

# Вестник 2025

Балтийского федерального  
университета  
им. И. Канта

Серия  
Филология, педагогика,  
психология

№ 1

ISSN 2500-039X (Print)  
ISSN 3034-3771 (Online)

**БОУ** БАЛТИЙСКИЙ  
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА

**IKVBU** IMMANUEL KANT  
BAL TIC FEDERAL  
UNIVERSITY

ВЕСТНИК  
БАЛТИЙСКОГО  
ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
ИМ. И. КАНТА

Серия  
Филология, педагогика,  
ПСИХОЛОГИЯ

№1

Калининград  
Издательство Балтийского федерального университета  
им. Иммануила Канта  
2025

*Редакционная коллегия*

*И. Н. Симаева*, д-р психол. наук, проф., БФУ им. И. Канта (главный редактор);  
*М. Н. Коннова*, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта  
 (зам. главного редактора); *О. В. Александрова*, д-р филол. наук, проф.,  
 МГУ им. М. В. Ломоносова; *Н. Г. Бабенко*, д-р филол. наук, проф.,  
 БФУ им. И. Канта; *Л. В. Байбородова*, д-р пед. наук, проф., ЯГПУ  
 им. К. Д. Ушинского; *В. П. Бездухов*, д-р пед. наук, чл.-кор. РАО, проф.,  
 СГСПУ; *Л. М. Бондарева*, д-р филол. наук, проф., БФУ им. И. Канта;  
*А. О. Бударина*, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *И. В. Вачков*, д-р психол.  
 наук, проф., Московский государственный психолого-педагогический  
 университет; *А. А. Горелов*, д-р пед. наук, проф., СПбУ МВД; *У. Гравитис*,  
 д-р пед. наук, проф., Латвийская академия спортивной педагогики;  
*Ю. В. Доманский*, д-р филол. наук, проф., РГГУ; *С. П. Евсеев*, д-р пед. наук,  
 проф., НГУ физической культуры, спорта и здоровья им. П. Ф. Лесгафта;  
*В. И. Заботкина*, д-р филол. наук, проф., РГГУ; *И. Ю. Иеронова*, д-р пед. наук,  
 проф., БФУ им. И. Канта; *А. В. Кузнецова*, д-р филол. наук, проф., ЮФУ;  
*Л. В. Куликов*, д-р психол. наук, проф., СПбГУ; *В. К. Пельменев*, д-р пед. наук,  
 проф., БФУ им. И. Канта; *А. М. Поликарпов*, д-р филол. наук, проф., САФУ  
 им. М. В. Ломоносова; *А. А. Реан*, д-р пед. наук, акад. РАО, МПГУ; *И. В. Реверчук*,  
 д-р мед. наук, проф., Самаркандский государственный медицинский  
 университет; *И. Д. Рудинский*, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта;  
*Н. В. Самсонова*, д-р пед. наук, проф., БФУ им. И. Канта; *С. В. Свиридов*,  
 канд. филол. наук, доц., БФУ им. И. Канта (ответственный редактор);  
*О. Р. Темиришина*, д-р филол. наук, проф., Московский университет  
 им. А. С. Грибоедова; *В. В. Хитрюк*, д-р пед. наук, проф., Белорусский  
 государственный педагогический университет им. М. Танка;  
*Н. С. Цветова*, д-р филол. наук, проф., СПбГУ;  
*Т. А. Шарыпина*, д-р филол. наук, проф., НГУ им. Н. И. Лобачевского;  
*Ю. М. Шемчук*, д-р филол. наук, проф., МГЛУ; *К. Г. Языков*, д-р мед.  
 наук, проф., Сибирский государственный медицинский университет

*Учредитель*

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта

*Редакция*

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

*Издатель*

236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14

*Типография*

236001, Россия, Калининград, ул. Гайдара, 6

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
 информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ №ФС 77-68537 от 31 января 2017 г.



## СОДЕРЖАНИЕ

### *Языкознание*

Тисленкова И. А. Средства выражения и функции ситуативно-дискурсивной демонстративности в персональном и институциональном дискурсах .....	5
Бурмакова Е. А., Полякова Н. В. Дискредитирующий речевой ход «косвенное оскорбление» в политическом ток-шоу (на материале передачи <i>Tucker Carlson Tonight</i> ) .....	18
Жигулин Д. П. Способы экспликации стратегии манипулирования информацией в американском предвыборном дискурсе .....	31
Болотина М. А., Попова Д. В., Яремовский Е. Н. Лингвокультурологический аспект локализации внутриигровых терминов и реалий (на материале компьютерной игры «Disco Elysium») .....	41
Губанов С. А. Эпитетный комплекс в прозе М. Цветаевой: лингвистические механизмы образования .....	56

### *Литературоведение*

Кулакова А. И. Тюремный топос как <i>антидом</i> в рассказе В. Г. Короленко «Яшка» .....	66
Болнова Е. В. Творческая лаборатория В. А. Сосноры (на примере стихотворения «Вот было веселье...») .....	75

### *Педагогика и психология*

Симаева И. Н., Пухова Н. М. Обеспечение психологического здоровья военнослужащих в экстремальных ситуациях .....	84
Глазунова Э. О., Ахмеджанова Д. Р., Гавриленко П. А. Взаимосвязь агентности, саморегуляции и самоуправления в старшей школе .....	95
Чжипэн Чжоу. Кейс-технологии как средство оценки навыков китайских и российских студентов .....	114
Черемухин А. Д. К вопросу построения таксономии задач при обучении анализу данных .....	123

## CONTENTS

### *Linguistics*

<i>Tislenkova I.A.</i> Means of expression and functions of situational-discursive demonstrativeness in personal and institutional discourses .....	5
<i>Burmakova E.A., Polyakova N.V.</i> Communicative move “indirect insult” in a political talk show (based on <i>Tucker Carlson Tonight</i> ) .....	18
<i>Zhigulin D.P.</i> Means of explicating the strategy of manipulating information in american electoral discourse .....	31
<i>Bolotina M.A., Popova D.V., Yaremovskiy E.N.</i> Linguocultural aspect of localization of in-game terms and realia (based on the computer role-playing game <i>Disco Elysium</i> ) .....	41
<i>Gubanov S.A.</i> The epithet complex in the prose of Marina Tsvetaeva: linguistic mechanisms of formation .....	56

### *Literary studies*

<i>Kulakova A.I.</i> Prison topos as an <i>anti-home</i> in V.G. Korolenko’s short story <i>Yashka</i> .....	66
<i>Bolnova E.V.</i> Creative laboratory of V.A. Sosnora (using the example of the poem <i>Such merriment it was...</i> ) .....	75

### *Pedagogy and psychology*

<i>Simaeva I.N., Pukhova N.M.</i> Ensuring the psychological health of military personnel in extreme situations .....	84
<i>Glazunova E.O., Akhmedjanova D.R., Gavrilenko P.A.</i> The relationship between agency, self-regulation and self-management in high school .....	95
<i>Zhipeng Zhou.</i> Case technologies as a means of assessing the skills of students in China and Russia .....	114
<i>Cheremuhin A.D.</i> On the issue of constructing a taxonomy of tasks in teaching data analysis .....	123

*И. А. Тисленкова*

**СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ И ФУНКЦИИ  
СИТУАТИВНО-ДИСКУРСИВНОЙ ДЕМОНСТРАТИВНОСТИ  
В ПЕРСОНАЛЬНОМ И ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ ДИСКУРСАХ**

5

Волгоградский государственный технический университет, Волгоград, Россия

Поступила в редакцию 15.07.2023 г.

Принята к публикации 18.11.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-1

**Для цитирования:** Тисленкова И. А. Средства выражения и функции ситуативно-дискурсивной демонстративности в персональном и институциональном дискурсах // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 5—17. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-1.

*Цель статьи состоит в определении содержания понятия ситуативно-дискурсивной демонстративности и выявлении языковых средств её выражения и функций. В работе использовались междисциплинарный подход и метод психолингвистического анализа высказываний коммуникантов. Материалом для анализа свойств ситуативно-дискурсивной демонстративности стала речевая продукция участников телевизионных интервью, героев художественных фильмов, блогеров в социальных сетях TikTok и YouTube за период 2005 – 2023 гг. Установлено, что ситуативно-дискурсивная демонстративность является коммуникативной тональностью, которая характеризуется самопрезентацией говорящего, преувеличением его значимого качества, акцентированностью доминирующей эмоции, что выражается средствами семиотической полимодальности, выбираемыми в зависимости от вида деятельности и требований ситуации общения. В персональном и институциональном дискурсах коммуникативная демонстративность реализуется устойчивым набором лексико-фразеологических средств, включающим гиперболу, гиперболы, тропы и клише, эмфазу, антитезу, лексический повтор, экспрессивную глагольную метафору, местоимение с обобщающим значением «все», интенсифицирующие наречия, инверсию, восклицательные предложения, риторические вопросы, синтаксический параллелизм, положительные констативы, демонстрацию материальных атрибутов успеха, речевые стратегии хвастовства и преувеличения. В дискурсах разных ситуаций общения демонстративная тональность выполняет воздействующую, регулирующую, оценочную, презентационную, констатирующую, коммуникативную и эмотивную функции. Полученные результаты могут быть использованы в курсе семиотики и психолингвистики.*

**Ключевые слова:** дискурс, демонстративная тональность, ситуативно-дискурсивная демонстративность, социальная семиотика, семиотический модуль



## Введение

Современная лингвистическая наука констатирует существование демонстративной коммуникативной тональности, которая представляет собой новое явление, образовавшееся вследствие исторического развития традиционных форм коммуникации в постиндустриальном обществе [13; 14].

В цифровом веке господствуют явная коммуникативная демонстративность, открытость и обнародование личной жизни, которые стали всеобщей нормой, обусловленной стремлением к достижению социальной привлекательности. Всемирная паутина предоставляет платформы, где каждый может создать идеальное изображение своей личности. Популярные приложения, такие как Facebook и TikTok, дают человеку возможность достичь звездного статуса и добиться известности [24].

В информационной культуре продуценты создают субституты личности — запоминающиеся и привлекательные образы себя [10]. Для продвижения такой информации коммуниканты пользуются фотофильтрами и редактированием изображений [15]. В поисках признания многие люди могут приукрашать, ретушировать и искажать и свою жизнь, чтобы создать иллюзию идеала [5].

Профили пользователей интернета стали основным ресурсом, который предоставляет главные сведения об их обладателях. Они являются современным эквивалентом визитных карточек, которые раньше использовались для представления себя в обществе. Теперь оценка человека и суждение о нем часто основываются на его онлайн-профиле, фотографиях достижений и количестве лайков [17].

С помощью возможностей сетевых сообществ люди могут демонстрировать свои достоинства всему миру. Коммуниканты публикуют фотографии своих путешествий, спортивных достижений, материального благополучия и прочих успехов. Это становится способом подчеркнуть собственную значимость и привлекательность, получить признание и похвалу от реципиентов.

Моделируя селфи, продуценты утверждают самооценку. Люди активно используют эту форму самовыражения, чтобы запечатлеть моменты личной победы, выразить радость и уверенность в себе. Селфи становятся способом подчеркнуть успешность и привлекательность, привлечь внимание и вызвать зависть.

Коммуникативная демонстративность обнаруживается в разнообразных ситуациях взаимодействия как в персональном, так и в институциональном дискурсе, выполняя определенные функции [22].

**Цель исследования** — определить содержание понятия ситуативно-дискурсивной демонстративности, выявить языковые средства ее выражения и функции в современном персональном и институциональном дискурсах.

**Методы исследования.** В процессе работы использовались междисциплинарный подход, методы дискурсивного и психолингвистического анализа речевой продукции коммуникантов. Привлекались данные социологии для выявления влияния социальных практик на организацию дискурса и данные из области психологии с целью объяснения взаимос-



визи между психологическими потребностями личности говорящего и применением демонстративной тональности в различных ситуациях общения.

**Материалом** для анализа послужили высказывания участников телевизионных интервью (2020 и 2022 гг.), героев художественных фильмов (2005, 2006, 2018 гг.), блогеров в социальных сетях TikTok и YouTube (2017 и 2023 гг.). Общая длительность — 560 минут, общий объем — 100192 слова.

### **Феномен демонстративной тональности общения**

Демонстративность представляет собой структурообразующую коммуникативную категорию спектрального типа — тональность, определяющую процесс речевого общения и выполняющую функцию самопрезентации и способа воздействия на чувства адресата. Демонстративная тональность — это эмоционально-стилевой формат взаимодействия с установкой на самоманифестацию, нарочитость, преувеличение своих достоинств, подчеркивание преобладающей эмоции, которые выражаются с помощью средств семиотической полиmodalности [25; 26]. Коммуникативная демонстративная тональность находит свое выражение в личностно и статусно ориентированном общении [16].

Разные научные парадигмы толкуют демонстративность, связывая ее с понятиями, составляющими ядро рассматриваемой коммуникативной категории, организованной по принципу бинарной оппозиции: самопрезентация (явная или скрытая), акцентированность (положительная или отрицательная) и преувеличение (произвольное или произвольное) [12; 23].

Конститутивными признаками коммуникативной тональности выступают интенциональность, определяемая социальными потребностями и интересами; интерпретативность, подразумевающая множество возможных вариантов толкования; эмоциональность и оценочность.

Среди маркеров демонстративной коммуникативной тональности мы выделяем просодические средства, которые позволяют говорящему верно понимать, в какой тональности проходит разговор, включая его в реальный контекст социальной коммуникации: тон, мелодику, интонацию. По сочетанию способа представления реципиенту и адресатной реакции определяются явный, скрытый и ситуативно-дискурсивный виды демонстративности.

Рассмотрим ситуативно-дискурсивную разновидность демонстративной тональности с целью выявить ее основные признаки, способы реализации и функции.

#### **Ситуативно-дискурсивная демонстративность: средства выражения и функции**

Дискурс представляет собой речь, протекающую в контекстах повседневной жизни. Это многоплановый коммуникативный феномен, включающий создание речевого продукта в зависимости от разнообразных экстралингвистических условий, обращенный к внешней ситуации



высказываний, принадлежащей деятельности малой группы. Дискурс состоит из психосоциальных, антропологических, этнографических, лингвистических и культурных переменных [3; 8].

С точки зрения социальной семиотики речевые произведения являются знаковыми общественными фактами, проявлениями функциональных и смысловых сторон коллективной жизни коммуникантов в общении и языке. Социосемиотика устанавливает тесную корреляцию между лингвистическими и социальными структурами, основываясь на учении о динамических открытых системах, главная функция которых заключается в обеспечении обмена информацией с социумом. Взаимобусловленность и взаимовлияние языка, мысли и человеческой общности выступают ее основными положениями [6, с. 404].

8

Исходя из постулатов данной науки, все стороны человеческой жизни представляются семиотическими модусами [34]. Согласно исследованиям московско-тартуской семиотической школы, помимо текстов и высказываний знаковыми феноменами являются социальные действия и поведенческие паттерны [11, с. 124].

Вычленив ситуативно-дискурсивные типы демонстративности возможно, основываясь на трех переменных, определенных М. Халлидеем: 1) деятельность, 2) участники, 3) роль языка. Их совокупность обуславливает значения и способы их языкового выражения в зависимости от ситуации [33]. Социальные контексты обладают тремя характеристиками, изоморфными когнитивной, интересубъективной и текстуальной метафункциям языка: поле (тематическое содержание речи, обусловленное социальной деятельностью говорящего), тональность (атмосфера общения) и модус (средства и способы коммуникации) [32].

Прагматический подход подразумевает учет функции демонстративности в речевых произведениях в процессе социальной интеракции, то есть того, что говорящие делают по отношению к реципиенту или вместе с ним посредством коммуникативной демонстративности.

Социосемиолог М. Халлидей выделяет четыре базовых вида речевых актов, в которых присутствует демонстративная тональность: 1) заявление – предложение информации; 2) вопрос – потребность в информации; 3) приказ – просьба об услуге; 4) предложение – удовлетворение потребности в услуге [36].

Общество создает и поддерживает себя с помощью специфических повторяемых шаблонов порождения значения [6, с. 414]. Коммуникативная демонстративность является механизмом воспроизводства социальных практик, так как она отвечает за поддержание социальности в целом. Социальные практики – это совместная деятельность людей, организованная с определенной целью в соответствии с общепринятыми образцами поведения. Указанные действия представляются в дискурсах с помощью лингвистических и нелингвистических средств.

Э. Гидденс подчеркивает, что общественная реальность рассматривается через систему постоянно воспроизводящихся социальных практик, выстраиваемых по определенному паттерну в процессе взаимодействия социальных субъектов. Ученый описывает такие свойства практик, как упорядоченность, преемственность, воспроизводство, рутинизация (свидетельствующая о стабильности социальной жизни) [7, с. 73].



Анализ социальных практик позволяет выявить их элементы и воздействие на организацию дискурса. Речевые произведения в рамках разных дискурсов могут демонстрировать все составляющие социальных практик или некоторые из них: процессы и алгоритмы их производства, коммуникантов, их внешность, инструменты и материалы, необходимые для производства процесса, время и место действия [36].

Именно общество предписывает людям требования к тому или иному способу употребления языковых средств в процессе коммуникации, определяет механизмы и стратегии повышения эффективности речевого взаимодействия [35].

Дж. Л. Мей говорит о том, что прагматические функции использования языковых средств необходимо исследовать в повседневной коммуникации. Ученый выдвигает два подхода к проведению такого анализа: наблюдение и описание минимального контекста общения и минимальной социокультурной ситуации общения с описанием всех вариантов выбора коммуникантами языкового оформления их суждений, что позволяет обобщить лингвистическое отражение социальной интеракции [35, p. 10].

На уровне микропрагматики рассматривается реализация демонстративной тональности в диалоге, на макроуровне — в рамках прагматического акта и прагмемы. Прагматический акт, включающий в себя несколько стратегий, имеющих одну цель, соотносится с определенной ситуацией общения и закрепляется в обобщенной модели прагматического акта — прагмеме.

Любое высказывание обусловлено ситуативно, содержит лингвистический и экстралингвистический компоненты. При ситуативном истолковании дискурса учитываются имеющие первостепенное значение в обществе условия взаимодействия [28]. Речь участников коммуникации строится исходя из сферы интеракции, выполняемой деятельности, социального статуса, коммуникативного намерения, контекста и внеречевых условий [21, с. 187].

Ситуативно-дискурсивная демонстративность предстает как эмоционально-стилевая форма коммуникации, которая характеризуется прямым или косвенным представлением образа говорящего с преувеличением его значимого качества и акцентированием доминирующей эмоции, выражаемых средствами семиотической полимодальности, выбираемыми в зависимости от вида деятельности и требований ситуации общения.

В личностно ориентированном дискурсе «я» играет ведущую роль, так как является ключевым концептом. В связи с этим коммуникативная демонстративность используется говорящим для самопрезентации в определенном свете с целью создания положительного впечатления о себе и удовлетворения потребности в признании. Например:

(1) *Это очень маленькая часть из того, что сдала Алиса. <...> Здесь в принципе по большому счету ребенок, который идет на красный диплом... Вот так вот учится ребенок. Это далеко не все. Это, наверное, одна пятая, если не одна десятая от того, что он успел сдать за этот год... Только в этой справке 82 зачетные единицы (1.19–1.21 мин, 2.09–2.33 мин) [1].*



В примере (1) отец хвалится академическими результатами своей десятилетней дочери, которая уже учится сразу в нескольких вузах Москвы. В видеоролике на канале YouTube родитель показывает академическую справку с перечнем отлично сданных предметов и комментирует ее. Демонстративная тональность его речи находит свое выражение в использовании гиперболы, выполняющей воздействующую, оценочную и имиджевую функции. Говорящий с помощью коммуникативной демонстративности констатирует собственную успешность, одобряет труд своего ребенка и вызывает восхищение окружающих.

(2) Показываю свое искусство каждый день, пока не стану знаменитым. Часть 48. Бо Аке Адамссон. Живописец, скульптор и график из Швеции [31].

Пример (2) представляет собой скрытую форму демонстративности, так как в видео ролике TikTok коммуникант не произносит ни слова, лишь показывает свою картину другим пользователям сети. Рисунок, выполненный Адамссоном, является эмфазой значимого посыла «высказывания»: я талантливый и разносторонний человек. Пост имеет хештег, выступающий демонстративом, помогающим 82-летнему художнику, выпускнику Королевской академии изобразительных искусств в Барселоне, акцентировать внимание на своем даровании, собирать подписчиков (595 000) и лайки (13 000). Демонстративная тональность выполняет презентационную и воздействующую функции.

(3) Андрей: Тогда у меня было в Инстаграме 17000 подписчиков примерно. Они как-то сами подписывались, и я считал себя мегасуперкрутым. Я – крут. Я – звезда.

Интервьюер: Ага.

Андрей: Я говорил всем тоже, что я – звезда. Я крутой. Даже когда я приходил на работу (1 ч 04.13 мин – 1 ч 04.27 мин) [2].

В диалоге (3) явная коммуникативная демонстративность реализуется гиперболическим эпитетом (*мегасуперкрутой*), гиперболой (*я – звезда*), эмфазой, выраженной частым употреблением местоимения *я* и лексическим повтором, имеющим констатирующую функцию.

(4) Мы так хорошо *шизгарили!* <...> Там такой клуб *крутой*: *Тимоти* открыл в Москве. И у нас было у подруги день рождения. Взяли там столик. *Двести тысяч «взяли столик»!* (0.56 мин, 1.45–2.16 мин) [18].

В монологе (4) блогер прибегает к коммуникативной демонстративности, актуализируемой экспрессивной глагольной метафорой *шизгарить* (от простонародного названия песни группы Shocking Blue «Venus» 1970 г. – искаженное англ. *She's got it*), субстандартным эпитетом (*крутой клуб*) и речевой стратегией хвастовства – упоминанием большой суммы потраченных денег, имени знаменитости – владельца престижного кафе (*взяли столик за двести тысяч рублей, Тимоти*). Демонстративами являются также инверсия, восклицательные предложения, которые усиливают социальную аттрактивность говорящего. Эти тональные



средства создают у реципиента образ представителя золотой молодежи. В данном высказывании демонстративная тональность выполняет экспрессивную и имиджевую функции.

Таким образом, демонстративная тональность в персональном дискурсе повседневного общения формирует представление о личности говорящего, проявляясь в использовании языка, невербальных сигналов и внешних атрибутов.

В институциональном общении коммуникативная демонстративность помогает людям эффективно представлять себя, чтобы взаимодействовать в системе различных организаций и профессиональных сфер.

Необходимость явной самоподачи в определенном свете в административном дискурсе возникает для установления авторитета, получения поддержки или продвижения в карьере. Например:

(5) Директор школы: Кто изуродовал класс?

Учитель: Я, сэр.

Директор школы: Мистер Кларк, такие шуточки могли проходить в Оро-ре. Но *меня это не устраивает. Моя школа – мои правила. Мое слово* (19.40–20.00 мин) [27].

В диалоге (5) директор Тёрнер при помощи демонстративной тональности, выраженной синтаксическим параллелизмом и лексическим повтором (*моя, мои, мое*) подчеркивает свое доминирующее положение в иерархии школы и необходимость четкого соблюдения его распоряжений. Коммуникативная демонстративность имеет регулирующую и констатирующую функции.

В институциональном общении демонстративность включает в себя выбор соответствующей тональности общения, использование профессионализмов, акцентирование компетенций и достижений. Например:

(6) Я мужественно поднял скрипку и *хорошо сыграл эту пьесу. Успех был огромный* (14.26–14.40 мин) [4].

В примере (6) музыкант фокусирует внимание адресата на своем мастерстве посредством демонстративной тональности, актуализируемой употреблением речевой стратегии преувеличения и гиперболизированного эпитета (*огромный успех*). В этом отрывке речи коммуникативная демонстративность имеет оценочную функцию.

Демонстративная тональность в массово-информационном дискурсе проявляется в конструировании ярких и убедительных высказываний, а также представлении компетентности и заслуг в соответствующей области. Демонстративность способствует установлению доверия, успешному взаимодействию с коллегами, аудиторией и другими участниками институциональной среды.

(7) Я – Джон Энтони, человек на миллион долларов с планами на миллиард. От Уолл стрит до Токио и Голливуда большие деньги играют и выигрывают со мной. Вот поэтому меня называют *человек на миллион долларов*. Называйте меня Джон. Я играл квотер бэк в первом дивизионе. А каждый, кто играл квотер бэк, знает, что весь секрет, ключ к победе – в предвидении, в способности увидеть будущее и сделать выводы, что я и делаю. И это – правда. Я только



сообщу вам факты. Я больше года предсказывал 80 % побед. Невероятно? Но это — факт. Я знаю все лиги, я знаю все команды. Я знаю игроков. Я прекрасно знаю американский футбол. Звоните по номеру внизу вашего экрана и спросите Джона. Выиграем вместе (46.05 — 47.25 мин) [9].

В примере (7) демонстративная тональность в речи спортивного предсказателя студенческих матчей Джона Энтони реализуется гиперболой (*Я — Джон Энтони, человек на миллион долларов с планами на миллиард*), синтаксическим параллелизмом (*Я знаю все лиги, я знаю все команды*), лексическим повтором (*человек на миллион долларов*), местоимением с обобщающим значением *все*, констативами (*И это — правда; Но это — факт. Выиграем вместе*), риторическим вопросом (*Невероятно?*). Указанные демонстративы призваны создать имидж надежного специалиста, в знаниях которого невозможно сомневаться. Демонстративная тональность выполняет в этом отрезке речи воздействующую функцию.

Явная коммуникативная демонстративность в педагогическом дискурсе используется для презентации обучающимся норм и общепринятых правил поведения в лице педагога. Учителю коммуникативная демонстративность помогает установить контакт с учениками, родителями и коллегами, транслировать информацию, вдохновлять школьников на обучение и развитие:

(8) Учитель (*проводя черту мелом на доске*): Звучит отвратно. Да? Я слышала этот звук в школе. Его издавал мел и вы. Вы ведь этим и занимались. Да? В жизни, в школе. Скрипели, пищали. *Что именно вы мне хотите доказать?* Что, мол, никто вас не ломает? Никто здесь не заинтересован вас сломать. Да, признаюсь: я заинтересована вас обучать. Хотите, покажу кое-что удивительное? Если сломать этот мел пополам, то он перестанет скрипеть. Крошечный мел — маленькая перемена. Отныне вам всем придется решить, готовы ли вы к маленькой перемене. Или так и продолжите всю жизнь скрипеть (38.54 — 40.32 мин) [30].

В примере (8) молодая учительница Найна Матур, которой было поручено обучать неуспевающих детей из бедного квартала, формирует свой авторитет средствами демонстративной тональности: констативами (*я заинтересована вас обучать*), антитезой (*сломать — обучать*) и риторическими вопросами (*Хотите, покажу кое-что удивительное?*). Коммуникативная демонстративность положительного самопредъявления является средством убеждения учащихся начать меняться в лучшую сторону и выполняет регулирующую функцию.

Развитие любого общества сопряжено с постоянным стремлением разных политических сил к захвату и удержанию власти или ее перераспределению в свою пользу путем манипуляции сознанием народа. Выразителями забот и устремлений данных общественных структур выступают политические деятели, использующие демонстративную тональность на политической трибуне.

В политическом дискурсе коммуникативная демонстративность укрепляет репутацию говорящего, способствует демонстрации лидерских качеств, привлекает голоса избирателей, устанавливает доверие и



обеспечивает поддержку общества. Данная тональность позволяет политику создать имидж квалифицированного и ответственного представителя, способного решать проблемы и отвечать на запросы общества:

(9) Здравствуйте, меня зовут Юрий Шилов. Я живу в Чебоксарах и всю свою жизнь занимаюсь развитием городского хозяйства. Эти годы я *работал в режиме повышенной ответственности* перед жителями и *ни разу не подвел горожан, всегда прикладывал максимум усилий* для того, чтобы наши Чебоксары становились и красивее, и комфортнее. *О тех временах до сих пор ходят легенды. И мы действительно вставали в 3 утра и лично контролировали уборку снега с улиц и наших дворов (0.00–0.25 мин)* [29].

13

В монологе (9) из предварительного голосования по отбору кандидатов на выборы в органы местного самоуправления города Чебоксары демонстративными служат положительный эпитет (*повышенная ответственность*), гипербола (*О тех временах до сих пор ходят легенды*), интенсифицирующие наречия *всегда, действительно, лично*, гиперболизированные клише (*всегда прикладывал максимум усилий; ни разу не подвел*), преувеличивающие результаты труда коммуниканта и позиционирующие его как успешного профессионала, который работает в эффективной команде. Демонстративная тональность выполняет здесь презентационную и оценочную функции.

В рекламном дискурсе коммуникативная демонстративность участвует в прямом и завуалированном представлении компаний и их товаров. В современном обществе множество услуг и продуктов непрерывно соперничают между собой, в связи с чем товаропроизводители применяют одну из ключевых составляющих коммуникативной демонстративности — преувеличение, чтобы их продукция привлекала внимание и успешно продавалась. Например:

(10) Лукойлэнерго — это *сплоченная команда специалистов...* Не зря наша компания является лидером рынка электроэнергии всего Астраханского региона. У нас *мудрые руководители, понятные цели и прекрасный коллектив, который способен решить любые задачи в самых сложных условиях* (1.48–2.20 мин) [19].

В примере (10) энергетическая компания формирует образ своей успешности в глазах потребителя набором лексических демонстративов: положительными эпитетами и гиперболой (*решить любые задачи в самых сложных условиях*). Коммуникативная демонстративность в этом видеоролике выполняет презентационную функцию.

### Выводы

Прагматические интерпретации демонстративности детерминированы сочетанием когнитивных и социальных аспектов, уместных для использования данной тональности.

Ситуативно-дискурсивная демонстративность — это коммуникативная тональность, характеризующаяся самопрезентацией говорящего, преувеличением его значимого качества, акцентированностью доми-



нирующей эмоции, которые выражаются средствами семиотической полимодальности, выбираемыми в зависимости от вида деятельности и требований ситуации общения.

В персональном и институциональном дискурсах коммуникативная демонстративность реализуется набором средств: гиперболой, гиперболическими тропами и клише, эмфазой, антитезой, лексическим повтором, экспрессивной глагольной метафорой, местоимением с обобщающим значением «все», интенсифицирующими наречиями, инверсией, восклицательными предложениями, риторическими вопросами, синтаксическим параллелизмом, положительными констативами, демонстрацией материальных атрибутов успеха, речевыми стратегиями хвастовства и преувеличения.

В дискурсах разных ситуаций общения демонстративная тональность выполняет воздействующую, регулирующую, оценочную, презентационную, констатирующую, коммуникативную и эмотивную функции.

#### Список литературы

1. Алиса Теплякова. Академическая справка. 05.07.2023. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=qmAravtsenc&list=PLiHl38YiO4VyIplQ3V4eSMRuNW-vbo2JLt> (дата обращения: 13.07.2023).
2. Андрей Ноилс : интервью. 27.08.2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rIQquyIShAo> (дата обращения: 13.07.2023).
3. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Большой энциклопедический словарь. Языкознание. М., 1998. С. 136 – 137.
4. Спиваков В. Диалоги (Волков – Спиваков). 10.02.2022. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2SBr4Dxmc5A> (дата обращения: 13.07.2023).
5. Виноградова В.С. Предсказание личности по фотографиям из социальных сетей // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. тр. конф. Пенза, 2023. С. 44 – 49.
6. Гаврилова М.В. Социальная семиотика: опыт систематизации терминологической системы // Метод. 2018. №8. С. 404 – 417.
7. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации. М., 2003.
8. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989.
9. Деньги на двоих : фильм / реж. Д.-Д. Карузо ; Universal Pictures. Morgan Creek Productions, 2005. URL: <https://yandex.ru/video/preview/12591919888994348318> (дата обращения: 13.07.2023).
10. Евстафьев Д.Г. Развитие информационного общества в 2018 – 2020 годах: новые тенденции // Ars Administrandi. 2021. Т. 13, №2. С. 143 – 158.
11. Золян С.Т. Юрий Лотман и социальная семиотика: К постановке проблемы // Сборник Матице Српске за славистику = Matica Srpska Journal of Slavic Studies. 2017. Т. 92. С. 123 – 150.
12. Идеографический словарь русской социальной лексики: общество и человек / под ред. Т.В. Леонтьевой. Екатеринбург, 2018.
13. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Тенденции развития современного дискурса // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2021. №1. С. 14 – 31.



14. Корниенко А.А., Брылин А.В. О некоторых версиях футурологического исследования общества знания: сущность, направленность развития, перспективы // Современное образование: интеграция образования, науки, бизнеса и власти. Трансформация образования, науки и производства — основа технологического прорыва : материалы междунар. науч.-метод. конф. Томск, 2023. С. 253–258.

15. Лазаревич А. Становление информационного общества: коммуникационно-эпистемологические и культурно-цивилизационные основания. Минск, 2015.

16. Лисенкова А.А. Трансформация идентичности в цифровую эпоху // Вопросы философии. 2020. №3. С. 65–74.

17. Моисеева О.А. Современные подходы к исследованию психологических особенностей человека цифровой эпохи // Актуальные проблемы гуманитарного знания : сб. ст. М., 2018. С. 71–75.

18. Один день из жизни. 29.06.2023. URL: [https://www.youtube.com/watch?v=rb4\\_LSmaj08](https://www.youtube.com/watch?v=rb4_LSmaj08) (дата обращения: 13.07.2023).

19. Презентация ООО «ЛУКОЙЛ-Астраханьэнерго». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=HLc000PpbMo> (дата обращения: 13.07.2023).

20. Свенцицкий А.Л. Краткий психологический словарь. М., 2023.

21. Серова Т.С. Психология перевода как сложного вида иноязычной речевой деятельности. Пермь, 2001.

22. Синельникова Л.Н. Признаки дискурсивной матрицы гуманитарного пространства нового века // Политическая лингвистика. 2009. №29. С. 56–68.

23. Словарь-тезаурус синонимов русского языка / под общ. ред. Л.Г. Бабенко. М., 2021.

24. Тай Н.Д., Лыу Н.Т.Д. Потребность самовыражения — одна из причин зависимости от социальных сетей // Наука в жизни человека. 2023. №1. С. 57–69.

25. Тисленкова И.А. Теоретические основы идентификации уровня профессионализма говорящего по речевым характеристикам в кадровом интервью // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2022. №8 (3). С. 148–159.

26. Тисленкова И.А. Языковые средства актуализации высокого уровня профессионализма говорящего в нарративном интервью (на материале английского языка) // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №8 (161). С. 146–152.

27. Триумф: История Рона Кларка : фильм / реж. Р. Хейнс ; Alberta Film Development Program of the Alberta Foundation for the Arts, 2006. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=afPZiUEdt2c&t=1750s> (дата обращения: 13.07.2023).

28. Шрайдман Т.В. Дискурсивно-ситуативная отнесенность употребления средств образности в монологическом высказывании // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2012. №6 (45). С. 129–137.

29. Юрий Шилов. Самопрезентация. 19.05.2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=FxpI1SyhJAQ> (дата обращения: 13.07.2023).

30. Я — преподаватель : фильм / реж. С. Малхотра ; Yash Raj Films, 2018. URL: [https://vk.com/video-83600764\\_456255140](https://vk.com/video-83600764_456255140) (дата обращения: 13.07.2023).

31. Bo Åke Adamsson. 08.07.2023. URL: <https://urlebird.com/video/hello-7253176039000624411/> (дата обращения: 13.07.2023).

32. Foucault M. The Archeology of Knowledge. Tavistock, 1977.

33. Halliday M. A. K. Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning. L., 1978.



34. Kress G. Language as Ideology. L. ; Boston, 1979.
35. Mey J. L. Pragmatics. An Introduction. Blackwell Publishers, 2001.
36. Van Leeuwen T. Introducing Social Semiotics. Routledge, 2005.

### Об авторе

Ирина Александровна Тисленкова — канд. филол. наук, доц., Волгоградский государственный технический университет, Россия.

E-mail: tislenskova@bk.ru

*I. A. Tislenskova*

## MEANS OF EXPRESSION AND FUNCTIONS OF SITUATIONAL-DISCURSIVE DEMONSTRATIVENESS IN PERSONAL AND INSTITUTIONAL DISCOURSES

Volgograd State Technical University, Volgograd, Russia

Received 15 July 2023

Accepted 18 November 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-1

**To cite this article:** Tislenskova I. A., 2025. Means of expression and functions of situational-discursive demonstrativeness in personal and institutional discourses, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 5–17. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-1.

