

Научное издание

# ВЕСТНИК

Луганского государственного  
педагогического университета

Серия 3

Филологические науки  
Медиакоммуникации

№1(114)  
2024



Издательство ЛГПУ  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»  
291011, г. Луганск, ул. Оборонная, 2,  
т/ф +7 857-2-58-03-20

№1(114) • 2024 ВЕСТНИК ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# ВЕСТНИК



Луганского  
государственного  
педагогического университета

---

Серия 3

**Филологические науки. Медиакоммуникации**  
**№ 1(114) • 2024**

Сборник научных трудов

Луганск  
Издательство ЛГПУ  
2024

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:[80+070(062.552)]  
ББК 95.4я43+80я5+76я5  
В 38

Учредитель и издатель  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

Основан в 2015 г.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации  
№ ПИ 000196 от 22 июня 2021 г.

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Главный редактор**

**Синельникова Л. Н.** – доктор филологических наук, профессор

**Заместитель главного редактора**

**Соболева И. А.** – кандидат филологических наук, доцент

**Выпускающий редактор**

**Калинина Г. Г.** – директор Издательства ЛГПУ

**Редактор серии**

**Новикова А. А.** – кандидат филологических наук, доцент

**Состав редакционной коллегии серии:**

<b>Дяговец И. И.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Иванов Е. Е.</b>	– кандидат филологических наук, доцент
<b>Калинкин В. М.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Колесникова С. М.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Кораблев А. А.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Кочетова С. А.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Кушнерук С. Л.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Ломакина О. В.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Марфина Ж. В.</b>	– кандидат филологических наук, доцент
<b>Озерова Е. Г.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Просянкина О. И.</b>	– кандидат филологических наук, доцент
<b>Соболева И. А.</b>	– кандидат филологических наук, профессор
<b>Супрун В. И.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Теркулов В. И.</b>	– доктор филологических наук, профессор
<b>Шулежкова С. Г.</b>	– доктор филологических наук, профессор

**В38** **Вестник Луганского государственного педагогического университета :**  
сб. науч. тр. Серия 3 «Филологические науки. Медиакоммуникации». № 1(114) / гл. ред. Л. Н. Синельникова ; вып. ред. Г. Г. Калинина ; ред. сер. А. А. Новикова ; ФГБОУ ВО «ЛГПУ». – Луганск : Издательство ЛГПУ, 2024. – 104 с.

Настоящий сборник содержит оригинальные материалы ученых различных отраслей наук и групп специальностей, а также результаты исследований научных учреждений и учебных заведений, обладающие научной новизной, представляющие собой результаты проводимых или завершенных исследований теоретического или научно-практического характера.

Адресуется ученым-исследователям, докторантам, аспирантам, соискателям, педагогическим работникам, студентам и всем, интересующимся проблемами филологических наук и медиакоммуникаций.

*Индексируется библиографической базой данных научного цитирования РИНЦ*

*Печатается по решению Ученого совета Луганского государственного педагогического университета (протокол № 11 от 26 апреля 2024 г.)*

УДК 08:378.4(477.61)ЛГПУ:[80+070(062.552)]  
ББК 95.4я43+80я5+76я5

© Коллектив авторов, 2024  
© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<b>Верховод О. В., Пристинская Ю. В.</b> Культура речи – важная составляющая успешной профессиональной деятельности современного молодого специалиста.....	4
<b>Дволучанская В. А., Нещадная Е. Е.</b> Реализация интерактивного взаимодействия в процессе обучения английскому языку.....	10
<b>Соболева И. А.</b> Лингвокультурологический вектор изучения русского языка как иностранного.....	15
<b>Ткачева Е. А.</b> Психолингвистические аспекты обучения чтению в средней школе.....	21
<b>Чумак-Жунь Т. В.</b> Эффективность применения нестандартных методик преподавания на уроках иностранного языка.....	30
<b>Якименко Л. Н.</b> Аксиологический потенциал художественной литературы в воспитании семейных ценностей у студентов – будущих учителей начальных классов.....	35

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА

<b>Коробко К. В.</b> Понимание категории чуда в китайской литературе конца XX – начала XXI вв. (на примере творчества Мо Яня).....	43
<b>Никулина А. А.</b> Особенности использования образов-символов в художественном тексте (на материале романа Дж. Барнса «Попугай Флобера»).....	48
<b>Новикова А. А.</b> Влияние образа города на характеристику главного героя в романе А. Дж. Кронина «Памятник крестоносцу».....	53
<b>Туленинова Л. В.</b> Детская литература как объект исследования: новые подходы.....	59
<b>Ухов А. С., Фокина А. С.</b> История рецепции и библейская критика: апостол Павел как интерпретатор Второзакония.....	65
<b>Шумская А. В.</b> Феномен мультикультурализма в зарубежной литературе XX–XXI века.....	72

### ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

<b>Дятлова А. М.</b> Интерпретационная деятельность переводчика-постредактора в контексте межкультурной коммуникации.....	77
<b>Харченко Л. И., Мартыненко Е. А.</b> Особенности и функции авторского неологизма (на материале произведений Л. Кэрролла).....	84

### МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

<b>Серостанова О. Б.</b> Медиариторика как объект междисциплинарного исследования.....	91
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	97
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ</b> .....	99

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.011.3–051:81.161.1'271

**Верховод Ольга Викторовна,**  
канд. филол. наук,  
ст. преподаватель  
кафедры социально-гуманитарных наук  
и методик их преподавания  
Старобельского факультета (филиала)  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*olverh.olga@yandex.ru*

**Пристинская Юлия Викторовна,**  
ассистент кафедры  
социально-гуманитарных наук и  
методик их преподавания  
Старобельского факультета (филиала)  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»

## **Культура речи – важная составляющая успешной профессиональной деятельности современного молодого специалиста**

*Одной из важных составляющих имиджа компетентного специалиста является культура речи в целом и культура профессиональной речи в частности. Умение создавать грамотные профессиональные тексты, проводить переговоры, убеждать собеседника является залогом успешной профессиональной деятельности. В статье предлагаются задачи для развития речевых умений и навыков; подчеркивается главная роль современного преподавателя – помощь будущему специалисту в овладении культурой речи, корректировка его шагов на пути познания норм речевого общения.*

**Ключевые слова:** культура речи, будущий специалист, профессиональное общение, профессиональная речь.

Высокая динамичность развития мира и производства увеличивает конкуренцию на рынке учебных услуг и предъявляет к образованию новые требования. Современные молодые специалисты разного профиля должны не только владеть определенными профессиональными знаниями и навыками, но и уметь четко, правильно и грамотно выражать свои мысли, общаться с разными людьми в различных профессиональных ситуациях, то есть достигать высокого уровня культуры речи.

Проблема профессионального общения будущих специалистов является предметом исследования специалистов разных областей – педагогов, психологов, языковедов и т. д. Среди них выделяем В. В. Виноградова,

Н. В. Гончарову, О. А. Демину, И. В. Полякову, Л. В. Барановскую, Т. М. Дридзе и др.

Полностью согласны с позицией Л. В. Барановской, которая видит специфику речевой подготовки специалистов в укреплении языково-функциональной основы профессиональной сферы, развитии профессиональной лексики, совершенствовании специальной терминологии, преодолении осложнений, обусловленных существованием двуязычия, копированием терминов с русского языка.

Для успешного профессионального общения недостаточно знать специфику деловой речи, ее лексику, грамматику и стилистику. Необходимо научиться пользоваться своей речью так, чтобы заинтересовать собеседника, повлиять на него, привлечь на свою сторону, успешно говорить с симпатизирующими вам и с теми, кто против вас, участвовать в беседе в узком кругу и выступать перед широкой публикой.

Цель статьи – рассмотреть вопросы развития культуры речи у студентов неязыковых специальностей вузов как составляющей профессиональной культуры будущих специалистов в процессе их подготовки.

Успешное профессиональное общение основывается на знании и соблюдении определенных норм, предполагающих вежливость, тактичность, адекватность избранного стиля. Итак, речевой компонент профессионального общения будущих специалистов, который формируется, прежде всего, на занятиях по русскому языку в профессиональном общении, содержит:

- владение нормами родного языка;
- умение грамотно и правильно выбирать языковые средства в зависимости от задач профессионального общения;
- осознание стилевых особенностей устной и письменной профессионально-ориентированной коммуникации;
- владение нормами речевого этикета в различных ситуациях профессионального общения;
- владение умениями и навыками публичных выступлений.

Влияние на уровень развития речевого компонента профессионального общения с целью его повышения можно осуществить с помощью системы задач, разработанных для использования на занятиях и направленных на:

- обогащение словаря;
- усвоение грамматических структур и практическое их использование;
- корректировку фонетических ошибок (в том числе дифференциация украинского и русского вариантов произношения подобных лексических единиц);
- адекватность использования языковых средств;
- стилевое соответствие высказывания;
- четкое структурирование монологического и диалогического говорения;
- построение логической последовательности высказывания;
- усвоение речевых средств аргументирования собственной позиции;
- овладение нормами речевого этикета.

При разработке задач для развития речевой культуры студентов необходимо учитывать профессиональные запросы будущих специалистов по отдельным ключевым компетенциям, необходимым для успешного

выполнения профессиональных задач и обязанностей. Так, например, студенты специальности 46.03.02 «Документоведение и архивоведение» должны уметь определять, насколько правильно составлен и оформлен документ, организована работа с ним; различать языковые особенности текста документа, проблемы применения языковых и речевых норм в деловой отрасли; анализировать и сравнивать образцы документов управленческой деятельности и т. п.

Речь в профессиональной сфере осуществляется в устной и письменной формах. Каждая из форм имеет свои особенности. В письменной форме это разновидности текстов документов, которые отличаются определенным набором реквизитов, содержанием, отношением зафиксированной в них информации к предмету, направлению деятельности.

Устная речь – ситуативно мотивированный и ситуативно обусловленный процесс. Существует три формы устной речи: монолог, диалог, полилог. Монолог является искусственной речевой формой, настоящее свое бытие речь находит только в диалоге или полилоге. Вот почему необходимо развивать именно диалогическую / полилогическую речь, когда обмен репликами происходит между двумя и большим количеством студентов. В процессе обучающего диалога / полилога происходит обмен идеями.

Таким образом, практически каждый участник диалогической, полилогической речи становится творцом.

Выполнение комплекса задач для развития устной деловой речи по схеме «монолог-диалог-полилог» можно рассматривать как неотъемлемую составляющую профессиональной и жизненной адаптации будущих специалистов, поскольку их коммуникативные отношения в процессе обучения приобретают естественные, приближенные к реальной деятельности формы.

С этой целью предлагаем студентам следующие задания.

**Задание 1.** Подготовьтесь к деловой игре «Собеседование с работодателем». Два студента разыгрывают сценарий собеседования, а остальные – анализируют все вопросы работодателя и ответы претендента.

**Задание 2.** Постройте конфликтный диалог (цели партнеров в диалоге противоположны), охарактеризуйте вербальные и невербальные компоненты коммуникации.

**Задание 3.** Постройте полилог на профессиональную тему, охарактеризуйте реплики каждого из участников.

**Задание 4.** Смоделируйте ситуацию бытового общения, запишите реплики участников. Объясните, чем бытовое общение отличается от делового.

Конечно, воспроизводить множество рабочих ситуаций в одной типизированной модели задача не из простых, так как известно, что абсолютных моделей общения не бывает. Все попытки моделирования речевой деятельности являются лишь теоретическим предположением, однако в любом общении даже при наличии случайного существуют неизменные моменты, которые могут послужить в построении модели интеракции профессионального самосовершенствования человека.

Помимо ряда специально разработанных или подобранных задач преподаватель должен создавать такие коммуникативные ситуации, которые будут стимулировать речевую активность студента. Особое внимание

следует уделить спонтанной речи, которая часто возникает во время профессионального общения и требует готовности к нему. Спонтанная речь усложняет общение, а значит может отрицательно повлиять и на уровень культуры речи. Она исключает возможность предварительного обдумывания, что может привести к грамматическим и стилистическим ошибкам, поэтому положительное влияние на развитие речевой культуры оказывает использование диалогических упражнений, ролевых игр и проектной работы.

Предлагаем следующие задания.

**Задание 1.** Представьте, что вы опоздали на работу. Руководитель недоволен, делает замечания. Предложите варианты ваших ответов.

**Задание 2.** Сформулируйте проблемный вопрос, выберите проponenta и оппонента. Смоделируйте дискуссию, соблюдая основные правила ее проведения. Другие участники группы могут присоединиться к обсуждению.

Эти виды учебной деятельности помогают производить навыки построения логического высказывания, умения и навыки аргументирования, закрепить устойчивые навыки функционально правильной профессионально-ориентированной устной и письменной речи, способствуют практической реализации коммуникативно-творческого потенциала студентов. Кроме того, развиваются инициативность, способность брать на себя ответственность, самоконтроль, организационные умения (распределение обязанностей, планирование, контроль, принятие решений). Таким образом, студенты приобретают опыт решения профессиональных проблем путем профессионального общения, учатся в большей степени опираться на использование умения аргументировать свою позицию, убеждать оппонента, выстраивать собственную тактику и стратегию поведения в зависимости от ситуации профессионального общения, придерживаясь при этом норм культуры речи.

Обращаясь главным образом к диалогической речи, не следует недооценивать роль монологической. В этом случае студенты учатся готовить речь, составлять ее план и пользоваться им, опираться на ключевые слова и понятия, делать вступление к публичному выступлению и мотивировать при этом слушателей к слушанию, говорить краткими и понятными предложениями, объяснять термины, описывать сложные явления, приводить примеры для наглядности изложенного материала.

Студентов следует ориентировать на то, что выбор доводов в пользу или в защиту определенной идеи должен быть направлен на устранение сомнений, возникающих у собеседника (дополнительные объяснения, уточнение информации, обращение к рассмотрению новых аспектов проблемы, убедительные ответы на вопросы оппонента и т. п.).

Аргументация будет удачной, если использовать понятные для оппонента примеры, применять ссылку на его собственную позицию, сравнение, быстро ориентируясь при этом на реакцию партнера.

Чрезвычайно важен языковой и речевой аспекты аргументации. Автор даже лучшей идеи не сможет убедить своего оппонента, если не сможет подобрать понятные ему слова, если тон его обращения не будет уместен в определенной ситуации и относительно определенного собеседника. Нечеткость произношения, сбивчивость в лексических средствах, несоответствие стилового окраса мешают реализации профессиональной задачи.

Языковые средства, которые подбираются для аргументации, должны быть понятны и доступны оппоненту. При выражении и аргументации собственной точки зрения нужно быть объективным, корректным, вежливым, соблюдать языковой этикет, ни в коем случае не допускать оскорбительных для оппонента высказываний.

С этой целью предлагаем студентам подготовиться к выступлению перед аудиторией на одну из тем:

1. Стратегия моего профессионального развития.
2. Что я считаю своим величайшим достижением?
3. Мои приемы самореализации.
4. Как повысить результативность обучения?

Эти задачи ориентированы на развитие творческих способностей студентов, умение представлять собранный материал, доказывать, аргументировать свои мысли, отвечать на вопросы, то есть проводить дискуссию. Такой вид работы, как выступление, очень эффективен, поскольку дает возможность привлечь к работе сразу всех студентов. Они не просто слушают докладчика, но и исполняют роль экспертов, оценивающих работу коллеги по таким основным критериям: подача материала, содержание выступления, соблюдение регламента, умение владеть аудиторией, ответы на вопросы слушателей. Подробно разбирая выступления коллег, отмечая преимущества и недостатки, эксперты таким образом сами приобретают опыт и совершенствуют свои умения в сфере публичного выступления, демонстрируют умение работать в группе, вести диалог с оппонентами.

Умение говорить и слушать, вести беседу – важное условие взаимопонимания, проверка истинности или ложности своих мыслей, представлений. Однако и «язык тела» (взгляд, жест, поза, особенности поведения при разговоре и т. д.) может проявить отношение к человеку, характеризовать культуру собеседника.

Следовательно, современный компетентный специалист должен уметь логически, четко и грамотно выражать свое мнение; владеть аппаратом аргументирования; занимать активную позицию во время производственных совещаний, обсуждений, круглых столов; выступать с предложениями; находить адекватные приемы профессионального общения с сотрудниками и коллегами разного иерархического уровня; осуществлять выступления перед аудиторией, делать презентации; владеть речевым этикетом и так далее. Недостаточная коммуникативная подготовка, неспособность организовать профессиональное общение, отсутствие определенных умений и навыков, низкий уровень культуры профессионального общения резко снижают ценность специалиста на рынке труда, возможности его трудоустройства, успешность выполнения им профессиональных обязанностей, особенно в нестандартных ситуациях.

Уровень профессионализма будущих специалистов напрямую связан с уровнем культуры профессионального общения в целом и с таким ее аспектом, как культура речи в частности. Организация целенаправленной работы по развитию культуры речи в высших учебных заведениях – важный и неотъемлемый компонент качественной профессиональной подготовки будущих специалистов.

**Список литературы**

1. **Барановская, Л. В.** Обучение студентов профессиональному общению : монография / Л. В. Барановская. – Белая Церковь : Слава, 2002. – 256 с.
2. **Гончарова, Н. В.** О рынке труда выпускников вузов / Н. В. Гончарова // Социологические исследования. – 1997. – № 3. – С. 105–112.
3. **Демина, О. А.** Технология формирования языковой профессиональной культуры у выпускников технических вузов : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / Демина Ольга Африкановна ; Кемеровский гос. пед. ун-т. – Новосибирск, 2001. – 18 с.
4. **Дридзе, Т. М.** Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации : пробл. семиосоциопсихологии / Т. М. Дридзе ; отв. ред. И. Т. Левыкин. – Москва : Наука, 1984. – 268 с.
5. **Полякова, И. В.** Культурно-языковая норма: ситуативный и контекстный уровни усвоения : спец. 19.00.07 «Пед. психология» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук / Полякова Ирина Вадимовна ; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов. – Москва, 1993. – 17 с.

**Verhovod O. V.,  
Pristinskaya Yu. V.**

**Speech Culture is an Important Component of Successful Professional  
Activity of a Modern Young Specialist**

*One of the important components of the image of a competent specialist is the culture of speech in general and the culture of professional speech in particular. The ability to create competent professional texts, conduct negotiations, and convince an interlocutor is the key to successful professional activity. The article offers tasks for the development of speech skills; the main role of the modern teacher is emphasized – helping the future specialist in mastering the culture of speech, adjusting his steps on the path to learning the norms of speech communication.*

**Key words:** *speech culture, future specialist, professional communication, professional speech.*

УДК 373.5.091.33:811.111–024.63–026.12

**Дволучанская Виктория Александровна,**  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры английской и восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*victoriya99.2010@mail.ru*

**Нещадная Екатерина Евгеньевна,**  
студент 1 курса магистратуры,  
направление подготовки  
«Зарубежная филология.  
Английский язык»  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*k.moiseenko2010@mail.ru*

## **Реализация интерактивного взаимодействия в процессе обучения английскому языку**

*В статье рассматривается понятие «интерактивное взаимодействие» на этапе планирования современного урока. Теоретически обосновывается и раскрывается специфика интерактивного взаимодействия между субъектами учебно-воспитательного процесса. Раскрывается сущность интерактивного подхода к изучению английского языка в средней общеобразовательной школе. Анализируется содержание УМК «Spotlight» для 10 класса на предмет представленности заданий, направленных на реализацию интерактивного взаимодействия в процессе обучения английскому языку.*

**Ключевые слова:** взаимодействие, интеракция, интерактивный подход, интерактивное обучение, английский язык.

В настоящее время известно, что одним из основных направлений в процессе обучения иностранному языку является развитие коммуникативных навыков, а большинство учебников и учебных материалов ориентированы на организацию интерактивного взаимодействия в учебном процессе. Интерактивные методы обучения, используемые на уроках иностранного языка, способствуют активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся, повышению мотивации к изучению иностранного языка и, как следствие, повышению качества обучения.

Следует отметить, что разработкой элементов интерактивного обучения занимались В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили, В. Ф. Шаталов, И. А. Ильин, С. Н. Лысенкова и другие. Это стало основой для возникновения теории и практики развивающего обучения. Однако эти методы были скорее исключением, а не правилом образовательного процесса советских школ [3, с. 78].

Цель статьи – изучить содержание УМК «Spotlight» для 10 класса на предмет представленности заданий, направленных на реализацию интерактивного взаимодействия в процессе обучения английскому языку.

Интерактивный (от англ. «interactive») означает «основывающийся на взаимодействии». Само слово «интерактивность» пришло к нам из латинского

языка от слова «interactio», что подразумевает «inter» – «взаимный», «между» и «actio» – «действие». Таким образом, интерактивность – одна из характеристик диалоговых форм процесса познания [3]. Стоит отметить, что в условиях школьного обучения эффективность применения интерактивных методов определяется качеством дидактического материала и отбором приёмов и методов в соответствии с возрастными особенностями и возможностями школьников. Поэтому традиционные для интерактивного обучения формы, методы, приёмы должны быть адаптированы к условиям школьного образовательно-воспитательного процесса [3, с. 96].

Рассматривая сущность интерактивных методов, исследователи выделяют их основные черты. Так, С. С. Кашлев говорит о следующих свойствах интерактивного обучения:

- взаимообучение участников и коллективная мыследеятельность;
- равные права каждого участника в обсуждении исследуемого предмета;
- в качестве предмета изучения рассматриваются реальные жизненные проблемы и ситуации;
- главное – приобретение нового опыта, диалог, анализ возникающих противоречий, осознанное создание новых для себя смыслов, обмен смыслами [3, с. 17].

Попадая на интерактивное занятие, каждый участник коллективного обучения непосредственно взаимодействует с предметом и объектом познания, он пребывает в деятельностном режиме, проживает определённые ситуации, моделированные по образу и подобию реальных, и получает опыт. Активное включение каждого в процесс усвоения учебного материала повышает познавательную мотивацию, школьники приобретают навыки успешного общения и самостоятельной учебной деятельности, учатся принимать на себя ответственность за совместную и собственную деятельность по достижению результата, у них развиваются рефлексивные умения [3, с. 34].

Интерактивные методы соответствуют задачам личностно ориентированного подхода, поскольку в условиях совместной деятельности и усиленной коммуникационной активности раскрывается личность ученика, проявляются его способности. По сравнению с традиционным обучением меняется содержание и формы деятельности учащегося на занятии.

Учитель выступает в роли модератора образовательного процесса (модерирует учебную ситуацию, регулирует процесс распределения обязанностей в группе, управляет учебным процессом, вовлекает каждого ученика в групповую деятельность, организует и направляет рефлексивную деятельность) и его фасилитатора. По мнению Е. Л. Ерохиной, учитель-фасилитатор – это педагог, имеющий установку на сотрудничество с учеником, доверяющий ему и способный на эмпатию. Его роль заключается в том, чтобы стимулировать активность учащихся, помогать им находить вариант решения учебной задачи, подталкивать к этому решению, оказывать поддержку, применять приёмы конструктивной критики и одобрения. Придерживаясь демократического стиля в общении, фасилитатор увлечён совместной с детьми деятельностью, испытывает к ним дружеское расположение и проявляет искреннюю заинтересованность в результатах учебного процесса [5, с. 118].

Как показывает практика, интерактивные методы способствуют формированию особого климата в группе обучающихся, когда активизируется мыслеречевая и познавательная деятельность. Группы детей становятся более сплочёнными, психологический климат характеризуется доверием, дружелюбием, требовательностью друг к другу, активностью и ответственностью. Интерактивная деятельность, по мнению Д. А. Махотина, предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведёт к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника задач. Интерактив исключает доминирование как одного выступающего, так и одного мнения над другим [4, с. 38]. Поэтому в ходе тренинга диалога ученики учатся критически мыслить, решать сложные задачи на основе анализа ситуации и актуальной информации, взвешивать разные мнения, принимать обдуманные решения, участвовать в дискуссиях, учатся общаться друг с другом [2, с. 50].

Интерактивное взаимодействие исключает доминирование одного участника над другим или одной точки зрения над другой в образовательном процессе. Благодаря такому обучению, студенты учатся быть демократичными, общаться с другими, критически мыслить и принимать обоснованные решения.

Традиционная форма обучения ориентирована на подражание, а интерактивная – на преобразование учителем себя в процессе разных способов взаимодействия с учениками. При этом привлечение к совместной деятельности осуществляется с учётом индивидуального уровня развития каждого ребёнка [6].

Анализ УМК «Spotlight» для 10 класса О. В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой и др. показал, что содержание разработанного пособия соответствует программе и обязательному минимуму содержания образования. Предметное содержание соответствует возрастным особенностям учащихся, их интересам.

В основу УМК для 10 класса положено не только овладение определёнными навыками и умениями, но и формирование человека как индивидуальности, развитие его духовных сил, способностей. Содержанием иноязычного образования является культура как система духовных ценностей, накопленных обществом во всех сферах, начиная от быта и заканчивая философией и мировосприятием народа-носителя языка. Отсюда вытекает, что иноязычное образование представляет собой не только изучение языка, но и передачу иноязычной культуры в познавательном, развивающем и обучающем аспектах.

Анализ представленности методов интерактивного взаимодействия в УМК О. В. Афанасьевой, Д. Дули, И. В. Михеевой и др. свидетельствует о том, что чаще всего авторы учебника поднимают дискуссионные вопросы, которые требуют от учащихся выражения своей точки зрения по поставленной проблеме, убеждения собеседника, выяснения необходимой информации и т. д. Приведем некоторые примеры заданий из учебника 10 класса.

1. Take roles and interview one of the teenagers in the text.

2. You and your brother/sister want to buy a present for your parents' wedding anniversary. Discuss the following options and choose the one you both like most of all:

- a weekend in Rome;
- tickets to the theatre;
- two tennis racquets;
- a big box of chocolates.

3. Act out an interview between a British TV presenter and a student at your school in your country. Talk about: time it starts / finishes, how you get to school, if you wear a uniform, what the school rules are [1].

Задания, направленные на реализацию интерактивного взаимодействия на уроках английского языка, помогают каждому обучающемуся осознать свою собственную деятельность, реконструировать собственное поведение, опыт, мотивацию и потребности, которые являются ключевыми элементами в решении проблемы образовательной социализации.

Подводя итоги вышесказанного, интерактивный подход в обучении иностранному языку – это процесс, при котором овладение навыками иноязычного общения становится оптимальным и более эффективным. Обучающиеся выступают в роли активных участников процесса, а не пассивных слушателей в рамках общеобразовательной программы, что способствует улучшению восприятия и запоминания изученного материала, а также повышению мотивации ученика в процессе обучения.

#### Список литературы

1. **Английский язык** : 10 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / [О. В. Афанасьева, Д. Дули, И. В. Михеева и др.]. – 5-е изд. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2012. – 248 с. – ISBN 978-5-09-029135-4.
2. **Берштейн, В. Л.** Некоторые приемы развития умения неподготовленной речи / В. Л. Берштейн // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 7. – С. 205–208.
3. **Кларин, М. В.** Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12–19.
4. **Мильруд, Р. П.** Методика преподавания английского языка = English teaching methodology : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по спец. «Иностр. яз.» в обл. образования и педагогики / Р. П. Мильруд. – Москва : Дрофа, 2005. – 253, [1] с. – ISBN 5-7107-8495-8.
5. **Практический курс** методики преподавания иностранных языков : [англ., франц., нем.] : учеб. пособие для студентов вузов / П. К. Бабинская, Т. П. Леонтьева, И. М. Андреасян [и др.]. – 3-е изд., доп. и перераб. – Минск : ТетраСистемс, 2005. – 285 с. – ISBN 985-470-255-3.
6. **Фаберман, Б.** Передовые педагогические технологии : учебник / Б. Фаберман. – Ташкент : ФАН АНРУ, 2000. – 130 с. – ISBN-13 978-5648026742.

**Dvoluchanskaya V. A.,  
Neshchadnaya E. E.**

### **Implementation of Interactive Interaction in the Process of Learning English**

*The article discusses the concept of «interactive interaction» at the stage of planning a modern lesson. The specifics of interactive interaction between the subjects of the educational process are theoretically substantiated and revealed. The essence of the interactive approach to learning English in secondary schools is revealed. The content of the «Spotlight» for 10 form is analyzed for the presentation of tasks aimed at implementing interactive interaction in the process of teaching English.*

**Key words:** *interaction, interactive approach, interactive learning, English.*

**Соболева Ирина Александровна,**  
канд. филол. наук, доцент,  
заведующий кафедрой  
русского языкознания и  
коммуникативных технологий, профессор  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*kafruslang@lgpu.org*

## **Лингвокультурологический вектор изучения русского языка как иностранного**

*В статье рассматривается программа курса «Лингвокультурология» для иностранных студентов, изучающих русский язык. Предлагаемый курс в силу своей специфики может дать целостное освещение проблемы «язык и культура», преодолев фрагментарность и определенную бессистемность реализации культуроведческого аспекта в базовом курсе. Содержание и структура предлагаемого курса разработаны на основе лингвострановедческой концепции изучения и преподавания языка Е. М. Верецагина, В. Г. Костомарова, исследований конца XX века в области лингвокультурологии.*

**Ключевые слова:** лингвокультурология, коммуникативная компетенция, кумулятивная функция языка, языковая картина мира.

Современный период развития методики преподавания языков характеризует обостренный интерес к проблеме «национальная культура в обучении языкам», к обучению языку не только как средству общения, познания мира, но и средству приобщения к национальной культуре, к культураносной (кумулятивной) функции языка. Культурный компонент в преподавании русского языка как иностранного становится одним из важнейших средств развития духовного мира человека, приобщения его к другому национальному самосознанию, в конечном счете – русской языковой личности.

Формирование культуроведческой компетенции при изучении какого-либо иностранного языка позволяет получить языковые знания не изолированно от внешнего мира, а изучать русский язык как своеобразную сокровищницу ценностей русского народа, его опыта и мудрости, как составной части его национальной культуры. Сказанное определяет важность, значимость элективного курса «Лингвокультурология» для студентов-иностранцев, изучающих русский язык.

Цель статьи – рассмотреть и охарактеризовать программу курса «Лингвокультурология» для иностранных студентов, изучающих русский язык.

