскольку таит в себе угрозу стирания этнических различий, трансформацию национальных государств в разные муниципальные образования глобальной системы. Учёного тогда тревожило, что в «материалах периодической печати перестало использоваться понятие «дружба народов», означающее особое состояние в отношениях между народами России, основанное на доверии, взаимной помощи, уважении друг к другу» [7; 211].

Схожий с О.Д. Якимовым взгляд выражает и Р.П. Овсепян, указывая на важную роль СМИ в данном вопросе: «Только средства массовой информации, формируя общественное мнение, имеют большие возможности, чтобы вселить в сознание масс мысль о том, что в обществе, вставшем на путь демократических преобразований, каждая нация должна не только уважать этническую, культурную, языковую и религиозную самобытность любого лица, относящего себя к той или иной общности, но и создавать условия для выражения, сохранения и развития этой самобытности» [4; 50-51].

Альманах «Полярная звезда», а потом и журнал, с первого номера и до наших дней соблюдает традицию, обозначенную лозунгом «Дружба народов – дружба литератур».

По сведениям С.В. Даниловой и И.В. Собакиной, в период только с 1954 года по 2016 общее количество переводных произведений в журнале «Полярная звезда» составило 2161. Поражает языковое разнообразие переводов – 48 языков. Из них эвенкийский – 23 [3; 108].

Первые стихи эвенкийских поэтов были опубликованы в пятом номере за 1955 год. Это была подборка из пятнадцати стихотворений, которую предваряла статья Михаила Воскобойникова «О молодой эвенкийской поэзии». Исследователь отмечал, что за последние двадцать лет советская поэзия всех народов Советского Союза обогатилась исключительно ценными и содержательными произведениями. Если раньше, до революции северные народности и племена служили лишь объектом истории для натуралистов и путешественников, то теперь они уже сами являются активными строителями социалистической жизни [2].

Среди авторов подборки Алексей Платонов. Позже в статье «Колыбель новописьменных литератур», опубликованной в четвёртом номере «Полярной звезды» за 1976 год, Михаил Воскобойников вспоминал: «1925 год. Впервые в истории Крайнего Севера в город, носящий имя ... Ленина приехали на учёбу 19 юношей и – дети охотников, рыболовов, оленеводов и морских зверобоев».

Перед войной в институте народов Севера уверенно заявили о себе эвенки Григорий Чинков, Алексей Салаткин, Никита Сахаров, Алексей Платонов.

Михаил Воскобойников напишет: «Я смотрю на тоненькую книжку с обложкой розового цвета, напоминающую родные края Алексей Платонова. Эту книжку «Эвенки давлавурин» («Песня эвенка») опубликовал в 1938 году Гослитиздат. Это был первый сборник Платонова. И этому первому сборнику радовались вместе с Платоновым другие эвенкийские поэты: Алексей Салаткин, Григорий Чинков, Никита Сахаров, Павел Алексеев [1; 101].

В «Эвенки давлавурин» («Песня эвенка») вошли стихотворения о Красной Армии и комсомоле, о папанинцах, о Советской Конституции.

Алексей Николаевич Платонов (1912–1939) один из родоначальников эвенкийской письменной поэзии. В 1932 году, как самого молодого председателя колхоза, Алексея Платонова пригласили в Якутск на 15-летие Советской Якутии. Там он впервые услышал об Институте народов Севера. Позднее, вспоминая о начале творческого пути, Платонов написал: «К литературной, вернее, поэтической работе я пришёл через песню. Уже на подготовительном отделении, с первого года жизни в Ленинграде, я впервые узнал о стихах советских поэтов и классиков и часто слушал исполнение любимых революционных песен. И тогда мне

захотелось самому написать такую же песню, которую бы запела и полюбила молодёжь...» [5; 57].

В 1938 году А. Платонов выпустил первую книгу «Песни эвенка». К сожалению, в том же году из-за тяжёлой болезни поэт был вынужден прервать учёбу и вернуться в Якутск.

Через год после смерти Учпедгиз выпустил книгу избранных стихотворений и песен Алексея Платонова.

В журнальной подборке три стихотворения поэта. Стихотворение «Учур-река» состоит из двух частей. Первая – это прошлое эвенков:

По речному льду скользили, –
Чуть дышали, еле жили...

Во второй части воспевается новая жизнь: колхозы, дружбы народов:
Русский и эвенк с якутом –
Братья, труд их славой сроден... [6; 115].

Главный герой стихотворения «Я стану командиром» вспоминает Гражданскую войну, погибших в ней брата и отца. В день своего двадцатилетия он обещает:

Я в Красную армию годен,
Я буду страну охранять [6; 116].

На стихотворение «Так будет скоро», по-видимому, вдохновило начавшееся после постановления СНК СССР в апреле 1932 года, строительство Байкало-Амурской магистрали. Поэт был уверен, что скоро поезда придут в Якутск:

Тук-тук-тук, тук-тук-тук, –
Мчится в чаще паровоз.
Под колёс весёлый стук
Он людей в Якутск повёз [6; 116].

Однако после начала Великой Отечественной войны часть уже уложенных путей участка Бам-Тында в связи с нехваткой металла в стране по решению ГКО в январе 1942 года была разобрана и отправлена на нужды обороны.

В 1976 году М. Воскобойников заметил: «Места поэта сбывается в наше время, когда Байкало-Амурская магистраль проходит сквозь посёлки эвенков, расположенных на юге Якутии, севере Иркутской области, в Северной Бурятии, в Северном Забайкалье, в Амурской области и Хабаровском крае» [1; 101].

Среди авторов подборки Иван Кириллов. Он окончил Институт народов Севера в 1940 году и работал учителем в эвенкийской школе. В стихотворении «Домой» поэт описал чувства, которые испытывали поколения студентов-северян, возвращающихся в родные края:

Я учился шесть лет в Ленинграде
И теперь возвращаюсь домой.
Навсегда сохранит моя память

Светлый город над светлой рекой [6; 120].

Когда началась Великая Отечественная война эвенкийский народ, как и все трудящиеся Советского Союза, проявил истинный патриотизм. Окончив институт в 1939 году один из зачинателей эвенкийской литературы Никита Васильевич Сахаров, вернулся на родину. Одно время он работал секретарём Витимо-Олёкминского окружного комсомола, но потом переехал в Чару. Когда началась ВОВ Н. Сахаров ушёл на фронт. В апреле 1945 года он погиб. Уже после его гибели была напечатана повесть «Мечта Маргеша сбывается».

В подборке творчество Никиты Сахарова представлено стихотворением «Всюду с эвенками Ленин», ранее опубликованное ещё в 1939 году. Строки, прославляющие Ленина, партию, комсомол были характерны для того времени:

Возле рек таёжных – Ленин,
На горах таёжных – Ленин,
В стойбищах далёких – Ленин,
Всюду с эвенками – Ленин! [6; 120].

Эвенкийские поэты писали о мире, обличали империалистических поджигателей войны. Эта тема ярко отразилась в стихотворении Афанасия Хромова «Мы за мир!»:

Народов и гнев, и проклятье
Любителям жечь города!
Советские люди, мы смотрим
Отважно вперёд сквозь года [6; 114].

Стихотворение В. Соловьёва «В колхозе имени Молотова» посвящено студентам-герценовцам, помогавшим убирать урожай в колхозе Кингисеппского района.

Двумя пейзажными зарисовками «Снег идёт» и «Река» представлено творчество Григория Чинкова. Григорий Чинков тоже был выпускником Института народов Севера 1938 года. Он написал свыше пятидесяти патриотических стихотворений, а также обнаружил незаурядные способности в художественной обработке эвенкийского фольклора. В частности, он обработал разнообразные сюжеты о лисе и объединил их в одну «Сказку», которую на русский язык перевела В. Наумова. Книга «Сулакичан» («Хитрый лис») вышла в 1940 году в Детгизе в Ленинграде.

Стихи Ивана Удыгира «О старой и новой жизни эвенков», «На рыбалке» прославляют советскую власть, дела Ленина, передовых колхозников.

Стихотворение Николая Петрова «Мальчик-рыбак» – рассказ о рыбалке умелого мальчишки, который счастлив. Поэт старается передать чувства ребёнка:

И первый окунь
В ладонях бьётся.

Его снимая,
Рыбак смеётся [6; 122].

Ещё одно стихотворение, повествующее о рыбалке, «Тучэвул едет на лодке» Алексея Салаткина. Оно, как и стихотворение Н. Петрова, рассказывает о юноше Тучэвуле, который хорошо ориентируется на реке, умело разводит костёр:

Ночь туман развесила.
А парнишке нипочём.
Жарить рыбу весело,
Чтоб наестся перед сном [6; 123].

Таким образом, первая публикация девяти эвенкийских поэтов состояла из пятнадцати стихотворений. Из них десять имеют ярко выраженную пропагандистскую направленность: величие дел Ленина, партии, перемены в жизни в лучшую сторону, самоотверженный труд колхозников, защита Родины, борьба за мир.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воскобойников М.Г. Колыбель новописьменных литератур / М.Г. Воскобойников // Полярная звезда. – 1976. № 4. – С. 100-106.
2. Воскобойников М.Г. О молодой эвенкийской поэзии / М.Г. Воскобойников // Полярная звезда. – 1955. – № 5 (71). – С. 101-110.
3. Данилова С.В. Переводные произведения в литературно-художественном журнале «Полярная звезда» (1954–2016 гг.) / С.В. Данилова, И.В. Собакина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 9 (75): в 2-х ч. Ч. 2. – С. 107-110.
4. Овсепян Р.П. Многонациональная печать новой России (некоторые аспекты функционирования) / Р.П. Овсепян // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. – 2011. – № 3. – С. 39-51.
5. Огрызко В.В. Писатели и литераторы малочисленных народов Севера и Дальнего Востока: Биобиблиографический справочник. Ч. 2. – М.: Литературная Россия, 1999. – 548 с.
6. Стихи эвенкийских поэтов // Полярная звезда. – 1955. – №5. – С. 112-123.
7. Якимов О.Д. Печать Якутии на весах времени. – Якутск: ИД СВФУ, 2012. – 216 с.

УДК 821.161.1

*К.А. Семенова
студентка 1 курса ГАПОУ УТЭК
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – Г.Ф. Хажиева
канд. филол. наук, преподаватель
русского языка и литературы ГАПОУ УТЭК*

**ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЛАДИМИРОМ ДАЛЕМ
ПОНЯТИЙ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО, ЧЕЛОВЕК И
МИФИЧЕСКИЕ СУЩНОСТИ В РАССКАЗЕ «БАШКИРСКАЯ
РУСАЛКА»**

Аннотация: в статье представлена специфика изображения человека и мифических существ в рассказе «Башкирская русалка», созданном Владимиром Ивановичем Далем на основе эпического сказания «Зая-Туляк и Хыухылыу». Раскрыта особенность мифологического мировосприятия башкирского народа с точки зрения пространства и времени, отраженных в анализируемом художественном тексте. Выявлены нравственные доминанты произведения.

Ключевые слова: пространство, время, мифические существа, нравственные доминанты, эпос.

*K.A. Semenova
1st year student of GAPOU UTEC
(Ufa)*

*Scientific Advisor – G.F. Khazhieva
Candidate of Philological Sciences, Teacher of Russian language and
literature of GAPOU UTEC*

**FEATURES OF VLADIMIR DAHL'S USE OF THE CONCEPTS OF
TIME AND SPACE, MAN AND MYTHICAL ENTITIES IN THE STORY
"THE BASHKIR MERMAID"**

Abstract. The article presents the specifics of the depiction of humans and mythical entities in the story "The Bashkir Mermaid" by Vladimir Ivanovich Dal, based on the epic tale "Zaya-Tulyak and Khuykhilyu." The article reveals the peculiarities of the Bashkir people's mythological worldview in terms of space and time, as reflected in the analyzed literary text. The article also identifies the moral dominants of the work.

Keywords: space, time, mythical entities, moral dominants, epic.

Владимир Иванович Даль создал множество произведений: сказок, рассказов, очерков и др. Полное собрание его сочинений составляет 10 томов.

В 1838 году он приехал в Оренбург в качестве чиновника особых поручений при военном губернаторе В.А. Перовском. В состав

Оренбургского края входила тогда и Башкирия. По приказанию губернатора исследователь объехал башкирские земли и сделал подробное их описание. Писатель побывал во многих населенных пунктах, в том числе в Уфе и Стерлитамаке. К концу года он говорил на башкирском и казахском языках.

Художественный текст «Башкирская русалка» опубликован в 1843 году, когда В. Даль уже уехал из Оренбургского края. Ученые считают, что это не просто перевод или пересказ фольклорного произведения, а «продукт тщательного научного анализа и отбора исходного материала, обобщения имевшихся у писателя записей, наблюдений и впечатлений, накопившихся за время соприкосновения с башкирской культурой» [4; 346].

Сам Владимир Иванович определил жанр произведения как «дивный рассказ». При этом в словаре Даля «рассказ» не представлен как жанр литературы, а «действие по глаголу рассказать, рассказывать» [3], то есть передать в беседе, сказать словами. Первая часть «Башкирской русалки» является своего рода очерком о башкирах и Башкирии, вторая – раскрывает историю Зая-Туляка, героя башкирского фольклора.

Интересным кажется, как в произведении представлено *пространство и время*. Говоря о месте действия, В. Даль использует понятия *волость, уезд, кантон*, например: «...на бывшей Ногайской дороге, в земле...», «...земля эта...лежит в Белебеевском уезде...», «...в 12-м башкирском кантоне есть место в 1800 квадратных верст...», *Бурзенской волости...*» [2; 193]. Как видим, автор применял административные обозначения, которые были свойственны России того времени и Башкортостану XVI-XIX вв.

Пространственные координаты в художественном тексте показаны как географические названия («...в горной части Урала...»), этнические территории («...в степь, на заклятых врагов, на кайсаков...»), населенные пункты («...аул или зимовка Чапай; Бурангул или Курьятмас...»), природные объекты («...расселился от Уральского хребта до Яика, Большого Ика, Белой и Камы...», «...разбрелся по отрогам и долинам Урала...») [2; 195].

Данные пространственные обозначения создают у читателей ощущение присутствия на месте описываемых Владимиром Далем событий. При этом окружающий мир не представлен как нечто цельное, единое. Наоборот, мы обнаруживаем некую разрозненность, будто части мира выхвачены из общего потока. Такое видение свойственно именно мифологическому сознанию, формирующему мифологическое пространство.

В свою очередь, *время* задается как *времена*, протяженность которых невозможно измерить («...народ башкурт разделился с незапамятных времен на племена...», «...кочевал в древние времена Самар-хан...») или

нельзя точно обозначить («... с незапамятных времен пошла к шайтану в кабалу...») [2; 192].

Время может соотноситься с событиями или людьми: «...со времени Зая-Туляка...», «...вода течет во время разлива озера...», «...во время смут и возмущений...» [2; 196]. Встречаются случаи, когда *время* выступает как далекое прошлое народа: «...рассказывает вам башкир стихами или напевает, вторя чибизге или кураю, в прошлом времени...» [2; 194].

Владимир Иванович отмечает особое отношение башкирского народа к прошлому: «Они сосчитают вам по пальцам не только события от 1772 года по 1830 год, от Емельки Пугачева и до мятежа в Польше, не забыв ни одной войны нашей, ни одного местного или общего для империи бедствия, но прихватив ину пору такой старины, что после того события или времени во всех уездных городах нашей губернии раз по семи уже погорели архивы» [2; 195].

Выяснилось, что время в исследуемом тексте не линейно и многозначно, а также тесно связано с историческим прошлым народа.

Человек не одинок в окружающем его пространстве. Он живет одновременно с мифическими *сущностями*, которые связывают его с миром природы.

В «Башкирской русалке» мифические *существа* имеют разное происхождение: западноевропейское (ундина), славянское (леший, русалка, водяной и др.), арабо-мусульманское (шайтан, джинн), башкирское (Дью-пари) [4; 348]. Необычны и места проживания данных *существ* (рай небесный, жилье и царство могучего падишаха водяных, прозрачное царство).

В анализируемом художественном тексте писатель не детализирует внешний облик леших и водяных и особенности их поведения. Однако разделяет русалок и водяных как представителей женского и мужского рода. Водяной – хозяин воды, царь («Он добр, но угрюм и суров: он не играет и не шалит, но он, негодуя на злые дела людские...вздывает подвластную ему стихию и грозит затопить окрестности...» [2; 197]). Несмотря на то, что падишах духов водяных суров, он не препятствует своей дочери обрести счастье с Зая-Туляком: «Тебя, дочь моя, бранить не за что: это судьба твоя» [2; 198]. В отличие от хозяина воды, Самар-хан, «...разгневанный равнодушием и холодностью сына, велел на месте выколоть ему глаза...» [2; 200]. Здесь показана жестокость, которую *человек* может проявить в отношении себе подобных.

Русалка – красивая девушка с длинными распущенными волосами, обладающая возможностью выходить из воды и перемещаться по земле. Образ русалки является центральным, не случайно произведение названо в честь нее. То, что героиня соотнесена с водой, не кажется удивительным, ведь жизнь башкир, как и всякого народа, немыслима без рек, озер,

родников. Так мы обнаруживаем взаимосвязь башкир с природой и ее стихиями в целом.

В рассказе русалка изображена как заботливая и понимающая жена: «Верная русалка, разметав шелковую косу, которую не чесала со дня отбытия любимца своего, стерегла и ожидала друга...» [2; 210]. Следуя вслед за любимым, она покидает родные места: «Прости», – говорит свободнорожденная дочь Ачулы-куля родному озеру, Карагачу лесистому...; «Прости», – говорит она родным берегам...» [2; 211]. Дочь водного царя ведет себя как многие башкирские, да и не только, девушки, который выйдя замуж, оставляют отчий дом, подруг, родной край.

Героиня не связывает ханского сына обещанием быть всегда рядом с ней в благодарность за ее преданность. «Слушай, князь мой! За тобою опять идут; повинуйся и иди...ты не устоишь, и я тебя держать не хочу!» [2; 212]. Однако дает ему срок – 40 дней и ночей, в течение которого она будет ждать Зая-Туляка. Если герой не вернется в указанное время, то найдет свою возлюбленную, как «...находят алый цвет на зеленом лугу, по которому прошло войско Самар-хана, а растоптанный цветок не оживает...» [2; 213].

Молодой хан, увлекшись правлением, не сразу смог ощутить бег времени и спохватился, когда срок почти вышел. «Зая-Туляк зовет отчаянным зовом деву свою, а она молчит, потому что мертвые не говорят» [2; 213]. Не вынеся смерти любимой, хан «закололся копьем». Гибель Зая-Туляка стала поводом для вражды между его братьями: «Братья Зая-Туляка резались за ханство, и все погибли; с тех пор народ утратил падишахов и ханов своих навсегда, растерялся и разбрелся по отрогам и долинам Урала» [2; 213].

Как видим, жестокость Самар-хана, повелевшего лишить глаз своего сына, и слабость Зая-Туляка привели к трагическому финалу: смерть бедной русалки и разрушение целого царства. Таким образом В. Даль изображает последствия, к которым могут привести отдельные человеческие поступки, и говорит о личной ответственности каждого как за судьбу близких, так и всего народа в целом. Ведь любой человек – это часть своей нации, своего государства.

Итак, Владимир Даль творчески преобразует фольклор башкирского народа, сохраняя при этом национальную специфику и сюжетную основу подлинника. В. Даль был не первым интерпретатором башкирского фольклора на русском языке, но он «был одним из первых писателей и исследователей, поставивших литературное творчество этнографической тематики на строгую научно-документальную основу» [4; 351].

Автор обращает внимание читателя на то, что есть нравственные скрепы, которые связывают людей любой национальности: священность семейных уз, верность слову и ответственность правителя за судьбу своего народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башкирская энциклопедия: в 7 тт. – т.2. – Уфа: НИ «Башкирская энциклопедия», 2009. – С.97.
2. Даль В.И. Оренбургский край в художественных произведениях писателя. – Оренбургское книжное издательство, 2001. – 414 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyy-slovar-zhivogo-velikorussskogo-jazyka-v-i-dalja/>.
4. Саитбатталов И.Р. Проблема соотношения оригинального и переводного в произведении «Башкирская русалка» В.И. Даля: лингвостилистический аспект / И.Р. Саитбатталов // Материалы Международной научно-методической конференции «Межкультурная коммуникация: теория и практика обучения». – Уфа: РИЦ БашГУ, 2013. – С. 345-352.

УДК 821.161.1

*А.С. Швидко
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ОБРАЗ ХУДОЖНИКА В ПОВЕСТИ СВЕТЛАНЫ ЧУРАЕВОЙ «НИЖЕ НЕБА»

Аннотация: в статье анализируются средства и способы создания художественного образа главного героя повести С. Чураевой «Ниже неба» – первого башкирского художника Касима Девлеткильдеева. Современный русскоязычный уфимский автор особое внимание уделяет таким приёмам, как экфраксис, портрет и портретные детали, поступки персонажа, а также прямая авторская характеристика. Всё это помогает региональному писателю создать образ не просто талантливого живописца, но истинного творца – смиренного хранителя уходящего мира, сумевшего победить забвение.

Ключевые слова: современная уфимская проза, средства и способы создания художественного образа, прием экфраксиса, портрет и портретные детали, авторская характеристика, поступки героя.

A.S. Shvidko
2nd year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – I.O. Prokofieva
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

THE IMAGE OF THE ARTIST IN SVETLANA CHURAEVA'S NOVEL "BELOW THE SKY"

Abstract. This article analyzes the means and methods used to create the artistic image of the protagonist of S.R. Churaeva's novella "Below the Sky" – the first Bashkir artist, Kasim Devletkildiev. This contemporary Russian-language author from Ufa pays special attention to such techniques as ekphraxis, portraiture and portrait details, the character's actions, and direct authorial characterization. All of this helps the regional writer create the image of not just a talented artist, but a true creator – a humble guardian of a vanishing world who has managed to conquer oblivion.

Keywords: contemporary Ufa prose, means and methods of creating an artistic image, the technique of ekphraxis, portrait and portrait details, author's characterization, the hero's actions.

В основу образа главного героя повести С. Чураевой «Ниже неба» положена биография Касима Девлеткильдеева – первого профессионального башкирского художника, основоположника реалистической школы в башкирской живописи. Согласно справочнику «Писатели земли башкирской», его кисти принадлежат классические для национального искусства работы: «Девушка-башкирка в голубом», «Портрет артиста Мингажева», «Башкир-охотник», «Башкир Ибрагим» «Южный Урал» и многие другие [2].

Светлана Рустэмовна Чураева в своей повести прослеживает основные этапы жизни художника: рождение и детство в ауле Кугуль, учёба в уфимской гимназии и в рисовальной школе Санкт-Петербурга, работа в Башкирии, гражданская и Великая Отечественная войны, болезнь и смерть в 1947 году. Однако перед нами не просто биография живописца, а произведение о личности творца, её месте во времени и истории.

С помощью, каких же приёмов создаётся образ Касима Девлеткильдеева в повести «Ниже неба»?

Обратимся к приему – портретная характеристика. Светлана Чураева не дает в повести развёрнутого описания внешности героя, она сама, как истинный портретист, тонкими, но точными мазками рассредоточивает по всему тексту портретные детали центрального героя, которые помогают автору раскрыть внутреннее состояние Касима Давлеткильдеева в конкретных сюжетных ситуациях. Мы выделим только некоторые из них, как нам кажется, самые значимые.

В начале повести, в сцене рождения, появляется первая портретная деталь – «*чернявый*», и повитуха даёт родившемуся младенцу прозвище «Балакарга» – Воронёнок, чтобы отвести от ребёнка сглаз и нечистую силу. Эта деталь – сравнение ребёнка с воронёнком, которая возникла благодаря тёмному (почти чёрному) цвету волос младенца, – не случайна: так автор отмечает особенность своего героя. И.О. Прокофьева в своём диссертационном исследовании «Уфимская художественная проза конца XX – начала XXI веков: состояние и функционирование» отмечает, что в начале произведения особенно силён «дух башкирских легенд», благодаря чему «легенда о мальчике, наделённом даром художника, становится былью» по мере взросления героя и развития его таланта [3; 123].

В гимназические годы читатель видит Касима глазами его друга Саши Чеверёва, который обращает внимание на то, что у приятеля «*тёмные глаза*», и они всегда смотрят так, словно «*впитывают*» окружающее. Эта деталь указывает на иное восприятие мира будущего художника, который не просто смотрит, а замечает красоту вокруг, вбирая в себя то, чего не видят другие.

В период учебы в Петербурге портретная характеристика становится более выразительной. Светлана Чураева пишет: «Касим бережёт свою бесстрастность. Он с родственным чувством смотрит на лица статуй. Кто говорит, что их улыбки неестественны? Такие же улыбки у многих башкир – спокойные, никогда не сходящие с губ, – просто изгиб рта, уголками вверх» [5]. В этом эпизоде портретная деталь, а именно спокойная улыбка (хотя, эта деталь характеризует всех башкир), на наш взгляд, становится знаком нежелания художника впускать в себя хаос и грязь окружающего мира.

И, наконец, финальный портрет: Касиму шестьдесят лет, он болен туберкулёзом, лежит в холодной комнате, среди тараканов. Автор пишет: «Он притаился, как мёртвый. Что там внутри? Огромное, как восторг, чистое. Небо?.. Под пальцами – жила на шее: миг, миг, миг... Как часы». Внешняя красота ушла, физические силы иссякли, но портретная деталь – пульсирующая жила на шее – становится, в контексте сюжетной ситуации, символом неугасающего желания жить и творить. И как точно замечает поэт, прозаик Елена Крюкова в статье «Время, пространство, женщина: о прозе Светланы Чураевой», этот «спокойный, скорбный уход» показан писательницей, пропущенным, а точнее «прошедшим сквозь её большое сердце» [1]. Таким образом, портретные характеристики, созданные Светланой Чураевой функциональны, ведь именно они помогают читателю наблюдать за внутренними изменениями героя.

Перейдём к следующему приёму – мировоззрение героя. У Касима есть собственный взгляд на творчество, своя программа, связанная с задачами искусства. В споре в повести с русским художником

Сыромятниковым он формулирует её предельно ясно: «Я – не художник! Я – пахарь, работник. Всё, что могу, – копировать природу... Зачем? Чтобы выразить свою любовь. Чтобы дать красоте чуть дольше продержаться против времени» [5]. На наш взгляд, это не гордыня, а глубоко осознанное смирение. Цель творца – не самовыражение, не слава, а сохранение красоты, обречённой на исчезновение. Именно эту черту писатель и литературный критик Игорь Савельев в своей статье, посвящённой анализу повести «Ниже неба» определил, как «попытку сберечь мгновенья для других» [4]. И с этим нельзя не согласиться. Касим Давлеткильдеев не стремится возвыситься над миром, его творчество – это не способ самоутверждения, а форма служения красоте.

Для взглядов на творчество героя важно и его отношение к акварели и маслу. Светлана Чураева не случайно выносит слово «акварели» в подзаголовок к названию повести «Ниже неба». В тексте есть прямое авторское пояснение: «Масло лениво, как вечность. А в акварели – ухваченный миг» [5]. Акварель – техника прозрачности, света, стремительности и лёгкости. Именно акварелью Касим Давлеткильдеев пишет самое важное, значимое и ценное его полотно: портрет башкирской девушки, чьё лицо и уклад жизни исчезнут под натиском времени и жизненных обстоятельств. Ведь юность, чистота и наивность это то, что так быстро уничтожает тяжёлая и рутинная действительность.

В сцене написания портрета «Девушки-башкирки в голубом» С. Чураева подчёркивает: «Давлеткильдеев торопливо писал. Миг – и это чудо исчезнет. Никогда у неё не будет таких нежных, побелевших от волнения губ. Отчётливых, будто обведенных плакатной тушью глаз. Не будет по-детски пухловатых ладошек» [5]. Это только один из многих примеров, где С. Чураева использует экфраксис.

Акварель – это своеобразный нравственный выбор героя: способ сохранять живое, ускользающее навсегда. Масло же – техника официальных заказов, плакатов, парадных портретов. Оно «тяжёлое», требует долгой работы, башкирский художник вынужден использовать его, когда пишет заказные полотна. Безусловно, его душа, его подлинное «я» принадлежат акварели. Это наблюдение, на наш взгляд, помогает раскрыть внутреннюю драму художника – драму творца, разрывающегося между желанием сохранения трепетных мгновений и действительностью, требующей монументов. Художник рисует акварелью для того, чтобы сохранить миг, а не создавать иллюзию вечности.

С помощью приёма экфраксиса уфимский писатель не только детально воссоздаёт этапы написания Касимом Давлеткильдеевым портрета, но и передаёт состояние башкирской девушки, которую мучит стыд и страх что она впустила в дом в отсутствие домочадцев незнакомца: «Девушка <...> сидела, затаившись: может быть, если вести себя хорошо,

эти люди не поступят с ней плохо... Она не чувствовала ни любопытства, ни даже страха, просто притворилась, что ее нет. Только сердце колотится, да ещё стыдно за старые мамины калоши...» [5].

А теперь сама картина Девлеткильдеева: юное лицо с огромными, чуть испуганными глазами, нежные, «побелевшие от волнения» губы, руки, безвольно лежащие на коленях. С. Чураева не просто описывает изображение на портрете, она проникает внутрь психологии картины, показывая читателю, что видел художник за внешней неподвижностью девушки: страх, стыд, надежду. Потому что Касим Давлеткильдеев писал не абстрактные «типажи», а живые, трепещущие души.

Обратимся ещё к одному способу создания образа главного героя в повести «Ниже неба» – поступкам. Вся жизнь художника – это череда решений, каждое из которых требует от него смелости, решительных действий. Поступки Касима Давлеткильдеева продиктованы его мировоззрением, его системой нравственных координат.

Выделим только несколько таких поступков. В детстве – это отказ от золота, предложенного мальчику духом пещеры, первый рисунок, написанный не карандашами, а ягодным соком. В гимназические годы – это внутренний перелом, когда друг Саша говорит ему, что Бога нет, и Касим ищет опору в искусстве. Позже – возвращение в Башкирию из Петербурга, выбор служения родной земле вместо столичной карьеры и поиск сюжетов для своих картин в далёких башкирских аулах.

Обратимся ещё к одному моменту из жизни Касима Давлеткильдеева. Госпиталь (1943 год), медсестра понимает, что тяжело раненый лейтенант, похожий на артиста Столярова, обречен и скоро умрёт. Она бежит к Касиму с мольбой: «Не сдержать, ничего не исправить, а только – успеть. Успеть сохранить красоту лица» [5]. Охваченная этой мыслью, девушка бежит через весь госпиталь за чистой наволочкой, чтобы лицо умирающего бойца было на белом фоне, а Касим рисует. Он делает это не для музея, не для выставки, не для того, чтобы картину увидели потомки. Он понимает: через несколько часов этот человек уйдёт из жизни, и единственное, что от него останется в мире, – это рисунок. И вновь, благодаря этому поступку, художник предстаёт перед читателем не как творец, а как хранитель лиц, противостоящий забвению.

Подведём итоги нашего исследования, образ Касима Девлеткильдеева создан С. Чураевой с помощью целого ряда художественных приёмов: портретные детали, мировоззрение героя, символическое противопоставление акварели и масла, отражающее внутреннюю драму художника, визуальное сопоставление словесного и живописного образов (экфрагсис) и поступки, в которых раскрывается нравственная позиция героя. Всё это позволяет выразить уфимскому писателю мысль, что настоящий художник – смиренный и внимательный

свидетель, чьи прозрачные акварели становятся своего рода «охранными грамотами», выданными уходящему миру.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крюкова Е.Н. Время, пространство, женщина: о прозе Светланы Чураевой. // Журнальный мир. – 2016. – № 3. – С. 276-278. URL: <https://www.zhurmir.ru/content/vremya-prostranstvo-zhenshchina> (дата обращения 13.04.2026).
2. Писатели земли башкирской: справочник / сост. Р.Н. Баимов, Г.Н. Гареева, Р.А. Галиуллин и др. – Уфа : Китап, 2018. – 496 с.
3. Прокофьева И.О. Уфимская художественная проза конца XX – начала XXI веков: состояние и функционирование: дис. кандидат наук: 10.01.01 / И.О. Прокофьева. – Екатеринбург, 2016. – 218 с.
4. Савельев И.В. «Он пытался мгновенья сбересть для людей» // Урал. – 2007. – № 1. – С. 132-135. URL: <https://magazines.gorky.media/ural/2007/1/on-pytalsya-mgnoveniya-sberech-dlya-lyudej.html> (дата обращения 20.04.2026).
5. Чураева С.Р. Ниже неба: повесть / С.Р. Чураева // Дружба народов. – 2007. – № 10. – С. 11-57. URL: <https://magazines.gorky.media/druzhba/2007/10/nizhe-neba.html> (дата обращения 1.04.2026).

УДК 821.161.1.

Ю.А. Шишканова
соискатель кафедры русской литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – В.В. Борисова,
д-р филол. наук, главный научный сотрудник
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

«ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПОГИБШЕГО ЧЕЛОВЕКА»: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ АРХЕТИПЫ СПАСЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ДОСТОЕВСКОГО КАК ОСНОВА ДЛЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА (АНАЛИЗ «ДВОЙНИКА» И «ПРЕСТУПЛЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ»)

Аннотация: в статье на материале повести «Двойник» и романа «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского выявляются универсальные религиозные архетипы грехопадения, страдания и спасения, общие для христианства и ислама (утрата образа Божия, гордыня как грех, воскресение). Обосновывается потенциал произведений писателя для поликультурного диалога и предлагаются методические подходы к их интерпретации в студенческой аудитории.

Ключевые слова: Достоевский, религиозные архетипы, поликультурный диалог, христианство, ислам, «Преступление и наказание», «Двойник».

*Y.A. Shishkanova,
Candidate of the Department of Russian Literature
Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific supervisor – V.V. Borisova,
Doctor of Philological Sciences,
Chief Researcher of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

**"RESTORATION OF A LOST MAN": UNIVERSAL RELIGIOUS
ARCHETYPES OF SALVATION IN DOSTOEVSKY'S WORK AS A
BASIS FOR MULTICULTURAL DIALOGUE (ANALYSIS OF "THE
DOUBLE" AND "CRIME AND PUNISHMENT")**

Abstract. Based on the novella *The Double* and the novel *Crime and Punishment* by F.M. Dostoevsky, this article identifies the universal religious archetypes of the Fall, suffering, and salvation, which are common to both Christianity and Islam (the loss of the image of God, pride as a sin, resurrection). The article substantiates the potential of Dostoevsky's works for polycultural dialogue and proposes methodological approaches for their interpretation in a student classroom setting.

Keywords: Dostoevsky, religious archetypes, polycultural dialogue, Christianity, Islam, *Crime and Punishment*, *The Double*.

Современная социокультурная ситуация в России и мире характеризуется усилением межкультурных и межрелигиозных противоречий, сопряженной с проявлением объективной потребности в мирном сосуществовании. В таких условиях система поликультурного образования сталкивается с важной задачей – выработкой эффективных механизмов диалога, особенно между представителями двух крупнейших религиозных традиций: христианства и ислама. Однако зачастую подобные инициативы либо нивелируют индивидуальные черты каждой культуры, либо, наоборот, чрезмерно подчеркивают различия, приводящие к конфликтам. Поэтому сегодня особенно актуален поиск «универсального общего основания» – культурного феномена, который способен раскрыть глубинное нравственное единство людей, сохраняя специфику конфессиональных границ.

В данном контексте особый исследовательский интерес представляет творчество Ф. М. Достоевского, обладающее уникальным потенциалом для межкультурного диалога: художественный мир писателя предстает как своеобразный полилог культур, в котором пересекаются различные типы мировоззрения. Достоевский формулирует экзистенциально значимые вопросы, универсальные для представителей разных вероисповеданий, поскольку они обращены к основополагающим человеческим ценностям.

Возникает принципиально значимая методологическая проблема: каким образом, опираясь на русскую классическую литературу, в которой глубоко отражена православная духовная традиция, выстраивать продуктивный диалог со студентами – представителями как исламской, так и христианской культур – на основе общих нравственных ценностей? Решение данной задачи предполагает разработку особых подходов, которые не стирали бы конфессиональных различий, избегая при этом культурной конфронтации.

Цель статьи – выявить в двух произведениях разных жанров Ф.М. Достоевского универсальные архетипы грехопадения, страдания и спасения, восходящие к общему для Библии и Корана «авраамическому корню», и предложить методические пути их интерпретации в поликультурной аудитории.

Материалом исследования послужили два художественных текста Ф.М. Достоевского, созданные в разные этапы его творчества и выбранные на основе типологического сходства сюжетной коллизии.

Работа выполнена в русле сравнительного литературоведения с опорой на два взаимодополняющих подхода: сравнительно-типологический метод, который позволяет выявить в разножанровых текстах Достоевского общие религиозные архетипы спасения (жертва, воскресение, мотив исповеди), и историко-функциональный метод, который объясняет, как данные универсальные архетипы работают в разных религиозно-культурных традициях.

Архетип распада: «Двойник» как утрата «образа Божия». В «неудавшейся» ранней повести «Двойник» (1846) Ф.М. Достоевский показывает отрицательный полюс темы спасения: состояние, которое можно назвать духовной смертью. Господин Голядкин демонстрирует движение не от падения к воскресению, а противоположное: от неистовой борьбы за себя – к распаду личности.

Центральный эпизод повести – появление двойника (господина Голядкина-младшего), который первоначально предстаёт как идеальный «социальный двойник» (воспроизводит манеру поведения, речь), а затем постепенно трансформируется в враждебного антагониста, паразитирующего на жизни Голядкина-старшего. Классический (с психологической точки зрения) случай патологического раздвоения личности автор осмысляет в религиозно-антропологическом контексте через архетип утраты человеком образа Божия.

В христианской догматике «образ Божий» понимается как данная человеку способность к свободе, творчеству, нравственному самоопределению. Искажение этого образа – невозможность человека ощущать себя «собой» в духовном смысле [9]. Именно этот процесс автор доводит до гротеска: Голядкин-старший не может отличить себя от

двойника, который в финале окончательно вытесняет оригинал. Утрата своей цельности перед Богом – это метафора духовной катастрофы.

В исламской антропологии этот мотив созвучен понятию фитра (врождённая природа человека). В Коране сказано: «Обрати свой лик к религии, как ханиф. Таково врождённое качество, с которым Аллах сотворил людей. Творение Аллаха не подлежит изменению» (Сура 30:30) [8; 258]. Забвение фитры не уничтожает человека, но делает человека «чуждым самому себе». Голядкин – яркий художественный образ такого изменения фитры: он помнит, что когда-то был «настоящим», но попытки ухватиться за собственную биографию тщетны. Таким образом, распад личности у Достоевского описывается на языке, понятном и для христианского, и для исламского религиозного сознания: человек перестаёт быть тем, кем его замыслил Творец.

Современному читателю неочевидны так называемые ориентальные коды, но для понимания поликультурных контекстов повести они очень важны. П.В. Алексеев, исследуя восточные мотивы раннего Достоевского, убедительно доказал, что они являются не только экзотикой, но и выполняют функцию маркеров «чуждости» самому себе [1; 299]. Голядкин, сравнивая себя с персонажем «в чалме», упоминая об «арабских эмирах» и о «родственниках Мухаммеда», чувствует себя «восточным гостем» среди жителей Петербурга [6; 135]. То есть чалма – это не просто этнографическая деталь, это символ чего-то чужого, инородного, против воли внесенного в сознание. Исследователь считает, что ориентальные коды Ф.М. Достоевского проявляют разрыв между «внутренним» и «внешним» человеком. Голядкин-младший – «родственник Мухаммеда» – непонятен Голядкину-старшему, их странное взаимодействие создаёт эффект культурной и религиозной дезориентации, что в контексте поликультурного диалога важно: автор находит метафору потери духовной идентичности, которая понятна представителям любых конфессий. Горой повести «Двойник» – это пример «невоскресшего» человека, который не прошел путь покаяния и не совершил усилия по собиранию собственной личности.

Архетип «утраты образа Божия» (христианство) и архетип «искажения фитры» (ислам) особенно важны с точки зрения поликультурного диалога: они описывают одно и то же состояние человека, переставшего быть «собой». Гротеск двойничества и ориентальные коды Ф.М. Достоевский использует для создания универсальной модели этого состояния, которую понятны для верующего как в христианской, так и в исламской традиции.

Архетип пути: «Преступление и наказание» – от гордыни к воскресению. Если повесть «Двойник» показывает отрицательный полюс темы спасения – духовную смерть без покаяния, то роман «Преступление и наказание» представляет собой положительный полюс: путь от гордыни

через преступление и страдание к воскресению. В романе Ф.М. Достоевский создаёт универсальную модель «восстановления погибшего человека», которая так же является узнаваемой в разных религиозных традициях.

Теория Раскольникова о «праве сильного» переступить нравственный закон ради достижения великой цели – это попытка поставить себя выше Бога, выше пророков, выше самой человеческой природы. Достоевский создает архетипическую ситуацию проявления гордыни, которая имеет прямые параллели как в библейской, так и в коранической антропологии.

Раскольников хочет сам определять границы добра и зла, решать, кому жить, а кому умереть. «Тварь ли я дрожащая или право имею?» – спрашивает себя герой, примеряя на себя возможность стать как Бог. С библейской точки зрения искушение змея – стать равным Творцу, отбросив зависимость от Него – составляет ядро первородного греха, желание «быть как боги, знающие добро и зло» (Быт. 3:5) [2], привело к грехопадению Адама и Евы. В исламской традиции Достоевский находит поразительную параллель этому сюжету в истории об Иблисе (сатане), который отказался подчиниться воле Аллаха поклониться Адаму как венцу творения. Он ответил: «Я лучше него. Ты сотворил меня из огня, а его – из глины» (Сура 7:12) [8; 97]. Иблис посчитал себя выше того, кому должен был служить, что является проявлением гордыни. Раскольников повторяет ту же ошибку: он не считает себя «тварью дрожащей», он хочет быть законодателем, а не подчиняющимся.

Однако здесь проявляется и принципиальное различие, которое, по всей видимости, Достоевский, осознавал. В.В. Борисова в статье «“Вечные книги” человечества в тезаурусе Ф.М. Достоевского» отмечает, что писатель хорошо знал содержание Корана, в том числе благодаря общению с казахским востоковедом Чоканом Валихановым, и понимал «генетическое родство “небесной книги” с Библией» [3; 137-138]. В исламской традиции гордыня Иблиса – это отказ признать достоинство человека, а не столько бунт против Аллаха. Иблис неспособен смириться с мыслью о превосходстве глины над огнём, Раскольников же, напротив, низвергается потому, что ставит себя выше человека, «твари дрожащей». Однако первопричина зла в обоих случаях имеет одно основание: гордыня как отрицание своей тварности и подчинённости Творцу. Достоевский раскрывает внутреннюю духовную структуру универсального греха, общего для христианства и ислама.

Ключевым эпизодом для понимания религиозной антропологии романа является знаменитая реплика Раскольникова о «пророке»: «Велит Аллах, и повинуйся, “дрожащая” тварь!» [7; 266] Эта фраза восходит к «Подражаниям Корану» А.С. Пушкина и представляет собой, по выражению В.В. Борисовой, «двойную парафразу», в которой

сталкиваются позиции автора и героя. В современной науке убедительно доказано, что Достоевский оформляет мысль Раскольникова как «чужое слово», графически и пунктуационно маркированное (кавычки, курсив, восклицательный знак), тем самым не разделяя богоборческий пафос своего героя [4; 182].

По мнению В.В. Борисовой, в «ошибке» Раскольникова два аспекта. Первый – искажение образа пророка. Раскольников считает, что Аллах и его пророк презирают «дрожащую тварь», а потому жестоки к ней. Пророку и Богу приписывается невозможное отношение к человеку: «В устах Раскольникова кораническая сура в пушкинском переложении в буквальном смысле превращается в сатанинский стих» [4;180]. Второй аспект – смешение Магомета и Наполеона. Раскольников ставит в один ряд «законодателей и установителей человечества»: Ликурга, Солона, Магомета, Наполеона [7; 200], то есть пророк ислама оказывается рядом с французским императором-завоевателем. Однако, как подчеркивает Борисова, Достоевский «целенаправленно “исправляет” эту ошибку автора» [4; 184]. В структуре романа перечень законодателей, предложенный Раскольниковым, сменяется другими фигурами: Авраам, Христос, Магомет. Эта замена принципиальна: Авраам выступает как прародитель всех верующих; Христос – как страдающий Мессия; Магомет – как пророк, утвердивший идею единобожия. Через это сопоставление Достоевский «наглядно раскрывает генеалогическую и духовную связь авраамических религий и их пророков в контексте Священной истории» [184].

Поворотный пункт романа – сцена чтения Соней евангельской истории о воскрешении Лазаря (Ин. 11:1–45) [2] Раскольникову. Ф.М. Достоевский специально помещает этот эпизод в центр повествования, так как архетип спасения обнажается с максимальной ясностью. Описание смердящего тела Лазаря является метафорой духовного разложения человека, полностью отрезанного от Бога. В таком состоянии находится Раскольников, совершив двойное убийство и не раскаявшись. История о воскрешении Лазаря дарит ему надежду: если Христос может вернуть к жизни того, кто уже «смердит», значит, и для него, Раскольникова, есть шанс на спасение. Архетип воскрешения является универсальным. Образ Бога, обладающего силой воскрешать даже «смердящего», присутствует как в христианской, так и с исламской традиции: в христианстве вера в воскресение мертвых – центральный догмат; в исламе утверждается убеждение в грядущем воскресении в Судный день, когда Аллах оживит всех умерших для отчета. Достоевский через евангельский сюжет апеллирует к этому общему для авраамических религий духовному опыту: возможность спасения сохраняется всегда, даже на самом дне падения.

Эпилог романа Достоевский считал самой важной частью произведения. Сон Раскольникова о «трихинах», в котором «Люди, принявшие их в себя, становились тотчас же бесноватыми и сумасшедшими» [7; 419] – метафора индивидуалистического сознания, которое представлялось Достоевскому главной болезнью современности. Раскольников понимает, что теория о двух разрядах людей была именно такой одержимостью, духовной эпидемией, поработившей его душу. В эпилоге же мы видим акт покаяния героя, которого не было в «Двойнике». И здесь автор вводит образ, имеющий ключевое значение для поликультурного диалога: лоно Авраамово. Авраам – фигура, равно почитаемая в иудаизме, христианстве и исламе. Как убедительно доказывает В.В. Борисова, это видение символизирует возвращение Раскольникова к корням единой авраамической традиции: «Без учета этой религиозной генеалогии невозможна адекватная интерпретация последнего видения Раскольникова», – подчеркивает исследователь [184]. Происходит окончательное «исправление» ошибки Раскольникова: в его теории Магомета был близок к завоевателю и узурпатору Наполеону, а в эпилоге пророк ислама занимает свое истинное место: рядом с праотцом веры и с Христом.

Ф.М. Достоевский, как и А.С. Пушкин до него, приходит к пониманию «корневой связи Библии и Корана как равноценных “вечных книг” человечества» [3; 133].

Для поликультурного диалога принципиально значимо, что Ф.М. Достоевский не ограничивается обращением к отдельным библейским и кораническим мотивам, а выстраивает своеобразную генеалогию спасения, в которой Авраам, Христос и Магомет предстают как соучастники единого духовного процесса. Это глубинное осознание универсальности человеческого пути к духовному восстановлению, чья структура узнаваема в христианской, исламской и иудейской традициях. Роман предлагает модель диалога, основанную не на нивелировании различий, а на обращении к общим духовным истокам – к «векам Авраама и стада его».

В произведениях Достоевского – «Двойнике» и «Преступлении и наказании» – присутствуют универсальные религиозные архетипы, характерные как для христианства, так и для ислама (и в целом для авраамических религий): утрата образа Божия/фитры, гордыня как грех Иблиса, воскресение как возвращение к жизни. Однако констатирование общности не ведет автоматически к диалогу. Необходим методический инструментарий, который позволит использовать анализ текстов Достоевского как основу для взаимопонимания между представителями разных культур и вероисповеданий. Ниже предлагается такой инструментарий, уже апробированный в работе со студентами. Каждое

задание строится как проблемная ситуация, требующая не заученного ответа, а рефлексии и сопоставления.