*The purpose of this article is to define the concept of situational-discursive demonstrativeness and identify the linguistic means of its expression and functions. An interdisciplinary approach and the method of psycholinguistic analysis of communicants' statements were employed in the study. The material for analyzing the properties of situational-discursive demonstrativeness included the speech production of participants in television interviews, characters from feature films, and social media bloggers on TikTok and YouTube between 2005 and 2023. It was found that situational-discursive demonstrativeness is a communicative tonality characterized by the speaker's self-presentation, exaggeration of their significant qualities, and emphasis on dominant emotions, expressed through semiotic multimodality, which varies depending on the type of activity and the situational requirements of communication. In both personal and institutional discourses, communicative demonstrativeness is realized through a stable set of lexical and phraseological means, including hyperbole, hyperbolic tropes and clichés, emphasis, antithesis, lexical repetition, expressive verbal metaphors, pronouns with a generalizing meaning (e.g., "everyone"), intensifying adverbs, inversion, exclamatory sentences, rhetorical questions, syntactic parallelism, positive constatives, demonstration of material attributes of success, and speech strategies of boasting and exaggeration. In different communicative situations, demonstrative tonality serves influencing, regulatory, evaluative, presentational, constative, communicative, and emotive functions. The findings can be applied in the fields of semiotics and psycholinguistics.*

**Keywords:** discourse, demonstrative tonality, situational-discursive demonstrativeness, social semiotics, semiotic mode



**The author**

Dr Irina A. Tislenkova, Associate Professor, Volgograd State Technical University,  
Russia.

E-mail: [tislenkova@bk.ru](mailto:tislenkova@bk.ru)

Е. А. Бурмакова<sup>1,2</sup>, Н. В. Полякова<sup>1,2</sup>

**ДИСКРЕДИТИРУЮЩИЙ РЕЧЕВОЙ ХОД  
«КОСВЕННОЕ ОСКОРБЛЕНИЕ» В ПОЛИТИЧЕСКОМ ТОК-ШОУ  
(на материале передачи *Tucker Carlson Tonight*)**

<sup>1</sup> Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

<sup>2</sup> Национальный исследовательский Томский политехнический университет,  
Томск, Россия

Поступила в редакцию 29.02.2024 г.

Принята к публикации 03.07.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-2

**Для цитирования:** Бурмакова Е. А., Полякова Н. В. Дискредитирующий речевой ход «косвенное оскорбление» в политическом ток-шоу (на материале передачи *Tucker Carlson Tonight*) // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 18–30. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-2.

Актуальность темы исследования определяется возрастающим интересом лингвистов к изучению средств вербализации речевой агрессии в речи политиков и политических обозревателей, что отражается в анализе репертуара применяемых речевых стратегий, реализуемых посредством определенного набора тактик, репрезентируемых при помощи конкретных речевых ходов и языковых средств. Произведен анализ речевого хода «косвенное оскорбление», актуализирующего тактику оскорбления в рамках речеповеденческой стратегии дискредитации администрации Дж. Байдена с целью выявления языковых средств выражения рассматриваемого речевого хода. Выявлены три группы лексических средств (ненормативные, сниженные лексические единицы, лексические единицы с отрицательной коннотацией) и три группы средств выразительности (средства создания образности, средства описания и выделения признака, экспрессивные средства на уровне синтаксиса), а также ряд характерных грамматических конструкций, объективирующих речевой ход «косвенное оскорбление». Установлено, что лексические единицы высокой, средней и низкой степени инвективности, согласно шкале инвективной лексики А. Н. Пачиной и И. В. Пекарской, определяют факт нанесения косвенного оскорбления, а грамматические конструкции и средства экспрессивного синтаксиса выступают как вспомогательные при манифестации данного речевого хода.

**Ключевые слова:** английский язык, стратегия дискредитации, тактика оскорбления, речевой ход, косвенное оскорбление, языковые средства, политическое ток-шоу

**Введение: постановка проблемы и методология**

В условиях ведения информационной войны политики и политические обозреватели прибегают к приемам маскировки истинности и ложности для выгодного толкования тех или иных событий и исполь-



зуют богатый арсенал средств, репрезентирующих речевую агрессию, которая ранее была табуирована в мировой политической традиции и культуре [18; 23].

Актуальность настоящего исследования связана с повышенным интересом лингвистов к изучению средств репрезентации речевой агрессии, в том числе к обличительно-оскорбительным стратегиям и тактикам речевого поведения, которые способствуют достижению прагматических целей политиков и журналистов. К числу таких стратегией относится и речеповеденческая стратегия дискредитации.

Дискредитация (от фр. *discrediter* — подрывать доверие) — одна из форм проявления агрессивного речевого поведения, направленная на умаление авторитета, подрыв доверия к кому-либо в глазах общественности. Приемы и тактики дискредитации — важный инструмент идеологического воздействия в политической журналистике, использование которого позволяет обличить оппонентов, неугодных политических деятелей, выставить их в неблагоприятном свете в глазах потенциального электората. В лингвистике такое явление находит отражение в функционале репертуара тактик, объективирующих речеповеденческую стратегию дискредитации.

Под речеповеденческой стратегией (РПС) дискредитации понимается единая линия агрессивного речевого поведения, обуславливающая актуализацию осмысленной и последовательной системы тактик, реализация которой подчинена глобальной интенции — лишить авторитета, подорвать доверие к дискредитируемому лицу. К многочисленным тактикам, реализующим РПС дискредитации, наряду с тактиками сравнения [24], дегуманизации, запугивания [28], обманутого ожидания, негативного прогнозирования [4; 21], обвинения, обличения, иронии принадлежит и тактика оскорбления [7; 15].

### Тактика оскорбления

Оскорбление как самая распространенная форма проявления агрессии в речи определяется как «оскорбительный поступок, поведение, слова» [2]. Оскорбление — «унижение чести и достоинства другого лица, выраженное *в неприличной или иной противоречащей общепринятым нормам морали и нравственности форме* (курсив наш. — Е. Б., Н. П.)», в настоящее время является, согласно Кодексу РФ об административных правонарушениях, административным правонарушением [10, ст. 5.61].

К исследованию лингвистических и правовых аспектов феномена оскорбления обращались многие ученые, которые рассматривали данное явление с разных позиций: как противоправное деяние, согласно юрислингвистической экспертизе [5]; иллокутивный лингвокультурный концепт [12]; тактический ход, реализующий тактику оскорбления и издевки [7]; речевой акт в аспекте русской правовой культуры [27]; речевой акт в лингвистической экспертизе [13]; семантическая категория в дискурсивном измерении [1]; речевой акт с точки зрения лингвистической и правовой науки [14].

Г. В. Кусов применяет концептологический подход и трактует оскорбление как правовую норму, реализующую этносоциальное содержание



концепта «оскорбление», вербализованного при помощи «языковых и речевых единиц в обиденном сознании», в рамках его юридических свойств [12].

О.С. Иссерс, исследуя глобальную стратегию дискредитации, или «игру на понижение», выделяет четыре продуктивных коммуникативных хода нанесения обиды, издевки и оскорбления: прямое оскорбление (экспрессивная и оценочная лексика с отрицательным коннотативным значением), косвенное оскорбление (метафоры), развенчание притязаний и навешивание ярлыков [7, с. 160–162].

Независимо от статусной принадлежности (жанр, речевой акт, коммуникативное действие, речевая тактика), оскорбление в речи всегда несет «инвективную или локутивную нагрузку» [25, с. 215]. Инвектива (лат. *invectivus* – полный выпадов, резкий) – «феномен социальной дискредитации» [Там же] лица / группы лиц посредством адресованной ему брани, выпада, письменного или устного обвинения, оскорбительной либо обличительной речи [2], то есть все формы вербальной агрессии, воспринимаемые как оскорбительные в той или иной культурной традиции. Как речевой акт инвективу отличает от других экспрессивных речевых актов намеренность, иррациональный характер выносимой отрицательной оценки и ее адресность [25, с. 216–217].

В данной работе оскорбление, которое является гипонимом по отношению к термину «инвектива», рассматривается в русле прагмалингвистики как тактика, обеспечивающая успешность протекания РПС дискредитации [15]. Двадресность тактики оскорбления, как и любой тактики РПС дискредитации в политической медиажурналистике, обусловливает «раздвоение» ее коммуникативной задачи: 1) задеть чувства самого инвектума, то есть объекта оскорбления, понизить его самооценку, нанести ущерб его самоуважению; 2) публично унизить, осмеять инвектума, принизить его достоинство в глазах окружающих / аудитории, подчеркнуть его неполноценность, ущербность и/или несоответствие функциям, положению и пр.

Средствами текстовой реализации любой речевой тактики являются коммуникативные приемы более низкого порядка – *речевые ходы*, которые детерминируют выбор формы «демонстрации суждения и его обоснования» [21, с. 36].

По форме / способу нанесения оскорбления выделяют два основных речевых хода рассматриваемой тактики: а) прямое (эксплицитное) оскорбление, б) косвенное (имплицитное) оскорбление. Оскорбление, в отличие от обвинения, не предполагает наличия доказательств и обоснований, и логическая аргументация полностью «заменяется экспрессией» [26, с. 190]. Речь идет об *инвективной лексике*, принадлежащей «к сфере эмоционально повышенной, аффективной», которая и осуществляет экспрессивную функцию при реализации прямых и косвенных речевых ходов оскорбления [16, с. 80].

К инвективной лексике относятся оскорбительные и/или клеветнические слова и выражения, употребление которых противоречит правилам поведения в общении и нарушает нормы морали, принятые в обществе [8, с. 47]. Использование инвективной лексики мотивировано намерением коммуниканта оскорбить, унижить, задеть, обесчестить



инвектума [20, с. 17], а также продемонстрировать пренебрежительное отношение к имеющейся системе запретов и принадлежность «говорящего к определенным социальным слоям» [16, с. 80].

Предметом оскорбления может выступить любая характеристика человека, например внешний облик, черты характера, интеллектуальные, физические и моральные качества, отклонения в состоянии здоровья, а также профессиональная пригодность, факты биографии, расовая и национальная принадлежность, религиозные убеждения и т. д. [22].

В качестве основания для разграничения прямого и косвенного оскорбления была принята шкала инвективной лексики, разработанная исследователями А. Н. Пачиной и И. В. Пекарской [19].

Для прямого оскорбления существенны два показателя: 1) сильная степень инвективности, что соотносимо с фактом оскорбления в его юридическом понимании [19, с. 64–65]; 2) непосредственное указание на объект оскорбления, то есть инвектум. Прямое оскорбление может быть представлено в виде формулы *X есть Y*, где *X* – инвектум, а *Y* – слова и выражения, имеющие социальные ограничения, совокупно обозначаемые ненормативной лексикой (арготизмы, бранные слова: жаргонизмы, вульгаризмы и обценизмы) [9, с. 48], а также зооморфизмы с пейоративной оценкой. Принципом отнесения языковых средств к средствам сильной степени инвективности (ненормативная лексика) выступает их стилистическая маркированность, зафиксированная в толковых словарях в виде помет «бранное», «вульгарное», «нецензурное» в русском языке [6; 11] и «obscene», «offensive», «slang», «rude», «vulgar», «taboo» в английском языке [31].

Косвенное оскорбление характеризуется наличием слов и выражений, употребление которых либо является спорным при установлении юридического факта оскорбления, либо соотносится с фактом оскорбления в бытовом понимании, что соответствует средней и слабой степени инвективности [19, с. 64–65]. К языковым средствам средней степени инвективности принадлежат слова двух пейоративных регистров – разговорного и просторечного, расположенные ниже нейтрального оттенка и обозначаемые в языкознании как сниженная лексика [9]. В основу определения характера используемой сниженной лексики взяты словарные пометы: «разговорное сниженное» / «разговорно-сниженное»; «неодобрительное», «пренебрежительное», «презрительное», «уничижительное» в отечественной лексикографии, и «very», «informal», «impolite», «disapproval» в зарубежной [6; 11; 30].

Однако инвективная лексика может и не содержать бранной семантики, но иметь «узнаваемый» «инвективный подтекст» [16, с. 12]. Так, слабой степенью инвективности характеризуется лексика с отрицательным коннотативным компонентом, в том числе эвфемизмы, дисфемизмы и выразительные средства (метафоры, сравнения, аллюзии), формирующие отрицательное представление об объекте оскорбления у реципиента [19]. Стилистические пометы в словарях в таких случаях не предусмотрены.

По справедливому замечанию Н. Д. Голева и О. Н. Матвеевой, «практически каждое слово имеет определенный потенциал инвективного функционирования» [5, с. 205], следовательно, установить факт оскор-



бления и границы оскорбления представляется затруднительным ввиду субъективного характера обоснования, особенно когда речь идет о словах с нейтральной или даже мелиоративной семантикой. К таковым относятся случаи нанесения оскорбления в рамках литературного языка: с помощью лексических единиц (ЛЕ), содержащих в семантическом значении негативную оценку людей, их поведения и действий, как из разряда общеупотребительной лексики, так и в рамках лексики обиходно-разговорного стиля [12]. Косвенное оскорбление может наноситься завуалированно без прямых языковых индикаторов лексического порядка, например с использованием цитаты, принадлежащей объекту дискредитации, сопровождаемой оскорбительным комментарием, либо в иной «форме презентации негативно-оценочного суждения» [21, с. 34].

Очевидно, что именно косвенное оскорбление, характеризующееся слабой степенью инвективности, вызывает определенную перцептивную сложность и требует от адресата умений декодировать «неоскорбительное» на первый взгляд высказывание в скрытых смыслах на «синтаксически связывающем» уровне [12, с. 21].

Что касается фактора отнесенности / адресованности, то косвенное оскорбление может быть как адресным, содержащим указание на конкретное лицо, так и безадресным / безличным, то есть реализованным в отвлеченной от объекта оскорбления форме.

Целью данного исследования является анализ косвенного оскорбления как речевого хода, реализующего одноименную тактику в рамках речеповеденческой стратегии дискредитации администрации Дж. Байдена на материале передачи *Tucker Carlson Tonight*.

### Методы и материалы

Источником материала исследования послужили 234 скрипта американского политического ток-шоу *Tucker Carlson Tonight* за период с января по декабрь 2022 г., общим объемом 880 страниц. Эмпирическая база исследования представлена 132 контекстами, в которых дискредитация администрации Дж. Байдена реализуется посредством речевого хода «косвенное оскорбление». Для анализа материала мы применяли корпус обще- и частнонаучных методов. Из общенаучных использовались методы логики (анализ, индукция, сравнение, обобщение) и статистики (квантитативные методы, метод группировки), из частнонаучных (лингвистических) — описательный, стилистический и метод контекстуального анализа. Для дифференциации степени инвективности ЛЕ мы обращались к монолингвальным словарям английского языка: *Collins Dictionary* [29], *NTC's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions* [30].

### Результаты исследования

Проведен анализ средств выражения косвенного оскорбления как дискредитирующего администрацию Дж. Байдена речевого хода в политическом ток-шоу на материале передачи *Tucker Carlson Tonight*. Косвенное оскорбление манифестируется в речи ее ведущего Т. Карлсона путем уничижительных, оскорбительных высказываний, нацеленных



на умаление интеллектуальных, физических, нравственных и профессиональных качеств президента США Дж. Байдена и представителей его администрации. При косвенном нанесении оскорбления администрации Дж. Байдена задействованы разнообразные грамматические и лексические средства, а также ряд групп выразительных средств.

Рассмотрим примеры реализации речевого хода «косвенное оскорбление».

(1) The United States government under Joe Biden is ridiculous. It's pompous. It's self-involved. It's long-winded and fatuous. It's not so different from the fading old man who leads it (22.02.2022).

В данном фрагменте объектом оскорбления становится одновременно и правительство, и непосредственно сам президент США. Наряду со словом *fatuous* (disapproval) [29], принадлежащим к сниженной лексике, выявлены прилагательные с осуждающим значением и прямой негативной оценкой: *ridiculous*, *pompous*, *self-involved*, *long-winded*, а также задействована флористическая метафора *the fading old man*, отождествляющая Джо Байдена с увядающим растением.

(2) The Chinese must be wondering how could these people be so stupid and so self-destructive? (25.01.2022).

Имплицитное оскорбление в примере (2) нанесено безадресно посредством ЛЕ с пейоративной окраской *self-destructive* и словом *stupid* с пометой «disapproval» [29]. Риторический вопрос служит способом усиления дискредитирующего эффекта.

(3) We can tell you Ned Price's superciliousness gets more nauseating as it goes on. It does make you wonder about the CIA. Do they hire people oily on this purpose? Where do they find people like this? (05.02.2022).

Оскорбление в адрес пресс-секретаря Государственного департамента США Неда Прайса, реализованное лексическими единицами *superciliousness*, *nauseating*, *oily* с пометой «disapproval» [29], носит косвенный характер. Посредством риторических вопросов и гиперболы, основанной на сравнении *people like this*, негативная оценка экстраполируется и на других сотрудников Центрального разведывательного управления (ЦРУ) США, поскольку свою карьеру Прайс начинал именно в этой спецслужбе.

В передачу от 6 июля 2022 г. был включен фрагмент выступления пресс-секретаря Белого дома Карин Жан-Пьер: *Karine Jean-Pierre*: I have not seen that report. So, I would honestly have to go look into it and see what the truth is in that statement that you just laid out and see exactly what's happening. I just have not seen that report (06.07.2022). Это высказывание сопровождалось рассуждением Т. Карлсона в виде гипотезы:

(4) How can someone that dumb be that arrogant or is there actually a connection between dumbness and arrogance? Probably so (06.07.2022).

Повторение однокоренных слов со средней (*arrogant* (disapproval) [29]) и высокой (*arrogance* (offensive) [29], *dumb*, *dumbness* (offensive) [29]) степе-



ную инвективности служит эмфатическим усилением эмоциональной выразительности. Данный случай также отнесен к косвенному способу нанесения оскорбления, поскольку произведена замена объекта оскорбления (Карин Жан-Пьер) на неопределенное местоимение *someone*.

Приведем ряд фрагментов, в которых задействована нейтральная лексика с отрицательной коннотацией, которая может быть соотнесена со слабой степенью инвективности:

(5) So, you spent so much time noting Joe Biden's creeping senility that you can overlook the fact that in his lucid moments he's a liar, just flat-out liar (11.07.2022).

24

(6) That means that everyone around Joe Biden has known perfectly well for more than three years that he is incapable of serving as president and yet knowing that they foisted him on the country anyway (18.07.2022).

(7) Obviously, Joe Biden and Kamala Harris don't write their own material. Neither one is capable of composing more than a bitchy text message with emojis (06.01.2022).

Ложь — действие, порицаемое и осуждаемое в любом обществе. Ложь и обман со стороны органов государственной власти, которые должны нести максимальную ответственность за правдивое информирование граждан, считаются неприемлемыми и могут при их обнаружении нанести серьезный ущерб социальному статусу, репутации и лишить электоральной поддержки партию или ее отдельного представителя. В примере (5) при помощи ЛЕ *liar* реализуется косвенное оскорбление в адрес президента Байдена без дополнительных объяснений и доказательств. Безапелляционность суждений Т. Карлсона о том, что президент Америки — лжец, достигается повтором этой лексемы для усиления экспрессивности высказывания в сочетании с фразой *flat-out*, используемой в неформальной речи, чтобы подчеркнуть факт свершения чего-либо, указать на истинность [29].

Не содержат явной инвективы и контексты (6), (7). Ведущий посредством прилагательных *incapable*, *capable* заявляет не только о несостоятельности президента Дж. Байдена и вице-президента Камалы Харрис в сфере политики, но и ставит под сомнение способность обоих выстраивать грамотную письменную речь.

Рассмотрим контекст (8):

(8) The U.S. government, in other words, is astoundingly large, world historically big, scale without precedent, truly gargantuan. So, what do all those people who work there do every day? You may be wondering that. Well, it's a good question. Actually, nobody's really sure, including many of the employees themselves. Fundamentally, the federal government is a mystery. Like the universe, it goes on forever (17.08.2022).

Косвенное оскорбление достигается здесь за счет концентрации лексических единиц с нейтральной семантикой и разнообразных стилистических средств. Прежде всего это ряд последовательных тавтологических эпитетов *astoundingly large*, *world historically big*, *scale without precedent*, *truly gargantuan*, указывающий на чрезмерный, по мнению Такера Карл-



сона, численный состав правительства. Посредством гипофоры (вопрос с последующим ответом) ведущий, имитируя устное непосредственное общение, призывает аудиторию к совместному размышлению о том, что же входит в полномочия и обязанности правительства США, пренебрежительное отношение к которому эксплицируется маркером чуждости *all those people*. В ответной части гипофоры дискредитация объективируется при помощи гиперболы *nobody's really sure*, сравнения *like the universe* и иронической метафоры *the federal government is a mystery*, в подтексте которой кроется насмешка, критика. Таким образом, адресат подталкивается к умозаключениям о профессиональной некомпетентности высших должностных лиц.

В примерах (9) и (10) реализованы оценочные конструкции с инфинитивом в функции обстоятельства следствия, в состав которых включены наречия *too* (выше, чем допустимо или возможно), *not enough* (недостаточно). Данные конструкции (в (9) — в комбинации с многократным повтором) служат способом акцентирования внимания телезрителей на неспособности президента Дж. Байдена управлять США в силу преклонного возраста.

(9) Joe Biden is old. Really, really old. Possibly too old to govern a nation of 335 million people (22.03.2022).

(10) 82-year-old men should not be running countries. They're not strong enough mentally or physically to do it (11.06.2022).

Увеличить дискредитирующий эффект в косвенных оскорблениях возможно и с помощью прилагательных в превосходной степени, указывающих на отрицательные характеристики в наивысшей форме проявления. В примере (11) таким прилагательным является *self-righteous* с пометой «disapproval» [29]:

(11) I don't mean to single out the Reverend Pete. Though he is certainly the most self-righteous of the group (15.12.2022).

Следующее оскорбительное высказывание Т. Карлсона (12), направленное в адрес министра финансов США Джанет Йеллен, реализовано посредством сравнения с монстром из арабского фольклора (*ghouls* с пометой «disapproval» [30]), который грабит могилы и питается трупами:

(12) And now because corrupt ghouls like Janet Yellen at the Fed, so completely devalued the US dollar and so completely hollowed out our economy, I can no longer afford to go to the doctor (22.12.2022).

Таким образом, в число языковых средств, реализующих речевой ход «косвенное оскорбление», входят следующие:

1. Грамматические средства и конструкции: сравнительная и превосходная степень прилагательных, конструкции *too + adjective / adverb + infinitive, adjective / adverb + not enough + infinitive*, которые маркируют отклонение от нормы.

2. Лексические средства реализации косвенного оскорбления, включающие три группы:



- 1) ненормативные ЛЕ: slang: *crackhead*; offensive: *moron, dumbness*;
  - 2) сниженные ЛЕ: informal, disapproval: *dummy, nut, halfwits, crazy, narcissist, flaky, dolt, flat-out, trustafarian*; disapproval: *incompetent, stupid, degradation, frivolous, nauseating, megalomaniac, buffon, pompous, arrogant, sycophant, superciliousness, to fawn, to degrade*;
  - 3) ЛЕ с отрицательной коннотацией: *reckless, dishonest, corrupt, unreliable, ridiculous, liar, madness, hubris, greedy, selfish, crazed*; в данную группу также отнесены эквиваленты отрицательной формы модального глагола *can*, выражающие умственную или физическую неспособность что-то сделать, отсутствие либо недостаток умений у объекта дискредитации: *not able, unable, incapable, (not / less / least) capable*.
3. Выразительные средства представлены также тремя группами:
    - 1) образные средства:
      - метафора: *Now he's just a vessel for the ambitions of others*;
      - сравнение: *Like all sorority girl narcissists; Ned Price sounds like a crazed conspiracy nut*;
    - 2) средства описания и выделения признака:
      - эпитет: *wrong people, profligate lunacy, severe dementia, fading old man, mental decline, humiliating repudiation, longtime federal bureaucrat, disabled blue-collar populist, flaky middle-aged man*;
      - ирония: *He seems like an expert. This is an amazing moment. She's a rising star*.
    - 3) синтаксические экспрессивные средства и приемы:
      - стилистический контраст: *It is likely that, in fact, it's not cancer Joe Biden is battling, but dementia*;
      - повтор: *If Nancy Pelosi likes you, well so do they. So fawning profile after fawning profile emerged*;
      - гипофора: *So why are they doing this? That's a complex question. Hubris, stupidity, the damage, psychological makeup of our leaders*;
      - риторический вопрос: *Do Democratic politicians get dumber as they get younger?*

### Заключение

Результаты проведенного анализа позволили определить грамматические, лексические и выразительные средства, объективирующие дискредитирующий администрацию Дж. Байдена речевой ход «косвенное оскорбление» в речи Т. Карлсона. К числу лексических средств принадлежат три группы лексем: ненормативные ЛЕ (сильная степень инвективности), сниженные ЛЕ (средняя степень инвективности) и слова и выражения с отрицательным коннотативным компонентом (слабая степень инвективности).

Зафиксированы три группы выразительных средств: образные средства, средства описания и выделения признака, синтаксические экспрессивные средства и приемы, из которых слабой степенью инвективности могут обладать метафора, сравнение, эпитет и ирония. Повтор, контраст, гипофора и риторический вопрос, по нашему мнению, не подлежат шкалированию по степени инвективности, поскольку факт нанесения оскорбления следует устанавливать именно по наличию име-



ющихся оскорбительных слов и выражений, что, однако, не исключает очевидного свойства указанных экспрессивных средств и приемов наращивать дискредитирующий эффект в целом.

Кроме того, грамматические средства не могут рассматриваться как самостоятельные при нанесении оскорбления, а служат основой для развертывания оскорбительных смыслов.

Перспектива изучения косвенного оскорбления как речевого хода видится в расширении временных рамок создаваемого корпуса с целью обнаружения большего количества единиц лексического порядка высокой, средней и низкой степени инвективности с их последующей статистической обработкой.

### Список литературы

1. Баранов А. Н., Ерохина Л. А. Унижение и оскорбление в дискурсивном измерении // Политическая лингвистика. 2020. №3. С. 162–170.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С. А. Кузнецова. URL: <https://gramota.ru/> (дата обращения: 18.02.2024).
3. Бринёв К. И. Решение проблемы оскорбления в лингвистической экспертологии // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2009. Вып. 36, №34 (172). С. 15–21.
4. Бурмакова Е. А., Полякова Н. В. Комбинированные тактики, реализующие речеповеденческую стратегию дискредитации администрации Д. Байдена: на материале передачи Tucker Carlson Tonight // СибСкрипт. 2024. №26 (1). С. 62–71.
5. Голев Н. Д., Матвеева О. Н. Юрислингвистическая экспертиза на стыке языка и права // Сибирский филологический журнал. 2003. №1. С. 142–152.
6. Емельянова О. Н. Бранная и вульгарная лексика в толковых словарях русского языка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015. №4 (34). С. 126–130.
7. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. 5-е изд. М., 2008.
8. Как провести лингвистическую экспертизу спорного текста? Памятка для судей, юристов СМИ, адвокатов, прокуроров, следователей, дознавателей и экспертов / под ред. проф. М. В. Горбаневского. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006.
9. Кобенко Ю. В. Теоретические основы функциональной стилистики. Томск, 2023.
10. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях №195-ФЗ от 30.12.2001 г. Доступ из справ.-правовой системы «Консультант-Плюс».
11. Кочергина К. С. Стилистические пометы в толковых словарях современного русского языка: сопоставительный анализ // Вопросы лексикографии. 2017. №11. С. 20–38.
12. Кусов Г. В. Оскорбление как иллокутивный лингвокультурный концепт : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004.
13. Магеримова Ю. Ю. Правовые и лингвистические противоречия в трактовке понятия «оскорбление» // Научный диалог. 2018. №7. С. 92–102.
14. Малиюка А. А. Понятие «неприличная форма»: проблемы разграничения юридического и лингвистического // Верхневолжский филологический вестник. 2021. №2 (25). С. 113–118.
15. Михалёва О. Л. Политический дискурс: Специфика манипулятивного воздействия. М., 2009.



16. Нагуар З.К., Берсиров Б.М., Кушу С.А., Берсирова С.А. Типология инвективной лексики в разносистемных языках (на материале русского, немецкого и адыгейского языков) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2015. №1 (152). С. 78–85.
17. Новикова Т.Ф., Смирнов П.Ю. Приемы нейтрализации вербальной агрессии в составе средств речевого воздействия // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2018. №2. С. 194–203.
18. Озюменко В.И. Медийный дискурс в ситуации информационной войны: от манипуляции – к агрессии // Вестник РУДН. 2017. Т. 21, вып. 1. С. 203–220.
19. Пачина А.Н., Пекарская И.В. Репрезентация феномена «оскорбление словом» в медиатекстах: количественный, семантический и прагматический аспекты (на материалах СМИ, представленных в Национальном корпусе русского языка) // Язык и культура. 2016. №2. С. 57–76.
20. Посиделова В.В. Лингвистический и правовой аспекты инвективной лексики русского языка // Философия права. 2016. №2. С. 13–17.
21. Руженцева Н.Б. Дискредитирующие тактики и приемы в российском политическом дискурсе. Екатеринбург, 2004.
22. Салимова Г.Н., Газизов Р.А. Вербальная инвективная лексика как вид коммуникативных табу // Вестник Башкирского университета. 2016. №2. С. 351–354.
23. Сковородников А.П., Королькова Э.А. Речевые тактики и языковые средства политической информационно-психологической войны в России: этико-прагматический аспект (на материале «Новой газеты») // Политическая лингвистика. 2015. №3. С. 160–172.
24. Степанова Н.В. Лингвостилистические средства актуализации дискредитирующих тактик в жанре американских политических дебатов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. №1. С. 243–248.
25. Трофимова Н.А. Экспрессивные речевые акты в диалогическом дискурсе. Семантический, прагматический, грамматический анализ. СПб., 2008.
26. Хлопотунов Я.Ю. Конфронтационные коммуникативные стратегии в американском политическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2022.
27. Чернышова Т.В. Филологические аспекты русской правовой культуры (на материале речевого акта оскорбления) // Проблемы истории, филологии, культуры. 2014. №3. С. 389–391.
28. Чуриков М.П. Стратегия дискредитации как инструмент антироссийской пропаганды в речах немецких политиков // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. №8. С. 2361–2367.
29. Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 14.01.2024).
30. Spears R.A. NTC's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions. NTC Publishing group, 2000.
31. Stachurska A. On the Codification of Usage by Labels // Journal of Language and Cultural Education. 2018. №6. P. 89–107.

### Об авторах

Елена Анатольевна Бурмакова – ст. преп., Томский государственный педагогический университет; асп., Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Россия.

E-mail: bea83@list.ru



Наталья Владимировна Полякова — канд. филол. наук, доц., Томский государственный педагогический университет; доц., Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Россия.

E-mail: nataliapoliakova@yahoo.com

<https://orcid.org/0000-0001-8890-2428>

Scopus Author ID: 56703663700

*E. A. Burmakova<sup>1,2</sup>, N. V. Polyakova<sup>1,2</sup>*

**COMMUNICATIVE MOVE “INDIRECT INSULT”  
IN A POLITICAL TALK SHOW  
(based on *Tucker Carlson Tonight*)**

29

<sup>1</sup> Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

<sup>2</sup> National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Received 29 February 2024

Accepted 03 July 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-2

**To cite this article:** Burmakova E. A., Polyakova N. V., 2025. Communicative move “indirect insult” in a political talk show (based on *Tucker Carlson Tonight*), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 18—30. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-2.

*The relevance of this research topic is determined by the growing interest of linguists in studying the means of verbalizing speech aggression in the discourse of politicians and political commentators. This interest is reflected in the analysis of the repertoire of speech strategies employed, implemented through specific tactics and represented by particular speech moves and linguistic means. The study analyzes the speech move “indirect insult,” which actualizes the tactic of insult within the speech-behavioral strategy of discrediting the President Biden administration, aiming to identify the linguistic means of expressing this speech move. Three groups of lexical means (non-normative, colloquial lexical units, and lexical units with negative connotations) and three groups of stylistic devices (means of imagery creation, descriptive and attributive means, and expressive syntactic devices) were identified, along with a set of characteristic grammatical constructions that objectify the speech move “indirect insult.” It was established that lexical units of high, medium, and low degrees of invectiveness, according to the scale of invective lexicon developed by A. N. Pachina and I. V. Pekaraskaya, determine the occurrence of an indirect insult, while grammatical constructions and expressive syntactic means serve as auxiliary elements in manifesting this speech move.*

**Keywords:** English language, strategy of discrediting, insult tactics, communicative move, implicit insult, linguistic means, political talk show

**The authors**

Elena A. Burmakova, Assistant Professor, Tomsk State Pedagogical University; PhD student, National Research Tomsk Polytechnic University, Russia.

E-mail: bea83@list.ru



Dr Natalia V. Polyakova, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University; Associate Professor, National Research Tomsk Polytechnic University, Russia.

E-mail: [nataliapoliakova@yahoo.com](mailto:nataliapoliakova@yahoo.com)

<https://orcid.org/0000-0001-8890-2428>

Scopus Author ID: 56703663700

Д. П. Жигулин

**СПОСОБЫ ЭКСПЛИКАЦИИ СТРАТЕГИИ  
МАНИПУЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИЕЙ  
В АМЕРИКАНСКОМ ПРЕДВЫБОРНОМ ДИСКУРСЕ**

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 02.08.2024 г.

Принята к публикации 11.11.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-3

31

**Для цитирования:** Жигулин Д. П. Способы экспликации стратегии манипулирования информацией в американском предвыборном дискурсе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 31 – 40. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-3.

*Рассматриваются особенности применения средств языковой манипуляции Дж. Байденом и Д. Трампом – участниками политических дебатов в ходе президентской предвыборной кампании 2020 г. в США. Стратегия манипулятивного воздействия на массового адресата посредством выгодной для речедеятеля подачи информации понимается как одна из важных стратегий агонального дискурса, подразумевающего состязательный характер коммуникации. Выявляются и анализируются пять речевых тактик, служащих средством реализации рассматриваемой стратегии, а именно тактики ухода от ответа, подмены вопроса, спекуляции, генерализации и уточнения. Интерпретируется персуазивный потенциал релевантных языковых единиц, функционирующих в качестве экспликаторов установленных речевых тактик. Констатируется универсальный характер стратегии манипулирования информацией в рамках президентского предвыборного дискурса.*

**Ключевые слова:** политический дискурс, президентский предвыборный дискурс, агональность, речевая манипуляция, Байден, Трамп

Одним из типов дискурса, являющихся актуальными объектами современных лингвистических исследований, служит политический дискурс, предназначенный для политической коммуникации, выработки общественного консенсуса, принятия и обоснования социально значимых решений. Его реализация, которая может осуществляться в разных формах, нередко представляет собой словесные дебаты, отражающие борьбу за лидерство между общественными и политическими деятелями и создающие тем самым достаточно значимые в современном мире «шоу». Вполне понятно, что политики, принимающие участие в подобных дебатах, используют широкий набор средств и способов манипуляции с целью склонить зрителей коммуникации – потенциальный электорат – на свою сторону. Этим объясняется языковая специфика



данного типа дискурса, для которого характерны полемичность, социально-релевантная лексика и терминология, средства стилистической выразительности, повышенная эмоциональность, агрессивность и активное использование элементов разговорной речи.

Особую роль в политическом дискурсе играет президентская риторика, в частности та, которая имеет место в период выборов, так как именно в процессе предвыборной гонки кандидаты стараются максимально обострить характер дискуссии [1, с. 126]. С этой целью они используют недостатки политической программы оппонента для принижения его авторитета, акцентируют внимание на острых социальных проблемах и предлагают способы их решения для оказания влияния на потенциальный электорат. В пространстве совокупного президентского дискурса предвыборная риторика представляет собой сложное коммуникативное образование, которое относится как к институциональному типу дискурса, так и к неинституциональным типам — ритуальному и риторическому. Такая гетерогенность данного вида коммуникации обусловлена характерными особенностями предвыборного процесса: от кандидата, особенно на высший государственный пост, требуется не только показать преимущества своей политической программы, но и продемонстрировать доминантность собственной личности над личностью оппонента путем создания имиджа «твердой руки» — человека, способного решить государственные проблемы и противоречия [2, с. 159]. Важным элементом президентского предвыборного дискурса являются дебаты, а также речи перед сторонниками и колеблющимися, что позволяет ораторам применять наиболее широкий арсенал риторических приемов и разнообразных средств манипуляции.