Предлагаемый курс в силу своей специфики может дать целостное освещение проблемы «язык и культура», преодолев фрагментарность и определенную бессистемность реализации культуроведческого аспекта в базовом курсе. Содержание и структура предлагаемого курса разработаны на основе лингвострановедческой концепции изучения и преподавания языка

Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, исследований конца XX века в области лингвокультурологии.

Теоретическую основу предлагаемого курса составляют следующие положения. Язык и культура неразрывно связаны: язык – национальная форма выражения и воплощения культуры; язык – основная форма хранения знаний о культуре русского народа и средство их познания. Язык и отдельные его единицы обладают способностью отражать, фиксировать и сохранять определенную культурную и историческую информацию. Именно благодаря этой кумулятивной функции язык может быть эффективным средством приобщения студентов к материальной и духовной культуре русского народа, к его истории, обычаям и традициям [1; 2].

В. Н. Телия считает: «Оязыковленная и всегда культууроукрашенная картина мира воздействует на человека, формируя его языковое сознание, а вместе с ним и культурунациональное самосознание», «...язык участвует в формировании менталитета этноса, народа, нации» [3, с. 47].

В предлагаемом нами курсе реализованы два направления.

Первое – это изучение русского языка в контексте русской культуры, познание, постижение русской культуры, отраженной в языке. Формирование контекста русской культуры осуществляется путем включения сведений о русском языке как средстве выражения национальной культуры народа, об особенностях русского языка, его самобытности, своеобразии, эстетической ценности. Это представление русских слов-реалий, называющих характерные детали русского быта, фольклора, истории, стереотипов русского речевого поведения, включая речевой этикет. Наконец, это широкое использование текстов, в целом воссоздающих национально-культурный фон России [4; 5].

Второй путь реализации курса – познание культуры русского народа в диалоге культур. Диалог – это беседа, взаимный разговор. В диалоге культур «встречаются» русская культура и культура других народов; каждая культура открывает свои новые стороны и в то же время демонстрирует то общее, что объединяет культуры разных народов и людей, говорящих на разных языках.

Как известно, реальностью наших дней становится поликультурное образование, ориентированное на культуру многих народов. Все больше людей овладевают иностранными языками, часто не одним, в результате этого они приобщаются не только к русской, родной культуре, но и к культуре других народов [6].

Педагогической задачей современного межкультурного образования становится приобщение к национальной культуре, воспитание толерантности, понимания студентами национально-культурных различий. Диалог культур в преподавании русского языка может явиться важным средством осознания молодыми людьми многообразия духовного и материального мира, признания и понимания ими ценностей другой культуры, средством формирования умения жить и общаться в многонациональной стране.

В конечном счете, диалог культур – один из путей осознания своей ментальности, в которой отражены смыслы и ценности личности, мирозерцание в категориях и формах родного языка, соединяющее в процессе познания интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях [7].

Выделение охарактеризованных взаимосвязанных двух направлений изучения курса (язык в контексте культуры и диалог культур) в определенной мере условно. Оно не отражает всей сложности представления учебного материала. Предлагаемое выделение помогает более четко и направленно определить содержание курса, хотя оно гораздо сложнее и разнообразнее. Организующим началом раскрытия проблемы «язык и культура» в разных разделах курса является русская языковая картина мира, на фоне которой осуществляется изучение языка и культуры.

Многообразие этно- и социолингвистических условий функционирования русского языка, его территориальное варьирование, национально-культурные запросы конкретного региона определяют необходимость представления в программе вариативного регионально-культурного компонента. Например, интерес для изучения представляют топонимистические и омонимистические названия края, города.

В результате изучения элективного курса «Лингвокультурология» студенты (аспиранты, магистранты) должны:

- 1) осознать русскую языковую картину мира, особенности русского языка, его своеобразие, уникальность;
- 2) уяснить кумулятивную функцию языка;
- 3) усвоить понятия: «языковая картина мира», «денотативное, коннотативное значения слова», «фоновые слова», «диалог культур», «концепт», «менталитет» и др.;
- 4) уметь выявлять в тексте национально-маркированные единицы языка, осуществлять их лингвокультурное комментирование и интерпретацию;
- 5) адекватно воспринимать национально-маркированные единицы языка и употреблять их в речи;
- 6) уметь сопоставлять факты русского, иностранного и родного языка;
- 7) владеть умениями и навыками межкультурного общения;
- 8) владеть общеучебными навыками информационной переработки текста (составлять конспект, правильно записывать лекцию, писать рецензии, аннотации, делать сообщения, участвовать в дискуссии).

Эффективной формой проведения элективного курса может явиться лекционно-семинарское изложение учебного материала: оно представляет собой лекцию преподавателя с включением в нее небольших сообщений студентов.

В изучении некоторых тем (например, «Язык как средство самовыражения народа», «Отражение особенностей русской национальной культуры в стилистических средствах языка» и др.) более целесообразны такие формы, как наблюдение, анализ текста, комментарии, которые направлены на формирование навыков нахождения национально-маркированных единиц языка, определения их типа, функций. Самостоятельная работа студентов направлена на выявление и понимание национально-культурной семантики языковых единиц.

Формированию у студентов адекватного восприятия национально-маркированных единиц языка способствует моделирование диалога культур. Важное место в курсе отводится сопоставлению национально-маркированных единиц русского и родного языка, отражающих своеобразие национальной картины мира.

Целесообразно использование метода проектов, выделение значимой в творческом плане проблемы, требующей исследовательского поиска для ее решения. Возможные темы проектов: «Русский язык – форма самовыражения народа», «Мы равные, но разные в возможностях раскрытия картины мира», «Почему языки такие разные?» и др.

Изучение курса предполагает работу со словарями и справочниками по определению понятий и терминов, составлению характеристик слов с культурным компонентом в разных словарях.

#### Программа курса

##### I. Язык и культура. Содержание понятия культура.

Культура – все материально и духовно созданное человеком: культура Древней Руси, русская культура, памятники культуры.

Язык – основная форма хранения знаний о культуре русского народа и средство их познания.

Функции языка. Кумулятивная функция языка, его способность отражать, фиксировать и сохранять в единицах языка определенную культурную и историческую информацию. Соотношение, неразрывная связь языка и культуры.

II. Картина мира – знание человека о мире. Язык и картина мира. Языковая картина мира – отражение в языке совокупности представлений о мире, его устройстве, свойственное носителям данного языка. Общность и своеобразие представления картины мира в разных языках. Причины несовпадения языковых картин мира.

Связь понятия языковой картины мира с богатством, величиим языков. Равные, но разные возможности представления картин мира в языке.

Лексика, отражающая жизнь, быт, культуру Донбасса.

III. Слова с экспрессивным, эмоциональным компонентом значения. Национальные словесные образы. Их различие в разных языках. Образы животных, птиц, растений – составляющая национальной картины мира, запечатленной в русском языке, в художественной литературе и народном творчестве.

Внутренняя форма слова – источник различий в языковых картинах мира.

Слова, денотативное значение которых отражает своеобразие национальной картины мира. Лексико-семантические группы слов, обозначающие степень родства, части тела, время, цвет, размер, высоту. Слова этой группы русского языка в сопоставлении с другими языками.

1. Фоновая лексика. Фоновые знания как отражение особенностей восприятия явлений действительности представителями определенного языка и культуры, как показатель принадлежности к определенной национально-культурной общности. Возвращение в современный язык забытых, утраченных слов (лицей, гимназия, дворянское собрание и т. д.).

2. Фразеологизм в контексте культур. Культурно-национальная специфика фразеологизмов. Пословицы, поговорки.

Связь образов, закрепленных во фразеологии, с духовной и материальной культурой русского народа.

Средства воплощения культурно-национальной специфики.

3. Русские имена, отчества, фамилии.

Этимология имен. Культурный компонент антропонимов. Прецедентные имена. Имена, входящие в состав пословиц и поговорок.

4. Топонимы – свидетели истории народа. Культурный компонент топонимов.

5. Прецедентные высказывания – показатель принадлежности к национальной культуре.

6. Текст в контексте культуры. Текст – цель и средство исследования культуры, способ проникновения в ее сущность.

IV. Концепты как средство представления культуры народа в языке. Языковая концептуализация мира человека в каждом языке. Особенности концептуализации мира в русском языке. Концепты духовной культуры русского народа, принадлежащие к русской языковой картине мира.

V. Отражение русской ментальности в языке.

1. Экспрессивность русского слова. Богатство языковых средств для выражения эмоций. Местоимения *ты* и *вы*. Русское предложение в контексте отражения типичных черт русского национального характера. Модальные слова, частицы, междометия как выразители жизненной позиции русского человека.

2. Отражение особенностей русской национальной культуры в стилистических средствах языка. Источники образности (названия животных, цветов и т. д.).

3. Сравнения, эпитеты, метафоры, олицетворения русского языка.

4. Паралингвистические единицы: мимика, жесты, телодвижения.

Национальные особенности интонации.

Национальная специфика мимики и жестов в различных ситуациях общения. Коммуникативные жесты, жесты, сопровождающие вербальную речь.

5. Речевой этикет. Нормы речевого этикета в социально-бытовой, социально-культурной, учебно-научной, официально-деловой сферах общения. Национальная специфика русского речевого этикета. Особенности русского речевого этикета.

VI. Диалог культур – реальность нашего времени.

Диалог культур – процесс встречи двух культур, национальных картин мира, который протекает в сознании общающихся между собой носителей этих культур.

Своеобразное членение мира, отражающееся в языке, самовыражение народа в отборе языковых элементов в речи – основа диалога культур. Диалог культур – путь осознания своей ментальности. Диалог культур – средство осознания многообразия духовного и материального мира, формирования умения жить и общаться в многонациональной стране.

Национально-культурное своеобразие русского языка в словарях.

#### Список литературы

1. Быстрова, Е. А. Диалог культур на уроках русского языка / Е. А. Быстрова. – Санкт-Петербург : Просвещение, 2002. – 144 с. – ISBN 5-09-005623-4.
2. Вежицкая, А. Язык. Культура. Познание / А. Вежицкая. – Москва : Русские словари, 1996. – 416 с. – ISBN 5-89216-002-5.

3. **Верещагин, Е. М.** Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – Москва : Индрик, 2005. – 1040 с. – ISBN 5-85759-289-5.
4. **Воробьев, В. В.** Лингвокультурология : (теория и методы) / В. В. Воробьев. – Москва : РУДН, 1997. – 331 с. – ISBN 5-209-00895-9.
5. **Гудков, Д.** Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Гудков. – Москва : Гнозис, 2003. – 288 с. – ISBN 5-94244-007-7.
6. **Прохоров, Ю. Е.** Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Ю. Е. Прохоров. – Москва : Педагогика-пресс, 1996. – 215 с. – ISBN 5-7155-0726-X.
7. **Телия, В. Н.** Культурная коннотация как способ воплощения культуры в языковой знак / В. Н. Телия // Телия В. Н. Русская фразеология : семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва, 1996. – ISBN 5-88766-047-3. – С. 288–317/
8. **Шмелев, А. Д.** Русская языковая модель мира / А. Д. Шмелёв. – Москва : Языки славян. культуры (Кошелев), 2002. – 224 с. – ISBN 5-94457-052-0.

Soboleva I. A.

### **The Linguistic and Cultural Vector of Learning Russian as a Foreign Language**

*The article deals with the program of the course «Linguoculturology» for foreign students studying the Russian language. The proposed course, due to its specificity, can provide a holistic coverage of the problem of «language and culture», overcoming fragmentation and a certain unsystematic implementation of the cultural aspect in the basic course. The content and structure of the proposed course are developed on the basis of the linguistic and cultural concept of language learning and teaching by E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov, and studies of the late 20th century in the field of linguoculturology.*

**Key words:** *linguistic culture, the communicative competence, cumulative function of language, a language picture of the world.*

Ткачева Елена Александровна,  
канд. пед. наук,  
доцент кафедры английской и  
восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
lena1234578@mail.ua

## Психолингвистические аспекты обучения чтению в средней школе

*Данная статья посвящена различным аспектам изучения чтения как видам речевой деятельности, его психолингвистическим аспектам и возможностям использования новых методик исследований в практике обучения английскому языку.*

**Ключевые слова:** психолингвистические аспекты, обучение чтению, понимание прочитанного, речевая деятельность.

Психолингвистические подходы в преподавании иностранных языков руководствуются пониманием процессов развития речи и знаний. Они связывают языковые и психологические аспекты изучения языка, и поскольку предметом речетворческого процесса является личность, психолингвистика является важным основоположением изучения языка. При этом обучение чтению является одной из ключевых проблем в методике обучения. Учителя должны научить своих учеников читать тексты, понимать их содержание и анализировать информацию на разных уровнях. Одним из главных факторов обучения чтению на иностранном языке является побуждение интереса к данному виду работы и, соответственно, отработка навыка не только на уроке, но и дома. Однако опытные педагоги отмечают, что многие школьники не проявляют интереса к чтению на иностранных языках. Они также считают, что причиной этому служит неправильно подобранный уровень сложности текста.

Чтение является одним из основных способов получения информации и играет важную роль в передаче опыта человечества в различных областях жизни, а также позволяет ученикам улучшать свои навыки и легче осваивать язык. Навык чтения на иностранном языке также несет в себе образовательный и социокультурный аспект, так как подбор текстового материала может повлиять на расширение не только языковых, но и фоновых знаний ученика. Важно отметить, что на успешность овладения навыком чтения на иностранном языке также влияет выбор подхода и настойчивость учителя. Для получения максимальной выгоды в обучении чтению необходимо выбрать доступный и интересный материал с такой же подачей.

В методике преподавания иностранного языка чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности, а не как этап урока и не как средство обучения. Это означает, что у учащихся, которые читают тексты, должны быть сформированы умения, необходимые для чтения.

Эти умения включают в себя:

- понимание основного содержания текста;

- умение извлекать необходимую информацию;
- способность к осмыслению и обобщению полученной информации;
- владение способами и приемами поиска, анализа, оценки информации, необходимой для решения поставленной задачи;
- овладение приемами работы с информацией.

Важность чтения обусловлена также комплексом осуществляемых функций. Так, согласно Н. Д. Гальсковой, чтение выполняет следующие функции:

- 1) ориентационная – ознакомление с окружающей действительностью и формирование первоначальных представлений о ней;
- 2) коммуникативная – формирование навыков общения и речи, а также развитие способности к межличностному взаимодействию;
- 3) познавательная – расширение кругозора и накопление знаний [1, с. 127].

Итак, можно сказать, что чтение является важнейшей познавательной деятельностью человека. С помощью чтения происходит формирование личности, интеллектуальное развитие и духовное становление человека. Согласно точке зрения многих методистов, чтение – мотивированный процесс, в ходе которого происходит усвоение знаний. В частности, А. Н. Леонтьев считал, что чтение – это не просто усвоение, а переработка информации, и если эта переработка не дает новых знаний, то и читать не следует [3].

Особо следует подчеркнуть, что независимо от того, читает ли человек какой-то текст на родном или на иностранном языке, речь идет всё равно об одном и том же процессе. Язык – это не только некая абстрактная система, но и некий живой организм, который развивается, совершенствуется, меняется, поэтому, если вы читаете на языке, которым владеете на среднем уровне, то вы постоянно будете сталкиваться с тем, что он будет меняться, а значит, и ваши знания тоже. При этом если человек владеет языком на высоком уровне, он всегда может найти тот язык, который ему нужен и, следовательно, всегда будет в курсе того, как он меняется.

В психологической структуре читательской деятельности выделяют два плана: содержательный и процессуальный. Содержательная сторона читательской деятельности включает цель, условия и задачи. Здесь целью чтения является понимание текста. Условия – это знания и умения, необходимые для понимания текста, а также навыки, обеспечивающие их приобретение. Это, прежде всего, умение читать, то есть уметь извлекать из текста информацию. Кроме того, это и умение логически мыслить, и определять отношения между явлениями, и устанавливать причинно-следственные связи, и сопоставлять факты, и делать выводы, и многое другое. Таковы задачи чтения, которые ставят перед собой на разных этапах своего развития читательские умения.

Процессуальная сторона чтения обеспечивается процессами памяти, восприятия и мыслительными процессами. Процессы памяти позволяют запомнить и воспроизвести материал, который был прочитан.

При чтении всегда происходит запоминание. Процесс восприятия обеспечивает процесс запоминания при чтении. В процессе чтения создаются образы прочитанного. Мыслительные процессы обеспечивают понимание прочитанного и выработку по нему суждений. Понимание и выработка суждений обеспечивают процесс творческой переработки прочитанного.

Как утверждает С. К. Фоломкина, следует выделять ряд основных процессов, которые характеризуют чтение как: понимание печатного текста, осмысление прочитанного, обдумывание информации при помощи критического мышления с последующим воспроизведением. Все эти этапы происходят одновременно, и они все логично связаны между собой [6, с. 45].

В своих работах С. К. Фоломкина ссылается на исследования А. С. Артемова, в которых говорится, что на первоначальном этапе чтения происходит зрительное восприятие текста, и это является основой его понимания. Как мы знаем, последним этапом восприятия есть изучение слов [6, с. 46].

На быстроту понимания влияет знание графического изображения слова и степень знакомства с ним. Для младших школьников иностранные графические изображения (буквы) в начале обучения непонятны и тяжело воспринимаются. Ученикам необходимо определенное количество времени, чтобы визуально распознать слово, поэтому для них, как правило, необычны сигнальные комбинации, они работают не с механизмом слияния слогов или слов, а с механизмом слияния для каждой буквы [6, с. 71].

Кроме того, школьники не всегда запоминают значения отдельных слов или даже верное прочтение буквосочетаний. В результате чтение становится медленным и мучительным процессом для них, именно поэтому большое значение имеет привычка к графическому образу текста. Для этого им нужно читать вслух и как можно больше, чтобы, чаще сталкиваясь с определенными графическими образами иностранных слов, визуально развивать звуковые связи. Это позволит ускорить процесс соединения отдельных букв и слов.

С. К. Фоломкина также указывает, что в начале обучения сам процесс чтения является большой трудностью, и это связано со знанием алфавита и иностранных слов [6]. Обучение чтению на иностранном языке должно содержать упражнения, которые помогут определить буквы изучаемого алфавита. Также следует учитывать графические ассоциации различных языков. Для начала обучения чтению на иностранном языке необходимо пройти этап знакомства с алфавитом. Для этого можно использовать специальные карточки с буквами и их названиями на изучаемом языке. Важно учитывать, что не все буквы и звуки в иностранных алфавитах имеют аналоги в русском языке, поэтому может потребоваться дополнительное объяснение и практика.

Особое внимание также следует уделить произношению звуков, особенно тех, которых нет в русском языке. Для этого можно использовать аудиоуроки, видеоуроки или звуковые файлы с носителями языка. Важно помнить, что освоение чтения на иностранном языке требует регулярных тренировок и практики. Однако с достаточным усердием и настойчивостью эта навик будет освоен. Особую роль при обучении чтению играет артикуляция, а именно правильная работа артикуляционного аппарата.

Ученики, которые овладели навыками чтения на иностранном языке, их навыки чтения вслух плавно переходят в чтение про себя.

Правильность чтения зависит от степени владения артикуляцией и сложности текста. Если предложение в тексте читается неправильно, ученика необходимо исправить. Ошибки, как правило, исправляются устно. При этом учитель должен следить за тем, чтобы эта ошибка не повторялась. Ее можно считать исправленной, если ученик несколько раз правильно читает эту часть.

Иногда повторение текста за учителем может быть правильным, а чтение с ошибками. Если ученики научились воспринимать текст быстро, то вся информация подвергается смысловой переработке.

Процесс понимания – сложная мыслительная деятельность. Существует несколько подходов к трактовке сущности понимания текста. А. А. Леонтьев, например, считает, что процесс понимания текста включает перевод его смысла в другую вербальную форму и использование «посреднической» функции языка: то есть ученик тогда понял текст, когда он может пересказать его содержание собственными словами [4].

Отметим, что для учащихся, привыкших к буквальному воспроизведению текста наизусть, такая задача является сложной. Однако, вполне очевидно, что изменение словесной и грамматической формы текста ещё не означает, что школьник полностью понял смысл прочитанного. В современной отечественной методике чтение принято рассматривать как вид речевой деятельности, поэтому сам процесс анализируется с точки зрения осуществления в нём схемы речепонимания, которая была разработана З. И. Клычниковой. Согласно ее концепции, процесс понимания характеризуется трёхфазной структурой [3].

Первая фаза – побудительно-мотивационная, вторая – смысло-формулирующая и третья – исполнительная. Мотивация в обучении чтению определяет готовность ученика правильно понимать информацию из текста и тем самым обеспечивать коммуникацию в процессе чтения. Для этого от учителя требуется применение особых методов работы, обеспечивающих положительное эмоциональное отношение учеников к чтению и к поставленным задачам.

Смысло-формулирующая сторона включает в себя процесс понимания сути написанного текста, а также формирование осмысленного содержания и перенос его в свое собственное мышление и речь. Исполнительная фаза – это процесс упражнения памяти, формирования и укрепления навыков чтения и понимания текстов. Учитель должен создать условия для максимального усвоения информации и ее использования в дальнейшем общении. Важно следить за постепенным повышением сложности текстов, при этом обязательно проводить работу над смысловым содержанием каждого из них.

Таким образом, чтение – это многостадийный процесс, в котором каждая фаза играет свою важную роль. Успех в этой области зависит от того, насколько учителям удастся обеспечить правильную мотивацию, формирование осмысленного содержания и навыки чтения.

На второй фазе, согласно З. И. Клычниковой, происходит установление смысловых связей между словами и смысловыми звеньями. Эта фаза является переходом к исполнительному уровню. Исполнительный уровень в чтении характеризуется не только адекватным пониманием, но и, как отмечает автор, осуществлением речевого поступка. По мнению исследователя, на второй фазе происходит не просто чтение текста, а происходит его понимание и внутреннее проживание с последующим его воспроизведением [3]. Итак, на этой фазе понимания прочитанного ученики могут сделать обобщение и свой вывод.

Другие ученые, М. Л. Вайсбурд и С. А. Блохина, подчеркивают, что понимание прочитанного должно плавно перейти в оценивание прочитанного и применение данной ситуации во внеурочной деятельности [2, с. 35].

Смысл текста понят только тогда, когда ученики смогут воспользоваться прочитанным текстом в новых коммуникативных условиях и при этом в рамках данного текста сформулировать свое мнение. Согласно З. И. Клычниковой, «...понять текст означает „вжиться“ в этот текст, познать эмоциональное настроение, чувства автора, сделать критические выводы и использовать полученную информацию в дальнейшем» [3].

Таким образом, чтение текста не должно оканчиваться только его пониманием, а последующим выполнением ряда заданий, которые будут способствовать речемыслительной деятельности и развитию креативного мышления.

Для нашего научного исследования особый интерес представляет теория [5, с. 12]. Изучив данную теорию, мы видим, что у Р. П. Мильруда и А. А. Гончарова процесс понимания текста проходит три фазы: идентификацию, ассимиляцию и аккомодацию. Под идентификацией ученые понимают общее запоминание информации для последующего воспроизведения. Ассимиляция означает запоминание информации, вопросы к ней были даны перед прочтением. Аккомодация – это полученные знания, которые могут быть использованы для выполнения неподготовленной ситуации. Например, ученик прочел рассказ, он должен аккомодировать свои знания, чтобы применять их в последующей работе. Ассимиляция и аккомодация вместе образуют процесс адаптации к информационному окружению и достижения нового уровня понимания.

Данные фазы Р. П. Мильруд и А. А. Гончаров связывают с критическим мышлением учеников в процессе чтения, потому что основные этапы связаны с полным и четким его пониманием [5, с. 14]. Критическое мышление – это способность многомерного анализа информации и суждений, ориентированная на поиск и выявление недостатков, ошибок и противоречий в аргументах и выработку своего собственного мнения. Критическое мышление требует распознавания не только явных, но и скрытых ассумпций, оценки качества источников информации, открытости для новых точек зрения и готовности пересмотреть свои собственные убеждения в свете анализа.

При обучении чтению важны четыре фактора: когнитивный (извлечение информации из текста), аффективный (эмоциональное восприятие текста), коннотативный, поведенческий. Рассмотренные факторы формируются в ходе обучения чтению и работы над прочитанным текстом. В процессе работы ученики должны воспринимать текст на эмоциональном уровне, уметь рассуждать, обосновывать свое критическое высказывание, приводить примеры и цитаты из текста и соответственно делать выводы.

Ниже мы приведем примеры вопросов, которые способствуют формированию уже изученных навыков.

Вопросы, помогающие повышению понимания текста:

Что я уже знаю о данной теме?

Что я узнал из прочитанного?

Какие ключевые идеи автора я выделил в тексте?

Как эта информация может быть полезна мне в будущем?

Вопросы, связанные с анализом содержания:

Что автор хотел сказать по существу?

Какие факты и аргументы использует автор, чтобы подтвердить свою точку зрения?

Что еще можно сказать по этой теме на основе прочитанного?

Вопросы, направленные на формирование собственного отклика на прочитанное:

Какие мысли и чувства вызвал данный текст у меня?

Согласен ли я с автором по этому вопросу? Почему?

Какие аналогии или примеры могу привести из своего опыта на основе прочитанного?

Такие вопросы помогают читателю более глубоко взаимодействовать с текстом, развивать свои когнитивные и эмоциональные навыки чтения, а также формировать собственное мнение на основе анализа и интерпретации информации. Таким образом, в представленных двух теориях мы увидели, что полное понимание текста состоит в различии подходов. В первом случае текст понимается через его функции, во втором – через его сущность, поэтому, на наш взгляд, тексты, которые имеют функции, а не сущность, не могут быть рассмотрены в качестве текстов, обладающих смысловой целостностью, так как сущность текста лежит глубже и не зависит от функций. Таким образом, структура текста включает в себя и функции, и сущность, но в первую очередь – функции. Однако содержание фаз процесса понимания в обеих концепциях практически сходно.

Понимание текста на иностранном языке не может быть описано и без такого понятия, как «уровень понимания». Согласно З. И. Клычниковой, уровень понимания характеризует собой глубину понимания текста, то есть степень проникновения в его смысл [3]. Автор предлагает выделить семь базовых уровней понимания, характерных для обучения чтению на иностранном языке. Однако, первый, второй и третий уровни понимания характеризуются появлением ложных ассоциаций, что приводит к искажению содержания отдельных областей или всего текста.

Первый уровень связан со слабым знанием языка. При чтении текста, содержащего несколько параллельных текстов, необходимо следить за тем, чтобы ученик не пропускал отдельные фрагменты текста, которые отвечают на вопросы, задаваемые другими частями текста. В этом случае для ответа на вопрос ученик должен найти соответствующий фрагмент текста и прочитать его вслух. Выполнение упражнений на развитие навыков чтения, а также выполнение других заданий, направленных на понимание прочитанного, требует большого объема времени.

На втором уровне понимание становится полнее и глубже через восприятие большего количества слов и грамматических конструкций. Ученик начинает понимать не только отдельные слова, но и связь между ними, что позволяет объективно оценивать содержание текста. Ученик начинает видеть не только поверхностный смысл текста, но и его внутреннюю структуру, выделяя основные и вторичные идеи, анализируя аргументы и выводы автора. На этом этапе студент способен критически оценивать содержание текста и принимать необходимые решения на основе имеющихся данных. В целом понимание текста зависит от языковых и культурных знаний ученика, его опыта чтения и анализа, а также от практики использования языка в реальных ситуациях.

Четвертый уровень – качественно новый уровень понимания. На этом уровне читатель уже может сформулировать общую идею текста и понять его цель и смысл. Он может оценить логику и связь между абзацами, а также установить соотношения между фактами и утверждениями в тексте. Также на этом уровне читатель может использовать содержание текста для своих собственных целей и задач. Например, он может использовать информацию из текста для решения какой-то практической задачи или для написания собственного текста на ту же тему. Чтобы достичь этого уровня понимания, читатель должен иметь достаточный словарный запас и знать грамматические конструкции языка на нужном уровне. Кроме того, читатель должен уметь вычленять главную мысль из текста и осваивать способы и приемы чтения, которые помогут ему более эффективно работать с текстом [2, с. 102].

Пятый уровень – это уровень полного и точного понимания текста. В процессе работы с текстами необходимо учитывать требования, предъявляемые к ним в соответствии с ФГОС. При использовании данного стандарта необходимо помнить о том, что, помимо прочего, во ФГОС содержится перечень требований к текстовым документам. Для достижения шестого и седьмого уровней понимания необходимы хорошие языковые навыки. Они обычно возникают при восприятии художественных текстов.

Седьмой уровень З. И. Клычникова считает вершиной понимания как результата чтения [3, с. 105]. Учащийся способен распознавать и анализировать намерения автора и его точку зрения, а также понимать, какие действия или решения можно принять на основе информации, содержащейся в тексте. Волевое содержание текста связано с пониманием того, какие усилия необходимы для достижения поставленных целей и задач, и какие компетенции и качества нужно развивать, чтобы достигнуть успеха. Это важный аспект развития критического мышления, который способствует формированию лидерских качеств и инновационного подхода к решению проблем.

С. Элмерс отмечает, что вышеперечисленные уровни необходимы для урока, так как с каждым уровнем читатель должен больше знать и больше уметь, чтобы понять текст или идею, которую хотел передать автор. Если учитель не учитывает разницу в уровнях понимания учеников, то может случиться так, что некоторые из них не смогут усвоить материал, а другие будут скучать и терять интерес к уроку. Поэтому важно учитывать уровень знаний и возможностей каждого ученика и стремиться к тому, чтобы все понимали и успевали на уроке. Стоит отметить, что понимание текста зависит от уровня развития компетенций ученика и не обязательно следовать последовательным уровням. При чтении на иностранном языке ученики должны научиться понимать содержание текста и этого можно добиться, выбрав тексты, соответствующие их уровню владения языком.

Чтение – это сложная как языковая, так и мыслительная деятельность, которая включает в себя: восприятие (восприятие смысла читаемого, понимание прочитанного, запоминание прочитанного), понимание (понимание читаемого и запоминание читаемого), анализ (осознание структуры, содержания, смысла прочитанного) и синтез (составление из отдельных элементов целостного образа, понимание общего смысла и содержания прочитанного).