1. Сравнительный анализ: воскрешение мертвых в Евангелии и Коране

Инструкция: «Прочитайте сцену чтения о воскрешении Лазаря из романа "Преступление и наказание" (ч. 4, гл. 4) и следующие аяты Корана: Сура 50:11 ("...оживляем землю после ее смерти. Таким же образом будет и воскресение") и Сура 75 («Неужели человек полагает, что Мы не соберем его костей?...»). Сравните, как в этих священных текстах описывается могущество Творца возвращать мертвых к жизни. Какие чувства у верующего должны вызывать эти описания? Как Достоевский передает эти чувства через сцену с Соней и Раскольниковым?»

Методический комментарий: для выполнения задания используются переводы Корана Крачковского или Кулиева. Задание позволяет студентам понять различия в трактовке идеи воскресения мертвых: в Евангелии воскрешение Лазаря – это историческое чудо, совершенное Христом; в Коране воскресение – это грядущее событие Судного дня. Но могущество Бога (Аллаха) описывается сходными образами: оживление сухой земли, собирание костей, возвращение души в тело. Студенты приходят к выводу, что Достоевский выбрал универсальный образ – Бог, который может оживить даже "смердящего", – потому что этот образ понятен и христианину, и мусульманину.

2. Проектная работа по «Двойнику»: ориентальные коды и утрата идентичности

Инструкция: «Найдите в повести «Двойник» все упоминания «восточных» реалий: чалма, арабские эмиры, родственники Мухаммеда, турки и т.д. Проанализируйте, в каких контекстах они появляются. Как эти детали характеризуют состояние господина Голядкина? Можно ли сказать, что они маркируют его «чуждость самому себе»? Обсудите в группе: что значит «быть чужим себе» в духовном смысле? Приведите примеры из вашего культурного опыта (поговорки, притчи, религиозные наставления)».

Методический комментарий: Это задание выполняется в парах или малых группах. Оно отсылает к адаптированной для студентов работе П.В. Алексеева. Важно, что студенты-мусульмане могут почувствовать себя здесь экспертами: они лучше знают, что такое чалма (как элемент традиционной одежды), кто такие эмиры, как произносится имя пророка. Это создает ситуацию диалога, где знание исламской культуры оказывается востребованным для анализа русского классического текста. В то же время студенты-христиане узнают, что Достоевский не был чужд исламской образности, а использовал ее для глубокой психологической характеристики. Общий вывод: чуждость самому себе – это состояние, которое разные культуры описывают по-разному, но узнают одинаково.

Педагогу важно объяснить студентам, что творчество Достоевского предоставляет уникальную возможность для поликультурного образования именно потому, что сам писатель был глубоко религиозным человеком (православным), но при этом обращался к «вечным книгам» человечества, включая Коран, с уважением и пониманием. Он не использовал исламские образы как экзотический декор; он встраивал их в архетипические структуры утраты, падения и спасения. Итоговая формула для педагога: Достоевский – не поле битвы между конфессиями, а мост между ними. И литература Достоевского дает язык, на котором об этой задаче можно говорить вместе, независимо от вероисповедания.

В рассмотренных произведениях Достоевский выстраивает единую антропологическую модель: первоначальная целостность – грех/гордыня/распад – страдание – покаяние/любовь – надежда на воскресение. Эта модель в равной степени коррелирует с нарративами Библии и Корана. Изучение Достоевского через призму библейско-коранического интертекста не только углубляет филологический анализ, но и становится действенным средством поликультурного образования, формируя у учащихся уважение к иной культуре через понимание общих духовных корней.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев П.В. Мусульманский Восток в поэтике Ф.М. Достоевского // Вестник Омского университета. – 2013. – № 4. – С. 298-301.
2. Библия [Электронный ресурс]: книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. – URL: <https://www.litres.ru/book/svyaschennoe-pisanie/bibliya-knigi-svyaschennogo-pisaniya-vethogo-i-novogo-439825/chitat-onlayn/> (дата обращения: 07.04.2026).
3. Борисова В.В. Вечные книги человечества в тезаурусе Ф.М. Достоевского // Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. – 2024. – № 2. – С. 131-146.
4. Борисова В.В. Какую разницу в отношении автора и героя к Магомету выявляет микроанализ художественного текста (на примере романа «Преступление и наказание») // Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. – 2024. – № 3 (26). – С. 177-190.
5. Борисова В.В. Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и Наказание» в контексте Священной истории: Авраам, Христос, Магомет // Неизвестный Достоевский. – 2022. – Т. 9, № 4. – С. 186-198.
6. Достоевский Ф.М. Двойник / Ф.М. Достоевский // Полное собрание сочинений: в 30 т. / редкол.: В.Г. Базанов (отв. ред.) и др.; Институт русской литературы (Пушкинский Дом). – Ленинград: Наука. Ленинградское отделение, 1972. – Т. 1: Бедные люди; Повести и рассказы, 1846–1847 / ред. Г.М. Фридлендера; подгот. и примеч. Т.И. Орнатской, Г.М. Фридлендера. – С. 109-229.
7. Достоевский Ф.М. Преступление и наказание // Полное собрание сочинений: в 30 т. / редкол.: В.Г. Базанов (отв. ред.) и др.; Институт русской литературы (Пушкинский Дом). – Ленинград : Наука. Ленинградское отделение, 1973. – Т. 6: Преступление и наказание: роман в 6 ч. с эпилогом / текст подгот. Л.Д. Опульская; – 423 с.

8. Коран / пер. с араб. и коммент. М.-Н. О. Османова. – Москва: Ладомир: Восточная литература, 1995. – 576 с.

9. Мейендорф Иоанн, прот. Святитель Григорий Нисский [Электронный ресурс] // Введение в святоотеческое богословие. – URL: https://azbyka.ru/otechnik/Ioann_Mejendorf/vvedenie-v-svjatootecheskoe-bogoslovie/14 (дата обращения: 09.04.2026).

УДК 821.161.1

Р.Н. Юмагузина
студентка 2 курса ФГБОУ «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – И.О. Прокофьева
канд. филол. наук, доцент кафедры
русской литературы ФГБОУ «БГПУ им. М. Акмуллы»

ОПЫТ АНАЛИЗА ПОВЕСТИ «УФИМСКИЙ ВОКЗАЛ» ШАУРЫ ШАКУРОВОЙ

Аннотация: в статье анализируется повесть Ш.Р. Шакуровой «Уфимский вокзал» как история становления личности главной героини – студентки Асии. На время летних каникул, устроившись проводницей пассажирского вагона, она на протяжении всего маршрута следования поезда по бескрайним просторам России встречает множество людей. Их короткие, сменяющие друг друга жизненные истории складываются в калейдоскоп человеческих судеб, и помогает героине раскрыть лучшие качества своей души и обрести бесценный жизненный опыт. Именно данная сюжетная структура определяет особенности композиции повести уфимского автора.

Ключевые слова: современная уфимская проза, повесть, художественный образ, композиция.

R.N. Yumaguzhina
2nd year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – I.O. Prokofieva
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

THE EXPERIENCE OF ANALYZING THE STORY "UFA STATION" BY SHAURA SHAKUROVA

Abstract. This article analyzes Sh.R. Shakurova's novella "Ufa Station" as a developmental story of the protagonist, a student named Asiya. During her summer vacation, she works as a conductor on a passenger train and encounters numerous people throughout the train's journey across the vast expanses of Russia. Their brief, interwoven stories form a kaleidoscope of human destinies, helping the heroine discover her best qualities and gain invaluable life experience. It is this narrative structure that defines the composition of this Ufa author's novella.

Keywords: contemporary Ufa prose, story, artistic image, composition.

В нашей статье мы хотим предложить опыт анализа прозы современного уфимского писателя Шауры Рашитовны Шакуровой, сборника её повестей и рассказов, получившей название «Уфимский вокзал». Мы остановили наше внимание на центральном произведении этой книги, на одноимённой повести, в которой, как отмечает ещё один писатель Светлана Чураева образ уфимского вокзала, дороги становится метафорой поиска жизненного пути главной героини [4].

Шаура Рашитовна Шакурова – сценарист, драматург, прозаик. Окончила исторический факультет БашГУ, аспирантуру Института мировой литературы им. М. Горького и ВГИК (отделение драматургии, мастерская А.Э. Бородянского).

На одной из встреч со студентами-филологами БГПУ им. М. Акмуллы писательнице был задан вопрос об истории создания повести «Уфимский вокзал» и смысле названия всего сборника. Ш.Р. Шакурова рассказала, что сама в 80-е годы, в годы её студенчества в летнее время работала проводницей и хорошо знает особенности этой профессии. А название всему сборнику и одноимённой повести дала студенческая песня «Уфимский вокзал», которая была популярна в конце 80-х годов XX века. Собственно, этот ответ автора прозаического сборника позволяет утверждать, что повесть «Уфимский вокзал» и многие другие произведения, вошедшие в эту книгу, являются автобиографическими. Это рассказы и повести о студенчестве, юности и детстве Ш.Р. Шакуровой.

Обратимся непосредственно к центральной повести сборника. Главная героиня «Уфимского вокзала» – Асия Валеева, студентка исторического факультета и проводница студенческого отряда. Уфа представлена в этом тексте как город, в котором доминируют этнические и нравственные традиции башкирского народа. Они оказывают влияние на формирование личности главной героини: «Жить в Уфе большое наслаждение, но и большой труд, всегда быть на высоте, поддерживать репутацию семьи, чтобы никто из родственников не смог упрекнуть ни в чем» [5; 13]. Замечательно, что опыт социальной жизни в кругу, где каждый отвечает за свою репутацию, Асия неосознанно считает типичным для всего советского пространства.

И ещё одна небольшая цитата из текста: «Асия была правильно подкована идеологически, а прослушанный курс на историческом факультете подтверждал ее представления о мире...» [5; 12]. Героиня искренне считает, что живет в «самом справедливом государстве мира», а советский народ «замечательная общность людей» [5; 11].

Поэтому первая поездка по маршруту Уфа-Ташкент оставила у неё двойственное впечатление: с одной стороны «сказочный, но нереальный» город, а с другой «непонятные и неприятные» взгляды местных мужчин и

предостережения о возможной краже. «В общем, Асие там, в Ташкенте, почему-то не понравилось» [5; 23]. Это «почему-то» знак внутреннего страха, вступающего в конфликт с идейной убежденностью, что Советский Союз – самая безопасная и счастливая страна в мире

Асия, некогда верившая в единство народов, столкнулась с реальностью, которая развеяла ее иллюзии. Во второй рейс она едет уже без прежнего энтузиазма, но продолжает придерживаться усвоенных догм.

За время работы проводницей главная героиня собирает калейдоскоп судеб, истории людей, ставшими её невольными попутчиками. Повесть «Уфимский вокзал» распадается на самостоятельные, короткие рассказы и каждая история выполняет сюжетобразующую функцию. Дорога сквозной художественный образ, который как сюжетный структурный элемент позволяет соединить в повести все эти истории воедино. Более того, дорога превращает повествование в сборник историй, где частные судьбы вступают в диалог, раскрывая всю картину того времени.

Знакомство с Таней, опытной проводницей, происходит в начале пути Асии. Именно она задает вектор дальнейшего ее «профессионального» развития в качестве проводницы. Таня даёт не только практические уроки выживания в дороге (как зарабатывать «левые» деньги, брать «зайцев», варить картошку на пару титана), но эмоциональную опору, которая помогла главной героине в будущем сохранить внутреннюю устойчивость даже в самых стрессовых ситуациях.

Образ молодого узбека Улугбека выполняет в повести несколько функций. Сюжетно он создаёт параллельную линию, зеркальную по отношению к Асие. Потеряв в аварии брата, оставшись с ослепшей матерью, он везёт её в Уфу в глазной центр. В чужом городе незнакомый башкир бескорыстно помогает ему с жильем. Это рождает в Улугбеке благодарность, перенесённую на целый народ. Идеологически образ разрушает оппозицию «свой – чужой», которая помогает раскрыть в повести идею взаимопомощи, преодолевающей национальные и культурные границы. Ш.Р. Шакурова утверждает, что «дружба народов» возможна не как идеологическая конструкция, а как ответная благодарность.

Обратимся к ещё одному образу – образу старика-башкира. Старик представитель ушедшего времени. Он был вынужден, как и многие, покинуть родной край, сбежав от Советской власти. Он и его семья укрылись в Средней Азии, так как там не было: «Никакой Советской власти. Это, отчасти, правда. Поэтому я там и прожил. <...> Главное, вовремя делиться заработанным» [5; 40]. Старик-башкир, на наш взгляд, призван стать в повести связующим звеном между поколениями, передающим родовое знание.

За время рейса с главной героиней случались и драматические происшествия. Цыганский табор захватил вагон, в котором проводницей

была Асия. Цыгане предстают в повести как коллективный персонаж архаического, дорожного мира. Автор не романтизирует их (пожилая пара пытается украсть чайник и наматрасник, соседний вагон обворован), но именно в диалоге с цыганкой Асия получает важнейшее наставление: «Решай не умом, а сердцем» [5; 53].

Вокзал переходное пространство, порог между «своим» и «чужим». Уфимский вокзал символ укоренённости и открытости пути. Поезд место, где время течёт неравномерно, это пространство временного сосуществования.

Композиция в произведении кольцевая. Уфа центр мира героини: здесь начинаются и заканчиваются все маршруты. Связь Асии с ее родным городом настолько сильна, что она с большой тоской покидает город всякий раз, когда отправляется в рейс: «Как только отъезжает поезд, так сразу же Асне хочется вернуться...» [5; 15]. Так проявляется глубинная привязанность героини к родному городу.

Как нам кажется, «Уфимский вокзал» Ш.Р. Шакуровой – это повесть о становления Асии как личности. Работа в студенческом отряде в качестве проводницы, путешествия, встречи обогащают опыт молодой девушки и помогают раскрыть лучшие качества ее души. Эта история о том, как дорога становится школой жизни, в которой рушатся идеологические иллюзии, но обретаются новые ориентиры. Уфимский вокзал становится символом открытости пути, а возвращение героиня не финалом, а только началом нового этапа жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Прокофьева И.О., Бушуева Я.Ю. Художественное своеобразие сборника повестей и рассказов Шауры Шакуровой «Уфимский вокзал» // Казанская наука. – 2025. – № 12. – С. 458-62.
2. Пыхтина Ю.Г. Анализ текста с учетом его пространственных характеристик : учебное пособие / Ю.Г. Пыхтина. – Оренбург : ОГУ, 2019. – С. 108-117.
3. Татаренко Ю.А. Радость каждого дня [Электронный ресурс] // Бельские просторы. – № 4, 2026. – URL: <https://belprost.ru/articles/ufimskievstrchi/2026-03-15/3-2026-yuriy-tatarenko-radost-kazhdogo-dnya-4614689>
4. Чураева С.Р. Писатель Шаура Шакурова достойная смена выдающимся башкирским прозаикам [Электронный ресурс] // Молодёжная газета. 13.11.2019. URL: <https://mgazeta.com/articles/interesno/2019-11-13/pisatel-shaura-shakurova-dostoinaya-smena-vydayuschimsya-bashkirskim-prozaikam-1065645>
5. Шакурова Ш. Уфимский вокзал. – Уфа, 2013. – 160 с.

ЧАСТЬ V

ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

УДК 372.881.111.1

Т.В. Азнабаева

*магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – В.Ф. Аитов
д-р пед. наук, профессор кафедры
романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ИНФОГРАФИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация: в настоящей статье рассматривается инфографика как способ визуализации учебного материала в процессе изучения иностранного языка. Приводятся практические примеры использования инфографики, рассматриваются этапы работы от поиска информации до создания собственных визуальных моделей. Данный способ графической наглядности при помощи лаконичных символов-образов и быстрых рисунков помогает лучше запоминать учебный материал, улучшает качество монологических высказываний и способствует формированию устойчивых навыков иноязычного общения.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, инфографика, графическая наглядность, креативность.

T.V. Aznabayeva

*2nd year Master's student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – V.F. Aitov
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

INFOGRAPHICS AS A TOOL OF FOREIGN MONOLOGUE SPEECH

Abstract. This article examines infographics as a way to visualize learning material in foreign language learning. Practical examples of infographics' use are provided, along with the stages of work, from information search to creating one's own visual models. This method of graphic visualization, using concise symbolic images and quick drawings, helps students

better memorize learning material, improves the quality of monologues, and fosters the development of sustainable foreign language communication skills.

Keywords: foreign language teaching methods, infographics, creativity.

Знание иностранного языка – это важный инструмент межкультурной коммуникации, возможность приобщения к духовным ценностям полиэтнической среды. Владение языком значительно расширяет горизонты развития личности и профессионального роста. Перед российской школой стоит задача заложить основы этого знания в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), согласно которым выпускник должен владеть иностранным языком на уровне свободного общения, читать литературу и вести дискуссию.

В процессе формирования коммуникативных навыков, в частности монологической речи, учителя сталкиваются с трудностью в освоении учащимися этого вида речевой деятельности. Данная ситуация вызвана многими причинами. Сложно выделить среди них основную. Чаще всего они тормозят учебный процесс комплексно. К психологическим барьерами следует отнести страх ошибки и отсутствие языковой среды. Лингвистические трудности связаны с недостатком аудирования и разницей в языковых системах. Методологическими проблемами традиционно являются доминирование грамматико-переводного метода и недостаток практики в рамках учебного процесса. Существенной преградой формирования коммуникативных навыков являются также невысокая мотивация и индивидуальные особенности учеников.

В процессе формирования монологической и диалоговой речи можно выделить то, что ученики часто не знают, о чем говорить, что говорить и как говорить [2; 139]. Таким образом, можно отметить две задачи, которые следует решать педагогу: работать над содержанием и формой высказывания.

Одним из эффективных способов, который помогает решать проблему содержания высказывания является регулярное и целенаправленное использование в учебном процессе графической наглядности.

Наглядность, как дидактический принцип и как специальные средства обучения (технические, аудиовизуальные, мультимедиа) исследовали ученые А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, М.А. Данилов, Л.В. Занков, А.В. Запорожец, В. А. Артемов, В.А. Крутецкий, И.Е.Пасов и многие другие.

Визуализация учебного материала идеально соответствует нуждам и потребностям современного поколения школьников, а его значимость отражена и в самих требованиях ФГОС, которые подразумевают формирование метапредметных и личностных результатов, включая способность структурировать информацию.

Визуализация информации – это процесс представления абстрактных данных в виде изображений, которые помогают понять их смысл. Важно понимать, что её функция не ограничивается простым иллюстрированием. Речь идёт о когнитивной визуализации, которая предполагает последующее переосмысление материала. Такой подход способствует развитию критического и визуального мышления, активизирует учебную и познавательную деятельность, позволяя сделать процесс обучения более глубоким и результативным.

В научной и научно-популярной литературе для определения наглядности используют термины «графическая наглядность» или «информационная графика». Мы считаем, что эти термины близки по значению, но все же оставляем свой выбор на последнем в качестве инструмента, способствующего эффективному формированию устно-речевых умений у школьников.

Уточним значения этих понятий. Графическая наглядность в учебном процессе – это вид зрительной наглядности, отражающий явления языка и окружающей действительности в графической форме – в виде таблиц, схем, графиков, других условных изображений, которые часто включают в себя рисунки. Они вносят разнообразие в занятия, активизируют внимание учащихся, способствуют лучшему пониманию и запоминанию материала [1; 54]. Цель графической наглядности – предоставить зрительную опору для восприятия словесной информации.

Инфографика представляет собой более комплексный инструмент визуализации, который сочетает в себе текст, графику, иллюстрации, элементы дизайна [3]. Графическая наглядность направлена на упрощение учебного материала, а инфографика объединяет и разъясняет более сложную информацию, помогает быстро и понятно донести сложные процессы и взаимосвязи.

Приведем несколько примеров работы с инфографикой на уроках английского языка в пятом классе. Мы используем учебник «Spotlight».

При изучении темы «In all weathers», модуль 7, ученикам предлагается инфографика «Clothes» (рис. 1)

На начальном этапе работы с инфографикой ученики выполняют задание репродуктивного уровня, направленное на поиск информации. Например, *which clothes are for warm or cold weather?*

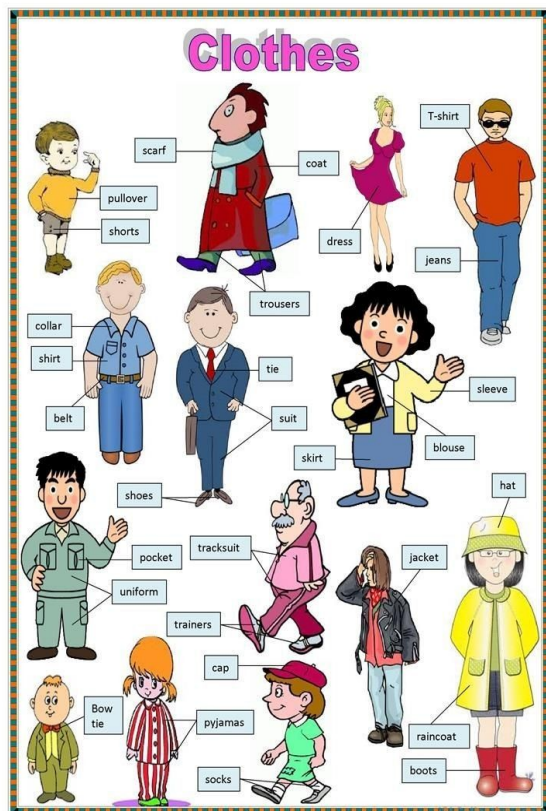


Рис. 1

На следующем этапе ученики отвечают на вопросы, выявляющие причинно-следственные связи. Например, группа вопросов.

1. Why would you wear a coat in cold weather?
2. What is the purpose of wearing a scarf in winter?
3. How does a raincoat help you in rainy weather?
4. Why are shorts and a T-shirt suitable for warm weather?
5. What is the reason for wearing boots in cold or wet conditions?

На третьем этапе ученикам предлагается выбрать роль, проанализировать инфографику с точки зрения выбранной роли и ответить на вопросы.

Например, choose a role: girl, teenager, teacher, businessman. Analyze the infographic from the point of view of your role. What clothes do you choose?

По мере усложнения заданий целесообразно предложить учащимся задание на применение полученных знаний и опыта в новых ситуациях. Для этого они должны представить собственную позицию по данной проблеме.

Например. Give your own opinion on the problems. Why do you choose these clothes?

Работать с инфографикой ученики могут как индивидуально, так и в группах – в таком случае у них появляются навыки работы в команде.

Современным школьникам бывает сложно читать объемные тексты, они часто пропускают учебную информацию, игнорируя стадию

понимания и осознания. А для того, чтобы обработать текст, трансформировать его в инфографику, продумать систему представления информации, необходимо включиться в изучаемую тему, исследовать ее.

Систематическое использование инфографики на уроках с последующей проработкой информации в монологической и диалоговой речи повышает внимание и активность учеников. Ответы учеников становятся более аргументированными, так как материал организован по блокам и это позволяет связать полученную информацию в целостную картину о том или ином объекте и затем легко восстановить ее в памяти. Ученики используют готовую инфографику, предложенную учителем, но также создают ее самостоятельно: рисуют взаимосвязи, придумывают символы к объектам.

Таким образом, применение инфографики способствует переходу школьника на более высокий уровень познавательной деятельности, стимулируя креативный подход [4].

Приведем еще один пример творческой работы на уроке.

В процессе закрепления времен Present simple и Present continuous в модуле 6 темы «Round the clock» ученикам было предложено составить свой распорядок дня «Daily routine». В рисунках следовало опираться на изученную лексику и структурировать ее по времени суток. What do you do in the morning, in the afternoon, in the evening? Ученики выбрали вид инфографики по своему усмотрению: хронологической последовательности (рис. 2, 3) или круговой диаграммы (рис. 4, 5). Представленные рисунки сделаны учениками 5А класса Аксаковской гимназии г. Уфы.

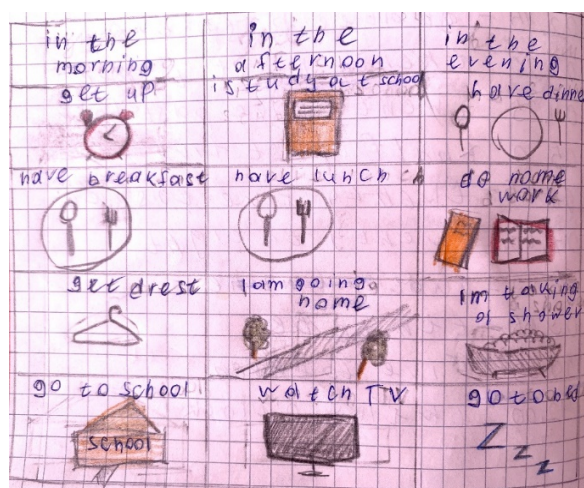


Рис. 2, 3

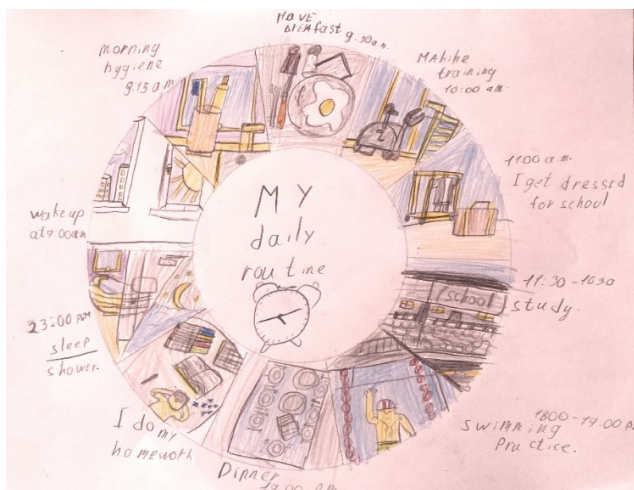


Рис. 4

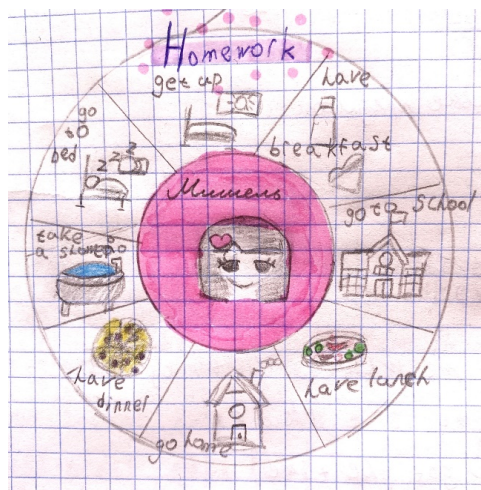


Рис. 5

На следующем этапе ученикам следовало, опираясь на собственную инфографику, рассказать о распорядке дня, начиная с утренних занятий и заканчивая вечерними делами. Для описания ежедневной активности использовать времена Present simple и Present continuous.

Примеры.

I usually **wake up** at 7 o'clock every day.

Now I'm **listening to music** while having breakfast.

In the afternoon, I often **go to school** and then **do homework**.

Примеры вопросов о распорядке дня, используя изученную лексику и грамматические конструкции.

What time do you wake up in the morning?

Are you studying now or are you reading a book?

Do you go swimming after dinner?

В форме диалога можно обсудить с одноклассниками различия и сходства графиков, описать, что вы делаете одинаково и что отличается.

We both **have breakfast** in the morning, but I **listen to music**, while my friend **reads a book**.

Следует отметить, что создание инфографики не должно занимать несоразмерно большую часть урока. Мы полагаем, что творческая часть занятия должна стать естественным продолжением изучения темы и позволить эффективно отработать новый материал. Все этапы урока должны быть взаимосвязаны.

Следующий пример использования инфографики.

При изучении темы «My home, my castle», модуль 3, учитель поэтапно готовит учащихся к созданию собственной инфографики, гармонично интегрируя изучение грамматической структуры there is / there are и предлогов места (prepositions of place).

После повторения лексики и грамматики можно провести игру «Find the object». Учитель описывает предмет с использованием предлогов места, учащиеся находят соответствующую картинку.

Пример: There is a thing on the wall above the bed. What is it? (picture)

На создание инфографики выделяется 10 минут.

Класс делится на пары. Каждая пара рисует свою комнату при помощи карандашей, фломастеров, любых графических материалов.

Инструкция: You should draw your own room and describe where different things are located using sentences with "there is/there are" and prepositions of place.

Затем каждая пара презентует свой проект. На это также выделяется 10 минут. Работа пройдет более эффективно, если ученики заранее подготовят эскиз своей комнаты (рис. 6).

Пример описание комнаты:

This is my room. There is a big bed in the corner. There are two pictures on the wall. My desk is near the window. The lamp is on the desk.

Остальные слушатели задают уточняющие вопросы:

Is there a carpet on the floor? Where is your chair? Is there a plant in your room?



Подводя итог урока, учитель рекомендует сохранить созданные композиции как иллюстрированный вокабуляр.

Мы составили список заданий, которые могут быть полезными на уроках. Основная задача: использовать в инфографике необходимые для описания слова и выражения, а также грамматические конструкции.

1. Нарисуйте карту своего дома, квартиры, дачи, сказочного дворца и подпишите комнаты, зоны, архитектурные элементы на английском языке.

2. Покажите графически ваши любимые школьные предметы и

причины, почему они вам нравятся.

3. Нарисуйте меню здорового завтрака, обеда и ужина, подписав каждый пункт на английском.

4. Проиллюстрируйте ваше любимое блюдо, подробно рассказывая о каждом ингредиенте.

5. Создайте плакат-инструкцию приготовления любимого напитка или блюда.

6. Нарисуйте семейное дерево.

7. Придумайте забавную историю про вашу семью или друзей и создайте комикс с английскими подписями.

8. Нарисуйте лес или парк, отметив животных и растения, живущих там.

9. Создайте инструкцию по уходу за домашними животными, представленная в форме комикса.

10. Создайте инфографику о вашем любимом животном, его особенностях и поведении.

11. Составьте таблицу сравнений климатических условий в разные времена года.

12. Составьте план безопасной прогулки по городу, сопровождаемый рекомендациями и предупреждениями.

13. Составьте карту страны или города, куда мечтаете поехать, отмечая достопримечательности.

Таким образом, использование инфографики на уроках английского языка позволяет успешно интегрировать теоретические знания в разговорную практику, обеспечивая глубокое понимание учебного материала. Творческие задания, связанные с созданием инфографики, развивают у школьников умение анализировать информацию, выделять главное и структурировать материал. Результатом становится не только улучшение качества монологической речи и формирование устойчивых навыков иноязычного общения, но и создание значимых образовательных продуктов, имеющих личную ценность для каждого ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. А35 Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя – М.: Логос, 2004. – 384 с.
3. Фролова М.А. История возникновения и развития инфографики // Вестник ПГГПУ. Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2014. – Вып. 10. – С. 135-145.
4. Шабалова О.Е. Возможности использования инфографики в процессе обучения на уроках английского языка / О.Е. Шабалова // Сахалинский гуманитарный журнал. – 2024. – № 3. – С. 47-51.

УДК 372.881.111.1

Т.И. Брусенцева
учитель иностранных языков МБОУ «СОШ №40»
(г. Курск)

ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И УСЛОВИЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация: в статье обосновывается теоретическая и практическая значимость личностно-деятельностного подхода в обучении английскому языку в современной школе. На основе анализа источников и педагогической практики выделены ключевые компоненты подхода: личностная направленность и деятельностная основа. Представлены конкретные педагогические условия его эффективной реализации: индивидуализация и дифференциация обучения, использование аутентичных материалов, проблемных и проектных заданий, создание мотивирующей образовательной среды. Личностно-деятельностный подход способствует формированию не только предметных, но и метапредметных и личностных результатов, обеспечивая развитие активной, самостоятельной и коммуникативной личности школьника.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, обучение английскому языку, условия реализации, ФГОС, коммуникативная компетенция, мотивация, универсальные учебные действия.

T.I. Brusentseva
foreign language teacher of MBOU Secondary School No. 40
(Kursk)

THE PERSONAL-ACTIVITY APPROACH TO TEACHING ENGLISH AT SCHOOL AND THE CONDITIONS FOR ITS IMPLEMENTATION

Abstract. The theoretical and practical significance of the personal-activity approach in teaching English at a modern school is substantiated. Based on the analysis of theoretical sources and pedagogical practice, the key components of this approach are identified: personal orientation and activity basis. Specific pedagogical conditions for its effective implementation are presented: individualization and differentiation of learning, the use of authentic materials, problem-based and project-based tasks, as well as the creation of a motivating educational environment. The personal-activity approach contributes to the formation of not only subject-specific but also meta-subject and personal results, ensuring the development of an active, independent and communicative personality of the student.

Keywords: personal-activity approach, teaching English, conditions for implementation, Federal State Educational Standard, communicative competence, motivation, universal learning actions.

Введение

Современная школьная система образования переходит от простой передачи знаний к формированию ключевых компетенций. Этот вектор закреплён в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), что требует пересмотра методов преподавания иностранных языков [3; 12]. Если раньше учитель английского языка стремился дать ученику набор грамматических правил и лексики, то сегодня приоритетом становится становление личности обучающегося, его готовности к самостоятельному добыванию знаний и реальной коммуникации. В этой ситуации востребован личностно-деятельностный подход, объединяющий два принципа: признание ученика активным субъектом и понимание того, что развитие личности происходит через деятельность [4; 25].

Однако повседневная реализация подхода в школе сопряжена с трудностями. Многие педагоги испытывают затруднения при конструировании уроков, отвечающих требованиям данной парадигмы, что приводит к формализму и снижению эффективности [6; 3]. Возникает противоречие между необходимостью внедрения подхода и недостаточной проработанностью конкретных условий его реализации. Данная статья предлагает теоретически обоснованные и практически ориентированные рекомендации для учителей английского языка.

Теоретические основы личностно-деятельностного подхода

Подход опирается на труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, И.А. Зимней и А.А. Леонтьева [1; 45], [2; 78], [4; 112]. Центральная идея: личность развивается только в процессе активной, осознанной деятельности. Как отмечал Выготский, обучение и воспитание не дают развивающего эффекта без деятельностных форм [1; 67]. Ученик не может прогрессировать пассивно; он должен стать полноправным участником процесса. Деятельность выступает и условием, и средством личностного роста. В ходе решения учебных задач, проектов, коммуникативных ситуаций формируются не только знания и навыки, но и мотивация, самостоятельность, рефлексия [5; 89].

Личностный компонент означает, что в центре обучения – учащийся с его мотивами, потребностями, интересами. Это требует учёта индивидуальных особенностей, уровня языка и когнитивных стилей. Интеграция личных интересов учеников в процесс позволяет создавать значимые учебные ситуации [8; 5].

В методике преподавания иностранных языков подход развит в концепции речевой деятельности А.А. Леонтьева: овладение языком строится как решение коммуникативных задач, приближенных к реальной жизни. Язык усваивается не как самоцель, а как средство общения и познания [3; 56].

Компоненты и структура подхода

Применительно к обучению английскому языку подход включает три компонента: целевой, содержательный и процессуальный [7; 2].

Целевой компонент предполагает формулирование результатов не как перечня ЗУН, а как характеристик деятельности. Согласно ФГОС, результаты делятся на личностные (мотивация, ценности), метапредметные (УУД) и предметные (языковой материал). Например, цель: «создать условия для использования Present Perfect при рассказе о личном опыте».

Содержательный компонент требует отбора материала, обладающего личностной значимостью. Приоритет – аутентичные материалы (статьи, видео, песни, сайты). Содержание должно быть проблемным, побуждать к выражению собственной позиции.

Процессуальный компонент отражает организацию деятельности. Фронтальная работа уступает место парной, групповой, коллективной. Учитель становится фасилитатором и консультантом. Эффективны проектный метод, кейсы, дискуссии, ролевые игры. Контроль также деятельностный: портфолио, презентации, самооценка [6; 7].

Условия реализации подхода в школе

Для успешного внедрения подхода необходимо создание следующих условий.

1. Индивидуализация и дифференциация. Учёт уровня подготовки, типа восприятия, интересов. Учитель разрабатывает гибкие планы, предоставляет выбор заданий, тем проектов, форм отчётности [5; 112].

2. Активные и интерактивные методы. Отказ от пассивных методов. Проблемные ситуации, ролевые игры, дебаты, мозговой штурм. Приёмы: Think-Pair-Share, Jigsaw, Learning Stations.

3. Аутентичные материалы и жизненные ситуации. Использование реальных материалов (меню, реклама, новости, блоги). Темы, связанные с интересами школьников: хобби, путешествия, экология, профессия. Моделирование реального общения.

4. Проектная и исследовательская деятельность. Самостоятельный поиск, анализ, синтез, презентация. Формируются все группы УУД. Темы: от «My Family Tree» до «Environmental Problems of My Hometown».

2. Мотивирующая и комфортная среда. Атмосфера сотрудничества и безопасности. Ученики не боятся ошибок, высказывают своё мнение. Поощряется поиск собственных способов работы. Положительный эмоциональный фон повышает мотивацию [8; 9].

3. Формирование универсальных учебных действий. Развитие умения учиться: регулятивные (целеполагание, планирование, контроль), познавательные (работа с информацией, логика), коммуникативные УУД [2; 134].

Практические примеры реализации подхода

Пример 1. Урок в 5-м классе «Еда».

Традиционно: объяснение слов, повторение, подстановочные упражнения.

Деятельностно: проблемная ситуация: «К вам приехал друг из Англии. Угостите его русским обедом. Говорите по-английски». Группы составляют меню, список покупок, рекламу блюд. Презентация проектов. Лексика усваивается в деятельности.

Пример 2. Урок в 9-м классе «Экология».

Традиционно: чтение и перевод текста, ответы на вопросы.

Деятельностно: учащиеся – эксперты экологической организации. Задача: подготовить обращение к жителям о раздельном сборе мусора. Самостоятельный поиск информации (в т.ч. на англоязычных сайтах), создание постера или видеоролика, презентация и обсуждение.

Пример 3. Рефлексия. В конце урока ученики оценивают свою активность, интересные задания, успехи и зоны роста с помощью «лестницы успеха» или оценочных листов. Это помогает осознать прогресс.

Заключение

Личностно-деятельностный подход – методологическая основа современного обучения английскому языку. Он позволяет преодолеть знаниевую парадигму и перейти к системе, где в центре – активная, творческая личность. Подход обеспечивает предметные и метапредметные результаты, формирует компетенции XXI века: критическое мышление, креативность, коммуникацию, кооперацию.

Для успешной реализации недостаточно декларирования принципов. Необходим комплекс условий: индивидуализация, активные методы, аутентичные материалы, проектная деятельность, комфортная среда, развитие УУД. Только при их соблюдении достигаются результаты ФГОС и воспитывается личность, способная к самореализации в поликультурном мире. Дальнейшие исследования могут быть направлены на разработку конкретных технологий и пособий для учителей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004. – 352 с.
5. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 332 с.

6. Печень Ю.С. Реализация деятельностного подхода при изучении английского языка в 5-9 классах [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/realizaciya-deyatelnostnogo-podhoda-pri-izuchenii-anglijskogo-yazyka-v-5-9-klassah-8109882.html> (дата обращения: 05.04.2026).

7. Мул Т.А., Спиридонова И.И. ФГОС: Меняем парадигму урока английского языка с «знаниевой» на «деятельностную» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.1urok.ru/categories/2/articles/103866> (дата обращения: 05.04.2026).

8. Лияскина Т.В. Личностно-деятельностный подход к обучению английскому языку [Электронный ресурс]. – URL: <https://infourok.ru/lichnostnodeyatelnostniy-podhod-k-obucheniyu-angliyskomu-yaziku-2639262.html> (дата обращения: 05.04.2026).

УДК 372.881.111.1

*Е.В. Бурачкова,
преподаватель кафедры методики обучения
иностранным языкам и междисциплинарных исследований
образования,
Национальный исследовательский
Томский государственный университет
(г. Томск)*

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

Аннотация: статья посвящена анализу педагогических технологий в обучении иностранному языку в образовательной программе базового высшего образования «Юриспруденция». Использование современных образовательных технологий и цифровых ресурсов способствует не только успешному развитию коммуникативных умений, но и повышению мотивации к изучению иностранного языка, а также получению новых социокультурных и профессиональных знаний.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, использование цифровых ресурсов, функционально-понятийный подход, профессионально-обусловленное общение, когнитивно- коммуникативный подход.

*E.V. Burachkova,
Lecturer of the department of National Research Center
Tomsk State University
(Tomsk)*

ANALYSIS OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE OF LAW STUDENTS

Abstract. This article is devoted to pedagogical technologies in teaching foreign language in pilot program of basic higher education for law students. The use of modern educational technologies and digital resources facilitates the improvement of communicative skills and motivation to study foreign language, encourages getting new sociocultural and professional knowledge.

Keywords: communicative skills, the use digital resources, functional conceptual approach, professional communication, cognitive communicative approach.

С 2023 года в Томском государственном университете реализуются пилотные образовательные программы базового высшего образования по направлению подготовки «Юриспруденция» профили «Юриспруденция» и «Цифровой юрист» в очной форме обучения, которые являются откликом на новые вызовы времени, включая цифровизацию правовых процессов, а также отражают необходимость формирования междисциплинарных компетенций. Овладение коммуникативными компетенциями, включая способность к иноязычной коммуникации, а именно «способность выстраивать межличностное и межгрупповое взаимодействие на иностранном языке, с учетом особенностей различных культурных, социально-исторических, этнических, философских, профессиональных контекстов» (УК-5), является одной из важных компетенций будущих юристов.

В этом контексте содержание дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в сфере юриспруденции» предполагает освоение специализированной юридической терминологии и разнообразных грамматических средств, умения организовать деловое, ролевое или дискурсивное общение в сфере юриспруденции с учетом межкультурных различий.

В связи с тем, что абитуриенты приходят в университет с абсолютно разным уровнем владения иностранным языком, большинство студентов сталкивается с различными проблемами в процессе обучения, что, безусловно, влияет на интерес и мотивацию к изучению иностранного языка. Эмпирический опыт преподавания английского языка как иностранного студентам-юристам показал, что они испытывают большие трудности с корректной интерпретацией специализированной лексики и понятий, характерных для англоязычной юридической практики, а также демонстрируют низкий уровень владения коммуникативными стратегиями иноязычного общения в профессиональном контексте речевой деятельности. Повышение когнитивно-коммуникативного потенциала обучающегося стало новым акцентом организации обучения с целью повысить его эффективность в современных реалиях.

Для элиминации данной проблемы мы прибегли к использованию современных образовательных технологий в обучении иностранному языку, способствующих успешному развитию коммуникативных умений обучающихся и повышению их мотивации.

Процесс формирования коммуникативных компетенций обучающихся требует усвоения лексического материала в виде кластеров особых профессиональных понятий и терминов, раскрывающих основное содержание конкретной темы, и развития умений его функционального

использования с целью умения использовать профессиональную информацию в процессе решения задач коммуникации. Достижению этой цели будет способствовать, на наш взгляд, использование как функционально-понятийного подхода, который подразумевает широкое применение коммуникативно-познавательных, ситуативных речевых упражнений в виде дискуссии [5; 39], ролевой игры, так и применение инновационных технологий, а именно цифровых ресурсов, приложений и интерактивных платформ. Для совершенствования коммуникативных стратегий нами используются такие ресурсы и приложения как *Replika.ai*, *TalkPal.ai*, *GigaChat*, *Quizalize*, что способствует запоминанию новых терминов, способности верно построить высказывание, а также повышению мотивации к изучению английского языка.

Изменение учебного плана по направлению «Юриспруденция» отразилось на увеличении объема самостоятельной работы студентов и организации новых способов ее контроля. Использование цифровых ресурсов, искусственного интеллекта в качестве инструмента интенсификации самостоятельной работы студентов открывает перспективы для оптимизации учебного процесса. Например, использование приложений как *Replika.ai*, *TalkPal.ai*, *Gliglish* позволяет улучшить навыки произношения и говорения, самостоятельно задав тематику диалога с собеседником-ассистентом, который может исправить ошибки студента, или цифровые ресурсы *Quizalize*, *Magicschool*, которые позволяют в игровой форме, например, в форме квиза, проверить знания студентов. С их помощью также можно преподавателю сгенерировать индивидуализированные задания, открытые вопросы, тесты, что положительно сказывается на обучающем процессе в целом.

Для преодоления трудностей овладения юридическим дискурсом по теме «*Why do we need law*», кроме традиционных форм работы, нами используются интерактивные задания цифрового ресурса *Magicschool*. Например, студенты получают задание в форме теста (*quiz*) из пяти вопросов, таких как «*Which function of law is primarily concerned with setting disagreements between individuals or organizations?*» и варианты ответов: «*Maintenance of social order*», «*Resolution of disputes and access to justice*», «*Protection of individual rights*», «*Regulation of economic activity*». В результате активной самостоятельной работы на практических занятиях студентам становится гораздо легче строить высказывания, используя уже изученную юридическую лексику. Продолжая изучение темы, студенты могут отвечать на вопросы «*Are laws for ordinary people or for lawyers?*», «*Which function of law is the most important one? Why do you think so?*», участвуя в дискуссии в форме игры, доказывая свою точку зрения.

В современном процессе обучения особое внимание уделяется формированию у студентов метапредметных, то есть универсальных компетенций, имеющих когнитивно-коммуникативную основу и

подразумевающих способность обучающихся к многоаспектному социальному общению, а также их психологическую готовность к применению полученных в ходе обучения профессиональных знаний, умений и навыков [2; 194]. Изучение дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в сфере юриспруденции» на первом курсе обучения позволяет студентам с одной стороны применять знания, получаемые одновременно с изучением дисциплин «Введение в специальность», «Теория государства и права», «Правоохранительные органы», с другой стороны, обнаруживает отсутствие специальных знаний в области уголовного права, уголовного процесса и криминологии, например, при изучении темы «*Crime and Punishment*» или «*Steps of the jury trial*». При этом отсутствие специальных знаний в сфере профессиональной деятельности компенсируется за счет фокусирования на познавательный характер образовательной деятельности, использование аутентичных материалов с целью повышения мотивации к изучению английского языка и получения новых социокультурных и профессиональных знаний.

Таким образом, в режиме профессионально-обусловленного общения коммуникативные навыки студентов становятся когнитивным инструментом, который предоставляет им доступ в сферу будущей профессиональной деятельности.

Применение таких подходов как когнитивно-коммуникативного и функционально-понятийного позволяет задействовать психолингвистический потенциал как общеобразовательных, так и специальных юридических дисциплин, а также методы и приемы обучения которым направлены на развитие познавательных и коммуникативных способностей, служащих основой и инструментом формирования профессиональных компетенций. Все это в значительной мере позволяет способствовать развитию мотивации как иностранного языка, так и обучения в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барабанщиков В.А. Коммуникативный подход к исследованию когнитивных процессов / В.А. Барабанщиков // Институт психоанализа: сайт. – URL: www.inpsycho.ru/info/resursy/biblioteka/stati-prepodavatelej
2. Лазуткина Л.Н. Применение когнитивно-коммуникативного подхода в ходе профессиональной подготовки студентов вузов. – Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №76-1. – С.193-195.
3. Лемешко Ю.Р., Литвинова Ж.Б. К вопросу о коммуникативной компетенции студентов – будущих юристов. – Глаголь правосудия. Актуальные вопросы юридического образования. – 2020. – 1(23). – С. 68-72.
4. Мацалак Т.В. Ресурсы индивидуализации при обучении студентов устной иноязычной коммуникации в «ротационной модели смешанного обучения» / Т.В. Мацалак, О.А. Обдалова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2025. – № 2(855). – С. 32-40.

5. Пушкарева И.А. Функционально-понятийный подход в формировании коммуникативной компетенции студентов юридических специальностей. – Теория и методология образования. 2024. – №2. – С.33-48.