Вполне понятно, что для политического дискурса в целом и для президентского предвыборного дискурса в частности характерна состязательность, традиционно рассматриваемая как феномен агональности. Термин «агональность», происходящий от греческого слова *agon* и обозначающий борьбу, состязание, применительно к процессу коммуникации подразумевает модус общения при обязательном наличии противоборствующих сторон, которые при помощи определенных стратегий и тактик добиваются превосходства по какому-либо параметру [4, с. 146; 5]. В рамках данной статьи под агональностью мы подразумеваем систему вербальных знаков, выступающих в качестве маркеров противостояния кандидатов на президентский пост в процессе политических дебатов.

Характер агональной коммуникации определяется интенциональными установками политиков и их поведенческими нормами, реализация которых осуществляется на основе самопрезентации. При этом константной составляющей агонального дискурса является оказание кандидатом на пост президента манипулятивного воздействия на реальный и потенциальный электорат для достижения конечной цели — победы на выборах.

Известно, что в условиях политической коммуникации манипуляция служит главным средством достижения цели — захвата и удержания власти, однако понятие манипуляции в лингвистике определяется исследователями по-разному. По мнению В. И. Карасика, речевые манипуляции следует понимать как нарушение аргументации, или псевдо-



аргументацию, то есть подтасовку фактов в качестве средства достижения целей посредством убеждения [3, с. 35]. В свою очередь, Л. Макензен трактует манипуляцию как элемент языковой игры, для которой характерно использование стереотипов, актуальной общественной повестки, абстрактных понятий и дефиниций, формирующих нужную говорящему «правду» [7, S. 96–97]. С точки зрения Г. Шиллера, следует отождествлять понятия «манипуляция» и «скрытое принуждение», поскольку, как считает исследователь, «для достижения наибольшего успеха манипуляция должна оставаться незаметной. Успех манипуляции гарантирован, когда манипулируемый верит, что все происходящее естественно и неизбежно» [6, с. 105].

Таким образом, в условиях президентского предвыборного дискурса его участники для достижения собственных манипулятивных целей прибегают к использованию агональных речевых стратегий и тактик, что позволяет оказать персуазивное воздействие не только на слушателей, но и на политического оппонента. Несмотря на то что в данном случае нередко наблюдается «жонглирование» реальными фактами, следствием чего становится их фальсификация, подобное воздействие также может осуществляться с опорой на вполне достоверную информацию, что происходит, в частности, в том случае, когда речедеятелем осуществляется критика явных ошибок оппонента. Однако в определенной риторической ситуации прямой ответ оппонента на такую критику, равно как и отказ от ответа в целях сохранения горизонтального коммуникативного равновесия, может последовать в виде его попытки уклониться от вопроса путем искажения входящей информации в выгодном для него свете [4, с. 146]. По нашему мнению, подобное речевое поведение может быть квалифицировано в качестве *стратегии манипулирования информацией*, в ходе применения которой говорящий в основном обращает внимание и реагирует на формальные признаки входящего речевого сообщения, искажая его суть.

В связи с этим мы обратились к исследованию языкового материала, содержащегося в текстах предвыборных дебатов, имевших место на президентской гонке 2020 г. между кандидатом от Демократической партии Джозефом Байденом и его соперником из Республиканской партии, 45-м президентом США, Дональдом Трампом. На основе полученных результатов нами было установлено, что стратегия манипулирования информацией реализуется в проанализированных текстах посредством использования речедеятелями тактик ухода от ответа, подмены вопроса, спекуляции, генерализации и уточнения.

Использование первой упомянутой тактики — *уход от ответа* — можно наглядно проследить в ситуации, которая возникла при обсуждении кандидатами изменений в системе здравоохранения. В попытке уклониться от неудобного вопроса Трампа о причинах согласия Дж. Байдена с документом, предусматривающим изменения в системе здравоохранения «в духе социализма», последний просто переходит на личность своего оппонента, обвиняя его во лжи:

*The fact is that everything he [Trump] is saying is simply a lie. I'm not here to call out his lies [8].*



Такой эффект достигается посредством применения местоимения с генерализирующим значением (*everything*), использования модального интенсификатора (*simply*) для усиления значения сказанного, а также общей категоричностью заявления, сопровождающейся переходом на сниженный регистр общения.

В следующем сегменте дебатов, который был посвящен вакцинации населения в связи с пандемией COVID-19, модератор попросил обоих кандидатов прокомментировать возросшую обеспокоенность населения вакцинацией и нежелание граждан прививаться в форме следующего высказывания:

*You say the public can trust the scientists, but they can't trust President Trump. In fact, you said that again tonight. Your running mate, Senator Harris, goes further, saying that public health experts quote, "Will be muzzled, will be suppressed." Given the fact that polls already show that people are concerned about the vaccine and are reluctant to take it, are you and your running mate, Senator Harris, contributing to that fear? [8].*

Реакцией Дж. Байдена на это заявление служит его обращение к той же тактике ухода от ответа, в результате чего он делает объектом обсуждения не подразумеваемую проблему, а своего оппонента, обвиняя его в оказании давления на ученых, занимающихся вопросами здравоохранения:

*No more than the question you just asked him. You pointed out he puts pressure and disagrees with his own scientists [8].*

Что касается Д. Трампа, на ответ которого ссылается Дж. Байден, то кандидат от республиканцев, чтобы избежать разговора на неудобную для него тему, также применяет аналогичную тактику, начиная критиковать прошлые ошибки своего оппонента, подчеркивая важность собственных достижений и принижая роль соперника в дискуссии. В языковом плане маркерами подобной коммуникативной позиции являются формы сослагательного наклонения (*could have done*), лексика сниженного стилистического регистра (*big pharma, okay*), акцентуация Трампом важности и уникальности собственной личности за счет употребления личного местоимения первого лица I (*I'm not surprised; I'm cutting; I'm going* и т. д.) и отрицательных местоимений *no* и *nobody*:

*Well, first of all, I guess I'm debating you, not him, but that's okay. I'm not surprised. Let me just tell you something. There's nothing symbolic. I'm cutting drug prices. I'm going with Favored Nations, which no President has the courage to do because you're going against big pharma. Drug prices will be coming down 80 or 90%. You could have done it during your 47-year period in government, but you didn't do it. Nobody's done it. So we're cutting healthcare [8].*

В данном фрагменте обращает на себя внимание также и тот факт, что Д. Трамп начинает свою реплику, демонстративно исключая из участия в коммуникации соперника и непосредственно обращаясь к задавшему вопросу модератору, в результате чего Дж. Байден оказывается своего рода «третьим лишним» в этой дискуссии.



Следующая выделенная нами тактика, связанная с *подменой вопроса*, реализуется обоими речедателями в результате перехода каждого из позиции отвечающего в позицию нападающего посредством формулировки встречных вопросов, что позволяет направить дискуссию в выгодную для говорящего сторону.

В продолжение обсуждения темы пандемии возникает вопрос о возможности введения рестриктивных мер для граждан в связи с растущим количеством заболевших, что опровергалось действующей на тот момент администрацией Трампа. Высказывание Дж. Байдена относительно целесообразности ограничительных мер подобного рода выглядело следующим образом:

*Do you believe for a moment what he's telling you in light of all the lies he's told you about the whole issue relating to COVID? [8].*

Как очевидно, вместо ответа на прямой вопрос модератора Дж. Байден адресует другой вопрос публике, что ставит под сомнение не только содержание предыдущих речей Д. Трампа, но и его правдивость.

Аналогичная тактика подмены вопроса применяется и самим Д. Трампом в ходе обсуждения ситуации с COVID-19, когда оппонент спрашивает его о причинах бездействия в первые дни пандемии. При формулировке своего вопроса Дж. Байден утверждает, что более умный президент не допустил бы такого количества жертв. В ответ на эту реплику Д. Трамп переключает посредством риторического вопроса внимание публики на многочисленные недостатки своего политического соперника. В языковом плане Д. Трамп использует прием лексического повтора (*don't ever use*), усиливая тем самым выражение своего негативного отношения к ментальным способностям оппонента. Так, прямо указывая на слабость памяти Дж. Байдена (*but you forgot*) и его весьма плохую успеваемость в годы студенчества (*either the lowest or almost the lowest*), он одновременно акцентирует внимание на явных нестыковках в интерпретации Байденем собственной биографии (*So you said you went to Delaware State... You didn't go to Delaware State*):

*Did you use the word smart? So you said you went to Delaware State, but **you forgot** the name of your college. **You didn't go to Delaware State**. You graduated either **the lowest or almost the lowest in your class**. *Don't ever use the word smart with me. Don't ever use that word [8].**

Очередной тактикой, реализующей стратегию манипуляции, является установленная нами *тактика спекуляции*, которая используется в речах обоих претендентов при обсуждении международных отношений. На вопрос модератора о взаимоотношениях с Китаем Дж. Байден отвечает, что «заставит Китай играть по правилам», за что его высмеивает Д. Трамп, замечая, что именно его администрация добилась наибольших успехов в вопросе защиты американских производителей от притока дешевых товаров из Китая. Вслед за этим Д. Трамп задает встречный вопрос своему оппоненту о том, как он хотел бы заставить Китай «играть по правилам».



Реакцией Дж. Байдена на этот вопрос становится использование им в своей речевке обозначенной выше тактики спекуляции для того, чтобы смоделировать некую нереальную ситуацию и тем самым уйти от прямого ответа:

*There's a reason why he's bringing up all this malarkey. There's a reason for it. He doesn't want to talk about the substantive issues. It's not about his family and my family. It's about your family, and your family's hurting badly. If you're making less than, if you're a middle-class family, you're getting hurt badly right now. You're sitting at the kitchen table this morning deciding, well, we can't get new tires, they're bald, because we have to wait another month. Or, so are we going to be able to pay the mortgage? Who's going to tell her, she can't go back to community college? They're the decisions you're making in the middle class families like I grew up in Scranton and Claymont. They're in trouble [8].*

Предположительный характер возможных негативных последствий для семей рядовых американцев в данных условиях формулируется говорящим посредством использования целого ряда языковых маркеров. К числу таких маркеров относятся сослагательное наклонение в рамках анафорического повтора (*If you're... if you're...*), апелляция к зрительской аудитории путем использования притяжательного местоимения 2-го лица (*it's about your family, and your family is hurting badly*), риторические вопросы, заданные как бы от лица простого человека (*...are we going to be able to pay the mortgage? Who's going to tell her, she can't go back to community college?*) и использование лексики фамильярно-разговорного регистра (*malarkey*). Таким образом Дж. Байден подчеркивает несостоятельность аргументов оппонента, сокращает дистанцию между собой и электоратом и моделирует воображаемую ситуацию ухудшения уровня жизни рядовых граждан, чтобы представить политику оппонента в невыгодном свете.

При обсуждении темы пандемии Д. Трампу был задан вопрос о том, что он думает по поводу эффективности лицевых масок, так как общеизвестен тот факт, что 45-й президент США не считает их полезными в борьбе с коронавирусом. Для ответа на этот вопрос Д. Трамп также обращается к тактике спекуляции посредством использования модальных глаголов (*need, have to*), а также прилагательных в превосходной степени (*the biggest mask I've ever seen*), стремясь подчеркнуть абсурдность мер, применяемых оппонентом для сохранения собственного здоровья. Используя сравнение *I don't wear a mask like him...*, Трамп пытается сопоставить себя с Байденом с целью показать, что его оппонент значительно больше заботится о своем благополучии, чем о благе народа, в то время как он считает такие меры излишними как для самого себя, так и для всех членов общества:

*No, I think masks are okay. You **have to understand**, if you look... I mean, I have a mask right here. I put a mask on when I think I need it. Tonight, as an example, everybody's had a test and you've had social distancing and all of the things that you **have to**, but I wear masks when needed. I don't wear a mask **like him** [Biden]. Every time you see him, he's got a mask. He could be speaking 200 feet away from him and he shows up with **the biggest mask I've ever seen** [8].*



Следующей выделенной нами тактикой, способствующей актуализации стратегии манипулирования информацией, является *тактика генерализации*, которая, в частности, реализуется в цитируемом ниже фрагменте речи Дж. Байдена, пытающегося оправдать своего сына Хантера в связи с обвинениями в коррупционных связях в период его сотрудничества с иностранными компаниями:

*Nothing was unethical. Here's what the deal. With regard to Ukraine, we had this whole question about whether or not, because he was on the board, I later learned, of Burisma, a company, that somehow I had done something wrong. Yet every single solitary person, when he was going through his impeachment, testifying under oath who worked for him, said I did my job impeccably. I carried out US policy. Not one, single, solitary thing was out of line* [8].

37

Дж. Байден использует в своей речи «нейтральные» неопределенные местоимения (*nothing, something*) и цепочку синонимичных лексем общего характера (*not one, single, solitary thing*), что позволяет ему размыть ответ и снять таким образом с сына любые обвинения.

Другой важной темой для обсуждения становится вопрос Д. Трампу об уплате налогов его фирмами и бизнесами, в ответе на который он использует тактику генерализации:

*I paid millions of dollars in taxes, millions of dollars of income tax. And let me just tell you, there was a story in one of the papers...* [8].

Как следует из этой реплики, Д. Трамп избегает называть конкретные суммы уплаченных налогов, используя повтор числительных большого порядка (*millions of dollars... millions of dollars...*). С целью нивелировать возможные обвинения в свой адрес он упоминает некие клеветнические нападки на него в одном из печатных изданий, не называя его при этом и тем самым подчеркивая несостоятельность подобных инсинуаций (*...there was a story in one of the papers...*).

Еще одним любопытным примером может служить обращение претендентов на президентский пост к выявленной нами в ходе исследования *тактике уточнения*. Особенности ее применения проявились при обсуждении расовых проблем в США, отношение к которым во многом определило победителя на выборах. Данный вопрос интерпретируется Дж. Байденом в следующем виде:

*So, one of the reasons why I ended up working on the East side of Wilmington, Delaware, which is 90 percent African American, was to learn more about what was going on* [8].

Вполне очевидно, что применение тактики уточнения — упоминание оратором доли афроамериканского населения, проживающего в городе Вилмингтон, штат Делавэр (*90 percent African American*) — позволяет Дж. Байдену показать свою осведомленность об особенностях многонационального государства и продемонстрировать собственную вовлеченность в решение проблем, связанных с социальной защитой



населения. При этом изначальный вопрос модератора о трудностях, с которыми сталкиваются иммигранты на южной границе США, остается без ответа.

Что касается его политического конкурента, то Д. Трамп использует данную тактику при ответе на вопрос о тревожных тенденциях в области изменения климата:

*I do love the environment, but what I want is the cleanest, crystal clear water, the cleanest air. We have the best, **lowest number in carbon emissions**, which is a big standard that I noticed Obama goes with all the time. **Not Joe**. I haven't heard Joe use the term because I'm not sure he knows what it represents or means, but I have heard Obama use it. And we have **the best carbon emission numbers that we've had in 35 years**. Under this administration, we are working so well with industry, but here's what we can't do – **Look at China**, how filthy it is. **Look at Russia**. **Look at India**. It's filthy. The air is filthy [8].*

38

Применяя тактику уточнения, 45-й президент США подчеркивает наиболее важные для него аспекты этого вопроса, используя синонимы и превосходные степени прилагательных (*the cleanest, crystal clear water; the lowest number in carbon emissions, the best carbon emission numbers*). Кроме того, он переключает внимание аудитории на неудачи своего оппонента, сравнивая его с предыдущим президентом от Демократической партии, Барак Обама (I noticed Obama... not Joe). Д. Трамп также указывает на недостаточные, по его мнению, усилия других мировых держав в деле сокращения вредных выбросов в атмосферу, используя лексический параллелизм (*Look at China, Look at Russia, Look at India*). Одновременно он подчеркивает, что за последние 35 лет именно в период его правления в США, в 2017–2021 гг., были достигнуты наилучшие результаты в борьбе с катастрофическими последствиями изменения климата (*the best carbon emission numbers that we've had in 35 years*).

В результате на основе проанализированного языкового материала представляется возможным утверждать, что в условиях президентского предвыборного дискурса стратегия манипулирования информацией служит важным коммуникативным инструментом, необходимым для нивелирования последствий от негативных речевых действий оппонента и оказания позитивного влияния на электорат. Реализация этой стратегии осуществляется посредством использования тактик ухода от ответа, подмены вопроса, спекуляции, генерализации и уточнения. В ходе применения каждой тактики наблюдается функционирование разнообразных риторических приемов и лексических средств, однако желаемый персуазивный эффект достигается за счет своевременного «встраивания» оратором релевантных языковых элементов в ситуацию общения, что позволяет ему уйти от ответа на неудобный вопрос или переключить внимание аудитории на выгодный аспект обсуждения. Перспектива дальнейшего изучения агональных стратегий и тактик в президентском предвыборном дискурсе видится в расширении исследования спектра коммуникативных ситуаций и сравнении речевого поведения ораторов на примере разных языков и культур.



### Список литературы

1. Демьянков В. З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М., 2003. С. 116–133.
2. Михалева О. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М., 2009.
3. Сентенберг И. В., Карасик В. И. Псевдоаргументация: некоторые виды речевых манипуляций // Речевое общение и аргументация. СПб., 1993. Вып. 1. С. 30–38.
4. Шейгал Е. И., Дешевова В. В. Агональность коммуникации: структура понятия // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2009. Вып. 36. С. 145–148.
5. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса : дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2005.
6. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. М., 1980.
7. Mackensen L. Verführung durch Sprache. München, 1973.
8. Donald Trump and Joe Biden First Presidential Debate. URL: <https://www.rev.com/blog/transcripts/donald-trump-joe-biden-1st-presidential-debate-transcript-2020> (дата обращения: 25.06.2024).

### Об авторе

Денис Павлович Жигулин – ст. преп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: zhigulinden@mail.ru

*D. P. Zhigulin*

### MEANS OF EXPLICATING THE STRATEGY OF MANIPULATING INFORMATION IN AMERICAN ELECTORAL DISCOURSE

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 02 August 2024

Accepted 11 November 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-3

**To cite this article:** Zhigulin D. P., 2025. Means of explicating the strategy of manipulating information in american electoral discourse, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 31–40. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-3.

*The article examines the use of linguistic manipulation techniques by Joe Biden and Donald Trump during the political debates of the 2020 U.S. presidential election campaign. The strategy of manipulative influence on the mass audience through presenting information in a manner advantageous to the speaker is understood as one of the key strategies of agonistic discourse, which implies a competitive nature of communication. Five linguistic tactics used to implement this strategy are identified and analyzed, namely evasion of an answer, question substitution, speculation, generalization, and clarification. The persuasive potential of relevant*



*linguistic units functioning as explicit markers of the identified speech tactics is interpreted. The universal nature of the strategy of information manipulation within the context of presidential campaign discourse is noted.*

**Keywords:** political discourse, presidential election discourse, agonality, speech manipulation, Biden, Trump

**The author**

Denis P. Zhigulin, Assistant Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: zhigulinden@mail.ru

М. А. Болотина, Д. В. Попова, Е. Н. Яремовский

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ЛОКАЛИЗАЦИИ  
ВНУТРИИГРОВЫХ ТЕРМИНОВ И РЕАЛИЙ  
(на материале компьютерной игры «Disco Elysium»)

Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 11.10.2024 г.

Принята к публикации 20.11.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-4

**Для цитирования:** Болотина М. А., Попова Д. В., Яремовский Е. Н. Лингвокультурологический аспект локализации внутриигровых терминов и реалий (на материале компьютерной игры «Disco Elysium») // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 41 – 55. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-4.

*Исследуются оптимальные и эффективные стратегии локализации компьютерных игр в рамках лингвокультурного подхода. Пронализированы способы языковой локализации внутриигровых реалий компьютерных видеоигр и основания для выбора переводческих стратегий с целью адаптации игрового продукта для целевой аудитории. Исследование проведено на материале англоязычной ролевой компьютерной игры (РПГ) «Disco Elysium» и ее официальной русскоязычной версии. Составленный в процессе исследования глоссарий переводческих эквивалентов и последующее сопоставление лексических единиц оригинала и локализованной версии позволили выявить основные особенности переводческих решений. Анализ эмпирического материала показал, что при лингвистической локализации игрового продукта с целью его лингвокультурной адаптации в качестве основных стратегий используются доместикация, форенизация, компенсация, прямой перевод, транскреация.*

**Ключевые слова:** ролевые компьютерные игры, РПГ, языковая локализация, лингвокультурология, стратегии перевода, реалия, форенизация, доместикация

### Введение

Рост популярности и быстрое распространение компьютерных видеоигр с разнообразным и значимым внутриигровым дискурсом поставили перед лингвистами ряд новых практических задач, связанных с культурной адаптацией контента для иноязычной аудитории. Актуальность исследования определяется, с одной стороны, активным распространением, усилением воздействия и усложнением семантической составляющей компьютерных игр, с другой — необходимостью изучения суще-



ствующих стратегий локализации компьютерных игр и их дополнения в контексте межкультурного взаимодействия исходного языка (ИЯ) и переводящего языка (ПЯ).

Компьютерная игра «Disco Elysium», ставшая главным событием данного жанра [22], и ее локализация на русский язык, признанная эталонной [7], впервые выступают в качестве объектов сопоставительного межъязыкового анализа с точки зрения лингвокультурологических особенностей и адекватности перевода. В исследовании ставится задача выявления и анализа основных стратегий локализации компьютерной игры «Disco Elysium», с помощью которых реализуется функция воздействия на целевую аудиторию и взаимодействия с ней. В качестве основных исследовательских методов использовались описательный, сопоставительный, метод контекстуального анализа и метод интроспекции.

Предметом изучения является лингвокультурный аспект межъязыковой локализации на примере перевода игры жанра РПГ (role-playing game) «Disco Elysium» командой Testronic [28]. Выбор данного материала обусловлен несколькими факторами: 1) креативность продукта и уникальность сеттинга; 2) разнообразие и проработанность лингвистического материала; 3) сложный, своеобразный текст оригинала и, по оценкам специалистов и геймерского сообщества, исключительная успешность перевода, сделанного в сотрудничестве с разработчиками [7]. Лексические единицы были отобраны с помощью метода сплошной выборки из материалов перевода игры «Disco Elysium», выполненного командой переводчиков Testronic [20]; общий объем выборки, в которую вошли лексемы оригинального языка и их эквиваленты на языке перевода, составил 954 лексические единицы.

### Локализация и перевод. Межъязыковая локализация

Теория перевода включает в себя обширный перечень явлений и классификаций, а также методов, знание которых необходимо каждому переводчику [1; 6; 11]. Для успешного перевода требуется уметь корректно сравнивать оригинальный текст и текст перевода, оценивать, анализировать и исправлять ошибки, а качество перевода определяется степенью его соответствия переводческой норме и характером от этой нормы [9, с. 34].

Под межъязыковой локализацией подразумевается лингвистическая адаптация продукта к определенной культуре, то есть локализация — это вид переводческой деятельности, обеспечивающей эффективную межкультурную коммуникацию и достижение прагматической цели. Если говорить более конкретно, межъязыковая локализация представляет собой: 1) акт межкультурной коммуникации (как и перевод); 2) вид языкового посредничества, включающий элементы непосредственно перевода и адаптивного транскодирования (в разной степени); 3) форму реализации прагматической адаптации, зависящей от выбора переводческой стратегии (форенизации, доместикации, транскреации и др.) [17].



Возникновение термина «локализация» связано с активным развитием информационных процессов и международного сотрудничества, что привело к усложнению языкового пространства и увеличению числа трудностей, с которыми сталкивается профессиональный переводчик. В первую очередь сюда следует отнести потребность в более глубоком анализе лингвокультурной составляющей языка, то есть язык должен рассматриваться как «носитель» культурного кода: ценностей, традиций и обычаев конкретного языкового сообщества [11, с. 68–70]. Исследования в области локализации имеют междисциплинарный характер и «развиваются на стыке переводоведения, кросс-культурного маркетинга, информационных технологий, культурологических исследований» [2, с. 288–297].

Классик отечественного переводоведения В. Н. Комиссаров рассматривает локализацию в качестве языкового посредничества, или подвида адаптивного транскодирования, при котором происходит не только транскодирование (перенос) информации с одного языка на другой (что имеет место и при переводе), но и ее преобразование, или адаптация, с целью изложения в иной форме, определяемой особой задачей межъязыковой коммуникации [11, с. 68–70]. Более точным представляется разведение терминов «локализация» и «лингвистическая локализация» [18, с. 128], когда последняя понимается как переводческая адаптация с целью достижения прагматической эквивалентности переведенного текста. Выделяются три аспекта локализации: технический, лингвистический и культурный [5, с. 61]. Переводческие преобразования должны производиться с учетом культурно-языковых особенностей и технико-нормативных требований основной локали [21, р. 4]. Лингвокультурный подход к адаптации в процессе локализации — это не упрощение текста для малоподготовленного реципиента, а приспособление перевода к соответствующей культуре, обеспечение его естественности, соответствия сообщения на языке перевода его аудитории [8].

В данной работе используется термин «межъязыковая локализация», на семантическом уровне приравняемый к термину «адаптация» [17, с. 169], которая трактуется как (1) определенный переводческий прием, заключающийся в замене неизвестного известным, непривычного привычным, (2) способ достижения тождественности коммуникативного эффекта текста оригинала и перевода для иной целевой культуры [16]. Межъязыковая локализация ролевых компьютерных игр представляет собой отдельный вид переводческой деятельности, заключающийся в прагматической адаптации и/или воссоздании нового релевантного для целевой культуры текста [17, с. 171], соответствующего восприятию иноязычного игрового сообщества.

Переводчик-локализатор использует различные переводческие стратегии, учитывая не только игровой контекст и культурные особенности языка-реципиента, но и скорость реакции игрока, последовательность реплик в игре, то есть определенные ограничения, заложенные в игровой текст. Все это требует от переводчика знания таких фундаментальных областей, как роль культурных или текстовых подходов к



переводу, а также учета специфики РПГ, связанной с ориентацией на пользователя (интерактивность, доступность, удобство использования) [23, р. 78–80, 97].

### Стратегии и методы локализации. Доместикация и форенизация

Переводческая стратегия базируется на трех обобщенных принципах процесса перевода: уважение к оригиналу, цель перевода и выбор методов передачи оригинала, переводческий анализ [11, с. 32–35]. В теории перевода стратегии преобразования исходного текста определяются как выбор общего направления действий. Н. К. Гарбовский называет перевод «деформацией» [6, с. 508], а И. С. Алексеева считает, что переводческие стратегии — осознанно выбранный в ходе экспертной коммуникативной деятельности алгоритм действий, направленных на создание текста перевода, с учетом профессиональной этики переводчика [1, с. 148]. Суммируя основные подходы, мы рассматриваем стратегии перевода как сложное многокомпонентное понятие, в центре которого находится целенаправленное когнитивное поведение переводчика, фокусирующееся на решении коммуникативной задачи перевода и включающее такие неотъемлемые компоненты, как определенный набор методов, техник и приемов перевода, необходимых для достижения репрезентативности перевода [10, с. 16].

Одну из наиболее полных классификаций и подробное рассмотрение переводческих стратегий при локализации видеоигр дает А. Косталес [19], который выделяет восемь стратегий: доместикация (*domestication*), форенизация (*foreignization*), транскреация (*transcreation*), прямой (буквальный) перевод (*literal translation*), лояльность (*loyalty*), компенсация (*loss of meaning and compensation strategies*), цензура (*ensorship*), отсутствие перевода (*no translation*). Основоположники теории языковой локализации характеризуют цифровые игры как среду, предоставляющую беспрецедентную широту возможностей для проявления творческого потенциала переводчика, что отражается в термине «транскреация» [18, р. 129; 24, р. 199].

В различных научных трудах стратегии доместикации и форенизации считаются основными при решении переводчиком лингвокультурологических задач [23], поскольку они являются более сложными и инклюзивными, чем методы дословного и свободного перевода, и в основном касаются культурных факторов при переводе [27, р. 2423–2425]. Л. Венути, впервые использовавший термины «доместикация» и «форенизация», рассматривает указанные принципы как переменные, зависящие от времени и культурно-исторического статуса стран текстов оригинала и перевода: нивелирование или подчеркивание культуры текста оригинала имеет непосредственную связь с необходимостью создания этноцентрического перевода или, напротив, перевода-сопротивления [26, р. 41].

Процесс доместикации в контексте видеоигр входит в стратегию интернационализации (то есть на этапе пре-локализации в игровом материале могут убираться или унифицироваться различные реалии, оно-



мастические аспекты, которые непонятны для культуры-реципиента) и заключается в снятии языковых, культурных и стилистических указаний на иностранный характер текста. Форенизация – это способ сохранения оригинального колорита игры, например при переводе имен и названий. С этой целью используются такие приемы, как сохранение иноязычной формы с объяснением в комментариях или сносках, транскрипция или транслитерация, а также калькирование для буквального воспроизведения смысла. Однако при использовании этой стратегии необходимо учитывать потенциальные сложности для игроков, которые могут не знать иностранных обозначений или не иметь достаточного контекста для их понимания.

Доместикация и форенизация становятся ключевыми стратегиями в процессе локализации. В частности, реалии, играющие существенную роль в создании ярких художественных образов, при доместикации зачастую заменяются описательным переводом или даже опускаются, что приводит к ослаблению лингвокультурной составляющей воздействия на реципиента [12, с. 604]. Высокая частотность использования переводчиком функциональных аналогов свидетельствует о доместикации, в то время как применение приемов транскрибирования, транслитерации и калькирования, комментариев и сносок обычно является признаком форенизации. Необходимо отметить, что идентификация стратегий не подпадает под строгую классификацию, поскольку, во-первых, отсутствует единая иерархия приемов, во-вторых, некоторые термины находятся в гиперо-гипонимических отношениях и, в-третьих, наблюдается наложение и комбинирование стратегий.

Анализируя лингвокультурные особенности межъязыковой локализации игрового нарратива, необходимо иметь в виду, что акцентирование или игнорирование культурных особенностей конкретного иноязычного текста обусловлены доминантностью или подчиненностью его культуры. Для локализации игрового дискурса доминантность культуры иноязычного реципиента является аксиомой, и достижение заданной прагматической цели осуществляется посредством применения релевантных стратегий доместикации, форенизации или транскреации, влияющих на степень адаптации мультимодального текста к культуре-акцептору [2, с. 288 – 297].

Видеоигра – это отдельное дискурсивное пространство и особый мультимодальный текстовый материал [14, с. 52–63]. Хотя видеоигры разворачиваются в виртуальной среде и не отражают непосредственно определенную культуру, они вплетены в культуру, в которой создавались. Текстовое разнообразие видеоигр включает в себя диалоги, меню, описания предметов и учебные пособия / справочники. С одной стороны, точный перевод данных текстов имеет важное значение для передачи исходного смысла, сохранения контекста и тона оригинала, с другой – при локализации обычно допускается большая степень свободы при культурной обработке (culture filtering) информационной составляющей [24, р. 175]. Особую сложность для локализации представляет наличие в игре культурных отсылок, игры слов, вымышленных реалий и терминов, поскольку каждый из этих элементов зависит от конкретных культурных контекстов или языковых структур, которые



могут отсутствовать в языке перевода. Это, в свою очередь, обуславливает потребность замены культурно маркированных языковых единиц эквивалентными, передающими схожий смысл, или создание совершенно новых отсылок, соответствующих установкам целевой культуры [25, р. 206–210].

При локализации видеоигры принципиальная задача состоит не только в сохранении исходного текста, но и в достижении естественности языка перевода с точки зрения культурной составляющей. Лингвокультурный аспект любого произведения, затрагивающий традиции, обычаи разных народов, особенности национальной культуры, выраженной через язык, является неотъемлемой частью переводческого процесса [13, с. 3]. В фундаментальных работах по данной проблематике подчеркивается, что в процессе межъязыковой локализации интерпретация лингвокультурного содержания требует от переводчика глубокого понимания обеих культур и творческого подхода к нахождению наилучшего решения [18; 23; 24].

### Локализация внутриигровых терминов и реалий «Disco Elysium»

В игре «Disco Elysium» (релиз состоялся в 2019 г., официальная русскоязычная локализация – в 2021 г.) разворачивается история, происходящая в созданном разработчиками неповторимом мире, где существуют города и культуры, уникальные для данной игры, но имеющие сходства со странами и культурами реального мира.

Лингвокультурный аспект семантики выражается через культурно маркированные языковые категории: реалии, топонимы, аллюзии, юмор, игру слов и другие элементы. Данное исследование сфокусировано на изучении стратегий и способов перевода внутриигровых терминов и реалий вселенной «Disco Elysium». В процессе работы составлен глоссарий, включающий 477 лексических единиц на языке оригинала и их эквиваленты, на основе которого проведен сопоставительный анализ.

Терминологические словари толкуют реалию как предмет, явление или понятие, характерное для уклада жизни, культуры, а термин – как слово или словосочетание специальной сферы употребления, являющееся наименованием понятия [15]. Можно выделить несколько лингвистических особенностей реалий и терминов внутриигрового дискурса: 1) отсутствие прямого словарного эквивалента в русском языке; 2) наличие авторских неологизмов и вымышленных реалий, поскольку сюжет и игровой мир – это фантазия разработчиков. Подобная лексика уникальна для данной игровой вселенной и требует учета контекста для поиска подходящего контекстуального эквивалента [3, с. 22–23].

Сравнивая реалии и термины, можно заметить, что они имеют схожие характеристики [4, с. 8–9]. В рамках конкретной игры внутриигровые термины являются реалиями данной игры и, наоборот, реалии становятся терминами: как и реалии, термины служат для обозначения конкретных, фактических или фантазийных, понятий, предметов и явлений, а своим происхождением они обязаны соответствующей вирту-



альной реальности. В таблице 1 приведены примеры «навыков» (Skills) персонажа, представляющих собой умение реагировать на окружение и решать возникающие задачи. Это уникальные игровые термины, которые одновременно могут быть определены и как реалии игры «Disco Elysium». Преобладающими стратегиями здесь становятся доместикация и смысловое развитие, благодаря чему выполняется задача раскрытия смысла термина для целевой русскоязычной аудитории.

Таблица 1

### Навыки персонажа

Оригинал	Локализация	Стратегии	Пояснение
Ace's high	Пилотское приветствие	Доместикация, компенсация	Приветствие у революционеров после посадки
Ace's low	Пилотская пятерня	Доместикация, смысловое развитие	Приветствие после расправы над противниками
Coach Physical Instrument	Грубая Физручьё Сила	Транскреация, смысловое развитие	Универсальное средство выживания в физическом мире
Volumetric Shit Compressor	Тряпкособира-тельство	Транскреация, компенсация	Привести в порядок свои мысли
Savoir Faire	Эквилибри-стика	Доместикация, смысловое развитие	Способность организма противостоять любым воздействиям
Esprit De Corps	Полицейская Волна	Доместикация, смысловое развитие	Лежит в основе работы истинного полицейского

47

В процессе работы с уникальными лексическими единицами, терминами или реалиями, в том числе игровыми, локализатору чаще приходится прибегать к лексико-семантическим трансформациям, чем в случае стандартных терминов. Последние могут быть переведены с помощью транскрипции или транслитерации, а при интерпретации понятий виртуального мира возникает необходимость использовать переводческую перифразу — переводческую дефиницию, обозначающую реалию в исходном тексте [6, с. 484]. Если транслитерация является основной стратегией перевода, текст перегружается иноязычными лексемами, и напротив, при частом использовании описательного метода увеличивается объем текста и, кроме того, может произойти обеднение игровой специфичности.

К внутриигровым реалиям относятся топонимы, выступающие неотъемлемой частью построения вселенной «Disco Elysium». Топонимы как названия местностей в семантическом плане представляют собой имена трех видов: 1) не обладающие собственным содержанием; 2) обладающие определенной семантикой; 3) меняющие в зависимости от контекста отнесенность к первой либо второй группе. Строго установленных правил для их перевода не существует [4, с. 216–217]. В мире Элизима существует семь континентов, «изол», названия которых и используемые при локализации стратегии перевода представлены в таблице 2.