Чтобы понять текст, ученику нужны определенные механизмы грамотности чтения, которые постепенно формируются у учеников начальных

классов и автоматизируются на старшем этапе. Также чтение на иностранном языке – это сложный процесс, при котором ученикам требуются определенные навыки чтения и понимания текста. В тексте также подчеркивается важность выбора лексического и грамматического материала, соответствующего уровню владения языком учащихся, чтобы чтение не становилось скучным обязательством преподавания, а приносило удовольствие.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что ученик во время чтения должен распознавать не только буквы и слова, подчеркивать значение каждого слова, но и главную мысль, определять взаимосвязь между частями текста. В процессе чтения он также расширяет свои знания о мире, языке, культуре и жизненном опыте, чтобы понять текст. Чтение – важный инструмент обучения, получения информации и развития культуры мышления. Этот навык требует усилий и тренировок, однако он может стать источником удовлетворения и радости. Процесс чтения не останавливается на этапе буквального понимания текста, а требует его понимания через обсуждение, анализ, резюмирование, интерпретацию, применение на практике и т. д. Важно не только понимать отдельные слова и фразы, но и видеть взаимосвязь между ними, их контекст и смысловую нагрузку. Чтение помогает расширять кругозор, увеличивать знания и развивать интеллектуальные способности. Читая, человек получает информацию, учится мыслить и аргументировать свои мысли, развивает навыки восприятия, памяти и концентрации внимания, поэтому чтение является одним из важнейших элементов образования и саморазвития.

#### Список литературы

1. **Гальскова, Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – Москва : АРКТИ, 2003. – 189 с. – ISBN 5-89415-290-9.
2. **Вайсбурд, М. Л.** Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности / М. Л. Вайсбурд, С. А. Блохина // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1–2. – С. 33–38.
3. **Клычникова, З. И.** Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З. И. Клычникова. – 2-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1983. – 207 с.
4. **Леонтьев, А. А.** Основы психолингвистики : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – 4-е изд., испр. – Москва : Смысл : Academia, 2005. – 287 с. – ISBN 5-7695-2066-3.
5. **Мильруд, Р. П., Гончаров, А. А.** Теоретические и практические проблемы обучения пониманию коммуникативного смысла иноязычного текста / Р. П. Мильруд, А. А. Гончарова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 12–18.
6. **Фоломкина, С. К.** Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие / С. К. Фоломкина. – Изд. 2-е, испр. – Москва : Высшая школа, 2005. – 255 с. – ISBN 5-06-005417-9.

Ткачева Е. А.

**Psycholinguistic Aspects of Teaching Reading in Secondary School**

*This article is devoted to various aspects of the study of reading as a type of speech activity, its psycholinguistic aspects and the possibilities of using new research methods in the practice of teaching English.*

**Key words:** *psycholinguistic aspects, teaching reading, reading comprehension, speech activity.*

**Чумак-Жунь Татьяна Владимировна,**  
преподаватель кафедры английской  
и восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*chumak\_tv04@mail.ru*

## **Эффективность применения нестандартных методик преподавания на уроках иностранного языка**

*В данной статье рассматривается понятие «методика преподавания», также анализируется важность правильного выбора методики при обучении иностранному языку. Автор приводит примеры нескольких нестандартных методик преподавания иностранного языка и раскрывает эффективность и неэффективность применения таких методик на занятиях.*

**Ключевые слова:** методика, преподавание, английский язык, эффективность, традиционный, нестандартный.

Эффективность изучения иностранного языка в большей мере зависит от преподавателя, его профессионализма и увлеченности своим предметом, но для учителя преподавание может стать настоящим испытанием в его профессиональной сфере, ведь обучение английскому языку, как и любому другому предмету, требует много времени, усилий, настойчивости, терпения и находчивости. По нашему мнению, большую важность в преподавании составляют грамотно подобранные методики преподавания, которые будут соответствовать не только учебным программам, но и будут способствовать развитию знаний и умений, поддержанию соответствующего баланса теории и практики в ходе урока и, конечно же, созданию комфортной атмосферы на занятии.

Какие же методики преподавания выбрать: традиционные или современные, а может нестандартные, какие будут более эффективными в настоящее время? Данный вопрос вызывает размышления и споры среди преподавателей разных поколений и поэтому является актуальным. Молодые преподаватели отдают предпочтение более современным, нестандартным, а иногда даже странным методикам преподавания иностранных языков.

Цель нашей статьи – рассмотреть некоторые из таких методик и выяснить, являются ли они эффективными или неэффективными.

Принято считать, что методика преподавания – это набор методов, приёмов, различных технологий и способов изучения любого языка. Как правило, методика преподавания является определенным алгоритмом, который и позволяет выучить иностранный язык с нуля. Наиболее полное определение методики преподавания даёт М. В. Ляховицкий: «Методика обучения – наука, исследующая цели и содержание, закономерности, средства, методы учения и воспитания на материале иностранного языка» [2, с. 33]. В течение многих десятилетий учёные находятся в поиске наиболее эффективных методов преподавания иностранных языков, которые

полностью бы соответствовали условиям обучения и отвечали требованиям стандартов образования [3, с. 154]. Но при этом до сих пор не существует единой теории того, как иностранный язык усваивается лучше и как ему обучать. В настоящее время активно предлагаются новые подходы и методики обучения иностранным языкам, особенно английскому языку, которые пытаются устранить недостатки ранее существовавших методов или добавить в них что-то новое.

Изучением методики преподавания, в частности, иностранных языков занимались такие учёные, как М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов, Ф. М. Рабинович, Е. М. Рыт, Т. В. Сахарова, Л. В. Щерба и др., а также современные отечественные и зарубежные исследователи: Н. Д. Гальскова, Н. А. Кобзева, О. В. Наумова, Я. Ванг, М. Эддис и т. д. Несомненно, современная методика преподавания основывается на базе классической методики изучения английского языка. Однако традиционные методы (выучить слова, прочитать и перевести текст, написать письмо другу) оказываются не всегда эффективными и во многом являются неинтересными для современных студентов и школьников.

Одной из необычных методик преподавания является методика фонетических (звуковых) ассоциаций. Данную методику придумал профессор Стэнфордского университета Рон Аткинсон, затем успешно опробовал ее на своих студентах. Главной особенностью метода является то, что он не требует заучивания иноязычных слов и их перевода наизусть, важно, чтобы при произнесении слова появлялась ассоциация, возможно, образ, который и поможет запомнить данное слово.

Ассоциацией называют «возникшую в опыте индивида закономерную связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т. п.), которая выражается в том, что появление в сознании одного из содержаний влечет за собой появление другого» [1, с. 26]. Для того, чтобы запомнить слово на другом языке, нужно подобрать к нему созвучное, то есть звучащее похоже слово на родном языке, например, *clever* – клевер, *coat* – кот, *ship* – шип [5, с. 9]. Также можно составить небольшой сюжет из слова-созвучия и перевода, например, *gum* похоже на слово «жим», а как мы знаем, данное упражнение выполняется в спортзале; прилагательное *light* ассоциируется с напитком «Кока-кола лайт», то есть легкая, потому что без калорий. Несомненно, методика фонетических ассоциаций является нестандартной и эффективной в изучении лексики, однако она направлена лишь на запоминание слов, а это лишь малая часть пути в изучении иностранного языка, грамматику и синтаксис ассоциациями не выучишь.

Вторая интересная и необычная методика, которую мы рассмотрим, предназначена для углубления знаний по иностранному языку под названием «Полное погружение» (Смена личности). Данная методика была придумана немецким и американским лингвистом и педагогом Максимилианом Берлицем в XIX веке. Как видим, методика не новая, но популярностью среди отечественных преподавателей пользуется. Суть данного способа изучения иностранного языка – погружение в мир изучаемого языка. Обучающимся предлагают представить себя в роли гражданина другой страны и придумать себе новую личность (имя, биографию, не забыть также об умениях, привычках, хобби), и вот студент Иван из России превращается

в бизнесмена Джереми из Чикаго. Самым важным аспектом такой «игры» является полное исключение родного языка на занятии. Это необходимо, чтобы полностью погрузиться в новую атмосферу, где всё будет на иностранном.

Такая методика – хорошая практика, которая эффективно развивает знания и умения обучающихся, даёт возможность развить актёрские и социальные навыки, погрузиться в мир изучаемого языка и изучить культуру другой страны. Однако мы полагаем, что методика предназначена для продвинутых студентов и будет эффективна только с «багажом» знаний грамматики, лексики и синтаксиса изучаемого языка.

Ещё одна методика, которую хотелось бы рассмотреть – «Edutainment». Слово «эдьютейнмент» произошло от двух английских слов «education» – «образование» и «entertainment» – «развлечение». Эдьютейнмент – это новомодный термин, который включает в себя игру в процессе обучения. Другими словами, эдьютейнмент – это образование или воспитание с элементами развлечения. Профессор университета Маккуори из Австралии, Ян Ванг, определяет «эдьютейнмент» как «место», в котором обучающиеся наслаждаются тем, что изучают язык при помощи звуков, различных видеороликов, изображений [7, с. 10].

Ни для кого не станет большим удивлением, что во время обучения (не только иностранному языку) уже давно применяют различные «развлекательные» приёмы: просмотр художественных и научных фильмов во время занятий, интерактивные экскурсии в галереи, музеи, на ярмарки, прослушивание песен, даже иногда компьютерные игры. Но возникает вопрос: можем ли мы использовать развлечение как основу процесса обучения? Процесс обучения – это серьёзный и долгий путь, но почему бы не сделать этот путь более ярким и интересным?

Преподаватель Московской школы бизнеса А. В. Попов указывает, что «Обучение как развлечение» – эффективное познание мира в игровой форме, так как через развлечение обучающиеся изучают предмет, а также одновременно с этим создаётся эмоциональная связь студента и изучаемого предмета» [4, с. 71].

Например, изучение английского языка по фильмам, сериалам делает обучение лёгким и интересным, погружая всех участников обучающего процесса в языковую среду изучаемого языка. Такой способ обучения улучшает эффект усвоения нового материала, пополняет словарный запас фразовыми глаголами, идиомами, сленгом, которых большое количество в зарубежных фильмах, тренирует навык понимать слитную речь, знакомит с культурой, традициями и менталитетом носителей языка. Также это отличный способ прекрасного времяпрепровождения, который не только сможет привить любовь к изучаемому языку, но и сблизит коллектив. Конечно же, для эффективности данного метода не стоит забывать о выполнении различных предпросмотровых заданий и обсуждений, и закреплении полученных знаний.

Мы считаем, что методика преподавания «Edutainment» является эффективной на занятиях иностранного языка. Выбрав свой способ «развлечения», можно продуктивно и интересно повысить уровень знаний изучаемого языка. Но задания, созданные для повышения интереса на занятии, должны грамотно сочетаться с заданиями для повышения интеллекта.

Следующая интересная, но, на наш взгляд, немного странная методика называется «Crazy English». Данная методика была изобретена китайским инженером Ли Янгом примерно в 90-е годы прошлого века и получила широкое распространение в Китае. В чём же суть метода Янга? По его мнению, всё в этой жизни мы должны делать от души и с полной самоотдачей, поэтому новые слова и фразы на английском нужно выкрикивать, другими словами метод помогает изучать английский язык, используя свой громкий голос. «By shouting out loud, you learn» (Громко крича, учишься) – таков слоган методики. На занятии студенты в быстром темпе кричат популярные или случайные английские фразы, сопровождая их жестами.

Возможно, данная техника является эффективной. По данным, взятым из Интернета, более 20 миллионов человек успешно выучили английский язык благодаря «Crazy English». Однако стоит отметить, что данная методика не предполагает детального изучения грамматики или синтаксиса иностранного языка и не даёт разъяснений, как правильно применять английские слова и выражения.

Тем не менее, такой метод будет полезен, так как в нём присутствует психологический аспект: выкрикивая иностранные слова, – выпускаешь эмоции. Американский психолог, Артур Янов, выдвигающий теорию терапии криком, считал, что таким образом люди могут высвободить свои негативные эмоции, а также во время крика происходит выброс эндорфинов, что положительно влияет на настроение [6]. По нашему мнению, такой эффект положительно отразится на атмосфере в классе и поможет не только выучить новую лексику, но и послужит некоей терапией.

Итак, мы рассмотрели четыре нестандартные методики преподавания иностранного языка («Методика фонетических (звуковых) ассоциаций», «Полное погружение», «Edutainment», «Crazy English»), которые по-своему интересны, необычны и, несомненно, эффективны. Однако не каждый преподаватель выберет такие методики как основные на своих занятиях, и не каждая методика подойдёт для определённой группы студентов.

Выбор той или иной методики – это целое испытание для современного преподавателя. Однако эффективность любой методики во многом зависит не столько от нее самой, сколько от опыта и умения преподавателя, поэтому, если не знаете, по какой методике обучать иностранному языку, лучше всего попробовать все.

Дальнейшие перспективы исследования мы видим в детальном рассмотрении других необычных методик преподавания и проведении эксперимента на занятиях по английскому языку с применением подобных методик.

#### Список литературы

1. **Горошко, Е. И.** Языковое сознание: гендерная парадигма : монография / Е. И. Горошко. – Санкт-Петербург : Алетейя, 2006. – 329 с. – ISBN 966-8327-35-7.
2. **Ляховицкий, М. В.** О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М. В. Ляховицкий // Иностранные языки в школе. – 1973. – № 1. – С. 27–33.

3. **Наумова, О. В.** Развитие методики преподавания иностранных языков : обзор основных направлений / О. В. Наумова // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков : период. сб. науч. ст. : электрон. науч. изд. / [редкол.: В. А. Виноградов и др.] ; Ин-т языкознания РАН. – Москва, 2014. – Вып. 6. – С. 153–190.
4. **Попов, А. В.** Маркетинговые игры : развлекай и властвуй / А. В. Попов. – Москва : Манн, Иванов, Фербер, 2006. – 320 с. – ISBN 5-902862-22-1.
5. **Рабинович, Ф. М.** Интенсивные методы обучения иностранным языкам и средняя школа / Ф. М. Рабинович, Т. В. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 1. – С. 9–17.
6. **Янов, А.** Первичный крик / А. Янов ; [пер. с англ. А. Н. Анваера]. – Москва : АСТ, 2009. – 606 с. – ISBN 978-5-403-00980-5.
7. **Wang, Ya.** Edutainment technology – a new starting point for education development of China / Ya Wang // Section T1B-5, 37-th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October. – Milwaukee, 2007. – P. 10–13.

**Chumak-Zhun T. V.**

### **The Effectiveness of Using Non-Standard Teaching Methods in Foreign Language Classes**

*This article discusses the concept «teaching methodology», it is also analyzed the importance of choosing the right methods in teaching a foreign language. The author gives examples of several non-standard methods of teaching a foreign language and reveals the effectiveness and ineffectiveness of using such methods in the classroom.*

**Key words:** *method, teaching, English, effectiveness, traditional, non-standard.*

**Якименко Людмила Николаевна,**  
канд. филол. наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*yakimenkol@list.ru*

## **Аксиологический потенциал художественной литературы в воспитании семейных ценностей у студентов – будущих учителей начальных классов**

*Автор статьи рассматривает понятия «семья», «семейные ценности», «традиционные семейные ценности» с научной точки зрения. Приходит к выводу о происходящих в сознании учащейся молодежи трансформации и деформации представлений относительно семейных ценностей. Называет источники и причины деструктивных процессов, разрушающих духовно-нравственное ядро российской нации. Важным является обоснованное утверждение автора относительно того, что воспитание семейных ценностей – первоочередная задача образовательного учреждения высшего образования педагогической направленности, в котором осуществляется подготовка будущих учителей начальных классов. Средством такого воспитания названа художественная литература, изучаемая в процессе освоения студентами предметно-методического и коммуникативно-цифрового модуля, согласно «Ядру высшего педагогического образования», а также представлен пример аксиологического анализа литературного произведения – семейного романа К. Нёстлингер «Само собой и вообще».*

**Ключевые слова:** студенты – будущие учителя начальных классов, семейные ценности, аксиологический анализ, художественная литература.

В современном обществе – на постсоветском пространстве – в последние десятилетия произошли существенные онтологические сдвиги в аспекте понимания, формирования, культивирования, переосмысления семейных ценностей как фундаментальных для человеческой цивилизации, а также в вопросах создания и сохранения семьи. С одной стороны, ментальная память, генетический, исторический код славянской природы подсказывают нам, что члены здорового, здравомыслящего общества должны воспринимать семью как ценность, атрибутами которой является брак – союз двух любящих людей; понимание, поддержка, уважение, верность – как проявления и подспорье для длительных отношений; реализация репродуктивной функции – как продолжения себя в «социальном лемнискате». С другой – влияние ряда деструктивных факторов привели к тому, что позиции «антибрачных абсентеистов» в последнее время усилились среди молодежи, приверженцев субкультуры чайлдфри также стало больше, а узаконенные браком отношения рассматриваются как анахронизм.

Либерально-демократические веяния именно в этом вопросе ослабили духовно-нравственное ядро российской нации. К сожалению, аномия,

происходящая в западном обществе относительно семьи, брака, семейных отношений и семейных ценностей, характеризуется состоянием, по Э. Дюркгейму, при котором «фиксируется отсутствие твердой моральной регуляции индивидуального поведения в условиях, когда старые ценности уже не актуальны, а новые еще не утвердились» [3, с. 44], постепенно становится и нашей реальностью. Кроме того, происходит трансформация аксиологической сферы личности в целом и личности студентов – будущих учителей начальных классов – в частности, что обязаны учитывать преподаватели при воспитании, обучении, методической подготовке педагогической смены и педагогического резерва для начальной школы. Мы убеждены, что нельзя воспитывать сегодняшних студентов – завтрашних учителей – в отрыве от понимания ими и усвоения именно семейных ценностей как морального фундамента, краеугольного камня аксиосферы педагога.

Считаем, что основной причиной кризисных явлений в семейной сфере является снижение роли традиционных семейных ценностей в системе регуляторов семейных отношений. Вследствие этого принимаемые государством меры по финансовой поддержке семьи, материнства и детства недостаточны, поскольку сводятся, прежде всего, к материальному стимулированию. Однако материальные меры – ситуативны, они не смогут существенно повысить рождаемость или побудить к заключению брака в отдаленной перспективе. Подтверждением этому тезису являются аналогичные российским демографические проблемы – спад рождаемости и негативные структурно-семейные процессы – разводы в благополучных, с экономической точки зрения, развитых странах Европы и США.

Частично решение этой проблемы видим в воспитании семейных ценностей в контексте реализации аксиологического подхода к образованию и воспитанию учащейся молодёжи. Но перед тем, как перейти к средствам и приемам такого воспитания, остановимся на терминологическом аппарате.

Семья, с педагогической и философско-аксиологической точек зрения, является сложным социокультурным образованием, которое находится в процессе постоянного развития и изменения; рассматривается как социальный институт и как малая группа. Семья выполняет важнейшие социальные функции по рождению и воспитанию детей, организации досуга и отдыха, поддержанию физического здоровья, удовлетворению сексуальных потребностей [12]. И хотя в Семейном кодексе РФ определение понятию «семья» не даётся, но обычно этим термином обозначают элементарную единицу общества, которая состоит из супругов, родителей и детей. Причём родители и дети могут представлять несколько поколений. Другим отличительным признаком семьи является проживание в одном жилище и совместное ведение хозяйства. Семейный кодекс РФ определяет как права, так и обязанности детей и родителей [11].

Мы пишем об этом не случайно, так как именно в семье культивируются и ретранслируются семейные ценности. Считаем, что в процессе выявления и анализа ценностных приоритетов семейного воспитания аксиологический подход к определению семейных ценностей является методологической основой для поиска оптимального соотношения традиционных и новых элементов системы ценностей семейного воспитания в быстро меняющемся

обществе, а также поиска путей содействия формированию аксиологической культуры современных родителей [10].

Под семейными ценностями понимаем принятую и поддерживаемую большинством членов общества совокупность представлений о семье, влияющую на выбор семейных целей, способов организации жизнедеятельности и взаимодействия, складывающуюся из общечеловеческих ценностей, среди которых жизнь, здоровье, мир, свобода личности, её честь, достоинство, общение, истина, добро, красота, справедливость, благородство, милосердие и др. [7, с. 96]. Традиционные семейные ценности – это нормативные модели должного в семейных отношениях, обеспечивающие выполнение семьей основных функций (демографической, воспитательной, экономической, социально-культурной, хозяйственно-бытовой, первичного социального контроля, социально-статусной, духовной, эмоциональной, досуговой и др.), составляющие нравственную основу семейных отношений, обладающие естественной императивностью для большинства членов общества.

Согласно П. А. Якушеву, традиционные семейные ценности включают брак как добровольный союз мужчины и женщины; семью как основу общества; материнство, отцовство и детство; заботу о детях, о благе ребенка; семейное воспитание детей; построение семейных отношений на основе высоких духовно-нравственных начал и чувств; заботу о нетрудоспособных членах семьи; равенство супругов; автономность семейных отношений [13].

К сожалению, на примере своих родителей дети часто наблюдают разрушение перечисленных семейных ценностей, ощущают на себе ключевые семейные коллизии последних десятилетий, приведшие к существенному росту разводов как последствию мощных культурных разломов. Когда такие дети вырастают, то, не имея перед глазами положительного примера брачных уз, и сами не способны на долгосрочные отношения, на брачный союз. Начиная с 1990-х гг., российское общество постепенно, но непрерывно абсорбирует новые – западные – матрицы поведения, а так как это происходит при посредничестве голливудской кинопродукции, СМИ, на фоне новой экономической среды и при росте личной мобильности, то имело и имеет серьезные – разрушительные – последствия. Как результат, произошло внедрение и присвоение новых – чуждых нашему мировоззрению – стереотипов, трансформация традиционных семейных форм.

Эти вопросы с юридической, культурной, социально-философской, педагогической, исторической и др. точек зрения изучали ведущие ученые всего мира и российские в том числе [1–6; 9], но стоит отметить, что с печальными последствиями трансформаций в сознании обучающихся в вопросах семейных отношений, понимания семьи и ее атрибутов как ценности чаще других сталкиваются именно педагоги, что требует от них деликатности, корректности, уважительного отношения к взрослеющей личности, к ее внутреннему миру, и при этом – настойчивости и систематичности в формировании достойного гражданина общества, способного создать союз двух любящих людей, с нетерпением и надеждой мечтающих об общих детях. В переходные эпохи отмирания старого и зарождения нового, часто противоречащего предыдущим религиозным, политическим, идеологическим убеждениям, «ведущий за руку» ребенка оказывается в затруднительном положении при выборе средств воспитания, а когда это

касается аксиологической сферы личности, то тем более возникает проблема при определении форм, методов, приёмов и технологий.

Воспитание семейных ценностей требует от преподавателей образовательного учреждения высшего образования поиска адекватного целям педагогического средства. Считаем дидактически оправданным, методически перспективным, аксиологически важным выявить потенциал художественной литературы как средства формирования у студентов – будущих учителей начальных классов ценностного отношения к семье и воспитания у них семейных ценностей в условиях обучения в педагогическом вузе. Это обусловлено тем, что именно в содержании художественного произведения заложены ценностные ориентиры, моральные маяки, освещающие путь юным созданиям в мире жестокой и циничной реальности.

В качестве примера можем назвать изучение «семейного романа» (жанр определен автором произведения) «Само собой и вообще» (1991) [8] известной австрийской писательницы Кристине Нёстлингер (1936–2018) при освоении дисциплин предметно-методического и коммуникативно-цифрового модуля согласно «Ядру высшего педагогического образования». Мы убеждены, что аксиологический анализ этого произведения, погружение в «аксиологическую ситуацию» позволяет соотнести с проблемным полем литературного текста – через ключевые ценностные утверждения, заданные писателем имплицитно или эксплицитно, – ценностные установки самого читателя – будущего учителя начальных классов, так как они вербализируются в ответах и в своей семантике отражают эмоционально-когнитивное состояние читателя в его ценностном измерении. Выбор именно аксиологического анализа как методического приема связан с тем, что в процессе его осуществления предполагается рассмотрение системы ценностей, доминирующей в сознании автора и определяющей его приоритеты в отношении к художественному миру, окружению, самому себе. Следовательно, ключевым для аксиологического анализа выступает понятие «ценность», а в нашем случае – семейные ценности.

Из предложенных и обоснованных учеными, мы остановились на следующих семейных ценностях: принадлежность, гибкость, уважение, честность, прощение, щедрость, любопытство, общение, ответственность, традиции. Нивелирование этих семейных ценностей свидетельствует о том, что семейные отношения на грани разрушения, а значит, рушится и брак. Проявление постепенной деградации этих ценностей и болезненную реакцию на это детей мы прослеживаем сквозь призму восприятия событий маленькими героями романа «Само собой и вообще».

Это произведение интересно как будущим учителям начальных классов, так и их воспитанникам – младшим школьникам, младшим подросткам, ведь в нем описываются события от имени двух мальчиков – Шустрика (Беньямина), семи лет, и Ани (Анатоля), тринадцати лет, а также девочки Карли (Каролины), пятнадцати лет. Все трое – братья и сестра, тяжело переживающие сначала ссоры родителей – Зисси и Рейнера Поппельбауэров, а впоследствии и их развод. На каждое событие надвигающейся, а потом и случившейся семейной катастрофы автором предлагается трехмерное описание-восприятие детьми разновозрастных и разнополых групп.

Размышление и философствования всех троих очень разные, индивидуализированные, интересные и глубокие – не по возрасту, как и

употребляемая лексика, более соответствующая людям постарше, но в диалогах между собой и с родителями дети остаются детьми. Этот лексический контраст создает своеобразный фон, на котором разворачиваются события нескольких месяцев.

Общий настрой, озвученный Ани, таков: все дети страдают от того, что у них «нет лобби, которое стоит за ними, представляя и проталкивая их интересы. Это видно уже по тому, что родители, которые не хотят ребенка, могут отдать его на усыновление. А если ребенок не хочет иметь тех родителей, какие у него есть, он не может отдать их на усыновление и поискать себе других!» [8]. Такие мысли приходят на ум мальчику, которому «от домашней жизни требуется всего-навсего мир и покой и хотя бы наполовину гармоничные отношения в семье», а его «дражайшие родители опять не желают друг с другом разговаривать» [8].

Иными словами, роскошь общения между родителями потеряна, остался только примитивный формат ссор, скандалов, использование детей – Шустрика – как почтальона или живую смс: «Он мчится к маме и спрашивает, где папины синие брюки. Мчится к папе и говорит, что синие брюки в химчистке» [8]. Если для Шустрика – это забавная игра, то Карли и Ани понимают, что этот кризис может закончиться разводом. Тем более, что «ни Карли, ни я (Ани – *Авт.*), ни тем более Шустрик» вовсе не хотят разводиться с папой! «Но когда два человека, которые друг друга на дух не выносят и видеть не могут, продолжают жить вместе только из-за детей», – это им тоже не нравится [8] и подростки понимают, что брак их родителей поражен болезнью «друг друга непереносимостью».

Причина или следствие размолвок в семье Поппельбауэров – рыба Вильма – так Ани назвал любовницу отца. В результате измены отца были потеряны такие семейные ценности, как честность, доверие, а также верность. Вместе с тем сын не хочет своим откровением спровоцировать еще больший скандал в семье, поэтому делится подозрениями и страхами с сестрой Карли, но та – «обладательница розовых очков» – считает, что «эта Вильма ничуть не красивее нашей мамы, а время от времени каждый супруг позволяет себе маленькие шуры-муры. Так что самое умное – забыть обо всем, а самое идиотское – рассказать об этом маме!» [8]. Таким образом, отношение двух подростков к проблеме измены отца проявляется по-разному, и следствия разные: Ани уходит в себя, отстраняется от всех, становится нелюдим. Он оскорблен, обижен, протестует против реальности глубоким погружением в мир книг: покупает и читает разную интересную литературу, чтобы убежать от жестокой повседневности. Карли наоборот – забросила учебу, встречается то с одним, то с другим мальчиком (о себе размышляет: «Может, я уродилась в папу и не гожусь для длительных отношений...» [8]), вследствие этого провалила экзамены, считает себя очень ограниченной, глупой, неспособной понять элементарный учебный материал, особенно по математике.

Развод был неминуем. Родители разъехались: папа – к любовнице на съемную квартиру, а мама с тремя детьми жила в трехкомнатной, также съемной квартире на втором этаже дома, где она арендовала помещение под вязальный магазин. Мама винила во всем себя: «Если бы я лучше работала и зарабатывала больше денег, мы бы сняли квартиру попросторнее,

и у Ани была бы собственная комната!». А однажды она сказала: «Если бы я не развелась, мы жили бы в нашем доме и Ани не стал бы таким странным!» [8].

Наверное, комплекс жертвы больше присущ женщинам, нежели мужчинам, кроме того, ответственность за детей заставляет многих матерей терпеть обиды и оскорбления, предательство и унижения во имя сохранения семьи, но и этого оказывается мало. Прощение одного члена семьи без искреннего покаяния другого в конечном итоге только поощряет и усиливает пороки второго и провоцирует самоуничужение первого. Рейнер Поппельбауэр не чувствовал своей вины за разрушенную семью, а Зисси задним числом готова была терпеть его измены только ради спокойствия и благополучия детей – эти внутренние жертвенные мотивы, конечно же, не соответствуют понятию «семейные ценности».

Аксиологический анализ жизненных ситуаций, представленных в романе, таких как: глава семейства тратит средства на себя и на любовницу вместо того, чтобы поддержать своих детей, беспочвенные обвинения свекрови в разрушении семьи в адрес невестки, натянутые отношения между бабушкой – мамой отца и внуками, спровоцированные представительницей старшего поколения, быстрое взросление детей в обстановке семейного конфликта и нестабильности, сплочение старших Ани и Карли с младшим Беньямином в желании облегчить жизнь маме, поддержать ее в борьбе за выживание и мн. др. – позволяет студентам глубже проникнуть в сущность происходящего: не сами события и образы героев важны в этом случае, а их восприятие читателями сквозь призму приобретения или потери семейных ценностей.