УДК 378.147:811.111

*О.В. Долженкова,
старший преподаватель кафедры горного дела,
Губкинский филиал НИТУ «МИСИС»,
Соискатель ЕГУ им. И. А. Бунина
(г. Губкин, Белгородская область)
Научный руководитель – В.Н. Карташова,
д-р пед. наук, профессор кафедры восточных и европейских языков,
перевода и лингводидактики,
ЕГУ им. И. А. Бунина*

ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ «МЯГКИХ» НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в статье обосновывается актуальность диагностики уровня сформированности «мягких» навыков у будущих горных инженеров в процессе иноязычного образования. Описан авторский диагностический инструментарий, включающий типовые задания, критериально-оценочный аппарат, и уровневую шкалу. В статье представлены результаты апробации приведенного диагностического инструментария. Материалы могут быть использованы преподавателями технических вузов при проектировании оценочных средств для диагностики уровня сформированности мягких навыков.

Ключевые слова: «мягкие» навыки, диагностический инструментарий, критерии оценивания, горный инженер.

*O.V. Dolzhenkova,
Senior Lecturer of Gubkin branch of NUST MISIS,
Candidate of YSU n.a. I.A. Bunin
(Gubkin, Belgorod region)
Scientific supervisor – V.N. Kartashova,
Doctor of Pedagogical Sciences Professor of YSU n.a. I.A. Bunin*

DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF FORMATION OF "SOFT" SKILLS AMONG FUTURE MINING ENGINEERS IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract. The article substantiates the relevance of diagnosing the level of soft skills formation in future mining engineers in the process of foreign language education. The author's diagnostic toolkit is described, including standard tasks, a criteria-based assessment framework, and a level scale. The article presents the results of testing the specified

diagnostic toolkit. The materials can be used by teachers of technical universities when designing assessment tools for diagnosing the level of soft skills formation.

Keywords: soft skills, diagnostic toolkit, assessment criteria, mining engineer.

Современная система обучения специалистов горного профиля сегодня переживает глубокую трансформацию. Ключевыми факторами перемен выступают повсеместное внедрение автоматизированных комплексов, цифровая революция в отрасли добычи полезных ископаемых и повышенные стандарты безопасности на производстве. Как следствие, неизбежным становится смещение приоритетов: вместо доминирования узкопрофессиональных знаний (так называемых «жестких» навыков) всё большее значение обретают универсальные компетенции, или «мягкие» навыки. В их число входят: умение чётко выстраивать коммуникацию, способность оперативно действовать в нестандартных обстоятельствах, навыки коллективного взаимодействия, критическое мышление, гибкость к изменениям и эмоциональный интеллект. Во время сессии «Молодёжь-2030. Образ будущего» В.В. Путин подчеркнул, что конкурентные преимущества получают люди, которые обладают тем, что сегодня называют soft skills, креативным, плановым и другими видами мышления [7]. Таким образом, «мягкие» навыки являются не только решающим фактором при приеме на работу, но и фактором профессиональной успешности, карьерного роста и безопасности.

Иноязычная подготовка будущих горных инженеров - это идеальная среда для отработки широкого спектра «мягких» навыков. Этот факт подтверждается многочисленными исследованиями, которые показывают, что в рассматриваемом аспекте потенциал дисциплины «Иностранный язык» уникален и незаменим, ему отводится особая роль в формировании и развитии «мягких» навыков [5,6,8]. Однако анализ научной литературы и педагогической практики показывает, что диагностический инструментарий степени сформированности «мягких» навыков у студентов горных специальностей в процессе иноязычного образования слабо проработан. Существующие методики в основном носят общий характер и не адаптированы для студентов горных специальностей.

Отсутствие валидного диагностического инструментария, позволяющего преподавателю иностранного языка объективно оценить степень сформированности «мягких» навыков во время иноязычной подготовки будущих горных инженеров и своевременно скорректировать учебный процесс усугубляет проблему. Противоречие между запросом рынка на горных инженеров, обладающих развитыми «мягкими» навыками, и недостаточной разработанностью диагностического инструментария этих навыков в аспекте иноязычной подготовки обуславливает **актуальность** данного исследования.

Целью данного исследования является разработка валидного и надежного диагностического инструментария для определения степени сформированности «мягких» навыков у студентов горных специальностей во время иноязычной подготовки.

Научная новизна исследования заключается в разработке диагностического инструментария уровня сформированности «мягких» навыков у будущих горных инженеров, создании и апробации комплекса диагностических материалов, адаптированных под содержание иноязычной подготовки студентов горных специальностей.

Эффективность ряда методов и технологий формирования «мягких навыков» на уроках иностранного языка подтверждается эмпирическими исследованиями и масштабной практикой: перевернутый класс, кейс-стади, проектная деятельность, ролевая игра и другие [1,3,10]. На первый план здесь выходит вопрос об оценивании сформированности «мягких» навыков во время иноязычной подготовки, который стоит особенно остро.

Для начала необходимо определить набор «мягких навыков» подлежащих оцениванию во время иноязычной подготовки у будущих горных инженеров.

Анализ научной литературы по проблеме формирования мягких навыков показывает, что исследователи сходятся во мнении, что «мягкие навыки» не связаны с какой-либо конкретной профессией или специальностью, они являются «универсальными» компетенциями и помогают решать задачи и достигать успехов в различных сферах деятельности, так как являются основой эффективного взаимодействия с людьми [4,8,11].

Современная педагогика выделяет три основные группы «мягких» навыков:

- когнитивные навыки;
- социально-коммуникативные навыки;
- навыки эмоционального интеллекта [2; 9]

По данным Всемирного экономического форума, 8 из 10 самых востребованных компетенций к 2025 году относятся именно к «мягким» навыкам: аналитическое мышление, активное обучение, устойчивость к стрессу, лидерство, креативность и другие.

Анкетирование, проведенное среди 60 учащихся первого курса по специальности 21.05.04 «Горное дело», показало, что среди критически важных «мягких» навыков, необходимых в будущей профессии, студенты выделяют следующие: коммуникация, критическое мышление и решение проблем, командная работа, креативность, эмоциональный интеллект.

Диагностический инструментарий, а также критерии оценивания были разработаны для определения степени сформированности вышеперечисленных «мягких» навыков, при этом содержание типовых

заданий вписано в профессиональный контекст будущей профессиональной деятельности горного инженера.

В качестве оценочного средства сформированности каждого отдельного «мягкого» навыка использовался оценочный лист с дескрипторами по пятибалльной шкале, где:

- 1 – навык отсутствует;
- 2 – проявляется эпизодически, требуется подсказка;
- 3 – проявляется в типичных ситуациях, но неустойчиво;
- 4 – стабильно проявляется в стандартных условиях;
- 5 – навык выражен ярко, проявляется инициативно и в нестандартных ситуациях.

Типовые задания, а также критерии оценивания представлены в таблице.

Таблица 1

Диагностируемый «мягкий» навык	Типовые задания	Критерии оценивания
Коммуникация	Диалог «Налаживание профессиональных контактов в рамках конференции»	Способен инициировать и поддерживать беседу, адекватно реагировать на реплики партнера, четко и последовательно выражать свои мысли
	Ролевая игра «Переговоры с инвесторами»	Способен достичь цели общения, адаптировать язык под конкретную ситуацию, способен войти в роль
Критическое мышление и решение проблем	Сравните систему горного образования в России и Великобритании. Какие сильные и слабые стороны вы видите?	Способен выявить сходства и различия, аргументировать свою точку зрения.
	Найди ошибки в цифровом «паспорте безопасности» шахтера	Логичность аргументации, количество и качество предложенных идей, глубина анализа проблемы.
Работа в команде	Совместный проект на тему «Шахты будущего», где каждый участник отвечает за свой аспект (условия труда, оборудование, безопасность, спецодежда)	Активное участие каждого члена группы, умение распределять роли, договариваться, приходить к компромиссу, уважительное отношение к идеям других
Эмоциональный интеллект	Профессионально-ориентированная ролевая игра «Конфликтная ситуация на рабочем месте»	Умение слушать, учитывать чувства другого, искать решение, устраивающее всех

Креативность	Индивидуальный проект: «Предложи свой вариант спецодежды для горного инженера будущего»	Оригинальность идеи, гибкость (использование известного материала новым способом), беглость (количество идей), проработка деталей.

Итоговый балл за выполнение всех типовых заданий позволил разработать трехуровневую шкалу для диагностики уровня владения комплексом «мягких» навыков, где:

5-12 баллов – низкий уровень

13-19 баллов – средний уровень

20-25 баллов – высокий уровень

Апробация диагностического инструментария проводилась в 2025–2026 гг. среди студентов, обучающихся по специальности 21.05.04 «Горное дело», образовательные траектории «Обогащение полезных ископаемых», «Подземная разработка рудных месторождений». 60 студентов 1-2 курса приняли участие в исследовании, которое проводилось в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. Констатирующий этап показал, что у 68% студентов уровень сформированности мягких навыков в процессе иноязычной подготовки соответствует низкому уровню: они испытывают трудности в поддержании беседы, избегают конфликтных производственных диалогов, не способны четко аргументировать свою точку зрения, не умеют запрашивать обратную связь, реагировать на реплики партнера. Формирующий этап включал обучение с применением технологий формирования «мягких» навыков (ролевая игра, перевернутый класс, проектное обучение), а также внедрение разработанного инструментария в текущий контроль и промежуточную аттестацию. На контрольном этапе (через 7 месяцев) доля студентов с низким уровнем сократилась до 43%. Наиболее значительная динамика зафиксирована по навыкам «коммуникация» и «командная работа» (прирост 36% студентов, достигших среднего и высокого уровня).

Проведённое исследование подтверждает, что диагностический инструментарий определения уровня сформированности мягких навыков у будущих горных инженеров в процессе иноязычной подготовки является необходимым компонентом методической системы. Предложенный инструментарий (оценочные средства, критерии, типовые задания, уровневая шкала) обладает валидностью и надёжностью, что доказано в ходе экспериментальной работы. Представленный диагностический инструментарий определения уровня сформированности «мягких» навыков следует считать перспективным и рекомендовать к использованию в процессе иноязычного образования студентов горных специальностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гольцова Т.А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса / Т.А. Гольцова, Е.А. Проценко // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, – № 68. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-effektivnaya-tehnologiya-obucheniya-inostrannym-yazykam-v-usloviyah-tsifrovizatsii-obrazovatel'nogo-protssessa> (дата обращения: 03.03.2026).
2. Гизатуллина А.В., Шатунова О.В. Надпрофессиональные навыки учителей: содержание и востребованность. – Высшее образование сегодня. – 2019. – № 5. – С. 14-20.
3. Костикова Л.П. Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза: коллективная монография / Л.П. Костикова, А.В. Ельцов, Л.Ф. Ельцова [и др.]; под ред. Л.П. Костиковой, Л.Ф. Ельцовой. – Москва: Перспектива, 2021. – 161 с.
4. Локтаева Н.Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2019. – №4 (64). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-myagkie-navyki-kak-pedagogicheskaya-kategoriya-suschnost-i-soderzhanie> (дата обращения: 18.04.2026).
5. Меньшенина С.Г., Лабзина П.Г. Потенциал дисциплины «Иностранный язык» для формирования гибких навыков студентов технических вузов // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Психолого-педагогич. науки. – 2019. – №2 (42).
6. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – № 3. – С. 350-363.
7. Сессия «Молодежь-2030. Образ будущего». Президент России. – [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/55890>.
8. Слезко Ю.В. Формирование «мягких» навыков в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку студентов-международников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – №9.
9. Сорокопуд Ю.В., Амчиславская, Е.Ю., Ярославцева А.В. Soft Skills («мягкие навыки») и их роль в подготовке современных специалистов// МНКО. – 2021. – №1 (86).
10. Сырина Т.А. Методы и технологии формирования мягких навыков на занятиях по иностранному языку для специальных целей / Т.А. Сырина, Н.Г. Померанцева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т 9. – №5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/20PDMN521.pdf> (дата обращения: 22.01.2026).
11. Фоминых М.В. Инновационная лингводидактика: монография / М.В. Фоминых, Б.А. Ускова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2022. – 69 с.

УДК 372.881.111.1

*А.О. Евтушок
преподаватель кафедры иностранных языков
Крымского филиала ФГБОУВО «РГУП им. В.М. Лебедева»
(г. Симферополь)*

**ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА
В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА
И.П. АГАБЕКЯНА)**

Аннотация: в статье рассматривается потенциал использования ИИ (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat) для обучения грамматике английского языка студентов неязыкового вуза в дополнение к учебнику И.П. Агабекяна. ИИ-сгенерированные упражнения обеспечивают профессиональный контекст, связность и мгновенную обратную связь, но требуют проверки материалов. Предложена интеграционная модель «Учебник + ИИ» и разработаны готовые промпты для преподавателей.

Ключевые слова: искусственный интеллект, обучение грамматике, английский для специальных целей (ESP), учебник Агабекяна, промпты

*A.O. Yevtushok
Lecturer of the department of Foreign Languages
Crimean branch of the Lebedev
Russian State Unitary Enterprise (Simferopol)*

**THE POTENTIAL OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE
TECHNOLOGIES IN TEACHING ENGLISH GRAMMAR TO
STUDENTS OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY (USING THE
TEXTBOOK BY I.P. AGHABEKYAN AS AN EXAMPLE)**

Abstract. The article examines the potential of using AI (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat) for teaching English grammar to students of a non-linguistic university as a supplement to the textbook by I.P. Agabekyan. A comparative analysis of exercises on Simple and Continuous tenses revealed the textbook's limitations: lack of ESP context, isolated nature of tasks, and absence of personalization. AI-generated exercises provide professional context, coherence, and immediate feedback but require material verification. An integration model «Textbook + AI» is proposed, and ready-made prompts for teachers are developed.

Keywords: artificial intelligence, grammar teaching, English for Specific Purposes (ESP), Agabekyan's textbook, prompts.

Учебник И.П. Агабекяна «Английский язык» является основным пособием по дисциплине «Иностранный язык» в системе СПО. Он содержит системный курс грамматики с закрепляющими упражнениями и соответствует требованиям ФГОС [1; 2]. Однако в последние годы исследователи активно обсуждают возможности использования ИИ (ChatGPT, DeepSeek, GigaChat) для оптимизации учебного процесса. Как

отмечает Е.Г. Ляхова, «нейросети способны анализировать данные о прогрессе студента и адаптировать учебный материал под его индивидуальные потребности. Кроме того, нейросети могут автоматически исправлять ошибки в речи студентов и давать рекомендации по улучшению грамматических ошибок» [2]. Таким образом, возникает противоречие между системным, структурированным обучением грамматике по учебнику И.П. Агабекяна и потребностью в персонализации, профессиональной направленности и мгновенной обратной связи, которую может предоставить ИИ.

Цель исследования – выявить и обосновать потенциал технологий искусственного интеллекта (на примере генеративных моделей, таких как ChatGPT) для обучения грамматике английского языка студентов неязыкового вуза в дополнение к традиционному учебнику И.П. Агабекяна. Для этого необходимо проанализировать грамматический раздел учебника, определить возможности и ограничения ИИ, разработать промпты для генерации упражнений и предложить модель интеграции ИИ в учебный процесс.

Научная новизна заключается в системном сравнительном анализе учебника Агабекяна и генеративных моделей ИИ при обучении грамматике с разработкой конкретных промптов.

Исследования подтверждают эффективность ИИ в обучении грамматике: Ким (2019) установил, что чат-боты улучшают грамматическую точность благодаря немедленной обратной связи [4; 44]; Нешковская и Ивановская (2025) выявили положительное отношение студентов к ИИ (филологи скептичнее студентов неязыковых специальностей) [6; 229]; Евтушенко, Шостак и Дробчик (2025) подтвердили, что генеративные модели эффективны для создания упражнений, тестов и глоссариев [3; 775-782]. При этом грамматические упражнения – та категория, где ИИ показывает наилучшие результаты. Анализ литературы позволяет выделить три модели использования ИИ: «ИИ как дополнение» (учебник остаётся основным, ИИ выступает дополнением к практике и персонализации), «ИИ как генератор материалов» (для быстрого создания упражнений преподавателем) и «ИИ как репетитор» (непосредственное взаимодействие студента с чат-ботом). Первая модель наиболее реалистична в использовании для российских СПО.

Однако ИИ в обучении грамматике сопряжено с рядом ограничений. Во-первых, проблема точности: около 27% грамматических объяснений ChatGPT содержат неточности, что требует обязательной проверки материалов преподавателем [5; 37-46]. Во-вторых, отсутствие педагогического контекста: искусственный интеллект не учитывает специфику учебной группы без детальной настройки промпта. Кроме того, ИИ не учитывает специфику конкретной учебной группы без детальной

настройки запроса – это называют отсутствием «педагогического контекста». Ещё один риск – когнитивная девальвация: студенты привыкают получать готовые ответы и перестают самостоятельно анализировать материал. Наконец, существуют и технические ограничения: доступ к ИИ-сервисам есть не во всех учебных заведениях, а их эффективное использование требует цифровой грамотности как от преподавателя, так и от студентов. Несмотря на перечисленные риски, потенциал технологий искусственного интеллекта в обучении грамматике остаётся значительным, и его целесообразно оценить на конкретном практическом примере.

Для сравнительного анализа традиционного учебника И.П. Агабекяна и ИИ-технологий была выбрана тема «Времена группы Simple и Continuous» (Present Simple, Present Continuous, Past Simple, Past Continuous). На основе анализа учебника были выделены следующие типы упражнений: подстановочные («поставьте глагол в правильной форме») – 8-10 на тему, предполагающие механическую подстановку по образцу; трансформационные («переделайте предложения, используя Past Simple вместо Present Simple») – 5-7 на тему, направленные на изменение временной формы; упражнения на выбор правильной формы («выберите правильную форму глагола») – 6-8 на тему, предлагающие альтернативный выбор между Simple и Continuous; упражнения на раскрытие скобок («раскройте скобки, употребляя глаголы в нужном времени») – наиболее многочисленные (10-12 на тему), требующие самостоятельного выбора формы. Таким образом, традиционные упражнения из учебника Агабекяна характеризуются минимальным разнообразием типов (2-3 на тему), отсутствием контекста, коммуникативной направленности, профессиональной составляющей (ESP) и персонализации, фиксированным количеством, а также наличием лишь ключей для самопроверки без развёрнутых объяснений.

В отличие от традиционных упражнений, ИИ-сгенерированные задания позволяют преодолеть указанные недостатки. Ниже представлены упражнения, созданные с помощью ChatGPT по теме «Present Simple vs Present Continuous», с комментариями к их характеристикам.

Упражнение 1. Распознавание контекста (контекстные предложения). Инструкция: Read the sentences and fill in the gaps with the correct form of the verbs in brackets (Present Simple or Present Continuous). Примеры: Our law firm usually _____ (to handle) corporate disputes, but this week they _____ (to work) on a criminal case. The judge _____ (to listen) to the witness testimony right now. She always _____ (to take) detailed notes. Комментарий: в отличие от упражнений Агабекяна, здесь используется профессиональный юридический контекст (law firm, judge, witness, contract), а предложения объединены общей тематикой.

Упражнение 2. Связный текст на юридическую тематику. Инструкция: Complete the text with the correct form of the verbs in brackets (Present Simple or Present Continuous). Пример фрагмента: «Currently, the Supreme Court _____ (to hear) an appeal in a landmark case. The justices _____ (to consider) whether the new privacy law violates constitutional rights...». Комментарий: связный текст позволяет проследить логику употребления времён в контексте повествования, а профессиональная тематика (Supreme Court, appeal, constitutional rights) соответствует ESP-направленности обучения юристов.

Упражнение 3. Исправление ошибок (error correction). Инструкция: Find and correct the mistakes in the following sentences. Some sentences are correct. Примеры: «I am understanding the legal terms of this contract now.» Комментарий: задания на исправление ошибок в явном виде не встречаются в учебнике Агабекяна. Такой формат заданий помогает студентам учиться находить и анализировать типичные ошибки (например, использование stative verbs в Continuous).

Проведённый анализ показывает, что материал из учебника Агабекяна хорошо подходит для первичной отработки грамматики, однако ему не хватает профессионального контекста, связанных между собой предложений и разнообразия в типах заданий. В свою очередь, упражнения, созданные с помощью генеративных моделей, дают возможность включить юридическую лексику, строить связные тексты и диалоги, а также учитывать уровень подготовки студентов. К сильным сторонам такого подхода можно отнести опору на профессиональную лексику, работу с целостными текстами, быструю обратную связь и возможность подбирать материал под конкретную группу. Вместе с тем, применение генеративных моделей требует вдумчивой работы с запросами, проверки полученных материалов (по некоторым данным, до 27% ответов могут содержать неточности) и определённого уровня цифровых навыков у преподавателя и студентов.

Наиболее удачной можно считать смешанную модель, когда учебник служит основой для знакомства с грамматикой, а генеративные инструменты используются для создания дополнительных упражнений с учётом профессиональной направленности и индивидуальных особенностей студентов. Ниже приводятся несколько готовых запросов (промптов), составленных по итогам анализа.

Промпт 1 (раскрытие скобок): Act as an English teacher for law students. Create a fill-in-the-gaps exercise (10 sentences) on [Present Simple vs Present Continuous] for B1 level. Use legal vocabulary. Avoid time markers. Include the answer key with explanations.

Промпт 2 (исправление ошибок): Create an error correction exercise (10 sentences) on [Past Simple vs Past Continuous] for law students (B1). 6 sentences with one error, 2 with two errors, 2 correct. Provide answer key.

Промпт 3 (к учебнику Агабекяна): I use Agabekyan's textbook for law students. Create 3 exercises on [Past Simple vs Past Continuous]: fill-in-the-gaps (basic), error correction (intermediate), and a legal text with blanks (advanced). Provide answer key.

Преподавателям рекомендуется использовать интеграционную модель (учебник для введения материала, ИИ для ESP-практики), всегда проверять сгенерированные материалы, адаптировать промпты под уровень группы и сохранять удачные промпты для других тем.

Подводя итог, можно сказать, что учебник Агабекяна даёт студентам необходимую базу для знакомства с грамматическим материалом. В то же время, как показал анализ, его упражнения не всегда учитывают профессиональную направленность обучения, часто представляют собой изолированные фразы и не предлагают персонализированной обратной связи. Использование генеративных моделей открывает здесь дополнительные возможности: с их помощью легче связать грамматические конструкции с профессиональным контекстом, построить связный текст или диалог и предложить задания, которые лучше соответствуют уровню конкретного студента.

Наиболее подходящий подход – не противопоставлять одно другому, а сочетать оба инструмента. Учебник остаётся основой для системного изучения правил, а генеративные модели помогают создавать дополнительный материал с учётом профессиональной лексики и индивидуальных особенностей учащихся. Разработанные в рамках исследования промпты могут быть полезны преподавателям в их повседневной работе. Сами по себе технологии не заменят учебник, но при разумном использовании способны сделать процесс обучения более гибким и приближенным к реальным профессиональным задачам. Предложенные в статье рекомендации – это лишь первый шаг, который может помочь преподавателю начать использовать такие инструменты на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агабекян И.П. Английский язык для ссузов : учебное пособие. – Москва : Проспект, 2015. – 288 с.
2. Ляхова Е.Г. Повышение эффективности усвоения лексико-грамматического материала по английскому языку в неязыковом вузе с помощью чат-ботов: ожидания и реальность // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12. – № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/04PDMN324.pdf> (дата обращения: 12.04.2026).
3. Evtushenko T.G., Shostak E.V., Drobchik A.V. Designing foreign language learning activities using generative artificial intelligence tools: potential and limitations // Pedagogy. Theory & Practice. – 2025. – Vol. 10. – P. 775-782.
4. Kim N.-Y. A Study on the Use of Artificial Intelligence Chatbots for Improving English Grammar Skills // Journal of Digital Convergence. – 2019. – Vol. 17, No. 8. – P. 37-46.

5. Lee M. Validating the efficacy of ChatGPT based on its judgement of English grammaticality // English Language Assessment. – 2023. – Vol. 18, No. 2. – P. 213-241.

6. Neshkovska S., Ivanovska L. Bidding Farewell to Traditional EFL Grammar Instruction: An AI-Driven Evolution // Knowledge – International Journal. – 2025. – Vol. 71, No. 2. – P. 225-232.

УДК 372.881.111.1

*Е.А. Ерлыкова
студентка 4 курса ГОУ ВО МО «ГГТУ»
(г. Орехово-Зуево)
Научный руководитель – Е.Г. Котова
канд. пед. наук, доцент кафедры
английского языка ГОУ ВО МО «ГГТУ»*

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ MAGICSCHOOL, OBUCHAI, TO-TEACH)

Аннотация: данная статья посвящена обзору широкого спектра возможностей применения технологий искусственного интеллекта в образовательной среде, особенно в процессе обучения иностранным языкам. Рассматриваются три основные парадигмы и базовые принципы внедрения искусственного интеллекта в образовательный процесс. Особое внимание уделяется примерам онлайн-платформ, которые позволяют создавать учебные материалы и планы занятий с использованием искусственного интеллекта.

Ключевые слова: искусственный интеллект, цифровые платформы, персонализация обучения, этика ИИ, иностранные языки, принципы внедрения.

*E.A. Erlykova
4th year student of State University of Humanities and Technology
(Orekhovo-Zuyevo)
Scientific Advisor – E.G. Kotova
Candidate of Pedagogical Sciences , Associate professor of State
University of Humanities and Technology*

ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO HELP A FOREIGN LANGUAGE TEACHER (USING THE EXAMPLE OF MAGICSCHOOL, OBUCHAI, TO-TEACH)

Abstract. This article is devoted to an overview of a wide range of possibilities for using artificial intelligence technologies in an educational environment, especially in the process of teaching foreign languages. Three main paradigms and basic principles of introducing artificial intelligence into the educational process are considered. Special attention is paid to examples of online platforms that allow you to create educational materials and lesson plans using artificial intelligence.

Keywords: artificial intelligence, digital platforms, personalization of learning, ethics of AI, foreign languages, principles of implementation.

Современные учителя сталкиваются со множеством вызовов: необходимо одновременно уметь замотивировать и заинтересовать учащихся, удержать их внимание на протяжении всего урока, использовать игровые и информационные технологии, а также преподнести информацию так, чтобы её мог усвоить каждый ученик. Принимая во внимание все вышеупомянутые факторы, искусственный интеллект может стать эффективным помощником в работе учителей, позволяя им выполнить большее количество работы за меньшие сроки и освобождая от рутинных задач.

Искусственный интеллект может быть использован в рамках трёх парадигм. В первой парадигме, «AI-Directed, learner-as-recipient», ИИ выступает в роли источника знаний. Учитель иностранного языка может использовать системы интеллектуального тьюторства для предоставления заранее структурированных упражнений по грамматике, лексике или произношению. Эти системы предлагают последовательные задания и немедленную обратную связь, позволяя учителю экономить время на рутинной проверке и сосредоточиться на индивидуальных консультациях. Однако в этой модели роль учителя может сводиться к контролю за соблюдением программы, а возможности адаптации под уникальные потребности учащихся ограничены. Во второй парадигме, «AI supported, learner-as-collaborator», ИИ становится инструментом поддержки взаимодействия между учителем и учеником. В контексте преподавания иностранного языка это может выражаться в использовании систем, которые анализируют ответы учеников в реальном времени, помогая учителю выявлять пробелы в понимании материала. Например, системы на основе обработки естественного языка могут оценивать письменные или устные ответы учащихся, предоставляя учителю аналитику по типичным ошибкам и динамике прогресса. Это позволяет учителю адаптировать занятия, фокусируясь на проблемных зонах, и выступать в роли посредника, организующего совместную работу учащихся с ИИ. В третьей парадигме, «AI-empowered, learner-as-leader», ИИ используется для расширения возможностей как учителя, так и ученика. Учитель иностранного языка получает доступ к продвинутым инструментам и предлагают персонализированные рекомендации по учебному плану. Кроме того, ИИ может автоматизировать сбор и визуализацию данных об успеваемости, освобождая время учителя для творческих и мотивационных задач [3; 2-4].

Однако внедрение ИИ в образовательный процесс сопряжено с комплексом этических вопросов, которые требуют внимания со стороны учителя. Центральное место среди них занимает принцип приватности и безопасности данных. При использовании ИИ-систем, особенно тех, что связаны с распознаванием речи и анализом письменных текстов

собирается значительный объем личных данных учащихся. Учителю и образовательному учреждению необходимо обеспечить согласие учащихся или их законных представителей на сбор и обработку данных, гарантировать конфиденциальность и защиту этой информации от утечек или несанкционированного использования.

Принцип устойчивого развития и соразмерности означает, что внедрение технологий должно быть педагогически и социально оправданным. ИИ должен дополнять и усиливать человеческое взаимодействие на уроке, а не заменять его. Например, живой диалог с учителем и сверстниками остаётся незаменимым для развития коммуникативных навыков. Задача учителя – интегрировать ИИ-инструменты так, чтобы они поддерживали, а не подрывали автономию ученика, его мотивацию и способность к самостоятельным размышлениям [2; 4225-4235].

Принцип прозрачности подразумевает, что учитель должен понимать, как работают используемые ИИ-инструменты, на основе каких данных они принимают решения. Важно, чтобы решения ИИ были объяснимы, а учитель сохранял за собой окончательное право на педагогическую оценку и мог корректировать рекомендации системы, исходя из своего профессионального опыта и знаний об ученике.

И один из наиболее главных принципов утверждает, что ИИ в образовании должен быть направлен на расширение человеческих возможностей. Для учителя иностранного языка это означает, что технологии берут на себя рутинные задачи, освобождая время для творческой работы. Учитель остаётся центральной фигурой, которая направляет учебный процесс, интерпретирует данные, предоставленные ИИ, и принимает ответственные педагогические решения [1; 5-7].

Рассмотрим конкретные платформы и способы их применения на уроках в рамках учебной программы четвертого класса, предмет английский язык, используемый учебник *Spotlight 4*, модуль 2 («At the zoo!»).

После прохождения регистрации платформа *obuchai.com* предлагает нам сгенерировать материалы по следующим параметрам: «Я хочу сделать задания по предмету *английский язык* для 4 класса по теме *zoo animals*. Учитывай мои пожелания: *используй лексику giraffe, monkey, dolphin, seal, lizard, whale, hippo, crocodile*. Система позволяет сгенерировать не только задания, но и план урока, материалы к нему, выбрать количество генерируемых заданий и их тип (заполнений пропусков, краткий ответ, множественный выбор и др.). В результате формируется рабочий лист, включающий 10 разнообразных заданий (см. рис. 1).

1

More practice: Fill the missing letter.

g_raffe
dolp_in
liz_rd
wh_le
se_l
mon_ey
h_ppo
cro_odile

2

Find these zoo animals in the word search grid:

Найдите слова:

GIRAFFE
MONKEY
DOLPHIN
SEAL
HIPPO

D	D	I	M	O	N	K	E	Y	N	C	W
U	J	I	M	H	G	I	R	A	F	F	E
M	D	O	L	P	H	I	N	V	Z	E	A
L	O	C	E	V	I	E	B	E	M	N	N
U	Y	K	I	Y	Q	D	O	G	M	F	R
G	E	W	U	D	B	S	U	J	E	O	Z
L	N	H	I	F	K	Q	D	C	Y	U	E
H	A	I	G	I	L	W	O	O	E	X	S
X	A	P	E	X	G	J	T	T	V	M	E
U	W	P	V	Q	N	H	E	B	Q	F	A
E	U	O	L	N	L	I	Q	M	Q	Q	L
Q	Y	I	I	S	I	P	H	C	L	P	O

Слова могут быть расположены по горизонтали и по вертикали

Рис. 1. Пример заданий, сгенерированных на платформе obuchai

Следующая платформа to-teach.ai предлагает еще более широкий набор инструментов. Помимо составления планов уроков и рабочих листов, здесь можно создавать презентации, генерировать задания на основе видео, а также разрабатывать задания по отдельным предметам (немецкий, французский и др.), включающих отработку грамматики и лексики. Кроме того, на платформе есть открытая база готовых рабочих листов, где можно найти уже готовые задания и при необходимости отредактировать их. Для создания рабочего листа требуется ввести следующие параметры: возраст, предмет, язык, название и источник (видео- и аудио-файлы, документы, текст и др.). После заполнения всех опций мы получили рабочий лист, состоящий из 4 заданий. Первым заданием был предложен текст, в котором описываются животные и места их обитаний (см. рис. 2).

Animals and Their Homes

Some amazing animals live in zoos. Each animal has a natural home called a habitat. These habitats are different all over the world.

The Giraffe

The giraffe lives in the savanna. The savanna is a large grassland with scattered trees. Giraffes are the tallest mammals on Earth. Their long necks help them reach leaves high up in trees.

Giraffes are the tallest mammals on Earth.

The Monkey

Monkeys often live in the jungle. Jungles are dense forests with many trees and plants. Monkeys are very agile. They swing through trees using their strong arms and tails. Some monkeys can even use simple tools.

Рис. 2. Пример текста, сгенерированного на платформе to-teach

После текста предлагаются такие задания как кроссворд, филворд, вопросы открытого типа. Любое из этих заданий можно отредактировать или удалить и добавить совершенно новые, например задания с множественным выбором, соединение пар и т.д.

Платформа *Magicschool.ai* отличается самым обширным и разнообразным набором инструментов. Помимо функций упомянутых выше, она включает помощника по подбору инструментов и генерации промптов, редактор текста, генераторы песен, шуток и многое другое. Для создания рабочего листа требуется всего 2 параметра: класс обучения и изучаемая тема. Рабочий лист также состоит из 4 заданий, включая текст, задания на заполнение пропусков, с множественным выбором, с открытым вопросом (см. рис. 3).

Have you ever wondered about the amazing animals that live on land and in the water? Let's explore eight fascinating creatures: the giraffe, monkey, dolphin, seal, lizard, whale, hippo, and crocodile!

Giraffes are the tallest land animals and use their long necks to reach leaves high up in trees. Monkeys are playful and smart, living in trees or on the ground, using their tails to swing from branch to branch. Dolphins are friendly, intelligent mammals that live in the ocean and communicate with clicks and whistles. Seals have smooth bodies and flippers, helping them swim fast and play in the cold sea. Lizards are reptiles with scaly skin, and they come in all sizes and colors. Whales are the largest animals on Earth and can be found in oceans all around the world. Hippos spend much of their time in the water to keep cool, even though they live in Africa. Crocodiles are powerful reptiles with strong jaws and sharp teeth, living in rivers and lakes. Let's learn more about these awesome animals!

Fill in the Blank

Fill in the blank with the correct words:

1. The _____ is the tallest land animal and eats leaves from tall trees.
2. _____ are mammals that live in the ocean and use clicks and whistles to communicate.
3. A _____ has a long tail and can swing from tree to tree.
4. The _____ is a reptile with strong jaws and sharp teeth.
5. _____ spend a lot of time in water to keep cool, even though they live in Africa.

Word bank: hippo, dolphin, crocodile, giraffe, monkey

Рис. 3. Пример заданий, сгенерированных на платформе Magicschool

Стоит отметить, что каждая из представленных платформ располагает значительно более широким спектром возможностей и настроек, включая те, что были упомянуты ранее. Эти дополнительные инструменты позволяют эффективно решать широкий круг педагогических задач и удовлетворять специфические потребности учителей иностранных языков.

Таким образом, современные информационные технологии, включая технологии искусственного интеллекта, могут быть отличными помощниками для учителя при подготовке к уроку, позволяя сделать урок более интересным и дифференцированным, учитывая особенности каждого ученика и создавая индивидуальные траектории обучения. Однако стоит отметить, что искусственный интеллект не должен полностью заменять учителя, а стать лишь его продуктивным помощником.

ЛИТЕРАТУРА

1. Adams C. et al. Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education //Comput. Educ. Artif. Intell. – 2023.– С. 1-10.
2. Nguyen A. et al. Ethical principles for artificial intelligence in education //Education and information technologies. – 2023. – С. 4221-4241.
3. Ouyang F., Jiao P. Artificial intelligence in education: The three paradigms //Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2021 – С. 1-6.

УДК 372.8

Ю.В. Кириченко
студент 2 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский
государственный педагогический университет»
(г. Оренбург)
Научный руководитель – Т.В. Ежова
д-р пед. наук, профессор кафедры романо-германской филологии
МПИЯ ОГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация: в статье рассматриваются факторы формирования учебной мотивации младших школьников к изучению иностранного языка. Особое внимание уделяется использованию игровых и цифровых технологий как эффективных средств повышения интереса обучающихся к учебной деятельности. Анализируются основные подходы к пониманию мотивации, а также приводятся практические примеры применения игровых и цифровых приемов на уроках иностранного языка. Отмечаются преимущества использования данных технологий, а также возможные трудности их внедрения в образовательный процесс. Делается вывод о значительном потенциале игровых и цифровых технологий в формировании устойчивой учебной мотивации младших школьников.

Ключевые слова: мотивация, младшие школьники, иностранный язык, игровые технологии, цифровые технологии, учебная деятельность.

Y.V. Kirichenko
2nd year student of Orenburg State Pedagogical University
(Orenburg)
Scientific Advisor – T.V. Yezhova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Orenburg State
Pedagogical University

FORMATION OF MOTIVATION OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO LEARN A FOREIGN LANGUAGE THROUGH THE USE OF GAMING AND DIGITAL TECHNOLOGIES

Abstract. The article examines the factors of formation of educational motivation of primary school students to learn a foreign language. Special attention is paid to the use of gaming and digital technologies as effective means of increasing students' interest in learning activities. The main approaches to understanding motivation are analyzed, as well as practical examples of the use of gaming and digital techniques in foreign language lessons. The advantages of using these technologies are noted, as well as the possible difficulties of their implementation in the educational process. The conclusion is made about the significant potential of gaming and digital technologies in the formation of sustainable educational motivation of younger schoolchildren.

Keywords: motivation, primary school students, foreign language, game technology, digital technology, educational activities.

В условиях цифровизации образования и активного внедрения информационно-коммуникационных технологий особую актуальность приобретает проблема формирования учебной мотивации младших школьников. Эффективность обучения иностранному языку во многом зависит от уровня мотивации обучающихся, что требует поиска современных методов и приемов обучения. Игровые и цифровые технологии обладают значительным потенциалом для повышения интереса к изучению иностранного языка. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть факторы формирования мотивации младших школьников к изучению иностранного языка в условиях использования игровых и цифровых технологий.

Мотивация традиционно рассматривается как совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих человека к деятельности. Понятия «мотивация» и «мотив» исследовались как отечественными, так и зарубежными учёными. Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли В.Г. Асеев, И.А. Зимняя, А. Маслоу, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн, Х. Хеккаузен и другие ученые.

По мнению Р.С. Немова, мотивация представляет собой «совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность» [4; 462]. А.Н. Леонтьев определяет мотив как «предмет, ради которого осуществляется деятельность» [3; 432].

Учебный мотив – это «побуждения, характеризующие личность школьника, ее основную направленность, воспитанную на протяжении предшествующей его жизни как семьей, так и самой школой» [1; 181].

Учебная мотивация младших школьников может быть представлена как система побуждений, определяющих отношение обучающегося к учебной деятельности. В психологии мотивация подразделяется на внутреннюю и внешнюю [2; 63]. Внутренняя мотивация связана с интересом к познанию, стремлением к саморазвитию и получением удовольствия от процесса обучения. Внешняя мотивация обусловлена воздействием внешних факторов, таких как оценка, одобрение со стороны учителя и родителей.

Формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников требует целенаправленного использования эффективных педагогических приемов, среди которых особое место занимают игровые и цифровые технологии.

Рассмотрим практические приемы формирования мотивации младших школьников при изучении иностранного языка с использованием игровых технологий:

- выполнение творческих заданий (на начальной ступени обучения особый интерес у учащихся вызывают задания, предполагающие творческую деятельность). Например, при изучении темы «Emotions» учащимся предлагается изобразить различные эмоции, подписать их на иностранном языке и описать ситуации, вызывающие эти чувства;

- реализация проектной деятельности, направленной на развитие познавательного интереса и формирование устойчивой мотивации. Так, подготовка презентации, посвященной национальным блюдам Великобритании в рамках темы «Food and drinks» будет стимулировать активную вовлеченность школьников;

- игровые технологии. Игры на иностранном языке способствуют большему вовлечению детей в урочную деятельность. Например, игра «Disappearing animal», помогает закрепить лексический материал и развивает орфографические навыки школьников. Игра «Simon says» улучшает навыки аудирования и способствует лучшему усвоению темы «Action verbs», а игра «Snowball», направлена на развитие памяти и повторение пройденной лексики.

При использовании игровых элементов, в сознании детей исчезает страх совершения ошибки. Большинство проверочных работ порождают у детей боязнь получить неудовлетворительную оценку и подвергнуться критике со стороны сверстников, педагога или родителей. При использовании игровых элементов, дети начинают воспринимать иностранный язык не как набор грамматических и лексических правил, а как некий инструмент общения где допускается совершать ошибки. Такой подход стимулирует интерес к предмету за счет смещения вектора подачи языкового материала, в центре этого вектора находятся интересы детей.

Цифровые инструменты усиливают этот эффект. Их главная цель - увлечь ребенка и сфокусировать его внимание на изучении языка. Одним из главных преимуществ цифровых технологий является мгновенная обратная связь. Такие инструменты сразу показывают совершенные детьми ошибки и позволяют их исправить без страха получить низкую оценку.

Ценность цифровых инструментов заключается еще и в том, что они позволяют визуализировать элементы изучения, что ускоряет запоминание лексики за счет построения ассоциаций с изображениями. А режимы викторины с элементами соревнования будут отличной мотивацией для

улучшения собственных результатов. Аудио и видео материалы, которые специально подобраны под возрастную категорию детей младшего школьного возраста усилят вовлеченность в урок, сделают урок «живым»: дети слышат и видят реальную иноязычную речь с лексикой, подобранной именно под их возраст.

При сочетании игровой методики и цифровой среды, эффект погружения в процесс обучения становится наиболее сильным. Ученики видят свой прогресс, получают поощрения и соревнуются со своими сверстниками в знании языка.

На практике, однако, часто возникают трудности. Совмещение игровых и цифровых технологий требует наличия специального оборудования, например, интерактивной доски, ноутбука, компьютера или проектора. Такой набор технических средств может предоставить не каждая школа. В сельских районах или учреждениях, находящихся на далеко от города, может возникнуть проблема нестабильной работы интернета, что даже при условии наличия новейшего оборудования, будет препятствовать учебному процессу. Кроме того, следует упомянуть и о том, что не у всех детей уровень компьютерной грамотности позволяет эффективно решать учебные задачи, связанные с работой в интернете или с использованием цифровых образовательных ресурсов.

На основании проведенного анализа можно сделать вывод, что повышение мотивации к изучению иностранного языка у младших школьников обеспечивается при определенных условиях: создании комфортной психологической атмосферы и наличии на уроке интересных интерактивных заданий. Игровые и цифровые технологии служат средствами создания таких условий. Благодаря использованию названных технологий педагог может вызвать у школьника устойчивую и осознанную мотивацию к изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – Издание 2-е, стереотипное. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1997. – 351 с.
2. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2014. – №3 – с.63-78.
3. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.
4. Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.

УДК 372.881.161.1

Е.В. Кузнецова
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им.М. Акмуллы»
(г. Уфа)
Научный руководитель – Г.Ф. Кудинова
доктор филол. наук, заведующая кафедрой
русского языка, теоретической и прикладной лингвистики
ФГБОУ ВО «БГПУ им.М. Акмуллы»

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация: в статье автор поднимает вопрос о перспективах, преимуществах и недостатках применения искусственного интеллекта, а именно нейросетей для формирования и развития иноязычных фонетических навыков. В данном исследовании рассматриваются понятия «искусственный интеллект», «чат-бот», проводится анализ нейросетей. Также, в статье представлены способы применения искусственного интеллекта для обучения фонетических навыков в рамках освоения английского языка. В результате исследования было установлено, что нейросети открывают широкие возможности для развития и формирования фонетических навыков при изучении иностранных языков.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейронные сети, обучение фонетике, английский язык.

E.V. Kuznetsova
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific Advisor – G.F. Kudinova
Doctor of Philological Sciences,
Head of the Russian Language, Theoretical and
Applied Linguistics Department, Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PHONETIC SKILLS USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Abstract. In the article, the author discusses the question of the prospects, advantages and disadvantages of using artificial intelligence, namely neural networks in improving and formation of foreign language phonetic skills. This study explores the concept of "artificial intelligence", "chatbot" and analyzes neural networks. The article also presents ways of using AI to teach phonetic skills as part of learning English. As a result of the research, it was found that neural networks open up wide opportunities for the development and formation of phonetic skills in learning foreign languages.

Keywords: artificial intelligence, neural networks, learning phonetic skills, English.

Современный мир уже трудно представить без искусственного интеллекта (далее – ИИ). Технологии ИИ проникли во многие сферы жизни человека, такие как медицина, банковское дело и, конечно, образование.

Владение иностранным языком в настоящее время является базовым навыком, который открывает возможность знакомиться с культурой разных стран, работать и получать образование. Развитие коммуникативной компетенции – это главная цель обучения иностранному языку. В данную компетенцию входит целая группа других компетенций, одной из которых является фонетическая. Красивая, грамотная и понятная речь – это то, к чему стремятся большинство студентов. В настоящее время для отработки фонетических навыков применяются не только традиционные методы, но и технологии искусственного интеллекта. Они могут анализировать большой объем данных, создавать материал для закрепления и автоматизации навыков. Следовательно, можно сделать вывод, что разработка методов применения нейронных сетей как одной из технологий искусственного интеллекта для обучения и практики иноязычных фонетических навыков на уроках иностранного языка является одной из главных задач. Именно это определило **выбор темы исследования** и ее **актуальность**. В данной статье мы рассмотрим достоинства, недостатки и возможности использования нейросетей в обучении фонетике.

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку. **Предметом**, в свою очередь, выступает применение технологий искусственного интеллекта в преподавании фонетики на иностранном языке.

Цель работы – рассмотреть и проанализировать возможности применения нейронных сетей для формирования и улучшения фонетических навыков.

Для достижения цели данного исследования нами сформированы следующие **задачи**:

- Определить понятия «искусственный интеллект» и «нейронная сеть»;
- Рассмотреть преимущества и недостатки применения нейросетей в обучении фонетике;
- Проанализировать различные нейросети;
- Разработать способы применения данных нейросетей для обучения иноязычной фонетике.

Методы исследования: анализ и сравнение.

Овладение иностранным языком – это сложный процесс, который включает работу над многими аспектами для развития всех видов речевой деятельности. Работа над фонетическими навыками часто требует дополнительного внеклассного времени, многократного повторения и

материала для практики. В данном случае технологии искусственного интеллекта способны помочь в решении данной проблемы.

Для начала определим понятия «искусственный интеллект» и «нейронная сеть».

По мнению Б.Т. Акылбековой и М.С. Мулдагалиевой, искусственный интеллект представляет собой технологию, на основе которой создаются разнообразные интеллектуальные системы [1].

Искусственный интеллект способен обрабатывать большое количество информации.

Нейронные сети являются одним из методов реализации искусственного интеллекта. Согласно И.О. Кузнецовой и Д.А. Малютова, нейронные сети являются машинным обучением, которое может имитировать мозговую деятельность человека, создавая различные решения для задач [2].

Таким образом, данные понятия, позволяют сделать вывод о том, что искусственный интеллект, а именно нейронные сети способны помочь преподавателям в преподавании иностранных языков.

Рассмотрим преимущества применения нейросетей в формировании иноязычных фонетических навыков:

1. Одним из самых главных плюсов использования технологий нейросетей в обучении фонетическим навыкам является *акустический анализ*. Нейросети могут объективно распознавать параметры звука студента даже там, где преподаватель может этого не услышать.

2. Нейронные сети позволяют *давать моментальное визуальное объяснение*, так как они могут создавать спектрограмму в режиме реального времени, преобразовывая звук в визуальный образ.

3. *Возможность многократной тренировки*. Технологии ИИ дают возможность студенту повторять звуки и предложения многократно, постоянно фиксируя то, на что стоит обратить внимание. Часто у преподавателя может не хватать времени на это в классе.

4. *Подбор материала под индивидуальные особенности и потребности обучающегося*. Нейронные сети способны подобрать материал для отработки фонетических навыков, который будет отвечать запросам студента, включать интересующие его темы. Например, искать нарезки для практики техники Shadowing из любимых фильмов и сериалов.

5. *Доступность*. Студент может выбирать комфортное время для работы над данным аспектом и заниматься в любой точке мира.