Таблица 2

## Названия континентов

Оригинал	Локализация	Стратегии
Mundi	Мунди	Форенизация, транскрипция, транслитерация
Seol	Соль	Форенизация, транскрипция
Samara	Самара	Форенизация, транскрипция, транслитерация
Iilmaraa	Ильдемарат	Транскреация, транскрипция
Graad	Граад	Форенизация, транскрипция, транслитерация
Katla	Катла	Форенизация, транскрипция, транслитерация
Insulinde	Островалия	Доместикация, транскреация, компенсация

48

Названия четырех из семи существующих континентов переводятся с помощью привычных транскрипции и транслитерации, однако это правило не распространяется на Seol, Iilmaraa и Insulinde. В игре поясняется, что Соль — протекционистское, изоляционистское государство. При соотнесении со странами реального мира ввиду закрытости Соли и политики протекционизма очевидна аналогия с Северной или Южной Кореей. Вероятно, разработчики дали этому континенту название Seol, поскольку, с одной стороны, оно созвучно с названием столицы Южной Кореи — Seoul, а с другой — является популярным корейским именем (в частности, так зовут известного певца), которое имеет устоявшийся русскоязычный эквивалент — Соль. Iilmaraa в переводе стал *Ильдемаратом*. В игре упоминаются два названия данной изолы: первое, более популярное — Iilmaraa, и второе — Ile Marat. Локализаторы игры решили оттолкнуться от второго названия, а вставку «де» можно трактовать как пример лояльности по отношению к лингва франка игры — французскому языку. Insulinde представляет собой отсылку к реально существующему индонезийскому архипелагу, где ранее располагались колониальные страны. Поскольку архипелаг — это группа морских островов, переводчиками было принято решение перевести этот топоним как *Островалия*, что являет собой комбинированную стратегию, имеющую целью раскрыть внутреннюю семантику топонима.

Топонимика Элизима включает также названия городов и городских районов (табл. 3).

Таблица 3

## Названия городов

Оригинал	Локализация	Стратегии
Oranje	Орания	Доместикация, транскрипция
Königstein	Кёнигштайн	Форенизация, транскрипция
Ubi Sunt?	Уби Сунт?	Лояльность, транслитерация
The Pox	Язва	Доместикация, смысловое развитие
Burnt Out Quarter	Выгоревший квартал	Доместикация
Coal City	Коул-Сити	Форенизация, транскрипция
Greater Revachol Industrial Harbour	Ревашольский грузовой порт	Доместикация, генерализация
Zemlyaki	Земели	Доместикация, смысловое развитие



Эквивалент *Орания* (город *Оранје*) является примером доместикации, поскольку «Орания» созвучно с привычными для русскоязычного пользователя названиями стран, такими как Германия, Великобритания. Пример перевода *Königstein* показывает, что не все имена в игре опираются на лингва франка, здесь разработчики обратились к немецкому языку, и в соответствии с его фонетикой была произведена транскрипция. Один из примеров уникальности мира и культуры игры «*Disco Elysium*» — название острова *Ubi Sunt?*, которое пишется с вопросительным знаком как в оригинале, так и в любом переводе. Латинская фраза «*Ubi sunt*» означает «Где они?», что, вероятно, указывает на ностальгию по ушедшим из жизни предкам. В переводе используется транслитерация в рамках стратегии форенизации, что позволяет сохранить уникальность звучания топонима. Название района города Ревашоль — *Рох* переводится как *Язва* с учетом игрового контекста: этот район стали избегать после эпидемии — он превратился в «язву» города. Название организации *Zemlyaki* также локализовано в рамках контекста, поскольку конвенциональные коннотации лексемы «земляки» не совпадают с контекстуальным смыслом данного названия.

Большая часть **топонимов** командой *Testronic* переводится посредством симбиоза транскрипции / транслитерации. Однако если в оригинальной версии встречаются ‘говорящие’ названия, включающие характеристику локации, интерпретация опирается на игровой контекст и используются стратегии доместикации, транскреации и смыслового развития. Подобные стратегии применяются и при переводе ‘говорящих’ антропонимов, что позволяет актуализировать маркированные для данной игровой реальности лингвокультурные коннотации.

Сопоставительный анализ лексических единиц в категории «Названия произведений» — книг, журналов, музыкальных альбомов, песен — выявил стратегии доместикации и транскреации; ни один пример перевода не использует форенизацию, что связано с наличием в семантике дополнительной важной информации (табл. 4).

Таблица 4

#### Названия произведений

Оригинал	Локализация	Стратегии
Wirrál Untethered	«Покинутый мир Виррала»	Транскреация, смысловое развитие
Bons baisers d'Insulinde	«Сладкие лобзания Островалии»	Доместикация, конкретизация
The Saddest Pig in The World	«Самый грустный в мире псих»	Доместикация, компенсация
A Brief Look at Infra-Materialism	«Инфраматериализм: краткий взгляд»	Доместикация, членение предложения
Medicinal Purposes of the Pale	«Лечебные свойства Серости»	Прямой перевод, смысловое развитие
Stand a Little Less Between Me and the Sun	«Не загораживай мне солнце»	Доместикация, антонимический перевод



Оригинал	Локализация	Стратегии
A Primer for Small Kids	«Букварь. Книга для малышей»	Доместикация, членение предложения
FROM A TO ZRIEEK! A GUIDE TO A WELL-BEHAVED СОСКАТОО	«От А до Я кр-р-расавчик! Руководство по воспитанию какаду»	Транскреация, доместикация, компенсация

Поясним некоторые выбранные переводчиками эквиваленты. *Wirrâl Untethered* — настольная игра, которая может быть использована игроком, чтобы пропустить определенное количество внутриигрового времени (*untethered* — дословно «отсоединенный, непривязанный»). Название переведено посредством транскреации как «Покинутый мир Виррала», что позволило контекстуально адаптировать его смысл. Перевод заголовков двух книг — *A Brief Look at Infra-Materialism* и *A Primer for Small Kids* — является примером доместикации и членения предложения, что делает их привычными для русскоязычных пользователей. Руководство по приручению попугаев под названием *FROM A TO ZRIEEK! A GUIDE TO A WELL-BEHAVED СОСКАТОО* было остроумно переведено как «От А до Я кр-р-расавчик! Руководство по воспитанию какаду». В первом предложении *zriiek* имитирует звук, издаваемый попугаем, и в переводе сохранена игра слов благодаря стратегиям транскреации, доместикации и компенсации.

Категория «Внутриигровые реалии / термины» содержит названия реалий (и одновременно терминов), уникальных для этой игры и не связанных с реалиями настоящего мира (табл. 5).

Таблица 5

#### Внутриигровые реалии / термины

Оригинал	Локализация	Стратегии
Reál	Реал	Форенизация, транскрипция, транслитерация
Pale	Серость	Лояльность, доместикация
Paledriver	Дальнобойщица	Доместикация, смысловое развитие
King Reaper	Верховный жнец	Доместикация, адекватная замена
Innocence	Светоч	Доместикация, адекватная замена
Motor carriage	Мотокарета	Доместикация, замена формы слова, калькирование
The New	Новая эра	Компенсация, смысловое развитие
Mesquito	Мескит	Доместикация, транслитерация

Приведенные в данной таблице эквиваленты также являются примерами лингвокультурной адаптации. При переводе *Reál* используется транскрипция / транслитерация: соблюдение формы оригинала дает возможность сохранить потенциальную игру слов в названии игрового артефакта — книги *Reál and Reality*. Концепт *Pale* (*Серость*) вызвал большое количество вопросов, что потребовало консультации с разработчиками РПГ. Оказалось, изначально термин появился на эстонском



языке — Hall, что переводится как «серый», и коннотации «посредственность, заурядность» релевантны для игрового контекста. Персонаж, названный в игре *Paledriver*, — водитель фуры, *Дальнобойщица* в мире Элизум, осуществляющая перевозки через Серость. Локализаторам удалось сохранить значение имени и гендерную идентификацию персонажа и избежать увеличения количества знаков, что является существенным ограничением в локализации игр и ПО, поскольку необходимо сохранять соотношение объема текста оригинала и перевода.

Одна из значимых фигур в данной игровой реальности — *Светоч* (Innocence). Он представляет собой высшую категорию исторической личности, к которым относились как к воплощенным божествам. Аргументация в пользу выбора указанного эквивалента контекстуально оправдана, поскольку Светоч в русском языке — божественное существо, источник истины.

В рамках данной статьи представлены фрагменты глоссария игры «Disco Elysium», включающего 8 тематических категорий и 477 проанализированных лексических единиц оригинала и их эквивалентов. Количественный анализ лексических единиц глоссария показывает, что в целом основными стратегиями перевода реалий и терминов являются форенизация (сохранение культурных аспектов оригинала) и доместикация (замена незнакомых пользователю аспектов на привычные), несмотря на их противопоставленность. Общее соотношение стратегий при локализации внутриигровых терминов и реалий представлено на рисунке.



Рис. Соотношение стратегий

Полученные результаты по отдельным категориям были вполне прогнозируемы с точки зрения как лингвокультурологического, так и лексико-семантического и стилистического подходов. Например, в категориях «Имена и прозвища персонажей» и «Топонимы» преобладает стратегия форенизации (69 и 81 % соответственно), в категориях «Шкафчик мыслей» и «Внутриигровые предметы» — доместикация (51 и 40 %). Очевидно, что имена собственные, как и в переводческой традиции в целом, подвергаются форенизации, что позволяет сохранить уникальность антропонимических и топонимических наименований.



И наоборот, предметные реалии, которые либо аналогичны предметам реальной среды, либо являются необходимыми инструментами игры, должны быть семантически прозрачными и переводятся посредством доместикации.

### Заключение

Лингвокультурная адаптация продуктов игровой индустрии, связанная с особенностями культуры языка-источника, языка перевода и уникальной культурой созданной виртуальной вселенной, выраженной через особый язык игры, выступает неотъемлемой частью процесса межязыковой локализации. Сохранение национально-культурной составляющей оригинальной версии игры, с одной стороны, и доступность для пользователей целевой культуры — с другой, обуславливают выбор переводческих решений.

Существенную сложность при локализации оригинальной версии в контексте культурной адаптации представляют внутриигровые термины и реалии, которые не имеют прямых эквивалентов, приобретают окказиональное значение или несут дополнительные контекстуальные и культурные коннотации. Для успешной локализации внутриигровых терминов и реалий переводчик должен учитывать культурные особенности игры, выбирать релевантные методы перевода и обеспечивать сохранение атмосферы игры. Баланс между использованием стратегий доместикации и форенизации позволяет соблюдать паритет между точностью перевода и доступностью для адресата. Исследование показало, что разноплановость и неоднозначность семантики внутриигровых терминов и реалий определяют одновременное использование нескольких стратегий. Интегрированный подход, инкорпорирующий элементы различных переводческих стратегий, является наиболее перспективным инструментом в процессе локализации компьютерных игр.

### Список литературы и источников

1. *Алексеева И. С.* Текст и перевод. Вопросы теории. М., 2008.
2. *Ачкасов А. В.* Переосмысляя практику локализации // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. Сер. 10. 2017. Вып. 3. С. 288 – 297.
3. *Болотина М. А., Смирнова А. А.* Перевод безэквивалентной лексики при локализации компьютерных игр // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2018. №1. С. 20 – 28.
4. *Влахов С., Флорин С.* Непереводимое в переводе. М., 1980.
5. *Гамбе И.* Перевод и переводоведение на перекрестке цифровых технологий // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 9. 2016. Вып. 4. С. 56 – 74.
6. *Гарбовский Н. К.* Теория перевода. М., 2004.
7. *Кортес Д.* Диска Элизиум на русском – пример образцовой локализации // DTF : [сайт]. URL: [https:// dtf.ru/games/621706-disco-elysium-na-russkom-primer-obrazcовой-lokalizacii](https://dtf.ru/games/621706-disco-elysium-na-russkom-primer-obrazcовой-lokalizacii) (дата обращения: 05.12.2023).



8. Дулленский М. Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору. 3-я ред. // Национальная лига переводчиков : [сайт]. URL: <https://www.russian-translators.ru/projects/metodologicheskije-rekomendatsii/01/> (дата обращения: 25.04.2023).

9. Илюшкина М. Ю. Теория перевода: основные понятия и проблемы. Екатеринбург, 2015.

10. Кафискина О. В. Стратегия перевода как термин переводоведения // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2017. №1. С. 4–18.

11. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. 2-е изд. М., 2011.

12. Морилова Е. С., Зинкевич А. А. Проблемы применения стратегии доместики при переводе реалий (на материале переводов произведений Чингиза Айтматова на английский язык) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15, вып. 2. С. 603–608.

13. Саитбатталова Ю. А. Лингвокультурологический аспект переводов произведений современных англоязычных писателей на русский язык (на материале произведений И. Бэнкса, Г. Джойса и Д. Киза) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2020.

14. Саяхова Д. К. Лингвокультурная адаптация текста при переводе (на материале видеоигр) // Казанский лингвистический журнал. 2020. №1. С. 52–63.

15. Академик : [онлайн-словари]. URL: <https://dic.academic.ru/> (дата обращения: 19.03.2024).

16. Фененко Н. А. Язык и культура сквозь призму перевода // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. №2. С. 229–231.

17. Чистова Е. В. Теоретический статус межъязыковой локализации как особого вида переводческой деятельности // Культура и текст. 2020. №3 (42). С. 161–175.

18. Bernal-Merino M. A. The Localisation of Video Games. L., 2013.

19. Costales A. F. Exploring Translation Strategies in Video Game Localization // MonTI. Monographs in Translation and Interpreting. 2012. Vol. 4. P. 385–408. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2012.4.16>.

20. Disco Elysium Wiki. URL: [https://disco-elysium-archive.fandom.com/wiki/Disco\\_Elysium\\_Wiki](https://disco-elysium-archive.fandom.com/wiki/Disco_Elysium_Wiki) (дата обращения: 11.10.2023).

21. Esselink B. A Practical Guide to Localization. Amsterdam, Philadelphia, 2000.

22. Disco Elysium: reviews // GameSpot : [сайт]. URL: <https://www.gamespot.com/games/disco-elysium/reviews/> (дата обращения: 20.06.2023).

23. Jiménez-Crespo M. A. Localization in translation. Abingdon, Oxon ; N. Y., 2024.

24. O'Hagan M., Mangiron C. Game Localization: Translating for the Global Digital Entertainment Industry. J. Benjamins Publishing, 2013.

25. Harding S.-A., Carbonell Cortés O. The Routledge Handbook of Translation and Culture. Routledge, 2021.

26. Venuti L. The Translator's Invisibility. L. ; N. Y., 1995.

27. Wang F. An Approach to Domestication and Foreignization from the Angle of Cultural Factors // Theory and Practice in Language Studies. 2014. Vol. 4, №11. P. 2423–2427.

28. Disco Elysium – The Final Cut / Steam : [сайт]. URL: [https://store.steam-powered.com/app/632470/Disco\\_Elysium\\_The\\_Final\\_Cut/](https://store.steam-powered.com/app/632470/Disco_Elysium_The_Final_Cut/) (дата обращения: 15.01.2024).



## Об авторах

Марина Александровна Болотина — канд. филол. наук, доц., Балтийский федеральный университет им. И. Канга, Россия.

E-mail: mbolotina@kantiana.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8163-0693>

Дарья Вячеславовна Попова — ассист., Балтийский федеральный университет им. И. Канга, Россия.

E-mail: popovaa.daria@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8363-025X>

Егор Николаевич Яремовский — магистрант, Балтийский федеральный университет им. И. Канга, Россия.

E-mail: egorich0599@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9109-7139>

54

*M. A. Bolotina, D. V. Popova, E. N. Yaremovskiy*

LINGUOCULTURAL ASPECT OF LOCALIZATION  
OF IN-GAME TERMS AND REALIA  
(based on the computer role-playing game *Disco Elysium*)

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

Received 11 October 2024

Accepted 20 November 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-4

**To cite this article:** Bolotina M. A., Popova D. V., Yaremovskiy E. N., 2025. Linguocultural aspect of localization of in-game terms and realia (based on the computer role-playing game *Disco Elysium*), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 41 – 55. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-4.

*This research is devoted to the study of efficacious translation strategies in the process of game localization. It discusses the means of linguistic localization of videogames in terms of cultural linguistic approach. The attention is paid to the analysis of the methods and grounds for choosing certain translation strategies so as to adapt the in-game realia and terms for the target gaming community. The research is based on the materials of the role-playing computer game (RPG) Disco Elysium and its official Russian translation. The game glossary drawn up in the process of the study and the subsequent comparison of the lexical units enables to identify the main peculiarities of translation solutions. The analysis of the empirical material has shown that in the linguistic localization of a game product domestication, foreignization, compensation, direct translation and transcreation are used as the main strategies of linguistic and cultural adaptation. The article explores optimal and effective strategies for video game localization within a linguocultural framework. Methods of linguistic localization for in-game realities of computer video games and the rationale for choosing translation strategies to adapt the game product for the target audience are analyzed. The study is based on the material of the English-language role-playing game (RPG) Disco Elysium and its official Russian version.*



*A glossary of translation equivalents compiled during the study and the subsequent comparison of lexical units in the original and localized versions revealed the main features of translation decisions. The analysis of empirical material demonstrated that linguistic localization for the linguistic localization of the game product employs strategies such as domestication, foreignization, compensation, direct translation, and transcreation.*

**Keywords:** role-playing game, RPG, linguistic localization, cultural linguistics, translation strategies, realia, foreignization, domestication

#### The authors

Dr Marina A. Bolotina, Associate Professor, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: [mbolotina@kantiana.ru](mailto:mbolotina@kantiana.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8163-0693>

Daria V. Popova, Assistant, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: [popovaa.daria@yandex.ru](mailto:popovaa.daria@yandex.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8363-025X>

Egor N. Yaremovskiy, Master's student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: [egorich0599@mail.ru](mailto:egorich0599@mail.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9109-7139>

С. А. Губанов

**ЭПИТЕТНЫЙ КОМПЛЕКС В ПРОЗЕ М. ЦВЕТАЕВОЙ:  
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ МЕХАНИЗМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Поволжский государственный университет телекоммуникаций  
и информатики, Самара, Россия

Поступила в редакцию 04.01.2024 г.

Принята к публикации 26.06.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-5

56

**Для цитирования:** Губанов С. А. Эпитетный комплекс в прозе М. Цветаевой: лингвистические механизмы образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 1. С. 56 – 65. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-5.

*Рассмотрены особенности вербализации категории качественности в прозаических текстах Марины Цветаевой в аспекте векторов образования образной семантики средствами эпитетного комплекса. Цель исследования – выявление механизмов репрезентации качественной, атрибутивной семантики в идиостиле Марины Цветаевой. Для достижения цели применялись следующие методы: описательный, метод компонентного анализа, когнитивно-семантический анализ языковых единиц. Изучены эпитетные комплексы метафорического, метонимического и метафтонимического типов, позволяющие выявить авторскую логику образования языковых единиц атрибутивной семантики. Материалом для исследования послужили прозаические тексты Марины Цветаевой как наименее изученные и, кроме того, содержащие авторские комментарии относительно процесса письма. В ходе исследования установлено, что механизмом образования эпитетных комплексов в прозе Марины Цветаевой является метафтонимия, а метафтонимические эпитетные комплексы представляют собой гибридные эпитетные структуры, отражающие сложную логику наделения признаков значением. Показано, что понятие качественности выступает в идиостиле поэта центральной поэтической доминантой, вербализуемой несистемными для языка эпитетными структурами, моделирование которых входит в одну из задач поэтического универсума; эпитет же понимается не как прием, а как точное слово. Результатом анализа стало выявление типов метафтонимических эпитетных комплексов в прозе Марины Цветаевой.*

**Ключевые слова:** эпитет, Марина Цветаева, идиостиль, эпитетный комплекс, метафтонимия

### Введение

Понятие качества, качественности является философской, логической и, безусловно, языковой категорией. Определяя тот или иной объект, субъект выделяет основные его свойства, признаки. Средством



объективации данных признаков служит категория атрибутивности. Разнонаправленность и многофакторность установления различных связей между явлениями действительности, различные проявления объектов делают атрибутивность объемной и непростой категорией. Привнесение субъективного признака, нестандартное восприятие реальности порождают неустойчивость облика объекта. Для того чтобы в сознании человека закреплялось определенное суждение о реальности, свойства объекта признаются типичными, инвариантными, характерными для всех объектов или их большинства. Данный факт говорит об универсальности принципа категоризации, заложенного в сознании человека: стабильность проявления свойства воспринимается как эталон, признак, характерный для однородных предметов, узнаваемый среди прочих.

Сложность процесса наделения признаком (в художественном понимании — процесса эпитетации) порождает различные интерпретации атрибутивности и качества [11; 16].

### Атрибутивность как семантическая категория

Атрибутивность является важной логической и языковой категорией. Наряду с предметностью, действием, числом она принимает участие в предметной и ценностной рубрикации мира. Иногда говорится о единой категории предметности, внутри которой выделяется атрибутивность; в русском языке признаковость, атрибутивность занимает важное место, вербализуясь различными частями речи, в первую очередь именем прилагательным.

Типичные признаки объекта связываются с самим предметом, к которому они относятся, поэтому мыслятся как его составные части [8]. По данным признакам узнается объект или его вид; этот типичный признак связывается с предметом (относительные прилагательные) или соотносится с «нормой» (например, нормативным, типичным признаком для температурных прилагательных будет выступать температура тела здорового человека). В случае проявлений отклонений от нормы мы имеем дело с признаком «извне», привнесенным сознанием воспринимающего его субъекта: он может быть более или менее интенсивным, длительным, оценочным, образным, экспрессивным и т. д.

Именно эта переменная — степень проявления признака — становится центром притяжения исследовательского внимания к имени прилагательному как типичному выразителю семантики качества. Признак *тяжелый* может восприниматься в качестве некоего атрибута объекта, но установление сущности проявления этого признака зависит от контекста и воспринимающего этот признак субъекта: для одного предмет будет тяжелым, для другого менее тяжелым; передвинуть автомобиль будет восприниматься большинством носителей языка в качестве тяжелого предприятия, а потому автоматически и сам автомобиль будет воспринят как тяжелый объект, хотя автомобилей много и степень их тяжести различна.

Признаем, что в русском языке вполне условно выделяются качественные, относительные и притяжательные прилагательные. Нередко говорится о классе относительно-качественных или относительно-при-



тяжательных прилагательных. Одно отрицать невозможно: поскольку все они относятся к адъективным словам, специализирующимся на выражении качественной характеристики объекта, качественность заложена в той или иной мере в любом прилагательном. Развитие признаковой семантики в различных направлениях — путем выделения признака в рамках объекта, как неотторжимой части объекта, или как части целого, или в качестве «привнесенного» свойства (оценка, метафора и т. д.) — дает возможность говорить о большом потенциале категории атрибутивности и способов ее вербализации в познавательном и аксиологическом аспектах восприятия реалий [3; 4; 12].

Как показано в исследованиях, посвященных имени прилагательному в русском языке, при сочетании нескольких признаков, относящихся к одному объекту, в случае сложного восприятия реалии прилагательные располагаются в свободном порядке, однако «эта “свобода” условна, на нее оказывают влияние в том числе актуальное членение, сфера действия прилагательных друг относительно друга и/или другие коммуникативные факторы» [3, с. 105].

### **Эпитетный комплекс как основной вербализатор качественности**

Единицей анализа в настоящей работе избран эпитетный комплекс. Эпитетный комплекс является основным вербализатором категории качественности. Эпитет понимается максимально широко: это любое признаковое слово, употребленное в любом дискурсе, передающее минимальный оттенок качественности [2]. По этой причине понятие «эпитет» употреблять удобнее, нежели «имя прилагательное», поскольку оно шире адъектива и включает в себя слово любой части речи, имеющее семантику качества.

Эпитет всегда существует и функционирует в рамках эпитетного комплекса — сочетания признакового элемента (эпитета) и определяемого слова (объекта эпитетации). Следует отметить, что изучение эпитета как стилистического приема [1] уходит в прошлое: современная эпитетология уделяет внимание механизмам образования качественной семантики, поэтому когнитивные исследования эпитета все больше представлены в языкознании и когнитивной лингвопоэтике [5–7; 9].

Эпитетный комплекс есть единство ментально-вербального типа, а именно лексемно-определения и лексемно-определяемого, которые связаны между собой на когнитивном уровне блендированным пространством [7]. В речи это пространство образуется в результате оценочной деятельности субъекта восприятия признака, его эмоциональной реакции; в художественном дискурсе это пространство является образным. Признаки одного объекта накладываются на объект иного когнитивного пространства, что приводит к возникновению метафорического, метонимического или метафтонимического эпитетного комплекса.

Эпитетная парадигма представляет собой закрытый ряд языковых признаковых единиц, структурно и семантически вербализующий совокупность эпитетных комплексов. Как эпитетный комплекс, так и эпитетная парадигма участвуют в вербализации и репрезентации гипер-



концепта КАЧЕСТВО. Будучи концептом высокой степени абстракции, гиперконцепт КАЧЕСТВО репрезентирует себя с помощью механизма эпитетной парадигматизации.

### Категория качества в идиостиле Марины Цветаевой

Материалом для выявления и анализа механизмов образования эпитетных комплексов послужило прозаическое творчество М. Цветаевой. Творчество М. Цветаевой исследуется с когнитивно-семиотических позиций, позволяющих выявить доминанты ее поэтического мышления [5; 10; 13; 14]. Роль эпитета в экспликации базовых авторских смыслов все еще недооценена, хотя элементы изучения признаков слов в цветаевских текстах содержатся в работе [5].

Выбор творчества данного поэта неслучаен, поскольку понятию качества, признака она уделяла особое внимание, на что указывают ее высказывания в письмах и воспоминаниях:

*Le Grand Principe в книге Волконского налицо. Имя ему – справедливость. Не справедливость бесстрастия, страсть справедливости. (Не справедливость бесстрастна, а мы к ней!) Своё отношение к предмету мы делаем его качеством [17, т. 5, с. 248].*

Качество становится понятием, активно моделируемым поэтом, это способ выразить свое отношение к чему-либо.

Эпитет мыслится в качестве единственно верного, точно подобранного слова:

*...я день (у стола, без стола, в море, за мытьем посуды – или головы – и т.д.) ищущу эпитета, то есть ОДНОГО слова: день – и иногда не нахожу [17, т. 7, с. 293].*

Если в поэтическом творчестве мы имеем дело с результатом творческой работы поэта, то в прозе появляется возможность проследить его логику мысли, что проливает свет на некоторые закономерности эпитетации.

### Закономерности выбора нестандартного признака в прозе Марины Цветаевой

Образный потенциал эпитетных комплексов в полной мере реализуется в художественном тексте; частотными являются метонимические и метафорические признаковые конструкции.

Смежность объектов, между которыми устанавливаются переносные, образные связи, моделирует корреспонденция признаков, так или иначе соположенных между собой, поскольку домены, к которым они относятся, в речи часто пересекаются (достигается эффект компрессии текста). Так, самой распространенной моделью возникновения метонимических эпитетов в составе эпитетных комплексов становится модель «часть – целое». Данный тип переносных эпитетных комплексов занимает одно из лидирующих мест в творчестве М. Цветаевой, особенно в поэзии. Чаще всего это перенос в рамках эмоционального или психологического признака и его проявления на отрезке гиперконцепта «Человек»: *дерзкая*



*кровь, брезгливая грусть уст, памятливы́й взор* и др. (более 500 единиц). Антропоморфной метонимизации подвергаются и абстракции, «локализованные» в пределах концепта «лицо» (*грусть*). В прозе также встречаются метонимические эпитетные комплексы, но в гораздо меньшей степени (158 единиц): *дерзкий швырок рук, интеллигентные усы, смеющиеся глаза, вопиюще-вопрошающие глаза* и др. Нужно отметить, что последние приведенные примеры из прозы М. Цветаевой отличает более нестандартная сочетаемость признака с объектом эпитетации: подбираются сложные признаки, передающие степень его проявления (*вопиюще-вопрошающие*), или объект характеристики уточняется (не *дерзкая рука*, а *дерзкий швырок рук*).

Метафорические эпитетные комплексы содержат в своем составе переносный признаковый элемент, который выступает вербализатором общего для сферы-цели и сферы-донора свойства; таковым оно является контекстуально, ситуативно, а домены-сферы, как правило, семантически далеки, ассоциативно же они сближаются. Например, во фразе *тоска просыпающегося дня* перед нами антропоморфная метафора (*тоска дня*), семантически «удвоенная» антропоморфным эпитетом *просыпающегося*. Эпитетный комплекс *зоркий сон* в следующем контексте построен также по антропоморфному принципу — сон, физическое состояние человека, наделяется способностью видеть; понять смысл эпитета возможно только ситуативно:

*Я не сповидящий, у меня — зоркий сон. И сны так вижу — всеми пятью чувствами* [17, т. 4, с. 594].

Метафорических эпитетных комплексов, безусловно, намного больше в сравнении с метонимическими: в прозе поэта, особенно в эссе, их более 1200 единиц. Механизм образования подобных признаков — это одушевление, персонификация (70 %), овеществление (20 %) и другие виды метафорического переноса (звуковая, локативная, темпоральная, цветовая метафоры — около 10 %). Общей их чертой является спонтанность подбора метафоризирующего признака, нестандартность установления связей между объектами: *злбодневные уста* (ср. *злбодневные новости, темы*), *древесная страсть* (страсть к дереву), *молодая смерть*.

Сопряжение метафорического и метонимического механизмов образования переносного смысла эпитета приводит к конструированию поэтом гибридных образных признаков эпитетных комплексов, которые называют метафтонимическими.

По мнению основателя теории метафтонимии Р. И. Устарханова, это явление не просто основано на слиянии, или когнитивном блендинге, двух концептов или ментальных пространств, а на *перегруппировке структуры* двух этих концептов. При этом блендинг представляет собой не смешение структур доменов, а творческую их переработку, в результате чего возникает новая сложная ментальная единица [15].

Обратим внимание на мысль ученого относительно творческой переработки при осмыслении признаков различных доменов: в результате такой переработки возникает сложный образ, вербализованный в нашем



случае метафтонимическим эпитетным комплексом. Чаще всего механизм образования подобного комплекса основан на изначальном метонимическом переносе, который при дальнейшем структурировании образного комплекса становится метафорическим; общая же структура переноса является гибридной, иногда сложно установить основу образа. Метафоричность выходит на первый план в таких эпитетных комплексах, как *отчаявшаяся ива*, *грустное правило*, *гордая смерть*, *кровоточащая гордость*, *безжалостное небо*. Возможна смешанная метафоро-метонимическая трактовка подобных выражений, синтаксическое смещение признака (*гордая смерть* – *смерть гордого человека*), однако метафоричность явно заявляет о себе: это перенос на сферу-цель («Человек» или «Природа») психологических свойств, переживаний героини.

В большинстве случаев перед нами переносные образные эпитетные комплексы, представляющие собой загадку, расшифровка которой возможна частично и в контексте. Рассмотрим некоторые из них.

Группировка сложных метафтонимических эпитетных комплексов в прозе М. Цветаевой произведена с опорой на сферу-цель переносов (объект эпитетации), чтобы прояснить логику авторской мысли. В рамках данной статьи приводим ее в кратком виде.

1. Первой группой гибридных признаков образов выступают те, в которых объект эпитетации представляет собой абстрактное понятие, связанное со сферой-целью «Человек». Это такие выражения, как *аксиомная убежденность*, *ивовое однообразие*, *часовые возможности*, *оскорбительная приблизительность*, *сладострастная месть*, *корыстная радость*.

Их объединяет механизм образования: абстрактная семантика объекта эпитетации предполагает свои конкретные проявления, происходит метонимическая компрессия, «сворачивание» ситуации, выражение ее признаком (*ивовое однообразие* – *однообразие*, *свойственное ивам*, *собираемый образ*; *корыстная радость* – проявления радости в конкретных корыстных целях); далее образ становится самостоятельным и воспринимается как метафорический.

Нередки случаи окказионального словотворчества М. Цветаевой: в таких случаях трактовка образов становится сложной. Так, поэт сталкивает два несовместимых эпитетных комплекса. Более того, антонимичны сами признаки и определяемые слова, что затем уравнивает их:

*Так я до мертвых душ никогда и не дочиталась, ни тогда, ни после, ибо никакая моральная страшность (физическая уютность) героев Гоголя никогда не совпала во мне с простой страшной названья: не удовлетворила во мне страсти страха, разжигаемой страшностью названья* [17, т. 5, с. 33].

2. Вторая группа метафтонимических эпитетных комплексов объединяет сферы-цели «Природа» и «Артефакты». Например, гибридными представляются такие выражения, как *мученический табурет*, *неуютная книга*, *внезапное небо*, *судорожный час*.

Первые два примера демонстрируют с первого взгляда метафорические образования, в которых перенос основан на выражении эмоционально-психологического состояния героини средствами эпитета: *муче-*



нический табурет — «табурет, на котором мучаются» (героиня сидела на нем, когда играла в детстве на рояле), *неуютная книга* — «книга, которую неуютно, неприятно читать»:

*Передо мной книга Б. Пастернака «Сестра моя Жизнь». В защитной обложке, отдающей сразу даровыми раздачами Юга и подачками Севера, дубоватая, неуютная, вся в каких-то траурных подтеках... [17, т. 5, с. 231].*

Однако в дальнейшем рождается отчасти метонимическое восприятие образа за счет повторяемости признака (табурет не раз воспринимался именно в такой роли; образ неуютной книги складывается из опыта взаимодействия с ней, из многих признаков).

Метонимически ситуативное выражение *внезапное небо*, подготовленное предшествующим контекстом, превращается в яркий образ, раскрывающийся в определительном придаточном предложении, то есть в рамках составного эпитетного комплекса:

*...ибо у каждого воспоминания есть свое до-воспоминание, точно пожарная лестница, по которой спускаешься спиной, не зная, будет ли еще ступень — которая всегда оказывается — или внезапное ночное небо, на котором открываешь все новые и новые высочайшие и далечайшие звезды... [17, т. 5, с. 59].*

Краткий обзор некоторых сложных метафтонимических эпитетных комплексов в прозе М. Цветаевой позволяет сделать вывод о метонимической основе таких выражений с последующим метафоризированием. Приверженность поэта к словотворчеству, языковому эксперименту объясняет обилие гибридных признаковых образов в ее творчестве, особенно в прозе.

### Заключение

Проведенный анализ некоторых механизмов конструирования смысла признаковых языковых единиц — эпитетных комплексов — в прозе М. Цветаевой, вербализирующих понятие качества, атрибутивности, позволил прийти к следующим выводам.

В процессе подбора качественного признака поэт осознанно рефлексировал над эпитетацией: эпитетом становится не любое слово, а точное, единственно подходящее здесь и сейчас. Проза Марины Цветаевой представляет собой удачный образец комментирования творческого процесса эпитетации.

В результате наведения признака из далекого домена на объект происходит метонимизация, сочетающаяся с метафоризацией; устанавливаются сложные причинно-следственные, иногда очень неявные, связи между предметами и их признаками. Гибридный, блендированный образ реальности предстает как метафтонимический, вербализованный соответствующим эпитетным комплексом. Ведущим способом осмысления реальности и надления ее признаком следует признать субъективный, ассоциативно-метонимический.

Перспективы дальнейших исследований эпитетных комплексов видятся в применении данной концепции к творчеству других писателей,



у которых качественность и атрибутивность составляют ядро их идиолекта и связаны с поэтическими константами их мышления. Метафтонимия в качестве когнитивного механизма эпитетации ждет своего исследования.

### Список литературы

1. Бабенко Л.Г., Казарин Ю.В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. М., 2006.
2. Булахова Н.П., Сквородников А.П. К определению понятия *эпитет* (предупреждение к функциональной характеристике) // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. №2 (9). С. 122–143.
3. Гращенков П.В., Курьянова О.В. Порядок атрибутивных прилагательных в истории русского языка и статус прилагательного в структуре именной группы // Rhema. 2018. №4. С. 72–108. doi: <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2018-4-72-108>.
4. Гращенков П.В., Лютикова Е.А. Прилагательные в типологии и теории языка: семантика, дистрибуция, деривация // Rhema. 2018. №4. С. 9–25. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2018-4-9-33>.
5. Громова А.В. Выразительный потенциал имен прилагательных в атрибутивных регулятивных структурах эпитетного типа (на материале поэзии М.И. Цветаевой) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. Вып. 6 (96). С. 46–49.
6. Грязнова В.М., Губанов С.А. Гиперконцепт *качество* как механизм вербального представления эпитетной парадигмы в творчестве М. Цветаевой // Гуманитарные и юридические исследования. 2023. Т. 10, №2. С. 337–342. doi: <https://doi.org/10.37493/2409-1030.2023.2.1>.
7. Губанов С.А. Эпитетный комплекс в текстах Марины Цветаевой // Теоретическая и прикладная лингвистика. 2022. Вып. 8, №4. С. 32–40. doi: [https://doi.org/10.22250/24107190\\_2022\\_8\\_4\\_32](https://doi.org/10.22250/24107190_2022_8_4_32).
8. Гусейнова М.М. Репрезентация атрибутивных отношений (на материале даргинского языка) // Мир науки, культуры, образования. 2019. №4 (77). С. 443–445.
9. Киров Е.Ф. Текст и дискурс в семиотическом соотношении // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 2: Языкознание. 2018. Т. 17, №2. С. 15–25.
10. Зубова Л.В. Поэзия Марины Цветаевой: Лингвистический аспект. Л., 1989.
11. Леонов А.И. Семантико-функциональное поле атрибутивности в синтаксисе русского языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №5 (71). С. 117–120.
12. Перельцвайг А.М., Каган О.А. Прилагательные в иерархической структуре именной группы // Rhema. 2018. №4. С. 125–165. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2018-4-125-165>.
13. Ревзина О.Г. Окказиональное слово в поэтическом языке // Словарь поэтического языка Марины Цветаевой : в 4 т. / сост. Ю.И. Белякова, И.П. Оловянных, О.Г. Ревзина. М., 1998. Т. 2. С. 5–40.
14. Словарь поэтического языка Марины Цветаевой : в 4 т. / сост. Ю.И. Белякова, И.П. Оловянных, О.Г. Ревзина. М., 1996–2004.