Таким образом, изучение художественной литературы (на примере романа «Само собой и вообще» Кристине Нёстлингер) в процессе освоения студентами – будущими учителями начальных классов дисциплин предметно-методического и коммуникативно-цифрового модуля, согласно «Ядру высшего педагогического образования», аксиологический анализ содержания текста позволяют эффективно осуществлять воспитание у обучающихся семейных ценностей. Но стоит обратить внимание, что носителями и хранителями этих ценностей по сюжету книги являются трое детей – маленьких героев произведения, которые лучше родителей понимают, как важны любовь, уважение, искреннее общение, честность, щедрость, самоотдача в семейной жизни, как хрупок баланс и как легко разрушить всю жизнь, не получив ничего взамен, кроме горечи обид, измен и сожалений.

#### Список литературы

1. Антонов, А. И. Социология семьи / А. И. Антонов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та : Изд-во Междунар. ун-та бизнеса и упр. («Братья Карич»), 1996. – 386 с. – ISBN 5-211-03485-6.
2. Давыдов, С. А. Формирование семейных ценностей молодого поколения в период трансформации хозяйственной системы (на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области) / С. А. Давыдов. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУСЭ, 2010. – 328 с. – ISBN 978-5-228-00332-3.
3. Дорская, А. А. Семейные ценности как предмет научной дискуссии: основные направления изучения семейного права в России на современном

- этапе / А. А. Дорская // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Юриспруденция. – 2019. – № 3. – С. 27–41.
4. **Дюркгейм, Э.** Социология : её предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм. – Москва : Канон, 1995. – 396 с. – ISBN 5-88373-037-X.
  5. **Захаров, С. В.** Новейшие тенденции формирования семьи в России / С. В. Захаров // Мир России. – 2007. – № 4. – С. 90–96.
  6. **Мацковский, М. С.** Социология семьи / М. С. Мацковский. – Москва : Наука, 1989. – 112, [4] с. – ISBN 5-08-013329-9.
  7. **Мезенцев, С. Д.** Семья – не просто ячейка общества / С. Д. Мезенцев // Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политика. – 2001. – № 2. – С. 94–101.
  8. **Нёстлинггер, К.** Само собой и вообще / Кристине Нёстлинггер. – Москва : Самокат, 2008. – 192 с. – ISBN 978-5-902326-52-6. – URL: <https://knigago.com/books/child-all/child-prose/183880-kristine-nyostlinger-samo-soboy-i-voobsche/> (дата обращения: 10.02.2024). – Режим доступа : сайт «КнигаГо». – Текст : электронный.
  9. **Новоселова, Е. Н.** Судьба традиционной семьи в эпоху прогрессирующего эгоизма / Е. Н. Новоселова // Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политология. – 2013. – № 2. – С. 34–45.
  10. **Потаповская, О. М.** Ценностные приоритеты семейного воспитания в России / О. М. Потаповская // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. IV, Педагогика. Психология. – 2011. – Вып. 1(20). – С. 110–138
  11. **Семейный кодекс Российской Федерации** : № 223-ФЗ от 29 дек. 1995 г. (ред. от 31 июля 2023 г. : с изм. и доп., вступ. в силу с 26 окт. 2023 г.) : принят Гос. Думой 8 дек. 1995 г. – Текст : электронный // КонсультантПлюс : [сайт]. – URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_8982/?ysclid=ltvwtprc8x921663051](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8982/?ysclid=ltvwtprc8x921663051) (дата обращения: 10.02.2024).
  12. **Федулова, А. Б.** Семья и семейные ценности: философско-аксиологический анализ : спец. 09.00.11 «Соц. философия» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филос. наук / Федулова Анна Борисовна ; Поморский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Архангельск, 2003. – 24 с.
  13. **Якушев, П. А.** Традиционные ценности в механизме правового регулирования семейных отношений в России и странах Европы : спец. 12.00.03 «Гражданское право» : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра юрид. наук / Якушев Павел Алексеевич ; ФГБОУ ВО «Российская гос. акад. интеллектуальной собственности». – Москва, 2019. – 49 с.

**Yakimenko L. N.**

**The axiological potential of artistic literature  
in fostering family values among students –  
future elementary school teachers**

*The article examines the concepts of «family», «family values» and «traditional family values» from a scientific point of view. The author comes to the conclusion that there are transformations and deformations in the consciousness of young students regarding family values. The article identifies the sources and reasons for*

*destructive processes that are destroying the spiritual and moral core of the Russian nation. The author's reasoned statements regarding the importance of upbringing of family values as a primary task of a higher education institution with a pedagogical focus, where future elementary school teachers are trained, is significant. The means of such upbringing is identified as artistic literature, which is studied by students in the process of mastering subject-methodological and communicative-digital modules, according to the «Core of Higher Pedagogical Education». An example of axiological analysis of a literary work, the family novel «By itself and in general» by K. Nestlinger, is also presented.*

**Key words:** *students-future primary school teachers, family values, axiological analysis, artistic literature.*

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА

УДК 821.581-343.09:81'373.4'199/200'''

Коробко Кристина Вячеславовна,  
преподаватель кафедры английской  
и восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
kristina.korobko@gmail.com

### Понимание категории чуда в китайской литературе конца XX – начала XXI вв. (на примере творчества Мо Янь)

*В данной статье анализируется понимание категории чуда в современной китайской литературе в контексте художественного направления «поиска корней» и творчества Мо Янь, в частности, романа «Страна вина» (1992).*

**Ключевые слова:** китайская литература, художественное направление «поиска корней», чудо, миф, Мо Янь.

Понимание литературного текста как ключа к воссозданию культурно-национальной традиции также подразумевает то, что исследователь должен брать во внимание точки соотнесения каждого отдельного текста не только с определенным историческим периодом, но и со спецификой окружающей среды, общей картиной публикационной деятельности, а также внелитературной действительностью. В исследовательскую аналитическую базу должны быть включены не только вопросы датировки, авторства и индивидуальных заимствований, но и ключевые моменты жанра и художественного направления, определяющие палитру изобразительных средств и смыслоопределяющих акцентов.

В рамках современной китайской литературы нами видится необходимым более углубленное исследование мотива чуда, являющегося неотъемлемой частью мировосприятия, что может способствовать пониманию ценностных аспектов культуры Китая. В свою очередь, мотив чуда имеет многообразную вариативность репрезентации в мировой литературе, что наталкивает нас на рассмотрение и поиск более конкретного его воплощения в контексте китайской культуры. Таким образом, в нашем исследовании мы стремимся осмыслить чудо как фундаментальную категорию мифологического повествования.

В «Диалектике мифа» А. Ф. Лосев обращается к категории «чудо» для определения сущности мифа. Опровергая понимание чуда как нарушение законов природы и бытия, А. Ф. Лосев отрицает то, что чудо не может быть объяснено средствами науки или подразумевает нарушение законов природы: «Явление, совершенно точно вытекающее из системы мирового механизма, может быть иной раз гораздо большим чудом, чем то, о котором неизвестно, какому механизму и каким законам природы оно следует» [1, с. 141]. В первую очередь под чудом понимается столкновение двух отличных личностных

планов бытия, что и наталкивает нас на неверный вывод о вмешательстве высших сил.

К примеру, конкистадоры, осваивая Латинскую Америку, видели магическое и чудесное в обыденном для местных жителей. Здесь надо учитывать, что у испанцев были предвзятые представления о том, что они увидят. Когда они приехали в Америку, некоторые из них находились под влиянием «*literatura caballeresca*» (литературы, посвященной эпохе рыцарства), а также под влиянием арабских легенд. На Христофора Колумба повлияли различные рассказы о путешествиях, в том числе, казалось бы, фантастические рассказы Марко Поло. Согласно его дневникам, Колумб думал, что видел мужчин с головами животных, русалок и красивых амазонок. Здесь нам кажется уместным следующий вывод А. Ф. Лосева: «Весь мир и все его составные моменты, и все живое и все неживое, одинаково суть миф и одинаково суть чудо» [1, с. 160].

Чудо занимает особое место в китайской литературе и в большей степени откликается на определение А. Ф. Лосева, представленное нами ранее, – в феномене чуда всецело проявляется основополагающая особенность национального мироощущения: глубокая убежденность в том, что потусторонний и посюсторонний миры непрерывно взаимодействуют.

Первые литературные памятники Древнего Китая, описывающие столкновение человека с магическим, относятся к III–VI вв., было создано целое литературное направление, состоящее из сборников мифологических рассказов-зарисовок, описывающих чудеса и необычайные события.

Рассказы о необычном – это обширный пласт китайской литературы, включающий в себя различные жанры: от мифологии и легенд до фантастических повестей и сказок. Истоки этих рассказов уходят корнями в глубокую древность, когда человек только начинал осваивать мир и объяснять непонятные ему явления природы. Древние китайцы веровали в существование множества богов, духов и демонов, которые могли вмешиваться в жизнь людей. Также китайской культуре свойственен анимизм, подразумевающий одушевление природы, предписание души не только животным и растениям, но и неодушевленным предметам. Это привело к появлению рассказов о говорящих животных, волшебных предметах и одушевленных стихийных силах. Логическое ударение, заложенное автором в рассказах о необычном, накладывалось на необычайный факт как таковой, что порождало собой отстраненность от остальных реалий, например, типов персонажей. Таким образом, мы наблюдаем слияние мифологического повествования с традициями высокой китайской литературы. Данное явление послужило основой для зарождения танской новеллы.

Последующий генезис китайской классической новеллы продолжался на протяжении X–XVI вв. В данный период новелла приобрела четко очерченные жанровые признаки, коррелирующие с историографической формой повествования. Наиболее показательным примером рассказов о необычном принято считать сборник Пу Сунлина «Рассказы Ляо Чжэя о Необычном» (1679), который совместил и усовершенствовал в себе века формирования традиции новеллистики.

Переходя к более современному этапу литературного процесса Китая, невозможно не упомянуть литературу «поиска корней» конца 70-х – начала

80-х гг. XX в., наследующую традиции латиноамериканского магического реализма. Данное художественное направление переосмысливает методы реставрирования связей с традицией ушедших эпох, таким образом «восстанавливая “культуру” как категорию, не связанную с моралью и политикой» [4, с. 242]. Каждое новаторское произведение имеет синтетическую природу – смешение литературных приемов и традиций, опосредование иных видов искусства. Переосмысляя наследие «культурной революции» и, вместе с тем, проводя политику реформ и открытости, Китай неизбежно заимствовал многие западные тенденции, что привело к рефлексии национального масштаба, направленной на поиск собственной социальной истории и культурных истоков.

Китайский писатель и лауреат Нобелевской премии по литературе Мо Янь, работая в рамках литературы «поиска корней», реконструирует реальность в формальной структуре мифа, используя метод магического реализма. Современное литературоведение склонно определять магический реализм как метод, «особый тип художественного мышления, свойственный разнородным явлениям в литературе XX века, при котором писатель отрицает плодотворность рационалистического мышления в стремлении выразить и художественно осмыслить мифически-магическую модель мировидения и для которого характерно органичное использование элементов фантастики наряду с обязательным наличием черт легко опознаваемой исторической реальности» [2, с. 255]. Магический реализм изображает мир полным тайн и загадок, управляемый не только научными законами, но и законами магии и чудес. Подобный мир представляет человека неотъемлемой частью культуры, что мотивирует поиск более глубокого понимания сущности человека.

В сюрреалистическом романе «Страна вина» (1992) высмеивается китайская одержимость пищей и «каннибалистическая» культура, ранее осужденная Лу Синем. Это сатирическое произведение, которое исследует отношения китайского народа с едой и напитками, а также показывает невоздержанность, развращенность и разложение чиновников государственного аппарата. В романе находится и место «чуду»: главный герой Дянь Сяоэр находит источник, из которого течет вино вместо воды; в разных эпизодах романа люди превращаются в животных, например, дядя Сяоэра превращается в быка и т. д. Также главный герой встречает призраков умерших персонажей, некоторые персонажи наделены даром предвидения, например, слепая гадалка. Имеют место и необычайные события: Дянь Сяоэр исцеляется от тяжелой болезни после употребления винной воды из источника и демонстрирует необычайную силу, когда он в одиночку побеждает банду разбойников [3].

Таким образом, использование элементов чуда в «Стране вина» соответствует художественному направлению «поиска корней», где чудесные элементы вплетаются в обыденную реальность. Важно отметить, что интерпретация чудесных элементов в романе может быть разнообразной. С одной стороны, их можно воспринимать буквально, как свидетельство существования сверхъестественных сил, с другой стороны, они могут быть интерпретированы метафорически, символизируя внутренние переживания героев и особенности китайской культуры, что возвращает нас к понимаю

чуда как столкновения двух личностных планов восприятия бытийной реальности.

Важнейшей составляющей магического реализма являются мифопоэтические формы выражения. Стремление «вернуться к корням» посредством космогонических, антропогонических, эсхатологических знаний дает возможность на переосмысление национального культурного наследия, инвертирование и заигрывание с традиционными для ушедших эпох мотивами и паттернами. В результате символизм, который повсеместно встречается в произведениях Мо Яня, становится инструментом косвенной критики политической, экономической и социальной систем современной автору реальности. Поэтика мифа позволяет дистанцироваться от реалий окружающего мира, но в то же время описать их с более широкой и глубокой точки зрения. Мифологизирование у Мо Яня рассматривается не только как способ организации нарратива, но и как инструмент осмысления и интерпретации действительности, который использует параллели из традиционных мифов, порожденные иной стадией исторического развития.

Характерным для данного произведения является сосуществование мира потустороннего с миром бытийной действительности. Мо Янь вводит в повествование малые формы рассказа, постепенно формирующие новую вариацию осовремененного аналога сборника рассказов «Записки о поисках духов» Гань Бао. Писатель упоминает «Записи о необычайных делах в Цзюю», на которые то и дело ссылается персонаж романа Ли Идоу, начинающий писатель и исследователь в Академии виноделия. На страницах романа оживают легенды, а герои его приобретают демонические черты и сверхъестественные способности [3].

Несмотря на очевидное влияние латиноамериканского магического реализма в литературе, Мо Янь демонстрирует собственный неповторимый подход. В своем уникальном субъективном мироощущении он отображает различные аспекты менталитета и общественной жизни китайцев. Магический реализм Мо Яня – это не заигрывание с реальностью, а ее подлинное отражение. Делая выводы касательно специфики магического реализма в творчестве Мо Яня, мы можем предположить, что здесь чудо не просто вплетается в структуру нарратива, но также является основополагающим средством к решению внутренних и внешних конфликтов персонажей произведения в современных им реалиях. Так магическое открывает путь к бунту против абсурда. В поисках своих корней Мо Янь обнаруживает, что почитание предков и возврат к древнейшим архетипам есть единственный действенный способ поиска собственной идентичности как отдельной личности и как неотъемлемой части целой нации.

#### Список литературы

1. **Лосев, А. Ф.** Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. – Москва : Политиздат, 1991. – 525 с. – ISBN 5-250-01293-0.
2. **Маслова, Е. Г.** Магический реализм как парадигма культурно-художественного сознания современного общества / Е. Г. Маслова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2002. – № 10. – С. 254–269.

3. **Мо Янь.** Страна Вина : [роман] / Мо Янь ; пер. с кит. И. А. Егорова. – Санкт-Петербург : Амфора, 2012. – 448 с. – ISBN 978-5-367-02229-2.
4. **Vance Yeh, C.** Root Literature of the 1980s: May Fourth as a Double Burden / Catherine Vance Yeh. – Cambridge (Massachusetts) : The Appropriation of Cultural Capital : China's May Fourth Project, 2001. – 374 p.

**Korobko K. V.**

**Understanding the Category of Miracle in Chinese Literature  
of the Late XX – early XXI Centuries  
(Based on the Example of Mo Yan's Work)**

*This article analyzes the understanding of the category of miracle in modern Chinese literature in the context «search for the roots» literature and Mo Yan's works, in particular, the novel «The Land of Wine» (1992).*

**Key words:** *Chinese literature, myth, literature of «search for the roots», miracle, myth, Mo Yan.*

**Никулина Анастасия Андреевна,**  
преподаватель кафедры  
английской и восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*anastasianikulinaa@mail.ru*

## **Особенности использования образов-символов в художественном тексте (на материале романа Дж. Барнса «Попугай Флобера»)**

*Статья посвящена исследованию роли символов в художественном тексте. Образы-символы выступают неотъемлемой частью художественных произведений, включая литературу, кино, театр и изобразительное искусство. Понимание символов является важным аспектом для выявления основных идей и мотивов произведения, поэтому в данной работе автор рассматривает функции и способы создания образов-символов, а также специфику их использования.*

**Ключевые слова:** образ, символ, языковые явления, художественный текст, смысл.

В мире литературы образы-символы играют ключевую роль, воплощая в себе идеи, мысли и чувства автора, и выступают в качестве своеобразных проводников между автором и читателем. Они могут быть представлены в виде персонажей, мест, предметов или даже слов, которые имеют определенное значение и могут вызывать у читателя определенные ассоциации. Символы позволяют глубже понять замысел произведения, раскрыть его основную идею и мотивы, а также придать тексту особую выразительность и многозначность. Символ, как и другие литературные приемы, может образовывать переносное значение слов, связывая между собой предметы и явления, но, в отличие от аллегории или метафоры, символ подразумевает бесконечное множество значений, что делает его уникальным и важным инструментом создания произведений.

Символы в художественном тексте рассматривались в работах А. Белого, Б. М. Гаспарова, А. А. Потебни и других, в исследованиях по философии (А. Ф. Лосев, П. А. Флоренский), а также семиотике художественного текста (Ю. М. Лотман).

В данной статье мы хотим рассмотреть основные аспекты образов-символов, а также их значимость для интерпретации литературных текстов. Целью работы является выявление функций, а также изучение способов создания образов-символов в художественном тексте.

Актуальность данной темы связана с тем, что образы-символы являются неотъемлемой частью художественных произведений, включая литературу, кино, театр и изобразительное искусство, а понимание символов является важным аспектом интерпретации художественного произведения.

Слово «символ» происходит от греческого «symbolon», что обозначает «знак, условный знак, опознавательная примета» [3]. В художественном

произведении символ представляет собой универсальную эстетическую концепцию, которая исследуется путем сравнения с другими смежными концепциями – художественным образом, знаком и аллегорией. В общем смысле символ может быть определен как образ, рассматриваемый с точки зрения его символичности, и как знак, обладающий всей органичностью и многозначительностью образа [2, с. 378]. Любой художественный символ является художественным образом, однако не каждый художественный образ является символом. Символ указывает на выход образа за свои границы, на наличие некоего значения, которое неразрывно связано с образом, но не идентично ему [2, с. 384].

Символ состоит из предметного образа и глубокого смысла, которые являются двумя неразрывными категориями. Смысл не может существовать отдельно от образа, а образ без смысла теряет свою значимость. Эти два компонента разделены, но в то же время только при их взаимодействии раскрывается значение символа [2, с. 380]. Символы могут быть связаны с культурным контекстом, историческим периодом, социальной средой или личными переживаниями автора. Образы-символы могут быть универсальными, то есть понятными для всех читателей, например, роза часто символизирует любовь и красоту, или ворон, который ассоциируется с мрачными и таинственными сюжетами. Другие символы могут быть контекстуальными, то есть связанными с определенной культурой или эпохой [1, с. 41].

Одной из основных функций образов-символов является отражение авторской позиции и идеи. С помощью символов можно передать абстрактные концепции и идеи, которые трудно выразить напрямую. Например, в романе «Война и мир» Л. Толстого образ дуба символизирует силу, стойкость и мудрость, в то время как образ Наташи Ростовской олицетворяет идеи женственности, любви и чуткости.

В нашем исследовании мы используем термин образ-символ, понимая его как художественный образ, который воплощает какую-либо идею и выходит за рамки своего непосредственного значения. Для изучения функций и особенностей создания образов-символов мы выбрали образ попугая в романе Дж. Барнса «Попугай Флобера». Повествование в романе ведётся от лица вымышленного персонажа Джеффри Брэйтуэйта, путешествующего по местам, связанным с жизнью и творчеством Гюстава Флобера. Во время работы на столе Флобера находилось чучело попугая, послужившее вдохновением для создания автором персонажа попугая Лулу. Важной частью исследования, проводимого Брэйтуэйтом, является определение того, какое из двух чучел попугаев, предположительно принадлежащих Флоберу, является подлинным. В данном произведении при помощи аллегории автор создает образ попугая, который выступает в качестве символа, отражающего взаимоотношения между автором и его персонажами.

Во многих культурах птица считается символом воздуха, свободы, творчества и духовности. Ее способность летать, петь и даже говорить сделала ее одним из самых ярких и символических образов. Некоторые считают птицу символом гармонии, порядка, свободы и духовности, ассоциируя ее с божественностью. Однако данный образ может иметь и отрицательные коннотации в зависимости от вида птицы. Например, ворон

часто символизирует зло и считается проводником, предупреждающим об опасности [4, с. 7].

Попугай – самые необычные птицы в мире, которые на протяжении веков очаровывали людей своей красотой, веселым нравом и уникальной способностью имитировать человеческую речь. В некоторых культурах они ассоциировались с роскошью, упрямством, любознательностью и даже мистическими силами [4, с. 42].

Исследуя образ попугая в романе, можно проследить его идеологическую связь с самим Флобером или писателем в целом. Дж. Барнс указывает на это при помощи проведения параллелей между попугаем и писателем, что можно увидеть в следующем примере: «We are all to a greater or lesser degree eagles or canaries, parrots or vultures» [6, с. 64]. Также в тексте часто упоминается слово «клетка», в которую заключен попугай, символизируя затворничество: «We are all caged birds, and that life weighs the heaviest on those with the largest wings») [6, с. 64]. Еще одной особенностью, связывающей попугая с автором, является наличие у птицы «дара речи»: «A rare creature that makes human sounds» [6, с. 20].

В структуре романа попугай также олицетворяет собой связь между прошлым и настоящим, напоминая, что творчество не имеет временных границ и может жить вечно, передаваясь от одного поколения к другому. Следующим образом выступают глаза попугая, которые представляют собой метафору и символизируют понимание и мудрость. В глазах попугая герой видит отражение своей собственной души, что позволяет лучше понять его чувства и мысли.

Таким образом, мы можем выделить следующие стилистические фигуры и художественные приемы для создания образов-символов.

1. Аллюзия – стилистическая фигура, содержащая указание, аналогию на некий литературный, биографический, исторический, мифологический или политический факт, закреплённый в письменной или разговорной речи. Писатели используют аллюзии на другие произведения литературы, истории или мифы, что позволяет создавать более сложные и многогранные образы [3].

2. Использование аллегорий. Аллегория – это литературный прием, который использует образы животных, предметов или абстрактных понятий для представления идей или концепций. Этот прием позволяет автору передавать свои идеи более ярко и образно, а читателю – лучше понимать и интерпретировать содержание произведения [3].

3. Использование метафор. Метафора – художественный прием, с помощью которого автор сравнивает один предмет с другим на основании общих признаков. Данный прием позволяет автору создавать яркие и запоминающиеся образы, проводить аналогии и раскрывать глубину своих идей [3].

4. Использование деталей описания. Символика в литературном произведении может быть усилена с помощью детального описания места действия, окружающей обстановки, внешности и поведения персонажей.

5. Олицетворение – литературный прием, который представляет собой наделение животных, предметов, явлений природы человеческими свойствами. Этот прием используется для усиления эмоционального воздействия на читателя [3].

Изучив приведенные примеры, а также литературу по теме исследования, мы выделили следующие функции символов в художественном тексте.

1. Функция создания атмосферы. Символы могут описывать место действия, время года или любые другие детали, которые создают определенную атмосферу в произведении.

2. Функция передачи идей и понятий. Символы позволяют писателю передавать глубокие идеи или понятия, которые не могут быть выражены напрямую, а также создавать сложные или абстрактные образы и идеи, чтобы помочь читателю лучше понять смысл произведения.

3. Функция формирования образов персонажей. Символы играют важную роль в формировании образов главных героев, помогая автору более точно передавать характер и эмоции персонажей.

4. Функция отражения особенностей общества. Символы также могут отражать социальные проблемы или противоречия, с которыми сталкиваются персонажи.

5. Функция усиления эмоционального воздействия. Символы могут усиливать эмоциональное воздействие произведения, делая его более глубоким и проникновенным.

Данные особенности указывают на то, что символы могут быть использованы для создания атмосферы, передачи идей или характеристики персонажей. Они также помогают автору точнее передать особенности образа главного героя, способствуют развитию умений более объемно воспринимать образный мир художественного произведения.

Итак, образ-символ объединяет в себе архетипические, культурные и индивидуальные аспекты, образуя основу структуры художественного произведения, отражая его содержательное богатство. Это делает его эффективным инструментом для анализа и интерпретации произведений. Исследование функций и способов создания образов, которые содержат в себе определенные символы, помогает глубже понять замысел произведения и раскрыть основную идею.

Материалы данного исследования могут быть использованы на занятиях по изучению как зарубежной, так и русской литературы. Перспективы дальнейшего исследования мы видим в дальнейшем изучении символов, используемых авторами в художественных текстах, а также в более детальном рассмотрении способов их создания.

#### Список литературы

1. **Колодина, Н. И.** Символ в художественных произведениях / Н. И. Колодина // Понимание как усмотрение и построение смыслов : сб. науч. тр. / Тверской гос. ун-т ; редкол.: Г. И. Богин (отв. ред.) [и др.]. – Тверь, 1996. – ISBN 5-7609-0084-6. – С. 40–45.
2. **Лотман, Ю. М.** Семиосфера : Культура и взрыв. Внутри мыслящих миров. Статьи, исследования, заметки / Ю. М. Лотман. – Санкт-Петербург : Искусство-СПб, 2000. – 704 с. – ISBN 5-210-01488-6.
3. **Словарь лингвистических терминов Жеребило.** – Текст : электронный // Gufo.me : [сайт]. – URL: [https://gufo.me/dict/linguistics\\_zherebilo](https://gufo.me/dict/linguistics_zherebilo) (дата обращения: 20.01.2024).

4. **Тресиддер, Д.** Словарь символов / Джек Тресиддер. – Текст : электронный // RoyalLib.com : электрон. б-ка : [сайт]. – URL: [https://royallib.com/read/tresidder\\_dgek/slovar\\_simvolov.html#0](https://royallib.com/read/tresidder_dgek/slovar_simvolov.html#0) (дата обращения: 20.01.2024).
5. **Хроленко, А. Т.** Теория языка : учеб. пособие / А. Т. Хроленко, В. Д. Бондалетов. – Москва : Флинта : Наука, 2004. – 512 с. – ISBN 5-89349-583-7.
6. **Barnes, J.** Flaubert's Parrot / J. Barnes. – London : Jonathan Cape, 1984. – 190 p. – ISBN-13 978-0224022224.

**Nikulina A. A.**

#### **Features of the Use of Images-symbols in a Literary Text**

*The article is devoted to the study of the role of symbols in a literary text. Symbolic images are an integral part of artistic works, including literature, cinema, theater and art. Understanding symbols is an important aspect for identifying the main ideas and motives of a work, therefore, in this work the author examines the functions and methods of creating symbols, as well as the peculiarity of their use.*

**Key words:** *image, symbol, linguistic phenomena, literary text, meaning.*

УДК 821.111–31.09(410.5):929 Кронин

**Новикова Анна Анатольевна,**  
канд. филол. наук, доцент,  
заведующий кафедрой английской и  
восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*anitabogdan@mail.ru*

## **Влияние образа города на характеристику главного героя в романе А. Дж. Кронина «Памятник крестоносцу»**

*В статье рассматриваются особенности влияния образа города на характеристику главного героя в романе А. Дж. Кронина «Памятник крестоносцу». Автор утверждает, что в развитии образа Стефена Десмонда экспозиционную функцию выполняют зарисовки урбанистического пейзажа, а образ города влияет на характеристику главного героя, помогая не только воссоздать атмосферу реальности городского пространства, но и передать его чувства, восприятие событий.*

**Ключевые слова:** А. Дж. Кронин, роман, мировой литературный процесс, образ города.

Будучи центром материальной и духовной культуры, город является сложным и изменяющимся продуктом человеческой деятельности, предметом осмысления многих наук. В литературоведении тема интерпретации городского пространства сегодня также стала чрезвычайно актуальной, ведь только писателю образ города доступен во всей его целостности, что помогает создать, так называемую, «душу города» (Н. П. Анциферов), его эстетический образ, приближенный или воссоздающий его реальное содержание.

Образ города является значимым как для изучения «сложного семиотического механизма, генератора культуры» (Р. Барт, Б. М. Гаспаров, Ю. Кристева, Ю. М. Лотман и др.), так и для исследования художественной специфики текста, поэтому и сегодня он привлекает внимание множества современных лингвистов и литературоведов (С. Б. Веселова, Дж. Конрад, А. Лефевр, Ю. В. Малыгина, Ю. А. Маринина, Р. Парк, И. М. Покидченко, В. В. Сулова, А. С. Шурупова и др.).

Мировой литературный процесс является частью общественно-исторического процесса, поэтому сегодня важным является пересмотр творчества писателей с позиций современности. Так, например, отечественному читателю известны не все произведения писателя, некоторые из них сегодня публикуются в переводе впервые («Испанский садовник», 2022; «Грейси Линдсей», 2022; «Дневник доктора Финлея», 2022; «Дама с букетом гвоздик», 2023). Стоит отметить, что и образ города в романе А. Дж. Кронина «Памятник крестоносцу» ранее не рассматривался, что и является новизной проводимого исследования.

Цель нашей статьи – описать особенности влияния образа города на развитие образа главного героя в вышеназванном романе английского писателя.

Роман «Памятник крестоносцу» («Crusader's Tomb»), впервые опубликованный в 1956 году, имел несколько иное название – «A Thing of Beauty», являющееся отсылкой к поэме Дж. Китса «Эндимион», написанной в 1818 году:

*A thing of beauty is a joy for ever:  
Its loveliness increases; it will never  
Pass into nothingness; but still will keep  
A bower quiet for us, and a sleep  
Full of sweet dreams, and health, and quiet breathing...* [3, с. 10].

Поэма Дж. Китса – это свободная трактовка греческого мифа, повествующего о любви лунной богини Дианы и пастуха Эндимиона. В ней поэт акцентирует внимание читателей на поиске красоты-истины через милосердие и сострадание, «что выдает зачарованность писателя творческой и духовной борьбой людей» [2, с. 195], и именно об этом идет речь в романе А. Дж. Кронина: Стефен Десмонд ценой собственной жизни пытается продемонстрировать всему миру красоту и любовь к искусству. Главный герой – это «крестоносец», посвятивший себя не богу, но творчеству. И так, оба варианта названия достаточно точно отражают смысл произведения (в русском переводе Т. А. Кудрявцевой и Т. А. Озерской название романа было передано как «Памятник крестоносцу»).