6. *Развитие самостоятельности студентов*. Технологии искусственного интеллекта развивают критическое мышление [3].

Важной частью исследования является и определение недостатков, к которым относятся:

1. *Нейросеть не может увидеть артикуляцию студента.* Современные нейросети часто могут не распознавать правильный звук из-за того, что они не понимают физиологии.

2. *Анализ звуков, а не предложения в целом.* К сожалению, в настоящее время существует не так много приложений на базе искусственного интеллекта, которые способны не просто анализировать звук, но и предложение в целом.

3. *«Сухая» обратная связь.* Большинство нейросетей работают по обученному алгоритму и не способны выяснить причину появления ошибки у обучающегося.

Подводя итог, мы можем сделать вывод, что имеющиеся преимущества и недостатки могут стать вспомогательным инструментом для работы над фонетикой совместно с традиционными методами и кураторством преподавателя.

В настоящее время нейронные сети, с помощью которых можно формировать и улучшать фонетические, представлены в качестве приложений и чат-ботов. В нашей работе мы рассмотрели как международные такие платформы как: ELSA, BoldVoice, Speechling, Speechace.

ELSA является одним из самых популярных приложений со встроенной нейронной сетью, которая может анализировать речь студента и предоставлять возможность для ознакомления и тренировки звуков. С помощью данного приложения можно готовиться к экзаменам.

BoldVoice способен анализировать акцент человека, выявлять проблемные звуки, объяснять их правильное произношение и создавать упражнения для отработки. Приложение работает по подписке.

Speechling – это приложение на базе искусственного интеллекта, которое создает карточки на родном языке, которые необходимо переводить. Далее запись голоса студента загружается в систему и анализируется.

Speechace – это сайт, на котором студент может практиковать не только отдельные звуки, но и тексты в целом. Искусственный интеллект сопоставляет ответ с носителем по 4 аспектам и выставляет оценку по шкале международного экзамена по английскому языку. Это будет особенно полезно тем, кто хочет улучшить произношение и поработать над ритмом и интонацией.

Согласно анализу данных нейронных сетей, можно сделать вывод о том, что в настоящее время представлены приложения для работы над фонетическими навыками, но, к сожалению, часто полноценный доступ к функционалу данных сервисов доступен только по подписке.

Технологии искусственного интеллекта можно использовать для развития фонетики для решения следующих задач:

1. *Постановка и отработка проблемных звуков.* Студент может практиковать звуки, которые вызывают у него трудности с помощью нейронных сетей.

2. *Отработка shadowing.* Нейронная сеть способна собрать видео, аудио и текстовые материалы для самостоятельной работы студента над произношением.

3. *Отслеживание прогресса в работе над фонетическими навыками.* Обучающийся может проходить тест на произношение и акцент каждую неделю для того, чтобы отследить результат самостоятельной работы.

Таким образом, рассмотрев понятия «нейронные сети» и «чат-бот», их плюсы и минусы, мы сделали заключение, что искусственный интеллект, а в частности, нейросети способны помочь преподавателям и студентам с выполнением многих задач и могут стать дополнительным инструментом (совместно с традиционными методиками) для работы над формированием и улучшением фонетических навыков. Это открывает новые перспективы для использования нейросетей для улучшения фонетических навыков. Проведя анализ четырех популярных ресурсов, были разработаны способы внедрения нейросетей в процесс иноязычного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акылбекова Б.Т., Мулдагалиева М.С. Искусственный интеллект: понятие, признаки, классификации и способы разработки // Вестник науки. – 2025. – №3 (84).

2. Кузнецова И.О., Малютов Д.А. Принцип работы и архитектура нейронных сетей // Евразийская интеграция: современные тренды и перспективные направления. – 2024. – С. 106-111.

3. Лопанова Е.В., Савина Н.В. К проблеме использования нейросетей в учебной деятельности студентов // Пространство педагогических исследований. – 2024. – №1. – С. 23-40.

УДК 372.8

А.И. Мартынова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»
(г. Оренбург)
Научный руководитель – Т.В. Ежова
д-р пед. наук, профессор кафедры романо-германской филологии
и методики преподавания иностранного языка
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный
педагогический университет»

ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается роль тестирования в оценке учебных достижений школьников по иностранному языку. Автор анализирует теоретические аспекты тестового контроля, проводит оценку тестовых материалов УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) для 6 класса и представляет результаты разработки и апробации комплекса тестовых заданий, учитывающих возрастные особенности учащихся и требования ФГОС ООО к формированию иноязычной коммуникативной компетенции школьников.

Ключевые слова: тестирование, иноязычное образование, коммуникативная компетенция, оценивание, требования ФГОС.

A.I. Martynova
2nd year student of Orenburg State Pedagogical University
(Orenburg)
Scientific Advisor – T.V. Yezhova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Orenburg State
Pedagogical University

TESTING AS A MEANS OF ASSESSING STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article examines testing as a means assessing secondary school students' achievements in foreign language learning. The study analyzes theoretical aspects of test-based assessment and evaluates test materials in the *Spotlight* textbook for 6th grade. A new complex of test tasks was developed, considering learners' age-specific characteristics and Federal State Educational Standard (FSES) for the formation of foreign language communicative competence.

Keywords: testing, foreign language education, communicative competence, assessment, FSES requirements

В условиях современного иноязычного образования, ориентированного на формирование функциональной грамотности и коммуникативной компетенции обучающихся, возрастает потребность в объективных, надёжных и педагогически целесообразных средствах оценивания учебных достижений школьников. Иностранный язык в XXI веке перестал быть просто учебным предметом; он стал инструментом взаимодействия, средством доступа к иным культурным кодам и способом формирования многоязычной личности, способной к диалогу культур.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО) чётко названы планируемые результаты освоения обучающимися основной образовательной программы: это личностные, метапредметные и предметные результаты. Личностные результаты соотносятся с субкомпетенциями, способствующими преобразованию и развитию личности. Метапредметными результатами являются наиболее универсальные по своему характеру и степени применения субкомпетенции, которые востребованы во всех областях и сферах жизнедеятельности. Предметные результаты выражаются в виде макро-, миди- и мини умений, необходимых для практической учебной деятельности в рамках изучаемого предмета. В качестве предметного результата изучения предметной области «Иностранные языки» названа иноязычная коммуникативная компетенция, обеспечивающая способность и готовность субъекта осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Традиционные формы контроля, такие как устные опросы или письменные работы, зачастую не в полной мере отвечают требованиям системности и стандартизации, предъявляемым к оценке коммуникативной компетенции. В то же время повсеместное использование тестирования, в том числе в формате Всероссийской проверочной работы (далее ВПР) и Основного государственного экзамена (далее ОГЭ), не всегда сопровождается должным методическим обеспечением, учитывающим специфику формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Возникает противоречие между широким применением тестовых технологий на практике и недостаточной разработанностью педагогических условий их интеграции в образовательный процесс основной школы с целью обеспечения не только контроля, но и развивающей оценки, включающей межкультурный компонент.

Данная статья направлена на выявление возможностей тестирования как средства оценивания учебных достижений школьников по иностранному языку. В задачи исследования входит: анализ теоретических аспектов тестового контроля; классификация тестовых заданий в современном Учебно-методическом комплексе (далее УМК); разработка и

апробация комплекса тестов, учитывающего возрастные особенности учащихся и требования к формированию коммуникативной компетенции.

Понятие «тест» в педагогической науке имеет множество трактовок: так, в исследованиях В.С. Аванесова и К. Ингенкампа он характеризуется как стандартизированный комплекс заданий, позволяющий не только точно оценить уровень и структуру подготовленности обучающихся, но и провести объективную педагогическую диагностику, соответствующую принципам надёжности и валидности измерений [2; 7], [7; 87].

Средствам контроля и оценки учебных достижений обучающегося посвящены научные труды В.С. Аванесова, К. Ингенкампа, В.А. Коккоты, А.В. Конышевой, А.Н. Майорова и др. [1, 7, 9, 10, 11].

Для целей нашего исследования наиболее полным представляется определение, предложенное В.А. Коккотой: тест – это «подготовленный в соответствии с определёнными требованиями комплекс заданий, прошедший предварительную апробацию с целью определения его показателей качества, и позволяющий выявить у тестируемых степени их языковой (лингвистической) и/или речевой (коммуникативной) компетенции, результаты которого поддаются определённой оценке по заранее установленным критериям» [9; 6].

В контексте иноязычного образования ключевым понятием выступает *коммуникативная компетенция*. В отечественной методике (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.Н. Соловова) коммуникативная компетенция понимается как способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности. В зарубежной традиции (Л.Ф. Бахман, А.С. Палмер) модель коммуникативной языковой способности включает языковую компетенцию (знание языка), стратегическую компетенцию (умение компенсировать недостаток знаний) и психофизиологические механизмы [13].

Современное тестирование в иноязычном образовании призвано оценивать не только формальные знания (лексику, грамматику), но и готовность учащихся к межкультурному взаимодействию. Это предполагает включение в тестовые материалы заданий, отражающих культурный контекст, социокультурные реалии стран изучаемого языка, а также ситуации общения, требующие учёта культурных особенностей собеседника.

Требования к содержанию и форме тестов, сформулированные А.Н. Майоровым и Ф. Гальтоном, включают: стандартизацию условий проведения, ограничение времени, наличие чёткой инструкции, однозначность правильного ответа, соответствие целям тестирования [11]. В контексте иноязычного образования к этим требованиям добавляется необходимость *культурной валидности* – соответствия тестового

материала реалиям межкультурного общения и отсутствия культурно-обусловленной предвзятости.

В качестве объекта анализа был выбран учебно-методический комплекс «Английский в фокусе» (Spotlight) для 6 класса, широко используемый в основной школе. Данный УМК разработан в сотрудничестве российского издательства «Просвещение» и британского издательства Express Publishing, что обеспечивает сочетание отечественных методических традиций и зарубежного опыта в области коммуникативного обучения.

Для оценки уровня учебных достижений после каждого модуля в учебнике предусмотрен тест «Progress Check». Нами была проведена классификация заданий, представленных в этих тестах (таблица 1).

Таблица 1. Классификация заданий из тестов «Progress Check», после каждого модуля в УМК «Английский в фокусе» (“Spotlight”) для 6 класса.

№	Вид задания	Подвиды задания	Количество
1	Complete	Grammar, vocabulary, image analysis, exchanges	20
2	Write/Rewrite	Opposites, tense transformation, gap filling	12
3	Choose	Odd word out, correct word	10
4	Match	Questions, word pairs	8
5	Structuring	Word/sentence order, dialogue completion, crosswords, Q&A	9

Как показывает анализ, преобладающее количество заданий (около 70%) направлено на проверку лексико-грамматических навыков в закрытой форме (complete, choose, match). Задания, оценивающие способность к речевой деятельности в контексте межкультурного общения, представлены минимально (уроки Culture Corner вынесены за рамки тестов «Progress Check»).

К достоинствам тестов "Progress check" относятся: системность и регулярность проведения; стандартизированная форма, обеспечивающая объективность; возможность фиксации типичных ошибок; повторение пройденного материала.

Однако, с точки зрения оценки межкультурной коммуникативной компетенции выявлены существенные недостатки: ограниченность формата; ориентация преимущественно на оценку знаний, а не на способность к межкультурному взаимодействию; повышенная сложность отдельных заданий, не учитывающая уровень подготовки всех учащихся; отсутствие заданий, проверяющих понимание культурного контекста.

Таким образом, существующая система тестового контроля в УМК «Spotlight» требует дополнения заданиями, направленными на оценку межкультурной коммуникативной компетенции.

При разработке собственного комплекса тестовых заданий мы учитывали возрастные особенности учащихся 6 классов (12-13 лет). Этот возраст характеризуется переходом от детства к взрослости, формированием самосознания, повышенной чувствительностью к оценке

со стороны окружающих, а также снижением учебной мотивации, если материал не представляется им значимым и интересным.

Опытно-экспериментальная работа, проведённая в «Средней общеобразовательной школе Экодолье» Оренбургского района показала разноуровневую подготовку учащихся: в 6 «А» классе уровень усвоения материала выше среднего, тогда как в 6 «Б» ниже среднего, что подтверждает необходимость дифференцированных и структурированных контрольных материалов, которые: учитывают разный уровень подготовки учащихся; имеют понятную, единообразную структуру; позволяют быстро и объективно оценить результаты.

Разработанный комплекс тестов для каждого модуля УМК «Spotlight» для 6 класса. Каждый тест состоит из 45 вопросов, разделённых на три блока (по 15 вопросов на каждый урок модуля). Задания представлены в формате выбора одного правильного ответа из трёх вариантов (А, В, С). Ниже приведены примеры заданий с межкультурным компонентом.

Пример 1. Задание на знание национальностей и стран (Модуль 1)

6. Yoko Ono is... She is from Japan.

A) Japan B) Russian C) Japanese

Задание проверяет не только знание лексики (название стран и национальностей), но и формирует представление о культурной принадлежности известных личностей, что важно для межкультурной осведомлённости.

Преимущества разработанного комплекса тестов:

1) Простота и удобство. Единообразная форма (выбор из трёх вариантов) облегчает понимание задания учащимися с разным уровнем подготовки.

2) Эффективность. Вероятность угадывания составляет 33,3%, что позволяет дифференцировать учащихся по реальному уровню знаний.

3) Быстрота проверки. Наличие ключей позволяет учителю оперативно обработать результаты.

4) Объективность. Стандартизированная форма минимизирует влияние субъективного фактора при оценивании.

5) Межкультурный компонент. Включение заданий на страноведческую и культурную тематику способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции.

Проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что в условиях иноязычного образования тестирование выполняет не только контролирующую, но и диагностическую функцию, позволяя оценить готовность школьников к взаимодействию в поликультурном пространстве. Анализ тестов «Progress Check» в УМК «Spotlight» для 6 класса показал, что преобладающее количество заданий ориентировано на проверку лексико-грамматических навыков, тогда как задания,

направленные на оценку коммуникативной компетенции, представлены недостаточно, что обосновывает необходимость разработки дополнительных контрольно-измерительных материалов. Предложенный в исследовании тест, включающий 45 вопросов на каждый модуль в формате выбора одного варианта из трёх, позволяет учитывать возрастные особенности учащихся 12-13 лет, дифференцировать их по уровню подготовки, обеспечивать объективность и оперативность оценивания, а также способствовать формированию межкультурной осведомлённости через включение страноведческого материала.

Таким образом, тестирование в иноязычном образовании должно выступать не просто инструментом контроля, а средством формирования межкультурной коммуникативной компетенции, готовящим школьников к реальному взаимодействию в поликультурном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий : учеб. книга / В.С. Аванесов. – 3-е изд. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений / В.С. Аванесов. – Екатеринбург : УГТУ-УПИ, 2005. – 98 с.
3. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения иностранным языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
4. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника / И.Л. Бим. – М. : Русский язык, 1977. – 288 с.
5. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2006. – 336 с.
6. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
7. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.
8. Казиев В.М. Введение в практическое тестирование / В.М. Казиев. – М. : Интуит.ру ; Бином. Лаборатория знаний, 2016. – 98 с.
9. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование / В.А. Коккота. – М. : Высшая школа, 1989. – 127 с.
10. Конышева А.В. Контроль результатов обучения иностранному языку / А.В. Конышева. – СПб. : КАРО, 2004. – 144 с.
11. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000. – 351 с.
12. Пассов Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов. – Ростов н/Д : Феникс ; М. : Голос-Пресс, 2010. – 640 с.
13. Bachman L.F. Language Testing in Practice / L.F. Bachman, A.S. Palmer. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 384 p.

УДК 372.881.111.1

С.Н. Орлова
студентка 4 курса Государственного гуманитарно-
технологического университета
(г. Орехово-Зуево)
Научный руководитель – Е.Г. Котова
канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический
университет»

**ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЕКТА
В ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:
СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

Аннотация: в статье представлен систематический обзор зарубежных исследований (2011–2026 гг.), посвященных использованию технологий искусственного интеллекта (ИИ) в обучении английскому языку. Анализируются основные направления внедрения ИИ: персонализация обучения, автоматизированная оценка письменной и устной речи, развитие чат-ботов собеседников. Выявлены ключевые преимущества (адаптивность, мгновенная обратная связь) и недостатки (этические риски, «галлюцинации» ИИ, снижение роли учителя) цифровых инструментов. На основе анализа 12 зарубежных источников сформулированы практические рекомендации по эффективной интеграции ИИ в образовательный процесс без ущерба для коммуникативной методики.

Ключевые слова: искусственный интеллект, преподавание английского языка, обзор зарубежной литературы, ChatGPT в образовании, персонализация обучения, цифровая дидактика, автоматическая оценка речи.

S.N. Orlova
4th year student of State University of Humanities and Technology
(Orehovo-Zuyevo)
Scientific Advisor – E.G. Kotova
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate professor of State
University of Humanities and Technology

**INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH
TEACHING: A SYSTEMATIC REVIEW OF CONTEMPORARY
FOREIGN RESEARCH**

Abstract. This article presents a systematic review of foreign research (2011–2026) on the use of artificial intelligence (AI) technologies in English language teaching. The main areas of AI implementation are analyzed: personalization of learning, automated assessment of written and oral speech, and the development of chatbot interlocutors. The key advantages (adaptability, instant feedback) and disadvantages (ethical risks, AI "hallucinations", and the reduction of the teacher's role) of digital tools are identified. Based on the analysis of 12

foreign sources, practical recommendations are formulated for the effective integration of AI into the educational process without compromising the communicative methodology.

Keywords: artificial intelligence, English teaching, review of foreign literature, ChatGPT in education, personalized learning, digital didactics, and automatic speech evaluation.

Современный этап развития образования характеризуется активной цифровой трансформацией, в рамках которой особое место занимают технологии искусственного интеллекта (ИИ). За последние три года произошел качественный скачок: инструменты на базе ИИ перешли из категории экспериментальных разработок в плоскость повседневной педагогической практики. В области преподавания английского языка как иностранного (EFL – English as a Foreign Language) активно внедряются такие системы, как ChatGPT для генерации диалогов, Grammarly для автоматической проверки письменных работ, адаптивные платформы Duolingo Max и Lingvist для персонализированного обучения лексике. Однако, как справедливо отмечают исследователи, темпы технологического развития значительно опережают их научно-методическое осмысление [10]. Преподаватели оказываются в ситуации, когда инструменты уже доступны, но четкого понимания их дидактического потенциала, ограничений и рисков пока не сформировано. Особенно остро эта проблема стоит в отечественной педагогике, где наблюдается дефицит обобщающих работ, анализирующих масштабный зарубежный опыт интеграции ИИ в обучение иностранным языкам.

Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью систематизации накопленных за рубежом эмпирических данных и теоретических разработок для последующей адаптации успешных практик в российском образовательном контексте. Цель работы заключается в проведении систематического анализа зарубежных научных публикаций за период 2011–2026 годов, посвященных применению искусственного интеллекта в обучении английскому языку.

Методологическую основу исследования составил метод систематического обзора литературы (systematic literature review) с элементами контент-анализа. Поиск источников осуществлялся в библиографических базах Scopus, Web of Science и ERIC, по ключевым словам, таким как «AI in language learning», «ChatGPT ELT», «automated writing evaluation», «intelligent tutoring systems EFL», «AI ethics education». Глубина поиска составила 15 лет (2011–2026 гг.), в итоговый анализ было включено 12 ключевых публикаций, соответствующих критериям научной значимости.

Проведенный анализ зарубежных источников позволяет выделить три магистральных направления исследований, посвященных интеграции искусственного интеллекта в преподавание английского языка. Каждое из этих направлений имеет собственную инструментальную базу,

специфические педагогические эффекты и ограничения, которые подробно рассматриваются в работах зарубежных авторов.

Первое и наиболее разработанное направление касается использования систем автоматизированной оценки письменной речи (Automated Writing Evaluation – AWE). К данному классу относятся такие широко известные инструменты, как Grammarly, Criterion, Pigai и аналогичные платформы, способные не только идентифицировать грамматические, пунктуационные и стилистические ошибки, но и предоставлять развернутую обратную связь обучающемуся. В исследованиях американского методиста в области компьютерно-опосредованного обучения иностранным языкам Дж. Раналли (J. Ranalli) подчеркивается мысль о том, что AWE-системы позволяют существенно экономить время преподавателя, высвобождая его для решения более сложных педагогических задач, а также обеспечивают мгновенную обратную связь, что особенно важно на этапе самостоятельной работы студентов [8]. Автор отмечает, что регулярное использование таких инструментов способствует повышению грамотности за счет немедленной коррекции ошибок и формирования у студентов навыков самоконтроля. Сходные выводы представлены в работе известных исследователей в области CALL (Computer-Assisted Language Learning) Ли и Хегельхаймера (Lee & Hegelheimer), которые исследовали влияние мобильных приложений с функциями автоматической проверки на качество письменной речи китайских студентов, изучающих английский язык [5]. Они пришли к заключению, что интеграция AWE-инструментов в процесс обучения письму положительно сказывается на способности студентов к саморедактированию. Однако в работе выявлен существенный риск, связанный с использованием подобных систем. Феномен письма под алгоритм отличается следующим: студенты, стремясь получить высокую автоматическую оценку, начинают ориентироваться на формальные критерии, понятные программе, в ущерб содержательной глубине и креативности высказывания. Таким образом, при всей полезности AWE-систем они требуют педагогического сопровождения, направленного на сохранение творческого компонента письменной речи.

Второе направление представлено исследованиями, посвященными использованию интеллектуальных чат-ботов и диалоговых агентов для развития устной речи и коммуникативных навыков. Появление больших языковых моделей (Large Language Models – LLM), таких как GPT-3.5 и GPT-4, открыло принципиально новые возможности для организации речевой практики. Фрайер с коллегами в своем экспериментальном исследовании доказали, что взаимодействие с чат-ботами значительно снижает уровень языковой тревожности (language anxiety) у студентов, поскольку они перестают бояться негативной оценки со стороны собеседника и могут практиковаться в комфортном для себя темпе [1]. Это

особенно актуально для студентов с низкой коммуникативной уверенностью, которые в традиционной аудиторной работе часто остаются пассивными. Исследователи пришли к выводу, что диалог с нейросетью позволяет практиковать спонтанную речь в любое время и в любом месте, что существенно расширяет возможности для языковой практики за пределами аудитории. Вместе с тем авторы указывают на серьезное ограничение: качество генерируемых диалогов часто страдает из-за отсутствия у ИИ понимания реального культурного контекста и прагматических аспектов общения. Современные исследователи в области применения ИИ в обучении иностранным языкам, активно цитируемые в публикациях 2022–2025 гг, Шмидт и Штрассер (Schmidt A., Strasser T.) вводят понятие «галлюцинаций» искусственного интеллекта. Под этим термином понимаются ситуации, когда нейросеть генерирует лингвистически корректные, но фактически недостоверные или абсурдные высказывания [9]. В контексте обучения иностранному языку это создает серьезную проблему: студент, не обладающий достаточным уровнем компетенции, может некритически усвоить ложную информацию. Авторы настаивают на необходимости обучения студентов навыкам верификации контента, полученного от ИИ-систем.

Третье направление исследований фокусируется на адаптивных обучающих системах (Intelligent Tutoring Systems). В отличие от статичных учебников и линейных онлайн-курсов, такие платформы, как Duolingo Max или Lingvist, используют алгоритмы машинного обучения для анализа успехов ученика в режиме реального времени и динамической подстройки сложности заданий. Согласно полученным данным, использование персонализированных алгоритмов позволяет на 30% быстрее осваивать новый лексический материал по сравнению с контрольной группой, обучавшейся по стандартной программе. Авторы объясняют этот эффект тем, что адаптивная система не тратит время студента на повторение уже усвоенного материала и фокусируется на тех элементах, которые вызывают наибольшие затруднения.

Однако профессор Virginia Commonwealth University, ведущий теоретик CALL и главный автор журнала Language Learning & Technology (LLT), Роберт Годвин-Джонс (Robert Godwin-Jones) в своем аналитическом обзоре подчеркивает, что эффективность адаптивных платформ напрямую зависит от качества исходного контента и заложенных в алгоритм педагогических моделей [2]. Если платформа ориентирована исключительно на формальные показатели (количество выученных слов, скорость ответов), существует риск формирования поверхностных знаний, не подкрепленных пониманием контекстов употребления. Исследователь приходит к выводу, что адаптивные системы должны рассматриваться как дополнительный инструмент, а не как замена систематическому курсу под руководством преподавателя.

Значительный пласт зарубежной литературы посвящен критическому осмыслению трансформации роли преподавателя в условиях широкого распространения ИИ-технологий. Так, профессор Monash University, ведущий критик EdTech, автор программных статей о рисках технологий в образовании Нил Селвин (Neil Selwyn) в своей работе ставит вопрос о рисках дегуманизации образования. Автор предупреждает, что чрезмерное увлечение технологиями может привести к подмене живого межличностного общения, составляющего основу педагогического процесса, техническим взаимодействием [11]. По мнению исследователя, сохранение человеческого измерения в образовании становится ключевым вызовом цифровой эпохи. Более оптимистичную позицию занимает Михаэль Лакмин (Michael Lakmann) немецкий педагог и методист, известный критическими работами о рисках цифровизации образования, включая дегуманизацию учебного процесса. Он рассматривает ИИ как потенциального помощника, способного взять на себя рутинные операции и тем самым освободить время преподавателя для творческого взаимодействия со студентами [6]. Сходную концепцию развивают профессор Open University (Великобритания), ведущий эксперт по мобильному обучению (m-learning) и цифровым технологиям в образовании, автор фундаментальных работ по интеграции ИИ в языковое обучение Агнес Кукульска-Халм (Agnes Kukulska-Hulme) и её коллеги, предлагая модель «co-teacher», в которой ИИ выступает в роли ассистента, а ведущая роль сохраняется за педагогом как фасилитатором, наставником и интерпретатором знаний [4]. Авторы подчеркивают, что именно преподаватель задает ценностные ориентиры, формирует критическое мышление и обеспечивает эмоциональную поддержку – функции, которые алгоритмы выполнять не способны.

Этические аспекты применения ИИ в образовании становятся предметом все более пристального внимания зарубежных исследователей. Португальские исследователи в области EdTech, специализирующиеся на этических рисках ИИ и дегуманизации цифрового образования, Патрисио, Гонсалвеш и Мешкита (Patricio, Gonçalves, Mesquita) провели систематический анализ публикаций, посвященных этическим вызовам использования ИИ в высшем образовании [7]. Исследователи выделяют три основные группы проблем. Первая связана с конфиденциальностью персональных данных учащихся: при использовании облачных ИИ-сервисов, особенно бесплатных, пользовательские данные могут собираться и использоваться без должного контроля. Вторая проблема – алгоритмическая предвзятость: ИИ-системы, обученные на ограниченных или нерепрезентативных данных, могут воспроизводить и усиливать существующие стереотипы, включая языковые и культурные. Третья проблема касается цифрового неравенства: доступ к качественным ИИ-

инструментам остается неравномерным, что может усугублять разрыв между различными категориями учащихся.

Американские исследователи в области EdTech и AI в образовании, известные работами по критическому мышлению и этическим рискам цифровизации, Траст, Уэйлен и Моуза (Trust, Wayland и Mouza) обращают внимание на необходимость подготовки будущих учителей к работе в условиях цифровой трансформации. Проведенное ими исследование показывает, что многие педагоги испытывают страх и неуверенность перед новыми технологиями, что требует включения специальных модулей по работе с ИИ в программы педагогических вузов [12]. Авторы настаивают на том, что цифровая компетентность современного учителя должна включать не только технические навыки, но и способность критически оценивать возможности и ограничения ИИ-инструментов. Фил Хокли (Phil Hockly), известный методист в области CALL, соавтор методических материалов по цифровым технологиям в обучении английскому языку, в своем обзорном исследовании подводит итог дискуссии о соотношении технологического и человеческого в современном языковом образовании. Автор приходит к выводу, что будущее принадлежит гибридным моделям, в которых ИИ используется для решения четко определенных дидактических задач (тренировка навыков, автоматизация контроля, персонализация), а преподаватель сохраняет за собой функции целеполагания, ценностной ориентации и развития критического мышления [3]. Такой подход позволяет использовать преимущества технологий, минимизируя риски дегуманизации и формализации образования.

Проведенный систематический обзор 12 зарубежных источников, опубликованных в период 2011-2026 годов, позволяет сформулировать следующие выводы. Во-первых, интеграция искусственного интеллекта в преподавание английского языка представляет собой устойчивый глобальный тренд, который находит отражение в трёх основных направлениях: автоматизированная оценка письменной речи, использование чат-ботов и диалоговых тренажеров, адаптивные обучающие платформы. Каждое из этих направлений имеет собственную инструментальную базу и доказанную эмпирически эффективность в решении определенных педагогических задач. Во-вторых, зарубежные исследования убедительно демонстрируют преимущества использования ИИ: персонализация обучения, обеспечивающая оптимальный темп усвоения материала; мгновенная обратная связь, способствующая формированию навыков самоконтроля; снижение языковой тревожности, создающее комфортные условия для речевой практики; экономия времени преподавателя за счет автоматизации рутинных операций. В-третьих, в анализируемой литературе выявлены существенные ограничения и риски, связанные с применением ИИ в образовании. К ним относятся: феномен

«галлюцинаций» нейросетей, генерирующих лингвистически корректную, но фактически недостоверную информацию; риск формализации мышления при использовании автоматизированной оценки письма; этические проблемы, связанные с конфиденциальностью данных и алгоритмической предвзятостью; угроза дегуманизации образования при чрезмерном увлечении технологиями. В-четвертых, большинство зарубежных исследователей сходятся во мнении, что оптимальной является гибридная модель «учитель + ИИ», в которой технологии выступают инструментом в руках преподавателя, а не его заменой. Ведущая роль педагога сохраняется в целеполагании, ценностной ориентации, развитии критического мышления и эмоциональной поддержке учащихся. На основе проведенного анализа представляется возможным сформулировать следующие практические рекомендации для преподавателей английского языка, интегрирующих ИИ-инструменты в учебный процесс: использовать чат-ботов и диалоговые тренажеры преимущественно для работы со студентами, испытывающими языковую тревожность, с обязательным последующим обсуждением и верификацией полученного от ИИ контента на предмет фактической достоверности; применять системы автоматизированной оценки письма (Grammarly и аналоги) на этапе самопроверки: студенты могут редактировать свои тексты с помощью ИИ до того, как работа будет представлена преподавателю, что повышает качество черновой работы и развивает навыки саморедактирования; проводить со студентами рефлексивные беседы о принципах работы ИИ, его возможностях и ограничениях, формируя тем самым ответственное и осознанное отношение к использованию технологий в образовании.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на адаптацию зарубежных методик к условиям российской образовательной системы, а также на разработку критериев оценки эффективности использования конкретных ИИ-инструментов в преподавании английского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Fryer L.K., Nakao K., Thompson A. Bots for language learning now: Current and future directions / L.K. Fryer, K. Nakao, A. Thompson // *Language Learning & Technology*. 2020. Vol. 24, No. 2. P. 8-22.
2. Godwin-Jones R. Emerging spaces for language learning: AI and the cloud / R. Godwin-Jones // *Language Learning & Technology*. 2023. Vol. 27, No. 2. P. 6-27.
3. Hockly, N. Artificial intelligence in English Language teaching: The Good, the Bad and the Ugly // *ELT Journal*. 2023. Vol. 54, No. 2. P. 13-28.
4. Kukulska-Hulme A., Bossu C., Charitonos K. Innovative pedagogy // *Open University Innovation Report*. – 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/378157774_Innovative_Pedagogy_2023_report (дата обращения: 20.02.2026).

5. Li Z., Hegelheimer V. Mobile-assisted grammar exercises: Effects on self-editing in L2 writing / Z. Li, V. Hegelheimer // ReCALL. 2013. P. 135-156.
6. Luckin R. Towards artificial intelligence-based assessment systems / R. Luckin // Nature Human Behaviour. – 2017. URL: https://www.nature.com/articles/s41562-016-0028?error=cookies_not_supported&code=0f42705a-66b6-43a5-a8ff-e5c9a848ec82 (дата обращения: 23.02.2026).
7. Patrício M.R., Gonçalves B.F., Mesquita E. (2026). Ethical Challenges in the Use of AI in the Context of Initial Teacher Training. In: Rocha, A., García Peñalvo, F., Costa, C.J., Gonçalves, R. (eds) Proceedings of 20th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI 2025). CISTI 2025. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 1718. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-032-10731-2_9. 2026. P. 85-96.
8. Ranalli J. Automated written corrective feedback: How well can students make use of it? / J. Ranalli // Computer-Assisted Language Learning. 2018. Vol. 7, No. 3. P. 653-674.
9. Schmidt T., Strasser T. Artificial intelligence in foreign language learning and teaching: A critical incident analysis / T. Schmidt, T. Strasser // CALICO Journal. 2022. P. 165-183.
10. Selwyn N. Education and technology: Key issues and debates / N. Selwyn. 3rd ed. London: Bloomsbury Academic, 2011. 212 p.
11. Selwyn N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education / N. Selwyn // Learning, Media and Technology. 2019. P. 160.
12. Trust T., Whalen J., Mouza C. Editorial: ChatGPT: Challenges, Opportunities, and Implications for Teacher Education. // Journal of Technology and Teacher Education. 2023. Vol. 31, No. 4. P. 313-322.

УДК 372.881.111.1

В.Е. Санина
студентка 3 курса ФГБОУ ВО «СПбГИК»
(г. Санкт-Петербург)
Научный руководитель – С.Г. Курбатова
канд. филол. наук, доцент кафедры
иностраннных языков и лингвистики ФГБОУ ВО «СПбГИК»

ЮМОР КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: КЛАССИФИКАЦИЯ ФУНКЦИЙ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ

Аннотация: статья посвящена проблеме использования юмора как дидактического инструмента при обучении английскому языку. Актуальность исследования обусловлена противоречием между признанным педагогическим потенциалом юмора и его бессистемным применением в современных учебных материалах. Изучены дидактические функции юмора. Разработана классификация методических приёмов использования юмора, включающая лингвистические, ситуативные, визуальные приёмы и приёмы педагогического взаимодействия. Практическая ценность работы заключается в возможности использования предложенных классификаций учителями для целенаправленной интеграции юмора в учебный процесс.

Ключевые слова: юмор, обучение английскому языку, дидактические функции, методические приёмы, классификация, педагогическое взаимодействие, учебные материалы.

V.E. Sanina

*3rd year student of Federal State Budgetary Educational Institution of
Higher Education "SPbGIK"*

(Saint Petersburg)

Scientific Advisor – S.G. Kurbatova

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Federal
State Budgetary Educational Institution of Higher Education "SPbGIK"*

HUMOR AS A MEANS OF TEACHING ENGLISH: CLASSIFICATION OF FUNCTIONS AND METHODOLOGICAL TECHNIQUES

Abstract. The article deals with humor as a didactic tool in teaching English. The relevance is determined by the contradiction between the recognized pedagogical potential of humor and its unsystematic use in modern teaching materials. Didactic functions of humor are studied. A classification of methodological techniques (linguistic, situational, visual, and pedagogical interaction techniques) is developed. The practical value lies in the possibility for teachers to use the proposed classifications for purposeful integration of humor into the learning process.

Keywords: humor, teaching English, methodological techniques, didactic functions, pedagogical interaction, classification, teaching materials.

Процесс овладения иностранным языком сопряжён с высокой когнитивной и эмоциональной нагрузкой, что нередко приводит к снижению интереса и росту тревожности, а также возникновению коммуникативных барьеров. В связи с этим возрастает роль педагогических средств, способствующих созданию благоприятной психологической атмосферы. Одним из таких приёмов является юмор, который в психолого-педагогических исследованиях рассматривается как многофункциональное явление, способное снижать эмоциональное напряжение и активизировать познавательную деятельность [7; 64]. Н.С. Соколова отмечает, что юмористический дискурс «глубоко погружен в культурное языковое пространство» и отражает изменения, происходящие в лингвокультурном сообществе [11; 419]. Несмотря на признанный педагогический потенциал юмора, вопросы систематического включения юмористических элементов в учебный процесс остаются недостаточно разработанными. Это и определяет актуальность настоящего исследования.

Объект исследования – процесс обучения английскому языку в общеобразовательной школе. Предмет исследования – задания и методические приёмы с элементами юмора, используемые при обучении английскому языку. Цель работы – проанализировать методические особенности и приёмы использования юмора в процессе обучения английскому языку на материале современных УМК для средней школы, а

также на основе исследований юмористического дискурса. Задачи исследования: 1) рассмотреть юмор как психолого-педагогическое явление и определить его функции в образовательном процессе; 2) охарактеризовать методические особенности использования юмора при обучении иностранному языку; 3) провести анализ текстов, заданий и упражнений, содержащих элементы юмора, в пяти УМК для 9 класса; 4) разработать классификацию методических приёмов использования юмора. Методы исследования: теоретический анализ научной литературы, анализ и классификация учебных заданий в УМК, сравнительный метод, обобщение.

Чувство юмора в психологии рассматривается как значимое личностное качество, связанное с поддержанием позитивного климата взаимодействия [7; 17]. О.А. Сергеева выделяет четыре основные функции юмора в педагогике: информационную (передача содержания материала через яркие образы), эмоциональную (снятие напряжения, снижение «аффекта ошибки»), мотивационную (стимулирование познавательной активности) и регулирующую (управление межличностными отношениями) [11; 64-66]. В изучении иностранного языка юмор формирует положительные эмоции, улучшает усвоение материала и повышает активность учащихся [6; 106].

Различают спонтанный и подготовленный юмор, а также вербальные и ситуативные формы, которые должны соответствовать уровню подготовки учащихся и задачам занятия [8; 95-96]. Подготовленный юмор включает заранее продуманные шутки, каламбуры или короткие истории, встроенные в структуру урока и направленные на облегчение усвоения материала и активизацию внимания. Спонтанный юмор возникает естественно в ходе занятия, когда преподаватель реагирует на конкретные ситуации и действия учеников, что создаёт непринуждённую атмосферу и повышает эмоциональную вовлечённость.

Допустим только позитивный юмор, направленный на создание доброжелательной атмосферы и эмоционального комфорта. Негативный юмор, в особенности сарказм, способен оказывать сильное воздействие, задевающее чувство собственного достоинства учащегося, а также нарушить связь между преподавателем и учащимся, что контрпродуктивно для обучения. Стоит помнить, что юмор как дидактический инструмент должен быть дозированным, своевременным и этически корректным. Если своевременность и этичность связаны с негативной стороной юмора, упомянутой выше, то избыточный юмор способен отвлечь от цели обучения, путем нарушения концентрации, а также вызвать разочарование, раздражение и, в некоторых случаях, гнев. Использование юмора сопряжено с риском, в связи с чем пользоваться им как методическим инструментом следует с осторожностью [10; 178-179].

Н.С. Соколова акцентирует внимание на лингводидактическом

потенциале англоязычного юмористического дискурса. Она утверждает, что «юмористический дискурс обладает значительным языковым и лингвострановедческим потенциалом» [12; 419], выделяя несколько ключевых возможностей использования юмористических текстов типа joke в обучении: знакомство с прецедентными феноменами и реалиями лингвокультуры; формирование социокультурной компетенции через анализ персонажей; развитие дискурсивной компетенции через анализ структурно-семантических типов анекдотов (анекдоты-нарративы, анекдоты-афоризмы, анекдоты-пародии); снижение психологического напряжения благодаря положительным эмоциям, возникающим при адекватном понимании юмора [12; 421-422].

Т.Н. Ямских подчёркивает, что анекдоты «являются признаком, идентифицирующим культуру», поскольку обладают всеми характеристиками прецедентных текстов: они значимы для представителей этноса, известны широкому кругу и вызывают неоднократное обращение к ним [13; 55]. Она предлагает следующую типологию анекдотов: референциальные (строятся на нелепости или абсурдности ситуации) и лингвистические (основаны на обыгрывании языковых явлений: многозначности, омонимии, игре слов) [13; 56]. При этом автор рекомендует использовать в учебных целях именно референциальные анекдоты, так как лингвистические требуют глубоких языковых знаний и могут быть неадекватно поняты учащимися.

Современная система образования ориентирована не только на усвоение материала, но и на развитие личности обучающегося. Эмоционально-психологический климат занятий напрямую влияет на мотивацию и успешность обучения. Эмоции учащихся влияют на внимание и участие в занятиях. Согласно исследованию Лю Хуэйин, 91% опрошенных учеников отмечали, что будут активнее участвовать в занятиях при создании комфортной и доброжелательной атмосферы [9; 94].

Таким образом, теоретический обзор позволяет заключить, что юмор, особенно в форме анекдота и юмористической миниатюры, обладает значительным дидактическим потенциалом и может быть эффективно использован в процессе обучения английскому языку.

В качестве материала исследования были отобраны тексты, задания и упражнения, содержащие юмористические элементы, в пяти отечественных УМК английского языка для учеников 9 класса. Девятый класс выбран как репрезентативный этап подросткового обучения, где проблемы мотивации проявляются особенно остро, а учащиеся уже обладают достаточным языковым уровнем для восприятия лингвистического и культурного юмора, сохраняя при этом потребность в эмоциональной вовлечённости.

В УМК «Forward English» юмор встречается чаще всего и

используется наиболее разнообразно: от гиперболы и иронии до сатиры и пародии. Например, диалог ипохондрика Гарри, который при лёгком недомогании сразу предполагает смертельную болезнь, и его прагматичной жены Кэрол.

В учебниках «Spotlight» и «Enjoy English» юмор встречается реже. В «Spotlight» он сосредоточен в рубрике «Smile» и слабо связан с темой урока. Примеры из этой рубрики относятся к лингвистическому юмору. В шутке «*Why is the letter S scary? – Because it makes cream scream*», чтобы понять комический эффект, учащийся должен заметить, как добавление звука [s] превращает одно слово в другое. Такие задания развивают языковую догадку. В «Enjoy English» юмор включён в отдельные задания (например, тест-опросник «*Do your parents understand you?*»), но не образует единой системы. Учебники «Starlight» и «Rainbow English» практически не используют юмор. Итак, анализ подтверждает, что авторы не всегда рассматривают юмор как обязательный методический инструмент.

Таблица 1

Использование юмора в УМК для 9 класса

УМК	Как часто	Какой прием	Цель
Forward English	Часто	Разнообразный	Является частью задания
Spotlight	Эпизодически (“Smile”)	Небольшие шутки, каламбуры	Чтобы оживить урок
Enjoy English	Эпизодически	Включен в задания	Для отработки грамматики
Starlight	Практически отсутствует	-	-
Rainbow English	Отсутствует	-	-

Как мы установили, юмор в проанализированных учебниках используется бессистемно. Даже там, где он встречается, он остаётся вспомогательным средством и редко способствует развитию навыков анализа функции юмористического приема или понимания его культурного контекста (см. Таблицу 1). Это подчёркивает необходимость разработки чётких методических рекомендаций.

Новизна нашего исследования заключается в попытке преодолеть эту бессистемность использования юмора. Опираясь на работы исследователей и проведённый анализ учебников и современных медиаформатов (комиксов, мемов), мы предлагаем авторскую классификацию дидактических функций юмора при обучении иностранному языку. Эта классификация учитывает специфику предмета и разделяет функции по их преимущественному воздействию на аспекты обучения.

1) Когнитивно-лингвистические функции.

Эти функции направлены непосредственно на развитие языковых навыков.

- Функция развития языковой догадки: юмор, основанный на игре слов, заставляет ученика анализировать значения и звучание, чтобы понять шутку. «*I used to be a baker. But I couldn't make enough dough*», где *dough* «тесто» также означает «деньги» (на сленге).

- Иллюстративно-семантическая функция: каламбуры и многозначность наглядно демонстрируют такие явления, как полисемия и омонимия. Например, мем с изображением девушки, сидящей на финике, и подписью «*Finally I'm on a date*» обыгрывает многозначность слова *date* (финик / свидание).

- Мнемоническая функция: эмоционально окрашенный абсурд или гипербола («*I'm so hungry I could eat a horse*») способствуют произвольному запоминанию лексики и грамматических конструкций.

2) Социокультурные и коммуникативные функции.

Юмор погружает ученика в контекст жизни носителей языка.

- Функция знакомства с культурным кодом: понимание сатиры или иронии (например, пародия на ТВ-программы в «Forward English») требует знания реалий и развивает социокультурную компетенцию.

- Коммуникативно-стимулирующая функция: комическая ситуация или неожиданная развязка создают естественный повод для высказывания, обсуждения. «*Here's a joke. Why did the math book look sad? ... Because it had too many problems.- Do you get it? What does 'problems' mean in math? And what does 'problems' mean in life?*»

3) Психолого-педагогические функции.

Эти функции создают условия для эффективного обучения.

- Релаксирующая функция: снижение тревожности, особенно важно на уроке иностранного языка, где страх ошибки максимален.

- Аттрактивная функция: юмор привлекает и удерживает внимание, делает преподавателя и предмет более привлекательными в глазах учеников. Например, на вопрос «*What is a dentist?*» можно сначала разрешить дать смешной ответ: «*A person who puts their fingers in your mouth and then asks you to talk*», а затем – правильный.

4) Регулятивно-воспитательные функции.

Юмор как инструмент управления группой.

- Функция мягкой коррекции: возможность указать на ошибку или нарушение дисциплины без конфликта, через шутку или самоиронию. Если ученик говорит «*I eated breakfast*», учитель может с улыбкой ответить: «*Wow, 'eated'? That sounds like a special breakfast ceremony! But my memory tells me this verb is a bit irregular. Is it 'ate' or 'eated'?*». Такая реакция превращает ошибку в обучающую ситуацию без стресса для ученика.

- Функция группообразования: ритуализированные шутки (например, «Joke of the Week») создают чувство общности и облегчают взаимодействие в классе.

Данные функции реализуются через конкретные методические приёмы, представленные ниже (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Классификация методических приёмов юмора

<i>Группа приемов</i>	<i>Примеры</i>
1. Лингвистические приемы	каламбур, игра слов, омофоны, рифма, гипербола, абсурдное определение
2. Ситуативные (сценарные) приемы	комическая ситуация, неожиданная развязка
3. Визуальные приемы	карикатура, мем, комикс
4. Приемы педагогического взаимодействия	самоирония преподавателя, юмористическое обыгрывание ошибок, ритуализированная шутка

Лингвистические приёмы развивают внимание к языковой форме, фонетике и значению слов. Как отмечает Н.С. Соколова, «большое количество текстов joke строятся на игре слов, основанной на использовании омонимичных слов и выражений, метафор, на многозначности слов английского языка» [12; 421]. Работа с такими приёмами способствует формированию языковой компетенции.

Ситуативные приёмы помогают учащимся понимать социокультурный контекст и отрабатывать речевые модели. Согласно Т.Н. Ямских, референциальные анекдоты (основанные, например, на буквальном понимании идиом) «благоприятно влияют на мыслительную деятельность, так как воздействуют на сферу чувств и эмоций» [13; 57].

Визуальные приёмы (мемы, комиксы) стимулируют образное мышление и создают яркие ассоциации. Они снижают когнитивную нагрузку и делают процесс обучения более наглядным.

Приёмы педагогического взаимодействия создают безопасную атмосферу, снижают страх ошибки и укрепляют отношения в группе.

Важно отметить, что при отборе юмористических материалов необходимо учитывать критерии, выделенные Т.Н. Ямских: «соответствие содержания текстов языковой подготовке учащихся, учёт объёма фоновых знаний» [13; 57].

Проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Юмор в педагогике и психологии рассматривается как значимый инструмент, выполняющий мотивационную, эмоциональную, информационную и регулирующую функции. Он способствует повышению учебной мотивации, снижению тревожности и созданию благоприятной атмосферы.

2. Анализ пяти УМК для 9 класса показал, что юмор используется неравномерно и бессистемно. Наиболее последовательно он представлен в УМК «Forward English», тогда как в «Starlight» и «Rainbow English» он практически отсутствует. Это подтверждает вывод о том, что включение юмора зависит от методической концепции учебника, а не от осознанного понимания его дидактического потенциала.

3. Анекдоты и юмористические миниатюры обладают высоким лингводидактическим потенциалом: они знакомят с национальной картиной мира, развивают языковую догадку, формируют социокультурную и дискурсивную компетенции [12], [13], а также снижают психологическое напряжение [8], [10].