15. Устарханов Р. И. Метафтонимия в английском языке: интерпретационно-когнитивный анализ : дис. ... канд. филол. наук. Пенза, 2006.
16. Хабибуллина Л. Г. Атрибутивность как семантическая категория // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2023. Т. 45, №5. С. 62–66. <https://doi.org/10.15393/uchz.art.2023.922>.
17. Цветаева М. И. Собр. соч. : в 7 т. М., 1994–1995.

#### Об авторе

Сергей Анатольевич Губанов — д-р филол. наук, проф., Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики, Самара, Россия.  
E-mail: gubanov5@rambler.ru

64

S. A. Gubanov

### THE EPITHET COMPLEX IN THE PROSE OF MARINA TSVETAEVA: LINGUISTIC MECHANISMS OF FORMATION

Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics,  
Samara, Russia

Received 04 January 2024

Accepted 26 June 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-5

**To cite this article:** Gubanov S. A., 2025. The epithet complex in the prose of Marina Tsvetaeva: linguistic mechanisms of formation, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 56–65. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-5.

*The article examines the features of verbalizing the category of quality in Marina Tsvetaeva's prose texts through the lens of the vectors of figurative semantics formation by means of epithet complexes. The purpose of the study is to identify the mechanisms of representing qualitative, attributive semantics in Marina Tsvetaeva's idiolect. To achieve this goal, the following methods were employed: descriptive, component analysis, and cognitive-semantic analysis of linguistic units. Epithet complexes of metaphorical, metonymic, and metaphonymic types were analyzed, allowing the identification of the author's logic in forming linguistic units with attributive semantics. The research material included Marina Tsvetaeva's prose texts, which are among the least studied and contain the author's comments on the writing process. The study established that the mechanism of forming epithet complexes in Tsvetaeva's prose is metaphonymy, with metaphonymic epithet complexes representing hybrid epithet structures that reflect a complex logic of attributive meaning formation. It is shown that the concept of quality serves as a central poetic dominant in the poet's idiolect, verbalized through non-systemic epithet structures in the language, the modeling of which is one of the tasks of her poetic universe; the epithet is understood not as a device but as the precise word. The analysis revealed the types of metaphonymic epithet complexes in Marina Tsvetaeva's prose.*

**Keywords:** epithet, Marina Tsvetaeva, idiostyle, epithet complex, metaphonymy



**The author**

Prof. Sergey A. Gubanov, Povolzhskiy State University of Telecommunications and Informatics, Samara, Russia.

E-mail: gubanov5@rambler.ru

А. И. Кулакова

**ТЮРЕМНЫЙ ТОПОС КАК АНТИДОМ  
В РАССКАЗЕ В. Г. КОРОЛЕНКО «ЯШКА»**

66

Колледж сервиса и туризма, Калининград, Россия

Поступила в редакцию 14.07.2024 г.

Принята к публикации 24.11.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-6

**Для цитирования:** Кулакова А. И. Тюремный топос как антидом в рассказе В. Г. Короленко «Яшка» // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. № 1. С. 66–74. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-6.

Обращение к поставленной проблеме обусловлено важностью исследования категории дома, актуализирующей важнейшие духовно-нравственные смыслы, и такой ее разновидности, как антидом. При рассмотрении пространственной организации рассказа В. Г. Короленко «Яшка» обнаруживается, что вертикальное и горизонтальное расположение тюремных камер образует традиционное для славянской мифологии противопоставление «верх – низ», «правый – левый». Соответственно выстраивается и система персонажей: главному герою Якову, который беспокоит всех своим регулярным громким стуком, направленным на обличение властей, противопоставляются другие арестанты и надзиратели. Цель непрестанной духовной борьбы Якова, преодолевающего боль и страдания, – преградить путь всем темным силам, которые, по его мнению, являются слугами антихриста. В сознании повествователя Яшка предстает как подвижник, за неразвитым интеллектом которого скрывается искреннее стремление к постижению мироустройства и неустанное стремление бороться со злом. Выявление мортальной семантики тюремного топоса позволяет сделать вывод: тюрьма воспринимается главным героем и повествователем как антидом – «чужое, дьявольское пространство, место временной смерти» (Лотман). Согласно выводам, центральной в рассказе является оппозиция «жизнь – смерть»: омертвление души, заметное во многих обитателях тюремного отделения, составляет яркий контраст с мятущейся и страдающей «за всех людей» Яшкиной душой. После отправления героя-страстотерпца в сумасшедший дом на верную гибель темные силы полностью овладевают тюремным топосом, имеющим все признаки антидома.

**Ключевые слова:** В. Г. Короленко, «Яшка», дом, тюрьма, христианство, жизнь

Выдающийся писатель XIX в. Владимир Галактионович Короленко был широко известен в России активной правозащитной деятельностью. В своих сибирских рассказах писатель повествует о судьбе политзаключен-



ченных, ссыльных, беглых каторжников, которые сталкиваются с несправедливостью и жестокостью властей. Героями В.Г. Короленко чаще всего являются сильные личности, которые в любых условиях ведут борьбу за свои идеи и принципы — с этим связан их социальный статус: отлученные от родного дома, они вынуждены скитаться по тюрьмам и ссылкам, проводя лучшие годы своей жизни в пространстве «казенных» домов.

Топос дома в русской и мировой литературной традиции — один из важнейших компонентов пространственной организации художественного мира. По справедливому замечанию А.Н. Неминущего, «дом как топос и как семиотический знак представляет собой одну из важнейших доминант каждой национальной культуры. На протяжении длительного времени в русском национальном сознании складывался культ дома. Дом в данном случае понимается не только как жилище, но и как мифологический символ; дом — это знак своего пространства, знак рода. Кроме того, дом может быть интерпретирован и как модель мироздания вообще, как некое универсальное разомкнутое пространство» [14, с. 75]. Своеобразный подход — через мифологические архетипы — был предложен Ю.М. Лотманом в работе «Дом в “Мастере и Маргарите”» [10, с. 748–755]. Обратив внимание на такую важную разновидность категории дома, как *антидом*, авторитетный ученый не дает четких определений этому понятию, однако выявляет основные, существенные его признаки: 1. Если *дом* символизирует место жизни, то *антидом* — место смерти. 2. В пространстве *антидома* пересекаются проделки inferнальных сил, мистика бюрократических фикций и бытовая склока [10, с. 749]. В рассказе В.Г. Короленко «Яшка» действие происходит в тюремном пространстве, по традиции, сложившейся в русской литературе (ср. «Записки из Мертвого дома» Ф.М. Достоевского), соотносимом с антидомом как топосом смерти.

Рассказ В.Г. Короленко «Яшка» в последние годы изучался учеными с различных сторон: была исследована его поэтика [17], определен новый тип героя [19], обозначена модель поведения героя-бродяги [12], проведен текстологический анализ [5; 7], рассмотрены слова-звукообозначения [4]. Тем не менее многие аспекты до сих пор остались неизученными. К ним относится и анализ тюремного топоса, ставший целью данной статьи.

Сюжетной основой рассказа «Яшка» являются события, описанные близким к автору героем-повествователем и произошедшие во время пребывания самого писателя в тобольской тюрьме. Будучи пересыльным, он вместе с товарищем попал в отделение для умалишенных, поскольку других свободных помещений в это время не оказалось. Детальный текстологический анализ, проведенный Н.В. Долговой, привел к убедительным выводам: сличение черновика с журнальной редакцией показало, что при авторской переработке был совершен «переход от субъективной точки зрения к объективному повествованию» [7, с. 190], а также произошла жанровая метаморфоза — очерк превратился в рассказ [7, с. 190]. Таким образом, конкретный случай из жизни писателя после использования «элементов домывливания, искусственного конструирования эпизодов в нужном для него ключе» [7, с. 190] принял широкий, обобщающий характер.



По первому впечатлению повествователя, тюремное пространство производило угнетающее впечатление, а описание одиночной камеры, в которую поместили его с товарищем, усиливало атмосферу уныния: «темные стены, углы, затканые паутиной, крепко запертая дверь, в небольшое разбитое оконце видна серая тюремная стена. <...> В окно врвались волны миазмов, и некуда было скрыться»; «пять шагов в длину, три с половиной в ширину — вот размеры нового нашего жилища» [9, с. 88—89]. Постепенно проникая в потаенные процессы внутренней жизни отделения, пересыльные становятся невольными свидетелями взаимоотношений между его обитателями, в поведении которых проявляются их жизненные позиции. Наибольший интерес вызывает у повествователя история Якова-стукальщика, о котором властям известно очень немного, поскольку тот упорно не сообщает о себе никаких сведений. Новоприбывших Яков удивляет своим регулярным и, казалось бы, ничем не мотивированным громким стуком в дверь. Рассмотрев внешность «этого странного субъекта» [9, с. 94] и поговорив с ним, они понимают, что он ничем не напоминает умалишенного. В непонятном Яшкином стуке постепенно начинает обнаруживаться система: он стучал при приближении какого-либо начальства, демонстрируя тем самым протест против установленного порядка. Кроме серьезных неприятностей, которые он навлекал на себя таким поведением, сила, с которой «работал» Яков, доставляла ему большую физическую боль. Пораженный этим «неукротимым», но, казалось бы, совершенно бесполезным протестом, повествователь решает задать бунтарю вопрос:

— Скажи мне, Яков, зачем ты стучишь? — спросил я.

Яков вскинул на меня своими большими глазами, и в голосе его, когда он отвечал, послышалась какая-то «обрядная» важность:

— Стою за Бога, за великого государя, за христов закон, за святое крещение, за все отечество и за всех людей.

Я несколько удивился, что, по-видимому, не ускользнуло от внимания Якова.

— Обличаю начальников, — пояснил он, — начальников неправедных обличаю. Стучу [9, с. 97].

Антиподом Якова является другой заключенный — остяк Тимофей, пользовавшийся расположением надзирателей за свое полное послушание начальству. Необразованный и темный человек, он изготавливал самодельных идолов и поклонялся им, произнося молитвы «ровным, своеобразно-диким голосом, тоном опытного чтеца», «а иногда, нисколько не изменяя молитвенной интонации, произносил скверные ругательства, как будто и они составляли часть его культа» [9, с. 92]. При внешней покорности он был жесток и безжалостен: поймав случайно забежавшую к нему в камеру кошку, «содрал шкуру зубами» и сшил из нее себе шапку, а срок отбывал за то, что один «трех человек задушил» [9, с. 93]. От серьезных молитв он, по требованию смотрителя, легко и быстро переходил к скоморошеству и, карикатурно гримасничая, передразнивал Якова. Кардинально различались между собой и тюремные надзиратели. Один из них, Михеич, в любой ситуации «был философски споко-



ен»: «никогда не повышал голоса, не бранил арестантов, не стеснял их без нужды», «двигался и действовал, не торопясь, как хорошо рассчитанная машина» [9, с. 90]. Он благоволил Тимофею, а к Яшке относился настороженно, считая его поведение проявлением настоящего безумия, поскольку оно было связано с отказом от собственного благополучия. Особенно остро реагирует на Яшкин «громовой стук» старший надзиратель, остающийся в тексте безымянным — «седой, низенький старичок из евреев, с наружностью старой тюремной крысы, с маленькими, злыми, точно колющими глазами» [9, с. 99]. Люто ненавидя Яшку, он все-таки не мог заставить его прекратить свою бунтарскую деятельность. Будучи ограничен физически, герой нашел свою форму сопротивления: нарушая покой, он уязвлял своих врагов психологически.

Можно заметить, что в пространственной организации рассказа вертикальное и горизонтальное расположение тюремных камер образует традиционное для славянской мифологии противопоставление *верх* — *низ*, *правый* — *левый* [18, с. 168]. Так, одиночка пересыльных находилась «между камерами двух умалишенных»: по правую сторону от повествователя помещался Яков, по левую — остяк Тимофей. Неподалеку была лестница, ведущая в «воровскую», на так называемый «малый верх» [9, с. 87]. Он представлял собой искусственно созданную надстройку с очень низкими потолками и без окон, в которой всегда было жарко и трудно дышать, — по словам одного из арестантов, «чистая смерть» [9, с. 99]. Таким образом, в мифологическом плане «малый верх» был *ложным верхом* и в действительности по своим качествам представлял собой не *верх*, а *низ*, вызывая в памяти преисподнюю.

Напомним, что в далеком прошлом «по движению солнца человек определял и свое отношение к окружающему миру, в частности устанавливал понятия левого и правого... Древние славяне были убеждены, что с правой руки человека стоит добрый ангел, с левой — злой черт» [2, с. 120]. Под влиянием этих представлений слово *правый* получило значение *нравственного, хорошего, справедливого* (что привело к появлению слов *правда, право, правило*), а слово *левый* обрело противоположную семантику [2, с. 121]. Говоря об арестантах, помещенных справа и слева от повествователя, легко увидеть принципиальную разницу в их описании: рассказ о Якове ведется совершенно серьезно, первоначальная интонация недоумения и удивления вскоре сменяется уважительной. В то же время описание Тимофея стилистически снижено и проникнуто иронией: повествователь, например, отмечает, что во время его коленопреклоненных молитв «перед какими-то болванчиками, неопределенно черневшими в углу», рядом с ними «стояла “парашка”» [9, с. 92] — таким образом, сакральные предметы соседствуют в его камере с самыми низкими бытовыми вещами.

Знаменательно, что некоторые арестанты вопреки убийственным миазмам и мрачной обстановке стремятся преобразовать свой тюремный локус: так, двое бродяг в соседней камере по вечерам варят крупу в своей печурке, пристально глядя в пламя: «...когда огонек потухал и крупа была готова, они вынимали горшок и братски делили микроскопическое количество каши, которая, казалось, имела для них скорее некоторое символическое, так сказать, сакраментальное значе-



ние, чем значение питательного материала» [9, с. 102]. Устраивая в своем *тюремном жилище* очаг, который с древности воспринимался славянами как «самое священное место» в избе [1, с. 68], арестанты пытаются создать для себя некое *подобие дома*, что лишь сильнее подчеркивает контраст между этими двумя топосами.

Среди других персонажей Яков выделяется необыкновенной физической и духовной силой, упорством и поразительной стойкостью в противостоянии своим идейным противникам. Следуя своим идеалам, он отказывается от *земного дома*, считая, что без отстранения от мира спасение души невозможно. Дом в значении «жилье», а также «семья, люди, живущие вместе, одним хозяйством» [3, с. 272], не воспринимается героем как *истинный*, в его сознании вера определяет в качестве такового лишь Дом Небесный. В тюремном топосе *своим* для Якова является только его личное пространство, внутренний мир, и «доступ» сюда получает лишь герой-повествователь, который с подлинным участием, искренне стремится понять позицию смутьяна и мятежника.

Бунт Якова направлен против метафизической смерти, омертвления души: «кто от Бога, от истинного прав-закону отступит, — мертв есть. Плоть-то он живет, а души в нем живой нету» [9, с. 98], — утверждает герой, не умея, однако, объяснить, что же представляет собой «истинный прав-закон». Из бесед с Яшкой повествователю становится понятно, что у того «есть своя “идея”, однако смысл ее абсурден: Яшка мало разбирается в том, что происходит в действительности» [15, с. 146]. Однако за неразвитым интеллектом бунтаря скрывается искреннее стремление к постижению мироустройства и неустанное желание бороться со злом. Эта идея дает ему силы стойко переносить тяжелые наказания — пытки и даже заключение в карцер: «побежденный физически, он считал себя не сдавшимся победителю, пока еще “Господь поддерживает его” в единственно возможной форме борьбы: “Стучу вот”. В этом он видел свою миссию и свое торжество» [9, с. 100]. После знакомства с карцером (получившим у заключенных прозвище «кузькина мать») упорство и стойкость героя в отстаивании по-своему понимаемого «христового закона» [9, с. 97] вызывают у повествователя неподдельное изумление и восхищение: «О, Яшка, — думал я, удаляясь на ночь в свою камеру, — бесстрашен ты человек, если видал уже “кузькину мать” и не убоялся!..» [9, с. 104].

Анализируя место категории пространства в художественной модели мира, Ю.М. Лотман отмечает: «Поскольку... художественное пространство становится формальной системой для построения различных, в том числе и этических, моделей, возникает возможность моральной характеристики литературных персонажей через соответствующий им тип художественного пространства, которое выступает уже как своеобразная *двуплановая локально-этическая метафора*» [11, с. 625]. В свою очередь, «каждому пространству соответствует особый тип отношений функционирующих в нем персонажей» [11, с. 634]. Известно, что в мифопоэтическом сознании «вертикальная структура космоса трехчленна и состоит из верхнего мира (*небо*), среднего мира (*земля*) и нижнего мира (подземное царство, преисподняя). <...> С каждой из этих структур связаны особые мифологические персонажи или даже целые их классы (ср. более или менее обычное распределение: боги, души праведных —



небо, люди — земля, демоны, души неправедных — подземное царство; соответственно распределяются и животные: птицы — копытные — хтонические животные, чудовища и т. п.)» [13, с. 10]. В сюжетной структуре рассказа кроме оппозиции *правый — левый* выявляется оппозиция верхнего и нижнего мира (небо — подземное царство), а также верхнего и среднего (небо — земля). Соответственно выстраивается и система персонажей: безвинно страдающий Яков (с его неизменной установкой на вечные ценности) соотносится с небесным миром, реалист Михеич — с земным, безымянный старший надзиратель, а также убийца и скоморох Тимофей — с подземным. Для обоснования последнего утверждения необходимо напомнить, что деятельность скоморохов на Руси порицалась духовенством, а в народном сознании этот образ был связан с преисподней: «Бог дал попа, чёрт скомороха», «скоморошные потехи сатане в утеху» [6, с. 203]. Что касается старшего надзирателя, то с ним напрямую связан образ *крысы*, имеющий определенную символику. В словаре символов упоминается, что «крыса ассоциируется с немощью и смертью, в средневековом символизме ассоциируется с дьяволом» [8, с. 279]. Именно таких людей, создающих ему тяжелейшие условия, применяющих пытки и отправляющих в карцер, Яков называет «слугами антихриста» [9, с. 98].

Наблюдения и размышления приводят повествователя к выводу: «Яшка был вовсе не сумасшедший, а подвижник» [9, с. 107]. В Православной энциклопедии указывается, что путь подвижника сопряжен с борьбой: «Развитие духовной жизни является целью христианского подвига, и потому каждый христианин должен быть в какой-то мере подвижником, ибо дух человеческий требует борьбы за право на свое существование» [16]. Непрестанная духовная борьба, которая выражается через стук, через преодоление боли и страдания, направлена не только на спасение души самого героя, ее цель — заграждение пути всем темным силам, которые, в его сознании, являются слугами антихриста, обитающими в антидоте.

Воинственный бунт раскольника Якова, фанатика «старого прав-закону», стоявшего «за бога, за великого государя» [9, с. 97], коррелирует в сознании повествователя с молчаливым протестом безымянного камышинского мещанина, принимавшего страдания за учение атеизма. И тот, и другой отрицают существующее социальное устройство, отказываются от связи с родиной, с семьей ради утверждения своей идеи, которую каждый из них считает единственно верной. Несомненна правота Л. Пильд, утверждающей, что уже в первых своих произведениях Короленко «делает попытку изобразить внутренний мир своих героев как довольно сложную и ценностно неоднозначную психическую структуру» [15, с. 146]. При всех многочисленных различиях главное, что сближает таких персонажей из народа, — их напряженные духовные поиски.

Очевидно, что центральной в рассказе является оппозиция *жизнь — смерть*: омертвление души, заметное во многих обитателях тюремного отделения, составляет яркий контраст с мятущейся и страдающей «за всех людей» [9, с. 97], Яшкиной душой. У повествователя тюремное пространство в целом вызывает тоскливое чувство, но именно при упоминании одиночки Якова три раза появляется морральная семантика: в начале и



в конце рассказа его камера сравнивается с могилой, в середине — с гробом. Именно Яшкина камера становится индикатором топоса тюрьмы, который составляет антитезу *истинному* дому, воспринимаясь не только героем, но и повествователем как *антидом* — «чужое, дьявольское пространство, место временной смерти» [10, с. 748].

В финале рассказа, когда смутьяна увозят на верную гибель в «дом сумасшедших» [9, с.118] и его отчаянные крики о помощи разносятся по всему отделению, «Яшкина фантазмагория» [9, с. 118] овладевает повествователем, который начинает громко стучать в свою дверь и требовать ответа о производимых зрителями действиях, не имея никакой надежды помочь несчастному бунтарю. После удаления Яшки для его недругов наступает момент торжества: «Старая тюремная крыса бодро прошла по коридору, бросая довольные взгляды на опустевшую каморку, из которой не слышалось более громового Яшкина стука. Старик бормотал что-то и скверно улыбался» [9, с. 119]. «Мертвую тишь» [9, с. 119], наступившую в тюремных коридорах, неожиданно нарушили звонкие удары и «козлиный голос Тимошки-остяка» [9, с. 120], передразнивающего героя-страстотерпца. Так вступают в свои права темные силы, против которых выступал Яшка-стукальщик и которые теперь полностью овладели тюремным топосом, имеющим все признаки *антидома*.

#### Список литературы

1. *Афанасьев А. Н.* Религиозно-языческое значение избы славянина // Афанасьев А. Н. Народ-художник: Миф. Фольклор. Литература. М., 1986. С. 66–67.
2. *Белякова Г. С.* Юг — север, правый — левый, правда — кривда // Белякова Г. С. Славянская мифология. М., 1995.
3. *Большой толковый словарь русского языка* / под ред. С. А. Кузнецова. СПб., 1998.
4. *Горбунова М. П.* Слова-звукообозначения в рассказе В. Г. Короленко «Яшка» // Пятые Короленковские чтения : материалы региональной научной конференции. Глазов, 2000. С. 24–27.
5. *Гуцин Ю. Г., Сутягина А. Ю.* Из наблюдений над сопоставлением черновой и журнальной редакций рассказа В. Г. Короленко «Яшка» (Природа жанровой трансформации произведения) // Литература в контексте современности: жанровые трансформации в литературе и фольклоре. Челябинск, 2015. С. 103–113.
6. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. М., 1955. Т. 4.
7. *Долгова Н. В.* Рассказ В. Г. Короленко «Яшка» (Текстологические наблюдения) // Текст в художественной литературе, публицистике и журналистике : материалы XIX Шешуковских чтений. М., 2014. С. 181–190.
8. *Керлот Х. Э.* Словарь символов. М., 1994.
9. *Короленко В. Г.* Яшка // Короленко В. Г. Собр. соч. : в 6 т. М., 1971. Т. 1. С. 86–120.
10. *Лотман Ю. М.* Дом в «Мастере и Маргарите» // Лотман Ю. М. О русской литературе: Статьи и исследования (1958–1993). СПб., 1997. С. 748–755.
11. *Лотман Ю. М.* Художественное пространство в прозе Гоголя // Лотман Ю. М. О русской литературе: Статьи и исследования (1958–1993). СПб., 1997. С. 621–658.



12. Макарова Е. А. Типология героя и «светоцветовое» видение мира в «Сибирских рассказах и очерках» В.Г. Короленко // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 294. С. 37–44.

13. Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. М., 1991–1992. Т. 2.

14. Неминуций А. Н. Архитектоника дома в прозе А.П. Чехова 1890-х гг. // Пространство и время в литературе и искусстве. Дом в европейской картине мира. Даугавпилс, 2001. С. 71–79.

15. Пильд Л. Типы народного сознания в творчестве В.Г. Короленко второй половины 1880–1890-х годов // Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение. 1 (Новая серия). Тарту, 1994. С. 146–155.

16. Подвижник // Азбука веры: православная энциклопедия. URL: <https://azbyka.ru/podvizhnik> (дата обращения: 11.03.2024).

17. Покатилова Н. В. Поэтика рассказов В.Г. Короленко // Вестник Якутского государственного университета. 2006. Т. 3, №3. С. 96–99.

18. Славянская мифология : энциклопедический словарь. М., 1995.

19. Эфендиева А. А. Творчество В.Г. Короленко как новый этап в историко-литературном процессе рубежа веков // Университетский научный журнал (филологические и исторические науки, археология и искусствоведение). 2016. № 20. С. 327–332.

#### Об авторе

Анастасия Ивановна Кулакова – преп., Колледж сервиса и туризма, Калининград, Россия.

E-mail: aikulakovanastasia@yandex.ru

*A. I. Kulakova*

### PRISON TOPOS AS AN ANTI-HOME IN V. G. KOROLENKO'S SHORT STORY YASHKA

Tourism and Hospitality College, Kaliningrad, Russia

Received 14 July 2024

Accepted 24 November 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-6

**To cite this article:** Kulakova A. I., 2025, Prison topos as an *anti-home* in V. G. Korolenko's short story *Yashka*, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 66–74. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-6.

*The relevance of the problem addressed lies in the importance of studying the category of home, which actualizes essential spiritual and moral meanings, and its variant, the anti-home. Analyzing the spatial organization of V. G. Korolenko's story Yashka reveals that the vertical and horizontal arrangement of prison cells forms the traditional oppositions of "top – bottom" and "right – left" characteristic of Slavic mythology. A corresponding character system is constructed: the protagonist, Yakov, who disturbs everyone with his loud, persistent knocking aimed at denouncing the authorities, is contrasted with other prisoners and wardens. The goal of Yakov's relentless spiritual struggle, in which he overcomes pain and suffering, is to obstruct*



*all dark forces, which he perceives as servants of the Antichrist. In the narrator's perception, Yashka appears as an ascetic figure, whose underdeveloped intellect masks a genuine striving to comprehend the structure of the world and a tireless determination to fight evil. Identifying the mortal semantics of the prison topos allows for the conclusion that the prison is perceived by the protagonist and the narrator as an anti-home – “an alien, diabolical space, a place of temporary death” (Lotman). According to the conclusions, the central opposition in the story is “life – death”: the soul's lifelessness, evident in many of the prison's inhabitants, stands in stark contrast to Yashka's restless and suffering soul, who suffers “for all people.” After the martyr-like hero is sent to an asylum, where he is doomed to certain death, the dark forces fully seize the prison topos, which exhibits all the characteristics of an anti-home.*

**Keywords:** V.G. Korolenko, *Yashka*, home, prison, Christianity, life

#### **The author**

Anastasia I. Kulakova, lecturer, Tourism and Hospitality College, Kaliningrad, Russia.

E-mail: aikulakovanastasia@yandex.ru

*Е. В. Болнова*

**ТВОРЧЕСКАЯ ЛАБОРАТОРИЯ В. А. СОСНОРЫ  
(на примере стихотворения «Вот было веселье...»)**

Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского,

Нижний Новгород, Россия

Поступила в редакцию 29.03.2024 г.

Принята к публикации 26.06.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-7

**Для цитирования:** Болнова Е. В. Творческая лаборатория В. А. Сосноры (на примере стихотворения «Вот было веселье...») // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 75—83. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-7.

*Объектом исследования является стихотворение «Вот было веселье...» В. А. Сосноры, одного из ярких писателей второй половины XX в. Анализируется творческий процесс работы поэта над текстом. Материалом исследования выступают как черновой вариант стихотворения, до этого не попадавший в поле зрения исследователей творчества В. А. Сосноры, так и варианты, представленные в советских и постсоветских изданиях. Фиксируются и анализируются изменения, вносившиеся автором в произведение. Исследуются фонетические, лексические, пунктуационные различия во всех доступных вариантах текста. Высказываются гипотезы, объясняющие творческую историю текста. Особое внимание уделяется строфам, отсутствующим в ранних вариантах и появляющимся в сборниках, изданных после 2001 г. Проведенное исследование подтверждает гипотезу о повышенной значимости для поэтических текстов В. А. Сосноры фонетического уровня художественного произведения, семантической функции знаков препинания, повтора как приема, организующего композицию стихотворения. Сопоставительный анализ черновиков и всех доступных вариантов поэтических текстов способствует накоплению материала, который позволит в дальнейшем предложить модель творческого процесса В. А. Сосноры, что, в свою очередь, будет способствовать более глубокому пониманию текстов поэта.*

**Ключевые слова:** В. А. Соснора, поэзия, творческий процесс, образ, мотив, стиховедение

Исследование творческой лаборатории писателя невозможно без изучения черновиков, проливающих свет на трансформацию художественного замысла, что справедливо утверждал еще П. Медведев в книге «В лаборатории писателя» [13]. В. А. Соснора, бесспорно, является одним из значимых авторов второй половины XX — начала XXI в. Часть черновых вариантов стихотворных и прозаических произведений В. А. Сосноры хранится в архивах Российской национальной библиотеки в Санкт-Пе-



тербурге. Исследование данных материалов представляет научный интерес, поскольку проливает свет на особенности творческого процесса В. А. Сосноры, а также на авторскую поэтику и вопросы текстологии.

Среди исследований поэзии В. А. Сосноры можно выделить ряд статей, связанных с историей создания текстов и анализом рукописей [5; 6; 10; 14], однако их число невелико в общем объеме. Довольно большое количество работ посвящено языковым и структурным особенностям стихотворений В. А. Сосноры [1–3; 7; 8; 11; 12; 16; 18], а также анализу мотивной и образной системы [4; 9]. Объектом исследования в данных работах являются опубликованные варианты текстов, в то время как исследование черновых вариантов, а также сопоставительный анализ опубликованных вариантов мог бы подтвердить или скорректировать выводы ученых.

Стихотворение «Вот было веселье...» входит в сборник «Пьяный ангел» (1969). Черновой вариант текста, который хранится в фонде В. А. Сосноры в архиве РНБ, датируется 1969 г. и представляет собой машинопись с авторскими рукописными правками. Целью нашего исследования стала реконструкция возможных траекторий развития авторского замысла в части пространственной, субъектной и логико-семантической структуры данного стихотворения на основе черновой машинописи и опубликованных вариантов текста.

Опубликованный текст стихотворения состоит из 12 катренов с перекрестной рифмовкой, черновой вариант — из 10 катренов такой же структуры. В черновике есть пропуски конечных рифмующихся слов, а также целых стихов. Для удобства анализа приведем полный текст, хранящийся в архиве РНБ, с учетом рукописных правок:

\* \* \*

Вот было веселье!  
— / Толпа — протоплазма! /  
Вчера во вселенной  
был ад, или праздник.

Какой-то уродец  
какого-то класса  
каким-то народам  
по радио клялся.

Народы замерзли,  
туда и обратно  
несли зынамены  
и тыранспаранты.

По счастью шабаша<sup>1</sup>

плясали на башнях  
пятьсот полицейских

<sup>1</sup> Следующий стих в рукописи пропущен, оставлена пустая строка.





Во всех сборниках стихотворений начиная с «Девяти книг» данная строфа выглядит следующим образом:

«Мир, Равенство, Братство!» —  
кабацкое племя,  
кабацкое блядство,  
кабацкое время! [20, с. 73].

78

По личному свидетельству В. И. Новикова, тексты для «Избранного» готовил кто-то из ленинградского окружения В. Сосноры, и книга вышла с множеством ошибок: от комичного «я жиД в саду обнаженных женщин» до пропущенных строки в «Третьем Париже» и строфы — в стихотворении «Вот было веселье...». В. И. Новиков внес правку в свой экземпляр книги на основе машинописного свода «Мои никогда» (три части в трех папках), также подаренного семье Новиковых Соснорой в марте 1979 г. Перечисленные факты говорят о том, что в 1979 г. шестая строфа уже существовала, но в другой редакции, отличной от финальной.

В окончательном варианте начальная строка строфы оформлена как прямая речь. Встает вопрос о субъекте речи. С одной стороны, графическое оформление может указывать на то, что реплика принадлежит лирическому герою стихотворения. Однако он в системе персонажей противопоставлен «народам», которые проходят общим строем со знаменами и транспарантами. Внутренней логике стихотворения больше соответствует предположение, что первая строка шестой строфы представляет собой прочитанный лирическим героем на стадионе лозунг, а дальше происходит возвращение к внутреннему монологу героя. Таким образом, в кавычки взята речь чужая, вызывающая у героя неприятие своей неискренностью.

Кроме шестой в черновике отсутствует десятая строфа. С некоторыми изменениями она входит во все опубликованные варианты стихотворения «Вот было веселье...» начиная с книги «Избранное» 1987 г. При этом вариативны знаки препинания. Так, в книге «Избранное» строфа выглядит следующим образом:

Простор предрассветный,  
на крыльях — по лампе,  
летал он, предсмертный,  
и, может быть, плакал [21, с. 225].

Во всех последующих изданиях, начиная с «Девяти книг», знаки препинания расставлены иначе:

Простор предрассветный.  
На крыльях по лампе.  
Летал он, предсмертный,  
и, может быть, плакал [20, с. 74].

Учитывая особую значимость пунктуации в стихотворениях В. А. Сосноры, необходимо отметить семантические сдвиги, возникающие в результате внесенных изменений. Сложное предложение, которое изначально представляла собой вся строфа, разбивается на три простых.



Первое, назывное, фиксирует внимание читателя на пространстве. С одной стороны, семантика слова *простор* предполагает описание широкого свободного открытого пространства, с другой — парадоксальным образом словосочетание «простор предрассветный» построено на повторении близких звуковых комплексов [прас] — [драс], что замыкает это самое пространство на самом себе. То есть свобода и безграничность оказываются мнимыми. Ощущение трагической обреченности усиливается за счет рифмы *предрассветный* — *предсмертный*. Вторая строка представляет собой описание летящего ангела, который несет на крыльях по лампе (возможно, лампы — источники света). Тире в первом варианте этой строфы, в «Избранном» 1987 г., замещает глагол бытия. Отказ от данного знака в последующих изданиях снижает эмоциональность описания ангела.

В черновом варианте стихотворения «Вот было веселье...» после основного машинописного текста, который завершается той же строфой, что и во всех опубликованных вариантах, В. А. Соснора приписал от руки строку, которая могла быть началом следующей строфы, так и не написанной, либо одним из вариантов пропущенных строк. Однако подстановка рукописной строки «Ты так отдавалась» на места пропусков показывает, что она не подходит там ни по смыслу, ни по рифме. Единственное место, в котором могла бы рифмоваться данная строка, — это последняя строфа:

А может, из странствий  
я так возвращался,  
а может, в пространстве  
я так воскрешался [20, с. 74].

Ироническая окраска приписанной строки явным образом диссонирует с драматическим пафосом конца стихотворения. По всей видимости, данный стих — свидетельство размышлений автора о том эмоциональном фоне, который должен звучать в финале, поскольку нередки случаи, когда драматизация в стихотворениях В. А. Сосноры, доходя до высокой точки, снижается ироническим контекстом. В любом случае, дальше одной строки автор не пошел, остановившись на выбранном ранее финале. Возможен и иной вариант прочтения, предполагающий введение нового персонажа женского рода, адресата. В этом случае продолжение недописанной строфы могло существенным образом изменить произведение.

Черновик дает ценные сведения о значимости рифм в поэзии В. А. Сосноры. Так, в седьмой и десятой строфах архивного чернового варианта подобраны рифмы, хотя сами строки еще не написаны. В окончательном опубликованном варианте в последней строфе рифма *возвращался* останется, а в седьмой строфе (в опубликованном варианте — восьмой) рифма изменится: если в черновике автор подбирает рифмы *невесты*, *не место*, то в окончательном варианте рифмами первой и второй строк станут *донны*, *неизвестно*.

В пятой строфе чернового варианта ситуация обратная: строки написаны почти полностью, за исключением рифмующихся слов. В окон-



чательной редакции автор использует рифму *красный — кассам*. Повышенное внимание В. А. Сосноры к рифме продолжает традицию Серебряного века с характерными поисками изощренных неизбитых созвучий.

В четвертой строфе черновика отсутствует вторая строка. В окончательном варианте в этом стихе появится вставная конструкция «(фанфары — фальцетом!)» [20, с. 73]. Фанфары могут быть и частью праздника, и элементом государственного ритуала, который описывается в стихотворении. Можно также предположить, что свою роль в сближении данных слов сыграло звуковое подобие, которое поддержано во второй строке следующей строфы («глаза — Саваофа!» [20, с. 73]).