Родным городом Стефена Десмонда стал Стилуотер (*Stillwater*), но, как и в большинстве произведений автора, – он является вымышленным и созданным, на наш взгляд, для характеристики образов персонажей и дополнения событий, происходящих в романе. При этом данный населенный пункт несет коннотацию «тихого городка», в котором живут обычные люди и в котором ничего особенного не происходит – жизнь течет своим чередом. И так, Стилуотер – это образ любого родного города, близкого каждому читателю. Для Бертрама Десмонда Стилуотер стал призванием всей его жизни, но для Стефена – это лишь чувство долга перед отцом и, хотя герой любит родной город, но он не может реализоваться здесь как художник: «I can't tie myself up in this little place...» [1, с. 10]. Образ Стилуотера объединяет в себе монотонность жизни, присущую англичанам, и преемственность поколений.

Образ Лондона представлен автором в духе описываемого времени, но отражает он, в первую очередь, отношение Стефена к нему. Герой ощущает себя в нем как в клетке: «This red brick structure, built into the line of broken-down stucco houses which sagged along the street like decayed old men, now more than ever reminded him of a small but efficient penitentiary» [1, с. 16]. К образу Лондона А. Дж. Кронин применяет такие эпитеты, как «deserted» и «greasy» не только с целью его описания, но и для передачи внутреннего состояния героя.

Существование города во времени всегда сопровождается знаковой репрезентацией, то есть, город – это локус, исторически и культурно освоенное пространство, которое непрерывно продуцирует культурную информацию. Париж в романе А. Дж. Кронина – это пространственная и хронологическая ось, пронизывающая времена и пространства, но являющаяся центральным локусом романа. Стефен Десмонд стремится в Париж: «PARIS was unknown to Stephen...» [1, с. 28] – это образ, движущийся сквозь живопись, обретает в художественном и речевом выражении значение некоего «литературного мифа».

В романе каждое первое слово глав выделено заглавными буквами, скорее всего, это графические особенности данного издания, но как-то случайно в шестой главе слово «Париж» становится ключевым в тематической сетке текста, связанным с основным мотивом поиска свободы в романе: «Under the spell of his new freedom...» [1, с. 34].

Для Стефена первый приезд в Париж был знаковым – это исполнение заветной мечты: «I am in Paris, thought Stephen giddily, at last» [1, с. 30], его переполняет волнение и восторг, ощущение счастья и удивление от того, что он на самом деле в Париже: «In the morning it was a sensation which never palled to awaken to the knowledge that he was in Paris...» [1, с. 34], именно поэтому сквозь его восприятие мы видим город в ярких красках: «Now the city was stirring from its Sunday torpor. In the side streets north of the river, the little corner cafés had begun to fill up in discreet yet lively fashion. Provision shops were opening, middle-class families began to take the air...» [1, с. 29].

Образ Парижа, описываемый в романе, ограничен темпорально и локально. Автор как будто отделяет город от Стефена, показывая, что Париж живет своей жизнью в тот момент, когда герой занимает позицию наблюдателя: «...all this entranced him, cut by sharp, sudden cries, the chatter of many tongues, a slow chime of bells against the background of the soft grey buildings, the graceful white bridges, the lovely river, already beginning to sparkle in the sun» [1, с. 35].

Маршрут движения Стефена сразу после приезда несколько хаотичен: гостиница «Клифтон» на улице Ла-Сурдиер, улица Мон-Табор, площадь Согласия, Королевский мост, Новый мост, остров Ситэ, а вот во второй день, как и в последующие, он строит планы, в которых первое место занимает Монпарнас и Академическая школа на бульваре Селин, где он занимался живописью у профессора Дюпре. Как любитель контрастных описаний, А. Дж. Кронин не мог не подчеркнуть, что если атмосфера Парижа вызывала у Стефена восторг, то атмосфера в студии – неприятие и недопонимание: он не мог привыкнуть к тому, что там отсутствовал порядок и царил постоянный шум, мешающий сосредоточиться, то есть, большинство учащихся приходили в студию лишь из желания развлечься, хотя были и те, кто занимался вполне прилежно.

Писатель указывает и на то, что даже гостиница «Клифтон» (он остановился здесь по рекомендации отца) показалась Стефену унылой, похожей на «суровый склеп» по сравнению с кипящей жизнью Парижа: «By way of contrast, the Clifton, bathed in a dim religious light, wore a solemn, near sepulchral air» [1, с. 30]. В данном примере антитеза, используемая автором на лексическом уровне, реализуется через контекстуальные антонимы, поэтому кроме денотативного значения читатель улавливает и дополнительные иронические коннотации в духе А. Дж. Кронина.

В основном автор описывает Париж выходного дня (чаще всего это воскресный день), тем самым, давая понять читателю, что у Стефена в то время не было ни финансовых проблем, ведь отец регулярно присылал деньги, ни проблем со здоровьем – он наслаждался жизнью и городскими окраинами: «...to those lovely reaches of the Seine between Châtillon and Melun. They took the *bateau mouche* from the Pont Neuf to Ablon, where they hired a skiff and pulled with leisurely strokes against the slow green stream, winding placidly between banks made glorious by the Forest of Sénart until, mooring at some riverside inn,

they disembarked to lunch at a wooden table in the open air» [1, с. 39]. В подобные моменты упоения природой герой ощущает, что он достиг желаемого: «...all of which awoke in him a quivering ecstasy, above all the belief that he had, at last, “found himself” in the “artistic life”...» [1, с. 40], но именно через описание внутреннего состояния Стефена автор показывает, что это лишь видимость. На эту мысль нас наталкивают такие лексические единицы, как «экстаз» и «вера». Герой верит в то, что он «свободен» и «нашел себя» в искусстве, но писатель, наоборот, подчеркивает быстротечность бытия и эфемерность подобных идей – он уверен, что за это еще предстоит побороться.

Париж, которым его видит герой в начале своего приезда – это кипучий и пьянящий город, но перед отъездом домой, уже через год, когда Стефен получил письмо от отца, в котором тот напоминал ему о данном им слове, о возвращении домой и забытых своих «парижских увеселений и забав», Стефен в испарине восклицает: «My God, what a life... And Father thinks my days are a round of pleasure!» [1, с. 51], то есть, уже через год восприятие героем Парижа меняется. Не менее занимательно использование писателем эпитета «веселый» по отношению к образу Парижа: так иронично его назвал Мансей Питерс, известный английский художник и член Королевской академии, когда пришел оценить работы начинающего художника: «“So you’ve been in Parea, eh?” “Yes, just under a year.” “Working hard, I hope, in the gay city.” This with a glance of veiled humour towards the others...» [1, с. 59]. Из его уст это звучало как некая колкость и демонстрация своей значимости, но это лишь раззадорило Стефена. Данное высказывание, хотя и относится к Парижу, но оно настолько точно передает и отношение окружающих к занятию главного героя живописью, что можно сразу предугадать, чем закончится оценка его картин.

Второй приезд героя в Париж воспринимается им иначе: он испытывает грусть и тоску по тем ощущениям, которые переживал ранее – это уже не тот Париж, который ассоциировался у Стефена со свободой и мечтой – теперь это «незнакомый» ему город, от которого он не знает, чего ожидать.

Итак, главные функции репрезентации парижского текста в романе – это средство разворачивания событий сюжета, а также дополнительное средство для характеристики главного героя и его мироощущений.

Образ города Авила-де-лос-Кабальерос (*Avila de los Caballeros*) тесно связан с образом Жерома Пейра, пожилым художником, с которым судьба свела Стефена в Париже и с которым они вместе совершили путешествие в Испанию. Пейра при первом знакомстве с главным героем описывает город так вдохновенно и благоговейно, что вызывает иронию и насмешки у Стефена и Глина. Автор, используя прием контраста и антитезы, осознанно формирует у читателя образ человека со странностями, но в то же время доброго и творческого: «...lying behind its granite ramparts, baked yellow by the sun in summer, frozen by the Castilian winter, standing like a great crown amidst its wilderness of rock against the hard blue of the Gredos Mountains» [1, с. 45]. Итак, образ города Авила-де-лос-Кабальерос представлен писателем достаточно романтично и используется для характеристики персонажа.

Самым ироничным, на наш взгляд, является образ Дувра, который А. Дж. Кронин называет «черным ходом»: «Dover, in the rain, was a mean back-door through which to steal away from England» [1, с. 67]. Прибегая к

приему перифраза, писатель подчеркивает, что Дувр для Стефена – это лишь место перехода в другую «жизнь». Авторское восприятие города полностью соответствует его реальному предназначению: «As the cross-Channel packet left the grimy harbor, muddy streets, yellow hillside buildings, putty-coloured cliffs alike were merged in the grayish deluge» [1, с. 67] – это портовый город, являющийся ближайшим к европейскому берегу.

Город Нетье – собирательный образ любого небольшого городка Франции, который был необходим автору для воссоздания жизни главного героя в этот период. Неосознанно можно провести параллель с реальным городом Веттей, который сыграл важную роль в жизни Клода Моне: он долго жил там и живописные места вдохновили его на написание целой серии картин. Сначала А. Дж. Кронин характеризует Нетье как «маленький» и «унылый» городок, передавая ощущения Стефена, но впоследствии отношение героя кардинально меняется. Автор снова прибегает к излюбленному приему контраста и демонстрирует читателю, что Нетье становится для Стефена Десмонда источником вдохновения: «The little town, with its drab inhabitants, hitherto a desert of sterility, became suddenly transfigured, a teeming source of inspiraion» [1, с. 80].

Таким образом, экспозиционную функцию в развитии образа главного героя анализируемого романа выполняют зарисовки урбанистического пейзажа, которые одновременно относятся и к прямым способам формирования художественного образа города. Косвенным способом изображения города является описание ассоциативно соотнесённых с ним городских локусов и явлений фикционального мира. При создании образов героев А. Дж. Кронин прибегает к несобственно-прямой речи для передачи в интроспективном показе их эмоциональных состояний, используя при этом образ города в качестве способа их формирования. При этом описания урбанистического пейзажа у А. Дж. Кронины достаточно краткие и связаны, в основном, с внутренним состоянием главного героя, его переживаниями и сюжетом произведения. Образ города в исследуемом романе влияет на характеристику главного героя, помогая не только воссоздать атмосферу реальности городского пространства, но и передать его чувства, восприятие событий.

Перспективы исследований мы видим в дальнейшем изучении произведений А. Дж. Кронины и описании влияния образа города на характеристику персонажей.

#### Список литературы

1. **Cronin, A. J.** A thing of beauty / A. J. Cronin. – Boston : Little, Brown and Company, 1956. – 314 p.
2. **Davies, A. A.** J. Cronin. The Man Who Created Dr. Finley / A. A. Davies. – London : Richmond, Surrey : Alma Books, 2011. – 287 p. – ISBN 978-1-84688-112-1.
3. **Keats, J.** Endymion: a poetic romance / J. Keats. – London : Printed for Taylor and Hessey, 93, Fleet Street, 1818. – 232 p. – OCLC 1467112.

**Novikova A. A.**

**The Influence of the City's Image on the Characterization  
of the Protagonist in A. J. Cronin's Novel «Crusader's Tomb»**

*The article deals with the peculiarities of the influence of the city's image on the characterization of the protagonist in A. J. Cronin's novel «Crusader's Tomb». The author considers that in the development of the image of Stephen Desmond exposition function is performed by sketches of urban landscape, and the image of the city affects the characterization of the protagonist, helping not only to recreate the atmosphere of the reality of urban space, but also to convey his feelings and perception of events.*

**Key words:** *A. J. Cronin, novel, world literary process, image of the city.*

Туленинова Лариса Владимировна,  
канд. филол. наук,  
доцент кафедры английской и  
восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
lartul@rambler.ru

## Детская литература как объект исследования: новые подходы

*С целью выявления актуальности и перспектив применения лингвоконцептуального анализа к произведениям детской литературы автор данной статьи проводит обзор уже существующих в настоящее время исследований и анализирует их результаты. Делаются выводы об эффективности лингвокультурологического подхода как нового способа выявления специфики произведений для детей. Производится оценка его практической ценности.*

**Ключевые слова:** детская литература, лингвоконцептуальный анализ, концептосфера, языковые явления, ценности, этнос.

Детская литература как явление возникла довольно давно – около 5 веков назад (как полагают, в недрах образовательных изданий), но замечен литературными критиками данный феномен был только в XVIII в. И лишь в XIX в. она стала рассматриваться отдельно от «общей» художественной литературы. Появились научные труды о ее специфике отдельных авторов, среди которых был В. Г. Белинский [1], отводивший литературе для детей исключительно важную роль в развитии у них «элементов человеческого духа». Однако, как таковая, наука о детской литературе появилась сравнительно недавно – во второй половине XIX в., и только в середине XX в. был издан первый учебник по истории детской литературы, в котором было дано её определение и отмечено занимаемое ею место: на пересечении художественной литературы и педагогики.

С появлением достаточно глубоких историко-литературных исследований во второй половине прошлого века были предложены обоснованные определения термина «детская литература» и начаты серьёзные литературоведческие исследования: расширяется объем самого понятия, классифицированы и описаны продукты данного вида литературного творчества, выдвинуты различные подходы к его изучению [4]. В конце XX – начале XXI вв. с появлением целой книжной индустрии детской литературы возрастает её роль как средства социального воспитания подрастающего поколения, формирования определённых нравственных ориентиров. Интерес к ней в настоящее время не перестаёт расти, и появляются все новые подходы к исследованию, в том числе и междисциплинарные.

Один из наиболее перспективных современных подходов предлагает сравнительно молодая наука – лингвокультурология. Как известно, объектом лингвокультурологического анализа выступает взаимосвязь культуры и языка в различных сферах их функционирования. Применение

в рамках лингвокультурологического исследования сочетания двух методов: филологического и концептуального анализов с задействованием присущих им процедур (определение и характеристика жанра исследуемого произведения, его системы образов, культурных смыслов, ценностных приоритетов, заключённых в языковую оболочку и вплетённых таким образом в ткань произведения) позволяет получить наиболее полное представление об особенностях литературы того или иного этноса.

Среди современных лингвокультурологических исследований художественного дискурса автором данной статьи обнаружено значительное количество работ, посвящённых детской литературе различных национальных культур, а также особенностям самого определения «детская литература», проблеме, которая до сих пор является предметом научных дискуссий [9, с. 145].

Целью нашего небольшого исследования является обоснование целесообразности применения именно лингвоконцептуального анализа к произведениям детской литературы, его важности и перспектив.

Нами было выявлено, что сфера лингвокультурологических исследований в последнее время значительно расширилась как за счёт включения в зону интереса учёных все большего числа культурных концептов, то есть увеличения их предметной области, так и за счёт вовлечения в процесс изучения более детального анализа различных форм дискурса в качестве объекта исследования. Один из типов такого дискурса – художественный дискурс, в котором автором формирования определённого наполнения ценностной компоненты лингвокультурного концепта является «элитарная языковая личность» – писатель либо поэт, творящий в том или ином жанре литературы.

Процесс формирования у человека различного рода ценностей и, в особенности, ценностей нравственного толка, безусловно, начинается в раннем возрасте. Во многом этому способствует то, какая культурная среда окружает формирующуюся личность и какие именно ценностные приоритеты этой средой закладываются в её сознание. Поэтому изучение концептов лингвокультуры, как единиц менталитета того или иного этноса должно, на наш взгляд, начинаться с их изучения в рамках детской литературы, во многом определяющей формирование данного менталитета. Здесь же следует отметить и особенность «элитарной языковой личности» – детского писателя, которым «надо родиться», как любил повторять В. Г. Белинский.

Возникает вопрос о специфичности места детской литературы в культуре как отдельного этноса, так и в мировой культуре в целом, а также о том, существуют ли особенности наполнения содержания и структуры концептосферы произведений для детей. Рассмотрение означенных проблем также заинтересовало автора статьи. Попробуем с ними разобраться, сделав небольшой обзор исследований, посвящённых изучению различных аспектов с точки зрения лингвокультурологии.

Е. П. Привалова на основании своего исследования художественного текста, написанного для подростков, утверждает, что он является «точкой пересечения трёх концептосфер: 1) концептосферы возрастной группы «подростки»; 2) общенациональной концептосферы; 3) индивидуальной концептосферы автора» [9, с. 148]. Таким образом, наблюдаем вывод о

специфичности структуры концептосферы текста произведения в детской литературе.

Находим также интересное исследование профессора-лингвиста Е. В. Белоглазовой, которая, говоря о ценностном потенциале детской литературы, выделяет её «идеологию (*курсив автора статьи*), определяющую форму и содержание создаваемых произведений» [2, с. 172]. Она отмечает, что таким образом выражаются «представления общества, к которому принадлежат и автор, и потенциальные читатели, о целях и задачах детской художественной литературы» (то есть, снова фактически упоминаются три концептосферы) [2, с. 173].

Интересна, по нашему мнению, идея Е. В. Белоглазовой о двойственности идеологии детской литературы, основанной на двойственности её адресата, на которой сформирована потребность создания в текстах произведений набора специальных дискурсов, формирующих «полидискурс детской литературы, задающих её тематическое ядро» [2, с. 173]. Наличие полидискурса, несомненно, влечёт за собой и расширение содержательной стороны концептосферы. Мы попытались выявить, насколько она специфична и что именно влияет на её наполнение, т. е. каковы механизмы её формирования.

Тем же исследователем (Е. В. Белоглазовой) особо отмечается важность функции социализации, которая проявляется «во введении в текст произведения элементов познавательного, учебного, дидактического, экономического, общественно-политического дискурсов, а также дискурса «взрослой» речи. То есть концепты, актуализируемые в этих видах дискурса, находят своё место и в концептосфере произведений детской художественной литературы. Так, к примеру, концепт «школа» присутствует в романах Дж. Роулинг о Гарри Поттере посредством включения в текст элементов аутентичного учебного дискурса [2, с. 174].

Ещё одну особенность механизма формирования концептосферы в «детском тексте» прослеживаем благодаря исследователю И. С. Кузьминой [6, с. 178–181], которая отмечает явно выраженную возрастную мотивацию взаимосвязи различных концептов: объективация одного концепта за счёт включения языковых единиц, вербализирующих другие концепты, происходит с учётом возраста читателя и эволюции (так сказать, «взросления») его языковой картины мира.

Ещё один исследователь – М. Н. Иманова, при анализе специфики эмоционального содержания детской литературы, в свою очередь отмечая зависимость текста для детей от их возраста, также упоминает интересную особенность – эволюционирование такого текста в сторону его «взросления» в силу «акселерации детства», вызванной бурным техническим развитием и возрастанием объёма информации в современном обществе. В силу сдвига границ возрастных этапов, считает данный автор, возрастную специфику не следует рассматривать как нечто неизменное [5, с. 283].

По мнению Э. П. Хомич, отмеченная выше эволюция текста расширяет жанровые возможности детской литературы. Исследователь отмечает «трансформацию сказочной традиции» и появление «наджанровых и жанровых модификаций» [10, с. 103].

Одним из таких наиболее современных жанров детской литературы является фэнтези, имеющий много общего со сказкой, однако отличающийся

от неё отсутствием установки на нереальность. Особенности данного жанра посвящено исследование Т. В. Печагиной, которая анализирует категориальные концепты *добро* и *зло* в детской фэнтези на материале произведений английской, немецкой и русской детской литературы. Она выдвигает понятие «фантазийной картины мира», включающей «мифологические, сказочные, фантастические, чудесные и другие элементы, которые отражают несуществующую, вымышленную действительность» [8, с. 4].

Ещё одну особенность детской литературы подметила В. В. Воинова при анализе языковых средств репрезентации концепта *joy* в персонажной речи в детской англоязычной литературе. Данный исследователь утверждает, что спецификой детской литературы является подбор средств выражения категории эмотивности [3, с. 219]. Анализ текстов позволил ей сделать заключение, что авторы детской литературы используют такие же единицы разных уровней языка для репрезентации категории эмотивности, что и писатели для взрослых. Основное различие состоит в распределении средств выражения данной лингвистической категории, в их подборе, обусловленном адресованностью детской аудитории. Стремясь обеспечить наглядность, авторы предпочитают прибегать к средствам графического и синтаксического уровня. Лексический уровень задействован в значительно меньшем объёме, при этом самым распространённым маркером эмоции *joy* является использование авторских междометий [3, с. 222].

Итак, подведём некоторые итоги, охарактеризовав, прежде всего, специфику детской литературы как особого вида художественного дискурса (вспомним формулу С. Михалкова – «литература в литературе»).

1. Прежде всего, следует отметить её возрастную направленность, эволюционирующий характер детского текста, обусловленный возрастными изменениями аудитории: средства воздействия на читателя-ребенка изменяются по мере его взросления; несомненно, велико влияние визуального компонента текста детской книги для младшего возраста, оно также находится в фокусе внимания филологов [3; 6].

2. Ещё одна особенность – набор специальных дискурсов, формирующих полидискурс детской литературы, задающий её тематическое ядро.

3. И, наконец, говоря о современной детской литературе, учёные отмечают трансформацию в ней жанров.

Из всего сказанного выше можно сделать ряд выводов, основным из которых нам представляется следующий: в силу специфических дискурсивных свойств детской литературы, обусловленных особенностями ее функций, возникает необходимость поиска новых подходов исследования, в том числе и в рамках лингвокультурологии как науки, основным предметом которой является лингвокультурный концепт – сложноструктурированный феномен, в свою очередь входящий в структуру концептосфер различных уровней. Изучение концептов культуры посредством исследования способов их объективации, как в лингвокультуре отдельного этноса, так и различных, в сопоставительном аспекте в рамках детской литературы позволяет достаточно эффективно выявить ценностное наполнение этого вида литературы. При современном подходе к детству с культурологических и литературоведческих позиций исследователи подчёркивают его роль в расширении жанровых возможностей детской литературы.

Кроме того, лингвоконцептуальное исследование позволяет выявить новые специфические картины мира (например, фантазийная картина мира), характерные именно для детей, а также специфические графические и синтаксические средства, которые также свойственны преимущественно детской литературе. В зависимости от того, в формировании какого типа ценностей заинтересовано общество, оно должно обеспечивать своих детей соответствующими произведениями. Особые требования должны предъявляться и к автору произведений для детей как посреднику между обществом и ребёнком – представителем данного общества. Поэтому лингвокультурологические исследования детской литературы имеют огромную практическую ценность, так как могут использоваться и при подготовке работников образования, и давая определённый воспитательный потенциал родителям.

#### Список литературы

1. **Белинский, В. Г.** О детской литературе : [сборник] / В. Г. Белинский, Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов ; Дом дет. книги Детгиза. – Москва : Детгиз, 1954. – 432 с.
2. **Белоглазова, Е. В.** Установка на социализацию адресата как фактор формирования полидискурса детской художественной литературы / Е. В. Белоглазова. – Текст : электронный // Знание. Понимание. Умение. – 2010. – № 3. – С. 172–176. – URL: [http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2010/3/Beloglazova\\_Adjustment-Addressees-Socialization-Factor/](http://www.zpu-journal.ru/zpu/contents/2010/3/Beloglazova_Adjustment-Addressees-Socialization-Factor/) (дата обращения: 20.02.2024).
3. **Воинова, В. В.** Языковые средства репрезентации концепта joy в персонажной речи детской англоязычной литературы / В. В. Воинова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 219–222.
4. **Детская литература с основами литературоведения** : программы пед. ин-тов / сост.: Н. Н. Светловская, О. В. Джежелей. – Москва : Просвещение, 1983. – 248 с.
5. **Иманова, М. Н.** Категория эмотивности в детской английской литературе / М. Н. Иманова // Научное обеспечение развития сельского хозяйства и снижение технологических рисков в продовольственной сфере : сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава, Санкт-Петербург, 26–28 янв. 2017 г. : в 2 ч. / отв. ред. И. В. Солонько. – Санкт-Петербург, 2017. – Ч. 2. – С. 281–283.
6. **Кузьмина, И. С.** Динамика концептосферы детского художественного текста как отражение возрастной картины мира (на материале английского языка) / И. С. Кузьмина // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2011. – № 3, т. 1 : Филология. – С. 175–183.
7. **Немнясова, М. В.** Особенности восприятия и влияние иллюстрации на понимание детьми художественного текста книги / М. В. Немнясова // Образование и воспитание. – 2018. – № 3(18). – С. 70–71.
8. **Печагина, Т. В.** Категориальные концепты «Добро» и «Зло» в детской фэнтези : спец. 10.02.19 «Теория языка» : автореф. дис. на соиск. учен. степ.

канд. филол. наук / Печагина Татьяна Владимировна ; Челябинский гос. ун-т. – Челябинск, 2011. – 21 с.

9. **Привалова, Е. П.** Концептуальная структура немецкого художественного текста для подростков / Е. П. Привалова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2009. – Вып. 559. – С. 144–151.
10. **Хомич, Э. П.** Скромное обаяние детской книги Алтая / Э. П. Хомич // Филология и человек. – Барнаул, 2014. – № 1. – С. 92–107.

**Tuleninova L. V.**

### **Children's Literature as an Object of Research: New Approaches**

*In order to identify the relevance and prospects of applying linguistic conceptual analysis to works of children's literature, the author of this article reviews recent research works and analyzes their results. Conclusions are drawn about the effectiveness of the linguocultural approach as a new perspective way of identifying the specificity of works for children. Its practical value is assessed.*

**Key words:** *children's literature, linguistic conceptual analysis, conceptual sphere, linguistic phenomena, values, ethnos.*

УДК 373.016:811.111'23

**Ухов Александр Сергеевич,**  
канд. филос. наук, доцент кафедры  
социально-гуманитарных дисциплин и  
методик их преподавания  
Старобельского факультета  
(филиала) ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*meon@yandex.ru*

**Фокина Анна Сергеевна,**  
лаборант кафедры социально-гуманитарных  
дисциплин и методик их преподавания  
Старобельского факультета (филиала)  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*annafofs396@gmail.com*

## **История рецепции и библейская критика: апостол Павел как интерпретатор Второзакония**

*В статье анализируется 1-е послание апостола Павла Коринфянам 9:9,10a,b в свете литературной традиции древнего Ближнего Востока, раскрывается способ заимствования автором послания ветхозаветной экзегезы. Показывается, что христианская экзегеза 1 Кор исходит из антропоцентрического контекста Второзакония в целом и Втор 25:4 в частности, следуя за апостолом Павлом, а еврейская – игнорирует его; указываются причины, по которым девтерономист использует шумерский «Альманах земледельца» (возможно, его редакцию) для собственных целей. Это позволяет со всей очевидностью проследить транскультурную эволюцию текста и его интерпретацию – один практический совет, этизируясь (Reception History «Альманаха земледельца»), становится чисто гуманистической проекцией у апостола Павла (Reception History Втор 25:4).*

**Ключевые слова:** автор, «Альманах земледельца», Библия, библейская критика, ближневосточная литература, заповеди, интерпретация, литературная традиция, перевод, экзегеза, Reception History.

В ранее опубликованной статье «Библейский текст и его история рецепции в контексте древней ближневосточной литературной традиции» мы отмечали, что «современная библеистика (от библейской критики до Reception History) стала активнее использовать наработки культурологов, лингвистов, археологов, историков для более совершенного понимания библейских смыслов и посредством их – углублять наши знания о загадочных культурах Древнего Ближнего Востока. Общим местом в науке стало понимание того, что проникновение в сущность образа мышления народов Ближнего Востока может позволить экзегету избежать ошибочных суждений. Такая герменевтическая позиция подняла процесс адекватного перевода текста Библии, который постоянно уточняется благодаря углублению наших знаний о культуре, на более высокий уровень и позволила учёным говорить о влиянии культурно-исторического контекста на процесс становления канона. Однако

часто библеисты искусственно или тенденциозно разделяют текстуальную критику и то, что относится к Reception History; считается, что последний подход может применяться к текстам, которые уже закрепились в библейском каноне и развивать экзегезу исключительно в позднем их историческом развитии. Но есть весьма веские причины полагать, что Reception History может быть свойственен библейскому тексту на всех этапах его становления вплоть до канонической фиксации» [11, с. 47].

В статье на примере конкретных библейских текстов мы доказали, что историческая рецепция была присуща авторам Ветхого Завета, а текстуальная критика и Reception History не только не противоречат друг другу, но и должны рассматриваться как единый методологический принцип общего экзегетического процесса [11, с. 54]. Мы также обращали внимание не только на последние работы учёных в этой области, но и на то, что «большинство исследований в основном сосредоточены на проблеме происхождения библейского текста самого по себе, а интерпретационные тенденции в Библии, т. е. то, что можно назвать Reception History доканонического нарративного развития, зачастую игнорируется ими» [11, с. 48].

Цель настоящего исследования – на примере 1 Кор 9:9,10a,b показать, что процесс развития толкования библейского текста не просто присущ самой Библии, но и является закономерным для любой литературной традиции Древнего Ближнего Востока.

*Ибо в Моисеевом законе написано: не заграждай рта у вола молотящего. О волах ли печётся Бог? Или, конечно, о нас говорится? Так, для нас это написано (1 Кор 9:9,10a,b).* Здесь апостол Павел цитирует известное место из Второзакония 25:4 «Не заграждай рта волу, когда он молотит». Суть высказывания апостола понятна: Павел не отрицает ветхозаветную заповедь, однако интерпретирует её, приспособив к собственным нуждам, а именно – к апостольской миссии [10, с. 209]. Заповедь упоминается им дважды (1 Кор 9:9–12; 1 Тим 5:18), чтобы показать, что, если она относится к животным, то тем более её можно применить к человеку (см. ком. к Женевской Библии на Втор 25). Это подтверждает ст. 7: *Какой воин служит когда-либо на своём содержании? Кто, насадив виноград, не ест плодов его? Кто, пася стадо, не ест молока от стада?* (1 Кор 9:7), что позволило, например, Кулаковым (Заокский перевод) сделать интересный контекстуальный русский перевод 1 Кор 9:9, который мы не встречаем ни в одном другом русском переводе Нового Завета: «Ведь в нем написано: «Не мешай волу есть то, что молотит он». О волах ли тут речь?». Таким образом, если кто-то пасёт стадо, заслуживает молока от того же стада, а вол, который молотит, может есть от того, что он намолотил. Хотя Кулаковы демонстрируют нам яркий пример современной экзегезы в деле перевода, всё же Втор 25:4 они переводят традиционно: «Не завязывай рта волу, когда он молотит зерно». Заокский перевод учитывает контекст слов Павла, но игнорирует контекст ветхозаветной заповеди, которую цитирует апостол. Возможно, причина в том, что Втор 25:4 включено в перечень других этических требований и не требует дополнительных экзегетических усилий в процессе перевода. То есть, для целей перевода 4 стиха достаточно обратиться к этическому характеру всего Второзакония, но этого недостаточно для понимания культурного происхождения данного стиха.