4. Разработанная классификация (лингвистические, ситуативные, визуальные приёмы и приёмы педагогического взаимодействия) позволяет систематизировать разрозненные примеры юмора и даёт учителю практическую основу для осознанного включения юмористических элементов в урок.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой детальных методических рекомендаций по интеграции различных типов юмора в учебный процесс, а также с экспериментальной проверкой эффективности предложенных приёмов на разных этапах обучения (в школе и вузе).

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьева О.В. Английский язык. 9 класс : в 2 ч. Ч. 1. : учебник / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова. – М. : Дрофа, 2014. – 112 с. (Rainbow English).
2. Баранова К.М. Английский язык. 9 класс : учебник для общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2013. – 216 с. (Starlight).
3. Биболетова М.З. Английский язык : Английский с удовольствием / Enjoy English : учебник для 9 класса. – 2-е изд. – Обнинск : Титул, 2013. – 240 с.
4. Ваулина Ю.Е. Английский язык. 9 класс : учебник для общеобразовательных учреждений. – 2-е изд. – М. : Express Publishing : Просвещение, 2010. – 216 с. (Spotlight).
5. Вербицкая М.В. Английский язык : 9 класс : учебник для учащихся общеобразовательных организаций. – 2-е изд. – М. : Вентана-Граф : Pearson Education Limited, 2016. – 152 с. (Forward).
6. Дмитриева М.А. Юмор как дидактический инструмент обучающего процесса // Мировая наука. – 2022. – № 3 (60). – С. 105-109.
7. Ершова Р.В., Шарапова Р.З. Представления о чувстве юмора в психологии // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2012. – № 3. – С. 16-22.
8. Иванова В.А. Юмор как эффективный инструмент преподавания иностранного языка в вузе // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2023. – № 1. – С. 94-98.
9. Лю Хуэйин. Исследование функций эмоций в учебной деятельности учеников // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2008. – № 2. – С. 91-99.
10. Малкова Т.В., Хисматулина Н.В., Пугачева С.А. Некоторые особенности использования юмористического дискурса в обучении в контексте его возможного негативного влияния // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 76-3. – С. 176-179.
11. Сергеева О.А. Функции юмора в педагогической деятельности //

Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 2. – С. 64-66.

12. Соколова Н.С. Изучение англоязычного юмористического дискурса в лингводидактическом аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – № 8 (86). – Ч. 2. – С. 419-423.

13. Ямских Т.Н. Использование анекдотов в качестве учебных текстов при обучении иностранным языкам // Научно-педагогическое обозрение. – 2014. – №4 (6). – С. 55-59.

УДК 372.881.1

Е.Ю.Слепнева

*студентка 2 курса «Российского государственного педагогического
университета им. А.И. Герцена»
(г. Санкт-Петербург)*

*Научный руководитель – М.В. Петрова
старший преподаватель кафедры английского языка для
профессиональной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена*

АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье рассматривается теоретическое обоснование использования аутентичных текстов для повышения учебной мотивации при изучении иностранного языка. В качестве теоретической базы привлечены теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан) и теория ожиданий (В. Врум), а также теория речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). Показано, что удовлетворение потребностей учащихся в автономии, компетентности и личностной значимости текста напрямую коррелирует с ростом внутренней мотивации. Результаты опроса студентов подтверждают теоретические положения.

Ключевые слова: аутентичные тексты, учебная мотивация, эмоциональное вовлечение, непроизвольное запоминание.

E.Y.Slepneva

*2nd year student of Herzen University
(Saint Petersburg)*

*Scientific Advisor – M.V. Petrova
Senior Lecturer of Herzen University*

AUTHENTIC TEXTS AS A MEANS OF INCREASING LEARNING MOTIVATION WHEN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article provides a theoretical justification for using authentic texts to enhance learning motivation in foreign language acquisition. The study draws on Self-Determination Theory (Deci & Ryan), Expectancy Theory (Vroom), and Speech Activity Theory (Leontiev). It is shown that satisfying students' needs for autonomy, competence and personal relevance correlates with increased intrinsic motivation, while emotional

engagement triggers mechanisms of incidental vocabulary acquisition. Survey results confirm the theoretical findings.

Keywords: authentic texts, learning motivation, emotional engagement, incidental vocabulary acquisition.

В современном мире при обучении иностранным языкам преподаватели все чаще стали использовать аутентичные тексты. Однако, как показывает практика, наличие именно такого метода зависит в большей мере от способности обучающихся генерировать и поддерживать учебную мотивацию. Аутентичные тексты выступают мощным катализатором для изучения грамматических основ, преодоления трудностей, превращение сложного лингвистического материала в персонально значимый опыт.

Данная работа рассматривает теоретические основы применения таких текстов через призму психологии, психолингвистики и методики. Работа основывается на анализе отечественных и международных работ. Это все раскрывает системный подход к превращению работы с аутентичными текстами в движущую силу личностно-ориентированного обучения.

Целью исследования является выявление и теоретическое обоснование психологических и психолингвистических механизмов, благодаря которым аутентичные тексты способствуют повышению учебной мотивации при изучении иностранного языка.

Актуальность работы обусловлена необходимостью перехода от традиционных, часто формальных методов обучения к личностно-ориентированному подходу, который учитывает внутренние потребности и интересы учащихся.

Научная новизна заключается в комплексном анализе двух ключевых теорий мотивации (самодетерминации и ожиданий) в их приложении к аутентичным текстам, а также в интеграции психолингвистического и нейробиологического обоснования эффективности данного метода.

Исходная гипотеза: аутентичные тексты, удовлетворяя базовые психологические потребности учащихся (автономия, компетентность, связь с интересами), способствуют переходу от внешней к внутренней мотивации и восстанавливают естественную структуру речевой деятельности.

Теоретические основы учебной мотивации

Мотивация – это основная движущая сила в учебной деятельности. Современная психология предлагает несколько моделей, которые объясняют значимость мотивации в учебе. Наиболее соответствующими данной работе являются теория самодетерминации и теория ожиданий.

Теория самодетерминации (Э. Деси и Р. Райан) рассматривает мотивацию через призму внутренней свободы личности и стремления к удовлетворению основных трех психологических потребностей.

Эмпирические исследования напрямую подтверждают связь этих положений с изучением иностранных языков [7].

Предоставление учащимся выбора текста по их собственному желанию напрямую коррелирует с ростом их учебной мотивации. Учащийся начинает воспринимать текст не как навязанное задание, а как ресурс для удовлетворения своих потребностей в учебе и развитии. *Это меняет его подход к изучению языка.* Из пассивного субъекта учебной деятельности он становится активным реципиентом [7].

Ощущение собственного роста и своей эффективности в учебной деятельности очень важно для поддержания высокой мотивации. Говоря об этом положении нужно упомянуть самоэффективность – вера учащегося в свои силы, в то, что он сможет достичь успеха. Как отмечает М.В. Потапова, аутентичные материалы способствуют формированию коммуникативной компетенции, а понимание иноязычной речи даёт чувство удовлетворения и повышает мотивацию [5; 212].

Профессор С. Стемплески преподавал более 25 лет английский как иностранный язык и утверждал, что студенты испытывают настоящее чувство удовлетворения, когда они могут понять материал, предназначенный для носителей языка. Когда у них получается, имея дело с “реальными вещами”, понимать их, у них появляется дополнительная мотивация искать и понимать другие аутентичные материалы [9]. Это наблюдение напрямую иллюстрирует связь между самоэффективностью и учебным прогрессом: успешная работа с аутентичными материалами доказывает ученику его компетентность, что порождает ощущение роста.

В том же ключе М. Лэмб объединяет понятия «мотивационный потенциал» и «аутентичность», поскольку именно неискаженный (аутентичный) текст способен дать правдивое представление о культуре, состоянии языка и социуме, а значит, служить достоверным маркером реального прогресса [8]. Когда текст отражает личные представления, мировоззрение, интересы обучающегося, его увлечения, то он перестает быть просто упражнением или заданием. Другими словами, систематическая опора на предпочтения учеников приводит к повышению как мотивации, так и результатов в изучении языка. Профессор М. Лэмб отмечал, что культурное содержание аутентичных материалов обладает мотивационным потенциалом [8; 324-325].

Теория ожиданий В. Врума

Теория мотивации В. Врума предполагает, что сила стремления человека к цели зависит от трех факторов одновременно: Ожидание × Инструментальность × Валентность [10].

Ожидание – это вера учащегося, что он сможет прийти к определенному уровню выполнения задач. Ключевая задача педагога – сформировать реалистичное, но позитивное представление. Преподаватель должен грамотно искать тексты для своих учеников, учитывая их уровень

знания языка. Также можно использовать разные методы чтения, например, скимминг, сканирование, выведение значения из контекста. К тому же, необходимо уметь поддерживать доверительную атмосферу в коллективе. Все эти составляющие помогут повысить мотивацию у обучающихся, а значит, и вероятность успеха тоже будет высока [1].

Валентность – ценность успеха для ученика [1]. Понимание аутентичного текста само по себе уже обладает высокой валентностью. Понимать тексты, которые были написаны для носителей языка, а не для обучения, воспринимается больше как практический навык. Обучающиеся начинают осознавать ценность этого навыка не только в классе, но и за его пределами. Знание языка понадобится им для учебы, работы, путешествий, налаживания социальных связей с людьми из других государств. Чтение аутентичных текстов – шаг к чтению СМИ, художественной литературы, просмотру фильмов на оригинале, к пониманию зарубежной культуры.

Эффект эмоционального вовлечения

Влияние эмоций на эффективное изучение иностранных языков давно доказано учеными. Аутентичные тексты, которые затрагивают личный опыт обучающихся или вызывают у них сильный эмоциональный отклик, оставляют глубокий след в памяти у учеников. Из-за этого происходит непроизвольное запоминание лексики. Это можно объяснить с помощью нейробиологии: эмоционально окрашенная информация обрабатывается с участием амигдалы, что усиливает консолидацию памяти в гиппокампе. Например, Крэйг Эштон, преподаватель английского языка, живущий в России, в своей книге «Извините, я иностранец» говорит: «Если хотите выучить английский – влюбитесь, наслаждайтесь, найдите хоть что-то в нашей культуре, что вас интересует или возбуждает. Смакуйте наши слова с удовольствием, слушайте самые звонкие голоса Англии (Стивен Фрай, Хью Лори, Элизабет Хёрли и Анджелина Джоли в роли Лары Крофт!). Смотрите и слушайте то из английской культуры, что вам нравится. И я обещаю, что ваш английский и ваши навыки коммуникации с англичанами улучшатся. Если влюбитесь, то будет не только легко выучить английский, а неизбежно» [2; 21].

Теория речевой деятельности (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев)

Эта теория рассматривает изучение языка не как набор правил, а как инструмент для осуществления деятельности [3].

Согласно этой теории любая речевая деятельность имеет свою иерархию: мотив → цель → задача → действия → операции. К сожалению, чаще всего, мотивом в изучении языка является внешнее давление («надо выучить к уроку»), а не собственная мотивация. Но с аутентичными текстами все по-другому. Люди обращаются к таким текстам из-за собственного желания, у них есть внутренняя потребность: узнать что-то новое, получить новые эмоции, выполнить какую-то задачу, понять

другую культуру и точку зрения. Таким образом, именно аутентичные тексты восстанавливают эту естественную цепочку.

Реконструкции естественной структуры речевой деятельности способствует целенаправленное обучение студентов коммуникативным стратегиям (перифраз, описание, переспрос, языковая догадка). Как отмечает М.В. Петрова, такие стратегии позволяют студентам неязыковых направлений преодолевать трудности, вызванные недостаточным уровнем языковой подготовки, и делают коммуникацию более успешной [6].

Таким образом, аутентичные тексты удовлетворяют базовым потребностям учащихся в автономии, компетентности и личностной значимости, повышая внутреннюю мотивацию. Эмоциональное вовлечение запускает механизмы непроизвольного запоминания лексики. Аутентичные тексты восстанавливают естественную структуру речевой деятельности, превращая изучение языка в личностно значимый процесс.

Опрос: результаты и интерпретация

Для проверки теоретических положений был проведён опрос среди студентов РГПУ им. А.И. Герцена. В опросе участвовали 65 человек. Результаты представлены в таблице (берется самый частый ответ из всех).

Вопрос	Ответ	Сколько человек дало ответ	Процент (%)
Уровень английского	A2	26	40
Время изучения английского языка	Более 5 лет	34	52,3
Основная цель изучения	Учеба	41	63,1
Как часто люди читают на английском	Практически никогда	24	36,9
Какие типы текстов предпочитают люди	Технические инструкции	41	63,08
Что важно при выборе текста	Интересная тема	53	81,5
С какими трудностями сталкиваются люди при чтении	Слишком много незнакомых слов	53	81,5
Что мотивирует читать людей на английском	Следование моде	30	46,2
Какие форматы чтения предпочитают	Социальные сети	47	72,3
Какие ресурсы используют	Reddit r/books	31	47,7
Утверждение про чтение на английском	Я горжусь, когда понимаю сложный текст	36	55,4
Что повысит мотивацию людей читать больше на английском языке	Видимый прогресс	45	69,2
Идеальный текст для чтения на английском	Простая / лёгкая / базовая лексика	28	43,08
Проблема в чтении на	Незнакомые слова /	31	47,7

английском	много незнакомых слов / маленький словарный запас		
Что больше всего нравится в чтении на английском	Прогресс / осознание, что понимаю / гордость	21	32,31

Эмпирические данные подтверждают теоретические положения: главный барьер при чтении – незнакомая лексика (81,5%), которая снижает ожидание успеха. Ключевой мотиватор – видимый прогресс (69,2%), а интересная тема (81,5%) является основным критерием выбора текста. Следовательно, для повышения мотивации необходимы персонализированные аутентичные тексты с простой лексикой и чёткой фиксацией прогресса.

Вывод

Проведённое исследование подтвердило выдвинутую гипотезу: аутентичные тексты действительно повышают учебную мотивацию, удовлетворяя базовые психологические потребности учащихся в автономии (возможность выбора текста), компетентности (ощущение прогресса) и личностной значимости (связь с интересами). Это подтверждается как теоретическим анализом, так и эмпирическими данными опроса.

На основе проведённого исследования можно рекомендовать преподавателям: использовать короткие персонализированные тексты на интересные темы (объёмом не более 1000 знаков); внедрять систему фиксации прогресса (например, шкалу «процента понятого текста»); предоставлять учащимся право выбора текстов; обучать студентов коммуникативным стратегиям для преодоления трудностей.

Таким образом, аутентичные тексты являются эффективным средством повышения учебной мотивации при изучении иностранного языка. Их использование позволяет превратить формальное изучение языка в личностно значимый процесс, учитывающий индивидуальные потребности и интересы учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алякин С.Г. Процессуальные теории мотивации: теория ожиданий Врума // Архонт. – 2025. – № 14(65). – С. 259-260.
2. Крэйг Эштон. Извините, я иностранец. Приключения англичанина в России. – М.: Издательство АСТ, 2025. – 256 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
4. Леонтьев Д.А., Сучков Д.Д. Постановка и достижение целей как фактор психологического благополучия // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 44. – С. 1. – URL: <http://psystudy.ru>
5. Потапова М.В. Аутентичные материалы как средство повышения мотивации студентов при обучении иностранному языку // Материалы ежегодной

научной конференции преподавателей и аспирантов университета, 18-19 апреля 2019 г.: в 5 ч. – Минск : МГЛУ, 2019. – Ч. 1. – С. 212-213.

6. Петрова М.В. Коммуникативные стратегии в обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Сборник научных трудов по материалам XXV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, Уфа. – 2025. – С. 510-513.

7. Суворова И.Ю., Громова А.В., Толстова А.С. Эмпирическая проверка модели мотивации Э.Л. Деси и Р.М. Райана на примере студентов // Системная психология и социология. – 2023. – №4 (48). – С. 102-114.

8. Lamb M. The motivational dimension of language teaching // Language Teaching № 50 (3), 2017. P. 301-346.

9. Stempleski S. Short Takes: Using Authentic Video in the English Class, Paper presented at the Annual Meeting of the International Association of Teachers of 65 English as a Foreign Language (21st, Westende, Belgium, April 12-14, 1987). 17 p. [Электронный документ]. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED294453.pdf>

10. Vroom V.H. Work and motivation. – New York: Wiley, 1964. – 331 p.

УДК 378

А.И. Ускова
канд. филол. наук, доцент,
Воронежский государственный педагогический университет
(г. Воронеж)

ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация: в статье обосновывается необходимость формирования эмотивной компетенции будущих учителей английского языка как ключевого компонента их профессиональной подготовки. Описываются основные этапы (ориентировочно-подготовительный, тренировочно-аналитический и рефлексивно-интегративный) формирования эмотивной компетенции. Приводятся цели и задачи каждого этапа, а также средства и стратегии их реализации. Сделан вывод о том, что результатом формирования эмотивной компетенции является сформированная профессиональная идентичность педагога.

Ключевые слова: эмотивная компетенция, будущие учителя, английский язык, профессиональная подготовка.

A.I. Uskova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Voronezh State
Pedagogical University (Voronezh)

EMOTIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL ENGLISH TEACHER TRAINING

Abstract. The article substantiates the need to form the emotive competence of future English teachers as a key component of their professional training. The main stages

(orientation-preparatory, training-analytical, and reflexive-integrative) of forming the emotive competence are described. The goals and objectives of each stage, as well as the means and strategies for their implementation, are presented. It is concluded that the result of forming the emotive competence is the formation of a teacher's professional identity.

Keywords: emotive competence, future teachers, English language, professional training.

Современный урок иностранного языка представляет собой пространство межкультурной и межличностной коммуникации, где эмоциональный фон во многом определяет успешность усвоения материала. В связи с этим будущий учитель английского языка должен не только владеть языковыми знаниями и методическими умениями, но и обладать способностью к эмоциональному воздействию через речь, понимание и регуляции эмоциональных состояний участников педагогического процесса.

Проблема исследования обусловлена существующей потребностью в формировании эмотивной компетенции будущего учителя английского языка как интегративного качества, обеспечивающего эффективное речевое поведение в педагогическом дискурсе, и недостаточной разработанностью методического инструментария для ее целенаправленного развития в процессе вузовской подготовки.

Эмотивная компетенция представляет собой «субкомпонент коммуникативной компетенции, образуемый совокупностью определенных эмоциональных знаний, навыков, умений способностей и качеств, обеспечивающих обучающимся адекватность пониманий носителя языка, выражения эмоций разнообразными лингвистическими и экстралингвистическими средствами» [5; 120] .

Мы предлагаем далее рассмотреть последовательные этапы формирования эмотивной компетенции будущих учителей английского языка. Базой для разработанных этапов выступает трехкомпонентная структура эмотивной компетенции, предложенная С.В. Чернышовым (предметный, процессуальный и результативный компоненты) [5].

Этап 1. Ориентировочно-подготовительный.

Целью этапа является создание теоретической и рефлексивной базы для последующего развития эмотивной компетенции. На данном этапе происходит знакомство будущих учителей с понятийным аппаратом, системой средств выражения эмоций в английском языке, а также с культурными нормами эмоциональной экспрессии в англоязычном мире.

Для этого необходимо сначала проводить планомерную работу по расширению эмотивного лексикона будущих учителей, включая в него:

синонимические ряды эмотивной лексики для точной номинации эмоциональных состояний (например, для выражения позитивной оценки: good – great – excellent – brilliant – fantastic – incredible – phenomenal);

идиоматические выражения, передающими эмоциональные состояния в образной форме (to be over the moon, to have a lump in one's throat);

интенсификаторы, усиливающие эмоциональную экспрессию (absolutely, utterly, completely, totally, incredibly, remarkably);

междометия и дискурсивные маркеры, выполняющие функцию эмоциональной настройки общения (Wow! Oh dear! Gosh! Well... You see...).

При этом, освоение эмотивной лексики должно происходить не изолированно, а в контексте типичных педагогических ситуаций. Студенты знакомятся с тем, какие эмотивные средства уместны в ситуации похвалы, какие – при мягкой коррекции ошибки, какие – при разрешении конфликта.

Еще одним важным содержательным компонентом первого этапа является формирование у будущих учителей понимания культурной обусловленности эмоционального поведения. Как подчеркивается в исследованиях по межкультурной коммуникации [4], нормы выражения эмоций существенно различаются в разных лингвокультурах. То, что является нормой в русскоязычной коммуникативной культуре (например, сдержанность в выражении позитивных эмоций, допустимость прямой критики), может восприниматься как неестественное или даже грубое в англоязычной среде, и наоборот.

В целях знакомства с ключевыми характеристиками англоязычного коммуникативного поведения, имеющими прямое отношение к эмоциональной экспрессии, студентам предлагается изучить следующие коммуникативные стратегии:

гиперболизация позитивных оценок – в англоязычной культуре принято выражать восхищение и одобрение в преувеличенной форме (That's the best thing I've ever heard! You're absolutely brilliant!), тогда как более сдержанная похвала может быть истолкована как недостаток энтузиазма или даже скрытая критика;

смягчение негативных оценок – прямая критика воспринимается как нарушение коммуникативных норм; вместо прямого указания на ошибку используются смягчающие конструкции (You might want to check this part again; Perhaps we could look at it differently);

позитивность как коммуникативная стратегия – в англоязычной педагогической традиции принято фокусироваться на успехах ученика, а не на его неудачах.

Этап 2. Тренировочно-аналитический.

Если на первом этапе будущие учителя осваивают «теорию» эмотивной коммуникации, то на втором этапе происходит переход к «практике» – формированию умений применять эти знания в моделируемых и реальных ситуациях педагогического общения.

Первым направлением тренировочно-аналитического этапа выступает формирование способности распознавать эмоциональные состояния учеников по их вербальным и невербальным проявлениям в процессе иноязычного общения.

Студенты учатся обращать внимание на следующие индикаторы эмоционального состояния ученика:

интонационные характеристики – дрожащий голос может указывать на тревогу, монотонная речь – на усталость или отсутствие интереса, резкое изменение громкости – на эмоциональный всплеск;

темп речи и паузация – замедление темпа и увеличение пауз могут свидетельствовать о неуверенности или затруднениях в подборе языковых средств;

выбор лексики – обеднение словаря, повторение одних и тех же слов, появление пауз-заполнителей (uhm, well, you know) могут указывать на эмоциональное напряжение;

невербальные проявления – мимика (напряжение лицевых мышц, избегание зрительного контакта), жесты (закрытые позы), проксемика (стремление дистанцироваться).

Необходимо подчеркнуть, что распознавание эмоций ученика должно основываться не на изолированных признаках, а на их совокупности. Кроме того, важной представляется практика учета культурных особенностей эмоциональной экспрессии: в англоязычной культуре, в отличие от русскоязычной, принята более активная демонстрация позитивных эмоций и более сдержанное выражение негативных, что требует от учителя более тонкой настройки эмпатийного восприятия.

Будущие учителя практикуются осознанно использовать просодические, кинесические и проксемические средства для усиления эмоционального воздействия своей речи. Особое внимание уделяется культурным особенностям невербальной коммуникации в англоязычной среде: например, дистанция общения в англоязычных культурах больше, чем в русскоязычной; прямой продолжительный зрительный контакт воспринимается как признак искренности и уверенности; улыбка в педагогическом общении является ожидаемой нормой, а не маркером особого расположения.

Центральным содержанием второго этапа является формирование у будущих учителей умения осознанно выбирать и реализовывать речеповеденческие тактики в зависимости от педагогической ситуации и эмоционального состояния ученика.

Так, тактика *эмоционального заражения* направлена на создание позитивного эмоционального фона и вовлечения учеников в иноязычную деятельность [6]. В рамках реализации данной тактики обязательным становится использование в речи экспрессивных синтаксических

конструкций, интенсификаторов для усиления эмоциональной оценки, а также управления просодическими характеристиками речи для создания эффекта энтузиазма и увлеченности. *Тактика эмоциональной поддержки* [2] направлена на снижение тревожности, страха ошибки и языкового барьера – ключевых эмоциогенных факторов при изучении иностранного языка, что обеспечивается за счет использования системы устойчивых речевых формул (клише), транслирующих принятие, ободрение и веру в успех ученика.

Снижение эмоционального накала в конфликтных или потенциально конфликтных ситуациях, а также смягчение негативной реакции ученика на неудачу (плохую оценку, неусвоенный материал) обеспечивается использованием *тактики нейтрализации вербальной агрессии* [3]. Для этого студентов следует познакомить с языковыми средствами, снижающими категоричность и уменьшающими угрозу «лицу» собеседника: модальными глаголами (might, could, would), сослагательным наклонением (If I were you, I would..), эвфемизмами, вводными конструкциями, создающими впечатление совместного поиска, а не менторского указания.

Тактика оценочной эмпатии [1] реализуется в ситуации обратной связи и направлена на то, чтобы критика не демотивировала ученика, а стимулировала его к дальнейшей работе. Для успешной педагогической коммуникации студентам необходимо использовать трехэтапную структуру обратной связи: позитивное открытие (подчеркивание успеха, признание усилий, создание безопасной атмосферы), конструктивная коррекция (указание на область улучшения в мягкой форме, подача коррекции как совместной задачи), поддерживающее завершение (укрепление уверенности, акцент на перспективе, а не на текущем недочете).

Этап 3. Рефлексивно-интегративный.

Основная цель данного этапа – осознанное включение освоенных речеповеденческих тактик в индивидуальный стиль педагогической деятельности, формирование устойчивых навыков эмоциональной саморегуляции и рефлексии, а также достижение автоматизма в выборе адекватных речеповеденческих средств в реальных педагогических ситуациях.

Если на первом этапе студенты получали «знания», а на втором формировали «умения» в моделируемых условиях, то на третьем этапе происходит интеграция этих знаний и умений в профессиональную идентичность будущего учителя и их применение в реальной педагогической практике.

Содержательным ядром третьего этапа является дальнейшее углубление и автоматизация навыков рефлексии. Важно, что рефлексия на

данном этапе становится не только постсобытийной (после урока), но и предваряющей и осуществляемой в реальном времени.

Интеграция освоенных речеповеденческих тактик в индивидуальный стиль педагогической деятельности выступает вторым направлением третьего этапа. Она предполагает также формирование способности комбинировать тактики в зависимости от ситуации, класса и конкретных учеников, что позволяет студентам определять, какая тактика (или комбинация тактик) будет наиболее эффективна в данный момент, и реализовывать ее естественно, без ощущения «искусственности».

Завершающим содержательным компонентом третьего этапа является формирование у будущего учителя профессиональной идентичности, включающей представление о себе как об эмоционально компетентном педагоге. Это означает, что будущий учитель английского языка не просто владеет определенными знаниями и умениями, но и осознает ценность эмотивной компетенции для своей профессиональной деятельности, стремится к ее дальнейшему развитию и видит себя в будущем как педагога, способного создавать эмоционально безопасную и психологически комфортную образовательную среду.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карамуратова Р.Б. Психологическое исследование роли оценочной эмпатии в педагогическом процессе : дис. ... канд. психол. наук.– Алма-Ата, 1984. – 183 с.
2. Мамонова А.С. Формулы моральной поддержки в диалогической речи//Гуманитарный акцент. – 2024. –№4. – С. 54-68.
3. Новиктова Т.Ф., Смирнов П.Ю. Приемы нейтрализации вербальной агрессии в сотаве средств речевого воздействия // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. – 2018. –№2. – С. 194-203.
4. Сладкоедова И.А., Пермякова К.В., Оripжoнoвa M.И. Способы выражения эмоций в русской, узбекской и английской лингвокультурах как источник трудностей перевода // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – №11. – С. 4962-4970.
5. Чернышов С.В, Структура и содержание эмотивной компетенции. Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2015. –№30. – С.115-124.
6. Yating Lu, Dan Wei, Ying Li. Teacher's emotional contagion on students: Evidence from multi-method approaches // Teaching and Teacher Education. – 2025. – Vol. 155. – URL: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X24004244?dgcid=rss_sd_all (дата обращения 13.04.2026).

УДК 372.881.111.1

*Е.В. Хабибуллин
магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – В.Ф. Аитов,
д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры романо-германской
филологии и методики обучения иностранным языкам
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

РОЛЬ ВНУТРИЯЗЫКОВЫХ СУБТИТРОВ В ПЕРЕВОДЕ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ В АКТИВНЫЙ

Аннотация: в статье рассматривается дидактический потенциал внутриязыковых субтитров и аутентичных видеоматериалов при усвоении второго языка. Опираясь на теорию двойного кодирования и когнитивные концепции, автор обосновывает способность субтитров снижать когнитивную нагрузку, преодолевать разрыв между рецептивным и продуктивным словарем, формировать устойчивые лексико-семантические связи и нивелировать психологические барьеры в процессе генерации речи.

Ключевые слова: аудиовизуальный перевод, субтитры, речевая организация личности, языковая способность, рецептивный словарный запас, продуктивный словарный запас, теория двойного кодирования, когнитивная нагрузка, фоссилизация, семантические блоки.

*E.V. Khabibullin
2nd year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – V.F. Aitov
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla*

THE ROLE OF INTRALANGUAGE SUBTITLES IN TRANSLATING PASSIVE VOCABULARY INTO ACTIVE VOCABULARY

Abstract. The article examines the didactic potential of intralingual subtitles and authentic video materials in second language acquisition. Drawing upon dual-coding theory and cognitive frameworks, the author substantiates the capacity of subtitles to reduce cognitive load, bridge the gap between receptive and productive vocabulary, establish robust lexico-semantic connections, and mitigate psychological barriers during the process of speech generation

Keywords: Audiovisual translation, subtitles, linguistic organization of personality, language faculty, receptive vocabulary, productive vocabulary, dual-coding theory, cognitive load, fossilization, semantic bundles.

В современной парадигме усвоения второго языка аудиовизуальный перевод и аутентичные видеоматериалы стали фундаментальными дидактическими стратегиями. Владение лексикой является ключевым элементом развития речевых умений. В концепции А.А. Леонтьева речевая организация личности полностью отождествляется с языковой способностью, которую исследователь определяет как «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [2; 173]. Особое значение приобрело использование мультимедиа, в которых наиболее эффективным инструментом признаны внутриязыковые субтитры.

Ключевой проблемой лингводидактики остается разрыв между рецептивным и продуктивным словарным запасом. Субтитры служат когнитивным мостом, который позволяет сопоставлять формы слова, сегментировать речевой поток и высвобождать ресурсы для глубокой обработки материала.

Теория двойного кодирования А. Пайвио, теория предполагает, что человеческий разум оперирует двумя различными классами ментальных репрезентаций (или «кодов») – вербальными репрезентациями и ментальными образами, – и что человеческая память состоит из двух функционально независимых (хотя и взаимодействующих) систем или хранилищ: вербальной памяти и памяти образов [3; 537].

Когнитивная теория мультимедийного обучения учитывает строгую ограниченность рабочей памяти, поэтому внутриязыковые субтитры перераспределяют когнитивную нагрузку. Визуализация текста снимает напряжение с аудиального канала, позволяя зафиксировать внимание на конкретной лексеме и сформировать ее стабильный орфографический образ.

Внутриязыковые субтитры создают оптимальные условия для кристаллизации автоматизированной связи между семантикой, фонологией и орфографией. В российском переводоведении используется различная терминология для обозначения данного вида аудиовизуального перевода. И.С. Алексеева предлагает термин «синхронизация видеотекста» [1; 352]. Непрерывное сопоставление речи и текста предотвращает фоссилизацию ошибочного произношения и позволяет мгновенно раскодировать новые лексические единицы, исключая стратегию игнорирования незнакомых слов. Свободная речь опирается на лексические единицы. Чтение субтитров синхронно с естественной просодией носителя помогает подсознательно группировать слова в семантические блоки. Сохранение целых бандлов радикально повышает скорость генерации речи. Просмотр видеоконтента снижает уровень тревожности и стресса. Свободная от тревоги среда и эмоциональная вовлеченность в нарратив помогают

преодолеть психологический барьер перед активным использованием новой лексики.

Исследования фиксируют качественные сдвиги в сторону продуктивной компетенции: экспозиция к субтитрам оказывает измеримое влияние на навыки письма. Обучающиеся способны удерживать фонологическую и орфографическую информацию и безошибочно репродуцировать лексико-синтаксические паттерны. Однако для запуска процессов усвоения необходимо наличие базовой фонологической компетенции.

Практические задания по созданию субтитров заставляют глубоко анализировать материал. Процесс включает точное декодирование, постижение прагматики, реформулирование сообщения с учетом ограничений и оценку адекватности текста. Это индуцирует высокую нагрузку и обеспечивает долгосрочное удержание лексики.

Метод теневого повтора Александра Аргуэльеса определяется С. Ламбертом как «задание на слуховое отслеживание в заданном темпе, которое включает немедленную вокализацию звуковых стимулов» и подразумевает синхронное повторение речи диктора или дублирование видео с опорой на субтитры прокладывает нейронные пути для автоматического извлечения слова в спонтанной речи [4; 261]. Данные методы развивают метакогнитивную осознанность и значительно превосходят простую аудиозапись голоса. Внутриязыковые субтитры выступают мощным катализатором трансформации пассивного лексического запаса в активный. Они оптимизируют когнитивную нагрузку, повышают салиентность инпута и способствуют усвоению языка лексическими чанками. Однако для преодоления лексического плато изолированного просмотра недостаточно. Оптимальной является гибридная модель обучения, объединяющая иммерсивное воздействие субтитрированного медиа с целенаправленными активными задачами на генерацию вывода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в перевод введение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева – СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издат. центр Академия, 2004. – 352 с.
2. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 246 с.
3. Allan Paivio, Wallace Lambert. Dual coding and bilingual memory // *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. – 1981-10. – Т. 20, вып. 5. – С. 532-539.
4. Lambert S. Shadowing. *Meta*. 1992. No 37(2). С. 263-273.

УДК 372.881.111.1

Л.Р. Хисматуллина
магистрант 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – М.В. Долгополова
канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка, теоретической и
прикладной лингвистики ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в данной статье рассматривается использование мультфильмов с целью развития коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку. Цель исследования – раскрыть сущность формирования и развития навыков говорения при помощи мультипликационных фильмов на начальном этапе обучения. Задачи исследования – раскрыть трудности при обучении говорению с применением мультфильмов. Предмет исследования – методика развития иноязычному говорению на начальном этапе на основе мультфильмов. Объект исследования – процесс иноязычного образования. Главные результаты и выводы: мультфильмы – это эффективное средство для развития устной речи, улучшения навыков говорения, формирования активного словарного запаса.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, мультфильмы, иностранный язык, коммуникация, обучение.

L.R. Khismatullina
1st year Master's of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – M.V. Dolgopolova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

CARTOONS AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. This article discusses the use of cartoons to develop communicative competence in foreign language teaching. The purpose of the study is to reveal the essence of forming and developing speaking skills using cartoons at the initial stage of learning. The objectives of the study are to identify the difficulties in teaching speaking using cartoons. The subject of the study is the methodology for developing foreign language speaking at the initial stage using cartoons. The object of the study is the process of foreign language education. The main results and conclusions are that cartoons are an effective tool for developing oral speech, improving speaking skills, and building an active vocabulary.

Keywords: communicative competence, cartoons, foreign language, communication, learning.

Согласно ФОП ООО главной целью иностранного языка является формирование и развитие коммуникативной компетенции [7; 3949]. Также к цели можно отнести и приобщение учащихся к лингвокультуре изучаемого языка [2; 29]. Однако на пути к этим целям учащиеся сталкиваются с трудностями в реализации устной речи.

Коммуникативная компетенция – это способность осуществлять речевую деятельность. Говорение является самым сложным компонентом речевой деятельности. Благодаря говорению возникает коммуникация, в которой взаимодействуют участники общения.

Цель учителя в преподавании иностранного языка – развитие коммуникативной компетенции. Чтобы овладеть основами владения всех видов речевой деятельности, учащиеся должны направить свои усилия на активное освоение и сохранение отобранного материала в памяти, чтобы они «могли пользоваться им всякий раз, когда возникает в этом необходимость» [5; 25].

Существует множество методик, которые помогают развивать навыки говорения. Одной из таких методик является использование мультфильмов как эффективного средства для развития речемыслительной деятельности [1; 76]. К тому же это способствует развитию мышления и внимания [3; 103], что, несомненно, важно для прочного запоминания информации, для полной концентрации на уроке.

Барменкова О.И. рассматривает ряд преимуществ данного подхода: получение наглядного представления, развитие мотивации, индивидуализация обучения, мотивация развития навыков говорения, поддержание интереса к языку [1; 76].

Чтобы обеспечить глубокое понимание предмета на уроке, учитель должен создать благоприятную психологическую обстановку. Обучение должно вызывать положительные эмоции, интерес, а не негативные чувства. Важно начинать урок с позитивного настроения. Очевидно, что использование мультипликационных фильмов будет тем средством, которое заинтересует учащихся в учебном процессе и будет способствовать развитию восприятия английского на слух и речевых навыков.

Видеоматериалы имеют ряд преимуществ, по сравнению с аудио или печатным текстом: сочетают несколько аспектов речевой деятельности, содержат визуальную информацию, что помогает лучше понять и запомнить новую информацию, служит дополнительной мотивацией в учебном и творческом процессе обучения [6; 93].

Большинство людей любят смотреть мультфильмы при изучении иностранного языка. Очень важно чтобы мультфильм был интересен, что помогает запоминать и применять полученную информацию. Учащиеся обращают свое внимание на то, что действительно интересно и важно

именно для них в данный момент. Только в таком случае можно говорить о том, что это будет иметь успех в изучении иностранному языку [4].

Отмечают основные способы просмотра мультфильмов: на английском языке с английскими субтитрами, на английском языке с русскими субтитрами, без субтитров, на русском языке с английскими субтитрами. Просмотр мультфильма на русском языке с английскими субтитрами не эффективен ввиду того, что внимание учащегося будет направлено на сам мультфильм, а не на субтитры. Просмотр без субтитров может быть сложным и бесполезным для тех, кто только начинает изучать английский. Вариант просмотра мультфильма на английском с русскими субтитрами также может быть неэффективным по причине обращения внимания только на субтитры. Таким образом, необходимо смотреть мультфильм с включенными субтитрами на английском языке. Так при просмотре мультфильма будет задействована не только аудиальная, но и визуальная память, что, несомненно, может помочь понять плохо расслышанную фразу. Для этого важно выбрать для просмотра тот мультфильм, который был просмотрен уже ранее, содержание которого знакомо, в котором разборчивая и понятная речь [4]. Однако даже в этом случае будут непонятные слова и выражения, но с каждым разом навык понимания на слух будет улучшаться, а словарный запас расширяться.

Для того чтобы в учебном процессе был результат, нужно ответственно подойти к выбору материала. Очень важно соответствие требованиям: мультфильм должен быть непродолжительным (не более 5-7 мин), темп речи небыстрым, понятным, а также должно быть соблюдено соотношение звука речи и картинки. На занятии должна быть поставлена цель урока: введение новой лексики, ее применение в речи, отработка произношения.

Мультипликационные фильмы для начинающих в изучении иностранного (английского) языка:

«Гого любит английский» (англ. «Gogo loves English») – видеокурс по английскому языку для детей о дракончике Гого. Повторение новых слов и выражений по несколько раз позволяет легко все запомнить. Каждая серия мультсериала посвящена конкретной теме.

«Маззи в Гондоландии» (англ. «Muzzy in Condoland») – увлекательный обучающий мультфильм, предназначенный для преподавания английского языка. Созданный телеканалом BBC мультфильм в простой форме знакомит зрителей с основами английского языка. Слова объясняют действия персонажей на экране, что понятно и без перевода, а многократное повторение способствует их запоминанию.

«Свинка Пеппа» (англ. «Peppa Pig») – популярный британский мультфильм, который рекомендуют лингвисты и детям, и взрослым для улучшения навыков произношения на начальном этапе обучения. Главными героями являются Свинка Пеппа и ее семья, которые проводят

много времени вместе, занимаются бытовыми делами. Закадровый голос поясняет действия персонажей.

Методика обучения иностранному языку посредством видеоматериалов предполагает три этапа: дотекстовый, текстовый, послетекстовый [6; 97]. Это методика применима и к мультфильмам тоже.

Дотекстовый этап – это мотивационный этап, цель которого подготовить учащихся к восприятию видеофильма. Учитель должен предварительно подготовить список из новых слов из нового видео, задать учащимся вопрос, о чем оно будет. Это прежде всего нужно для того, чтобы учащиеся внимательно прослушивали и просматривали видеофильм, а также смогли ответить на вопросы.

Текстовый этап представляет собой просмотр видеофрагмента, его обсуждение с учителем и выполнение заданий по новой лексике. Затем можно предложить упражнения типа «Выберите верный ответ», «Подберите русские эквиваленты», «Расставьте в хронологической последовательности» и другие.

На данном этапе можно смотреть видеофрагмент небольшими отрывками, чтобы учащиеся смогли обсуждать персонажей, их поведения и прогнозировать их действия непосредственно с учителем.

Послетекстовый этап – это последний этап, когда учитель может предложить учащимся провести проектную работу о подготовке аналогичных сюжетов (рассказ о своей семье и т.д.), создать подобный видеосюжет. Такие задания помогают раскрыть творческий потенциал учащихся, самостоятельность.

Рассмотрим задания, используемые при обучении говорению, на примере мультфильма «Свинка Пеппа». Важно, чтобы учащиеся были знакомы с мультфильмом, потому что это помогает удерживать их внимание на экране, и даже если они не понимают реплики персонажей, то могут догадаться, о чем герои разговаривают. Преимуществами мультфильма «Свинка Пеппа» являются красочная картинка, живые персонажи-животные, понятный сюжет, короткие серии, веселая музыка, доступность.

При работе с мультфильмом «Свинка Пеппа» важно придерживаться выполнения всех трех этапов: дотекстового, текстового, послетекстового.

1. Дотекстовый этап

На подготовительном этапе учащихся подготавливают к восприятию новой информации, поэтому следует спросить их, знакомы ли они с персонажами. Учащихся знакомят с сюжетом серии, что будет способствовать лучшему пониманию.

- Did you know what kind of cartoon it is? Who is Peppa Pig?
- Did you like «Peppa Pig»?

В мультфильме «Свинка Пеппа» главные герои – это Пеппа (Peppa), ее брат Джордж (George), их родители (Mummy Pig and Daddy Pig).

Учащиеся должны постараться охарактеризовать и описать их. Например: It's ... (name). He/She is

Такие вопросы помогают снять напряжение с учащихся, плавно погрузить в атмосферу мультфильма, попрактиковать навыки говорения.

Look at these words and tell me what we are going to talk about?

Слово	Транскрипция	Перевод
Thanksgiving	[θæŋks' gɪvɪŋ]	благодарение
journey	[ˈdʒɜːni]	путешествие
to bake pie	[tuː beɪk paɪ]	печь пирог
lovely	[ˈlʌvli]	прекрасный
to make decorations	[tuː meɪk dɪkə'reɪʃnz]	делать украшения
a sweet potato	[ə swiːt pə'tetəʊ]	сладкий картофель (батат)
marshmallow	[mɑːʃ'mæləʊ]	зефир
jelly	[ˈdʒeli]	желе
corn on the cob	[kɔːn ɒn ðiː kɒb]	кукуруза в початках
a pumpkin	[ə'pʌmpkɪn]	тыква
wonderful	[ˈwʌndəf(ə)l]	замечательный
to give thanks	[tuː gɪv θæŋks]	благодарить

2.Текстовый этап

Демонстрация видео происходит с паузами, в ходе которых учащиеся обсуждают сюжет мультфильма, и субтитрами на английском языке. Далее мультфильм показывается без пауз. Перед показом мультфильма должны быть заданы вопросы, на которые учащиеся постараются найти ответ в ходе просмотра мультфильма.

Answer the questions:

- What kind of holiday is Thanksgiving?
- How do the characters celebrate Thanksgiving?
- What is the traditional dessert for Thanksgiving?

1. Упражнения на определение хронологической последовательности.

- Arrange events in correct sequence.

a) Mummy Pig and George are at home, making Thanksgiving decorations.

b) Peppa and George are having breakfast.

c) Granny and Grandpa have arrived.

d) Peppa, Daddy Pig and Auntie Dotty have come to the supermarket.

2. Упражнение на определение верных/неверных высказываний.

- Watch the cartoon and mark the statement: True (T) or False (F).

1. Dotty is not Peppa's aunt.

2. Daddy Pig made one pumpkin pie.

3. Peppa helped George make decorations for the Thanksgiving.

4. Auntie Dotty is thankful to see her family again.

Данные упражнения помогают фокусировать внимание учащихся на структуре высказывания. Они направлены на закрепление звуковой, лексической, грамматической информации.

3. Упражнение на развитие навыков говорения.

- Look at the cartoon frame and answer the questions.

1. What vegetables and fruits do you see in the picture?

2. How many are there? What color are they?

3. What other foods are in the picture?

Так учащиеся смогут повторить и применить изученную лексику в разговорной речи, что поможет им быстрее запомнить новые слова.

3.Послетекстовый этап

На послетекстовом этапе учащимся предлагается провести ролевую игру или сделать проектное задание.

- Project work. Prepare a presentation about your favorite holiday using the new vocabulary.

- Role-play the following situation.

Pupil A You are Mama Pig.

Pupil B You are Grandma Pig.

1. Greet each other.

2. P1 calls and invites P2 to Thanksgiving dinner.

3. P2 asks P1 to bring food.

4. P1 says that Daddy Pig is buying all the food they need.

5. Say goodbye.

Проектные задания и ролевые игры направлены на овладение навыков говорения у учащихся, повышают их уверенность в разговоре на иностранном языке. Использование ролевых игр в качестве упражнения помогает в развитии диалогической речи, а проектных заданий – в монологической.

Таким образом, использование мультфильмов – это эффективное средство для развития коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку, которое способствует запоминанию новых слов, улучшению навыков аудирования и произношения, поддержанию интереса к языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка [Текст]// Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – С.75 – 79.
2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. И. Процесс обучения иностранному языку в начальной школе. – М. – 2003.
3. Казакова Е.А. Мультфильмы как средство развития коммуникативной компетенции учащихся начальной и средней ступеней / Е.А. Казакова // Проблемы

романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2009. – С. 102-105.

4. Кошеляева Е.Н. Мультфильмы как средство изучения английского языка в начальной школе. – 2025.

5. Рогова Г.В., И.Н. Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.

6. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс / Е.Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2008. – С. 92-109.

7. Федеральная образовательная программа основного общего образования (ред. от 08.10.2025)

УДК 378

М.Р. Хисматуллина

*студентка 1 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

Научный руководитель – А.С. Даутова

*канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

ПОДКАСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация: в статье рассматриваются теоретические основы и практические аспекты методики использования подкастов о моде как средства формирования лингвокультурологической компетенции в обучении английскому языку. Раскрывается сущность лингвокультурологического подхода и обосновывается целесообразность использования англоязычных подкастов о моде, позволяющих интегрировать языковое обучение с освоением культурных кодов, социокультурных практик и дискурсивных особенностей языка. Описываются некоторые аспекты научно-методического сопровождения формирования лингвокультурологической компетенции у изучающих английский язык.

Ключевые слова: лингвокультурологическая компетенция, методика обучения иностранным языкам, подкасты, английский язык, мода как культурный феномен, дискурс-анализ.

M.R. Khismatullina

*1st year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

Scientific Advisor – A.S. Dautova

*Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

PODCAST AS A MEANS OF FORMING LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN TEACHING ENGLISH

Abstract. This article explores the theoretical foundations and practical aspects of the methodology of using fashion podcasts as a means of developing linguocultural competence in teaching English. It substantiates the essence of the linguocultural approach and the effectiveness of using English-language podcasts about fashion, which makes it possible to integrate language instruction with the acquisition of cultural codes, sociocultural practices, and discursive features of the language. Certain aspects of the scientific and methodological support for the formation of linguocultural competence in English language learners are described.

Keywords: linguocultural competence, methodology of teaching foreign languages, podcasts, English language, fashion as a cultural phenomenon, discourse analysis.