Большая часть других изменений, внесенных автором в черновой вариант, связана со знаками препинания. Так, первая строфа в окончательной редакции представляет собой одно бессоюзное сложное повествовательное предложение, хотя в черновом варианте первый стих был оформлен как отдельное восклицательное предложение. Снижая общую эмоциональность первой строфы, автор оставляет восклицательный знак во вставной конструкции: «(толпа — протоплазма!)» [20, с. 73].

В пятой строфе окончательного текста автор выделяет второй стих как вставную конструкцию. В результате в стихотворении образуется система из трех строк, оформленных скобками — в первой, четвертой и пятой строфах:

(толпа — протоплазма!)  
(фанфары — фальцетом!)  
(глаза — Саваофа!) [20, с. 73]

Таким образом, анализ изменений, внесенных в черновой вариант, позволяет увидеть, как автор работает над композицией стихотворения, вводя систему повторов.

Значительные изменения Соснора вносит в седьмую строфу. В черновом варианте нет указания на место, где находится лирический герой. В окончательной редакции оно не просто зафиксировано, но эмоционально охарактеризовано через эпитет «гнусной» [20, с. 73].

Изменяет автор и последний стих одиннадцатой строфы. Неблагозвучное и трудное в произношении сочетание слов *там так же* автор заменяет повтором слова *летает*.

Работа с черновыми вариантами стихотворений В. А. Сосноры в совокупности с анализом опубликованных вариантов текста позволяет заглянуть в творческую лабораторию одного из крупнейших поэтов второй половины XX в. Есть основания считать, что часть изменений текста стихов «Вот было веселье...» связана с цензурными самоограничениями, другие — обусловлены художественными принципами. В частности, отмечается скрупулезное внимание автора к пунктуации, рифме и организации фонетического уровня, а также к выстраиванию композиции с опорой на сложную систему повторов. Предпринятая попытка дать семантическую мотивировку вносимых автором изменений позволяет интерпретировать их в соответствии с законами развертывания художественного целого.



## Список литературы

1. *Балашов-Ескин К. М.* «О, магия метафор!»: стилевые особенности метафоры в книге В. А. Сосноры «Дева-рыба» // Вестник МГПУ. Сер.: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2020. №1 (37). С. 147–154.
2. *Балашов-Ескин К. М.* Анализ поэтического цикла В. А. Сосноры «Тиетта»: методологический потенциал теории предупредительной рифмы Ю. И. Минералова // Национальный стиль русской литературной классики : материалы IV межвуз. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 77–93.
3. *Балашов-Ескин К. М.* Стихотворные переносы как явление поэтического синтаксиса В. А. Сосноры // Русская речь. 2021. №2. С. 100–115.
4. *Балашов-Ескин К. М.* Образ Медного всадника в поэтическом осмыслении В. А. Сосноры // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Русская филология. 2020. №3. С. 72–78.
5. *Болнова Е. В.* Стихотворение В. А. Сосноры «Так хорошо: был стол как стол...»: варианты, черновики, анализ // Палимпсест. Литературоведческий журнал. 2023. №2 (18). С. 44–58.
6. *Болнова Е. В.* Стихотворение В. А. Сосноры «Из окна»: структура и содержание // Вестник Костромского государственного университета. 2023. Т. 29, №2. С. 95–101.
7. *Зубова Л. В.* Синекдоха в поэзии Виктора Сосноры // Новое литературное обозрение. 2009. №3 (97). С. 204–219.
8. *Зубова Л. В.* Металлы Виктора Сосноры // Новое литературное обозрение. 2019. №6 (160). С. 258–280.
9. *Ковалева Т. И., Лоцилов И. Е.* Владимир Маяковский как «запевший Илья Муромец»: «Карачарово» Виктора Сосноры // Филологический класс. 2022. Т. 27, №4. С. 9–21.
10. *Лоцилов И. Е., Соснора Т. В.* Асеев о Сосноре – Соснора об Асееве: к эдиционной истории книги «Январский ливень: стихи» (1962) // Восемь великих. М., 2022. С. 551–560.
11. *Лоцилов И. Е.* О стихотворении Виктора Сосноры «Трое»: замечания к разбору // Во власти культуры и текста : сб. науч. тр. к юбилею д-ра филол. наук, проф. Галины Петровны Козубовской. Барнаул, 2021. С. 378–388.
12. *Лоцилов И. Е.* К разбору стихотворения Виктора Сосноры «Разлука звериного лая со страхом свиным...» (1966) // Критика и семиотика. 2022. №1. С. 366–379.
13. *Медведев П.* В лаборатории писателя. Л., 1971.
14. *Мороз О. Н.* История создания поэмы В. Сосноры «Два сентября и один февраль»: характеристика редакций произведения // Творчество В. И. Лихоносова и актуальные проблемы развития языка, литературы, журналистики, истории : материалы III междунар. науч.-практ. конф. Краснодар, 2019. С. 121–129.
15. *Новиков В.* Против течения (Виктор Соснора) // Литературное обозрение. 1979. №1. С. 41–44.
16. *Орлицкий Ю.* О стихосложении Виктора Сосноры (предварительные замечания) // Новое литературное обозрение. 2019. №6 (160). С. 237–257.
17. *Скидан А.* Виктор Соснора. Стихотворения // Критическая масса. 2006. №3. URL: <https://magazines.gorky.media/km/2006/3/viktor-sosnora-stihotvoreniya.html> (дата обращения: 28.03.2024).



18. Сливкин Е. Стихотворение, найденное в Сарагосе: функция категории грамматического рода в стихотворении Виктора Сосноры «Я оставил последнюю пулю себе...» // Новое литературное обозрение. 2008. №5 (93). С. 246–260.
19. Соснора В. А. «Вот было веселье!..» Стихотворение. Машинопись. Приписка-автограф. 1969 // РНБ. Ф. 1346. Ед. хр. 73.
20. Соснора В. А. Девять книг. М., 2001.
21. Соснора В. А. Избранное. Анн Арбор, 1987. URL: [https://imwerden.de/pdf/sosnora\\_izbrannoe\\_ardis\\_1987\\_\\_ocr.pdf](https://imwerden.de/pdf/sosnora_izbrannoe_ardis_1987__ocr.pdf) (дата обращения: 29.03.2024).
22. Соснора В. А. Стихотворения. СПб., 2011.
23. Соснора В. А. Стихотворения. СПб. ; М., 2018.

## Об авторе

Екатерина Владимировна Болнова — канд. филол. наук, ст. преп., Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Россия.

E-mail: eka332@yandex.ru

ORCID: 0000-0003-4956-642X

## E. V. Bolnova

CREATIVE LABORATORY OF V. A. SOSNORA  
(using the example of the poem *Such merriment it was...*)

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Nizhni Novgorod, Russia

Received 29 March 2024

Accepted 26 June 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-7

**To cite this article:** Bolnova E. V., 2025. Creative laboratory of V. A. Sosnora (using the example of the poem *Such merriment it was...*), *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 75–83. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-7.

*The object of this study is the poem Such merriment it was... by V. A. Sosnora, one of the prominent writers of the second half of the 20<sup>th</sup> century. The article analyzes the poet's creative process in working on the text. The study draws on the poem's draft version, which has not previously been examined by researchers of V. A. Sosnora's work, as well as versions presented in Soviet and post-Soviet publications. Changes introduced by the author into the work are documented and analyzed. Phonetic, lexical, and punctuation differences across all available versions of the text are explored. Hypotheses are proposed to explain the creative history of the text. Particular attention is paid to stanzas absent in earlier versions but appearing in collections published after 2001. The study confirms the hypothesis about the heightened significance of the phonetic level in V. A. Sosnora's poetic texts, the semantic function of punctuation marks, and repetition as a device structuring the composition of the poem. A comparative analysis of drafts and all accessible versions of the poetic texts provides material that will enable the development of a model of V. A. Sosnora's creative process, thereby contributing to a deeper understanding of the poet's works.*

**Keywords:** V. A. Sosnora, poetry, creative process, image, motive, poetry



---

**The author**

Dr Ekaterina V. Bolnova, Assistant Professor, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, Russia.

E-mail: [eka332@yandex.ru](mailto:eka332@yandex.ru)

ORCID: 0000-0003-4956-642X

*И. Н. Симаева<sup>1</sup>, Н. М. Пухова<sup>2</sup>*

**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ  
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ СИТУАЦИЯХ**

84

<sup>1</sup> Балтийский федеральный университет им. И. Канта,  
Калининград, Россия

<sup>2</sup> Территориальный центр психологической работы Балтийского флота,  
Калининград, Россия.

Поступила в редакцию 20.05.2024 г.

Принята к публикации 11.09.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-8

**Для цитирования:** *Симаева И. Н., Пухова Н. М.* Обеспечение психологического здоровья военнослужащих в экстремальных ситуациях // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 84–94. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-8.

Актуальность темы обусловлена увеличением числа так называемых комбатантов (участников боевых действий — как военнослужащих, так и мирного населения) вследствие возникновения локальных вооруженных конфликтов, то вспыхивающих, то затухающих повсеместно, и вытекающей из этого необходимостью формировать единые стандарты профессионального сопровождения людей, пострадавших в результате воздействия психотравмирующих факторов подобного характера. Рассматриваются проблемы и задачи психологического сопровождения военнослужащих с целью снижения влияния на их психику угроз жизни и здоровью. Представлены результаты эмпирического исследования признаков травматического стресса у 110 военнослужащих, имеющих опыт профессиональной деятельности в ситуациях, связанных с риском для жизни / витальной угрозы. Показана выраженность различных факторов посттравматического стресса (ПТСР) в когнитивной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной и поведенческой сферах психики военнослужащего. Путем дифференцированного анализа когнитивных и личностных изменений выделены структурные единицы мишеней психологического воздействия и определены векторы психологической подготовки к участию в ситуациях, несущих в себе витальные угрозы, психологической помощи на этапе участия в боевых действиях, а также профилактики посттравматического синдрома у военнослужащих по окончании участия в боевых действиях. Представлен разработанный и апробированный на практике алгоритм индивидуального дифференцированного подхода к психопрофилактике боевого стресса.

**Ключевые слова:** травматический стресс, экстремальная ситуация, психологическая подготовка, психологическое сопровождение



Военнослужащие — наиболее подверженный воздействию стресс-факторов контингент в силу специфики профессиональной деятельности [4; 9; 18]. На современном этапе истории ВС РФ значительная доля военнослужащих имеет опыт осуществления различных видов учебно-боевой и боевой деятельности, участия непосредственно в боевых действиях, миротворческих акциях, контртеррористических операциях. Многие виды профессиональной деятельности военнослужащего требуют затрат колоссального количества душевных и физических сил, а задачи выполняются с большой психоэмоциональной нагрузкой [12; 14; 20]. Возникающие последствия психогенных потерь имеют деморализующий характер для воинского коллектива и наносят экономический ущерб армии. Поэтому формирование адаптивного поведения личного состава остается важной задачей на протяжении всего существования армейской среды.

Несмотря на обилие исследований, посвященных методам психологической коррекции симптомов травматического стресса [1–3; 5–7; 9; 13; 18; 19], организацию регулярных Всероссийских симпозиумов и международных конференций по проблемам боевого стресса, обзор предметного поля научных публикаций о боевом стрессе указывает на явное превалирование психотерапии и фармакотерапии среди методов устранения / ослабления посттравматического стрессового расстройства (далее — ПТСР) [8; 9; 17; 20]. Значительно меньше проработана тема профилактических мероприятий, направленных на сохранение психологического здоровья военнослужащих. Нельзя оставить в стороне и тот факт, что индивидуальная степень склонности к развитию ПТСР может существенно отличаться, определяя реагирование на опасные для жизни события [13]. Следовательно, определение психологических факторов, возникающих в ответ на стресс высокой интенсивности, выявление «группы риска» среди военнослужащих для дальнейшей разработки методов профилактики и психологического сопровождения является, на наш взгляд, приоритетной задачей психологии. Однако обзор публикаций по указанной теме показал, что данному вопросу уделяется недостаточно внимания как в отечественной, так и в зарубежной научной литературе, в то время как понимание данной проблемы имеет решающее значение для формирования стратегии психологической интервенции и подбора методов профилактики боевого стресса и ПТСР.

Таким образом, существует противоречие между необходимостью разработки алгоритмов индивидуального дифференцированного подхода к психопрофилактике боевого стресса и ПТСР и акцентом в большинстве исследований на отсроченные медицинские и психотерапевтические последствия данных травм. Разрешение установленного противоречия составляет проблему нашего исследования.

Планируя эмпирическое исследование, мы предполагали, что посттравматический стресс военнослужащих является основной мишенью обеспечения их психологического благополучия и психического здоровья. Для диагностики применялся комплекс методов и методик: анкетирование, психологическое интервью / беседа, психологическое тестирование, включавшее тесты, направленные на измерение признаков травматического стресса: Миссисипский опросник для боевого ПТСР



(М-PTSD) (в адаптации Н.В. Тарабриной) [16, с. 228–233], опросник травматического стресса (ОТС) И.О. Котенёва [8], тест СЖО (смысло-жизненных ориентаций) Д.А. Леонтьева [10], тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева [11], опросник временной перспективы Ф. Зимбардо [15]. Оценка достоверности произведена при помощи статистической обработки данных с использованием пакетов прикладных программ MS Excel и «Статистика», обеспечивающих применение одномерных и многомерных методов статистического анализа результатов. Проведены проверка распределения и выбор корректного критерия с помощью пакета статистических данных «Статистика» по критериям Т Стьюдента, U Манна – Уитни.

Исследование велось на базе подразделений силовых структур. В выборку были включены военнослужащие контрактной службы сержантского и рядового состава ( $n=110$ ) в возрасте 22–36 лет. Выборка поделена на две подгруппы: экспериментальную (группа 1) в составе 50 военнослужащих, имеющих опыт выполнения профессиональных задач в экстремальных ситуациях (связанных с витальной угрозой), и контрольную (группа 2) в составе 55 военнослужащих, не имеющих опыта служебной деятельности в экстремальных ситуациях. Модераторами выборки, которые обеспечили прогностическую валидность тестирования, выступили следующие характеристики: пол, возраст, уровень образования. В процессе проведения анкетирования и беседы уточнялись факторы применения испытуемыми медикаментов, веществ, изменяющих состояние сознания, с целью исключения подобных участников из обследования.

В результате анкетирования и дополнительной уточняющей беседы более чем у половины испытуемых (32 военнослужащих) из группы 1 были выявлены отдельные признаки травматической стрессовой реакции. О ПТСР мы не можем говорить, так как не имели достаточных объективных данных для клинического диагноза. Тем не менее эта цифра соответствует имеющимся в литературе данным о распространенности симптомов стрессовых реакций у ветеранов Афганистана и Вьетнама [11]. В группе 1 в результате оценки значимости различий параметров по Миссисипскому опроснику (М-PTSD) выявлены изменения в сторону значительного их увеличения по сравнению с группой 2 ( $U=475,5$ ;  $p=0,000$ ).

Приняв за основу критерии диагностики ПТСР по МКБ-10 [12], с целью определения основных его проявлений мы применили опросник травматического стресса (ОТС) И.О. Котенёва [5]. Сопоставление результатов, полученных по данному опроснику, позволяет сделать вывод, что в группе 1 показатели практически по всем шкалам, за исключением «сверхбдительность» и «оптимизм», имеют статистически значимые различия по сравнению с показателями группы 2: «преувеличенное реагирование» ( $U=425,5$ ;  $p=0,000$ ), «притупленность эмоций» ( $U=332$ ;  $p=0,000$ ), «агрессивность» ( $U=721$ ;  $p=0,000$ ), «нарушение памяти и концентрации внимания» ( $U=594,5$ ;  $p=0,000$ ), «депрессия» ( $U=719$ ;  $p=0,000$ ), «общая тревожность» ( $U=442,5$ ;  $p=0,000$ ), «приступы ярости» ( $U=430,5$ ;



$p=0,000$ ), «злоупотребление алкоголем» ( $U=922,5$ ;  $p=0,003$ ), «флешбек» ( $U=656$ ;  $p=0,000$ ), «проблемы со сном» ( $U=328$ ;  $p=0,000$ ), «вина выжившего» ( $U=953$ ;  $p=0,004$ ).

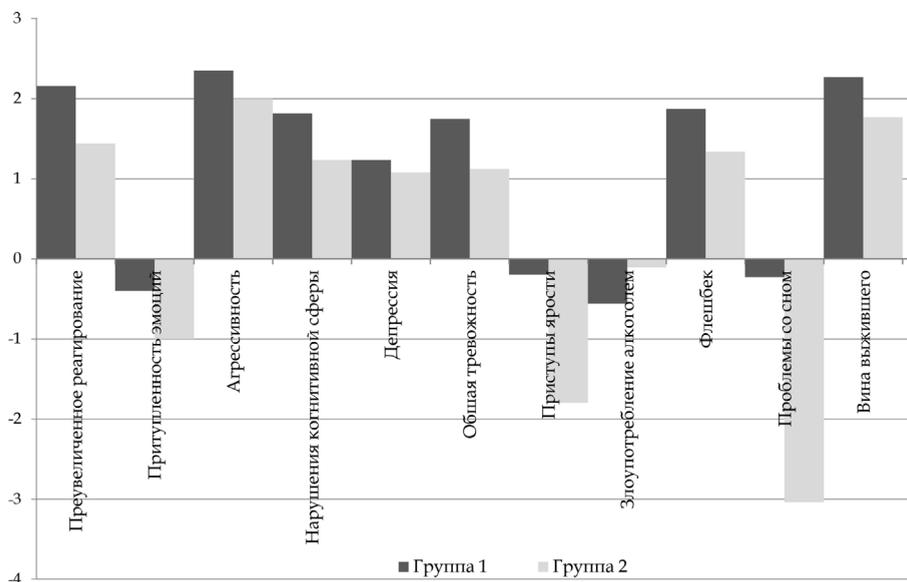


Рис. 1. Показатели травматического стресса у военнослужащих по опроснику И. О. Котенёва

Из рисунка 1 видно, что у военнослужащих, имеющих в опыте экстремальные ситуации, связанные с витальной угрозой, выявлен высокий уровень выраженности симптомов ОСР, в частности изменения в когнитивной сфере, выразившиеся в снижении концентрации внимания и памяти, в эмоциональной сфере — в наличии ощущения приглушенности эмоций в сочетании с обостренным реагированием, приступами ярости, агрессии и повышенным чувством тревожности. Кроме того, наличествуют проблемы с саморегуляцией, выражающиеся в нарушении сна и контроле регуляции поведения. У военнослужащих, не имеющих симптомов ОСР, выше уровень поведенческой саморегуляции. Обращают на себя внимание различия экспериментальной и контрольной групп в показателях поведенческой сферы: злоупотребление алкоголем как стратегия совладания у военнослужащих экспериментальной группы, обусловленное нарушением сна и самоконтроля.

В результате оценки значимости различий проявлений травматического стресса по методике «Миссисипский опросник для боевого ПТСР (M-PTSD)» у военнослужащих группы 1 выявлены статистически значимые более высокие показатели проявлений травматического стресса, чем в контрольной группе ( $U=475,5$ ;  $p=0,000$ ).

Сравнение результатов исследования военнослужащих по «Тесту смысловых жизненных ориентаций» (СЖО) Д. А. Леонтьева свидетельствует о статистически значимых различиях результатов показателей по всем шкалам между экспериментальной и контрольной группами (табл.).



## Результаты сравнения показателей по методике СЖО Д. А. Леонтьева [6]

Показатели	Runk Sum	Runk Sum	U	p-level
Цели в жизни	2013,5	3551,5	738,5	0,000*
Эмоциональная насыщенность	2029,5	3535,5	754,5	0,000*
Результативность	2173	3392	898	0,002*
Локус контроля-Я	1906	3659	631	0,000*
Локус контроля-жизнь	1889	3676	614	0,000*
СЖО сумма	1707,5	3857,5	432,5	0,000*

Примечание: U – эмпирическое значение U-критерия Манна – Уитни; p-level – уровень значимости различий; \* – значимость различий.

88

Таким образом, мы можем видеть, что военнослужащие, имеющие опыт витальной угрозы, характеризуются сниженной способностью формировать цели в будущем, которые придают жизни осмысленность, слабее формируют временную перспективу. Уровень удовлетворенности жизнью у них ниже, чем у испытуемых группы 2: процесс жизни воспринимается как менее интересный, эмоционально насыщенный, наполненный смыслом. С точки зрения оценки продуктивности и осмысленности прошлого военнослужащие группы 1 менее удовлетворены прожитой частью жизни в сравнении с группой военнослужащих, не имеющих в опыте травматических ситуаций.

По шкале «локус контроля-Я» комбатанты имеют существенно более низкие значения по сравнению с группой 2. Военнослужащие, имеющие боевой травматичный опыт, в меньшей степени верят в свои способности контролировать события собственной жизни. По шкале «локус контроля-жизнь» им в большей мере свойственны фатализм, сниженный уровень прогностических способностей и сознательного контроля событий жизни.

Исследование временной перспективы личности военнослужащих осуществлялось с помощью анализа данных, полученных в результате применения опросника временной перспективы Ф. Зимбардо (рис. 2). Для военнослужащих, имеющих в социальном анамнезе опыт исполнения служебных обязанностей в экстремальных ситуациях, связанных с риском для жизни (группа 1), характерно преобладание негативных оценок событий прошлого и фаталистического настоящего, с одной стороны, и гедонистического и позитивного восприятия настоящего – с другой.

В результате исследования выявлено, что военнослужащие группы 1 характеризуются значимо более низкой событийной насыщенностью жизни и более низкой «протяженностью» линии жизни. Одновременно с этим статистически значимых различий в оценке перспектив будущего не обнаружено, то есть у военнослужащих данной группы отмечается равномерность распределения значений по шкалам, характеризующим события негативного прошлого, в сравнении с показателями по шкалам позитивного прошлого и будущего. В то же время у военнослужащих группы 2 наблюдается тенденция преобладания событий позитивного настоящего и будущего над событиями негативного прошлого.

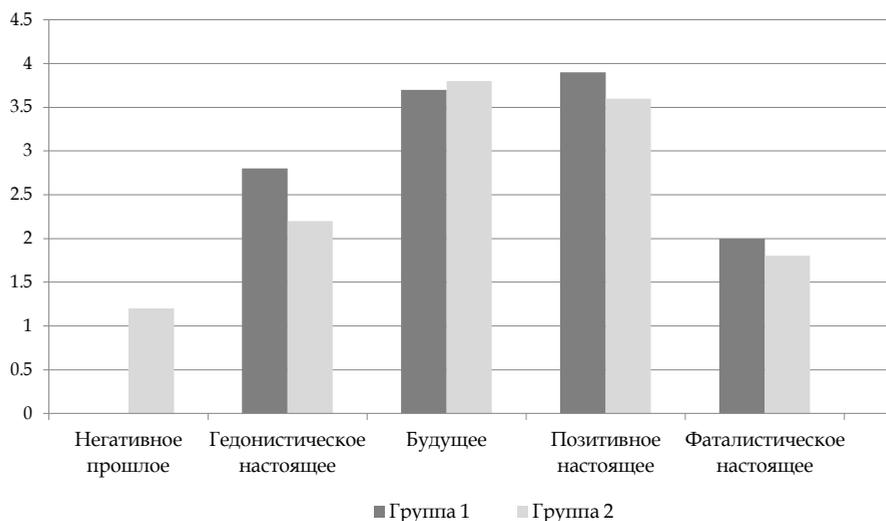


Рис. 2. Гистограмма средних значений параметров временной перспективы личности военнослужащих

При исследовании параметров жизнестойкости личности через профиль соотношений характеристик вовлеченности, контроля и принятия риска у группы 1 также выявлено статистически значимое снижение жизнестойкости по сравнению с показателями по данной шкале группы 2, как, впрочем, и по каждой субшкале профиля в частности (рис. 3).

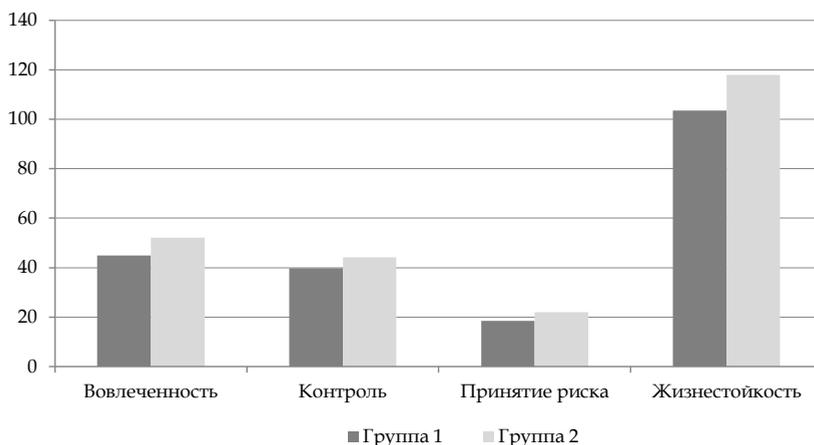


Рис. 3. Гистограмма средних значений показателей жизнестойкости военнослужащих

На рисунке 3 наглядно видно, что группа военнослужащих, не имеющих опыта, связанного с витальной угрозой, характеризуется большей вовлеченностью в события жизни и удовлетворенностью результатами



собственной деятельности, убежденностью, что события жизни субъективно обусловлены. Представители этой группы больше включены в планирующую жизнь активность, настойчивее в достижении целей.

Иными словами, военнослужащие, имеющие травматичный опыт, склонны в меньшей степени ориентироваться на полученный опыт в ситуациях планирования событий жизни и личностного развития, имеют показатели по шкале жизнестойкости ниже, чем военнослужащие, не имеющие такого опыта. Они в меньшей степени склонны прилагать усилия для преодоления жизненных обстоятельств, негативно сказывающихся на качестве жизни, и развития собственной личности. В данном случае жизнестойкость характеризует возможности личности поддерживать высокий уровень психологического здоровья, стрессоустойчивость, удовлетворенность собственной жизнью.

### Выводы

Таким образом, в результате эмпирического исследования у военнослужащих, имеющих опыт профессиональной деятельности, связанной с риском для жизни, выявлены отдельные признаки ПТСР и ОСР, что проявляется в тревожности, навязчивых воспоминаниях, эмоциональной заторможенности, избегании, бессоннице, ночных кошмарах, вспышках агрессии, суицидальных мыслях. Описанные проявления соотносятся по содержанию с диагностическими критериями МКБ-10. При этом у военнослужащих, не имеющих опыта выполнения задач в экстремальных ситуациях, таких проявлений не установлено. Отметим, что клинически в группе военнослужащих, имеющих опыт выполнения задачи в экстремальных ситуациях, диагностирован только один случай ПТСР.

В данном контексте представляется важным сформулировать обобщенное определение системы мер профессионального психологического сопровождения военнослужащих в условиях экстремальной ситуации:

Обеспечение психологического здоровья военнослужащих – это создание условий профессиональной деятельности, сводящих к минимуму влияние травмирующих (деформирующих) факторов среды посредством мероприятий психологического сопровождения, направленных на сохранение психологического здоровья военнослужащих.

Организация обеспечения психологического здоровья военнослужащих включает психологическую подготовку личного состава к выполнению задач по предназначению; психологическое сопровождение и поддержку военнослужащих непосредственно в экстремальных ситуациях (связанных с угрозой жизни и здоровью); психологическую реабилитацию (восстановление) военнослужащих по завершении угрожающих ситуаций.

Исходя из вышесказанного нам представляется крайне важным системное решение процесса обеспечения психологического здоровья военнослужащих, включая следующие подсистемы:



1) формирование процедуры качественного профессионального психологического отбора, определяющего параметры психологического здоровья военнослужащих, необходимые для выполнения задач с риском для жизни;

2) подсистема мероприятий психологической подготовки к военно-профессиональной деятельности в условиях боевых действий с учетом индивидуально-личностных характеристик военнослужащего, нацеленная на формирование здоровьесохраняющих стратегий поведения;

3) подсистема поддержки военнослужащих в экстремальных ситуациях (связанных с угрозой жизни и здоровью);

4) подсистема психологической реабилитации военнослужащих с признаками посттравматического синдрома, их реадaptации и ресоциализации;

5) подсистема психологического просвещения членов семей военнослужащих с целью обеспечения психологической поддержки военнослужащего референтной первичной группой.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что в результате исследования рабочие гипотезы нашли свое подтверждение. Доказано, что последствиями травматического стресса у военнослужащих, имеющих профессиональный опыт, связанный с риском для жизни, могут стать специфические когнитивные и личностные изменения в виде нарушений временной перспективы и целеполагания, фатализма и утраты смысла жизни, общего снижения жизнестойкости. Последствия указанных изменений обнаруживаются в дезадаптивных и деструктивных эмоциональных и поведенческих феноменах, имеющих психофизиологические корреляты. Своевременный дифференцированный анализ указанных когнитивных и личностных изменений позволяет выделить структурные единицы мишеней психологического воздействия в когнитивной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной и поведенческой сферах психики военнослужащего, определить уровень психологической подготовки к участию в ситуациях с витальными угрозами, сформировать подсистемы психологической помощи на этапе участия в боевых действиях и профилактики посттравматического синдрома у военнослужащих.

### Список литературы

1. Апанасенко Г.Л. Законы термодинамики и здоровье человека // Сеченовский вестник. 2017. №2 (28). С. 61 – 66.

2. Бостанова Л.Ш. Теоретический анализ проблемы посттравматического расстройства личности // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. №10 (164). С. 363 – 369.

3. Искандаров Р.Р., Масагутов Р.М., Салихова И.А. и др. Распространенность травматического опыта, посттравматического стрессового расстройства и агрессивного поведения у осужденных мужчин // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. Т. 22, №3. С. 15 – 19.



4. Караяни А. Г. Психология боевого стресса и стресс-менеджмента : учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М., 2020.
5. Ключева Н. В. Ассоциативные и диссоциативные механизмы ПТСР у сотрудников правоохранительных органов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Сер.: Гуманитарные науки. 2016. №7 (228), вып. 29. С. 159–166.
6. Ключева Н. В., Никишина В. Б., Недуруева Т. В. Интегративная модель психотерапии посттравматического стрессового расстройства // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2016. №1. С. 124–132.
7. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью : метод. пособие. М., 2020.
8. Котенёв И. О. Психологическая диагностика постстрессовых состояний // Вестник психосоциальной и реабилитационной работы. 2004. №4. С. 30–63.
9. Кузнецова Л. Э., Черепанов Р. В. Теоретические модели формирования и коррекции посттравматических стрессовых расстройств у военнослужащих // Молодой ученый. 2018. №33 (219). С. 75–79.
10. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций. М., 2006.
11. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006.
12. Об утверждении Инструкции об организации и проведении профессионального психологического отбора в Вооруженных Силах Российской Федерации : приказ Министра обороны Российской Федерации от 31.10.2019 г. №640 (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2019 г. №56726). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
13. Симеева И. Н. Психология адаптации субъекта к изменениям жизнедеятельности : учеб. пособие. Калининград, 2019.
14. Сукиасян С. Г., Солдаткин В. А., Снедков Е. В. и др. Боевое посттравматическое стрессовое расстройство: от «синдрома раздраженного сердца» до «психогенно-органического расстройства». Эволюция понятия // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 2019. №119 (6). С. 144–151.
15. Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. №29 (3). С. 101–109.
16. Тарабрина Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб., 2001.
17. Collie K., Backos A., Malchiodi C., Spiegel D. Art Therapy for Combat-Related PTSD: Recommendations for Research and Practice // Journal of the American Art Therapy Association. 2016. №23 (4). P. 157–164.
18. O'Toole B. I., Marshall R. P., Schureck R. J., Dobson M. Risk Factors for Posttraumatic Stress Disorder in Australian Vietnam Veterans // Australian & New Zealand Journal of Psychiatry. 1998. Vol. 32, iss. 1. <https://doi.org/10.3109/00048679809062702>.
19. Pitman R. K., Gilbertson M. W., Gurvits T. V. et al. Clarifying the Origin of Biological Abnormalities in PTSD Through the Study of Identical Twins Discordant for Combat Exposure // Annals of the New York Academy of Sciences. 2006. Vol. 1071, iss. 1. doi: 10.1196/annals.1364.019.
20. МКБ-10. Классификация психических и поведенческих расстройств. Исследовательские диагностические критерии / Всемирная организация здравоохранения, Женева. СПб., 1995. URL: <https://webmed.irkutsk.ru/doc/pdf/icd10ps.pdf> (дата обращения: 15.05.2024).



### Об авторах

Ирина Николаевна Симаева — д-р психол. наук, проф., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: ISimaeva@kantiana.ru

Наталья Михайловна Пухова — зам. начальника, Территориальный центр психологической работы Балтийского флота, Калининград, Россия.

E-mail: pukhovanm@mail.ru

*I. N. Simaeva<sup>1</sup>, N. M. Pukhova<sup>2</sup>*

93

### ENSURING THE PSYCHOLOGICAL HEALTH OF MILITARY PERSONNEL IN EXTREME SITUATIONS

<sup>1</sup> Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

<sup>2</sup> Territorial Center for Psychological Work of the Baltic Fleet, Kaliningrad, Russia

Received 20 May 2024

Accepted 11 September 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-8

**To cite this article:** Simaeva I. N., Pukhova N. M., 2025. Ensuring the psychological health of military personnel in extreme situations, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 84–94. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-8.

*The relevance of this topic is determined by the increasing number of so-called combatants (participants in hostilities, including both military personnel and civilians) due to the emergence of localized armed conflicts, which flare up and subside globally, and the resulting need to establish unified standards for professional support for individuals affected by the psychological trauma of such situations. The article addresses the problems and objectives of psychological support for military personnel to mitigate the impact of life and health threats on their psyche. The results of an empirical study on signs of traumatic stress among 110 military personnel with professional experience in life-threatening situations are presented. The study highlights the intensity of various factors of post-traumatic stress disorder (PTSD) in the cognitive, emotional-volitional, need-motivational, and behavioral spheres of the military personnel's psyche. Through a differentiated analysis of cognitive and personality changes, structural targets for psychological intervention are identified, and vectors for psychological training are defined. These include preparation for life-threatening situations, psychological support during combat, and the prevention of post-traumatic syndrome in military personnel after their participation in hostilities. A developed and practically tested algorithm for an individualized and differentiated approach to the psychoprophylaxis of combat stress is presented.*

**Keywords:** traumatic stress, extreme situation, psychological preparation, psychological support

### The authors

Prof. Irina N. Simaeva, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: ISimaeva@kantiana.ru



Natalia M. Pukhova, Deputy Chief, Territorial Center for Psychological Work of the Baltic Fleet, Kaliningrad, Russia.

E-mail: [pukhovanm@mail.ru](mailto:pukhovanm@mail.ru)

Э. О. Глазунова, Д. Р. Ахмеджанова, П. А. Гавриленко

## ВЗАИМОСВЯЗЬ АГЕНТНОСТИ, САМОРЕГУЛЯЦИИ И САМОУПРАВЛЕНИЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики», Москва, Россия

Поступила в редакцию 03.10.2024 г.

Принята к публикации 18.11.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9

**Для цитирования:** Глазунова Э. О., Ахмеджанова Д. Р., Гавриленко П. А. Взаимосвязь агентности, саморегуляции и самоуправления в старшей школе // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 95–113. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9.

Исследуются взаимосвязи между агентностью, саморегуляцией и ученическим самоуправлением среди старшеклассников общеобразовательных школ Калининградской области. Основной целью работы является анализ ресурсов самоуправления в развитии агентности и саморегуляции, а также освещение их роли в управленческих стратегиях. Проведенное исследование отвечает на два ключевых вопроса: выявление связи между агентностью, саморегуляцией и метапознанием в зависимости от участия школьников в органах самоуправления, а также исследование различий в этих показателях по полу, классу и типу самоуправления. Для ответа на эти вопросы проведено срезовое исследование учеников 9–11 классов ( $n = 236$ ), с использованием опросников стратегий саморегуляции, метапознания и агентности. Результаты теста независимых выборок Уэлша показали, что школьники, вовлеченные в самоуправление, чаще применяют когнитивные стратегии саморегуляции, а также стратегии метапознания (планирование, мониторинг и рефлексия), однако их агентность ниже по сравнению с теми, кто не участвует в самоуправлении. Не выявлено статистически значимых различий по типу самоуправления. Девочки более активно, чем мальчики, используют когнитивные стратегии, но по остальным показателям различий нет. Это исследование подчеркивает важность дальнейшего анализа роли ученического самоуправления в развитии агентности и саморегуляции.