Традиционная христианская экзегеза толкует Втор 25:4 в гуманистическом ключе: «Повелением "не заграждай рта волу, когда он молотит" подчеркивается необходимость заботливого отношения к животным, помогающим человеку добывать его повседневный хлеб» [2, с. 234]; «Еврейские комментаторы трактовали вола как представителя всех трудящихся, будь то человек или животное, и, тем самым, закон был в пользу человека. Закон написан для нас, он подтверждает право тружеников на урожай. Они работали, ожидая получить плоды своих трудов» [6, с. 466]. Заметим, однако, что лучшие еврейские комментаторы Торы, Раши и Сончино, говорят именно о животных, а не о людях, поэтому приписывание некоторыми исследователями своей христианской традиции еврейским экзегетам выглядит, по меньшей мере, удивительно: «...Но если так, почему сказано «быку»? Чтобы исключить (из общего правила) человека [Сифре]» (Комментарий Раши на Книгу Дварим); «Тора требует проявить милосердие и подумать о том, что для животного завязанный рот лишние мучения, в то время как для хозяина убыток от того, что оно сможет съесть, не будет существенным. Настоящий гуманизм находит свое выражение в законе «не заграждай рта быку, когда он молотит». Заставлять животное тяжело работать в то время, как вкусная пища находится перед его глазами, но недоступна ему – бессердечный акт. Значит, не только побои и труд до изнеможения считаются проявлением жестокости по отношению к скоту, но и лишение его возможности удовлетворить необходимую потребность в пище» [8, с. 1253].

Переводчик Нового Завета В. Н. Кузнецова объясняет заповедь Втор 25:4 следующим образом: «Обычно при помощи волов молотили зерно. На току расстилались снопы, волов водили по ним, так что они своими копытами выбивали из колосьев зерна. Поскольку во время работы вол иногда мог подхватить несколько колосков, то некоторые скупые крестьяне надевали на волов намордники... В книге Второзакония крестьянину действительно велено милосердно относиться к животным и не препятствовать им слегка подкормиться» [4, с. 155–165].

Таким образом, мы видим, что христианская экзегеза касательно Втор 25:4 исходит из антропоцентрического контекста всего Второзакония, следуя за апостолом Павлом, а еврейская – игнорирует его. Интересно, что именно еврейские экзегеты приблизились к культурно-историческому контексту Второзакония, поскольку девтеронимист использует известное на Древнем Ближнем Востоке правило, относящееся к быку, которое изначально не имело никакого отношения к человеку.

В шумерском «Альманахе земледельца», который датируется 1700–1500 гг. до н. э., мы находим такие слова: «Когда ты соберешься «вскрыть кучу», испеки арра-хлеб. Перед тем, как «вскрывать» ячмень, укрепи зубцы своих цепов, привязав их кожаными ремнями и обмазав смолой... Когда ты приготовишься впрячь волов (в молотилку), пусть твои люди, что «вскрывают» ячмень, стоят рядом с их (быков) пищей» (Таблица «Альманаха», строки 87–99). Знаменитый шумеролог С. Крамер комментирует эти строки таким образом: «Молотьба, следующая сразу за жатвой, проходит в три стадии. Сначала снопы ячменя давят телегами, гоняя их вперед-назад в течение пяти дней подряд. Затем пускают в ход молотильный цеп, представляющий собой лучи с зазубринами, стянутые кожаными ремнями и схваченные смолой,

чтобы «открыть ячмень». Здесь встречается еще одна библейская параллель – указание во время молотбы кормить досыта волов, исходящих слюной от соблазнительного запаха свежего ячменя (см. Второзаконие, 25:4)» [3, с. 128].

Хотя Крамер видит здесь параллель с Втор 25:4, всё же перед нами не этическая заповедь, а обычный практический совет – это видно из общего контекста шумерского документа, где нет места сочувствию, тем более – к животным. Даже там, где опытный земледелец советует оставить несколько несрезанных колосков для голодных людей, мы видим только сделку с богами: «Во время дневной жатвы, как в «дни лишений», пусть на земле останется немного зерна в помощь молодым и сборщикам колосьев по их числу, (и) пусть спят (у тебя в поле) как на (открытом) болоте. (Если ты так поступишь), твой бог станет выказывать тебе постоянную благосклонность. После того, как ты получил..., не..., (но) поджарь (немного) сжатого ячменя (так, чтобы) о тебе постоянно звучала «молитва жатого ячменя» (Таблица «Альманаха», строки 78–86). Такую зависимость богов от потребностей человека ориенталист О. Немировский называет «вавилонизацией»: «Божествам в Вавилонии поклоняются постольку, поскольку это нужно людям, ценят и любят их постольку же, поскольку обычный социализированный персоналист ценил и любил бы своего премьер-министра или командира полка; общество и власть считаются нужными лишь постольку, поскольку они необходимы для процветания персон, первичными субъектами оценки и точками отсчета при этических и экзистенциальных построениях являются персоны, к их удовольствиям и страданиям привязана вся система ценностей, добро на базовом уровне понимается как удовольствие/удовлетворение желания, зло как подневольное страдание или подневольная гибель; человек ментально и ценностно суверенен» [5]. К этому остаётся добавить известный в науке факт, что цивилизации Аккада и Ассирии вдохновлялись мироощущением черноголовых. Известный российский учёный А. Зубов признавался, что из-за такого отношения жителей древней Месопотамии к сакральному, ему гораздо интереснее говорить о египтянах [2].

Крамер делает обычную интерполяцию, комментируя совет относительно быка; он видит этическую составляющую там, где её нет. На эту тенденцию у Крамера указывали другие известные шумерологи, например, В. Емельянов: «Крамер в своей книге «История начинается в Шумере» подвергается соблазну постоянно сравнивать шумерские сюжеты и библейские, и в результате он в Шумере всюду находит Библию. Я понял, что это неправильно, что у шумеро-аккадских текстов другое содержание. Там могут попадаться общие сюжеты и мотивы с Библией, но смыслы там будут другие» [1].

На наш взгляд, советы земледельца выглядят проще; кратко их можно перефразировать так: «накорми быка и следи за тем, чтобы он ел только свою пищу, тогда он не тронет твоего зерна. Сытый бык не потянется к чужому зерну. Таким образом ты сбережёшь своё зерно. Недожатые же колосья оставь голодным – за это тебе боги дадут большой урожай».

Есть несколько причин считать, что девтерономист использует именно «Альманах земледельца» (возможно, его редакцию) для собственных целей. Во-первых, «Альманах» был очень популярным сборником практических советов на Древнем Ближнем Востоке. Сам Крамер писал об этом так: «Несомненно, его составил один из профессоров шумерской школы, эдуббы,

о чем свидетельствует явный литературный навык, повсеместно отразившийся в сочинении. Цель композиции была педагогической: он предназначался для обучения студентов эдуббы, особенно наиболее продвинутых, всем навыкам искусства и ремесла успешного фермерства. Это подтверждается тем фактом, что сочинение было найдено в многочисленных дублях и отрывках, и нет нужды говорить, что еще много таких осталось похороненными под руинами Шумера.

На этом основании можно сделать вывод, что это сочинение было очень популярно как среди профессоров, так и среди студентов, поскольку, вероятно, помогало выпускнику эдуббы получить хорошую работу и закрепиться на ней, о чем мы узнаем из практически неизвестного эссе, которое можно озаглавить «Разговор угулы и писаря», где выпускник эдуббы появляется в роли успешного управляющего большим поместьем» [3, с. 129]. Во-вторых, советы земледельца можно встретить в других местах Второзакония. «Следующий фрагмент текста, если считать верным его перевод, представляет немалое этическое и библейское значение: фермеру предписано оставить на земле немного упавших колосков ячменя для «молодых» и «собираателей» – благотворительное деяние, за что бог станет оказывать ему особое расположение» [3, с. 128].

О тенденции у Крамера к интерполяциям мы уже говорили – в крайней цитате Крамера нас интересует фиксация самого факта существования библейской параллели к Втор 24:19. Наиболее вероятно, что этизация советов земледельца – результат творчества девтерономиста: «Когда будешь жать на поле твоём и забудешь сноп на поле, то не возвращайся взять его; пусть он остаётся пришельцу, [нищему], сироте и вдове, чтобы Господь Бог твой благословил тебя во всех делах рук твоих». В-третьих, очерёдность советов земледельца такая же, что и во Второзаконии. Обращает на себя внимание, что и советы, и заповеди (Втор 24:19–22; Втор 25:4) находятся рядом.

Таким образом, наблюдается транскультурная эволюция текста и его интерпретаций. Один практический совет, этизируясь (Reception History «Альманаха земледельца»), становится чисто гуманистической проекцией у апостола Павла (Reception History Втор 25:4).

Возможно, Втор 25:4 сначала существовал в литературе премудрости – в пользу этого говорит тот факт, что заповедь о быке не вписана в религиозно-этический контекст Второзакония; в шумерском сборнике практических советов их соседство выглядело бы гармоничнее, в то время как девтерономист не только размещает заповедь о животном среди заповедей, регламентирующих отношения между людьми, но и формулирует её не как этический совет. В действительности этизация этой заповеди обнаруживается не текстом, а его интерпретацией. Христианская же экзегеза Втор 25:4, которая берёт своё начало от апостола Павла (если не считать того, что сам Шауль был евреем и экзегетическую традицию мог усвоить через школу рабби Шаммая), видит в ветхозаветном постановлении заповедь, направленную исключительно на человека: «Что значит сказанное: да не обратиши вола молотяща? Высший смысл сего ясно показал нам божественный апостол (1 Кор 9:9–10). Но благочестен и тот смысл, который представляется с первого взгляда. Ибо несправедливо не вкусить плода тому, кто возделал землю и с трудом обмолачивает снопы» [9]. Этот «Высший

смысл», о котором говорит бл. Феодорит – Reception History, берущее начало от апостола Павла. В свою очередь, Заокский перевод 1 Кор 9:9 под редакцией Кулаковых может служить ярким примером того, как изменяется текст одной традиции, попадая в экзегетическое пространство другой. Возможно, именно таким образом фрагмент из «Альманаха земледельца» превратился во Втор 25:4.

На этапе заимствования библейский текст подлежал творческой переработке, приспособлению к потребностям и запросам аудитории. Этот процесс требовал приведения заимствованного материала к определённой культурной норме, посредством чего библейский автор – в нашем случае апостол Павел – мог указывать на то, что новый текст необходимо читать в новом контексте, в связи с новыми этическими реалиями. Исходя из этого, мы видим, что Reception History библейского текста существует: во-первых, до своей фиксации в каноне; во-вторых, изначально, когда автор впервые решает использовать его. В перспективе понимание нецелесообразности противопоставления Reception History и библейской критики поможет учёным более аргументированно говорить о невозможности проведения границы между оригинальным текстом и его исторической рецепцией.

#### Список литературы

1. **Емельянов, В. В.** Древнее Библии, или как понять шумеров / В. В. Емельянов. – Загл. с титул. экрана. – Изображение (движущееся ; трехмерное) : видео. Текст (визуальный) : электронные // YouTube : [видеохостинг]. – URL: [https://www.youtube.com/watch?v=G\\_ZHQAXHmIs](https://www.youtube.com/watch?v=G_ZHQAXHmIs) (дата обращения: 30.07.2021).
2. **Зубов, А. Б.** История религиозных идей : лекции прошлых лет, прочитанные в МГИМО, ун-те Иоанна Богослова, других учеб. заведениях и на публичных площадках / А. Б. Зубов. – Раздел. Религия Месопотамии : [аудиолекция]. – 1 ч. 12 мин. – URL: [https://abzubov.com/lectures/old\\_religions](https://abzubov.com/lectures/old_religions) (дата обращения: 03.09.2021). – Режим доступа: Официальный канал историка «Андрей Зубов». – Загл. с титул. экрана. – Формат записи: MP3. – Устная речь : аудио.
3. **Крамер, С.** Шумеры : первая цивилизация на Земле / Самюэль Крамер ; [пер. с англ. А. В. Милосердовой]. – Москва : Центрполиграф, 2002. – 381 с. – ISBN 5-9524-0160-0.
4. **Кузнецова, В. Н.** Первое письмо христианам Коринфа : комментарий / В. Н. Кузнецова. – Москва : Общедоступный православ. ун-т : Фонд им. А. Меня, 2007. – 304 с. – ISBN 978-5-87507-279-6.
5. **Немировский, О.** Вавилонизацией я называю... / О. Немировский. – Текст : электронный // vyradhe – LiveJournal.com : [блог]. – URL: <https://vyradhe.livejournal.com/70300.html?thread=1000604#t1000604> (дата обращения: 03.09.2021).
6. **Новый библейский комментарий** : в 3 ч. Ч. 3. Новый Завет / [пер. с англ. А. А. Баев и др.]. – Санкт-Петербург : Мирт, 2001. – 751 с. – ISBN 5-88869-118-6.
7. **Павловы послания** : комментированное издание / [рук. проекта и науч. ред. А. Десницкий]. – Москва : Гранат : Ин-т перевода Библии, 2017. – 784 с. – ISBN 978-5-93943-238-2.

8. **Пятикнижие и Гафтарот** : Иврит. текст с рус. пер. и классич. коммент. «Сончино» / [ред. М. Гринберг] ; коммент. сост. Й. Герц. – Москва : Мосты культуры ; Иерусалим : Гешарим, 1999. – 1456 с. – ISBN: 5-7349-0018-4.
9. **Феодорит Кирский блаженный**, Вопрос 31 ресурс. – Текст : электронный // Экзеget.ру: Библия и толкования : [сайт]. – URL: <https://ekzeget.ru/bible/vtorozakonie/glava-25/stih-4> (дата обращения: 03.09.2021).
10. **Уолтон, Д.** Библейский культурно-исторический комментариий : в 2 ч. Ч. 1. Ветхий Завет / Джон Х. Уолтон, Виктор Х. Мэтьюз, Марк У. Чавалес ; под общ. ред. Т. Г. Батухтиной. – Санкт-Петербург : Мирт, 2003. – 984 с. – ISBN 5-88869-156-9.
11. **Ухов, А. С.** Библейский текст и его история рецепции в контексте древней ближневосточной литературной традиции / А. С. Ухов // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Сер. 3, Филол. науки. Медиакommunikации. – 2023. – № 1(94). – С. 46–54.

**Ukhov A. S.,  
Fokina A. S.**

### **Reception History and Biblical Criticism: the Apostle Paul as an Interpreter of Deuteronomy**

*The First Epistle of the Apostle Paul to the Corinthians 9:9,10a,b is analyzed in the light of the literary tradition of the ancient Near East. The way the author of the epistle borrows Old Testament exegesis is revealed. It is shown that the Christian exegesis of 1 Cor proceeds from the anthropocentric context of Deuteronomy in general and Deuteronomy 25:4 in particular, following the Apostle Paul, while the Jewish exegesis ignores it. Reasons are given why the Deuteronomist uses the Sumerian «Farmer's Almanac» (possibly a revision of it) for his own purposes. This makes it possible to trace the transcultural evolution of the text and its interpretation – one practical advice, being ethicized (Reception History of the «Farmer's Almanac»), becomes a purely humanistic projection in the Apostle Paul (Reception History Deuteronomy 25:4).*

**Key words:** author, «The Farmer's Almanac», Bible, biblical criticism, Near Eastern literature, commandments, interpretation, literary tradition, translation, exegesis, Reception Histories.

УДК 82.09:008(100)''19/20''

**Шумская Анастасия Владимировна,**  
преподаватель кафедры  
английской и восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
*nastyashumsk@mail.ru*

## **Феномен мультикультурализма в зарубежной литературе XX–XXI века**

*В статье рассматриваются понятия мультикультурализма в контексте мирового литературного процесса XX–XXI века. На примере постколониальных писателей раскрывается потенциал этнокультурной идентичности в художественных произведениях. В конечном итоге, соглашаясь с передовыми исследователями данной тематики, автор выявляет, что произведения постколониальных писателей современности описывают происходящие события с точки зрения персонажей, исключенных из общества, лишенных основных ценностей жизни, включая право на собственную идентичность.*

**Ключевые слова:** мультикультурализм, мировой литературный процесс, постколониальная литература.

Одним из ключевых элементов в современном мире считается понятие культуры, которое приобретает особую важность в контексте глобализации. Культура выступает не только как определитель идентичности, но и как объединяющий фактор для каждого сообщества. Именно через призму понятия культуры мы можем выделить уникальные черты таких сфер, как литература, музыка, язык, архитектура и изобразительное искусство, а также сформулировать основные тенденции в определенной исторической эпохе, что формирует актуальность нашего исследования.

Цель нашего исследования – определить понятие мультикультурализма в современной англоязычной литературе.

Объектом исследования является постколониальная литература современного периода, а предметом – понятие культурной идентичности персонажа и писателя в художественных произведениях.

Новизна исследования заключается в более детальном рассмотрении проблемы освещения культурных традиций в литературе, использования авторами нетрадиционных литературных методов, а также изучении исторических изменений, произошедших в представлении культурного многообразия в художественной литературе после Второй мировой войны.

Феномен мультикультурализма в зарубежной литературе XX–XXI вв. отражает разнообразие культурных и социальных перспектив, выходящих за пределы традиционных национальных рамок. Этот подход предоставляет писателям возможность исследовать сложные вопросы, такие как: идентичность, миграция, социальная справедливость и взаимодействие различных культур. Проблема множественности культурных традиций в литературе стала особенно актуальной в середине прошлого века, и она поро-

дила новое понятие – «мультикультура». С этим термином появилась теория «мультикультурализма». М. В. Глостанова, одна из первых отечественных исследователей этого явления, описала его как «весьма противоречивое междисциплинарное явление, включающее идеологические, философские, художественные аспекты и оперирующее в сферах антропологии, социологии, политологии, экономики, историографии, педагогики, литературоведения и философии». Это явление служит выражением и в определенном смысле обоснованием плюралистической культурной парадигмы, которая ставит перед собой задачу предложить новое «идеальное» и часто утопическое видение, соответствующее или контрастирующее с активно обсуждаемым идеалом общества и культуры «разнообразия» [1].

Исследователи современной мультикультурной литературы, освещающей процессы приобретения новой идентичности человеком в условиях глобализации и значительных изменений в миграционных потоках за последние десятилетия, сталкиваются с определенной проблемой. Это чувство присутствия некоей силы, власти на всех уровнях западной культуры, которая взаимодействует с пафосом этих произведений и, в определенном смысле, предвосхищает альтернативные способы мышления и восприятия мира в современном обществе.

Как указывает британский культуролог и философ Р. Бромли в своей книге «Нарративы новой общности», альтернативные способы восприятия, не вписывающиеся в главенствующую, исторически установившуюся культурную традицию, часто оказываются в подчиненном положении. Это особенно относится к произведениям постколониальной литературы, которые иногда вынуждены существовать в «отраженном», вторичном пространстве [4, с. 32].

Дискурс «другого» иногда оказывается в униженном положении, признается маргинальным, относится с покровительством или подвергается угнетению в зависимости от того, как он вызывает реакцию господствующих институтов власти. По мнению исследователя М. Шапиро, современное глобальное мировидение по-прежнему ориентировано на устоявшиеся исторические сюжеты, поддерживающие территориально ограниченное представление о независимости и свободе. Эти сюжеты усилены современной политэкономией, которая недооценивает докоммерческие системы жизнеобеспечения и обмена, заменяя мифы эволюционного развития историей насильственной конфронтации и узурпации [5, с. 91].

Постколониальная литература, представляющая дискурс «другого», сегодня привлекает особое внимание читателей и исследователей. Как отмечает Р. Барт, она передает «извне высказывания» и включает произведения, созданные с точки зрения переживаний маргинальной личности, столкнувшейся с психологической травмой из-за миграции, разрыва с родиной или насильственного переселения в непривычные пространства. В такой литературе особое внимание уделяется образам «границы», «порога» и «края», которые придают существованию мигранта или перемещенного человека качества фрагментарности, травмирующей разрывности и сновидений [3, с. 29].

В своих произведениях постколониальные писатели из Великобритании, США, Канады и других мультикультурных регионов часто обращаются к

теме «причастности» человеческой личности к определенному народу или историческому моменту. В подтексте их произведений постоянно присутствует идея неустойчивости и неопределенности современного мироустройства, которое возникло в результате насильственного перемещения многих народов в эпоху колониализма и продолжается в настоящее время в связи с историей миграции.

Самой актуальной проблемой, которая находит отражение в произведениях мультикультурной или постколониальной литературы, является раскрытие этнокультурной идентичности мигрантов. В частности, в произведениях раскрывается, как эта идентичность проявляется через «мерцающие» понятия, такие как «плюрализм», «изменчивость», «неоднозначность» и другие аспекты живого процесса формирования личности.

Актуальной также остается проблема разрешения конфликта между индивидуальной принадлежностью к диаспоре и коллективным бессознательным, что приводит к критическому переосмыслению чувства общности и способствует исцелению от травмы, вызванной колониальным и постколониальным дискурсивным разрывом. В подобных произведениях часто исследуются темы миграции, адаптации, конфликта культур и синтеза различных культурных элементов [1].

Основной сюжет романа Зэди Смит «Белые зубы» (2000) вращается вокруг нескольких семей, представителей различных культур и поколений, чьи судьбы переплетаются в результате сложных событий и случайностей. Центральными персонажами являются Арчи Джонсон, англичанин, и Самад Икбал, бангладешец, которые становятся друзьями во время службы в Войсках освобождения. Сюжет романа охватывает широкий временной и культурный спектр, начиная со Второй мировой войны и заканчивая концом XX века. Главными темами романа являются мультикультурализм, миграция, идентичность и сложные взаимоотношения между разными этническими группами в современном Лондоне.

Роман «Белые зубы» характеризуется острым юмором, глубокими социокультурными наблюдениями и оригинальным стилем. Сюжет развивается в неожиданные повороты, а персонажи являются яркими и многогранными, представляя различные аспекты современного общества. Интерес представляет тот факт, что мегаполис – главный топос произведения – трансформируется вследствие диалектических процессов глобализации и глокализации, в результате чего диаспора «впитывает» опыт корневой культуры страны пребывания и разрушает устоявшуюся философию и идеологию расы, нации, идентичности путем формирования новых диаспорных «городских пейзажей». Иначе говоря, мигранты становятся не просто созерцателями, «путешественниками», они активно преобразуют те миры, в которые прибывают [2, с. 43].

Художественное пространство в постколониальном контексте формируется в основном в мультикультурной среде, где писательский талант часто проявляется на стыке двух или более этнокультурных миров. Такое творчество постколониального писателя становится своего рода проявлением маргинальности, вытекающей из опыта отвергнутой личности, существующей на границе культурных территорий [2, с. 106].

В романе «Белый тигр» Арвинда Адига (2008) рассказывается история Балрама Халвайя, молодого человека из низших слоев индийского общества, который поднимается из убогости и социальной несправедливости. Рассказ Балрама в виде письма к китайскому премьер-министру, который планирует посетить Индию, и через этот необычный художественный прием читатель узнает о его пути к освобождению. Роман обнажает социальные неравенства и классовые различия в современной Индии. Он затрагивает тему эксплуатации бедных рабочих классов, их борьбы за выживание и стремление к лучшей жизни. Балрам ищет свою идентичность и свободу от системы, где бедные часто остаются в безвыходном положении. Его «белый тигр» символизирует редкую возможность освобождения, которую он стремится достичь.

Художественные произведения в постколониальном контексте играют роль ответа на вопросы об общности и идентичности. Проблема сосуществования людей из разных культур в одном пространстве не может быть эффективно решена обыденными методами, поскольку она глубоко связана с культурным опытом диаспоры и миграции. В «Осени» (2016) Али Смит рассказывается о дружбе между Элисон, 32-летним историком и Дэниэлом, 101-летним художником, который близок к смерти. Роман погружает читателя в события современного Лондона, касающиеся политики, миграции, искусства и личных отношений. Важной чертой произведения является его актуальность. Али Смит внимательно обсуждает британскую политику, беженцев, культурные изменения, происходящие в обществе, и другие вопросы. Роман обращается к теме «брексита» и к поиску идентичности в периоды перемен и неопределенности.

Перечисленные выше произведения представляют собой всего лишь несколько примеров того, как современные английские авторы исследуют и отражают мультикультурное общество в своих произведениях, внося вклад в литературный диалог о культурном разнообразии и взаимопонимании.

В подтексте постколониальных произведений проявляется «расколотый» голос повествователя, который отражает множество личностей, проживающих в сознании мигранта. В этом контексте перемещенная личность постоянно борется за восстановление утраченных корней и ценностей, оставленных в прошлом, в стране детства или юности, которую она вынуждена была покинуть по различным, чаще всего неблагоприятным обстоятельствам [1].

Основным вопросом, возникающим при попытке определить сущность постколониальной литературы, является философский контекст и жанровая форма. Это связано с тем, что произведения, созданные мультикультурными писателями, часто направлены против устоявшихся структур власти и превращаются в полифонические и мультилингвальные тексты.

Произведения современной литературы и их авторы оказываются вовлеченными в непрерывный процесс «переплавки» и «строительства» новой идентичности в рамках бесконечного диалога между сходным и различным. В итоге ключевой чертой произведений постколониальных писателей нового поколения становится представление о мире с маргинальной или пограничной точки зрения. Тем не менее, героям этих произведений предоставляется возможность ответить на вызовы времени, порой конкурируя по популярности с книгами, посвященными традиционным темам жизни коренных европейцев.

### Список литературы

1. **Тлостанова, М. В.** Мультикультурализм: порождение или альтернатива глобализации? / М. В. Тлостанова. – Текст : электронный // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Философия. – 2006. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/multikulturalizm-porozhdenie-ili-alternativa-globalizatsii> (дата обращения: 20.02.2024).
2. **Толкачев, С. П.** Мультикультурный контекст современного английского романа / С. П. Толкачев. – Москва : Изд-во Лит. ин-т им. А. М. Горького, 2003. – 402 с.
3. **Barthes, R.** The Pleasures of the Text / Roland Barthes ; translated by Richard Miller ; with a note on the text by Richard Howard. – London : Jonathan Cape, 1976. – 80 p. – ISBN-10 0224011871.
4. **Bromley, R.** Narratives for New Belonging / R. Bromley. – Edinburgh : Edinburgh University Press Ltd., 2000. – 182 p. – ISBN 0-7486-0951-2.
5. **Shapiro, M.** Violent Cartographies: Mapping Cultures of War / M. Shapiro. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1997. – 245 p. – ISBN 978-0-8166-2921-3.

Shumskaya A. V.

### Phenomenon of Multiculturalism in Foreign Literature of the XX-XXI Century

*The article considers the concepts of multiculturalism in the context of the world literary process of the XX-XXI centuries. The research of postcolonial writers reveals the potential of ethnocultural identity in fiction. Ultimately, agreeing with advanced researchers of this topic, the author claims that the works of post-colonial writers of our time describe the events taking place from the point of view of characters excluded from society, devoid of the basic values of life, including the right to their own identity.*

**Key words:** multiculturalism, world literary process, post-colonial literature.

## ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81'25:316.722:82

Дятлова Анастасия Михайловна,  
преподаватель кафедры английской  
и восточной филологии  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
dyatlova-01@mail.ru

### Интерпретационная деятельность переводчика-постредактора в контексте межкультурной коммуникации

*Статья посвящена рассмотрению проблемы влияния языковой личности переводчика-постредактора на индивидуальный стиль автора при применении систем машинного и нейросетевого перевода. Автор делает вывод о целесообразности применения постредактирования в процессе перевода произведений мирового литературного процесса в контексте межкультурной коммуникации, а также определяет место и значение машинного перевода в переводческом процессе.*

**Ключевые слова:** *постредактирование машинного перевода, литературный процесс, межкультурная коммуникация, языковые явления, языковая личность автора.*

Многие отечественные и зарубежные ученые-переводоведы (Н. К. Гарбовский, Г. Егер, О. Каде, Ю. Найда, Г. Тури, А. В. Федоров, А. Д. Швейцер и др.) характеризуют перевод как процесс не только межъязыковой, но и межкультурной коммуникации. На протяжении всей истории межкультурных контактов остро стояла проблема поиска адекватной и эквивалентной передачи исходящего сообщения на одном языке реципиенту данного сообщения на другом; были осуществлены попытки разработки наиболее универсальных и эффективных теорий, концепций и моделей перевода, тем не менее на современном этапе не существует единого верного мнения по вопросам не только функциональной, но и когнитивной стороны данного процесса.

Основная цель настоящего исследования заключается в необходимости рассмотрения проблемы возможности применения постредактирования машинного перевода произведений мировой художественной литературы, а также выявлении степени влияния языковой личности переводчика-постредактора на литературный авторский стиль в контексте межкультурной коммуникации.

Неоспоримым является тот факт, что именно передача смысла является основной целью как процесса, так и результата перевода, что лежит в основе интерпретационной модели перевода. Выбор оптимального решения передачи текста остается за переводчиком, при этом он проявляет себя не только как языковая личность, но и как личность в прямом психологическом смысле этого термина. Именно переводческая интерпретация при переводе

художественной литературы позволяет пользоваться всем спектром таких средств, как, например, подмена культурных национальных концептов, расширение или сужение концептуальной сферы переводимого понятия.

С другой стороны, интерпретационная модель перевода критикуется в связи с высокой вероятностью допущения переводческих ошибок или неточностей в случае, если в концептуальной системе переводчика переводимый фрагмент действительности представлен не четко из-за отсутствия достаточного количества фоновых знаний, а также в силу неверного совмещения понятийных областей переводимого концепта и выбранного переводчиком эквивалента. Несмотря на некоторые слабые стороны интерпретационного подхода к переводу художественного текста, считаем, что именно данная модель перевода дает возможность для осуществления наиболее эталонного перевода большинства текстов мирового литературного процесса.