Современная парадигма языкового образования претерпела значительную трансформацию, сместив фокус с сугубо лингвистической подготовки к формированию у обучающихся полноценной межкультурной коммуникации. Как отмечают некоторые исследователи, овладение иностранным языком невозможно без одновременного освоения культурного кода, ценностных ориентаций и специфики мировосприятия его носителей [6], соответственно особую значимость приобретает лингвокультурологическая компетенция – способность воспринимать, анализировать и адекватно использовать языковые явления в их культурно-специфическом контексте. Кроме того, в условиях личностно ориентированного развивающего обучения выдвигаются новые требования к личности, в том числе с позиции его успешной социализации. Благодаря цифровой трансформации образования педагогический арсенал пополнился новыми средствами, среди которых особое место занимает подкастинг. Подкасты, представляющие собой аудио- или видеозаписи, доступные для скачивания и прослушивания в любое время и на любом устройстве, обладают рядом характеристик, делающих их незаменимым ресурсом для формирования лингвокультурологической компетенции. Это, прежде всего, аутентичность (подкасты создаются носителями языка для носителей), тематическое разнообразие (от научно-популярных передач до обсуждения повседневных дел), жанровая вариативность (интервью, монолог, дискуссия, сторителлинг) и открытость контента [12]. В частности, особое место занимает англоязычные подкасты о моде, в связи с их уникальной способностью аккумулировать, транслировать и декодировать культурные коды в частично синкретичной форме устного дискурса [8].

Лингвокультурологическая компетенция (ЛКК) рассматривается в современной методике как многоуровневая структура, включающая в себя лингвистический (языковой), культуроведческий и коммуникативный компоненты. Первый включает знание лексики, грамматики, фонетики и других языковых явлений и формирование соответствующих умений и навыков [1, 2]. Культуроведческий компонент предполагает знание культурных реалий, обычаев, традиций присущих конкретной культуре, и

осознание коннотаций, метафор и символов. Коммуникативный компонент ориентирован на применение полученных знаний в реальной коммуникации. Это умение извлекать страноведческую информацию из языковых единиц и корректно использовать её в коммуникации.

Теоретическую базу формирования ЛКК составляют лингвокультурологический подход (В.В. Воробьёв, В.А. Маслова), трактующий язык как хранилище культурной информации [2, 4]; концепция языковой личности (Ю.Н. Караулов) [3], подчёркивающая взаимосвязь языкового и культурного опыта; теория межкультурной коммуникации (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), акцентирующая необходимость учёта культурных различий в общении [1]. Ключевыми единицами анализа при формировании ЛКК выступают лингвокультуремы – языковые знаки, концентрирующие культурно специфичные смыслы (например, *haute couture*, *fashion week* в англоязычном дискурсе моды).

Практическая задача педагога заключается в поиске аутентичных, релевантных для обучающихся материалов, которые выступают не только источником лингвистических знаний, но и «культурным проводником». В нашем случае мода, будучи сложным социокультурным феноменом, становится подобным «проводником», отражающим идентичность, ценности, экономические отношения и тренды англоязычного сообщества.

Ключевыми объектами лингвокультурологического анализа в рамках исследования выступают следующие аспекты. Во-первых, дискурсивные стратегии, реализуемые ведущими подкастов. Анализу подлежат способы конструирования авторитетности говорящего, а именно разграничение и маркирование экспертного знания и субъективного мнения, исследуются стратегии построения интервью с гостями, представляющими различные профессиональные сегменты, например, дизайнерами, моделями, стилистами, критиками. Во-вторых, объектом изучения становятся культурные концепты и транслируемые ценности. В фокусе внимания находится вербализация ключевых для англоязычной модной дискурсивной практики концептов, таких как “*inclusive sizing*”, “*heritage*”, “*trend vs. style*”. Параллельно выявляются ценностные ориентации, продвигаемые через подкасты, включая индивидуализм, инновационность, уважение к традиции и бодипозитив. В-третьих, исследуется вариативность языковых средств в зависимости от тематического фокуса выпуска (*high fashion*, *streetwear*, *vintage*) и статусно-ролевых характеристик гостя (дизайнер, модель, критик). Особое внимание уделяется тому, как через речь конструируется профессиональная и культурная идентичность. Кроме того, значимым объектом анализа выступают юмор, ирония и аллюзии. Способность адекватно воспринимать и интерпретировать культурно-специфичный юмор, а также распознавать отсылки к феноменам поп-культуры, истории моды и кинематографу

также являются маркером сформированности и глубины освоения лингвокультурологической компетенции.

В качестве примера рассмотрим, как язык в подкасте служит ярлыком, мгновенно указывающим на профессиональную и культурную принадлежность говорящего. То, какой будет тематика зависит во многом от гостя. Язык, в частности речевые обороты, слова, интонация, тон отражают личность, его интересы и, соответственно, принадлежность к той или иной субкультуре/социальному статусу/профессии. Например, в подкастах о высоком стиле (“high fashion”) или нелегальном бизнесе копирования брендов гостем является эксперт моды, который использует лексику искусствоведения и права: “*artistic integrity*”, “*derivative work*”, “*copyright infringement*”, “*haute couture techniques*” [11]. В разговоре о “*streetwear*” гость-социолог прибегает к лексемам диджитал-культуры и социальных наук: “*micro-trend*”, “*haul video*”, “*status symbol*”, “*community signaling*” [9, 13]. В винтажной моде появляются лексемы циркулярной экономики и слова, выражающие ностальгический, устойчивый характер: “*circularity*”, “*garment life/ fashion cycle*”, “*timeless design*”, “*inherited quality*” [10]. Таким образом, мы видим, что в языке отражаются лингвокультурологические аспекты как на уровне речи, так и на внешнем, невербальном уровне, благодаря просодической насыщенности, где отражена естественность звучащей речи носителей языка (темп, интонация, паузы, заполнители). Дискурс моды насыщен специальной лексикой, метафорами, заимствованиями, оценочными суждениями и идеологическими установками, что делает его актуальным для развития лингвокультурологической компетенции.

Научно-методическое сопровождение процесса формирования лингвокультурологической компетенции предполагает системную организацию работы по следующим аспектам:

1. Отбор и адаптация материала согласно уровню языковой подготовки обучающихся (A2-B2 по CEFR); чёткость артикуляции и умеренная скорость речи говорящего; наличие сопроводительных материалов (транскриптов, глоссариев); репрезентативность культурных реалий англоязычных стран.

2. Разработка комплекса упражнений, направленного на: 1) лексико-семантическую работу: идентификация и толкование культурно маркированных единиц (“*catwalk*”, “*haute couture*”, “*street style*”), анализ этимологии терминов; выявление социокультурных коннотаций (например, значение цвета в разных культурах, символика украшений); 2) дискурсивную практику: моделирование диалогов на основе прослушанного материала, ролевые игры, 3) сравнительно-сопоставительную деятельность: сопоставление модных тенденций и их отражения в языке разных культур.

3. Поэтапное включение подкастов в учебный процесс: 1) подготовительный этап: актуализация фоновых знаний, введение ключевой лексики, прогнозирование содержания; 2) основной этап: прослушивание с заданиями на понимание (глобальное, детальное, критическое); 3) рефлексивный этап: обсуждение культурно-специфических аспектов, создание собственных текстов (рецензий, блогов, проектов).

Важны также методические принципы работы с подкастами: культуросообразность, требующий взаимосвязи языка и культурных кодов; коммуникативная направленность, ориентированная на практическое использование языкового материала; интерактивность, предусматривающий активное вовлечение обучающихся в культурное содержание подкастов, а не ее пассивное восприятие; принцип дифференциации, учитывающий индивидуальные особенности восприятия аудиоматериала, так же, как и различия языкового уровня и типа учебной деятельности обучающихся.

Таким образом, подкасты могут рассматриваться как эффективное и методически обоснованное средство формирования лингвокультурологической компетенции при обучении английскому языку. Их системное использование в учебном процессе способствует не только развитию языковых навыков и речевых умений, но и формированию у обучающихся способности к культурной рефлексии, эмпатии и адекватной интерпретации культурно-специфических смыслов и кодов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с разработкой цифровых образовательных ресурсов на основе подкастов, созданием банка учебных подкастов, дифференцированных по уровням владения языком и тематическим направлениям, а также с более детальным описанием основных направлений научно-методического сопровождения процесса формирования лингвокультурологической компетенции при обучении английскому языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980 – 320 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы / В.В. Воробьев. – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 336 с.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 7-е изд. – Москва : Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
4. Маслова В.А. Лингвокультурология // Учеб. Пособие для студ. высших учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Вопросы теории контроля в обучении иностранным языкам // ИЯШ. 1984. – № 6. – С. 64-67.

6. Морозкина Е.А. Лингвокультурологический подход в обучении иностранным языкам / Е.А. Морозкина // Русский язык в полиэтнической среде: Социокультурные проблемы лингвистического образования: Материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа: РИО БашГУ, 2006. – С. 323-325.
7. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово/ Slovo, 2000. – 264 с.
8. Чурсина О.В. Лингвокультурный концепт «мода» в языковом сознании и коммуникативном поведении : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Чурсина Ольга Владимировна; [Место защиты: Волгогр. гос. пед. ун-т]. – Волгоград, 2010. – 20 с.
9. BBC Learning English. 6 Minute English: Intermediate level [Audio podcast]. London: BBC, 2025. – URL: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english> (access date: 28.10.2025).
10. Kirkland J. Vintage watch specialist [Audio podcast episode] / J. Kirkland // Blamo! Podcast. – 2026. – 6 March. – URL: <https://blamopod.com/blamopodcast/2023/3/6/mike-nouveau> (access date: 06.03.2026).
11. Kirkland J. Guillermo Andrade [Audio podcast episode] / J. Kirkland // Blamo! Podcast. – 2026. – 20 February. – URL: <https://blamopod.com/blamopodcast/2023/2/20/guillermo-andrade> (access date: 22.02.2026).
12. Lamin D.R. Utilizing podcasts in the communicative language teaching (CLT) approach to improve English speaking skills of students English education department UIN Alauddin Makassar [Electronic resource] / D.R. Lamin, H.P. Sari, S. Nurpahmi, S. AB, & N. A. Nur // Proceedings of The 2nd International Conference on Science and Islamic Studies (ICOSIS-2024). – Makassar : Program Pascasarjana, UIN Alauddin Makassar, 2024. – Vol. 2. – P. 1938–1943. – ISSN 3024-9058. – URL: <https://proceedings.uinalauddin.ac.id/index.php/icosis/icosis2024/paper/viewFile/1973/1394> (access date: 01.11.2025).
13. Press C. Wardrobe Crisis [Audio podcast] / C. Press. – URL: <https://thewardrobecrisis.com/podcast-home-1> (access date: 02.11.2025).

УДК 372.881.1

Е.А. Чигина
студентка 5 курса ФГАОУ ВО «Государственный университет
просвещения» (г. Москва)

Научный руководитель – О.Д. Тарасова
канд. филол. наук, доцент кафедры английской филологии
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

МЕТОДИКА ТЕНЕВОГО ПОВТОРА (SHADOWING) КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация: в статье рассматривается методика теневого повтора (shadowing) как эффективное средство развития иноязычной диалогической речи. Автор анализирует психофизиологические основы метода, этапы работы по А. Аргуэльесу, а также его дидактический потенциал для формирования произносительных, лексических и коммуникативных навыков. Особое внимание уделяется практическим аспектам применения shadowing на уроках иностранного языка: отбору материалов (аудио и

видео), организации работы в классе и в качестве домашнего задания. В заключении делается вывод о значительном потенциале методики для преодоления языкового барьера и повышения мотивации учащихся. Результаты исследования могут быть использованы учителями иностранного языка и методистами при планировании занятий, направленных на развитие устной речи.

Ключевые слова: методика теневого повтора, диалогическая речь, иноязычная коммуникация, произношение, интонация, аудирование, методика преподавания иностранного языка.

E.A. Chigina

5th year student of Federal State Educational Institution of Higher Education "State University of Education" (Moscow)

Scientific Advisor – O.D. Tarasova

Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Federal State Educational Institution of Higher Education "State University of Education"

THE TECHNIQUE OF SHADOW REPETITION (SHADOWING) AS A MEANS OF DEVELOPING FOREIGN-LANGUAGE DIALOGIC SPEECH

Abstract. The article examines the shadowing method as an effective means of developing foreign language dialogic speech. The author analyzes the psychophysiological foundations of the method, the stages of work according to A. Arguelles, as well as its didactic potential for developing pronunciation, lexical and communication skills. Special attention is paid to the practical aspects of using shadowing in foreign language lessons: the selection of materials (audio and video), the organization of classroom activities and homework. The conclusion highlights the significant potential of the method for overcoming the language barrier and increasing student motivation. The results of the study can be used by foreign language teachers and methodologists when planning lessons aimed at developing speaking skills.

Keywords: shadowing, dialogic speech, foreign language communication, pronunciation, intonation, listening, foreign language teaching methodology.

В современном мире формирование навыков устной диалогической речи становится все более актуальной задачей в рамках обучения иностранному языку. Диалогическая речь как форма межкультурной коммуникации требует соблюдения интонационной и ритмической нормы, а также умение преодолевать «языковой барьер» [2].

Наиболее распространенной проблемой, даже у более подготовленных учащихся, является акцент и неестественное звучание в языковой среде. Эта проблема значительно затрудняет реальную коммуникацию. Вопрос об эффективности процесса обучения и поиска способов повышения его результативности по-прежнему сохраняет значимость в методике преподавания иностранных языков [1; 149].

В условиях отсутствия у большинства учащихся возможности погружения в естественную языковую среду возникает потребность в поиске эффективных методов для компенсации. Одним из эффективных методов является техника теневого повтора «shadowing», разработанная полиглотом А. Аргуэлесом [8]. Она заключается в максимально точном повторении речи носителя языка сразу после её звучания. Данная методика обеспечивает возможность имитации интонации, артикуляции, а также ритмико-темпоральных характеристик речи носителя языка [6].

Для более полного понимания методики теневого повтора (shadowing) следует разобрать психофизиологические основы метода. Во время повторения фраз в человеческом мозге активируются нейронные связи, которые необходимы во время реального общения на этом языке. Нейролингвистическое обоснование помогает понять, что во время использования данной методики, даже несмотря на неполное понимание значения слов, слуховое знакомство с языком создает базу для последующего осознанного усвоения [4].

В методике теневого повтора предлагается структура работы, которая подготавливает обучающегося к свободному воспроизведению иноязычной речи. Работа проходит в несколько этапов:

Первый этап – слепой повтор (blind shadowing). На этом этапе обучающийся прослушивает отрывок без опоры на печатный текст. Во время прослушивания необходимо постараться запомнить фразу и повторить её за диктором. Это способствует развитию фонематического слуха и помогает преодолеть страх перед незнакомым звучанием. Такая работа является важным этапом для последующего вступления в диалог.

Второй этап – имитация с переведённым текстом (shadowing with text). Во время этого этапа обучающийся опирается на переведённый текст во время прослушивания отрывка, после чего повторяет услышанное за диктором.

Третий этап – теневой повтор на основе текста (content shadowing). Этот этап требует использования иноязычного текста. Этот этап помогает обучающемуся синхронизировать зрительный, слуховой и моторный канал восприятия.

Четвертый этап – анализ прослушанного материала (analysis). Обучающийся анализирует прослушанный материал. После прослушивания проводится анализ особенностей произношения, интонаций и пауз. Для развития диалогической речи важно научиться осознанно выражать эмоции.

Пятый этап – письмо (writing). На этом этапе обучающийся записывает текст за диктором. После записи необходимо произнести текст. Это помогает закрепить навык внутренней речи, который является основой для формирования высказываний в диалоге.

В рамках этой техники рекомендуется сочетать все этапы работы. Такой подход способствует улучшению мозговой активности и помогает смоделировать ситуацию реального общения [5].

Использование метода теневого повтора помогает решить множество задач, которые важны для овладения навыкам диалогической речи. Среди них можно выделить:

- Снятие психологического/языкового барьера. Известно, что данная методика помогает учащимся снизить тревожность при вступлении в диалог, благодаря привыканию к звучанию собственного голоса на иностранном языке.

- Формирование интонационного слуха и выразительности. Во время речевой активности (диалога), интонация несет до 40% смысловой нагрузки. Методика помогает усвоить интонационные паттерны естественным путем, через имитацию.

- Автоматизация речевых навыков. Проговаривание одинаковых фраз в разном темпе помогает автоматически воспроизводить изученные фразы во время диалога.

- Расширение лексического запаса. Прослушивание и последующее проговаривание аутентичных текстов (интервью, подкастов, диалогов из фильмов) погружает учащегося в контекст употребляемой лексики

- Развитие языковой догадки. Благодаря индивидуальным особенностям восприятия темпа речи и навыку отслеживать эмоции собеседника, обучающийся может предположить исход диалога.

К числу материалов, наиболее релевантных для реализации метода теневого повтора, относятся:

1. Видеоматериалы (выступления экспертов, интервью, отрывки из научных фильмов, учебные видео), которые помогают имитировать не только произношение, но и невербальные компоненты речи (жестикуляцию, мимику). Также могут быть использованы видео-влоги и отрывки из развлекательных фильмов, способствующие отработке разговорной речи. Плюсом подобных материалов является простота для восприятия форма, поскольку в основе заложен принцип визуализации, помогающий наиболее оптимальному усвоению материала [3; 207].

2. Аудиоматериалы современных учебных изданий, например, учебные пособия Open Mind (Macmillan), Speakout, Headway, имеющие четкую градацию по уровню сложности. Материалы могут быть подобраны с учетом интересов и уровня ученика, что сделает процесс обучения более увлекательным.

Для эффективного использования данной техники на уроке иностранного языка можно предложить:

1. Разминка, повторение речи за дикторами из аудио, либо видео файла (5-7 минут). Этот этап помогает ученикам настроиться на нужный лад, погрузиться в языковую среду.

2. Самостоятельная работа в парах, где один ученик выступает в роли диктора (носителя), а второй в роли слушателя (тени). На данном этапе учащиеся получают возможность реализовать полученные знания в условиях реальной языковой коммуникации.

3. Совместное обсуждение итогов, выявление сложностей в работе, закрепление результатов.

В качестве домашнего задания ученик может записать свою речь на диктофон и выслать запись преподавателю.

Подводя итог, можно отметить, что методика теневого повтора обладает значительным дидактическим потенциалом для развития иноязычной диалогической речи. Развитие диалогической речи приобретает особую значимость, учитывая, что речь выступает главным средством человеческого общения [7; 5]. Описываемая техника помогает проработать фонетический, лексический, грамматический и психологический компонент устно-речевого общения. Достоинством метода является доступность, возможность персонализации обучения (реализации дифференцированного подхода в обучении) и развитие межкультурной компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блохина Е.Н., Краснова И.А., Сорокина О.О. Практико-исследовательский проект как инструмент поиска новых подходов в преподавании немецкого языка // Актуальные вопросы современной лингвистики: материалы V региональной научно-практической конференции "Иностранные языки в межкультурном пространстве: методы исследования и технологии обучения", Москва, 27 сентября 2017 года. – Москва: Московский государственный областной университет, 2018. – С. 148-155.

2. Бубнова А.С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 5(35). – С. 171-178.

3. Изгаршева А.В. Потенциал мемов в процессе обучения иностранному языку в вузе // Актуальные вопросы современной лингвистики: Материалы XI международной научно-практической конференции, посвящённой Году педагога и наставника в РФ, Москва, 22 сентября 2023 года. – Москва: Государственный университет просвещения, 2024. – С. 207-211.

4. Как выучить иностранный язык? Метод теневого повтора [Электронный ресурс] // Unipage. – Режим доступа: https://www.unipage.net/ru/shadowing_technique (дата обращения 01.02.2026).

5. Как метод «теневого повтора» поможет улучшить произношение? [Электронный ресурс] // Skyeng Magazine. – Режим доступа: <https://skyeng.ru/magazine/kak-metod-tenevogo-povtora-pomozhet-uluchshit-proiznoshenie/> (дата обращения 15.02.2026).

6. Лачугина Е.Н. Метод теневого подхода (shadowing) в рамках беспереводного подхода обучению иностранным языкам // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 2А. – С. 393–398.

7. Павлычева Е.Д., Тарасова О.Д., Фунтова И.Л. Фонетика и фонология английского языка: теоретические аспекты и их практическая реализация (в сопоставлении с русским языком): учебное пособие. – Москва: Государственный университет просвещения, 2023. – 154 с.

8. Hamada Y. Shadowing: Who Benefits and How? Uncovering a Booming EFL Teaching Technique for Listening Comprehension // Language Teaching Research. – 2016. – Vol. 20 (1). – P. 35–52.

ЧАСТЬ VI

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ

УДК 811.512.145

И.И. Ардаширова
студентка 2 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, заведующий кафедрой
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ЗАГОЛОВКИ В ГАЗЕТЕ «КЫЗЫЛ ТАҢ» КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЯ

Аннотация: в статье рассматриваются газетные заголовки как инструмент языкового воздействия на читателя на материале татароязычной газеты «Кызыл таң». Анализируются структурные и функциональные типы заголовков, их психолингвистические особенности и воздействующий потенциал. Выявлены основные стратегии влияния на когнитивную и эмоциональную сферу аудитории. Установлено, что заголовки реализуют комплексное воздействие через информативные, вопросительные, экспрессивные, метафорические и национально-культурные модели.

Ключевые слова: газетный заголовок, медиалингвистика, психолингвистика, воздействие, «Кызыл таң», медиатекст.

I.I. Ardashirova
2nd year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific Advisor – N.U. Khaliullina
Candidate of Philological Sciences, Head of the Tatar Language and Literature
Department of Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla

HEADLINES IN THE NEWSPAPER "KYZYL TAN" AS A WAY TO INFLUENCE THE READER

Abstract. The article examines newspaper headlines as a tool of linguistic influence on the reader based on the material of the Tatar-language newspaper "Kyzyl Tan". The structural and functional types of headlines, their psycholinguistic features, and their impact potential are analyzed. The main strategies of influencing the cognitive and emotional sphere of the audience are identified. It is established that headlines implement a comprehensive impact through informative, interrogative, expressive, metaphorical, and national-cultural models.

Keywords: newspaper headline, mediallynguistics, psycholinguistics, impact, Kyzyl Tan, media text.

В условиях современного информационного общества заголовок становится ключевым элементом медиатекста, определяющим первичное восприятие информации. Усиление конкуренции в медиапространстве обуславливает необходимость изучения языковых механизмов воздействия на аудиторию.

Актуальность исследования определяется возрастанием роли заголовка как инструмента формирования общественного мнения, а также недостаточной изученностью татароязычной прессы в данном аспекте. Как отмечают исследователи, «заголовок представляет собой микротекст, концентрирующий смысл публикации и направляющий интерпретацию читателя».

Цель исследования – выявить особенности функционирования газетных заголовков как средства воздействия на читателя.

Задачи исследования:

- классифицировать заголовки по функциональным типам;
- выявить их психолингвистические особенности;
- определить механизмы воздействия на аудиторию;
- установить роль национально-культурного компонента.

Научная новизна заключается в комплексном анализе заголовков газеты «Кызыл таң» с позиции их воздействующего потенциала и выявлении взаимосвязи между структурой заголовка и типом психолингвистического влияния.

Объект исследования – газетные заголовки в татароязычной прессе (на материале газеты «Кызыл таң»).

Предмет исследования – функциональные, структурные и психолингвистические особенности газетных заголовков как средства воздействия на читателя, а также механизмы их влияния на когнитивную и эмоциональную сферу аудитории.

Материалом исследования послужили 25 заголовков газеты «Кызыл таң» за 2025-2026 гг., отобранные методом сплошной выборки.

Среди них: *«Башкортстанда иң яхшы һөнәр ияләрен сайлыйлар»*, *«Уфада математика лицее төзелә»*, *«Каз бәбкәсен ничек сайларга?»*, *«Студентлар өчен яхшы мөмкинлек!»*, *«Кампус – республика энжәсе!»*, *«Муса Җәлилне онытмыйбыз!»* и другие.

В качестве методов в работе использованы контент-анализ, классификация заголовков, психолингвистический интерпретационный анализ, элементы количественного анализа.

В результате классификации были выделены следующие группы:

- информационные – 32%
- вопросительные – 24%
- экспрессивно-оценочные – 20%

- метафорические – 12%
- национально-культурные – 12%

Результаты исследования и обсуждение.

1. Информационные заголовки

К информационным заголовкам относятся: *«Уфада педагогик осталык конкурсларына йомгак ясалды»*, *«Башкортстанда иң яхшы һөнәр ияләрен сайлыйлар»*. Их основная функция – передача фактической, объективной информации без выраженной эмоциональной оценки.

Данный тип заголовков характеризуется нейтральной лексикой, логичностью построения и четкой синтаксической структурой. Как правило, они содержат ключевые элементы сообщения: указание на событие, место действия и участников. Это позволяет читателю уже на этапе восприятия заголовка получить общее представление о содержании текста без необходимости глубокого анализа.

Одной из важнейших особенностей информационных заголовков является их ориентация на рациональное восприятие. Они минимизируют интерпретационные сложности, снижая когнитивную нагрузку на читателя. Благодаря этому такие заголовки особенно эффективны в условиях быстрого потребления информации, характерного для современного медиапространства.

Кроме того, информационные заголовки создают эффект достоверности и объективности. Отсутствие ярко выраженной экспрессии формирует у аудитории ощущение надежности источника. Как отмечают исследователи, «нейтральные информационные заголовки направлены на снижение субъективного компонента восприятия и формирование установки на объективное восприятие содержания текста».

Однако их воздействующий потенциал не следует недооценивать. Даже при внешней нейтральности информационные заголовки способны направлять интерпретацию читателя. Это достигается за счет отбора фактов, расстановки смысловых акцентов и выбора лексических средств. Например, использование определённых глаголов («состоялось», «открыли», «обсуждают») может задавать динамику восприятия события, а включение оценочно нейтральных, но семантически значимых слов – формировать определённый смысловой ракурс.

Также важно отметить, что информационные заголовки часто выполняют функцию структурирования новостного потока. Они помогают читателю быстро ориентироваться в большом объеме информации, выделяя наиболее значимые события. В этом контексте их можно рассматривать как инструмент навигации в медиатексте.

Таким образом, информационные заголовки выполняют не только информативную, но и скрытую воздействующую функцию. Они формируют доверие, задают направление интерпретации и обеспечивают

эффективное восприятие информации, оставаясь при этом внешне нейтральными и объективными.

2. Вопросительные заголовки

К вопросительным заголовкам относятся: *«Каз бәбкәсен ничек сайларга?»*, *«Баикортстан «Ташкын-2026»га әзерме?»*. Данный тип заголовков отличается высокой степенью коммуникативной направленности и ориентирован на активное вовлечение читателя в процесс восприятия информации.

Главной особенностью вопросительных заголовков является их диалогичность. В отличие от информационных, они не сообщают готовый факт, а инициируют внутренний диалог, побуждая читателя к размышлению. Заголовок в форме вопроса моделирует ситуацию общения, в которой читатель выступает не пассивным получателем информации, а активным участником коммуникации.

С психолингвистической точки зрения вопросительные конструкции активизируют когнитивные процессы, прежде всего механизм прогнозирования. Как отмечает А.А. Леонтьев, «восприятие речи тесно связано с выдвижением гипотез относительно содержания высказывания. Столкнувшись с вопросом, читатель начинает предполагать возможные ответы, что усиливает его внимание и повышает интерес к последующему тексту» [6; 87].

Кроме того, вопросительные заголовки создают эффект незавершённости, который является мощным стимулом к продолжению чтения. Отсутствие готового ответа формирует своеобразное «информационное напряжение», побуждающее читателя обратиться к статье для его снятия. Таким образом, реализуется одна из ключевых стратегий медиатекста – удержание внимания аудитории.

Не менее важным является и то, что формулировка вопроса способна направлять интерпретацию информации. Автор, задавая вопрос, фактически задаёт рамку восприятия проблемы. Например, вопрос может акцентировать внимание на определённом аспекте события, актуализировать проблему или даже имплицитно содержать оценку. В некоторых случаях вопросительная форма может носить риторический характер, предполагая очевидный или желаемый ответ и тем самым усиливая воздействующий эффект.

Следует также отметить, что вопросительные заголовки обладают высокой степенью выразительности при сохранении относительной лаконичности. Они легко воспринимаются, хорошо запоминаются и эффективно выделяются в информационном потоке, что делает их особенно востребованными в современной медиасреде.

Таким образом, вопросительные заголовки являются эффективным средством воздействия на читателя, поскольку они активизируют его мыслительную деятельность, вовлекают в коммуникативный процесс,

усиливают интерес к материалу и направляют интерпретацию представленной информации.

3. Экспрессивно-оценочные заголовки

К экспрессивно-оценочным заголовкам относятся: «*Студентлар очен яхшы мөмкинлек!*», «*Безнең яшьлар уңганнар!*» Они характеризуются наличием эмоционально окрашенной лексики, оценочных компонентов и выраженной авторской позиции.

Основной функцией таких заголовков является воздействие на эмоциональную сферу читателя. В отличие от информационных, они не ограничиваются передачей фактов, а сразу задают определённую интерпретацию события, формируя отношение к нему. Через использование оценочной лексики автор транслирует свою позицию, которая может быть воспринята читателем как ориентир для понимания материала.

Экспрессивность в подобных заголовках достигается за счёт различных языковых средств: эмоционально-оценочных прилагательных («*яхшы*», «*уңган*»), восклицательных конструкций, усилительных частиц, а также интонационной выразительности. Нередко используются элементы разговорной речи, что способствует сближению автора с аудиторией и создаёт эффект неформального общения.

С психолингвистической точки зрения такие заголовки воздействуют прежде всего на аффективный уровень восприятия. Они вызывают эмоциональный отклик, который может проявляться в форме одобрения, воодушевления, гордости или интереса. Как отмечают исследователи, «экспрессивные элементы усиливают воздействующий потенциал медиатекста, так как эмоции играют важную роль в процессе запоминания и интерпретации информации».

Кроме того, экспрессивно-оценочные заголовки способствуют усилению внимания и повышению вовлечённости читателя. Яркая эмоциональная окраска выделяет их в общем информационном потоке, делая более заметными и запоминающимися. В условиях высокой конкуренции медиаконтента это является важным фактором привлечения аудитории.

Важно отметить, что такие заголовки могут выполнять и манипулятивную функцию. Задавая определённую оценку ещё до ознакомления с текстом, они способны направлять восприятие читателя в заданном автором ключе. В этом случае интерпретация информации происходит не нейтрально, а через призму заранее сформированного эмоционального отношения.

Вместе с тем чрезмерная экспрессивность может снижать уровень доверия к материалу, особенно если оценка не подкрепляется фактическими данными. Поэтому эффективность подобных заголовков во

многим зависит от баланса между эмоциональностью и содержательной достоверностью.

Таким образом, экспрессивно-оценочные заголовки представляют собой мощный инструмент эмоционального воздействия на читателя. Они формируют отношение к информации, усиливают её запоминаемость, повышают вовлечённость аудитории и одновременно могут направлять интерпретацию медиатекста.

4. Метафорические заголовки

К метафорическим заголовкам относятся: «*Кампус – республика энжесе!*», «*Син бит үзең бер матур жыр, апрель!*». Они характеризуются использованием образных средств языка, прежде всего метафоры, основанной на переносе значения по сходству.

Основной функцией метафорических заголовков является создание яркого, выразительного образа, который способствует более глубокому и эмоционально насыщенному восприятию информации. В отличие от нейтральных информационных заголовков, они не просто сообщают о событии, а интерпретируют его через систему ассоциаций, тем самым задавая определённый смысловой ракурс.

С точки зрения когнитивной лингвистики метафора рассматривается как способ концептуализации действительности. Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «метафора позволяет осмысливать одни явления через другие, более знакомые и наглядные» [1; 15]. В заголовках это проявляется в переносе характеристик одного объекта на другой, что делает сообщение более доступным и выразительным.

Метафорические заголовки активизируют ассоциативное мышление читателя. Они требуют определённой интерпретации, побуждая к расшифровке скрытого смысла. Это усиливает когнитивную вовлечённость и делает процесс восприятия более интерактивным. Читатель не просто получает информацию, а участвует в её осмыслении, что повышает интерес к тексту.

Кроме того, такие заголовки обладают высоким эмоциональным потенциалом. Образность усиливает выразительность, вызывает эстетическое восприятие и формирует эмоциональный отклик. Например, использование поэтических образов или культурно значимых символов может вызывать чувства гордости, ностальгии или восхищения.

Важно отметить, что метафорические заголовки нередко выполняют функцию оценки, хотя и в скрытой форме. Через выбор образа автор может подчеркнуть значимость события, его уникальность или ценность. Так, метафора «*энжесе*» (жемчужина) в заголовке «*Кампус – республика энжесе!*» имплицитно выражает высокую оценку объекта.

Вместе с тем метафоричность предполагает определённый уровень интерпретационной сложности. Неоднозначность образа может привести к различным трактовкам, что усиливает многослойность смысла, но в

отдельных случаях может затруднять понимание. Поэтому эффективность метафорических заголовков зависит от их соотнесённости с культурным и языковым опытом аудитории.

Таким образом, метафорические заголовки являются важным средством образного и когнитивного воздействия. Они формируют ассоциативное восприятие, усиливают эмоциональный отклик, направляют интерпретацию текста и делают медиасообщение более выразительным и запоминающимся.

5. Национально-культурные заголовки

К национально-культурным заголовкам относятся: «*Муса Жалилле онытмыйбыз!*», «*Татарча мультфильм төшерергә өйрәнәләр*». Данный тип заголовков отражает культурные, исторические и языковые особенности народа и выполняет важную функцию трансляции национальных ценностей.

Основной особенностью таких заголовков является их связь с культурным контекстом. Они апеллируют к коллективной памяти, традициям, историческим личностям и значимым для общества явлениям. За счёт этого формируется особое смысловое пространство, в котором информация воспринимается не изолированно, а в системе культурных координат.

С точки зрения медиалингвистики национально-культурные заголовки выполняют идентификационную функцию. Они способствуют формированию и укреплению чувства принадлежности к определённой этнокультурной общности. Как отмечают исследователи, «язык средств массовой информации является важным инструментом сохранения и передачи культурной памяти народа».

Кроме того, такие заголовки обладают выраженным эмоциональным потенциалом. Обращение к культурно значимым образам и символам вызывает у читателя чувства гордости, уважения, сопричастности. Например, упоминание имени Мусы Джалиля активизирует историко-культурные ассоциации, связанные с героизмом, патриотизмом и национальной идентичностью.

Важную роль играет и языковой аспект. Использование родного языка, национально специфической лексики, а также реалий, характерных для определённой культуры, усиливает аутентичность медиатекста. Это способствует не только сохранению языка, но и его актуализации в современном информационном пространстве.

Следует отметить, что национально-культурные заголовки выполняют также просветительскую функцию. Они могут знакомить читателя с элементами культуры, традициями, историческими событиями, тем самым расширяя его культурный кругозор. В условиях глобализации это приобретает особую значимость, поскольку способствует сохранению культурного разнообразия.

Одновременно такие заголовки могут направлять интерпретацию информации, задавая определённую ценностную рамку. Через акцентирование внимания на культурных аспектах автор формирует у читателя соответствующее отношение к событию или явлению.

Таким образом, национально-культурные заголовки являются важным средством не только информационного, но и культурного воздействия. Они способствуют формированию идентичности, передаче ценностей, усилению эмоциональной связи с текстом и сохранению национальной культуры в медиапространстве.

Заключение

Проведённое исследование показало, что заголовки газеты «Кызыл тан» представляют собой эффективный инструмент языкового воздействия на читателя, реализующийся на когнитивном, эмоциональном и культурном уровнях.

Установлено, что различные типы заголовков по-разному влияют на восприятие: информационные формируют доверие, вопросительные активизируют мышление, экспрессивные вызывают эмоциональный отклик, метафорические создают образное восприятие, а национально-культурные усиливают идентификацию аудитории.

Таким образом, заголовок не только передаёт информацию, но и направляет интерпретацию текста, выступая средством управления вниманием и восприятием читателя.

Перспективы дальнейших исследований связаны с анализом заголовков в цифровых медиа и расширением корпуса материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: сборник. – Москва, 1990. – С. 5-32.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 420 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
4. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь). – М.: Флинта, 2008. – 263 с.
5. Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социалингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 883 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 2003. – 288 с.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
8. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 350 с.
9. Сафиуллина Ф.С. Современный татарский литературный язык. – Казань: Магариф, 2002. – 350 с.
10. Солганик Г.Я. Лексика газеты (функциональный аспект). – М.: Высшая школа, 1981. – 112 с.

11. Солганик Г.Я. Стилистика текста. – М.: Флинта, 2002. – 256 с.

УДК 81`23

*Н.Р. Ахунова
студент 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)*

*Научный руководитель – С.А. Абдюшева,
канд. филол. наук, доцент кафедры
английского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»*

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, СОДЕРЖАЩИХ НАИМЕНОВАНИЯ ДНЕЙ НЕДЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация: в статье сопоставляются фразеологические единицы с названиями дней недели в английском и татарском языках. Анализируются частотность и семантика дней недели в английских идиомах, а также устойчивые выражения и фразеологизмы татарского языка. Выявляются универсальные и этноспецифические черты, обусловленные культурными и религиозными традициями.

Ключевые слова: фразеология, английский язык, семантика, дни недели, идиомы, татарский язык.

*N.R. Akhunova
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)*

*Scientific Advisor – S.A. Abdyusheva,
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla*

SEMANTIC FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING THE NAMES OF THE DAYS OF THE WEEK (BASED ON THE MATERIAL OF THE TATAR AND ENGLISH LANGUAGES)

Abstract. The article presents a comparative analysis of phraseological units and proverbs containing names of days of the week in the English and Tatar languages. The frequency and semantics of weekdays in English idioms are analyzed, as well as set-expressions and phraseological units in the Tatar language. Universal and ethno-specific features conditioned by cultural and religious traditions are identified.

Keywords: phraseology, English language, semantics, days of the week, idioms, Tatar language.

В современной лингвистике наблюдается повышенный интерес к семантическим особенностям фразеологических единиц. Однако семантические характеристики английских фразеологизмов, содержащих наименования дней недели, остаются недостаточно изученными. Особую

значимость приобретает сопоставительный анализ английских фразеологических единиц с названиями дней недели и устойчивых выражений татарского языка, что позволяет выявить универсальные и этноспецифические черты в восприятии времени и трудовой деятельности у двух народов.

Объектом исследования являются фразеологические единицы (ФЕ) и устойчивые выражения английского и татарского языков, содержащие в своем составе названия дней недели.

Предмет исследования – семантические особенности указанных единиц, их внутренняя форма, оценочный и символический компоненты значения.

Цель работы заключается в выявлении семантических особенностей английских фразеологических единиц, содержащих наименования дней недели и определении сходств и различий в семантике английских и татарских фразеологизмов с названиями дней недели.

В современной лингвистике фразеологическая единица понимается как устойчивое сочетание слов с полностью или частично переосмысленным значением [6; 8]. Вслед за В.В. Виноградовым и Н.М. Шанским, в данной работе используется широкое понимание фразеологии, включающее идиомы, фразеологические сочетания, пословицы, поговорки и устойчивые сравнения.

В английском языке фразеологизмы с названиями дней недели многочисленны и разнообразны. В результате проведённого анализа фразеологических единиц английского языка, содержащих наименования дней недели, выделено 9 тематических групп, различающихся по степени представленности.

Наиболее многочисленной является группа «Период времени» (26,1%; 18 единиц). В неё входят фразеологизмы, обозначающие как конкретные временные отрезки, так и их переносные интерпретации. Например, «*Black Monday*» и «*Blue Monday*» отражают негативное восприятие начала рабочей недели, «*Black Friday*» в современном языке ассоциируется с днём распродаж, а выражения «*Week of Sundays u from here till next Tuesday*» используются для обозначения длительного или неопределённого периода времени.

Вторую по численности группу составляет «Характеристика человека» (20,3%; 14 единиц). Данные фразеологизмы описывают внешний вид, физическое состояние или личностные качества человека. К ним относятся, например, «*Friday face*» (угрюмый вид), «*in one's Sunday best*» (праздничная одежда), а также выражения, восходящие к рифмовке («*Monday's child is fair of face, Tuesday's child is full of grace*» и др.), в которых день недели соотносится с предполагаемыми чертами характера или судьбы.

Группа «Религия» (18,8%; 13 единиц) представлена преимущественно наименованиями дней христианского календаря, связанными с пасхальным циклом и другими религиозными традициями («*Good Friday*», «*Holy Saturday*», «*Palm Sunday*», «*Ash Wednesday*» и др.), а также пословицами, отражающими религиозно-нравственные установки.

Фразеологизмы группы «Удача/неудача» (11,6%; 8 единиц) выражают оценку жизненных обстоятельств и исхода событий. Например, «*Every day is not Sunday*» подчёркивает непостоянство удачи, «*T.G.I.F.*» передаёт облегчение по поводу окончания рабочей недели, «*For me, it was Tuesday*» указывает на незначительность события для говорящего.

К менее представленным относятся следующие группы. «Невероятное событие» (7,2%) включает выражения, обозначающие малую вероятность или неопределённость (*not in a month of Sundays, a week from next Tuesday*). «Народные приметы» (5,8%) отражают традиционные суеверия и житейскую мудрость («*Who laughs on Friday will weep on Sunday*»).

В группе «Характеристика предметов» (4,3%) фразеологизмы описывают неодушевлённые объекты или явления («*Sunday paper*»). «Оплата труда» (4,3%) представлена единицами, связанными с днём выплаты заработной платы («*The golden eagle lays its eggs on Fridays*»). Наименее продуктивной является группа «Обязательность действия», включающая единичный пример («*six ways from Sunday*»), обозначающий выполнение действия всеми возможными способами.

Таким образом, анализ показал, что фразеологизмы с наименованиями дней недели в английском языке преимущественно используются для обозначения временных характеристик, описания человека, а также отражения религиозных представлений и оценки удачи или неудачи. В более редких случаях фразеологизмы с номинациями дней недели направлены на отражение невероятных событий, народных примет, характеристики предметов, оплаты труда и обязательности действия. Остальные тематические группы занимают периферийные позиции.

Фразеологические выражения играют значительную роль в словарном составе татарского языка. Для их обозначения используются различные термины: фразеологическое выражение («фразеологик әйтелмә», «фразеологик берәмлек»), устойчивое выражение («тотрыклы берәмлек»), фразеологизм, устойчивое высказывание («тотрыклы әйтелмә»), устойчивые словосочетания («тотрыклы сүзтезмә»), идиома, паремия. Встречаются и образные определения – сокровища языка, его жемчужины, его выразительные средства.

Литературные названия дней недели в современном татарском языке представляют собой систему, восходящую к персидским заимствованиям [9; 813]. Практически все эти названия – заимствования из персидского языка (фарси). Исключением является лишь пятница «*жомга*», восходящая

к арабскому «день собрания, день коллективной молитвы» [8]. Что отражает особый сакральный статус этого дня в исламской культуре.

В результате анализа фразеологических единиц татарского языка, содержащих наименования дней недели, установлено, что их количественная представленность ограничена, однако они обладают выраженной культурной и семантической значимостью. В проанализированном материале наиболее частотно представлены такие компоненты, как «*жомга*» (пятница) и «*шимбә*» (суббота). Всего выделено несколько тематических групп.

Первая группа представляет собой «Характеристику человека» (28,6%; 2 единицы). В неё входят фразеологизмы, описывающие личностные качества или физические особенности. Например, «*Атнасына биш жомга*» (пять пятниц на неделе) характеризует человека как непоследовательного, склонного часто менять решения. Выражение «*Берсе чәршәмбега, берсе дүшәмбега (жомгага) караган*» используется для описания косоглазия (о глазах).

Вторую группу составляет «Несвоевременность действия» (28,6%; 2 единицы). К данной группе относятся фразеологизмы, обозначающие выполнение действия не к месту или не вовремя: «*Я жомга түгел, я шимбә түгел*» (ни пятница, ни суббота; не ко времени) и «*Ни атна, ни шимбә*» (ни неделя, ни суббота; ни туда, ни сюда), которые по значению близки друг другу.

Группа «Преждевременность действий» (14,3%; 1 единица) представлена фразеологизмом «*Шимбәне үтмичә, жомганы кәтмичә йөрү*» (ходить, не пережив субботу и не дождавшись пятницы), который используется в значении «*делить шкуру неубитого медведя*», то есть говорить или действовать преждевременно.

К группе «Неоправданные ожидания» (14,3%; 1 единица) относится выражение «*Булмаса да булмый икән шимбә базарында төче күмәч*», употребляемое в ситуации, когда надежды не оправдались.

Наименее представленной является группа «Бездействие» (14,3%; 1 единица), включающая фразеологизм «*Чәршәмбе йомыркасы өшкереп йөрү*», который используется в значении «*бить баклуши*».

Таким образом, анализ показал, что фразеологизмы татарского языка с наименованиями дней недели преимущественно используются для характеристики человека, а также для оценки своевременности действий и жизненных ситуаций. В отличие от английского языка, где подобные единицы чаще связаны с обозначением времени и религиозными коннотациями, в татарском языке они отражают главным образом поведенческие особенности и практический жизненный опыт. Остальные тематические группы представлены единичными примерами и играют периферийную роль.

В результате сопоставительный анализ показал, что фразеологизмы с наименованиями дней недели в английском и татарском языках выполняют сходные функции – используются для характеристики человека, оценки ситуаций и выражения представлений о своевременности действий.

При этом английский язык отличается большей количественной представленностью и тематическим разнообразием таких единиц, тогда как в татарском языке они менее многочисленны, но обладают более выраженной культурной спецификой и чаще отражают поведенческие особенности и житейский опыт.

В целом данные фразеологизмы являются значимым элементом языковой картины мира и отражают культурные особенности носителей обоих языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф., Семененко Н.Н. Фразеология и паремиология: учебное пособие. – 3-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 344 с.
2. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Ленинград: Изд-во Ленингр. ун-та, 1963. – 208 с.
3. Ахметьянов Р.Г. Татар теленең этимологик сүзлегә: Ике томда. I том (А-Л). – Казан: Мәгариф – Вақыт, 2015. – 543 б.
4. Галиуллин К.Р. Татар фольклоры теле: мәкальләр, канатлы әйтемнәр, жор сүзләр һәм әйтемнәр: сүзлек // Язык татарского фольклора: пословицы, крылатые выражения, присловья и поговорки: словарь / К.Р. Галиуллин; ред. К.М. Миңнуллин. – Казань: ТӘҺСИ, 2018 – 588 б.
5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. ред. М.Д. Литвинова. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1984. – 944 с.
6. Кунин А.В. Фразеология современного английского языка: опыт систематизированного описания. – М.: Международные отношения, 1972. – 289 с.
7. Лексикология татарского языка: в трёх томах / Редкол.: М.З. Закиев, А.К. Булатова, К.М. Миннуллин, О.Р. Хисамов; науч. ред. Г.Р. Галиуллина. – Казань: ИЯЛИ, 2022. – Т. I. – 352 с.
8. «Сишәмбе – «буш көн»» // Өмет. Интернет ресурс. Режим доступа: <https://omet-rb.com/articles/bolar-kyzykly/2021-04-09/sish-mbe-bush-k-n-2289134/> (на татарском языке). (дата обращения: 12.04.2026.)
9. Хәмзин К.З., Мәхмутов М.И., Сейфуллин Г.Ш. Гарәпчә-татарча-русча алынмалар сүзлегә. – Казан, 1965 – 853 с.
10. Glaser R. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis // A.P. Cowie (Ed.) *Phraseology: Theory, Analysis and Application*. – Oxford: Oxford University Press. 1998. – P. 23-41

УДК 811.512.145

Н.И.Галиева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры
татарского языка и литературы
ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТАТАР ҺӘМ ИНГЛИЗ ТЕЛЛӘРЕНДӘ ЭМОТИВ ФИГЫЛЬЛӘРНЕҢ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Аннотация: В статье рассматриваются особенности эмотивных глаголов в разноструктурных языках – татарском и английском. Анализируются способы выражения эмоций через глагольную лексику, а также фразеологические обороты с глагольным компонентом. Выявляются универсальные и национально-специфические черты: наличие аналитических конструкций в татарском языке, богатство оттенков интенсивности, различия в лексико-семантических группах.