**Ключевые слова:** агентность, саморегуляция, метапознание, ученическое самоуправление, школьное образование, образовательная среда

### Введение

В современном обществе существует противоречие между запросом на развитие инициативы для формирования социально благополучного человека и недостаточным вниманием к метапредметным навыкам учащихся [4]. Социальное благополучие — это удовлетворенность человека своими связями, положением в обществе и деятельностью, включая обу-



чение [5]. Для школьников процесс обучения может быть недостаточно мотивирующим, что стимулирует их к участию в самоуправлении или саморазвитию. Самоуправление — это вид управления, основанный на саморегуляции внутри коллектива [9], который способствует развитию ответственности и лидерских качеств.

В наше время общество и государство ожидают от человека самостоятельности, инициативности и ответственности, что описывается понятием «агентность» [16]. Агентность подразумевает способность человека принимать осознанные решения, брать на себя ответственность и достигать целей. Исследования подтверждают, что навыки агентности, такие как планирование, управление рисками, креативность и адаптивность, высоко ценятся в профессиональной среде [16]. Примером служит исследование 2024 г., проведенное платформами «Работа.ру» и «СберПодбор», которое показало высокий спрос на эти качества среди работодателей, что подчеркивает необходимость их развития в системе образования [23].

Развитие самоуправления является одним из инструментов для конструирования учебного процесса и формирования агентности, которая подразумевает ответственность каждого обучающегося за свой образовательный процесс и полученные результаты [24]. Управленческий аспект развития агентности становится важной задачей для директора образовательной организации. Развитие агентности учеников позволяет создать условия для формирования активной и ответственной позиции в обучении и жизни [8], что, в свою очередь, способствует повышению качества образования и уровня школы.

Директору необходимо развивать школьное самоуправление, чтобы создать условия для активного участия учеников в управлении школой. Это позволяет ученикам принимать решения, высказывать свои предложения и идеи, а также влиять на жизнь школы. Развитие школьного самоуправления помогает формировать лидерские качества учеников, что положительно сказывается на развитии общественной жизни в школе [15]. Директору также необходимо обеспечить условия для проявления и развития агентности учеников. Для этого следует проводить мероприятия, направленные на развитие самостоятельности, ответственности и инициативности учеников. Важно создать условия для проявления творческого потенциала учеников, а также обеспечить доступ к информации и ресурсам, необходимым для реализации их идей и проектов [35].

Таким образом, развитие агентности учеников и развитие школьного самоуправления являются важными задачами для директора образовательной организации. Далее мы рассмотрим понятие агентности, его связь с саморегулируемым обучением и метапознанием, а также обозначим актуальность этого исследования в контексте школьного самоуправления.

### **Агентность ученика**

Значимость агентности была признана для целей непрерывного обучения, решения проблем, творческого действия, трансформации практик работы, построения осмысленной карьеры и личного благополучия



[39]. Стоит отметить и положительную связь агентности с успеваемостью посредством повышения вовлеченности и мотивации. Несмотря на богатую социологическую и психологическую традицию изучения агентности, сегодня можно говорить об отсутствии консенсуса в академической сфере относительно ее концептуализации [38].

В рамках социально-когнитивной теории А. Бандуры агентность понимается как способность намеренно преодолевать свое окружение и формировать жизненные обстоятельства своими действиями [44]. Агентность в таком понимании тесно связана с самоэффективностью и стремлением контролировать свою учебную деятельность. В рамках теории самодетерминации появилось направление по изучению агентской вовлеченности в учебный процесс как одного из четырех компонентов ученической вовлеченности в учебный процесс (student engagement) [29; 33]. Агентская вовлеченность понимается как способность влиять на образовательные практики, вносить свои предложения в ход урока. Этот четвертый компонент вовлеченности был обнаружен Дж. Ривом и коллегами в ходе экспериментального исследования, в рамках которого выяснили, что три типа вовлеченности (поведенческая, эмоциональная, когнитивная) не объясняют всей разницы в академических достижениях учеников. Те ученики, которые демонстрировали более высокие академические результаты, не просто пассивно реагировали на инструкции учителя, но и принимали активное участие в дискуссиях, спорили с учителями, заявляли о своих интересах [35].

Похожее различие подходов к изучению агентности в условиях школьного образования вводит Маргарет Вон [31]. Первый подход связан с мотивационными характеристиками агентного поведения и восходит к теории самодетерминации. Иными словами, активное, а не реактивное поведение на уроке определяется тем, насколько активированы мотивационные ресурсы ученика, насколько удовлетворены его базовые потребности. Второй подход, диспозиционный, опирается на социально-когнитивную теорию А. Бандуры. Агентность определяется личными диспозициями учеников: степень, в которой они могут действовать как предприимчивые, творческие, целеустремленные, решительные люди.

К. Н. Поливанова и А. А. Бочавер задаются вопросом: «Возможно ли развивать агентность в условиях современной школы?» [5]. Обобщая, можно утверждать, что на уроке агентность принимает форму активного влияния на образовательные практики. Ученики ведут себя агентно, если вмешиваются в ход урока, вносят свой вклад в него, тем самым решая сразу несколько образовательных задач:

- персонализируют процесс обучения, то есть делают его удобным, комфортным и осмысленным для себя;
- вступают в коммуникативное, диалогическое взаимодействие, что способствует формированию коммуникативных навыков;
- поддерживают посредством таких практик потребности в автономии, связности и компетенции, что благотворно сказывается на автономной мотивации и благополучии в целом.

В рамках теории самодетерминации существуют несколько инструментов измерения агентности. Среди них наиболее богатую эмпириче-



скую историю имеет опросник AES (agentic enganement scale) [32]. В рамках теории Бандуры был разработан опросник StAp (student agency profile), измеряющий такие проявления агентности на уроке, как намеренность, самовосприятие, принятие выбора, настойчивость и интерактивность [30]. В нашем исследовании используется опросник агентской вовлеченности (AES). Перед тем как перейти к методологии исследования, следует описать конструкты саморегулируемого обучения и метапознания.

### Саморегулируемое обучение и метапознание

98

Саморегулируемое обучение — один из ключевых навыков, который позволяет людям управлять своими действиями, эмоциями, мыслями для достижения определенных целей [37]. Исследования в области саморегуляции изучают структуру и закономерности инициирования и самоорганизации целенаправленной психической активности человека как личности и субъекта поведения [17]. Саморегуляция играет важную роль в достижении успеха в учебе и повышении уровня вовлеченности учащихся при переходе в старшую школу [18].

Исследователи активно изучают принцип саморегуляции как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Отмечается, что саморегуляция включает в себя процессы целеполагания, моделирования условий для их достижения, программирования действий, оценки и корректировки результатов [16]. Ряд исследований подчеркивает ключевую роль саморегуляции в жизни человека, поскольку она помогает не только достигать конкретных целей в повседневной деятельности, но также решать более общие жизненные задачи [17; 18; 26].

Данные исследований, проводившихся с учащимися различных возрастных групп, с разными особенностями развития и по разным дисциплинам, свидетельствуют о положительной корреляции саморегуляции и успеваемости учащихся [19].

При изучении саморегуляции большое внимание уделяется метапознанию или метакогнитивным процессам [27]. Метапознание — это способность человека не только размышлять, но и оценивать и контролировать собственную умственную деятельность различными способами [25]. Элементарными составляющими метапознания являются мотивация, осмысливание заданий, постановка целей и задач, подбор стратегий, контроль и рефлексия [29]. Дети, которые обладают хорошими навыками метапознания, обычно имеют высокие академические результаты [20]. Так, исследования демонстрируют, что активное использование когнитивных стратегий способствует лучшему усвоению материала и успехам в учебе [29].

В рамках данной работы мы рассматриваем метапознание, а именно процессы планирования, мониторинга или отслеживания прогресса, а также рефлексии, как составную часть саморегулируемого обучения в соответствии с теоретической рамкой самостоятельной и социальной регуляцией обучения [6; 21]. Перейдем к вопросу о том, как связаны и чем отличаются друг от друга саморегулируемое обучение и агентность.



### Связь между агентностью и саморегулируемым обучением

Существует тесная связь между саморегулируемым обучением и агентностью ученика. Поведенческие индикаторы саморегулируемого обучения в части мониторинга и оценки похожи на проявления агентской вовлеченности. Так, ученики могут запрашивать помощь у учителя, задавать уточняющие вопросы, настраивать учебные практики под себя. В связи с этим возникают сложности на уровне операционализации двух понятий и теоретического насыщения, концептуализации [44]. Имеет ли смысл множить сущности, вводя в научный оборот понятие агентской вовлеченности, если ее проявления идентичны саморегулируемому обучению? Дж. Рив различает эти понятия [35]. Цель саморегулируемого обучения, по его мнению, — развивать независимых учащихся, которые могут контролировать и регулировать свое мышление, желания и действия, в то время как цель агентного взаимодействия — привлекать межличностную поддержку, необходимую для создания мотивационно поддерживающей учебной среды. В другой обзорной статье при сравнении конструкторов саморегулируемого обучения и вовлеченности также были выделены как сходства, так и различия [36]. Однако до сих пор остается открытым вопрос о том, как модель студенческой вовлеченности вносит вклад в формирование навыков и способностей, которые важны для саморегулируемого обучения. Иными словами, до сих пор не вполне понятна роль агентской вовлеченности в процессах саморегулируемого обучения.

Обсуждается и обратная связь — вопрос о том, насколько компоненты саморегулируемого обучения запускают агентное поведение. Так, агентность тесно связана с самоэффективностью, саморефлексией (элементы СРО) и компетентностью, которые действуют как опосредующие факторы между намерениями и действиями) [40]. Известно, что удовлетворение трех базовых потребностей и чувство самоэффективности активизирует проактивные, преднамеренные изменения в среде обучения. Учитывая, что агентность, в отличие, например от автономии, характеризуется социальным взаимодействием и сильнее зависит от контекста [37], изучение средовых факторов, потенциально запускающих агентное поведение, а не мотивационных характеристик ученика, может способствовать и более явным поведенческим проявлениям агентности на уроке. Например, агентность как контекстно зависимая переменная может проявляться в ситуациях активного участия в волонтерской деятельности, в проектной деятельности [34], в дополнительном образовании, например у участников кружкового движения НТИ России [24]. Иными словами, такой контекст характеризуется неустойчивостью, большим пространством для проявления своих инициатив, большим участием детей и подростков, меньшей регламентацией со стороны взрослого, может запускать различные формы агентности. Именно поэтому мы ввели дополнительную контекстную переменную — участие детей в самоуправлении, предполагая, что те дети, которые будут демонстрировать более высокий уровень агентности и саморегулируемого обучения, скорее всего, участвуют в самоуправлении школой.



Таким образом, синтезируя два подхода — мотивационный и социально-когнитивный, мы обнаруживаем сложный характер связей между внутренними предпосылками к действию (концепт вовлеченности, саморегуляции), социальными, связанными с активным компонентом вовлеченности, и средовыми факторами (участие в практиках самоуправления).

Использование опросника AES для оценки уровня агентской вовлеченности продиктовано потенциальной связью с саморегулируемым обучением, единым контекстом обучения, помещенного в более широкий контекст участия в самоуправлении, единством теоретического фундамента обоих конструктов (опросник AES, равно как и множество вариаций опросников по саморегулируемому обучению, были разработаны на основе теории самодетерминации и концепта самоэффективности).

Обзор литературы выше фокусируется на конструктах агентности, саморегулируемом обучении и метапознании, которые можно отнести к метапредметным навыкам, обозначенным в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

### Метапредметные навыки в системе ФГОС

В соответствии с ФГОС, образовательные учреждения стремятся обеспечить учащимся не только знания по предметам, но и развитие таких качеств, как лидерство, коммуникабельность, творческий подход к решению задач. Это связано с тем, что в современном мире значение имеет не только академический показатель, но и умение применять полученные навыки на практике, работать в команде и находить нестандартные решения, что соответствует метапредметным результатам, которые, согласно ФГОС, должны демонстрировать учащиеся как основной результат полученного образования.

Однако в процессе обучения метапредметным навыкам часто уделяется недостаточно внимания [3; 7]. Согласно ФГОС, к метапредметным навыкам относятся теоретическое и практическое мышление, навыки коммуникации и развития личности, включая познавательные способности и умения, необходимые для создания целостного представления о мире в сознании учащегося.

В целом развитие инициативы для формирования успешного, социально благополучного человека должно быть основным приоритетом образовательных учреждений. Однако для достижения этой цели необходимо учитывать все аспекты развития личности учащихся и создавать условия для их комплексного развития.

Развитие метапредметных навыков напрямую связано с формированием агентности и саморегуляции у учащихся, поскольку навыки самостоятельного целеполагания и управления собственным учебным процессом требуют умения применять знания на практике и адаптироваться к различным ситуациям. Школьное самоуправление, в свою очередь, способствует развитию лидерских качеств и метакогнитивных способностей, что усиливает участие учеников в управлении своими



образовательными целями [27; 28]. Администрации школ важно учитывать эти взаимосвязи при разработке программ, направленных на повышение функциональной грамотности и учебной успешности.

### Роль агентности, саморегуляции и самоуправления в управлении школы

Эффективное управление школой может базироваться на интеграции агентности, саморегуляции и ученического самоуправления. Эти элементы способствуют не просто участию учащихся в образовательном процессе, а их активному влиянию на него [11; 12]. Включение школьников в управленческие и организационные процессы через участие в мероприятиях и уроках развивает у них понимание внутренней структуры школы и позволяет формировать собственные управленческие навыки. Для администрации важно не ограничиваться созданием формальных структур, а обеспечить пространство для естественного вовлечения учеников, что усилит их управленческий потенциал [41; 42].

Одна из главных задач для руководства школы — это активизация органов самоуправления, что не только развивает у школьников ключевые социальные навыки, такие как лидерство, командная работа и социальная адаптация, но и подготавливает их к взрослой жизни [6]. Школьное самоуправление предоставляет учащимся возможность взаимодействовать с различными уровнями социальной иерархии, начиная от общения с ровесниками до работы с администрацией [9]. Школа, функционирующая как модель общества, учит учеников взаимодействовать в рамках различных структур, что способствует их успешной интеграции в общество за пределами учебного заведения [10].

Управленцу школой также важен этот аспект, потому что школа может корректировать образовательную среду и стратегии, опираясь на обратную связь и участие учащихся в управлении. Активное участие школьников в управленческих процессах не только развивает их социальные навыки, но и помогает формировать ответственность за принятые решения и действия [13; 14]. Вовлеченность учеников в управление делает их более подготовленными к взаимодействию в реальной жизни и укрепляет их уверенность в собственных силах, что положительно сказывается на их мотивации и успешности в школе [22; 42].

Однако важно, чтобы процесс самоуправления не ограничивался формальными рамками. Учащиеся должны иметь возможность проявлять инициативу, брать на себя ответственность за результаты своей деятельности и коллективных проектов [43], что, в свою очередь, предполагает развитие навыков агентности и саморегуляции. В таком формате самоуправление становится важным инструментом для развития лидерских качеств и подготовки активных граждан, что соответствует современным требованиям к образовательным учреждениям [1; 2].

Таким образом, **цель** нашего исследования состоит в том, чтобы выявить взаимосвязи между агентностью, саморегуляцией и ученическим



самоуправлением среди старшеклассников общеобразовательных школ в Калининградской области. Для достижения этой цели сформулированы два исследовательских вопроса:

1. Как связаны агентность, саморегуляция обучения и метапознание у школьников в зависимости от их участия в органах самоуправления?

2. Есть ли разница в показателях агентности, саморегуляции обучения и метапознания у учеников, состоящих в органах самоуправления в зависимости от их пола, класса (9–11) и типа самоуправления?

Таким образом можно сформулировать несколько гипотез исследования:

1. Существует значимая положительная связь между агентской вовлеченностью, саморегуляцией и метапознанием.

2. Значимо отличаются показатели агентской вовлеченности и саморегуляции в зависимости от участия школьников в органах самоуправления.

3. Существует значимая разница между показателями агентской вовлеченности и саморегуляции в зависимости от пола, класса и типа самоуправления.

4. Существует положительная значимая связь между успеваемостью и саморегулируемым обучением, а также успеваемостью и агентской вовлеченностью.

### Методология исследования

**Дизайн:** исследование проводилось с использованием срезового анкетирования среди старшеклассников общеобразовательных учреждений Калининградской области.

**Выборка.** В исследовании приняли участие учащиеся старших классов (9–11-е классы) образовательных учреждений Калининградской области. Выборка включала как школьников, активно вовлеченных в деятельность ученического самоуправления, так и тех, кто не принимал участия в данной деятельности. Отбор участников проводился методом случайной выборки из списков учащихся школ, включенных в исследование. Всего было опрошено 245 человек: 159 девочек и 86 мальчиков; 94 ученика 9-х классов, 111 учеников 10-х классов и 43 ученика 11-х классов. Средний возраст участников составил приблизительно 16 лет. В связи с тем, что 9 школьников не предоставили все необходимые данные, финальная выборка включила 236 школьников.

**Процедура сбора данных.** Данные собирались с использованием онлайн-опросников, созданных в яндекс-формах. Каждый участник заполнял анкету самостоятельно в течение 15 минут. Доступ к анкетам предоставлялся через ссылки, разосланные школьникам по электронной почте или мессенджерам. Школьники подписали информированное согласие для участия в исследовании.

**Инструменты.** Для оценки ключевых показателей использовались опросники, разработанные для измерения уровня агентности, саморегуляции и метапознания:



– опросник саморегуляции обучения, разработан на основе опросника стратегий саморегулируемого обучения [6], с показателями надежности  $\alpha=0,81$ ;  $\omega_h=0,77$ ,  $\omega_t=0,84$ . В версии, использовавшейся в этом исследовании, 2 шкалы: поведенческие стратегии (5 утверждений) с показателями надежности  $\alpha=0,73$ ;  $\omega=0,74$ , и когнитивные стратегии с показателями надежности  $\alpha=0,78$ ;  $\omega=0,78$ , по шкале Ликерта от 4 (почти всегда) до 1 (почти никогда);

– опросник метапознания, включающий 3 субшкалы: планирование ( $\alpha=0,74$ ;  $\omega=0,75$ ), мониторинг ( $\alpha=0,79$ ;  $\omega=0,79$ ), рефлексия ( $\alpha=0,73$ ;  $\omega=0,74$ ),  $\alpha=0,92$ ;  $\omega_h=0,79$ ,  $\omega_t=0,93$ ;

– опросник агентской вовлеченности: шкала с 11 утверждениями ( $\alpha=0,85$ ;  $\omega=0,85$ ), адаптированная в рамках проекта РНФ 22-18-00416.

Также анкета включала вопросы по демографические характеристики (пол, возраст, класс), а также вопросы по участию и типам ученического самоуправления: 8 утверждений, оценивающих вовлеченность учеников в различные аспекты школьной жизни (дизайн образовательной среды, принятие решений в области внешнего вида учащихся, организация мероприятий с сетевыми партнерами, организация ученического досуга, контроль за соблюдением норм школьного устава, представление интересов учеников перед администрацией, организация учебно-научной деятельности, медиативный процесс решения конфликтов).

**Анализ данных.** Обработка данных осуществлялась с помощью программы статистического анализа Jamovi.

## Результаты

Прежде чем отвечать на поставленные исследовательские вопросы, следует провести анализ инструментов, чтобы определить их надежность, а также проверить допущение нормального распределения данных для выбора адекватных типов статистического анализа. Далее представлены результаты для каждого из исследовательских вопросов.

Для исследования самостоятельности школьников использовались три опросника: опросник саморегуляции ( $\alpha=0,82$ ;  $\omega=0,82$ ), опросник метапознания ( $\alpha=0,87$ ;  $\omega=0,88$ ) и опросник агентской вовлеченности ( $\alpha=0,86$ ;  $\omega=0,86$ ). Показатели альфы Кронбаха и омега МакДональда указывают на высокие коэффициенты надежности как по каждому опроснику, так и отдельно по их подшкалам. В результате можно приступить к последующему анализу данных.

Таблица 1 демонстрирует коэффициенты описательной статистики. Показатели смещения и эксцесса распределения, а также анализ с использованием теста Шапиро – Уилка указывают на то, что практически по всем интересующим конструктам нарушено допущение нормального распределения данных. По этой причине мы использовали корреляционный анализ по Спирмену, тест Уэлша для независимых выборок, а также тест Крускала – Уиллиса для определения разницы в конструктах по классам и типам ученического самоуправления.



Описательная статистика конструкторов саморегуляции, метапознания  
и агентской вовлеченности

Показатели	Описательная статистика							Смещение		Кьюртозис		Шапиро – Уилк	
	Выборка	Сред. знач.	Медиана	СО	Мин.	Макс.	С	СО	К	СО	W	p	
Поведенческие стратегии	236	14,79	15	3,26	5	20	-0,6320	0,157	0,2583	0,314	0,9577	<0,001	
Когнитивные стратегии	236	18,16	18	4,51	7	28	-0,1301	0,157	-0,2224	0,314	0,9874	0,034	
Планирование	236	12,81	13	3,33	5	20	0,0204	0,157	-0,4067	0,314	0,9850	0,013	
Мониторинг	236	16,13	16	3,99	6	24	-0,3771	0,157	-0,0661	0,314	0,9783	<0,001	
Рефлексия	236	7,43	7	2,42	3	12	-0,0747	0,157	-0,6795	0,314	0,9638	<0,001	
Агентность	236	24,04	24	6,46	10	40	0,0641	0,157	-0,2930	0,314	0,9898	0,091	
Средний балл	236	4,65	4,40	4,60	3,00	75,0	15,1614	0,157	232,8625	0,314	0,0904	<0,001	



1. Как связаны агентность, саморегуляция обучения и метапознание у школьников в зависимости от их участия в органах самоуправления?

Таблица 2

**Корреляции Спирмена по подшкалам саморегуляции,  
метапознания, агентской вовлеченности  
с академической успеваемостью  
и участием в самоуправлении старшекласников**

Подшкалы	Поведенческие стратегии	Когнитивные стратегии	Планирование	Мониторинг	Рефлексия	Агентность	Балл	Участие в СУ
Поведенческие стратегии	–	–	–	–	–	–	–	–
Когнитивные стратегии	0,41***	–	–	–	–	–	–	–
Планирование	0,42***	0,43***	–	–	–	–	–	–
Мониторинг	0,42***	0,53***	0,63***	–	–	–	–	–
Рефлексия	0,25***	0,4***	0,44***	0,58***	–	–	–	–
Агентность	0,03	–0,2**	–0,22***	–0,2**	–0,21**	–	–	–
Балл	0,3***	0,32***	0,21***	0,25***	0,04	–0,08	–	–
Участие в СУ	0,05	0,22***	0,17**	0,13*	0,14*	–0,17**	0,16*	–

Примечание: \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ ; СУ – ученическое самоуправление.

В то время как подшкалы саморегуляции (поведенческие и когнитивные стратегии) положительно и статистически значимо связаны с подшкалами метапознания (планирование, мониторинг и рефлексия), указывая на средние и сильные связи ( $r = 0,25 - 0,53$ ,  $p < 0,001$ ), шкала агентской вовлеченности указывает на маленькие и отрицательные корреляции (табл. 2). Таким образом, агентская вовлеченность показывает отрицательные и статистически значимые связи со шкалой «когнитивные стратегии» и со всеми шкалами метапознания ( $r = -0,20 \dots -0,22$ ,  $p < 0,001$ ). В то же самое время агентская вовлеченность отрицательно, но статистически незначимо связана со средним баллом старших школьников. Средний балл школьников положительно и статистически значимо коррелирует со всеми шкалами саморегуляции и метапознания, кроме шкалы рефлексии. Участие в органах самоуправления положительно связано практически со всеми конструктами, кроме агентской вовлеченности ( $r = -0,17$ ,  $p < 0,01$ ).

2. Есть ли разница в показателях агентности, саморегуляции и метапознания у учеников в зависимости от их пола, класса (9–11), участия в органах самоуправления и типа самоуправления?



Таблица 3

**Тест независимых выборок по подшкалам саморегуляции, метапознания,  
агентской вовлеченности и академической успеваемости  
по полу школьников**

Подшкалы	Коэффициент t Уэлша	Степени свободы	p	Размер эффекта d Коэна
Поведенческие стратегии	1,576	141,9	0,117	0,2205
Когнитивные стратегии	3,575	161,7	<0,001	0,4882
Планирование	0,206	166,0	0,837	0,0280
Мониторинг	1,568	153,7	0,119	0,2161
Рефлексия	0,953	150,1	0,342	0,1320
Агентность	0,451	139,7	0,653	0,0633
Балл	-0,645	79,3	0,521	-0,1019

Примечание:  $H_0: \mu_1 = \mu_2$ .

Результаты теста независимых выборок не показали различий между мальчиками и девочками по всем интересующим конструктам, кроме когнитивных стратегий (табл. 3). Девочки используют когнитивные стратегии больше, чем мальчики ( $Md = 18,88$ ,  $Mm = 16,74$ ). Также тест Крускала – Уиллиса не показал различий по шкалам саморегуляции, метапознания и агентности в зависимости от класса школьников. Единственное различие наблюдалось по среднему баллу успеваемости: средний балл учеников 10-х и 11-х классов был выше, чем средний балл учеников 9-х классов ( $\chi^2 = 21,09$ ,  $df = 2$ ,  $p < 0,001$ ,  $\epsilon^2 = 0,09$ ).

Результаты теста независимых выборок Уэлша указывают на то, что у школьников, участвующих в органах самоуправления, выше показатели по использованию когнитивных стратегий, планированию, мониторингу и рефлексии (табл. 4). Между школьниками, участвующими и не участвующими в органах самоуправления, нет разницы по показателям поведенческих стратегий и среднему баллу успеваемости, однако школьники, не участвующие в органах СУ, более агентны ( $M = 24,77$ ), чем школьники, состоящие в органах СУ ( $M = 22,32$ ): средний размер эффекта ( $d = 0,38$ ). В то же время анализ по типу самоуправления не показал статистически значимых результатов ни по одному из интересующих конструктов (табл. 5).

Таблица 4

**Тест независимых выборок по подшкалам саморегуляции,  
метапознания и агентской вовлеченности  
в зависимости от участия в органах самоуправления**

Подшкалы	Коэффициент t Уэлша	Степени свободы	p	Размер эффекта d Коэна
Поведенческие стратегии	-0,619	134	0,537	-0,0873
Когнитивные стратегии	-3,126	122	0,002	-0,4507
Планирование	-2,706	114	0,008	-0,3963
Мониторинг	-2,032	117	0,044	-0,2953



Подшкалы	Коэффициент t Уэлша	Степени свободы	p	Размер эффекта d Коэна
Рефлексия	-2,094	116	0,038	-0,3054
Агентность	2,734	135	0,007	0,3850
Балл	0,522	172	0,603	0,0572

Примечание:  $H_a \mu_0 \neq \mu_1$ .

Таблица 5

### Тест Крускала – Уиллиса по типу самоуправления

Подшкалы	$\chi^2$	Степени свободы	p	$\epsilon^2$
Поведенческие стратегии	2,637	2	0,268	0,01227
Когнитивные стратегии	1,558	2	0,459	0,00725
Планирование	0,983	2	0,612	0,00457
Мониторинг	0,187	2	0,911	8,70e-4
Рефлексия	1,285	2	0,526	0,00598
Агентность	1,056	2	0,590	0,00491
Балл	4,076	2	0,130	0,01896

### Обсуждение

Цель исследования заключалась в выявлении связей между конструктами агентской вовлеченности, саморегулируемого обучения и метапознания в зависимости от участия в ученическом самоуправлении у старшеклассников в Калининградской области. Также в данном исследовании рассматривалась разница между интересующими конструктами в зависимости от пола, класса и типа самоуправления школьников. Исследование показало, что школьники, участвующие в органах ученического самоуправления, демонстрируют более высокие результаты по использованию когнитивных стратегий, а также стратегий метапознания, таких как планирование, мониторинг и рефлексия. Это согласуется с исследованиями последних лет, которые подчеркивают положительные связи навыков саморегуляции и метапознания с академическими и метапредметными результатами [16; 17; 34; 37]. Результаты нашего исследования указывают на положительные связи и с такой активностью, как ученическое самоуправление, что, безусловно, вносит вклад в понимание когнитивных навыков, задействуемых благодаря участию школьников в органах самоуправления.

Гендерные различия обнаружены только в области когнитивных стратегий: девочки демонстрируют более высокие результаты ( $M_d = 18,88$ ), чем мальчики ( $M_m = 16,74$ ). Эти результаты согласуются с исследованиями девочек в контексте образовательной саморегуляции, где было показано, что девочки чаще используют стратегии для улучшения учебных результатов [27; 36; 40], что подтвердилось и в российском контексте. Также результаты теста Крускала – Уиллиса выявили различия в успеваемости между классами: учащиеся 10–11-х классов демонстри-



руют более высокие результаты по сравнению с учащимися 9-х классов. Это неудивительно, так как в 10-х и 11-х классах школьники начинают усиленно готовиться к единому государственному экзамену (ЕГЭ) и могут посещать репетиторов и курсы, что в конечном счете способствует повышению общего балла успеваемости.

В то время как результаты выше показывают ожидаемые паттерны и согласуются с результатами как отечественных, так и зарубежных исследований, результаты агентской вовлеченности выбиваются из сформулированных гипотез и существующей доказательной базы [32; 35; 40]. В этом исследовании агентская вовлеченность отрицательно связана со всеми шкалами саморегулируемого обучения и метапознания. Такая связь говорит о том, что чем агентнее ведет себя ученик, тем ниже у него уровень саморегулируемого обучения и метапознания. Близок к нему и результат, указывающий на то, что школьники, состоящие в органах самоуправления, менее агентны, чем школьники, не состоящие в органах самоуправления. Такие результаты могут быть показателем социокультурных различий, в том числе по вопросу, что понимается под агентностью в органах самоуправления. В то время как школьники самостоятельно объединяются в органы самоуправления, они функционируют в пределах устава этого органа самоуправления, что, в свою очередь, может не способствовать развитию или поддержке агентской вовлеченности в ее теоретическом смысле. И, как следствие, у школьников, состоящих в органах самоуправления, агентность может проявляться каким-то другим образом.

### Общие выводы

Несмотря на неожиданные результаты, это исследование показало, что участие в ученическом самоуправлении положительно связано с использованием когнитивных стратегий саморегуляции и навыков метапознания, однако не связано с уровнем агентности школьников. Гендерные различия были выявлены только по когнитивным стратегиям для девочек. Возрастные различия проявляются в успеваемости, где старшекласники (10–11-е классы) демонстрируют более высокие академические результаты по сравнению с учащимися 9-х классов. Отрицательные связи агентности с конструктами саморегуляции обучения, метапознания и участия в самоуправлении требуют дальнейшего исследования с применением других методов исследований. Рекомендовано проводить наблюдения на заседаниях и мероприятиях органов школьного самоуправления, а также глубинные полуструктурированные интервью с участниками, чтобы выявить как проявляется агентность в этих контекстах.

### Заключение

Полученные данные подчеркивают важность развития ученического самоуправления как инструмента для формирования у учащихся навыков саморегуляции и метапознания. Несмотря на неоднозначные результаты по агентности, исследование подтверждает, что участие в самоуправлении положительно связано со способностью школьников организовывать и контролировать свою учебную деятельность. Эти



результаты могут быть полезны для управленцев образовательных учреждений, стремящихся развивать активную гражданскую позицию и лидерские качества у учеников. На основе полученных данных образовательные учреждения смогут адаптировать свои программы для интеграции ученического самоуправления в управленческие процессы. Это позволит школьным руководителям не только развивать у учеников ключевые компетенции, такие как лидерство и командная работа, но и создать условия для гибкой корректировки образовательной стратегии. Такие программы могут помочь в развитии у учащихся важных навыков саморегуляции и метапознания, что, в свою очередь, положительно скажется на их академической успешности и личностном росте.

### Ограничения

Исследование имеет несколько ограничений, которые следует учитывать при интерпретации результатов. Во-первых, выборка была ограничена учащимися одной области Российской Федерации, что может снижать обобщаемость данных на более широкие контексты. Во-вторых, данные собирались с помощью самоотчетных опросников, что может привести к субъективным ошибкам, кроме того, ответы некоторых участников могли быть социально желательными. Наконец, не учитывались такие факторы, как социально-экономический статус учащихся, что могло бы дать более полную картину их образовательных возможностей. Однако полученные результаты могут способствовать дальнейшему расширению научного знания о взаимосвязях между ученическим самоуправлением, агентностью и саморегуляцией в старших классах. Эти данные подчеркивают важность ученического самоуправления как инструмента для развития метакогнитивных стратегий и навыков управления собственной учебной деятельностью.

### Список литературы

1. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. №287. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
2. *О российском движении детей и молодежи* : федер. закон от 14.07.2022 г. №261-ФЗ. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202207140025> (дата обращения: 01.09.2024).
3. *О создании* Общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» : указ Президента Российской Федерации от 29.10.2015 г. №536. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40137> (дата обращения: 01.09.2024).
4. Грязнов С. А. Формирование социального поведения // *Modern Science*. 2021. №9-2. С. 116 – 119.
5. Поливанова К. Н., Бочавер А. А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // *Психологическая наука и образование*. 2022. Т. 27, №3. С. 6 – 15.
6. Ахмеджанова Д. Роль социальной и самостоятельной регуляции обучения в школьном возрасте // *Вопросы образования*. 2024. №1. С. 11 – 43. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17280>.



7. *Результаты* общероссийской оценки по модели PISA-2021. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Результаты\\_общероссийской\\_оценки\\_по\\_модели\\_PISA.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/МСИ/Результаты_общероссийской_оценки_по_модели_PISA.pdf) (дата обращения: 01.09.2024).

8. *Сорокин П. С., Зыкова А. В.* «Трансформирующая агентность» как предмет исследований и разработок в XXI веке: обзор и интерпретация международного опыта // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2021. №5. С. 216–241.

9. *Кузьминов Н. Н., Бугуш Е. А.* Роль школьного совета в социальном взрослении школьников // *Психология профессиональной деятельности: проблемы, современное состояние и перспективы развития*. М., 2020. С. 131–140.

10. *Широкова А. А.* Отечественная практика ученического самоуправления в XX веке: история становления и развития // *Ученые записки НТГСПИ*. Сер.: Педагогика и психология. 2022. №4. С. 86–96.

11. *Гавриленко П. А.* Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход // *Психологическая наука и образование*. 2022. Т. 27, №3. С. 39–49.

12. *Поливанова К. Н.* Новый образовательный дискурс: благополучие школьников // *Культурно-историческая психология*. 2020. Т. 16, №4. С. 26–34.

13. *Воровщиков С. Г., Новожилова М. М.* Школа должна учить мыслить, проектировать, исследовать. Управленческий аспект. М., 2007.

14. *Попова Н. А.* Инновационная школа: управленческие аспекты деятельности в условиях изменения парадигмы образования // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2014. №2. С. 97–101.

15. *Шобонов Н. А.* Директор школы как командный лидер // *Актуальные вопросы современной науки и образования*. Киров, 2022. С. 692–698.

16. *Психология саморегуляции: Эволюция подходов и вызовы времени* / под ред. Ю. П. Зинченко, В. И. Моросановой. М.; СПб., 2020.

17. *Бондаренко И. Н., Потанина А. М., Моросанова В. И.* Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллекта // *Экспериментальная психология*. 2020. Т. 13, №1. С. 63–78.

18. *Фомина Т. Г., Филиппова Е. В., Моросанова В. И.* Лонгитюдное исследование взаимосвязи осознанной саморегуляции, школьной вовлеченности и академической успеваемости учащихся // *Психологическая наука и образование*. 2021. Т. 26, №5. С. 30–42.

19. *Кубасов О. П.* Технологизация педагогического процесса (аналитический обзор) // *Проблемы современного педагогического образования*. 2019. №4. С. 128–131.

20. *Перикова Е. И., Бызова В. М.* Метапознание и эмоциональный интеллект студентов естественных направлений в период пандемии и до нее // *Российский психологический журнал*. 2022. Т. 19, №1. С. 112–126.

21. *Веракса А. Н., Веракса Н. Е.* Взаимосвязь метапознания и регуляторных функций в детстве: культурно-исторический контекст // *Вестник Московского университета*. Сер. 14: Психология. 2021. №1. С. 79–113.

22. *Толстых Н. Н.* Социальная психология развития: интеграция идей Л. С. Выготского и А. В. Петровского // *Культурно-историческая психология*. 2020. Т. 16, №1. С. 25–34.