Переводчик, как медиатор в процессе двуязычной коммуникации, кроме достижения основных целей перевода и сохранения коммуникативного и эмоционального эффекта должен передать стиль автора исходного текста с помощью средств языка перевода, что, разумеется, в большинстве случаев сделать просто не представляется возможным. Однако самым сложным при передаче стиля является необходимость именно «чувствовать текст», а не описывать его словами. Иногда для того, чтобы полностью передать атмосферу авторского текста, приходится несколько отступать от дословности. Именно эта атмосфера и является главной ценностью художественного произведения, передать её является важнейшей задачей переводчика [8, с. 330].

Однако, стремительное развитие переводческих технологий указывает на то, что современный специалист-переводчик должен обладать не только языковой, переводческой, межкультурной компетенциями, но и специальными знаниями, умениями и навыками в области машинного перевода и машинной обработки данных.

На основе исследований в области возможностей применения постредактирования [7] при переводе произведений художественной литературы можно сделать вывод, что использование машинного перевода переводчиками в профессиональной деятельности имеет свои четкие ориентиры и закономерности. Осведомлённые пользователи современных технологий знают не только, какие программы и когда применять, но и все тонкости работы. Переводчики, которые знают, как правильно пользоваться преимуществами постредактирования текстов машинной обработки данных, осознают пределы его использования и понимают, в каких случаях оно оправдано. Для профессионалов очевидно, что машинный перевод не сможет полностью устранить человека-переводчика. Бессмысленно заниматься художественным, медицинским или техническим переводом, применяя только системы машинного перевода: ни проза, ни поэзия, ни чертежи, ни инструкции и медицинские исследования даже на современном этапе развития технологий не способны воспроизводиться на переводящем языке в соответствии со всеми аспектами, характерными для эталонного перевода.

Большинство лингвистов-переводчиков считают, что никакой вид перевода не может быть осуществлён искусственным интеллектом в полном объёме, так как существует большое количество особенностей и специ-

фических компонентов процесса перевода. Одной из таких особенностей является наличие авторского стиля в тексте оригинала и его передача на языке перевода. Исходя из этого, более подробно рассмотрим понятие авторского стиля. Так, например, В. В. Виноградов формулирует понятие индивидуального стиля писателя как систему индивидуально-эстетического использования свойственных данному периоду развития художественной литературы средств художественно-словесного выражения, а также системы эстетически-творческого подбора, осмысления и расположения различных речевых элементов. Индивидуальный стиль писателя можно определить и как такой способ организации словесного материала, который, отражая художественное видение автора, создаёт новый, только ему присущий образ мира [13, с. 167].

Авторская индивидуальность обнаруживается в интерпретирующих планах текста, в его лингвостилистическом оформлении. Индивидуальный стиль автора характеризуется наличием художественных, языковых и стилистических средств, объединённых в систему взаимосвязанных компонентов, которые помогают автору оказать эмоциональное и эстетическое влияние на читателя. Понятие индивидуального стиля в качестве своеобразной, исторически обусловленной, сложной, но единой по своей структуре и внутренне связанной системы средств и формы стилистических выражений, является исходным и основным в художественной литературе с точки зрения лингвистического исследования [2, с. 781–782]. Авторская индивидуальность максимально ощутима в художественных текстах, как на уровне проявления авторского сознания, его нравственно-этических критериев, так и на уровне литературной формы, идиостиля. Тем не менее, любое направление письменной речевой деятельности имеет свои особенности и своих авторов с их собственными стилями, спецификой, функционированием соответственно сфере применения.

Нельзя однозначно утверждать, что, например, технические или медицинские тексты не имеют особенностей написания, а их авторы – собственного стиля. В том случае все тексты были бы однотипны и одинаковы, однако, это не так. В особенности элементы наличия и функционирования авторского стиля в информативном переводе появляются в научно-публицистическом стиле, в статьях периодических изданий на самые разнообразные темы. На одной странице можно встретить совершенно разные статьи, тем не менее их стилистическое сходство нельзя отрицать, а наличие стилистических особенностей в виде средств художественной выразительности, тропов, фигур речи, авторской оценки и так далее являются неотъемлемой частью самого стиля изложения информации.

Индивидуальный авторский стиль создателя художественного произведения не должен исчезнуть под влиянием языковой личности переводчика. Данной проблеме посвящено большое количество исследований и доказано, что языковая личность переводчика не должна выходить на первый план при создании текста-перевода, в противном случае результат его деятельности не будет считаться «переводом», а становится репликой другого художественного произведения [5; 6; 9].

Традиционный процесс перевода основывается на применении всевозможных переводческих трансформаций, выбор и мотивированность

которых обусловлены личными предпочтениями переводчика. Именно переводчик решает, какие трансформации или приёмы уместно или необходимо применить в той или иной конкретной ситуации. В случае использования технологий машинной обработки данных при переводе текстов, словосочетаний или отдельных слов программы действуют в зависимости от алгоритмов, положенных в основу систем машинного перевода. Таким образом, электронные переводчики не применяют трансформации и интерпретацию в привычном для специалистов-переводчиков смысле – они производят перевод способами, прописанными в кодах программы или ориентируясь на массивы текстов и примеры, и правила, загруженные в их базы данных.

Процесс редактирования представляет собой сходный переводу процесс, однако трансформации фактически применяются в пределах одного и того же языка перевода. Машинный перевод применяется с целью экономии временных и трудовых затрат, в связи с этим реализация языковой личности переводчика на вербально-семантическом уровне ограничена фактором целесообразности.

Любой оригинальный текст выступает как репрезентант основных концептов культурно-языкового пространства и несёт в себе представления об образе мира, асимметричные для коммуниканта и реципиента. Роль перевода в данном контексте способствует расширению коллективной памяти как человечества в целом, так и каждого народа в отдельности, освоению мира и стиранию границ и барьеров между представлениями разных лингвокультурных общностей. Выполняя перевод текста, переводчик корректирует свою языковую картину мира, которая в его ментальном поле отражает культуру исходящего языка, представленную в языковой картине мира автора оригинального текста.

При этом происходит не подмена одной картины другой, а смешение родной и вновь обсеваемой картин мира, а также расширение горизонтов сознания. Перевод сопряжён с поиском универсального и специфичного в восприятии реальности носителями разных лингвокультурных традиций. Так, концептуальная картина мира переводчика как «фильтр» направлена на выявление общего, интернационального, общечеловеческого и частного, особого и национального. Машинный перевод не может быть выполнен в соответствии с нормами эквивалентности и уровнями эквивалентности, характерными для эталонного перевода, поскольку искусственный интеллект не обладает фоновыми знаниями: историческими и культурными, традициями и обычаями, и прочими реалиями других народов.

Е. В. Шелестюк рассматривает языковую личность как результат сложения компонентов трёхуровневой структуры с субкомпонентами, содержание которых сближает их с категорией компетентности / компетенции [11, с. 119–122]. К важным характеристикам языковой переводческой личности Л. П. Гарнаева относит социоцентричность, многорольность, поликультурность, толерантность, а также элитарность речевой культуры [12, с. 57–60]. Элитарность языковой личности переводчика подробно анализируется в работе Л. В. Кушниковой, М. С. Силантьевой. Авторы относят к элитарности владение нормами литературного языка, этическими и коммуникативными нормами, богатство словарного запаса, свободное использование функционального стиля речи, соответствующего ситуации

коммуникации и др. [3]. В свою очередь, языковая личность переводчика есть профессиональная языковая личность, которая характеризуется такими свойствами, как мультилингвальность, поликультурность, социоцентричность, толерантность, элитарность, устойчивость установок и оценок, развитость и открытость системы экстралингвистических знаний, владение переводоведческой терминологией и тезаурусом переводоведческого дискурса, обладание переводческим мировоззрением [1, с. 17].

Необходимо отметить, что искусственный интеллект является нейтральным компонентом в цепочке переводческого процесса с применением систем машинного перевода: текст оригинала – система машинного перевода – постредактирование переводчиком-специалистом – текст перевода. Все элементы данного процесса, кроме систем машинного перевода, имеют психические, этические, социальные, культурные и другие компоненты, преломлённые через язык, при этом обладают, как автор и переводчик, ещё и стилистическими, эстетическими, лингвистическими и эмоциональными особенностями [4]. В то время, как искусственный интеллект нейтрален во всех вышперечисленных аспектах: он передаёт лишь те факты, которые способен считать на основе программы, написанной её создателями.

При постредактировании языковая личность переводчика проявляется практически в полной мере, так как результирующий текст переводчик вправе редактировать любыми способами, в том числе кардинально менять структуру и лексический состав окончательного варианта перевода. Единственным ограничением здесь служит фактор оптимальности процесса перевода по времени и затрачиваемым усилиям на корректуру. В содержание языковой личности обычно включаются следующие компоненты:

- 1) ценностный, мировоззренческий, компонент содержания воспитания, то есть система ценностей или жизненных смыслов;
- 2) культурологический компонент, то есть уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку;
- 3) личностный компонент, то есть то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке [10].

Как отмечалось ранее, электронные программы не могут передавать индивидуальный стиль автора, а сам машинный перевод недостаточно эффективен и адекватен, он также нуждается в постредактировании. С другой стороны, языковая личность переводчика-постредактора не должна преобладать над авторским текстом при условии, что авторский текст уже не первичен, а был подвержен машинной обработке. Опасность состоит в том, что, например, статистические и гибридные системы перевода созданы на основе массивов текстов разного порядка, а выбор наиболее подходящего соответствия производится также с помощью написанного алгоритма выбора. Таким образом, различные художественные и стилистические особенности исходного текста, которые бы переводчик заметил и подобрал наиболее оптимальные способы перевода или эквиваленты, программа просто может пропустить или из-за неверного выбора соответствия снизить уровень их эмоционального, коммуникативного или эстетического воздействия.

Применительно к художественному переводу использование машинного перевода, приемов и техник постредактирования может привести к совершению множества ошибок и значительно снизить качество текста-транслята.

Большинство теорий и моделей перевода, в том числе и интерпретационная модель перевода, исключают возможность применения машинного перевода и внедрения искусственного интеллекта в процесс художественного перевода. Тем не менее, последние разработки в области искусственного интеллекта могут поразить даже самого скептически настроенного специалиста-переводоведа своей точностью, креативностью, оригинальностью, а также реализацией эмоционально-эстетического компонента в переводном тексте. Данное направление представляет собой актуальную область для проведения дальнейших исследований в области применения нейросетевого перевода для перевода произведений мирового литературного процесса.

Таким образом, постредактирование машинного перевода можно определить не только как редакторскую и корректорскую деятельность переводчика, но и как творческую интерпретационную активность специалиста с целью воссоздания авторского текста на языке перевода посредством задействования языковой личности переводчика. В таком случае специалист направляет все свои лингвистические и экстралингвистические умения на воссоздание авторского текста на родном языке и учитывает особенности стиля, темы, культуры и авторского замысла текста оригинала, совершая, таким образом, акт межкультурной коммуникации. Он создаёт равноценный текст-транслят сквозь призму нейтрального машинного перевода, опираясь на текст-оригинал, применяя эффективную стратегию постредактирования. Именно благодаря такому особому переводческому процессу деятельность переводчика-постредактора приобретает замысел; именно в таком случае происходит экономия времени и усилий специалиста, а также воспроизводится адекватный и эквивалентный текст перевода.

#### Список литературы

1. **Аликина, Е. В.** Переводчик как метаязыковая личность / Е. В. Аликина // Филологические науки. Вопросы теории и практики : в 3 ч. – Тамбов, 2014. – № 4(34), ч. 1. – С. 15–18.
2. **Андонова, А. А.** Идиостиль автора и проблема его сохранения при переводе / А. А. Андонова // Научные открытия и достижения современной молодёжи : сб. ст. победителей Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч., Пенза, 17 февр. 2017 г. / отв. ред. Г. Ю. Гуляев. – Пенза, 2017. – ISBN 978-5-9909726-6-7. – Ч. 2. – С. 781–782.
3. **Беляева, Л. Н.** Автоматический (машинный) перевод / Л. Н. Беляева, М. И. Откупщикова // Прикладное языкознание : учебник / отв. ред. А. С. Герд. – Санкт-Петербург, 1996. – ISBN 5-288-01369-1. – С. 360–388.
4. **Березовская, Е. А.** Редактирование письменных переводов : теория и практика : учеб.-метод. пособие / Е. А. Березовская, А. О. Ильнер ; [под общ. ред. Л. И. Корнеевой] ; М-во науки и высш. образования РФ, Уральский федер. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. – 135 с. – ISBN 978-5-7996-2622-8.
5. **Дзапарова, Е. Б.** Творческая индивидуальность переводчика компонент художественного перевода / Е. Б. Дзапарова // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2012. – № 2. – С. 301–306.

6. **Климук, А. Г.** Языковая личность как фактор, определяющий качество перевода / А. Г. Климук // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Респ. Беларусь, Минск, 26–27 марта 2020 г. / Белорусский гос. ун-т ; редкол.: Е. А. Пригодич (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2020. – ISBN 978-985-566-933-4. – С. 641–647.
7. **Литвинова, Е. М.** Машинный перевод : учеб. пособие : спец. 031202 – Перевод и переводоведение / Е. М. Литвинова ; сост. Е. М. Литвинова. – Москва : МГТА, 2012. – 65 с.
8. **Нелюбин, Л. Л.** История науки о языке : учебник / Л. Л. Нелюбин, Г. Т. Хухуни. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Флинта, 2008. – 374 с. – ISBN 978-5-89349-723-6.
9. **Сардарова, А. А.** Переводческая интерпретация при создании вторичного текста / А. А. Сардарова // Вопросы психолингвистики. – 2014. – № 21. – С. 170–177.
10. **Соклакова, Т. В.** Потенциал билингвального обучения // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 11. – С. 56–57.
11. **Knowles, R., Koehn, P.** Neural Interactive Translation Prediction. In Proceedings of AMTA / R. Knowles, P. Koehn // Association for Machine Translation in the Americas, AMTA. – 2016. – Vol. 1 : MT Researchers' Track. – P. 107–120.
12. **Krings, H. P.** Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern / Hans P. Krings. – Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1986. – 570 p. – ISBN 3-87808-291-6.
13. **Vauquois, B.** Automatic Translation – A Survey of Different Approaches In Readings in Machine Translation / B. Vauquois ; S. Nirenburg, H. L. Somers, Y. Wilks (eds.). – Cambridge, MA : MIT Press, 2003. – 426 p. – ISBN-13 9780262280679.

**Dyatlova A. M.**

#### **Interpretation Activity of a Translator Post-Editor in the Context of Intercultural Communication**

*The article deals with the consideration of the problem of the linguistic personality of the translator post-editor on the individual style of the author using machine and neural network translation systems. The author concludes that it is advisable to use post-editing in the process of translating works of the world literary process in the context of intercultural communication, and also determines the place and significance of machine translation in the translation process.*

**Key words:** *post-editing of machine translation, literary process, intercultural communication, linguistic phenomena, linguistic personality of the author.*

УДК 821.111 – 34.09:811.111'373.43:929Кэрролл

**Харченко Лариса Ивановна,**  
канд. пед. наук, доцент,  
заведующий кафедрой  
теории и практики перевода  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
larissa7474@yandex.ru

**Мартыненко Екатерина Анатольевна,**  
бакалавр 4 курса  
кафедры теории и практики перевода  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
martynenko\_katya03@mail.ru

## **Особенности и функции авторского неологизма (на материале произведений Л. Кэрролла)**

*Статья посвящена анализу функционирования неологизма как лингвистического явления, выявлению основных отличий неологизма от авторского неологизма, а также особенностям функционирования авторского неологизма в художественном тексте на материале произведений Л. Кэрролла «Алиса в стране чудес», «Алиса в Зазеркалье», «Охота на Снарка».*

**Ключевые слова:** неологизм, авторский неологизм, окказионализм, перевод, художественное произведение.

Словарный состав – наиболее подвижная и изменчивая часть любого языка, которая непосредственно реагирует на социально-политические, технические, научные, экономические, культурные и другие изменения в мире и отражает представления людей о различных явлениях внеязыковой деятельности. Наука о неологизмах – неология, занимающаяся их изучением, типологией, классификацией, способами образования и сферами употребления, является достаточно молодым и перспективным, при этом все еще формирующимся разделом языкознания, поскольку научно-технический прогресс способствует формированию новых слов в разных сферах человеческой жизни. Таким образом, изучение неологизма, в том числе и авторского, широко используемого в художественной литературе, представляет собой важную составляющую современной лингвистики и литературоведения.

Проблема функционирования и перевода неологизмов, а также авторских неологизмов как особой формы данного лингвистического явления является одной из актуальных проблем современной науки. Как правило, именно неологизмы представляют собой наиболее сложный для перевода пласт лексики, поскольку являются новыми лингвистическими единицами; они недостаточно прочно вошли в узус языка и, в большинстве случаев, представляют собой безэквивалентную лексику в языке перевода.

Целью данной статьи является изучение особенностей функционирования авторского неологизма как особой формы неологизма в тексте художественного произведения при переводе на русский язык.

Вопросам неологии и авторской неологии были посвящены труды отечественных и зарубежных исследователей: И. В. Арнольд, А. А. Брагиной, В. Г. Гака, В. И. Заботкиной, Р. Квирка, В. Н. Комиссарова, Н. З. Котеловой, В. В. Лопатина, П. Ньюмарка, Т. В. Поповой и других.

Объект неологии – новое слово – неологизм (*neologism*, от греч. *neos* – новый и *logos* – слово, речь), однозначного подхода к толкованию которого современная лингвистика не дает. В Большом энциклопедическом словаре по языкознанию неологизмы определяются следующим образом: «слова, значения слов или сочетания слов, появившиеся в определенный период в каком-либо языке или использованные один раз («окказиональные» слова) в каком-либо тексте или акте речи [1, с. 37].

В Словаре лингвистических терминов О. С. Ахманова дает несколько определений неологизма: 1. Слово или оборот, созданные (возникшие) для обозначения нового (прежде неизвестного) предмета или для выражения нового понятия. 2. Новое слово или выражение, не получившее прав гражданства в общенародном языке и потому воспринимающееся как принадлежащее к особому, нередко сниженному стилю речи [2, с. 261]. И. В. Арнольд понимает под неологизмами «слова или фразеологические обороты, входящие в язык в связи с ростом культуры и техники, развитием или изменениями в общественных отношениях и изменениями в быту и условиях жизни людей и ощущаемые говорящими как новые» [1, с. 37]. В. И. Заботкина, трактуя понятие неологизм, придерживается определения В. Г. Гака и считает, что неологизмом считается новое слово или устойчивое сочетание слов, новых по форме и содержанию.

Особой формой неологизмов, в зависимости от условий создания, являются авторские неологизмы или окказиональные неологизмы – это слова или словосочетания, введенные в употребление конкретными авторами для обозначения новых или выдуманных явлений действительности, предметов и понятий. В. С. Виноградов характеризует их следующим образом: «Окказиональные слова – достояние речи. Они всегда экспрессивны, создаются конкретным автором, порождаются целями высказывания и контекстом, с которым связаны и вне которого обычно не воспроизводятся... Для окказиональных слов в художественной речи важно быть «неожиданными», важно привлечь внимание к своеобразию своей формы и содержания, важно дать понять читателю, что эти слова не воспроизводятся в речи, а творчески создаются в ней» [4, с. 124]. Заметим, что авторами таких новообразований могут становиться не только писатели, но и простые люди, в частности дети, например, популярные авторские неологизмы «нахомячился», «живяк», «пчелинник», «дыркодел».

Индивидуально-авторские неологизмы редко выходят за пределы контекста определенного художественного произведения, не получают широкого распространения и часто остаются принадлежностью индивидуального стиля автора, но их новизна и необычность сохраняются. Несмотря на то, что авторские неологизмы своеобразны и неповторимы, создавая их, автор не ставит перед собой задачу ввести во всеобщее употребление изобретенные им слова, поскольку цель данных новообразований – усиление экспрессивности художественного текста и придание ему образности для эстетического воздействия на читателя, а также

они могут служить выразительным средством в контексте определенного произведения и появляться в речи как средство языковой игры или каламбура.

Авторский неологизм нередко становится особенностью СМИ и политических речей, но основная сфера его употребления – художественные произведения. Особое место индивидуально-авторские неологизмы занимают в литературе, поскольку служат важным инструментом для выражения авторской идеи, передача которой может быть невозможна при использовании уже существующих в языке слов и выражений. Авторский неологизм способствует передаче уникальной системы образов и более глубокому погружению читателя в атмосферу художественного произведения.

К основным способам образования авторского неологизма исследователи относят аффиксацию (префиксация и суффиксация), словосложение и сокращение. Окказионализмы имеют целый ряд свойств, отличающих их от узуальных слов. Наиболее детально признаки окказионализмов описаны А. Г. Лыковым, самыми характерными из этих признаков нам представляются [5]:

- принадлежность к речи;
- творимость окказионализма;
- словообразовательная производность;
- функциональная одноразовость;
- зависимость от контекста;
- экспрессивность окказионального слова;
- номинативная факультативность (необязательность);
- синхронно-диахронная диффузность;
- индивидуальная принадлежность;
- ненормативность.

Помимо перечисленного, еще одной отличительной особенностью авторского неологизма являются его «неожиданные» форма и содержание.

Поскольку неологизмы создаются, в первую очередь, для номинации новых явлений, их основная функция – номинативная – для авторских неологизмов будет являться вторичной ввиду того, что авторские новообразования преследуют конкретную цель в создании художественной выразительности, и для них ведущей функцией будет являться экспрессивная функция. Обзор литературы по теме представляет возможным выделить ещё несколько функций авторского неологизма в художественном тексте, среди которых: функция экономии речевых средств и стилеобразующая функция, функция выражения авторской оценки, где авторский неологизм является средством выражения авторского отношения к предмету речи, и функция эмоционального воздействия на читателя.

По мнению В. С. Виноградова, в сфере перевода при воссоздании общеязыковых неологизмов обычно не возникает особых проблем, поскольку данные словообразования зачастую относятся к научно-технической сфере и переводятся по общим правилам: либо с помощью эквивалентного неологизма, имеющегося в языке перевода, поскольку сходные процессы научно-технического роста, которые присущи развитым странам, и быстрое распространение научных, технических, бытовых и культурных новшеств приводят к почти одновременному возникновению многих равнозначных неологизмов в различных языках, либо транскрибируются или переводятся описательно [4].

При наличии же авторских неологизмов в иноязычном художественном тексте всегда возникает вопрос о способах перевода, поскольку переводчику необходимо отразить не только коммуникативные задачи текста, но и сохранить, а также передать тон, функциональный стиль и авторское отношение. Основная трудность для переводчика при передаче авторского неологизма заключается в том, что данные новообразования не закрепляются в словарях и справочниках, и поэтому их содержание и толкование могут вызвать трудности при поиске эквивалента на другом языке. Именно поэтому перевод неологизмов, в частности, авторских – одна из наиболее сложных проблем, которые должен решить переводчик в процессе передачи текста с языка оригинала на язык перевода.

Основными способами перевода авторских неологизмов с английского языка на русский язык являются: транскрипция и транслитерация, калькирование и функциональная замена. Реже при переводе авторских неологизмов переводчики используют метод описательного и приближенного перевода, поскольку роль нового словообразования заключается в выражении новых концепций и идей, которые не всегда представляется возможным передать при минимальных затратах в переводе.

Ярким примером использования авторского неологизма в художественной литературе могут послужить знаменитые на весь мир сказки Л. Кэрролла «Alice's Adventures in Wonderland» («Алиса в стране чудес»), «Through the Looking-Glass, and What Alice Found There» («Алиса в Зазеркалье») и юмористическая поэма «The Hunting of the Snark» («Охота на Снарка»). Авторские окказионализмы в произведениях Л. Кэрролла охватывают очень широкий спектр лексики: от конкретных предметов и действий, которые часто уже имеют свое название, до названий новых вещей и часто нереальных и фантастических персонажей. Главная цель поэтики Л. Кэрролла – использование авторских окказионализмов для придания большей достоверности созданного мира. Некоторые неологизмы, созданные Л. Кэрроллом, прочно вошли в английский язык и воспринимаются вне выдуманного контекста.

Анализ роли авторских неологизмов в творчестве Л. Кэрролла представляет собой важный аспект изучения литературной техники и лингвистических особенностей его произведений, поскольку, анализируя роль и влияние данных словообразований, представляется возможным понять глубину творческого вклада писателя не только в развитие литературы, но и английского языка. Роль авторского неологизма в творчестве Л. Кэрролла, несомненно, велика, поскольку авторский неологизм – ключевой элемент его творчества и с его помощью автор достигает творческой свободы, расширяет границы языка не только литературного произведения, но английского языка в целом. Авторские неологизмы в сказках о приключениях Алисы и в юмористической поэме «Охота на Снарка» часто использованы автором для создания атмосферы абсурдности и таинственности. Приведем несколько примеров авторского неологизма для анализа особенности данного явления в художественном тексте.

Л. Кэрролл в «Алисе в стране чудес» использует неологизм *curiouser* вместо *more curious* для привлечения внимания читателя. Данной «ошибкой» автор преследует цель обратить внимание читателя на то, что главная героиня

сказки была удивлена происходящими событиями и новой обстановкой настолько, что забыла, как правильно разговаривать. В переводе на русский язык переводчики смогли передать задумку автора, также используя несвойственные для русского языка выражения, например Н. Демурова предложила вариант «страньше», а А. Щербаков «необычайшей». Окказионализм *Caucus-Race* в сказке «Алиса в стране чудес» образован путем словосложения форм *caucus* – «предвыборное совещание» и *race* – «гонка». Автор использует данный неологизм для обозначения бесполезной суеты, происходящей в главе книги. На русский язык данный неологизм был переведен следующим образом: «бег по кругу» (*пер.* Н. Демуровой), «потасовка с подтасовкой» (*пер.* А. Щербакова), «игра в куралесы» (В. Набоков).

В сказке «Алиса в Зазеркалье» встречается авторский неологизм *Jabberwock*, который, по словам Л. Кэрролла, рассматривается как синтез слов *jabber* – «болтать, тараторить» и староанглийского *wocer* или *wocor*, означающих «плод», «отпрыск», то есть буквально *Jabberwock* означает «результат возбужденной болтовни». Переводчики по-разному передали имя данного персонажа, например, Н. Демурова назвала его «Бармаглот», А. Щербаков переводит данный неологизм как «Тарбормошки», Л. Яхнин предоставил перевод «Змеегрыч». Авторский неологизм *to chortle* был пущен в оборот Л. Кэрроллом и вошел позднее в Оксфордский словарь в значении «фыркать от удовольствия, смеяться сдавленным смехом», составлен данный неологизм был путем словосложения из слов *chuckle* – «фыркать от смеха» и *snort* – «фыркать, пыхтеть, храпеть (о животном)», и на русский язык наиболее удачно был передан Л. Яхниным, который предложил вариант перевода «свержать». Неологизм *galumph*, введенный Л. Кэрроллом, образован из двух слов *gallop* – «скачка, скакать галопом» и *triumph* – «триумф, восторжествовать» и вошел в словари в значении «вышагивать с гордым видом, идти тяжелым неровным шагом, подпрыгивая на ходу». При переводе данного неологизма в контексте поэтической речи переводчику удалось передать на русский язык значение, близкое к оригиналу «He left it dead, and with its head, He went galumphing back...» и передать эмоцию радости и восторга «Взы-взы – стригает меч, Ува! Ува! И голова Барабардает с плеч!» (*пер.* Н. Демуровой).

Неологизм *burble*, как утверждал сам автор, образован путём словосложения трех слов: *bleat* – «блеять, мычать, говорить глупости», *murmur* – «ропот, шепот», и *warble* – «петь, издавать трели». В современных словарях представлен следующий перевод – «весёлая болтовня», «задыхаться от смеха». При анализе литературы нами было замечено, что лишь Н. Демурова предприняла попытку передачи данного окказионализма на русский язык с сохранением образности и передала его в стихотворной речи так: «..И пылкает огнем!..».

Еще один рассматриваемый нами неологизм *frumious* был придуман Л. Кэрроллом и образован путём словообразования из слов *fuming* – «дымящийся, рассерженный» и *furious* – «разъяренный, яростный, бешеный». В данный момент неологизм имеет значение «пышущий злобой», закрепленное в словаре. Переводчики в русской версии произведения предложили более литературный и фантастический вариант перевода: «злопастный» (*пер.* Н. Демуровой) и «пламеглазый» (*пер.* А. Щербакова).

В отличие от сказок о приключениях Алисы, юмористическая поэма «Охота на Снарка» практически лишена авторского неологизма, но при этом практически все существующие в тексте неологизмы относятся к именам героев поэмы. Например, авторский неологизм *Snark* образован путем стяжения слов *snake* – «змея» и *shark* – «акула», был достаточно остроумно переведен В. Орлом как «Змерь», в то время как остальные переводчики при передаче слова на русский язык использовали транслитерацию. Еще один авторский неологизм *Boojum* в поэме обозначает особенно опасное существо, которое В. Орел переводит на русский язык как «Огогон». Неологизм *Bandersnatch* – вымышленное существо, которое изначально появляется в романе Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье», является героем и поэмы, где представлен как опасный зверь с длинной шей и щелкающей челюстью. В обоих произведениях для него характерна свирепость и необычайно высокая скорость. Данный окказионализм мы можем рассматривать как синтез слов *bander* – «обманщик, банда» и *snatch* – «урвать, схватить, похищать», был переведен на русский язык в нескольких вариантах с сохранением образа ужасного существа: «Брандашмыг» (пер. Н. Демуровой), «Кровопир» (пер. Г. Кружкова).

Для переводчиков особенности сказок Л. Кэрролла представляют особую сложность, поскольку информация, которая содержится в тексте произведения, для английского читателя является относительно фоновым знанием, а для читателя перевода – незнакомым и непонятным. При переводе произведений в жанре фэнтези, изобилующих авторскими неологизмами, крайне тяжело передать смысл оригинала в переводе, сохраняя при этом колорит и красочность языка, достигнутыми использованием окказионализмов. Именно поэтому от выбора переводчиком правильных методов и средств перевода английского слова на русский язык зависит успешность передачи авторского неологизма, выполняющего в тексте оригинала определенные, задуманные автором для воздействия на читателя, функции.