Ключевые слова: эмотивные глаголы, татарский язык, английский язык, лексико-семантическая группа, фразеологизмы, эмотивность, сопоставительная лингвистика.

N.I.Galieva
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific supervisor – N.U. Khaliullina
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

ТАТАР ҺӘМ ИНГЛИЗ ТЕЛЛӘРЕНДӘ ЭМОТИВ ФИГЫЛЬЛӘРНЕҢ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ

Abstract. The article discusses the features of emotive verbs in two structurally different languages – Tatar and English. The ways of expressing emotions through verbal lexicon as well as phraseological units with a verbal component are analyzed. Universal and language-specific features are identified: analytical constructions in Tatar, a rich variety of intensity shades, differences in lexical-semantic groups.

Keywords: emotive verbs, Tatar language, English language, lexical-semantic group, phraseological units, emotivity, comparative linguistics.

Хәзерге тел гыйлемендә эмоцияләрне белдерүче лексик берәмлекләр, аерым алганда, эмотив фигыльләр өйрәнелә. Кешенең эчке халәтен, хис-кичерешләрен һәм мөнәсәбәтен чагылдыруда фигыльләр аеруча мөһим роль уйный, чөнки алар эмоцияне процесс, хәрәкәт яки халәт үзгәреше аша күрсәтә. Татар теле дә, инглиз теле дә эмоцияләрне белдерү өчен бай фигыль системаларга ия, ләкин бу системаларның структурасы,

семантикасы һәм кулланылышы төрле типологик һәм мәдәни факторлар белән билгеләнә. Бу мәкаләдә татар һәм инглиз телләрендәге эмотив фигыльләрнең үзенчәлекләре чагыштырмалы аспектта карала.

Эмотив фигыльләр – хис-тойгыларны, эмоциональ халәтләрне һәм аларның үзгәрешен белдерүче сүз төркеме. Галимнәр фигыльләрнең эмотив семантикасын өч төркемгә бүлеләр: 1) эмоцияне турыдан-туры атаган фигыльләр (*сөенү, кайгыру, ачулану; to rejoice, to grieve, to get angry*); 2) эмоцияне күчерелмә мәгънәдә белдергән фигыльләр (*йөрәге өзелү, күңеле төшү; to break one's heart, to lose one's temper*); 3) эмоциональ баяләү төсмере булган гамәл фигыльләре (*кычкыру, елау, шатланып елмаяу; to shout, to cry, to smile joyfully*). Татар телендә эмотив фигыльләр еш кына кушымчалар ярдәмендә ясала (*сөен-ү, кайгыр-у, ачулан-у*), шулай ук исем-фигыль формаларында киң кулланыла. Инглиз телендә исә эмотив фигыльләр гадәттә төп тамыр сүzlәрдән ясала (*love, hate, fear, enjoy*), ләкин аларның грамматик формалары шәхес һәм заман белән үзгәрә.

Тел гыйлемендә эмотив фигыльләрне классификацияләүнең берничә ысулы бар. Иң киң таралганы – эмоция төренә карап бүлү: позитив эмоцияләр (*шатлык, мәхәббәт, горурлык*), негатив эмоцияләр (*кайгы, курку, ачу, нәфрәт*) һәм нейтраль эмоциональ халәтләр. Татар телендә позитив эмотив фигыльләргә *сөенү, шатлану, куану, ярату, сөю* керсә, инглиз телендә *to rejoice, to be glad, to love, to adore* кебек берәмлекләр карый. Негатив эмотив фигыльләр исә татарда *көенү, кайгыру, борчылу, ачулану, курку, нәфрәтләнү*; инглиздә *to grieve, to worry, to get angry, to fear, to hate* формаларында очрый. Шунысы кызыклы: татар телендә эмоциянең интенсивлыгын белдерү өчен кушымчалар һәм ярдәмлек фигыльләр еш кулланыла (*бик сөенү, үтә кайгыру, чиксез ярату*), инглиз телендә исә интенсификаторлар аерым сүzlәр рәвешендә килә (*to be extremely happy, to deeply regret, to be terribly frightened*).

Фразеологик берәмлекләр эмотив фигыльләрнең аерым катламын тәшкил итә. Татар телендә *йөрәге жу итү (курку), башын югалту (аптырау), күңеле күккә ашу (шатлык), канга бату (ачу)* кебек гыйбарәләр эмоцияне көчле, образлы итеп белдерә. Инглиз телендә дә охшаш структуралар бар: *to have one's heart in one's throat (курку), to lose one's head (аптырау), to walk on air (шатлык), to see red (ачу)*. Типологик чагыштыру күрсәткәнчә, татар фразеологизмнарында эмоция еш соматик компонентлар белән бәйләнә (*йөрәк, күңел, баш, кан*), инглиз фразеологизмнарында да шундый тенденция бар (*heart, head, blood*). Ләкин татар телендә «йөрәк» һәм «күңел» компонентлы фразеологизмнар саны инглиз теленә караганда күбрәк, бу татар халкының эмоциональ дөньясында «йөрәк» һәм «күңел» төшенчәләренең әһәмиятле урынын күрсәтә.

Морфологик яктан татар телендәге эмотив фигыльләр төрле кушымчалар белән байып, модальлек, интенсивлык һәм заман төсмерләрен белдерә ала. Мәсәлән, сөөндерү (сәбәп фигыле), сөөнешү (үзара хәрәкәт фигыле), сөөнә тору (дәвамлылык фигыле). Инглиз телендә эмотив фигыльләрнең морфологик үзгәреше чикләнгәнрәк (*to love – loved – loved*), ләкин алар аналитик конструкцияләрдә киң кулланыла (*to be loving, to have loved, to be going to love*). Бу аерма татар теленең агглютинатив төзелеше белән англиз теленең аналитик төзелеше арасындагы гомуми типологик каршылыкны чагылдыра.

Синтаксик планда татар телендә эмотив фигыльләр еш исем килешләре белән идарә итә: көннәрдән көенү (чыгыш килеше), дустына сөөнү (юнәлеш килеше), эштән ачулану (чыгыш килеше). Инглиз телендә эмотив фигыльләр гадәттә туры яки кыек объект белән тоташа: *to rejoice at something, to grieve over something, to be angry with someone*. Тагын бер мөһим аерма: татар телендә эмотив халәтне белдерү өчен исем-фигыльләр төзелмәләр актив кулланыла (аның кайгыруы сизелә, аның сөөнүе күренә), англиз телендә мондый конструкцияләр сирәкрәк очрый, чөнки эмоция еш сыйфат яки хәл белән белдерелә (*he feels sad, she looks happy*).

Эмотив фигыльләрнең стилистик роле дә игътибарга лаек. Татар телендә әдәби әсәрләрдә, халык авыз ижатында эмотив фигыльләр сөйләмне экспрессивләштерүнең төп чарасы булып тора. Мәсәлән, Г. Тукай шигырьләрендә («Туган җиремә», «Гыйшык бит бу?...», «Азатлыкка») сөөнү, елмаю, елау, зарлану фигыльләре киң кулланыла. Инглиз телендә дә Луиза Мэй Олкоттның «Кечкенә хатын-кызлар» романында эмотив фигыльләр персонажларның эчке халәтен ачуда мөһим роль уйный: *to cry, to laugh, to exclaim, to rejoice, to grieve*. Тикшерелгән материаллар күрсәткәнчә, англиз телендә эмотив фигыльләр ешрак сөйләм актларын белдерү өчен кулланыла (*to shout, to whisper, to murmur, to exclaim*), ә татар телендә эмоциянең үзен атауга басым ясала.

Эмоция интенсивлыгын белдерүдә татар теленең мөмкинлекләре аеруча киң. Синонимик рәтләр градацияне төгәл күрсәтә: канәгать булу → сөөнү → шатлану → куану → бәхетле булу. Инглиз телендә дә охшаш рәтләр бар: *to be satisfied → to be glad → to rejoice → to be delighted → to be ecstatic*. Ләкин татар телендә интенсивлыкны күрсәтүче аерым кушымчалар системасы бар (-ып бет-: *сөөнен бөтү, ачуланып бөтү*), англиз телендә бу функцияне интенсификаторлар үти (*absolutely, completely, totally*). Тагын бер аерма: татар телендә кабатлау эмотив фигыльләрнең көчен арттыра (*шатланды-шатланды, елады-елалды*), англиз телендә мондый конструкцияләр сирәк.

Эмотив фигыльләрнең лексик-семантик төркемнәрен чагыштыру да кызыклы нәтиҗәләр бирә. Татар телендә «курку» семантик кырына караган фигыльләр саны англиз теленә караганда азрак кебек, ләкин аларның төсмерләре күбрәк: курку, шүрләү, өркү, хәвефләнү, әсәрләнү, тетрәү.

Инглиз телендә исә to fear, to be afraid, to dread, to be terrified, to panic кебек берәмлекләр бар. «Ачу» семантик кырында татар телендә ачулану, ярсу, кайнау, пешү, үпкәләү, рәнжү, нәфрәтләнү кебек фигыльләр очрый, инглиздә to get angry, to rage, to be furious, to resent, to hate. Бу мисаллар күрсәткәнчә, ике тел дә эмоцияләрнең нечкә төсмерләрен белдерүгә сәләтле, ләкин семантик бүленеш төрлечә була.

Фәнни әдәбиятта эмотив фигыльләрне өйрәнүнең практик әһәмияте дә зур. Татар телен инглиз телле укучыларга укытканда, эмотив фигыльләрне дөрес тәржемә итү аерым кыенлык тудыра. Мәсәлән, татар телендәге сагыну фигыленең инглиз телендә туры эквиваленты юк; to miss якынча мәгънәне белдерә, ләкин төгәл түгел. Шулай ук көенү фигыле to grieve яки to be sad дип тәржемә ителә, бу һәрвакытта да эмоциянең көчен тулысынча житкерә алмый. Киресенчә, инглиз телендәге to worry фигылен татарча борчылу дип тәржемә итү дә һәрвакыт төгәл түгел, чөнки инглиз вариантында басым киләчәккә карата куркуга, татар вариантында исә гамәл барышына карата борчылуга күбрәк юнәлдерелгән.

Нәтижә ясаганда, татар һәм инглиз телләрендәге эмотив фигыльләр күп уртак үзенчәлекләргә ия: ике тел дә эмоцияләрне төп төрләргә (позитив, негатив) бүлә, фразеологик берәмлекләр куллана, интенсивлык дәрәжәләрен белдерә. Ләкин аермалар да әһәмиятле: татар телендә эмотив фигыльләр агглютинатив кушымчалар белән баетыла, инглиз телендә аналитик конструкцияләр өстенлек итә; татар телендә соматик компонентлы фразеологизмнар күбрәк; инглиз телендә эмотив фигыльләр сөйләм актларын белдерү белән ешрак бәйләнә. Бу аермалар ике телнең типологик үзенчәлекләре һәм төрле мәдәни традицияләр белән аңлатыла. Эмотив фигыльләрне системалы өйрәнү тәржемә практикасы, тел укыту методикасы һәм лингвокультурология өчен әһәмиятле.

ЛИТЕРАТУРА

1. Әхәтов Г.Х. Хәзерге татар теленең лексикасы. – Казан: Татар. кит. нәшр., 1995. – 176 б.
2. Әхәтов Г.Х. Татар теленең фразеологик әйтелмәләре сүзлегә. – Казан: Таткитнәшр., 1982. – 176 б.
3. Исәнбәт Н.С. Татар теленең фразеологик сүзлегә. 2 томда. – Казан: Таткитнәшр., 1989–1990.
4. Сафиуллина Ф.С. Хәзерге татар әдәби теле. Лексикология. – Казан: Мәгариф, 1999. – 239 б.
5. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
6. Alcott L.M. Little Women. – Boston: Roberts Brothers, 1868. – 341 p.
7. Wierzbicka A. Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals. – Cambridge: Cambridge University Press, 1999. – 349 p.

УДК 821.512.145

Р.Р. Гареева

*Уфа фән һәм технологиялар университетының 4 курс студенты
(Уфа шәһәре)*

*Фәнни җитәкче – А.Г. Халиуллина,
филология фәннәре кандидаты, Уфа фән һәм технологиялар
университетының татар филологиясе һәм мәдәнияте кафедрасы мөдире,
доцент*

**Г. ГИЛЬМАНОВНЫҢ «ОЧА ТОРГАН КЕШЕЛӘР, ЯКИ ИЯСЕЗ
ЯЗМЫШЛАР ХАКЫНДА БӘЯН» РОМАНЫНДА МИФОЛОГИК
ҺӘМ ФӘЛСӘФИ МОТИВЛАР**

Аннотация: в статье на материале романа Г. Гильманова «Оча торган кешеләр, яки иясез язммышлар хакында бәян» исследуется сложная пространственно-временная структура произведения, включающая три временных пласта: событийное, историческое и вечное мифологическое время. Особое внимание уделяется ключевым мифологическим образам, таким как Кала-тау и Ак бабай, а также космогоническим мифам, лежащим в основе повествования. Автор анализирует философские размышления о душе, устройстве мироздания и гармонии мужского и женского начал.

Ключевые слова: мифология, Галимзян Гильманов, космогонический миф, Кала-тау, Ак бабай, мироздание.

R.R. Gareeva,

*4th year student of Ufa University of Science and Technology
(Ufa)*

Scientific Advisor – A.G. Khaliullina,

*Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Tatar
Philology and Culture of Ufa University of Science and Technology*

**MYTHOLOGICAL AND PHILOSOPHICAL MOTIFS IN G. GILMAN'S
NOVEL " FLYING PEOPLE, OR A TALE OF HOMELESS DESTINIES "**

Abstract. The article, based on G. Gilmanov's novel «Flying People, or a Tale of Homeless Destinies», examines the complex spatio-temporal structure of the work, which incorporates three temporal layers: the event-driven present, historical time, and eternal mythological time. Particular attention is given to key mythological archetypes, such as Kala-Tau and Aq Baba, as well as the cosmogonic myths that form the foundation of the narrative. The author analyzes philosophical reflections on the soul, the structure of the universe, and the harmony of masculine and feminine principles.

Keywords: mythology, Galimzyan Gilmanov, chronotope, cosmogonic myth, Kala-Tau, Aq Baba, universe.

Иҗтимагый аң үсешендәге әһәмиятле закончалык булып тарихи үткән белән кызыксыну көчәю тора. Моның сәбәбе шунда: мәгълүмат

тупланылган саен тарих бүгенге көнгә якыная бара, фикерләребезне биләп ала, актуаль интеллектуаль чынбарлыкка әверелә. Үткәннәр, тарих турындагы мәгълүматның күп өлеше мифологиядә һәм халык авыз ижатында саклана. Аларның кыйммәте шунда: алар чынбарлык чагылышының халык коллективы тарафыннан эшләнелгән концепциясе булып торган сюжетларда һәм әдәби образларда теркәлгән. Мифологиягә карата фәнни кызыксыну тагын шуның белән дә көчәя, бүгенге көндә мифлар эчтәлегенә һәм аларда сурәтләнелгән дөнья картинасына карата мөнәсәбәт принципияль рәвештә үзгәрә. Дөнья картинасы төзелешенен гадәти ысулы буларак миф архаикада гына түгел, заманчалыкта да актив кулланыла. «Безнең борынгы бабаларыбызның уникаль дөньясының тарихын бернәрсә дә мифология кебек тулы чагылдырмый. Шуңа күрә, ерак үткәннең культурологик күренеше буларак аның белән кызыксыну бермә-бер артты, ул үсеше өчен яна импульс алды» [2; 3]. Бүгенге көндә этник үзәкнең актуальләшүе күзәтелә, бу үз чиратында, жәмәгатьчелектен рухи мәдәнияткә карата кызыксынуы үсүгә китерде. Бу кызыксынуны милли мәдәниятнең күпләгән күренешләрен аңлаткан төрле яклы фәнни эзләнүләр канәгатьләнделергә сәләтле. Тарихи үткәнне, традицион мәдәниятнең, поэтик ижатның тамырларын, әдәби ижатта чагылыш тапкан мифологик мотивларны белү, урбанизацияләнгән (шәһәрләшкән) жәмгыять вәкилләренә үзләренә этник чыгышы тамырларын табарга ярдәм итә. Бу жәһәттән әдәбиятта мифологик мотивлар чагылышын өйрәнү дә әһәмияткә ия. Эдипләр үзләренә эсәрләрендә даими төстә мифларга мөрәжғәт итәләр, алар ярдәмендә үзгәрешләр чорында халыкның тормышын тирәнрәк һәм ышанычлырак итеп сурәтләргә омтылалар. Галимжан Гыйльманов ижатына да бу сыйфатлар хас. Галимнәр билгеләвенчә, «Чынбарлык һәм гадәттән тыш күренешләренә бердәм сәнгати дөнья сурәте кысаларында берләшүе Г. Гыйльманов эсәрләренә структур нигезен тәшкил итә» [5; 442]. Бу эсәрләр, һичшиксез, татар әдәбияты үсешенә зур өлеш кертә, аңа яңа юнәлеш бирә. Әлбәттә, бу төр эсәрләргә кабул итү эзәрлек сорый. Г. Гыйльмановның татар мифологиясен өйрәнүе, татар мифологик персонажларына багышланган махсус хезмәтләр язуы моңа алшарт булып тора. Чынбарлыкның һәм мифологиянең интешләшуы «кешеләренә жаннарында хәтта явыз көчләр дә житә алмаслык караңгы тирәнлекләргә күрсәтергә мөмкинлек бирә» [5; 442]. Шулай итеп, автор укучыны үз тормышы, гәмәлләре һәм кылган эшләре турында уйланырга чакыра. Аның «Оча торган кешеләр, яки иясез язмышлар хакында бәян» (2001) романы әдәбият майданында зур вакыйга буларак кабул ителә. «Галимжан Гыйльмановның «Оч торган кешеләр» романында вакыйгалар ике аралыкта: реаль һәм мифологик аралыкта үсеш ала. Әгәр дә реаль пространство төп герой Сәүбәннең туган авылы белән чикләнсә, мифологик пространство үзәндә авыл, күк һәм жир дөньясын берләштергән универсаль модельдән гыйбарәт» [4; 173]. Язучы хикәяләү

дэвамында фантазия һәм чынбарлык дәрәжәсендә бер-берсеннән аерылгысыз магик һәм реаль пространстволарның берлегенә ирешә. Әсәрнең пространство һәм вакыт структурасы үз эченә өч вакыт катламын алган үзенчәлекле хронотоптан гыйбарәт:

– әсәрдә тасвирланыла торган вакыйгалар вакыты (Сәүбәннең туган авылына кайтуы, аның кайтуыннан соң булган вакыйгалар);

– тарихи вакыт (үткәндәге вакыйгалар: геройның балачагы һәм яшьлеге);

– мәңгелек мифологик вакыт (оча торган кешеләр тарихын тасвирлау белән бәйле вакыт катламы).

Темага бәйле рәвештә, безне соңгы вакыт катламы кызыксындыра. Гәрчә, шуны ассызыкларга кирәк: әсәрнең һәр өч вакыт катламын да мифологик шартлылык берләштерә, бу исә тасвирланыла торган вакыйгаларны тарихи кысалардан чыга торган мифологик дәрәжәгә житкерү һәм яшәешнең, дөнья яратылышының универсаль моделен булдыру мөмкинлегенә бирә.

Романның структур оештырылышында пространствоның ике капма-каршы яссылыгы күзәтелә: күк һәм жир дөньясы үзара изге Кала-тау топосы белән берләштерелгән. Пространство структурасына оча торган кешеләр турындагы космогоник мифның автор тарафыннан эшкәртелгән варианты салынган, ахыр чиктә, әлеге миф дөнья яратылышы һәм жирдә тормыш барлыкка килүнең бер варианты буларак аңланыла башлый. Әлеге миф буенча, күктән төшкән кешеләр тау ясап, аның янында шәһәр тергезә башлаганнар, ә бу шәһәр ахыр чиктә жир кешеләре тарафыннан жимерелгән. Оча торган кешеләрнең бер өлеше авылда яшәп калган, жир кешеләре арасында яшәүгә күнеккән, ә икенчеләре исә тау эченә кереп китеп, тау куышы эчендәге искиткеч шәһәрдә яшәвен дәвам иткән: «Бу кешеләр галәмнән корабларга утырып төшкәннәр. Кала-тау өстендәге майдан аларның чуен кораблары төшә торган урын булган. Чулпан йолдызыннан килгән алар. Ул йолдызда яшәүчеләрнең башында Зөһрә-анатора. Менә шул Зөһрә-ананың оныклары төшкән безнең Кала-тау буена. Бу урында элек тау булмаган. Балчык ташып тау өеп куялар башта. Аннары өстенә таш түшиләр, кораб төшәр өчен майдан ясыйлар. Галәмнән төшкән кешеләр эрәмәлек буйларында шәһәр төзи башлыйлар. Әмма жир кешеләрнең явызлыгын белмиләр әле алар. Төзеп кенә бетерәләр, жирдәге кыргый затлар бу шәһәргә һөжүм итәләр, аны яндырып, пыр туздырып китәләр. Шулай берничә мәртәбә кабатланган, Зөһрә ана оныклары шәһәрләрен тау эченә салырга булалар» [3; 23].

Авылга оча торган кешеләрне урнаштыру идеясе татар халык авыз ижатында кинч таралыш алган Зөһрә кыз турындагы легенда сюжеты ярдәмендә гәмәлгә ашырыла, әлеге легенда буенча Ай Зөһрә кызны кызганып үз янына ала. Идел бие халыкларының мифологик күзаллауларында кинч таралыш алган әлеге сюжет, сәнгати шартлылык

призмасы аша «сындырыла» һәм микрокосм авылның барлыкка килүен аңлата. Космогоник сюжет мифологик образ – эчендә жирдәге кешеләр жәберләвеннән качкан оча торган кешеләр шәһәре урнашкан изге Кала-тау тирәли төзелә. Сәнгати шартлылык контекстында Кала-тау, дөнья халыкларының мифологик күзаллавында киң таралыш ала һәм «космосның барлык төп элементлары һәм параметрлары чагылыш тапкан дөнья образы, галәм моделе»ннән гыйбарәт дөнья тавы образы буларак кабул ителә: «тау дөнья үзәгендә, дөньяның күчәре үткән жирдә урнашкан. Дөнья күчәренен өскә таба дәвамы Котып (Поляр) йолдыз торышын күрсәтә, ә аның аска таба дәвамы түбән дөньяга, тәмугка керү урынына ишарәли» [6; 311]. Мондый ышанулар алтай төркиләренен халык авыз ижатында да урын тапкан, аларда жир һәм күкнең биек тимер тау белән тоташтырылуы турында бәян ителә. Кала-тау образы төрле мәгънәләрне синтезлап, тау семантикасын киңәйтә төшә: бер яктан, бу үзәндә дөньяның өч өлешен (Күк – Жир – Жир асты дөньясы) берләштерә торган дөнья үзәге, ә икенче яктан, ул «әлеккеге» – күк кешеләренен яшәү урыны.

Шулай ук, әсәрдә мифологик образ – Ак бабайга тартым образ да тәкъдим ителә. Бу – изге күңелле авыл карты, аның дөньялыкка тугач кушылган исеме – Нигъмәт. «Нигъмәт карт түбән оч белән астурамның Ак бабае. Әйе, авылларда Ак бабай, Ак әби дигән мөгтәбәр затлар яши әле. Алар мулла да, авыл советы да түгел. Алар – шушы төбәкнең рухи житәкчеләре, йоланы, милли рухны, әдәпне, тарихны саклаучылар. Мондый картларны беркем дә сайлап куймый, алар бу вазифага гомере бие эшләгән изгелекләре, матур гамәлләре аркасында ирешәләр», – дип ассызыкый әдип [3; 4].

Шулай ук, «Оча торган кешеләр, яки иясез язмышлар хакында бәян» әсәрендә фәлсәфи уйлануларга да юл ачыла. Мисал өчен, биредә жан белән бәйлә мифология яшәү һәм үлем фәлсәфәсе белән бергә тоташа. Әсәрдә жан образы үзәккә куела. Гомумән, язучының төрле жанрга караган әсәрләрендә жан һәм рух турындагы уйланулары шактый еш бирелә, төрле яссылыкта карала. Әлегә романда исә төрле халыклар мифологиясендә очрый торган күз һәм жан тәңгәлләге турындагы күзаллауны, дөньяның яратылыш моделе турындагы фәлсәфи карашларны күрәбез. Иң әлек, беренче аспектка игътибар итик. Хикәяләүче Сәүбәннең мәрткә китүе, төш күрүе, әмма күзләренен шул ук вакытты шыр ачык булуы белән бәйләлектә фәлсәфи фикерләрен житкерә: «Күзләр – кешенен иң серле-сихерле урыны. Якты дөньяга ишек. Бу – шулай. Әмма күзләренен сихри асылы, илаһи хасияте моның белән генә бетми әле. Күзләр һәрвакыт, һәрдаим жан карамагында, жан ихтыярында булган. Кеше жаны шушы күзләр аша хәрәкәтләнә. Күзләр – жан юлы, жан сукмагы... Халыкта «жансыз күзләр» дигән сүз йөри. Кеше үлгәч, жаны чыккач, иң беренче итеп аның күзләрен йомдырып куялар. Жан тәслим иткән, жаны башка кайтмаячак дигән сүз бу» [3; 20]. Аңлашылганча, автор тәңгәлләкнең нигезен халык ышанулары

белән берлектә аңлата. Галим Ф.И. Урманче язганча, мәсәлән, «байтак халыкларның борынгы мифларында һәм әкиятләрендә күзсезләр үле жаннар буларак тасвирланганнар» [7; 175].

«Оча торган кешеләр яки иясез язмышлар хакында бәян» әсәрендәге икенче герой – Хәсни карт дөнья моделен тәңречелек кануннарына нигезләнеп аңлата. Без моны да фәлсәфи уйланулар рәтендә тикшерәбез, чөнки «фәлсәфә фәнненең барлык үсеше дәвамында Галәмнең, тереклек дөньясының һәм кешенең яратылышы турындагы сорау принципияль сорауарның берсен тәшкил итә» [1; 360]. Әсәрдәге тәгълиматка игътибар итеп үтик: «Хәсни карт сөйли иде. Иң беренче булып күк йөзе туган, ди иде. Күкнең иясе – Тәңре. Калган бөтен нәрсә – шул Тәңре тудырган дөнья. Ләкин бит Тәңре үзе генә дөнъяны ярата алмый. Аңа хатын кирәк. Бөтен планеталар арасында бердәнбер хатын-кыз планета – йолдыз бар икән. Ул – Чулпан, ягъни Венера. Күк-Тәңре менә шул Чулпан-Венерага ярәшкән дә инде. Чулпан-Венера безнеңчә Зөһрә-ана була. Ә Зөһрә-ананың оныклары, Жиргә төшөп, безнең авылга нигез салганнар...» [3; 12]. Әлбәттә, мондый караш фәннилеккә нигезләнмәгән, ул борынгы бабайларның карашларын чагылдыра. Әмма Хәсни картның тәгълиматындагы әһәмиятле фикерләргә игътибар итеп үтик: хәтта дөнья яратылышында да ике зат – Ир заты һәм Хатын-кыз кирәк. Бөтен дөнья шушы ике көчне гармоник рәвештә ярашып эшләвенә, бер-берсен тулыландыруга бәйле. Бүген дә без, димәк, Ир сыйфатларын һәм Хатын-кыз сыйфатларын югалтмаска һәм гаилә институтын сакларга тиешбез. Чөнки кеше – үзен яраткан затларның дәвамы һәм ул алар үрнәгендә гомер итәргә тиеш.

Нәтижеләргә килеп шуны искәртә алабыз: «Оча торган кешеләр, яки иясез язмышлар хакында бәян» әсәрендә Галимжан Гыйльманов татарларның космогоник күзаллауларына нигезләнеп, жирдә тормыш барлыкка килү турындагы мифның автор моделен тәкъдим итә һәм күк, жир төшенчәләрен әсәрнең мәгънә үзәгенә – романда дөнья үзәге буларак маркерлана торган авылга сыйдырып бетерә. Авыл дөньясы универсаль дөнъяга – Галәм чагылышы булып күзалланган микрокосмга әйләнә. Шулай ук, әсәрдә мифологик образга якын образ да урын ала. Әсәрдә фәлсәфи фикер дә күпкатламлы. Мәсәлән, Дөнья яратылышы турындагы фәлсәфи уйлануларында Яшәштә Ир-ат һәм Хатын-кыз бердәмлегенен роле турындагы фәлсәфи фикер белән үрелә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аторин Р.Ю. Философские проблемы происхождения мира и человека: христианский аспект исследования // Социально-гуманитарные знания. – 2022. – №4. – С. 359-369.
2. Вирясова Н.Н. Мифологические мотивы в мордовской эпической поэзии: дис. ... канд. филол. наук. – Саранск, 2008. – 168 б.

3. Гыйльманов Г. Оча торган кешеләр: роман, повестьлар, баяннар. – Казан: Татар. кит. нәшр., 2007. – 463 б.
4. Давлетшина Л.Х. Татарская проза XX-XXI веков в контексте актуальной мифологической традиции: дис. ... докт. филол. наук. – Казань, 2021. – 322 с.
5. Макарова, В. Ф., Халиуллина А.Г. Синтетизм в татарской прозе 2020-2025 годов // Казанская наука. – 2025. – № 11. – С. 442-445. – EDN JVSQKC.
6. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического. Избранное. – Москва: Прогресс-культура, 1995. – 624 с.
7. Урманче Ф. Татар мифологиясе. Энциклопедик сүзлек: 3 томда: 2 т. – Казан: Мәгариф, 2009. – 343 б.

УДК 81.37

Г.Ф. Кашаева
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы
(г.Уфа)
Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук, доцент кафедры татарского языка и
литературы ФГБОУ ВО «БГПУ им. М.Акмиллы»

ТАТАР ТЕЛЕНДӘ “КҮҢЕЛ” КОНЦЕПТЫНЫҢ ТӨЗЕЛЭШЕ

Аннотация: в статье исследуется концепт *күңел* “душа” в татарском языке, который представляет несомненный научный интерес. Данный концепт позволяет выявить выражение антропоцентризма в татарском языке универсальных закономерностей отражения в языковой картине мира в языке.

Ключевые слова: татарский язык, концепт, языковая личность, языковая картина мира, духовный мир человека.

G.F. Kashaeva
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)
Scientific supervisor – N.U. Khaliullina
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

CONSTRUCTION OF THE CONCEPT OF "SOUL" IN THE TATAR LANGUAGE

Abstract. The article examines the concept of “soul” in the Tatar language, which is of undoubted scientific interest, since it allows us to identify not only the features of anthropocentrism in the Tatar language, but, above all, helps to identify universal patterns of reflection in the naive picture of the world of various aspects of human consciousness.

Keywords: Tatar language, concept, linguistic personality, linguistic picture of the world, spiritual world of man.

Лингвокультурология – лингвистика һәм мәдәни тикшеренүләр киселешендә барлыкка килгән һәм телдә чагылыш тапкан халык мәдәниятенң күренешләрен өйрәнүче яңа фән. Төп игътибар яңа фәнненң “уртак” табигатенә юнәлтелергә тиеш түгел, чөнки бу ике элемент фәнненң мөмкинлекләрен гади “өстәмә” рәвештә түгел, киресенчә, яңа фәнни юнәлешне үстерүче фактларга “яңа караш һәм аңлатма бирүдән гыйбарәт” [2; 86]. Лингвокультурология һәм мәдәни тикшеренүләрненң вакытлыча берлеге генә түгел, ә үз максаты, бурычлары, өйрәнү методлары һәм объектлары булган фәнненң үзәллы дисциплинар тармагы.

Фәнни юнәлеш буларак лингвокультурология гадәттә ике төп позициягә бүленә:

- 1) мәдәниятне тел аша аңлау омтылышы;
- 2) мәдәни контекстта тел билгеләрен өйрәнү омтылышы.

Әгәр дә лингвокультурология гә беренче позиция күзлегеннән карасак, фәнненң бу юнәлеше башкалар турында мәгълүмат бирә алган мәдәни субсистемаларнынң берсе буларак телненң яшәешен тикшерү белән шөгыльләнә дип әйтергә мөмкин. Бу юнәлеш язма традицияләре булмаган мәдәниятенә өйрәнү өчен бик кулай. Икенче позиция күзлегеннән караганда, “лингвокультурология билгеле бер культуралар эчендә аралашунынң гомуми теориясен уйлап табучы ролен башкара” [3; 48].

Лингвокультурологик тикшеренүләрненң максаты – телненң һәм мәдәниятненң үзара бәйләнешендә бәйләнеш ысуллары турында аңлатма бирү.

Концепцияләргә шәрехләү аша теге яки бу халыкнынң дөньяны танып белү механизмнын ачыкларга мөмкин. Кеше, танып белү предметы буларак, дөньяны үз хисләре, интеллекты һ.б. аша гына аңлый. Калганнар – бу сигналларны мәгълүмат формасында эшкәртә. Мәгълүмат төрле белдерүләр, әйтемнәр, йолалар һ.б. формасында саклана. Бу нисбәттән лингвокультурологик тикшеренүләр дөнья тел сурәтен иң яхшы чагылдыручы була ала.

Төрле халыкларнын лексикасын өйрәнү аша теге яки бу этник төркемнен, милләтнен дөнья тел сурәтен ачык итеп күз алдына китереп була. “Сүзләр, йолалар һ.б. үзләрендә халык тарихы, гореф-гадәтләре, кешеләрнен карашлары турында кыйммәтле мәгълүмат саклый” [1; 19]. Милли менталитет белән бәйле лексикада чагылган бу мәгълүмат аша милләтнен тел дөнья картинасынын тулы панорамасын күз алдына китерергә мөмкин.

Дөнья тел сурәте, гомумән алганда, дөньянын аңдагы логик чагылышы белән туры килсә дә, төрле кабул итү формаларыннан гыйбарәт махсус структураларны үз эченә ала. Һәр телнен фразеологиясе үзенчәлекле, ул туган телдә сөйләшүчеләрнен белемнәре, традицион эш формалары, яшәү рәвеше үзенчәлекләре һәм гомуми этник төркемнен яшәү рәвеше белән бәйле. Нәкъ менә тел берәмлекләрененң эчтәлегә этник

мәдәниятнең нигезенә әйләнгән төп стереотипларны, телдән тыш чынбарлыкка жайлашу үзенчәлекләрен билгеләүче фундаменталь когнитив структураларны үз эченә ала.

Дөнья тел сурәте башка тере жан ияләре арасында кешеләрнең уникальлеген һәм өстенлеген ассызыкмый, аңарда шәхеснең рухи сыйфатларына аерым урын бирелә. Кешенең рухи дөньясын сурәтләүче төшенчәләрне өйрәнү фәнни кызыксыну белән генә бәйле түгел, ә методологик әһәмияткә дә ия, чөнки ул телне өйрәнүгә фундаменталь якын килергә мөмкинлек бирә.

Күңелнең сулыш буларак яшәве турындагы борынгы фикерләр барлыкка килгәч, тере жан ияләренә хас булган сулыш алу функциясен күзәтүләр әһәмиятле була башлый. Борынгы фикер ияләре күңелне махсус матдә дип аңлаган: Сократка кадәр фәлсәфәчеләр фикеренчә, “күңелгә иң нечкә матдәнең үзенчәлекләре хас”. Демокрит күңелне махсус атомнар жыелмасы дип билгеләгән. Фәлсәфи сүзлектә күңелнең түбәндәге билгеләмәсе бирелә: “күңел (грекча: *psyche*, латинча: *anima*) – гадәти кулланылышта тере жан иясенең, бигрәк тә кешенең аңлы импульслары (һәм шул ук вакытта нигезе) гомумилеге; тән һәм матдә төшенчәләренен капма-каршысы.”

Татар телендә “күңел” концепты матди булмаган күренешне, рухи тормышның нигезен белдерә. Гади дөнья тел сурәтендә, күңел мәңгелек һәм жимерелмәс буларак күзаллана. Татар телендә “күңелнең” концепт буларак мәгънәсе киң, ул жаннан тыш, эчке дөньяны, хис-тойгыларны, кәефне, фикерне, мәхәббәтне һәм башка төшенчәләрне дә үз эченә ала. Димәк, татар телендә “күңел” лексемасы кешенең эчке, рухи дөньясын билгеләү өчен кулланыла. Аның дини мәгънәсе юк һәм ул тәннең яшәү көче яки тәннең тормыш функцияләрен саклау белән бәйле түгел. Бу берәмлек, һичшиксез, эквиваленты булмаган сүзлек өлкәсенә карый һәм башка телләргә шартлы рәвештә “жан” яки “йөрәк” дип тәржемә ителергә, һәм берьюлы уңай да, тискәре дә мәгънәләрдә кулланылырга мөмкин: *күңел белән сизү – нәрсә дә булачагын алдан тою; күңелне яралау – кемгә дә булса каты бәрелү, рәнҗетү.*

“Күңел” лексемасы мәхәббәт хисе белән бәйле һәм “йөрәк, кем белән булса да кызыксыну” мәгънәсендә дә кулланыла: *күңел кошы – сөйгән кешега карата әйтелә; күңел кәгъбасы – рухи юнәлеш, ориентир.*

Күңелнең хисләр, төрле кичерешләр, кәефләр өлкәсенә караган булуы әлеге лексемадан ясалган сүzlәрнең эчтөлегендә дә аермачык күзәтелә: *күңелле – шат, күңелсез – моңсу.*

Өйрәнелә торган лексема еш кына кешенең кәефен турыдан-туры характерлый, мәсәлән: *күтәрелгән күңел – яхшы кәеф.* Шуңа күрә бу лексемада вертикаль үлчәм күзәтелә: биредә урта позиция тынычлыкка туры килә, уңай хисләр өскә таба хәрәкәт белән, ә тискәре хисләр аска таба хәрәкәт белән бәйле.

Бу сыйфат-дериватлар жөмләнең күп кенә кисәкләре белән берлектә еш кулланыла – алмашлыктар, кисәкчәләр, кереш сүзләр, эндәш сүзләр белән берләштерелә; алар шулай ук белдерелгән эмоциональ һәм бәяләү мәгънәләренең байлыгы һәм төрлелеге белән аерылып торалар.

Шунысын да билгеләп үтәргә кирәк, татар телендә “күңел” лексемасы гади сөйләмдә дә бик актив кулланыла, бу исә татар дөнья тел сурәтендә бу сүзнең гаять зур әһәмияткә ия булуын күрсәтә. Моңы шулай ук телдә бу компонентлы күп санлы сүзтезмәләр раслый. Түбәндә без аларның безнеңчә, иң мөһим һәм еш кулланыла торганнарын аз гына санын китерәбез: *күңел бизү – жәлеп итүчәнлеген югалту, нәрсәгәдер кызыксынуны югалту; күңел булу – нәрсәгәдер канәгать булу; күңел азыгы – рухи азык; күңел ачу – шатлану, күңелле итеп вакыт уздыру; күңелгә килү – искә төшерү, күз алдына китерү; күңел кайту – күңелсезлеккә бирелү, кемгәдер кызыксынуны югалту; күңел бушату – жандагы авырлыктан котылу.*

Татар телендә “күңел” төшенчәсе кешенең физиологик халәтен белдерү өчен дә кулланыла: “күңел болгану” (авыру хисе) – косу, укшу. Бу фразеологизм примитив дөнья карашының аерылгысыз табигатен һәм синкретизмын чагылдыра.

“Күңел” лексемасы үпкә һәм явызлыкны белдерүче лексемалар белән бәйле; ул кешенең үз эчендәге махсус асылы, ягъни ул кеше эчендә була яки булмый торган нәрсә. Анализ күрсәткәнчә, татар телендә “күңел” концепты – саф матди булмаган рухи форма гына түгел, ә тулысынча матди булмаган, идеаль, рухи параметрларның һәм үзенчәлекләреннән кушылмасы да буларак аңлашыла.

Бер яктан, “күңел” билгеле бер эчке топос, эчке дөнья киңлегенә дип сурәтләнәргә мөмкин: *жан буш (күңел бушлыгы) киң яки тар (кин күңел).* Аның эчке күләме тутырылырга яки буш булырга мөмкин: *күңел тулу, күңел тулып ташлау, күңел бушату.* Бу киңлекне нәрсәдер биләп ала; аңа нәрсәдер тыштан килеп керергә яки киресенчә аңардан чыгарга мөмкин. Ул нәрсәнәдер үзләштерә ала, һәм анда нәрсәдер сакланырга мөмкин: *күңелдә саклау.* Күргәнебезчә, “күңел” лексемасы кешенең эмоциональ дөньясы белән турыдан-туры бәйләнгән. Моннан тыш, аның телдә башка физик үзенчәлекләре дә булырга мөмкин. Мәсәлән, татар телендә кешенең күңеле төсле (*кара, ак күңелле*); чиста яки пычрак (*саф күңелле, пычрак күңелле*); каты булырга (*күңеле каткан*); символик (*кеше күңеле – караңгы төн* – кешенең жаны билгесез) була ала.

“Күңел” концепты кешегә хас булган сыйфатларны туплай: илһам, темперамент. Татар телендә ул кешене тулысынча сурәтләү өчен кулланылмый. “Төрки халыктар өчен, инглиз теленнән аермалы буларак, хисләрнең тышкы чагылышы еш кына тискәре нәрсә буларак кабул ителә, хисләрне белдерүдә тыйнаклыкка һәм чамалылыкка чакыру бик мөһим.

“Күңел” төшенчәсе хисләр һәм тәҗрибәләрнең яшерен саклагычы буларак гаять мөһим, еш кына тышкы күз белән сизелми торган була” [4; 274-277].

“Күңел” концептын чагылдыручы берәмлекләр көндәлек сөйләм телендә дә, фразеологиядә дә киң кулланыла. Кайбер контекстларда алар бер-берсен алыштыра һәм синоним булып торалар. Бу аңлашыла да, чөнки ике очракта да “күңел” лексемасы турыдан-туры хисләр һәм тәҗрибәләр дөньясына, кешенең эмоциональ тормышына бәйле. Бу берәмлекләрнең төп аспекты, нигездә, артык сизгер, матди булмаган затлар дөньясына карый. Ләкин сүзләрнең кулланылыш үзенчәлекләрен анализлау аларның шактый матди сыйфатларга да ия була алуын күрсәтә. Бу очракта “күңел” – топоска якын торса, аның синонимик парлары булган “йөрәк” – кеше тәне эгъзасы, ә “жан” – субстанция буларак аңлашыла.

“Күңел” сүзендә эмоциональ һәм интеллектуаль компонентларның берләшүе – эмоциональ һәм интеллектуаль өлкәләрне ачык аерып торган гади “анатомия” һәм хәзерге психология арасындагы зур аерма күрсәткече. Китерелгән мисаллардан түбәндәге нәтиҗәне ясарга мөмкин: татар телендә “күңел” концептын гамәлгә ашыручы фразеологик берәмлекләр образлы нигезгә ия.

Кешенең рухи дөньясын характерлаучы “күңел” концепты телнең фразеологик фондында ачык чагылыш тапкан. Эчкә дөнья төшенчәсенә караган “күңел” концептын тасвирлау һәм актив сөйләм запасына кертүнең катлаулылыгы әлегә төшенчәнең татар халкының эмоциональ дөньясын гына түгел, ә башка дөньяларны да чагылдыруы белән аңлатыла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминова А.А., Махмутова А.Н. Аксиологические особенности концепта “женщина” в русском, английском и татарском языках // Сопоставительная филология и полилингвизм. Сб. науч. трудов, под ред. А.А. Аминовой, Н.А. Андрамоновой. – Казань, 2003. – С. 19-26.
2. Гарипова Л. Р. Концепты татарской языковой картины мира (репрезентации в лексеме "донья") : специальность 10.02.02 "Языки народов Российской Федерации (с указанием конкретного языка или языковой семьи)" : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Гарипова Лейля Руслановна. – Казань, 2007. – 21 с.
3. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
4. Замалетдинов Р.Р. и др. Татарская лингвокультурология: концепты материального мира человека / Р.Р. Замалетдинов, Л.Р. Мухаметзянова, Д.Х. Хуснутдинов / Под ред. проф.Р.Р. Замалетдинова. – Казань: Отечество, 2012 – 196 с.

УДК 37.016:811

А.Р. Махиянова
учитель татарского языка и литературы,
учитель начальных классов;
(с. Киргиз-Мияки)

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РОДНОГО (ТАТАРСКОГО) ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И СРАВНЕНИЕ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация: в статье рассматривается развитие функциональной грамотности учащихся на уроках татарского языка и литературы. В нем анализируются трудности, возникающие в контексте двуязычия (русско-татарского двуязычия), проводится сравнительный анализ методических подходов к преподаванию русского и татарского языков и выявляется ключевая проблема: разрыв между формальными знаниями грамматики родного языка и невозможностью применить эти знания в реальных жизненных ситуациях, особенно в городских условиях.

Ключевые слова: функциональная грамотность, татарский как родной язык, двуязычие, русский язык, грамотность чтения, языковая среда, методика преподавания.

A.R. Makhiyanova
Teacher of Tatar language and literature, primary school teacher;
(St. Kirghiz-Miyaki)

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY IN THE LESSONS OF THE NATIVE (TATAR) LANGUAGE AND LITERATURE IN THE CONTEXT OF BILINGUAL EDUCATION: PROBLEMS AND COMPARISON WITH THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract. The article examines the development of functional literacy in students during Tatar language and literature lessons. It analyzes the difficulties arising in the context of bilingualism (Russian-Tatar bilingualism), provides a comparative analysis of methodological approaches to teaching Russian and Tatar languages, and identifies the key problem: the gap between formal knowledge of the native language grammar and the inability to apply this knowledge in real-life situations, especially in urban environments.

Keywords: functional literacy, Tatar as a native language, bilingualism, Russian language, reading literacy, language environment, teaching methodology.

Актуальность

Современный образовательный стандарт ориентирован на развитие функциональной грамотности – способности человека использовать все постоянно приобретаемые знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач. Для Республики Татарстан, где образовательное пространство билингвально, эта проблема имеет особую остроту. Учителя русского языка уже активно внедряют

технологии формирования функциональной грамотности (работа с текстами PISA, инфографикой, бытовыми инструкциями). Однако на уроках татарского языка и литературы этот процесс сталкивается с рядом объективных и субъективных препятствий.

Главная проблема заключается в том, что функциональная грамотность на родном (татарском) языке часто подменяется академической (школьной) грамотностью. Ученик может блестяще просклонять имя существительное или проанализировать стихотворение Г.Тукая, но теряется при необходимости:

написать заявление в кружок на татарском языке;

понять инструкцию к лекарству или условиям банковской карты на родном языке (если такие существуют);

интерпретировать график движения автобусов или новостной сайт на татарском.

На уроках русского языка функциональная грамотность формируется естественным образом: ученик видит вокруг вывески, меню, рекламу, законы, интерфейсы гаджетов на русском. Он понимает, что знание русского языка напрямую конвертируется в социальный успех.

На уроках татарского языка ситуация иная: искусственная среда. Большинство бытовых коммуникативных задач в городах (Казань, Набережные Челны, Нижнекамск) доминантно решается на русском языке. В результате даже у учащихся-татар возникает когнитивный диссонанс: «Зачем мне учиться писать деловое письмо на татарском, если я никогда не столкнусь с этим в реальной жизни в своем районе?».

Сравнительный анализ трудностей

<i>Критерий</i>	<i>Русский язык (как неродной/государственный)</i>	<i>Татарский язык (как родной)</i>
<i>Языковая среда</i>	Насыщенная (езде). Ученик – пассивный, но постоянный потребитель	Дефицитная (кроме сел). В городе – только урок и семья (и то не всегда)
<i>Мотивация</i>	Инструментальная: «Это нужно для ЕГЭ, работы, общения»	Культурно-идентификационная: «Это язык предков». Слабая утилитарная составляющая
<i>Типы текстов</i>	Большой объем прагматических текстов (чеки, квитанции, объявления, договоры)	Преобладание художественных и фольклорных текстов в ущерб прагматическим
<i>Читательская грамотность</i>	Понимание подтекста, фактов и мнений (отработано)	Часто формальное чтение без переноса в жизненный контекст

Пути решения и методические «мостики»

Чтобы преодолеть разрыв, необходимо использовать инструменты, уже зарекомендовавшие себя в методике русского языка, но адаптированные для татарского билингвизма.