Таким образом, авторский неологизм, с помощью которого выражены имена героев, их действия, предметы и явления в произведениях Л. Кэрролла, способствует созданию уникальной фантастической атмосферы сказки и усиливает загадочность повествования, добавляет языковое богатство тексту и становится средством для скрытых смыслов в художественном произведении.

#### Список литературы

1. **Астахова, Т. Н.** Лексический состав английского языка : учеб. пособие / Т. Н. Астахова. – Архангельск : САФУ, 2021. – 114 с. – ISBN 978-5-261-01514-7.
2. **Ахманова, О. С.** Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 576 с. – ISBN 5-354-00600-7.
3. **Бабенко, Н. Г.** Окказиональное в художественном тексте : структур.-семант. анализ : учеб. пособие / Н. Г. Бабенко. – Калининград : Калинингр. гос. ун-т, 1997. – 84 с. – ISBN 5-88874-068-3.
4. **Виноградов, В. С.** Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы) / В. С. Виноградов. – Москва : Изд-во ин-та общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с. – ISBN 5-7552-0041-6.

5. **Попова, Т. В.** Неология и неография современного русского языка : учеб. пособие / Т. В. Попова, Л. В. Рацибурская, Д. В. Гугунава. – 4-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2022. – 167 с. – ISBN 978-5-89349-762-5.
6. **Льюис Кэрролл: биография и критика.** – Текст : электронный // КУРС.ИВ.ом – сайт Курия Сергея Ивановича : офиц. сайт. – URL: <https://www.kursivom.ru/льюис-кэрролл-биография-и-критика/?ysclid=ltxetx8qt2272854822> (дата обращения: 16.02.2024).
7. **Carroll, L.** Alice's Adventures in Wonderland / Lewis Carroll ; illustrated by Arthur Rackham ; With a Proem by Austin Dobson. – [S. l.] : Project Gutenberg, 2009. – 162 p.
8. **Carroll, L.** The Hunting of the Snark an Agony in Eight Fits / L. Carroll. – Текст : электронный // Lib.Ru: Библиотека Максима Мошкова : [сайт]. – URL: <http://lib.ru/CARROLL/snarkeng.txt> (дата обращения: 16.02.2024).
9. **Carroll, L.** Through the looking-glass and what Alice found there / L. Carroll. – Text : electronic // Birrell.org : [website]. – URL: <http://birrell.org/andrew/alice/lGlass.pdf> (date of access: 16.02.2024).

**Kharchenko L. I.,  
Martynenko E. A.**

**Features and functions of the author's neologism  
(based on the works of L. Carroll)**

*The article is devoted to the analysis of the functioning of neologism as a linguistic phenomenon, the identification of the main differences between neologism and the author's neologism, as well as the peculiarities of the functioning of the author's neologism in a literary text based on the material of L. Carroll's works "Alice in Wonderland", "Alice through the Looking Glass", "The Hunt for the Snark".*

**Key words:** *neologism, author's neologism, occasionalism, translation, artwork.*

---

---

## МЕДИАКОММУНИКАЦИИ

УДК [808.5:СМИ]:81–047.37

Серостанова Оксана Борисовна,  
канд. филос. наук,  
доцент кафедры журналистики и  
издательского дела  
ФГБОУ ВО «ЛГПУ»,  
oxanaserostanova@gmail.com

### Медиариторика как объект междисциплинарного исследования

*В статье рассматривается медиариторика как объект междисциплинарного исследования, объединяющий принципы медиа и риторики. Анализируя данную тему, автор обосновывает правопреемственность понятий «риторика», «неориторика» и «медиариторика», выделяет ключевые медиариторические школы XX и XXI века, обращает внимание на взаимосвязь между языком, символикой и воздействием медийных текстов на аудиторию, что требует новых подходов к анализу и пониманию медийной коммуникации.*

**Ключевые слова:** медиариторика, риторика, лингвистические исследования, парадигма, язык.

Между современной и аристотелевской риторикой пролегает культурное расстояние более чем в 2300 лет. Специфика отношения к предмету риторики, перерывы в ее развитии как академической дисциплины оказали влияние на формирование сложной системы взаимосвязанных значений данного понятия. Пласт наиболее исторически ранней семантики в хронологии риторической традиции объединяет практический, академический и дидактический аспекты:

- риторика – практика красноречия, публичного выступления, самоораторское искусство;
- риторика – наука о законах красноречия;
- риторика – учебная дисциплина в античных школах, академиях, а затем – в европейских и отечественных университетах.

Лингвистические исследования в XX веке оказали огромное влияние на развитие риторики, а впоследствии и медиариторики, которая является интегрированной дисциплиной, изучающей язык и его использование в средствах массовой информации и коммуникации. Данный период характеризовался особым интересом к изучению языка, связанным с ростом политических и идеологических проблем в мире. В результате произошел «языковой поворот», ставший началом появления разных школ и направлений в рамках гуманитарного знания.

Целью нашей статьи является рассмотрение медиариторики как объекта междисциплинарного исследования, объединяющего принципы медиа и риторики.

Одним из ключевых направлений лингвистических исследований XX века было функционально-прагматическое и структуралистское, основанное на идеях датского лингвиста Л. Ельмслева, который считал, что язык должен исследоваться в контексте его использования для конкретных коммуникативных целей. Эти направления подчеркивали важность исследования средств массовой информации и их влияния на общество. Основанием копенгагенского структурализма стали идеи Э. Сепира, московской фортунатовской, женеvской и пражской лингвистической школы.

Отметим особое значение отечественной лингвистической школы, основанной Ф. Ф. Фортунатовым, которая заложила вектор развития лингвистических исследований в России. Среди ярчайших представителей школы стоит упомянуть таких ученых, как Г. О. Винокуров, П. С. Кузнецов, Н. Трубецкой, Р. Якобсон и др.

В начале XX века в России активно развивается теория диалога (М. М. Бахтин, Л. В. Щерба, Л. П. Якубинский и др.), направленная на изучение социальной природы коммуникации и диалогических отношений как универсального явления, пронизывающего всю человеческую речь [4, с. 105]. В рамках теории диалога рассматриваются вопросы реальности языка, психологическая и экзистенциально-онтологическая природа диалога.

Особые исторические и политические условия развития нашего общества в начале XX века наложили отпечаток на развитие идей в области риторики и лингвистики. Важной вехой в данном процессе стало введение стилистики и литературного редактирования в ранг вузовских дисциплин. Первоначально на территории советской России активно функционировали рабфаки в качестве новой системы привлечения широкой аудитории к знаниям [6, с. 5]. Отмечался повсеместный низкий уровень речевой культуры сотрудников СМИ того времени.

К 30–40 гг. XX века в свет начали выходить первые пособия, ориентированные на работников СМИ, издательств с целью повышения грамотности. Среди них стоит выделить пособия К. И. Былинского «Пути борьбы с орфографической неграмотностью», «Очерк по практической стилистике», Б. В. Яковлева «Язык газеты» [6, с. 6].

Теоретики неориторики Х. Перельман и Л. Олбрехтс-Тайтека ставили своей целью исследовать аналитическую мощь аристотелевской традиции и возродить ее аутентичное творческое содержание, вытесненное схоластическими тенденциями последующих эпох.

Детально проанализировав традиционные европейские практики преподавания и терминологии риторики, Х. Перельман нашел в риторике нового времени лишь единичные островки сохранившейся древней недоктринальной традиции с ее глубоким пониманием риторических техник в отношении реальных человеческих потребностей. Остальные составляли концепции, фактически редуцирующие риторику к стилистике и «теории литературной прозы». Классицизм оказался ортодоксальнее античности, по мнению Х. Перельмана, который ориентировался на идеал «золотого века» античной риторики, когда она уже не была набором наивных представлений о речевом влиянии. Неориторика Х. Перельмана взяла на себя роль новой методологии реальной коммуникации, которая учитывала факторы

ситуативной изменчивости коммуникативных стратегий, амбивалентность реальной гуманитарной аргументации.

В середине 50-х годов XX века появляется книга «Общая риторика», написанная группой ученых Льежского университета (Ж. Дюбуа, Ф. Пир, А. Тритон и др.). Именно она ознаменовала неожиданный поворот к междисциплинарному исследованию языка [5, с. 6]. В «Общей риторике» был заявлен вопрос о связи лингвистики текста с анализом массовой коммуникации.

Активное влияние французской школы структурализма и постструктурализма (Р. Барт, М. Фуко, Ж. Лакан, К. Леви-Стросс) заложило основу нового возрождения риторики в XX веке.

Во второй половине XX века новым вектором лингвистических исследований на отечественном пространстве становится структурно-функциональный подход Т. Г. Винокура, М. Л. Михлиной, Н. Ю. Шведовой. Учёные сосредоточили свое внимание на изучении формально-синтаксического и грамматического строения диалогических реплик. Н. Д. Арутюнова, А. Р. Балаян, А. К. Соловьева рассматривали коммуникативные характеристики диалога [4, с. 105].

В. П. Вомперский, будучи в 70-е гг. XX века заместителем редактора журнала «Филологические науки», главным редактором журнала «Русская речь», ведущим телепередачи «Русская речь» на центральном телевидении, вместе со своими учениками занимался разработкой проблемы стилистики, истории литературного языка, художественной речи, формированием и развитием отечественных риторических школ, образных ресурсов современной публицистики [6, с. 7].

Д. Э. Розенталь, один из основоположников практической стилистики русского языка, основанной на материалах СМИ, заложил фундамент исследования проблемы «получателя информации», свойств текста, русского языка как иностранного, стилистики рекламы. Работы Д. Э. Розенталя стали фундаментом для развития речевой культуры и русской риторической традиции. Наиболее известные из них: «Практическая стилистика русского языка» (1965 г.), «Литературное редактирование» (1957 г.), «Язык рекламных текстов» (1981 г.), написанная в соавторстве с Н. Н. Кохтевым, и др.

В 1970 году, основываясь на идеях школы французского структурализма, группа бельгийских исследователей издает книгу «Общая риторика», выбрав в качестве научного интереса литературу, что позволило моделировать переход к самым разным типам контекстов и соответствующих им целевых установок [5, с. 18] и расширило рамки риторической теории.

Итак, в 1960–1980-е гг. XX века в европейской гуманитарной традиции неориторика развивается как структурно-семиотическая парадигма. Отечественная риторическая школа рассматривается сквозь историко-типологическую модель культуры. Среди видных ученых, сделавших огромный вклад в развитие риторики данного периода, стали А. В. Михайлов, С. С. Аверинцев, М. Л. Гаспаров, Д. С. Лихачев и др. [3, с. 30]. Так, С. С. Аверинцев в своих трудах затрагивает тему взаимосвязи риторики и рационализма, жизни литературы в разных культурах и эпохах, мысли и слова. М. Л. Гаспаров сосредотачивает внимание на исследовании античной культуры красноречия, ораторского искусства Нового времени, времен

революции и парламентской борьбы, особенности логического доказательства, использовании фигур речи. Рассуждал автор и о русской литературе и языке.

Важным выводом из интеллектуальных изысканий времени стоит отметить, что во второй половине XX века формируются три основные жизнеспособные риторические парадигмы.

Первая – исследование нормативных структур и текста с оглядкой на слово «Другого». Она свойственна для риторики эпохи модерна.

Вторая – изучение жанровых и стилевых клише в литературе, что характерно для постмодернизма, со свойственным ему интертекстуальным мышлением.

Третья парадигма неориторики – структурно-семиотическая, основанная на общей теории высказываний. Она описывает коммуникативное взаимодействие людей [3, с. 32].

Во второй половине XX века риторика возрождается на фоне интереса к поиску универсального языка, а посему выступает междисциплинарным объектом. Дж. Берлин указывает в своем пособии по истории риторики, что в 1960–1970 гг. риторика становится университетской дисциплиной, обучающей практикам письма, самопрезентации, освоению жанровых и стилистических образцов [3, с. 33].

В 1990-е гг., после распада СССР, изменяется подход к риторике. С развитием новых компьютерных технологий и документной прозы преобразуется система филологического образования, появляются новые речевые дисциплины. В это же время в России создана первая риторическая ассоциация, которой предшествовали семинары и конференции в крупных городах страны. Возрождение риторики сопровождалось разномыслием относительно ее предмета и преподавания. Среди видных исследователей риторической проблематики 90-х гг. XX века стоит выделить Ю. В. Рождественского, Н. М. Шанского, О. Б. Сиротинина, а также ныне здравствующих А. А. Волкова, А. П. Сковородникова, И. П. Лысакова и др. [1, с. 49].

Риторический поворот актуализирован в данное время и с проблематизирующей моделью познания. В указанный период растет интерес к интуитивному, креативному мышлению, свойственному искусству, кино, музыке и т. п. Так формируется нарративная риторика. Рамки риторической науки существенно расширяются на область семиотики, паралингвистики, языковой игры, антропологии и т. д.

Итак, лингвистические исследования также сделали значительный вклад в изучение риторики и коммуникативной стратегии в медиа. В основе этого направления лежало предположение, что язык и коммуникация являются ключевыми инструментами манипуляции и влияния на массы. Лингвисты активно изучали различные риторические приемы, используемые в средствах массовой информации, а также межъязыковые и межкультурные аспекты коммуникации.

Важным направлением исследований в области медиариторики стало изучение языковой политики в средствах массовой информации и коммуникации. Лингвисты стали обращать внимание на то, как медиа придерживаются определенной языковой политики, включая в себя выбор языковых кодов, стилистики и акцентов. Исследование языковой политики в

медиа позволяет более полно понять взаимосвязь между языком и властью, а также влияние языковых сообщений на социальные и политические процессы.

В целом, лингвистические исследования XX века внесли значительный вклад в развитие медиариторики, обогатив ее теоретическую и методологическую базу. Изучение языка и коммуникации в средствах массовой информации позволяет лучше понять механизмы медийного воздействия и его влияние на общество.

Сегодня медиариторика представляет одно из актуальных и новых направлений изучения медиа в условиях медиатизации, технизации и конвергенции СМИ. В данном случае речь идет об усложнении медиального комплекса, продуцирующего трансформацию социальных коммуникаций [2, с. 92]. Медиариторика является объектом междисциплинарного исследования, так как она объединяет принципы и методы из различных дисциплин, таких как: риторика, медиалингвистика, теория коммуникации, теория межкультурной коммуникации, культурология, медиасоциология, медиафилософия, медиалогия, медиапсихология, медиаэтика и т. п.

Медиариторика – область знания, которая изучает риторические аспекты медиакommunikации и влияние медийных сообщений на общественное мнение и поведение. Являясь одним из элементов системы терминов риторики и журналистики, наряду с понятием «журналистская риторика», «риторика СМИ», – она расширяет категориальный аппарат и моделирует структуру медиадискурса и медиакартины мира. Медиариторика исследует различные аспекты медийной коммуникации, включая использование языка, образов, символов и структур в медийных сообщениях. Одной из основных задач медиариторики является анализ и критическое осмысление медийных текстов и их воздействия на аудиторию.

Итак, медиариторика является специфическим направлением риторики, которое сосредоточено на изучении коммуникации и риторических стратегий в медийной среде. Она применяет риторические концепции и аналитические инструменты к медийным текстам и контекстам, чтобы понять, как они воздействуют на аудиторию и формируют общественное мнение. Медиариторика исследует, каким образом медиа используют риторические стратегии, язык, образы и другие коммуникативные приемы воздействия на аудиторию. В рамках данного направления изучаются различные медийные форматы, такие как реклама, политические выступления, новостные статьи, телевизионные программы и так далее.

#### Список литературы

1. **Аннушкин, В. И.** Современная русская риторика: 25-летняя история / В. И. Аннушкин // Научная жизнь. – 2022. – № 1. – С. 47–53.
2. **Гришанина-Мошкина, О. В.** Медиариторика в XXI веке: конструктивность речевого оптимала в дискуссионном процессе / О. В. Гришанина-Мошкина // Вестник культуры и искусств. – 2021. – № 2(66). – С. 92–99.
3. **Котелевская, В. В.** Риторический проект второй половины XX – начала XXI века / В. В. Котелевская // Практики и интерпретации. – 2016. – Т. 1(2). – С. 26–40.
4. **Мальшева, Е. Г.** Диалог и диалогическая коммуникация как объект научной рефлексии: обзор отечественных лингвистических исследований /

- Е. Г. Малышева, В. А. Егошкина // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2023. – № 4(41). – С. 104–110.
5. **Общая риторика** / Ж. Дюбуа, Ф. Эделин, Ж.-М. Клинкаенберг [и др.] ; пер. с фр. Е. Э. Разлоговой, Б. П. Нарумова ; общ. ред. и вступ. ст. А. К. Авеличева. – Москва : Прогресс, 1986. – 392 с.
6. **Славкин, В. В.** Медиалингвистика в России. Начало пути / В. В. Славкин, Т. В. Кузнецова // Медиалингвистика. – 2018. – Т. 5, № 1. – С. 4–20.

**Serostanova O. B.**

### **Media Rhetoric as an Object of Interdisciplinary Research**

*The article considers media rhetoric as an object of interdisciplinary research combining the principles of media and rhetoric. Analyzing this topic, the author substantiates the succession of the concepts of rhetoric, non-rhetoric and media rhetoric. The key media-rhetorical schools of the XX and XXI centuries are highlighted. Attention is drawn to the relationship between language, symbolism and the impact of media texts on the audience, which requires new approaches to the analysis and understanding of media communication.*

**Key words:** media rhetoric, rhetoric, linguistic research, paradigm, language.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Верховод Ольга Викторовна**, старший преподаватель кафедры социально-гуманитарных наук и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала) ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат филологических наук, г. Старобельск, ЛНР

**Дволучанская Виктория Александровна**, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, г. Луганск, ЛНР

**Дятлова Анастасия Михайловна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Коробко Кристина Вячеславовна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Мартыненко Екатерина Анатольевна**, студент 4 курса бакалавриата Института филологии и социальных коммуникаций, направление подготовки «Зарубежная филология. Английский язык и второй иностранный язык (китайский, арабский, турецкий)» ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Нещадная Екатерина Евгеньевна**, студент 1 курса магистратуры Института филологии и социальных коммуникаций, направление подготовки «Зарубежная филология. Английский язык» ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Никулина Анастасия Андреевна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Новикова Анна Анатольевна**, заведующий кафедрой английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Пристинская Юлия Викторовна**, ассистент кафедры социально-гуманитарных наук и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала) ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Старобельск, ЛНР

**Серостанова Оксана Борисовна**, доцент кафедры журналистики и издательского дела ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат философских наук, г. Луганск, ЛНР

**Соболева Ирина Александровна**, заведующий кафедрой русского языкознания и коммуникативных технологий ФГБОУ ВО «ЛГПУ», профессор, кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Ткачева Елена Александровна**, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат филологических наук, г. Луганск, ЛНР

**Туленинова Лариса Владимировна**, доцент кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат филологических наук, г. Луганск, ЛНР

**Ухов Александр Сергеевич**, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала) ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат философских наук, г. Старобельск, ЛНР

**Фокина Анна Сергеевна**, лаборант кафедры социально-гуманитарных дисциплин и методик их преподавания Старобельского факультета (филиала) ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Старобельск, ЛНР

**Харченко Лариса Ивановна**, заведующий кафедрой теории и практики перевода ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат педагогических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

**Чумак-Жунь Татьяна Владимировна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Шумская Анастасия Владимировна**, преподаватель кафедры английской и восточной филологии ФГБОУ ВО «ЛГПУ», г. Луганск, ЛНР

**Якименко Людмила Николаевна**, заведующий кафедрой начального образования ФГБОУ ВО «ЛГПУ», кандидат филологических наук, доцент, г. Луганск, ЛНР

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Сборник научных трудов «Вестник Луганского государственного педагогического университета» (Свидетельство № ПИ 000196 от 22 июня 2021 г.) основан в 2015 г.

Учредитель и издатель сборника – ФГБОУ ВО «ЛГПУ».

Научный сборник является периодическим печатным научным рецензируемым изданием, имеющим сериальную структуру. На страницах сборника публикуются научные работы, освещающие актуальные проблемы отраслей знания и относящиеся к отдельным группам научных специальностей. С 2016 г. издаются серии: «Педагогические науки. Образование», «Физическое воспитание и спорт», «Филологические науки. Медиакommunikации», «Биология. Медицина. Химия», «Гуманитарные науки. Технические науки».

Редакция сборника публикует научные работы, отвечающие правилам оформления статей и других авторских материалов, принятых в издании.

Авторские рукописи, подаваемые для публикации в выпусках серий, должны соответствовать их научному направлению и отличаться высокой степенью научной новизны.

Материалы могут подаваться на русском языке. Допускается публикация на английском языке. В таком случае авторы должны предоставлять развернутую русскоязычную аннотацию (до 2 тыс. знаков). Статьи публикуются на языке оригинала.

**Публикация научных материалов осуществляется при условии предоставления авторами следующих документов:**

1. Авторская заявка/согласие на публикацию авторских материалов.

2. Текст научной статьи (научного обзора, научного сообщения, открытой научной рецензии, публикация по материалам научных событий, информация об отечественных и зарубежных научных школах, персоналиях), соответствующий тематике серии сборника.

3. Рецензия на статью, подготовленную аспирантом или соискателем ученой степени кандидата наук, подписанная научным руководителем или заведующим кафедрой, на которой выполняется диссертационное исследование. Рецензия должна объективно оценивать научную статью и содержать всесторонний анализ ее научных достоинств и недостатков.

Заявка и научная статья или другие авторские материалы направляются в редакцию серии в электронном виде. Электронный вариант статьи представляется вложением в электронное письмо. Авторская заявка с подписью автора(-ов), рецензия на статью подаются в отсканированном виде. Названия предоставляемых файлов должны соответствовать фамилии автора(-ов) и названию документов.

Рукописи статей проходят процедуру макетирования. Все элементы статьи должны быть доступны для технического редактирования и отвечать техническими требованиями, принятым в издании.

Материал для опубликования предоставляется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется в текстовом формате, полностью совместимом с Word 97–2003. Рукопись должна иметь ограниченный объем 7–12 страниц машинописного текста (0,3–0,5 авторского листа; 12–20 тыс. печатных знаков

с пробелами) включая аннотацию, иллюстративный и графический материал, список литературы.

Формат страницы А4; книжная ориентация; поля: левое 3 см, верхнее 2 см, правое 1,5 см, нижнее 2 см; гарнитура Times New Roman; цвет текста – черный; размер шрифта 14 кегль; интервал 1,5; выравнивание по ширине текста. Абзац выделяется красной строкой, отступ 1,25. Текст печатается без переносов, соблюдается постановка знаков дефиса (-) и тире (–), а также типографских кавычек (« »), в случае использования двойных кавычек внешними являются кавычки (« ») «елочки», внутренними – (, “) «лапки».

Выравнивание отступа с помощью табуляции и пропусков не допускается. Уплотнение интервалов, набор заголовка в режиме Caps Lock, использование макросов и стилевых оформлений Microsoft Word запрещено.

В тексте статьи ссылки нумеруются в квадратных скобках, где первый номер указывает на источник в списке литературы, последующие – на страницы источника или другие источники, в таком случае номера источников отбиваются знаком (:). Например, [3, с. 65]; [4; 7; 9]; [2, т. 3, с. 41–44]; [1, с. 65; 3, с. 341–351]. Размещение в тексте прямых цитат без сносок не допускается. Сноски вниз страницы не выносятся.

При написании фамилий и инициалов используется следующее правило: инициалы печатаются через точку без пробела, инициалы от фамилии отбиваются неразрывным пробелом (Ctrl + Shift + «пробел»). Например, М. А. Крутовой. Согласно стилю оформления научной публикации предпочтительнее сначала указывать инициалы ученого, а затем его фамилию.

В качестве иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Они должны быть размещены в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте должна иметься ссылка на конкретный рисунок, например, (Рис. 2). Каждый рисунок следует создавать в отдельном файле, а затем вставлять в статью с помощью функции «вставка» с обтеканием текстом. Не допускается выход рисунков за границы текста на поля. Все рисунки должны обеспечивать простое масштабирование с сохранением взаимного расположения всех элементов и внутренних надписей. Не допускается составление рисунка из разрозненных элементов. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области.

Схемы выполняются с использованием штриховой заливки или в оттенках серого цвета; все элементы схемы (текстовые блоки, стрелки, линии) должны быть сгруппированы. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. Электронную версию рисунков следует сохранять в форматах jpg, tif.

Каждую таблицу необходимо снабжать порядковым номером и заголовком. Таблицы следует предоставлять в текстовом редакторе Microsoft Word, располагать в тексте статьи в соответствии с логикой изложения. В тексте статьи необходимо давать ссылку на конкретную таблицу, например, (Табл. 2). Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается. В таблицах допускается использование меньшего кегля, но не менее 10.

**Текст научной статьи должен иметь следующую структуру:**

1. Индекс УДК (универсальной десятичной классификации публикуемых материалов) выставляется без абзаца.

2. Фамилия, имя и отчество (полностью), ученая степень, звание, должность автора(-ов), название учебного заведения или научной организации, в которой выполняется диссертационное исследование, электронный адрес автора(-ов).

3. Заголовок статьи. Заголовок должен быть информативным и содержать только общепринятые сокращения; набираться строчными буквами жирным шрифтом, без разбиения слов переносами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце.

4. Аннотация. Описывает цели и задачи проводимого исследования, а также возможности его практического применения. Аннотация на русском языке помещается в начале статьи, на английском – в конце. Аннотация должна быть написана от третьего лица и содержать фамилию и инициалы автора(-ов), заголовок статьи, ее краткую характеристику. Рекомендуемый объем аннотации 3–4 предложения; 40–60 слов; 500 знаков. Англоязычная аннотация должна выполняться на профессиональном английском языке.

5. Ключевые слова (5–7 слов / словосочетаний, определяющих предметную область научной статьи) на русском языке (располагаются после аннотации на русском языке) и английском (размещаются после аннотации на английском языке). В перечне ключевых слов должны быть представлены общенаучные или профильные термины, упорядоченные от наиболее общих к более конкретным.

6. Вводная часть статьи, постановка проблемы, цель статьи, представление новизны излагаемых в статье материалов.

7. Данные о методике проводимого исследования.

8. Экспериментальная часть, анализ, обобщение, описание и объяснение полученных данных. По объему – занимает центральное место в статье.

9. Выводы и рекомендации, перспективы развития поставленной проблемы.

10. Список литературы, представленный в алфавитном порядке в виде нумерованного списка. В статье рекомендуется использовать не более 10 литературных источников. Заголовок «Список литературы» набирается строчными буквами, с выравниванием по центру строки, без абзацного отступа, без точки в конце и ниже с выравниванием по ширине приводится приставный нумерованный список литературы. Фамилии и инициалы авторов набираются полужирным шрифтом, библиографическое описание источника обычным.

Каждый новый структурный элемент статьи не нужно нумеровать, выделять, называть. Изложение материала статьи должно быть последовательным, логически завершенным, с четкими формулировками, исключая двойное толкование или неправильное понимание информации. Оформление текста должно соответствовать литературным нормам, быть лаконичным, тщательно выверенным.

К публикации принимаются научные статьи, выполненные в строгом соответствии с техническими требованиями к оформлению статей и других авторских материалов. Текстовые принципы построения научной

статьи могут варьироваться в зависимости от тематики и особенностей проводимого исследования. Материалы, не отвечающие основным предъявляемым требованиям, к рассмотрению не принимаются. Рукописи статей, сопроводительные документы как опубликованных, так и отклоненных авторских материалов авторам не возвращаются.

Авторы научных статей несут всю полноту ответственности за достоверность сведений, авторскую принадлежность представленного материала, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники, приведенные инициальные сокращения.

Редакционная коллегия оставляет за собой право отбора присланных материалов, их рецензирования и редактирования без изменения научного содержания авторского варианта. Принятые к публикации научные статьи включаются в очередной номер журнала в порядке поступления.

Редакция не принимает к публикации статьи, опубликованные ранее в других изданиях. Публикация статьи в сборнике не исключает ее последующего переиздания, однако, в таком случае необходимо приводить ссылку на «Вестник Луганского государственного педагогического университета» как на первоисточник.

После выхода в свет печатной версии научного сборника, его полнотекстовые электронные копии размещаются в базе данных Научной библиотеки, а также на официальном сайте Луганского государственного педагогического университета в формате pdf. Электронные материалы могут копироваться по электронным сетям и распечатываться авторами для индивидуального пользования с указанием выходных данных сборника.

Согласие автора на публикацию статьи, данное в заявке, рассматривается и принимается редакцией сборника как его согласие на размещение предоставленных авторских материалов в свободном электронном доступе.

**В заявке авторы должны подать следующую информацию:**

1	Полное название статьи	
<i>Заполняется каждым автором</i>		
	ФИО (полностью)	
2	Учёная степень, звание	
3	Название организации (вуз, кафедра, лаборатория, отдел), которую представляет автор (в именительном падеже), должность	
4	Страна, город	
5	Контактный номер телефона	
6	Почтовый адрес, индекс	
7	Адрес электронной почты	
8	Авторское согласие на печать и размещение рукописи в электронных базах свободного доступа	Подпись автора

**Редакция Вестника  
Луганского государственного  
педагогического университета**

**ДЛЯ ЗАМЕТОК**

# Научное издание

Коллектив авторов

## ВЕСТНИК

**ЛУГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия 3

Филологические науки. Медиакommunikации

Сборник научных трудов

Главный редактор – **Л. Н. Синельникова**

Редактор серии – **А. А. Новикова**

Выпускающий редактор – **Г. Г. Калинина**

Корректор – **О. И. Письменская**

Компьютерная верстка – **Т. А. Ковалева**

Подписано в печать 07.05.2024. Бумага офсетная. Гарнитура Times New Roman.  
Печать ризографическая. Формат 70×100 1/16. Усл. печ. л. 8,45.  
Тираж 20 экз. Заказ № 29.

**ФГБОУ ВО «ЛГПУ»**

**Издательство ЛГПУ**

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, 291011. Тел. : +7 857-258-03-20  
e-mail: knitaizd@mail.ru