1. Работа с аутентичными жертвенными текстами

Вместо абстрактных упражнений из учебника по татарскому языку нужно брать:

Реальные меню кафе с национальной кухней (найти ошибки, сделать заказ).

Скриншоты интерфейса сотового оператора на татарском языке (приложить маршрут, пополнить счет).

Объявления в подъезде на двух языках (сравнить качество перевода, найти искажения смысла).

2. Технология «Синтез двух языков» на уроке

Полезно проводить уроки сравнения функциональных текстов.

Задание: дается один и тот же документ (например, справка из школы) на русском и татарском. Задача ученика — проверить, идентичны ли юридические последствия фраз? Это учит не просто переводу, а функциональному переносу.

3. Проблемный вопрос: «Достаточно ли одного татарского?»

На уроке литературы, читая рассказ А. Еники, можно выйти на проблему: «Мог ли герой решить свою проблему, если бы знал только татарский и не знал русского?». Это подводит ученика к пониманию ценности родного языка как инструмента мышления, а не архаики.

Выводы

Функциональная грамотность на уроках татарского языка не может формироваться по лекалам русского языка из-за разницы в языковой среде. Ключевая проблема – отсутствие бытового спроса на татарский язык в городе, что убивает внутреннюю мотивацию ученика.

Проведённый анализ позволяет утверждать, что формирование функциональной грамотности на уроках родного татарского языка и литературы сегодня находится в точке бифуркации. С одной стороны, накоплен богатый культурно-исторический потенциал, а методический аппарат в целом соответствует федеральным требованиям. С другой — без осознанного переноса акцента с «академической успеваемости» на «жизненные компетенции» татарский язык рискует окончательно закрепиться в сознании городского школьника как символический, декоративный инструмент, не способный конкурировать с русским языком в сферах повседневной коммуникации, цифровой среды и делового оборота.

Ключевая проблема, которую мы выявили, носит не столько лингводидактический, сколько социокультурный и мотивационный характер. В условиях доминирования русского языка в урбанистическом пространстве (транспорт, торговля, госуслуги, интерфейсы гаджетов) ученик объективно редко сталкивается с ситуацией, где решение реальной задачи требует исключительно татарского языка. Это порождает скрытый конфликт: на уроке его оценивают за знание падежей и цитирование поэтов, а в жизни он не видит прагматической ценности от умения

написать заявление или проанализировать договор на родном языке. Сравнение с русским языком здесь беспощадно, но полезно: функциональная грамотность по русскому языку «подкрепляется» средой 24/7, тогда как по татарскому языку учитель вынужден моделировать эту среду искусственно, зачастую без поддержки семьи и социума.

Из этого следуют три принципиальных вывода:

1. Необходима ревизия содержания учебников и рабочих программ. Доля художественных текстов (особенно XIX – начала XX века) должна быть сокращена в пользу прагматических жанров XXI века: SMS-диалоги, посты в соцсетях, электронные письма, инструкции к бытовой технике, фрагменты законов, вывески, анкеты, опросники, гугл-формы. При этом сравнение с русским языком становится методическим приёмом: ученик анализирует, как одна и та же функция (например, запрет или предупреждение) реализована на двух языках, и где смысловые потери выше.

2. Оценка функциональной грамотности должна быть отделена от оценки орфографической и литературоведческой. Учитель должен иметь право зачесть коммуникативно удачное решение (например, ученик смог устно договориться о времени встречи на татарском, даже сделав несколько грамматических ошибок) как высокий результат по функциональной грамотности. Сегодня же оценка за «умение общаться» поглощается оценкой за диктант или пересказ, что демотивирует слабых, но коммуникабельных учащихся.

В качестве перспективного направления предлагается внедрение в 5-9 классах курса внеурочной деятельности «Функциональный татарский: язык для жизни», где в каждой теме параллельно с русским языком разбираются конкретные житейские кейсы (от оплаты ЖКХ до расшифровки этикетки одежды). Только тогда функциональная грамотность перестанет быть модным термином и станет реальным инструментом сохранения и развития родного языка в XXI веке.

Ниже представлен список литературы, составленный по материалам, которые удалось найти в открытых источниках и которые соотносятся с тематикой вашей статьи. Он сгруппирован по разделам для вашего удобства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашина И.Ю. Формирование и оценка функциональной грамотности учащихся : учебно-методическое пособие / И.Ю. Алексашина, О.А. Абдулаева, Ю.П. Киселев. – Санкт-Петербург : КАРО, 2023. – 160 с. – (Петербургский вектор введения ФГОС ООО). — ISBN 978-5-9925-1413-1.

2. Бурганова Т.Н. Диагностика функциональной грамотности на основе международного исследования PISA / Т.Н. Бурганова // Электронный научно-методический журнал. – Казань : Kazanobr.ru, 2026. – Вып. №33.

3. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: к постановке проблемы / Н.Ф. Виноградова // Начальное образование. – 2017. – № 3. – С. 3-7.
4. Дроботенко Ю.Б. Функциональная грамотность как объект междисциплинарного исследования и условие повышения качества образования / Ю.Б. Дроботенко, Н.А. Назарова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n> (дата обращения: 01.03.2024).
5. Замалетдинова З.И. Особенности преподавания родного (татарского) языка в начальной школе по новым учебно-методическим комплектам / З.И. Замалетдинова. – Казань : Институт развития образования Республики Татарстан.
6. Харисов Ф.Ф. Методика преподавания родного (татарского) языка и литературы в условиях ФГОС ОО / Ф.Ф. Харисов, О.И. Налдеева // Учебно-методическое сопровождение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации по родному языку и литературе и методике обучения родному языку и литературе. – 2017.
7. Гильманова Г.Р. Развитие функциональной грамотности на уроках татарского языка / Г.Р. Гильманова // Всероссийская педагогическая конференция «Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты». – Свидетельство о публикации в электронном СМИ: СВ №5837.
8. Садрутдинова Л.И. Функциональная грамотность на уроках татарского языка и литературы / Л.И. Садрутдинова // Педагогический альманах : электронное СМИ. – 2024. – 28 октября. – URL: [https://www.pedalmanac.ru/420847.\[reference:15\]](https://www.pedalmanac.ru/420847.[reference:15])

УДК 398.21

О.В. Никитина
студентка 4 курса Стерлитамакского филиала
Уфимского университета науки и технологий
(г. Стерлитамак)
Научный руководитель – Р.Х. Каримова
канд. филол. наук, доцент кафедры
германских языков Стерлитамакского филиала
Уфимского университета науки и технологий

КОНЦЕПТ СЧАСТЬЯ В ЧУВАШСКИХ И РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация: в статье рассматривается концепт «счастье» в русских и чувашских народных сказках. На материале шести сказочных текстов выявлены общие и национально-специфические представления о желанной жизни. Установлено, что в русской традиции счастье чаще связано с нравственным воздаянием и торжеством правды, а в чувашской – с трудом, достатком и семейным ладом.

Ключевые слова: счастье, концепт, сказка, фольклор, сопоставление.

O.V. Nikitina

*4th year student of Sterlitamak branch
Ufa University of Science and Technology
(Sterlitamak)*

*Scientific Advisor – R.H. Karimova
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Sterlitamak
branch Ufa University of Science and Technology*

THE CONCEPT OF HAPPINESS IN CHUVASH AND RUSSIAN FOLK TALES: COMPARATIVE ANALYSIS

Abstract. The article compares the concept of happiness in Russian and Chuvash folk tales. Based on six fairy-tale texts, the author identifies common and nationally specific ideas of a desirable life. The analysis shows that in the Russian tradition happiness is more often associated with moral reward and the triumph of truth, whereas in the Chuvash tradition it is linked to labour, prosperity, and family harmony.

Keywords: happiness, concept, fairy tale, folklore, comparison.

Понятие счастья принадлежит к числу базовых ценностных констант гуманитарного знания. Фольклорный материал позволяет увидеть не отвлеченную формулу, а живой народный опыт желанного благополучия, доли, судьбы, семейного лада. Русская сказка, по наблюдению В.П. Аникина, несет народное свободомыслие, соединяет вымысел с нравственным содержанием, строится на повторе, противопоставлении, воздаянии [1; 6]. Морфологический подход В.Я. Проппа помогает читать волшебный нарратив через устойчивые функции и повторяемые узлы действия [3; 30]. Цель работы состоит в сопоставлении смысловой вербализации счастья в русских и чувашских сказках с учетом образного и ценностного составляющих.

В исследованиях темы счастья выделяются несколько направлений. Е.А. Черкашина связывает русское слово счастье с ядром значений, куда входят благой удел, удача, успех, чувство полного удовлетворения [5; 39]. И.Ю. Тимофеева напоминает о старом понимании счастья через долю и совместное участие, вследствие чего русская традиция придает категории выраженный нравственный и соборный оттенок [4; 188]. У.И. Идзибагандова при сравнении паремий показывает поле смежных смыслов, куда входят радость, добро, труд, богатство, судьба [2; 462]. Названные наблюдения задают рабочую оптику для чтения сказочного корпуса и позволяют перейти от простого пересказа к выявлению устойчивых культурных установок.

Материал для исследования составили русские сказки «Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», «Правда и Кривда», представленные в сборниках русских народных сказок [1; 2], а также чувашские сказки «Как

река Волга началась», «Красавица Плаги», «Богач и бедняк» из электронного собрания «Чувашские народные сказки» [3]. Анализ опирается на двухслойную схему, предложенную научным руководителем. Образный план включает тройную организацию хода, опасность, риск, внезапный поворот судьбы. Ценностный план включает пары трудолюбие и лень, исполнительность и косность, доброта и агрессия. В исследованном массиве формула трех желаний дана не напрямую. Ее функцию несут три повторяющихся испытания, три встречи, три акта воздаяния. Подобная модель согласуется с наблюдением В. Я. Проппа о постоянстве функций при вариативности персонажных оболочек [5, 30].

Русский материал связывает счастье прежде всего с нравственной стойкостью. В сказке «Морозко» падчерица встречает страшное испытание словами «Добро пожаловать, Мороз», после чего получает сундук с приданым и новую жизненную перспективу [1]. В «Крошечке-Хаврошечке» сирота жалуется: «Меня бьют, журят, хлеба не дают», однако помощь приходит девушке, сохранившей кротость и верность [1]. Особенно показателен текст сказки «Правда и Кривда», где слово счастье употребляется имплицитно: герой говорит обидчику: «желаю и тебе такого ж счастья», а затем наставляет его: «ты слушай и услышишь своё счастье» [2]. В этой же сказке звучит нравственная формула: «Надо жить по-божью, как бог велит» [2]. Следовательно, русский сказочный идеал соединяет счастье с правдой, выдержкой, доброй речью и способностью пройти через страдание без нравственного распада. Даже там, где слово счастье не становится устойчивым лексическим повтором, награда, брак, исцеление и царское признание формируют представление о счастливом исходе.

Чувашский материал заметно плотнее привязан к дому, хозяйству, достатку и семейной включенности. В сказке «Как река Волга началась» мать говорит сыну: «вместе с этими рожками нам в дом счастье привалило» [3]. Счастье получает здесь зримый бытовой облик. Хлеб не убывает, деньги не кончаются, появляется новый дом, свадьба, богатое хозяйство. В «Красавице Плаги» путь к благополучию строится через освоение труда. Героиня сама формулирует правило жизни: «Выходит, в этом доме кормят лучше того, кто лучше работает» [3]. В «Богаче и бедняке» бедняк входит в опасную зону, наблюдает чужой дом, рискует, импровизирует, переигрывает богатого соседа и превращает несчастье в выигрыш. Здесь счастье связано с ловкостью, выносливостью, хозяйственной сметкой и практическим умом. Чувашская сказка охотно переводит ценность в плоскость хлеба, денег, ремесла, брака и домашнего достатка.

Сопоставление двух корпусов обнаруживает и общность, и различия. Общий фундамент образуют труд, моральная устойчивость, неприятие жадности, наказание лени, победа над бедой. Бедность нигде не служит

окончательным приговором. Она лишь открывает сюжет поиска. При том русские тексты сильнее подчеркивают нравственное оправдание награды и высшую санкцию справедливости. Чувашские тексты охотнее переносят желанный итог в плоскость дома, пищи, ремесла, семьи, житейской надежности. Русская героиня получает награду за смирение и добрые слова. Чувашская героиня или герой достигают лада через работу, полезность, предприимчивость, а порой через рискованный ход. В одном случае доминирует восстановление правды, в другом заметнее выступает хозяйственный смысл благополучия.

Таким образом, проведенное сопоставление показывает, что концепт «счастье» в русских и чувашских сказках имеет общую этическую основу, однако распределяет смысловые акценты по-разному. Русская традиция тяготеет к модели нравственного воздаяния, где будущий лад рождается после терпения, верности, правды и душевной стойкости. Чувашская традиция заметнее связывает желанный итог с домом, достатком, трудовой сноровкой, семейной полнотой и умением обратить обстоятельства себе на пользу. Имплицитно счастье выражено в чувашских текстах, однако и в русской сказке «Правда и Кривда» оно становится важным смысловым маркером праведно достигнутой доли. Поэтому счастье в сказочном сознании предстает не отвлеченной эмоцией, а культурно организованной нормой желанной жизни. Для русского корпуса ведущими становятся правда, смирение и выдержка. Для чувашского корпуса – труд, хозяйственность, смекалка и достигнутый лад.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аникин В.П. Русские народные сказки / сост., вступ. ст., примеч. В.П. Аникина. – Москва : Детская литература, 2002. – 140 с.
2. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки : в 3 т. / А.Н. Афанасьев. – Москва : Наука, 1984-1985.
3. Чувашские народные сказки [Электронный ресурс]. – URL: <https://cheb-tales.ru/>
4. Идзибагандова У.И. Представления о счастье в мировоззренческих картинах русского и дагестанского народов / У.И. Идзибагандова // Неофилология. – 2021. – Т. 7, № 27. – С. 460-466.
5. Пропп В.Я. Морфология сказки / В.Я. Пропп. – 2-е изд. – Москва : Наука, 1969. – 168 с.
6. Тимофеева И.Ю. Концепт «счастье» в русской культуре / И.Ю. Тимофеева // Инновационные аспекты развития науки и техники : сборник избранных статей II Международной научно-практической конференции. – Саратов : Цифровая наука, 2020. – С. 186-194.
7. Черкашина Е.А. Концепт «счастье» в русском языке / Е.А. Черкашина // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2016. – № 2. – С. 38-43.

УДК 371.3

Л.Р. Хафизова
студентка 5 курса ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»
(г. Уфа)

Научный руководитель – Н.У. Халиуллина
канд. филол. наук., доцент кафедры
татарского языка ФГБОУ ВО «БГПУ им. М. Акмуллы»

ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ЭТНОМӘДӘНИ КОМПЕТЕНЦИЯЛӘР ФОРМАЛАШТЫРУГА ЮНӘЛТЕЛГӘН ЛЕКСИК КҮНЕГҮ ТӨРЛӘРЕ

Аннотация: в статье рассмотрены основные подходы в обучении татарскому родному языку, актуальные направления работы по формированию ценностного отношения к родному языку как феномену национальной культуры. На конкретных примерах раскрываются особенности обучения языку как средству формирования языковой личности, обладающей этнокультурными ценностями.

Ключевые слова: татарский язык, языковая личность, лексические упражнения, воспитательный потенциал обучения татарскому языку, этнокультурная компетенция.

L.R. Khafizova
5th year student of Bashkir State Pedagogical
University n.a. M. Akmulla
(Ufa)

Scientific supervisor – N.U. Khaliullina
Candidate of Philological Sciences, Associate professor of Bashkir State
Pedagogical University n.a. M. Akmulla

TYPES OF LEXICAL EXERCISES IN TATAR LANGUAGE LESSONS AIMED AT THE FORMATION OF ETHNOCULTURAL COMPETENCIES

Abstract. The article discusses the main approaches to teaching the Tatar native language and the current trends in developing a value-based attitude towards the native language as a phenomenon of national culture. The article uses specific examples to illustrate the features of teaching a language as a means of forming a linguistic personality with ethnocultural values.

Keywords: Tatar language, linguistic personality, lexical exercises, educational potential of teaching the Tatar language, and ethnocultural competence.

Хәзерге мәктәптә татар телен укыту бөтен мәгариф системасында зур үзгәрешләр – белем эчтәлеген модернизацияләү, укыту процессын оештыру методлары һәм технологияләрен оптимальләштерү шартларында бара. Коммуникатив компетенция формалаштыру үз эченә сөйләм

эшчәнлегенә барлык төрләрен үзләштерүне ала: тыңлау, сөйләү, уку һәм язу. Коммуникатив компетенция реаль тормыш ситуациясенә туры килгән аралашуда катнашучыларның сөйләм тәртибе буларак аңлашыла. Нәтижә теоретик формадагы белемне генә түгел, аны гамәлдә куллану сәләтен дә үз эченә кертергә тиеш.

Танылган психолог А.А. Леонтьев фикеренчә: “Кешеләр арасындагы аралашу түбәндәге күнекмәләргә таләп итә: аралашу шартларына тиз һәм дөрес җавап бирергә, эзлекчә сөйләшүгә дөрес планлаштыру, аны билгеләү, эчтәлеккә җиткерү өчен тиешле чаралар табу, аралашу процессында кире элемент тәэмин итә белү мөмкинлеге. Һәм әгәр дә элемент актындагы әлеге берәр пункт бозылса, аралашуда катнашучылар кирәкле нәтижеләргә ирешә алмаячак” [2; 33].

Тәҗрибә күрсәтүенчә, бүгенге көндә хәтта татар телен туган тел буларак өйрәнүгә укучыларда да сөйләм үстерү күнекмәләре түбән дәрәҗәдә: алар аргументларны һәрвакыт иркен куллана алмыйлар, гомуми нәтижеләр яыйлар һәм кайвакыт ирәкле аралашу процессы да аерым зур проблемалар тудыра. Укучыларда гомумиләштерелгән телдән һәм язмага җөмлеләр формалаштыруда кыенлыklar туа; күпсанлы лексик, орфографик һәм пунктуацион хаталар яыйлар. Димәк, укучының культуралы һәм интеллектуаль дәрәҗәсенә түбән булу проблемасы булуы факт. Хәзерге җәмгыять мәгълүматны анализлый һәм интеллектуаль эшчәнлек нәтижеләрен практикада кулланып, үсеш алган тел шәхесенә мохтаж. Укучыларның аралашу культурасы проблемасы, коммуникатив компетенция формалаштыру – болар барысы да укытучының профессиональ әзерлегендә һәм эш эшчәнлегендә мөһим роль уйнай. Бүгенге көндә хәзерге җәмгыять телдән һәм язмага аралашу күнекмәләрен яхшы белгән тулы белемле шәхесләргә мохтаж.

Әлеге максатка исә укучыларда этномәдәни компетенция үстерү аша гына ирешеп була дип исәплибез. Туган телләргә өйрәтүнең этномәдәни аспекты уку-укыту процессында әһәмиятле бер бүлеккә әверелде, чөнки ул халыкның яшәешен һәм мәдәниятын өйрәнергә булыша, ә бу исә укучыларда туган телләргә карата фәнни кызыксыну, мәхәббәт һәм хөрмәт хисләре тәрбияләргә булышлык итә. Бу урта мәктәптә татар телен укытуда милли-мәдәни компетенцияне формалаштыру белән бәйле мәсьәләләрнең мөһимлеген һәм актуальлеген билгели.

Безнең фикеребезчә, “Татар теле” дәресенә эчтәлегә тарихи, географик, иҗтимагый-сәяси характердагы мәгълүматны, этномәдәни мәгълүматны, шул исәптән татар халкының тормышын һәм яшәү рәвешен чагылдырган материал (торак һәм биналар, киём, бизнү әйберләре, милли уеннар, һөнәрчелек, йолалар, гореф-гадәтләр, халык һөнәрләре һ.б.) үз эченә алырга тиеш.

“Этномәдәни компетентлык” төшенчәсе үз эченә төрле иҗтимагый, этномәдәни, конфессиональ һ.б. конфликтларны алдан кисәтү

һәм аларны булдырмау принцибын туплый. Бу төшенчәнең мәгънәсе кешелек жәмгыятенен үсеше өчен бик әһәмиятле булып тора, чөнки заманча мәдәниятле кеше – ул укымышлы гына түгел, ә башкалар тарафыннан хөрмәткә ия булган һәм үз-үзен ихтирам иткән кеше дә. Бүгенге көндә этномәдәни компетенция темасы аеруча актуаль, чөнки беренче планга ирекле үсү һәм яшәү өчен кирәкле булган кыйммәтләр һәм принциплар чыга.

Татар алфавитының барлыкка килү тарихы, татар мәгърифәтчеләре, беренче татар мәктәп-мәдрәсәләре турында мәгълүматлар шулай ук укучыларның кызыксынуын үстерергә, аларның офыкларын киңәйтергә һәм бу мәгълүматның рухи һәм әхлакый шәхес формалашудагы ролен аңларга ярдәм итә. Билгеле сүзнен тарихына мөрәжәгать итү мәдәни комментарийсыз, халык тормышының теге яки бу ягын кыскача тарихи яктан тасвирламыйча мөмкин түгел. Бу эш укучыларга телне тоемлау өчен файдалы. Л.П. Крысин әйткәнчә, мондый төр эшчәнлек укучыларга “хәтта иң кечкенә семантик атомнар да әйтемнәр төзүдә һәм кеше сөйләмен дәрәҗәләндә һәм теләсә нинди әсәрнең әхлакый һәм эстетик кыйммәтен аңлауда мөһим роль уйнаганын аңларга булышлык итә” [3; 172]. Безгә татар язучылары һәм шагыйрьләре, галимнәре, жәмәгать эшлеклеләре мирасы итеп калдырылган татар теленең эмоциональ һәм кыйммәти сыйфатлары укучылар өчен телгә бәяле караш модели булырга мөмкин.

Милли мәдәният өчен аеруча әһәмиятле сүзләр кайбер ассоциацияләр уята. Ассоциация – ул сүзнен лексик мәгънәсе белән бәйлә булмаган башка сүзләр. Болар ассоциатив кыр тудыра, ул мәгънәгә охшаган сүзләргә үз эченә ала. Ассоциацияләр кеше акылында теләсә нинди стимул сүзенә реакция булып барлыкка килә һәм полисемантик сүзнен семантикасын билгеле бер контекстта билгеләргә мөмкинлек бирә. “Татар теле” дәресләрендә “ассоциация” һәм “ассоциатив кыр” төшенчәләре белән танышу укучыларның ассоциатив фикерләрен формалаштыра.

Дидактик материал буларак, бу төр дәрестә татар халык авыз ижаты текстлары куллану ышлы: халык җырлары, әкиятләр, гыйбрәтле хикәяләр һ.б. Фольклорның кечкенә жанрларына караган мәкаль һәм әйтемнәр, табышмаклар, санамышлар һ.б. мөрәжәгать итү дә актуаль.

“Татар теле” дәресендә мәктәп укучылары туган милли мәдәнияте белән генә түгел, ә башка халыкларның культурасы белән дә танышалар, бу башка культураларның милли үзенчәлегенә хөрмәт формалаштыруга ярдәм итә; халыклар арасындагы милли һәм мәдәни аермаларны аңлау һәм кабул итүгә булышлык итә. Мәсәлән, алынма лексика турында сөйләгәндә, без мәктәп балаларын алынмалар кабул итү процессы белән таныштырабыз: дистәләгән татар сүзләре рес теленең бер өлеше булып киттеләр: лошадь – алаша ат, стол – өстәл, чак-чак – чәк-чәк һ.б.

Дәресләрдә төрле викториналар, әдәби кичәләр үткәрү, халык жырлары жырларга мөмкин. Күп кенә укытучылар дәресләрдә укучыларга төрле тормышчан ситуацияләргә бәйле рольле уеннар оештыралар. Мәсәлән, кунакханәдә теркәлү яки музейга бару. Шулай ук, еш кына укытучылар милли әсәрләр буенча спектакльләр куялар, укучыларга башка телләрдәге ребуслар, кроссвордлар һәм башваткычлар чишәргә тәкъдим итәләр. Мондый мавыктыргыч дәресләр укучыларны телне, татар халкының мәдәниятын, тормышын, тарихын өйрәнәргә рухландыра.

Хәзерге вакытта педагоглар этномәдәни компетенцияне формалаштыруда жырлар куллануны бик нәтижәле, дип саныйлар. Жыр һәм музыка телне өйрәнүдә дә шактый ярдәм итә ала һәм аларның өстенлекләре дә күп:

1) жыр телнең сүзлек запасын арттыру чарасы булып тора. Жырларда еш кына ялгызлык исемнәр, географик атамалар, илнең реалияләре, поэтик сүzlәр очрый. Бу укучыларны телне тоярга, аның стиль үзенчәлекләрен белергә өйрәтә;

2) жырлар аша грамматик конструкцияләр әйбәтрәк үзләштерелә;

3) жырлар сөйләм күнекмәләрен камилләштерергә ярдәм итә. Авыр булмаган кыска гына жырларны өйрәнү авазларны дөрес әйтүгә һәм басымны дөрес ясауга йогынты ясый;

4) жырлар аша укучылар эстетик тәрбия ала. Музыка ярдәмендә дәрестә уңай психологик атмосфера барлыкка килә, тел эшчәнлегә активлаша, укучыларның кәефләре күтәрелә, үзенчәлекле мәдәният буларак кабул ителә торган чит телне өйрәнүгә кызыксыну арта [1; 26].

Укытучының эрудициясе һәм энтузиазмы, аның тел һәм ил материалларын уку-укыту процессына оста итеп кертәп жибәрү сәләте укучылар тарафыннан телне яхшырак үзләштерүенә һәм аларның этномәдәни компетенциясен формалаштыруга ярдәм итә.

Шулай ук, укучылардан да укыту процессында актив катнашу, мөстәкыйль рәвештә докладлар әзерләү, дәрестән тыш вакытта төрле әсәрләр уку һәм өйрәнү таләп ителә.

Өй эшләре биргәндә балаларның ижади мөмкинлекләрен ачарга ярдәм итә торган эшләр бирергә тырышырга кирәк. Мәсәлән:

- текстка иллюстрация ясарга;
- презентацияләр ясап килергә;
- кроссвордлар төзеп килергә;
- текстны дәвам итәргә;
- текстка план төзәргә;
- билгеле бер темага шигырь;
- 5-6 жөмлөлөк эссе язып килергә.

Текстларны сайлаган чакта классик әдипләребезнең әсәрләренә, татар халык авыз ижаты әсәрләренә игътибар бирү сорала.

Текстлар куллану телнең мөмкинлекләрен, байлыгын, яңгырашын, үзенчәлекләрен күрсәтергә һәм, татар халкының мохитен аңлап, татар теленең көндәлек лексикасын үзләштерергә ярдәм итә.

Йомгак ясап әйткәндә, бүгенге көндә укучыларда этномәдәни компетенцияләр формалаштыруга карата төрле алымнар бар. “Татар теле” дәресендә милли мәдәният феномены буларак туган телгә кыйммәти караш формалаштыруның нигезе – укучыларның тарихи-мәдәни мәгълүматны, мәдәни төшенчәләрен үзләштереп, дөньяның милли тел сурәте белән танышуы, халык хәтерә, татар сөйләм тәртибенә үзенчәлекләре, туган телнең милли һәм мәдәни үзенчәлекләренә төшенү процесслары белән бәйлә.

Укыту алымы буларак татар телен өйрәтү дәресләрендә милли компонент кәргән күнегүләренә өстенлекле яклары бар: алар чын аралашу мохите тудыралар, төрле жанрларда була алалар һәм өйрәнелә торган телнең мәдәниәтен, халкының рухын, тел үзенчәлекләрен төемларга ярдәм итәләр, димәк, балаларда этномәдәни компетенция формалаштыруга булышлык итәләр.

Гадәттә укучылар дәреслекләрдән тыш материалны яратып кабул итәләр, үзләре дә материаллар алып киләләр. Милли компонентлы текст элементлары тиз үзләштерелә һәм укучылар сөйләмәненә дә тизрәк кәреп китә. Гомумиләштереп әйткәндә, татар теле дәресләрендә милли эчтәлекле күнегүләр белән эш укучыларга тел мөмкинлекләрен төемлау һәм телне максатчан өйрәнүгә, аларда этномәдәни компетенция формалашуга этәргеч бирә.

ЛИТЕРАТУРА

1. Замалетдинов Р.Р. Национально-культурные концепты / Сост.: Р.Р. Замалетдинов, Ф.Р. Сибгаева. – Казань: Изд-во КФУ, 2013. – 47 с.
2. Крысин Л.П. Жизнь слова: Книга для учащихся. – М., 2008.
3. Леонтьев А.А. Национально-культурная специфика речевого поведения. – Москва: Издательство “Наука”, 1977. – 351 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ЧАСТЬ I СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН..... 3

<i>Абдувахабова Д.А.</i> ПРОБЛЕМА ОСВОЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКИХ КОНСТРУКЦИЙ ОБУЧАЮЩИМИСЯ-ИНОФОНАМИ 9 КЛАССА И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ	3
<i>Абдулина Г.И.</i> ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ МОРФОЛОГИИ РУССКОГО ЯЗЫКА УЧАЩИМИСЯ КЫРГЫЗСКИХ ШКОЛ	9
<i>Ахметшина Э.А.</i> РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	13
<i>Бутакова К.Д.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К КОМПЛЕКСНОЙ РАБОТЕ С ТЕКСТОМ.....	20
<i>Гибадуллина А.С., Насипов И.С.</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДА МОЗГОВОГО ШТУРМА НА СРЕДНЕМ ЭТАПЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	26
<i>Голайденко Л.Н.</i> СОЧИНЕНИЯ-ОБРАЗЦЫ В ОБНОВЛЁННОМ ФОРМАТЕ ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПИСАТЕЛЬСКИЙ ОПЫТ УЧИТЕЛЯ	31
<i>Иванов А.Г.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	38
<i>Колядин А.В.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ РКИ	42
<i>Малышева И.Ю.</i> ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ НА ОСНОВЕ КОРПУСНЫХ ДАННЫХ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ И ВУЗЕ.....	48
<i>Мифтахова Э.Г.</i> ИНТЕГРАЦИЯ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА С ИНФОРМАТИКОЙ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ТЕКСТА ИЗ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ	55
<i>Новак У.К., Курьянович А.В.</i> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ РЕСУРС СТРИТ-АРТА И ВОЗМОЖНОСТИ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ	61
<i>Филимонова А.А.</i> ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ТИПИЧНЫХ ОШИБОК НА ЕГЭ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРИЧИНЫ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ	67

**ЧАСТЬ II МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ..... 73**

Абдрафикова В.И. ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ АНАЛИЗЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	73
Абдуллаева М.К. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КОММЕНТАРИЕВ Ю.М. ЛОТМАНА К РОМАНУ «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН» ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН	77
Айтматова Н.А. МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОБРАЗА ХЛЕБА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ МАЛОЙ ПРОЗЫ РУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ В СРЕДНИХ КЛАССАХ ШКОЛ КЫРГЫЗСКОЙ РЕСПУБЛИКИ.....	81
Арзеева К.В. МЕДИАТЕХНОЛОГИИ В ИЗУЧЕНИИ ТВОРЧЕСТВА В. МАЯКОВСКОГО В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	87
Ахметьянова А.Б. МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАМАТЕРИАЛОВ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ И ВИДЕОПЛАТФОРМ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ И ИНОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ.....	92
Голайденко Л.Н., Файрутдинов Д.В. ЭНЦИКЛОПЕДИЯ «БАШКИРСКИЕ СКАЗОЧНЫЕ БАТЫРЫ»: ЗАМЫСЕЛ И ПЕРВЫЕ СЛОВАРНЫЕ СТАТЬИ	99
Данилова А.О. ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИЗМА В ПОВЕСТИ Э.Н. ВЕРКИНА «ОБЛАЧНЫЙ ПОЛК»	105
Каюмова Д.Ф. ВНУТРЕННИЙ ГОЛОС ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ Г.ЯХИНОЙ «ЗУЛЕЙХА ОТКРЫВАЕТ ГЛАЗА»: АНАЛИЗ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШЕМ ЗВЕНЕ.....	111
Кобыскан А.С. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К АКТУАЛИЗАЦИИ ЭПОСА «НЮРГУН БООТУР СТРЕМИТЕЛЬНЫЙ» ДЛЯ ДЕТСКОЙ И МОЛОДЕЖНОЙ АУДИТОРИИ.....	114
Сабирова Д.Р. ОБУЧЕНИЕ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ИТОГОВОМУ СОЧИНЕНИЮ.....	117
Сафонова Е.А. ИССЛЕДОВАНИЕ КРУГА ЧТЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ	122
Тихонова А.В., Шанина Ю.А. КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ПРАКТИКИ ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОЙ ПОЭЗИИ СЕРЕБРЯНОГО ВЕКА В ИНОКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ	129
Феоктистов Д.Е. АДАПТАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА ДЛЯ ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ НА УРОВНЯХ А1-А2.....	136

**ЧАСТЬ III АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО
ЯЗЫКОЗНАНИЯ..... 140**

<i>Алексашин В.А.</i> СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НЕОЛОГИЗМОВ В ИНТЕРНЕТ-РЕКЛАМЕ: ТРУДНОСТИ И РЕШЕНИЯ	140
<i>Богатова П.И.</i> КОНЦЕПТ КАК КУЛЬТУРНО-ДЕТЕРМИНИРОВАННАЯ ЕДИНИЦА КОММУНИКАЦИИ НА ПРИМЕРЕ КОГНИТИВНОЙ ЛАКУНЫ «PRENDRE SON TEMPS» ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	145
<i>Васильченко Е.А.</i> КРЕОЛИЗОВАННЫЙ ТЕКСТ В СОВРЕМЕННОМ МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: КОМИКС КАК МУЛЬТИМОДАЛЬНЫЙ ФЕНОМЕН.....	150
<i>Грабко Ю.В., Артюшков И.В.</i> ИЗМЕНЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «БОЕВЫЕ ДЕЙСТВИЯ» В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ	156
<i>Ешабри Я., Юсупова Ю.Р.</i> КОРПУСНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСЕМЫ НА МАТЕРИАЛЕ АРАБСКО-АНГЛИЙСКОГО ПАРАЛЛЕЛЬНОГО КОРПУСА (MADAR PARALLEL CORPUS).....	162
<i>Зюзина А.Л.</i> РОЛЬ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖМЕНТА	169
<i>Ирикова М.С.</i> К ВОПРОСУ О СПЕЦИФИКЕ ПЕРЕВОДА ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРК РАЗНЫХ НАРОДОВ РОССИИ.....	174
<i>Казакова Э.Ф.</i> ЭКСТРАОЛЬФАКТОРНАЯ ЛЕКСИКА ПРИ ОПИСАНИИ ЗАПАХА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	179
<i>Казанцева У.К., Юсупова Ю.Р.</i> ПЕРЕВОД РЕАЛИЙ В ДЕТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	183
<i>Кобыскан А.С.</i> ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА «ЕДИНОЙ РОССИИ» (НА МАТЕРИАЛЕ ЖУРНАЛА «ПЕРВИЧКА»)	187
<i>Комлева А.Р.</i> СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛИЙСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ – НАИМЕНОВАНИЕМ СОСТОЯНИЯ ВОДЫ	192
<i>Кордубайло В.В.</i> СЛОВА «ВНЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПИСАНИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	197
<i>Лешкова А.В.</i> ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ	203
<i>Лившиц В.И., Шабанова Т.Д.</i> СТРУКТУРА СЛОЖНОГО ДОПОЛНЕНИЯ В АНГЛИЙСКИХ РЕКЛАМНЫХ СЛОГАНАХ	209
<i>Лихачева И.С.</i> ОБРАЗЫ ЖИВОТНЫХ КАК ОТРАЖЕНИЕ БРИТАНСКОГО ХАРАКТЕРА И МЕНТАЛИТЕТА (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ).....	214

Лю Гэнцзюнь СОБЫТИЙНО-ДОМЕННАЯ КОГНИТИВНАЯ МОДЕЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАТИВНОГО АНАЛИЗА ЯЗЫКОВЫХ ЯВЛЕНИЙ: ОТ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	220
Нафикова А.Р., Волкова Н.В. «ГОВОРЯЩИЕ» ИМЕНА В СЕРИАЛЕ «БРИДЖЕРТОНЫ»: ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОРИГИНАЛА И СТРАТЕГИИ ПЕРЕВОДА.....	225
Остапенко А.М. DIGITAL-ЛЕС: КАК АНГЛИЦИЗМЫ МЕНЯЮТ ВОСПРИЯТИЕ ПРИРОДЫ.....	230
Перминов Е.В. ПРОЯВЛЕНИЕ МОДАЛЬНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ В РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ УЧАСТНИКОВ ПОРТРЕТНОГО ИНТЕРВЬЮ (НА МАТЕРИАЛЕ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА)	238
Псянчина М.Т. ПРЕДИКАТЫ НАМЕРЕНИЯ В РУССКОЙ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ: ОТ СИНТАКСИЧЕСКИХ СХЕМ К ФРЕЙМОВЫМ МОДЕЛЯМ	243
Сальников В.Б. КОММУНИКАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИСТИЧЕСКОГО КИНЕМАТОГРАФА (НА МАТЕРИАЛЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «ДИНА»).....	247
Сапронова М.А. АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ: ПРИЧИНЫ И МЕХАНИЗМЫ ВЫТЕСНЕНИЯ ИСКОННОЙ ЛЕКСИКИ.....	252
Седова Е.Д. КЛИКБЕЙТ-ЗАГОЛОВОК КАК ИНСТРУМЕНТ ВОВЛЕЧЕНИЯ АУДИТОРИИ (НА ПРИМЕРЕ БРИТАНСКОГО ОНЛАЙН-ИЗДАНИЯ THE MIRROR)	259
Серикбай А.Т. DEUTSCHE LEHNWÖRTER IM RUSSISCHEN UND KASACHISCHEN	265
Тимирбаева Э.Э. ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА С КОМПОНЕНТОМ «ЯВЛЕНИЕ ПРИРОДЫ».....	273
Тимошина С.А. ОСНОВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ	279
Уразгулова А.А. СПОСОБЫ ПЕРЕВОДА РУССКИХ РЕАЛИЙ НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК (НА МАТЕРИАЛЕ АНИМАЦИОННОЙ ФРАНШИЗЫ «ТРИ БОГАТЫРЯ»)	284
Халиуллина А.А. ВЛИЯНИЕ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ НА РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В ДЕЛОВЫХ ПЕРЕГОВОРАХ (РОССИЯ – КОРЕЯ)	290
Хурматуллина С.С. РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА ПОДРОСТКА	295
Чжан Хэлинь ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ОМОНИМИЧЕСКОГО КАЛАМБУРА В РЕКЛАМЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	300
Шевченко Д.С. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЛИЧНЫХ МЕСТОИМЕНИЙ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПОЭЗИИ XXI ВЕКА (НА ПРИМЕРЕ МЕСТОИМЕНИЙ «ТЫ» И «ВЫ»)	303
Шепель Э.С. ОККАЗИОНАЛИЗМЫ В «ЛЕВШЕ» Н.С. ЛЕСКОВА И ИХ АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ: ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ	309

**ЧАСТЬ IV ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА..... 317**

<i>Айтматова Н.А.</i> ОБРАЗ ХЛЕБА В МАЛОЙ ПРОЗЕ КЫРГЫЗСКИХ ПИСАТЕЛЕЙ XX.....	317
<i>Ахметова Г.А.</i> МЕТАФОРА В ПОЭТИКЕ РАССКАЗА М.Я. КОЗЫРЕВА «МОРОЗНЫЕ ДНИ» И СТИХОТВОРЕНИЯ И.Ф. ЖДАНОВА «МОРОЗ В КОНЦЕ ЗИМЫ ТРЯСЕТ СУХОЙ ГЕРБАРИЙ».....	322
<i>Бегиян Ф.С.</i> ОБРАЗ КОШКИ В ПОВЕСТИ А. И Б. СТРУГАЦКИХ «ГАДКИЕ ЛЕБЕДИ»: СЕМИОТИКА И КУЛЬТУРНЫЕ КОНТЕКСТЫ .	327
<i>Браун В.В.</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СБОРНИКА ДЕТСКИХ РАССКАЗОВ ГЮЛЬНАЗ ЛЕЖНЕВОЙ «В БЕДЕЕВОЙ ПОЛЯНЕ АБРИКОСЫ НЕ РАСТУТ»	332
<i>Гуртаев Е.А.</i> СЮЖЕТНЫЙ ТВИСТ В ПОВЕСТИ А. БЕСТУЖЕВА «СТРАШНОЕ ГАДАНЬЕ»: НАРРАТИВНАЯ СТРАТЕГИЯ НЕОЖИДАННОЙ РАЗВЯЗКИ.....	340
<i>Гусейнова З.З.</i> ПОВЕСТЬ «ВЫСШАЯ МЕРА» А.А. ЛИХАНОВА: ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЗАГЛАВИЯ В ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКЕ.....	348
<i>Девяткина Е.С.</i> ФУНКЦИЯ МИФОЛОГИЧЕСКИХ СУЩЕСТВ В РОМАНЕ А. АРСЛАНОВОЙ «АУЛ»	354
<i>Изотова М.А.</i> ЛИТЕРАТУРНЫЕ СПОРЫ В РОМАНЕ АМОСА ОЗА «ПОВЕСТЬ О ЛЮБВИ И ТЬМЕ» КАК МАРКЕРЫ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ РАЗМЕЖЕВАНИЙ: АГНОН, БЯЛИК, ЧЕРНИХОВСКИЙ	359
<i>Николаева М.А.</i> ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ФУНКЦИИ ИСПОВЕДАЛЬНОСТИ И ЭПАТАЖА В СОВРЕМЕННОЙ ПОЭЗИИ (НА ПРИМЕРЕ ЛИРИКИ МАРИАННЫ ПЛОТНИКОВОЙ).....	365
<i>Пашкевич О.И.</i> ПЕРВЫЕ ПУБЛИКАЦИИ ЭВЕНКИЙСКИХ ПОЭТОВ В АЛЬМАНАХЕ «ПОЛЯРНАЯ ЗВЕЗДА».....	370
<i>Семенова К.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВЛАДИМИРОМ ДАЛЕМ ПОНЯТИЙ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО, ЧЕЛОВЕК И МИФИЧЕСКИЕ СУЩНОСТИ В РАССКАЗЕ «БАШКИРСКАЯ РУСАЛКА»	376
<i>Швидко А.С.</i> ОБРАЗ ХУДОЖНИКА В ПОВЕСТИ СВЕТЛАНЫ ЧУРАЕВОЙ «НИЖЕ НЕБА»	380
<i>Шишканова Ю.А.</i> «ВОССТАНОВЛЕНИЕ ПОГИБШЕГО ЧЕЛОВЕКА»: УНИВЕРСАЛЬНЫЕ РЕЛИГИОЗНЫЕ АРХЕТИПЫ СПАСЕНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ ДОСТОЕВСКОГО КАК ОСНОВА ДЛЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА (АНАЛИЗ «ДВОЙНИКА» И «ПРЕСТУПЛЕНИЯ И НАКАЗАНИЯ»).....	385
<i>Юмагужина Р.Н.</i> ОПЫТ АНАЛИЗА ПОВЕСТИ «УФИМСКИЙ ВОКЗАЛ» ШАУРЫ ШАКУРОВОЙ	394

ЧАСТЬ V ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 398

<i>Азнабаева Т.В.</i> ИНФОГРАФИКА КАК ИНСТРУМЕНТ ИНОЯЗЫЧНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ.....	398
<i>Брусенцева Т.И.</i> ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ И УСЛОВИЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ	406
<i>Бурачкова Е.В.</i> АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ.....	410
<i>Долженкова О.В.</i> ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ «МЯГКИХ» НАВЫКОВ У БУДУЩИХ ГОРНЫХ ИНЖЕНЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	414
<i>Евтушок А.О.</i> ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБУЧЕНИИ ГРАММАТИКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ УЧЕБНИКА И.П. АГАБЕКЯНА).....	420
<i>Ерлыкова Е.А.</i> ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПОМОЩЬ УЧИТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (НА ПРИМЕРЕ MAGICSCHOOL, OVUSNAI, TO-TEACH)	425
<i>Кириченко Ю.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	430
<i>Кузнецова Е.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	434
<i>Мартынова А.И.</i> ТЕСТИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	439
<i>Орлова С.Н.</i> ИНТЕГРАЦИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРЕПОДАВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	445
<i>Санина В.Е.</i> ЮМОР КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: КЛАССИФИКАЦИЯ ФУНКЦИЙ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ	452
<i>Слепнева Е.Ю.</i> АУТЕНТИЧНЫЕ ТЕКСТЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	460
<i>Ускова А.И.</i> ЭМОТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	466

Хабибуллин Е.В. РОЛЬ ВНУТРИЯЗЫКОВЫХ СУБТИТРОВ В ПЕРЕВОДЕ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ В АКТИВНЫЙ	472
Хисматуллина Л.Р. МУЛЬТФИЛЬМЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	475
Хисматуллина М.Р. ПОДКАСТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	481
Чигина Е.А. МЕТОДИКА ТЕНЕВОГО ПОВТОРА (SHADOWING) КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ...	486

ЧАСТЬ VI АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ТЮРКСКОЙ ФИЛОЛОГИИ..... 492

Ардаширова И.И. ЗАГОЛОВКИ В ГАЗЕТЕ «КЫЗЫЛ ТАҢ» КАК СПОСОБ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЧИТАТЕЛЯ.....	492
Ахунова Н.Р. СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ, СОДЕРЖАЩИХ НАИМЕНОВАНИЯ ДНЕЙ НЕДЕЛИ (НА МАТЕРИАЛЕ ТАТАРСКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	500
Галиева Н.И. ТАТАР ҺӘМ ИНГЛИЗ ТЕЛЛӘРЕНДӘ ЭМОТИВ ФИГЫЛЬЛӘРНЕҢ ҮЗЕНЧӘЛЕКЛӘРЕ	505
Гареева Р.Р. Г. ГЫЙЛЬМАНОВНЫҢ «ОЧА ТОРГАН КЕШЕЛӘР, ЯКИ ИЯСЕЗ ЯЗМЫШЛАР ХАКЫНДА БӘЯН» РОМАНЫНДА МИФОЛОГИК ҺӘМ ФӘЛСӘФИ МОТИВЛАР	509
Камаева Г.Ф. ТАТАР ТЕЛЕНДӘ “КҮҢЕЛ” КОНЦЕПТЫНЫҢ ТӨЗЕЛЕШЕ.....	514
Махиянова А.Р. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ РОДНОГО (ТАТАРСКОГО) ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И СРАВНЕНИЕ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ.....	519
Никитина О.В. КОНЦЕПТ СЧАСТЬЯ В ЧУВАШСКИХ И РУССКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ.....	523
Хафизова Л.Р. ТАТАР ТЕЛЕ ДӘРЕСЛӘРЕНДӘ ЭТНОМӘДӘНИ КОМПЕТЕНЦИЯЛӘР ФОРМАЛАШТЫРУГА ЮНӘЛТЕЛГӘН ЛЕКСИК КҮНЕГҮ ТӨРЛӘРЕ	527

Научное издание

Система непрерывного филологического образования: школа – колледж – вуз. Современные подходы к преподаванию дисциплин филологического цикла в условиях поликультурного образования

*Сборник научных трудов по материалам XXVI Всероссийской
(с международным участием)
научно-практической конференции
21-24 апреля 2026 г.*

Публикуются в авторской редакции

ISBN 978-5-00251-136-5



Подписано в печать 07.07.2026.

Формат 60X84/16. Компьютерный набор. Гарнитура Times New Roman.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 31.33. Уч.изд. л. 32.41.

Тираж 100 экз. Заказ №138.

БГПУ им. М. Акмуллы, 450077, г. Уфа, ул. Октябрьской революции, 3а
ООО «Типография Феникс» 450054, г. Уфа, пр-кт Октября, д. 71/1