23. *Работодатели* оценили итоги I квартала 2024 года // *Работа.ру*: [сайт]. URL: <https://press.rabota.ru/rabotodateli-otsenili-itogi-i-kvartala-2024-goda> (дата обращения: 19.09.2024).



24. Гошин М. Е. Сорокин П. С. Косарецкий С. Г. Агентность школьников в условиях изменений образовательного контекста в период пандемии COVID-19: источники, проявления и эффекты // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2022. №5 (171). С. 394–417.

25. Meyer H. The new managerialism in education management: corporatization or organizational learning? // Journal of Educational Administration. 2002. Vol. 40, №6. P. 534–551.

26. Robson D. A., Allen M. S., Howard S. J. Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review // Psychological bulletin. 2020. Vol. 146, №4. P. 324–354.

27. Fleming S. M. Metacognition and Confidence: A Review and Synthesis // Annual Review of Psychology. 2024. Vol. 75-1. P. 241–268.

28. Veenman M. V. J., van Cleef D. Measuring metacognitive skills for mathematics: students' self-reports versus on-line assessment methods // ZDM – Mathematics Education. 2019. Vol. 51, №4. P. 691–701.

29. Akhmedjanova D., Lizunova E. Development and initial validation of the self-regulated learning survey for elementary school students // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2024. Vol. 21, №2. P. 387–407.

30. Reeve J., Tseng C. M. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities // Contemporary educational psychology. 2011. Vol. 36, №4. P. 257–267.

31. Vaughn M., Carbonneau K., Mameli C., Grazia V. A cross-cultural perspective of agency in primary contexts: Validation of the student agency profile across multiple sites // International Journal of Educational Research. 2024. Vol. 124. Art. №102291.

32. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory // Handbook of theories of social psychology. 2012. Vol. 1, №20. P. 416–436.

33. Mameli C., Passini S. Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale // Journal of Psychoeducational Assessment. 2019. Vol. 37, №4. P. 450–463.

34. Kirk M. Student voice and agency for transformative change in matters that matter: Impactful inquiry in primary science // The Australian Educational Researcher. 2024. №2. P. 1–20.

35. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement // Journal of educational psychology. 2013. Vol. 105, №3. P. 579–595.

36. Wolters C. A., Taylor D. J. A self-regulated learning perspective on student engagement // Handbook of research on student engagement. 2012. №1. P. 635–651.

37. York A., Kirshner B. How positioning shapes opportunities for student agency in schools // Teachers College Record. 2015. Vol. 117, №13. P. 103–118.

38. Matusov E., von Duyke K., Kayumova S. Mapping concepts of agency in educational contexts // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2016. Vol. 50. P. 420–446.

39. Campbell C. M., O'Meara K. A. Faculty agency: Departmental contexts that matter in faculty careers // Research in Higher Education. 2014. Vol. 55. P. 49–74.

40. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Self-regulation and learning // Handbook of Psychology. 2<sup>nd</sup> ed. 2012. Vol. 7. P. 45–68.

41. Gamble P. C. The relationship between principals' leadership styles and student achievement that meet adequate yearly progress goals. University of Phoenix, 2009.



42. Day C., Gu Q., Sammons P. The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference // *Educational administration quarterly*. 2016. Vol. 52, №2. P. 221 – 258.

43. Johnson L., Moyi P., Ylimaki R. M. Successful school leadership in the USA: The role of context in core leadership practices // *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, №10. Art. №968.

44. Bandura A. Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism // *Self-efficacy*. Taylor & Francis, 2014. P. 3 – 38.

#### Об авторах

112

Эвелина Ойбековна Глазунова — магистрант, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

E-mail: eoglazunova@edu.hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8420-2870>

Диана Рафильевна Ахмеджанова — д-р пед. наук, доц., Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

E-mail: dakhmedjanova@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>

Полина Алексеевна Гавриленко — канд. пед. наук, науч. сотр., Центр исследований современного детства, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

E-mail: pagavrilenko@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

*E. O. Glazunova, D. R. Akhmedjanova, P. A. Gavrilenko*

#### THE RELATIONSHIP BETWEEN AGENCY, SELF-REGULATION AND SELF-MANAGEMENT IN HIGH SCHOOL

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Received 03 October 2024

Accepted 18 November 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9

**To cite this article:** Glazunova E. O., Akhmedjanova D. R., Gavrilenko P. A., 2025. The relationship between agency, self-regulation and self-management in high school, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 95 – 113. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-9.

*This study explores the interconnections between agency, self-regulation, metacognition, and student self-governance among high school students in the Kaliningrad region. The main goal of this article is to identify the role of self-government in students' agency and self-regulated learning as well as the consecration of their role in management strategies. The research addresses two key questions: the relationship between agency, self-regulation, and metacognition based on students' participation in self-governance bodies, and the differences in these*



indicators based on gender, grade, and type of self-governance. To answer these questions, a cross-sectional study was conducted with students in grades 9 – 11 ( $n = 236$ ) using questionnaires on self-regulation strategies, metacognition, and agency. The results of the Welch's independent samples test showed that students involved in self-governance more frequently apply cognitive self-regulation strategies, as well as metacognitive strategies (planning, monitoring, and reflection). However, their agency is lower compared to those not involved in self-governance. No statistically significant differences were found based on the type of self-governance. Girls more actively use cognitive strategies than boys, but no differences were found in other indicators. This study emphasizes the importance of further analysis of the role of student self-governance in the development of agency and self-regulated learning.

**Keywords:** agency, self-regulated learning, metacognition, student self-governance, school education, educational setting

113

#### The authors

Evelina O. Glazunova, Master's student, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: [eoglazunova@edu.hse.ru](mailto:eoglazunova@edu.hse.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8420-2870>

Dr Diana R. Akhmedjanova, Associate Professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: [dakhmedjanova@hse.ru](mailto:dakhmedjanova@hse.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9643-5660>

Dr Polina A. Gavrilenko, Researcher, Center for Contemporary Childhood Studies, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia.

E-mail: [pagavrilenko@hse.ru](mailto:pagavrilenko@hse.ru)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0001-9433>

Чжипэн Чжоу

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ НАВЫКОВ  
КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ СТУДЕНТОВСанкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия

Поступила в редакцию 09.11.2023 г.

Принята к публикации 06.10.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-10

114

**Для цитирования:** Чжипэн Чжоу. Кейс-технологии как средство оценки навыков китайских и российских студентов // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 114–122. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-10.

*Современное общество и окружающая его действительность динамично развиваются, что затрагивает и технологии, интегрируемые практически во все сферы жизнедеятельности человека. Обозначенные тенденции ведут к тому, что содержательный компонент используемой и приобретаемой суммы знаний постоянно и стремительно меняется. Этим вызвана необходимость использовать актуальные средства оценки навыков обучающихся, которые будут отвечать требованиям социального заказа. Новизна исследования обусловлена отсутствием работ по сравнительному анализу диагностического инструментария, ориентированного на контроль результатов обучения китайских и российских студентов, используемого в обеих странах. Цель работы – определить опыт использования и интеграции в систему высшего образования данных государств кейс-технологий, осуществляющих проверку навыков студентов. Показано, что оценка навыков слушателей вузов с использованием комплексных интерактивных технологий и других материалов становится мейстримом инновационного развития средств контроля и самоконтроля. При этом необходимо определять уровень развития не только навыков мышления, рабочей памяти и индукции, но также и таких паттернов мыслительной деятельности и поведения студентов, как способность работать с информационными компьютерными технологиями. Сделан вывод о том, что в настоящий момент компьютерные кейс-методы, используемые в оценке знаний обучающихся высших учебных заведений, способны диагностировать уровень владения математическими, речевыми, естественно-научными дисциплинами и навыками принятия решений, однако остается проблематичной проверка коммуникативных навыков и их деятельностного компонента, что целесообразно решать посредством использования таких виртуальных голосовых помощников, как «Алиса», Siri, «Маруся», и других диалоговых систем.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование, высшее образование, кейс-технологии, студенты, оценка навыков, диагностика, оценка качества образования



## Введение

Китай, Россия, США и многие другие развитые страны преобразовывают интерактивные комплексные системы контроля оценки навыков студентов в мейнстрим инновационного развития современного учебного процесса высшей школы. Основной причиной внедрения кейс-методов оценки уровня подготовки в образовательный процесс является ориентация вузов на формирование практических навыков студентов и необходимость развития их профессиональных компетенций.

Релевантность использования кейс-технологий в современном образовательном пространстве обусловлена их многомерностью, благодаря которой можно за короткий промежуток времени (один-два академических часа) оценить большой объем знаний; определить системность и эффективность навыков актуальных действий в различных потенциально-профессиональных условиях; идентифицировать способности студентов принимать решения (в том числе управленческие) и реализовывать их на практике в проблемных ситуациях.

Специфицированность компьютерных диагностических заданий и тестирований кейс-инструментария, ориентированного на оценку и контроль качества подготовки и уровня знаний современных китайских и русских студентов, а также их профессионализации, зависит от дисциплины и уровня овладения ею обучающимися.

## Методы

В статье использовались следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы, сбор и обработка полученных данных, а также эмпирический метод.

## Результаты и обсуждение

В России одной из инновационных образовательных кейс-технологий, ориентированных на контроль навыков обучающихся высших учебных заведений и обладающих аналитическим потенциалом благодаря возможности включения в свой спектр разноплановых заданий, является кейс-тестирование — новый класс психолого-дидактического инструментария, который позволяет дать объективную оценку [1, с. 8]. Например, «ситуационные задания» помогают оценить уровень знаний студентов в рамках их потенциальной профессии, моделируя условия реальной рабочей среды: «Как и классические образовательные кейсы, оценочные кейсы обладают высокой степенью реальности поставленной проблемы, высокой степенью ее профессиональной актуальности» [4, с. 97]. При этом активное использование технических средств, тесно коррелирующих с основной массой современных профессий, позволяет реализовывать и решать задачи на интерактивном уровне согласно государственным заказам на подготовку кадров для нужд современного общества.

При интерактивной оценке решения проблем необходимо активно генерировать актуальную информацию. Диагностируемая выборка студентов, чтобы раскрыть и обнаружить релевантную информацию,



должна взаимодействовать непосредственно с проблемой. Традиционная проверка навыков отличается от кейс-технологий тем, что при проведении ее посредством «листа и карандаша» она неспособна обеспечивать такого рода динамичное взаимодействие ситуационных задач и работающих с ними пользователей, как в компьютерном варианте диагностики и, соответственно, по этой причине классические «бумажные» методики постепенно устаревают.

Как следствие, сегодня именно информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) способны обеспечивать новые возможности, революционизирующие процесс оценки образования [8; 15, р. 381]. Компьютерные кейс-технологии генерируют уникальную среду контроля навыков, которой являются виртуальные, динамичные и интерактивные онлайн-ситуации.

Также в России завоевали популярность такие международные кейс-технологии по тестированию навыков, как TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study – Международное мониторинговое исследование качества школьного математического и естественнонаучного образования) и PISA (Programme for International Student Assessment – Программа международной оценки учащихся) – интерактивный диагностический инструментарий по оценке образовательных достижений студентов и школьников, разработанный Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD – Organization for Economic Cooperation and Development). TIMSS предназначена для определения уровня когнитивных навыков, а PISA – для оценки способностей действовать в реальных ситуациях и решать проблемные задачи [7, р. 248].

Согласно ряду исследований, PISA представляет собой один из самых масштабных современных проектов [5, с. 34; 15, р. 381]. Онлайн-оценка включает в себя интерактивные задачи с многофакторными объектами для идентификации компонентных навыков решения проблем и выявления факторов, оказывающих влияние на уровень развития данных навыков у обучающихся. Инструментарий кейса, активно используемый в Китае [15, р. 381], состоит из четырех тестов, определяющих способность решать проблемы, оценивающих индуктивное мышление, рабочую память и креативность, а также вопросника, в котором основное внимание уделяется демографическим данным участников, стратегиям обучения и знакомству с ИКТ.

Говоря о Китае, следует также подчеркнуть, что в настоящий момент одной из самых востребованных кейс-технологий с конструктивной валидностью являются тесты, оценивающие критическое мышление и академические способности в математике, языках и предметно-ориентированных областях знаний студентов. Например, некоммерческая организация по тестированию и оценке образовательных услуг Educational Testing Service (ETS) [10; 11; 16] способствует контролю качества усвоенных навыков обучающихся на специальностях технических и гуманитарных направленностей. В том числе используются тесты на критическое мышление и количественную грамотность, которые созданы и апробированы Службой тестирования в области образования (Assessment of Higher Education Learning Outcomes – AHELO) [10; 11]. Они позволяют



диагностировать знания и умения студентов по окончании получения первой степени (уровень бакалавра). Говоря о лингвистических направлениях, стоит упомянуть, что в китайских высших школах часто обращаются за помощью к таким международным системам тестирования по определению уровня иноязычных навыков и умений, как IELTS (The International English Language Testing System) – Международная система тестирования английского языка) и TOEFL (Test of English as a Foreign Language – Тест на английский как иностранный язык), доступ к которым в России в настоящий момент существенно ограничен.

### Обсуждение результатов

117

В российских высших школах кейс-технологии оценивания и самооценивания уровня навыков студентов включают в себя такие методы, как моделирование, ситуационные задачи, системный анализ, мыслительные эксперименты (преобразование и решение заданной проблемы), методы описания, проблемные методы, метод классификации, игровые технологии, «мозговой штурм», учебную дискуссию и т. д. [3].

Однако в настоящий момент в России нет достаточно разработанных кейс-технологий, оценивающих формирование компетенций будущего сотрудника в рамках деятельностного компонента с установленной конструктивной валидностью и другими необходимыми психометрическими свойствами, качество сформированности которых можно было бы проверять средствами информационных технологий [2, с. 9], прежде всего нацеленных на оптимизирование коммуникативной среды и контроль качества соответствующих компетенций профессии типа «человек – человек».

Российские кейс-технологии, работа которых осуществляется посредством искусственных нейронных сетей, отличаются тем, что опираются на стохастический принцип тестирования навыков, использующий случайность в выборке заданий, рандомность и перетасовку данных. При этом «модель стохастического анализа состава тестов и результатов диагностики позволяет найти связи между критериями качества и технологиями образования, а также другими управляющими воздействиями на процесс обучения» [6, с. 138].

Центры оценки качества образования Китая и России используют Международные программы по оценке образовательных достижений обучающихся PISA-2012 и PISA-2015 – по сути обе относятся к области оценки интерактивного решения проблем [15, р. 381]. PISA-2012, которая, как заявляют разработчики, решает аналитические задачи по контролю уровня математической, читательской, естественно-научной грамотности, оценке выполнения заданий IQ-тестов, умений принимать разумные финансовые решения и т. д., в России в основном ориентирована на подростков. Исходя из исследований китайских ученых Н. Wu и G. Molnár (2018), доработка мониторинговых программ в настоящий момент позволяет оценивать навыки совместного решения проблем (PISA-2015) и способности студентов использовать творческий подход при решении сложных профессиональных задач (PISA-2012) [15, р. 381].



Интерактивное решение проблем посредством кейс-технологий характеризуется взаимодействием между тем, кто решает проблему, и самой проблемой, что способствует генерации и интеграции соответствующей информации [9]. Исследователи PISA доказали, что успеваемость студентов в решении задач соотносится с их успеваемостью по трем смежным дисциплинам [13; 15, p. 381], соответственно, данная программа дает оценку также объективным навыкам обучающихся, а не только отдельным их составляющим.

PISA позволяет диагностировать уровень навыков мышления (TS — Thinking Skills), рабочей памяти (WM — Working memory), творческого потенциала (Creativity), а также индуктивного мышления (IR — Inductive reasoning), которое считается одним из важнейших компонентов навыков практически всех смежных компетентностей, таких как навык решения проблем и общий интеллект, что является движущей силой когнитивного развития [12].

В то время как проверить и дать посредством кейс-технологий и ИКТ оценку математических, речевых, естественно-научных навыков студентов, а также навыков принятия решений в настоящий момент не составляет труда, наиболее проблематичной остается проверка непосредственно коммуникативных компетенций и их деятельностного компонента. В этой ситуации целесообразно использовать такие умные виртуальные голосовые помощники, как, например, «Алиса», которая создана компанией Яндекс, «Маруся» от VK (социальная сеть «ВКонтакте»), Google Assistant, Amazon Alexa, Siri и т. д., способные распознавать естественную речь и давать рациональные ответы, адекватно реагировать на конфликтные коммуникативные ситуации, грамотно интерпретировать агрессивно-настроенную интонацию, имитировать живой диалог, решать прикладные задачи и пр.

Существуют научные исследования, подтверждающие эффективность использования приложений виртуального голосового помощника при работе с людьми, испытывающими трудности в коммуникации, например, согласно результатам работы [14], данные технологии содействуют улучшению выразительных вербальных способностей и социального взаимодействия у детей с расстройством аутистического спектра (РАС). Виртуальная реальность рассматривается учеными как полезный инструмент для лиц с различными нарушениями и расстройствами речи, поскольку она может способствовать обучению социальному взаимодействию в реальных ситуациях, обеспечивая при этом контролируемую и безопасную среду.

Рассмотрим принцип работы виртуального голосового помощника на примере программы «Алиса». Современная диалоговая система способна понимать желания пользователей и находить ответы на абсолютно разные вопросы посредством *deep learning* — глубокого обучения, которое помогает генерировать естественную речь. Когда пользователь начинает разговор с «Алисой», классификатор интенгов позволяет выделить семантический теггер, выступающий фундаментообразующим звеном смысла высказывания, и в ответ на запрос выдает соответствующий актуальный фрейм.



Благодаря интегрированному в приложение распознаванию речевых команд с использованием рекуррентных нейронных сетей речь современного голосового помощника настолько приближена к реальности, что может быть применена в кейс-технологиях для оценки следующих коммуникативных навыков китайских и русских студентов:

1. Коммуникабельность. Об эффективности использования такого рода приложений свидетельствует исследование [14], где доказана эффективность работы голосовых помощников при коррекции речевых нарушений, а также для эффективизации вербальных способностей и социального взаимодействия детей с РАС.

2. Самоконтроль, терпение и эмоциональная устойчивость. «Алиса» способна грамотно интерпретировать в коммуникативно-дискурсивной парадигме агрессивные и бесконфликтные интенции высказываний.

3. Вежливость, толерантность и эмпатия. Голосовой помощник способен распознавать эксплицитный контекст предложения.

4. Способность слушать другого человека, понимать его проблемы; эмоциональная устойчивость. Данная функция может быть реализована посредством использования различных функций голосового помощника, например под названием «Болталка», которая даже при несвязной речи и в непонятной как для алгоритма, так и для простого собеседника ситуации способна от имени «Алисы» вести рациональный диалог.

5. Инициативность и ответственность. Изначально основными типичными задачами приложений такого плана были напоминания о различных мероприятиях, планирование встреч, телефонные звонки, организация поездок и управление учетными записями электронной почты. Соответственно, функцию приложения напоминать можно адаптировать под способность контролировать выполнение запланированных дел, что позволит оценивать качество инициативности и ответственности студентов.

## Выводы

Стохастичность кейс-технологий позволяет оценивать динамично меняющиеся и постоянно обновляющиеся навыки обучающихся согласно актуальности государственного заказа на кадровый потенциал и его релевантные компетенции на сегодняшний день.

В Китае и России центры оценки качества образования используют такие международные программы по оценке образовательных достижений обучающихся, как, например, PISA-2012 и PISA-2015. При этом в России PISA применяется преимущественно в средней и старшей школах, а в Китае данные программы адаптируются также для студентов высших учебных заведений. Навыки китайских студентов проверяются и посредством кейс-технологий IELTS, TOEFL и ETS.

Несмотря на то что современные кейс-технологии, используемые в Китае и в России, успешно решают задачи по оценке и контролю навыков студентов, наиболее проблематичной остается проверка коммуникативных компетенций и их деятельностного компонента, что целесообразно осуществлять посредством использования таких виртуальных голосовых помощников, как «Алиса», Siri, «Маруся», и других диалого-



вых систем, в основу которых интегрированы нейронные сети, способные распознавать естественную речь и релевантно на нее реагировать. Адаптирование диалоговых систем искусственного интеллекта под образовательные нужды расширяет спектр возможностей кейс-технологий по оценке навыков студентов высших учебных заведений.

### Список литературы

1. Айрапетов А. А. Особенности применения кейс-технологий в профессиональной подготовке бакалавров-лингвистов : дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2018.

2. Айрапетов А. А. Особенности применения кейс-технологий в профессиональной подготовке бакалавров-лингвистов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2018.

3. Двумичанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Машиностроение и компьютерные технологии. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-klyuchevykh-kompetentsiy?ysclid=m328prh9ka23241149> (дата обращения: 08.11.2023).

4. Малахова Т. Н. Проектирование инструментария для аккредитации выпускников медицинских вузов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.

5. Поддяков А. Н. Решение комплексных проблем в PISA-2012 и PISA-2015: взаимодействие со сложной реальностью // Образовательная политика. 2012. №6 (62). С. 34–53.

6. Шестова Е. А. Модель стохастического анализа состава тестов и результатов тестирования // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. №2. С. 137–141.

7. Carnoy M., Khavenson T., Ivanova A. Using TIMSS and PISA results to inform educational policy: a study of Russia and its neighbours // A Journal of Comparative and International Education. 2015. №45. P. 248–271. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.855002>.

8. Csapó B., Lörincz A., Molnár G. Innovative Assessment Technologies in Educational Games Designed for Young Students // Assessment in Game-Based Learning. Springer, 2012. P. 235–254. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3546-4_13).

9. Greiff S., Holt D. V., Funk, J. Perspectives on problem solving in cognitive research and educational assessment: analytical, interactive, and collaborative problem solving // Journal of Computing in Higher Education. 2013. №5. P. 71–91. <https://doi.org/10.7771/1932-6246.1153>.

10. Kardanova E., Loyalka P., Chirikov I. et al. Developing instruments to assess and compare the quality of engineering education: the case of China and Russia // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2016. №41. P. 770–786. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1162278>.

11. Li H., Loyalka P., Rozelle S., Wu B. Human Capital and China's Future Growth // Journal of Economic Perspectives. 2017. №31. P. 25–48. <https://doi.org/10.1257/jep.31.1.25>.

12. Mousa M., Molnár G. Computer-based training in math improves inductive reasoning of 9- to 11-year-old children // Thinking Skills and Creativity. 2020. №37. Art. №100687. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100687>.

13. OECD. PISA 2012 Results: Creative problem solving. Students' skills in tackling real-life problems. 2014. Vol. 5.



14. Safi M.F., Sadrani B.A., Mustafa A. Virtual Voice Assistant Applications Improved Expressive Verbal Abilities and Social Interactions in Children with Autism Spectrum Disorder: A Single-Subject Experimental Study // International Journal of Developmental Disabilities. 2021. №69 (4). P. 555–567. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-269745/v1>.

15. Wu H., Molnár G. Computer-Based Assessment of Chinese Students' Component Skills of Problem Solving: A Pilot Study // International Journal of Information and Education Technology. 2018. №8. P. 381–386. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2018.8.5.1067>.

16. *Student Learning in German Higher Education: Innovative Measurement Approaches and Research Results* / ed. by O. Zlatkin-Troitschanskaia, H. A. Pant, M. Toepfer, C. Lautenbach. Springer, 2020. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1\\_21](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27886-1_21).

### Об авторе

Чжипэн Чжоу — асп., Санкт-Петербургский государственный университет, Россия.

E-mail: [st112188@student.spbu.ru](mailto:st112188@student.spbu.ru)

### Zhipeng Zhou

## CASE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF ASSESSING THE SKILLS OF STUDENTS IN CHINA AND RUSSIA

St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

Received 09 November 2023

Accepted 06 October 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-10

**To cite this article:** Zhipeng Zhou, 2025. Case technologies as a means of assessing the skills of students in China and Russia, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 114–122. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-10.

*Modern society and the surrounding reality are rapidly evolving, which also affects the technologies being integrated into nearly every aspect of human life. These trends result in the continuous and rapid changes in the content of the knowledge acquired and used. This creates the need to apply relevant tools for assessing students' skills that meet the demands of societal expectations. The novelty of the research lies in the lack of studies conducting a comparative analysis of diagnostic tools aimed at evaluating the learning outcomes of Chinese and Russian students, used in both countries. The purpose of the study is to examine the experience of using and integrating case-based technologies to assess students' skills in the higher education systems of these nations. It is shown that the assessment of university students' skills using integrated interactive technologies and other materials is becoming mainstream in the innovative development of control and self-monitoring tools. It is necessary to assess not only the development of cognitive skills such as thinking, working memory, and induction, but also cognitive and behavioral patterns in students, such as the ability to work with information and computer technologies. The study concludes that computer-based case methods currently*



*used for evaluating the knowledge of university students are capable of diagnosing proficiency in mathematical, linguistic, and natural science subjects, as well as decision-making skills. However, the assessment of communication skills and their operational components remains problematic, which could be addressed by using virtual voice assistants such as "Alice," "Siri," "Marusya," and other dialogue systems.*

**Keywords:** professional education, higher education, case technologies, students, skills assessment, diagnostics, education quality assessment

**The author**

122

Zhipeng Zhou, PhD student, St. Petersburg State University, Russia.  
E-mail: st112188@student.spbu.ru

А. Д. Черемухин

## К ВОПРОСУ ПОСТРОЕНИЯ ТАКСОНОМИИ ЗАДАЧ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНАЛИЗУ ДАННЫХ

Нижегородский государственный инженерно-экономический университет,  
Нижний Новгород, Россия

Поступила в редакцию 18.06.2024 г.

Принята к публикации 27.10.2024 г.

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-11

123

**Для цитирования:** Черемухин А. Д. К вопросу построения таксономии задач при обучении анализу данных // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2025. №1. С. 123–134. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-11.

*Широкое применение технологий искусственного интеллекта, анализ данных, ставка на них как на основу развития экономики будущего существенно увеличивают спрос на данных специалистов. В связи с этим необходимо обратить внимание на методiku преподавания анализа данных в университетах. Цель статьи – разработать основы таксономии для подготовки практических заданий по анализу данных и апробировать ее. Автором рассмотрены основные таксономии учебных задач, обоснована их слабая применимость к области анализа данных из-за ее мультидисциплинарности и многоаспектности. Предложена авторская горизонтально-вертикальная таксономия учебных задач на основе трех основных процессов – мышление, коммуникация, деятельность; при этом сложность задач предлагается взять в качестве ключевого показателя, на котором основана вертикальная часть таксономии. На примере темы «линейная регрессия» представлены типовые задачи, характерные для соответствующих первичных и вторичных процессов, а также их смешения. Разработаны и показаны конкретные задания для студентов уровня магистратуры направления подготовки «Бизнес-информатика» в рамках дисциплины «Компьютерный анализ данных» с использованием языка R. Обоснована необходимость дальнейших исследований в данном направлении, поставлен ряд вопросов для продолжения работы.*

**Ключевые слова:** таксономия, учебная задача, анализ данных, практическое занятие

### Введение

Появление больших языковых моделей как открывающей технологии технологического пакета «Искусственный интеллект» стало катализатором значительного числа дискуссий о возможности перестройки на его основе отдельных отраслей экономики и всей экономической сферы в целом. В условиях обострения геополитической ситуации задача



скорейшего повышения эффективности хозяйствования в стране стала стратегической — и автоматически стратегическое значение получил вопрос о повышении количества и качества выпускаемых специалистов в области ИИ, подготавливаемых системой образования.

Еще в 2019 г. правительством страны была принята дорожная карта по развитию федерального проекта «Нейротехнологии и искусственный интеллект», одной из задач которой является «повышение уровня обеспечения российского рынка технологий ИИ квалифицированными кадрами и уровня информированности населения о возможных сферах использования ИИ» [1]. Данный курс был подтвержден в конце 2023 г. заместителем министра науки и высшего образования Андреем Омельчуком, который заявил на конференции *Artificial Intellect Journey*, что к 2030 г. вузам нужно увеличить выпуск специалистов в области ИИ более чем в 5 раз.

Количественная составляющая поставленных целей решается путем административного и нормативно-правового регулирования, в том числе и корректировкой цифр приема на различные направления подготовки. Вопрос подготовки качественных специалистов — более сложный, актуальный и глубокий.

Существующие программы обучения по направлениям анализа данных и искусственного интеллекта, реализуемые в том числе и ведущими вузами, являются практикоориентированными, разработанными на основе опыта крупных компаний, прошедшими эмпирическую проверку эффективности. Однако возможность масштабирования данных подходов в условиях отсутствия теоретического обоснования еще не подтверждена. На конец мая 2024 г. поиск по сайту научной электронной библиотеки eLIBRARY по запросам «преподавание анализа данных», «преподавание искусственного интеллекта» выдал менее 100 релевантных результатов по всей базе, а поиск по базе диссертаций ВАК позволил констатировать наличие лишь единичных работ, посвященных методике преподавания данных предметов. Это диссертации Е. А. Тербушевой «Методика обучения студентов с профильной вузовской подготовкой в области математики интеллектуальному анализу данных» [2], А. А. Салаховой «Методика обучения основам искусственного интеллекта и анализа данных в курсе информатики на уровне среднего общего образования» [3] и П. А. Меренковой «Вариативное обучение системам искусственного интеллекта в рамках учебного предмета “Информатика” основной школы» [4]. С учетом того что лишь одна из рассмотренных диссертаций охватывает уровень высшего образования, можно констатировать недостаточный уровень развития научной дискуссии в области методики преподавания дисциплин, связанных с анализом данных и искусственным интеллектом.

Впрочем, данные проблемы характерны и для мировой педагогической науки. Юрий Демченко с коллегами из университета Амстердама отмечает, что «в настоящее время не существует ни общепризнанных учебных программ профессионального образования в области науки о данных, ни общих программ обучения технологиям больших данных. Кроме того, не существует единого подхода к эффективному построению учебных программ по науке о данных профессионального уровня.



Университеты как в Европе, так и в США (и за их пределами) не предлагают достаточных возможностей для подготовки большого количества специалистов нового типа» [5, р. 610].

Усугубляется это в том числе и терминологическими несоответствиями: наличие многочисленных определений понятий «большие данные», «анализ данных», «искусственный интеллект», «Data Science» затрудняет методическую работу из-за размытости объекта исследования. Для устранения этого мы в дальнейшем будем пользоваться следующими определениями<sup>1</sup>:

– *искусственный интеллект* есть способность компьютера обучаться, принимать решения и выполнять действия, свойственные человеческому интеллекту;

– *машинное обучение* есть класс методов искусственного интеллекта, характерной чертой которых является не прямое решение задачи, а обучение в процессе применения решений множества сходных задач;

– *глубокое обучение* есть создание многослойных нейронных сетей в областях, где требуется более продвинутый или быстрый анализ и традиционное машинное обучение не справляется;

– *большие данные* – это область работы с большим объемом часто неструктурированных данных;

– *наука об анализе данных* – наука о процессе наделения смыслом массивов данных, методах визуализации, принятии решений на основе этих данных.

В такой трактовке цель данной работы заключается в разработке методики составления заданий для практических занятий по анализу данных для студентов высшего образования, обучающихся по профилю «Анализ данных и машинное обучение» в рамках направления подготовки 09.03.01 «Информатика и вычислительная техника».

### Материалы и методы исследования

Составление обоснованных и эффективных заданий для любой предметной области требует предварительного содержательного анализа ее компонент. В работе [6], например, отмечено, что выпускник в сфере бизнес-аналитики должен обладать:

– знаниями в области математики и статистики (учащиеся должны знать набор инструментов для проведения сводного, классификационного или прогнозного анализа (не)структурированных данных, уметь строить базовые модели для анализа и т. д.);

– навыками в области программирования (учащийся должен ознакомиться с современными языками программирования с открытым исходным кодом, изучить инструменты высокого уровня для визуализации данных и т. д.);

– существенным опытом в предметной области (учащиеся должны применять аналитический подход к решению бизнес-задач, специфичных для конкретной предметной области; понимать, как интерпретировать результаты анализа и передавать их неспециалисту) [6, р. 373].

<sup>1</sup> Представлены Натальей Носенко из Сбера на Летней цифровой школе Сбера – 2023.



Данная трактовка иллюстрирует междисциплинарную природу анализа данных как предметной области, что было подтверждено и рядом других исследований [7]. Однако, по мнению их авторов, вопрос о компонентах области анализа данных как специфической предметной области с точки зрения педагогики остается дискуссионным.

В исследовании [8] отмечается важность и необходимость коммуникации при решении задач анализа данных в организациях, предложено выделить в проектной команде отдельную соответствующую специальность. На необходимость развития у аналитиков коммуникационных навыков обращает внимание и профессиональный стандарт 06.042 «Специалист по большим данным» [9]. Его первая трудовая функция на уровне бакалавриата требует наличия умений «проводить презентации при консультировании заказчика, согласовании и утверждении требований к результатам аналитических работ с использованием технологий больших данных» и «проводить переговоры с целью выявления требований заказчика к результатам анализа, формировать и согласовывать требования к результатам аналитических работ с использованием технологий больших данных». Вторая трудовая функция требует проведения действий по «распределению ролей и состава аналитических работ между участниками группы для анализа больших данных».

Исходя из этого, мы считаем, что при рассмотрении анализа данных как объекта педагогики целесообразно учитывать наличие в нем трех основных составляющих: математической, программистской и коммуникационной. Именно сочетанием столь разнородных составляющих объясняется и сложность подготовки студентов в данном направлении. Для построения эффективной системы обучения необходимо преодолеть весь комплекс проблем, связанных с преподаванием математики [10] и программирования [11], органично интегрировать задания, формирующие коммуникационные компетенции, и сохранить их практико-ориентированную направленность. При этом, как отмечается в [6], «аналитическая индустрия имеет лидерство в подготовке аналитиков, большинство из которых проходят внутреннее обучение в конкретной организации... Однако этот подход вряд ли позволит подготовить аналитиков с разнообразными навыками. Это связано с тем, что обучение в отдельной организации слишком приспособлено к конкретным ее задачам» [6, р. 372], поэтому большой уровень направленности на решение конкретных кейсов может привести к формированию слишком узкоспециализированных работников.

При этом вполне логичной является разработка заданий с учетом тех навыков, которые требуются работодателями, и задач, предлагаемых ими на собеседованиях. Приведем примеры таких задач:

В файле `revo_ds_test_task.csv` собраны данные по повторным займам текущих клиентов компании. По имеющемуся набору данных необходимо построить модель, которая будет прогнозировать значение целевой переменной `'bad_flag'`. Подготовить небольшую презентацию (1–2 слайда), в которой аргументируется выбор модели и показан предполагаемый уровень дефолтности при различных уровнях одобрения. Расчеты желательно предоставить в виде `python`-скрипта / `ipython` `notebook` [12].



Таблица (task2.txt) содержит 11 столбцов чисел. Первые 10 столбцов – входные переменные ( $x_1, \dots, x_{10}$ ), 11-й столбец – выходная прогнозируемая переменная  $y$ . Каждая строка в файле – это один обучающий пример для построения статистической модели для зависимости  $y = y(x_1, x_2, \dots, x_{10})$ . Конкретный вид связи между выходной и входными переменными не известен. Требуется провести разведочный анализ данных, выбрать критерий для точности модели и указать степень важности (информативности) каждой из 10 входных переменных с точки зрения точности модели. Что еще можно предложить, чтобы улучшить получившийся результат? [13].

В представленных задачах отчетливо фиксируется присутствие трех ранее выделенных компонент: математической, программистской и коммуникационной. Соответственно, при возникновении вопроса о построении образовательных задач и их систем в области анализа данных он влечет за собой вопрос о поиске подходящей таксономии.

Самой часто применяемой в педагогической практике в области компьютерных наук [14–17] является классическая таксономия задач Блума [18]. Как отмечено в [19], в 46 % публикаций, посвященных методике преподавания программирования, используется именно она. Однако процесс применения ее на практике оказался сложным даже для опытных преподавателей [20] в том числе из-за сложности отнесения задач к конкретной ступени. Как отмечается в [21], разные учащиеся могут решать одну задачу разными способами рассуждения, относящимися к разным уровням таксономии.

Модифицированная Андерсоном [22] таксономия Блума значительно чаще встречается как основа научных работ западных педагогов, и критики ее применения в программировании отмечают, например, неопределенность понятий «применение процесса» / «создание процесса» применительно к контексту программирования [23], неполный и недостаточный уровень таксономий [24], отсутствие вычислительных примеров, иллюстрирующих уровни и подуровни таксономии, и вообще слабую ее приспособленность к концепции программирования [20].

Таксономия Марцано [25] предусматривает наличие трех систем. В рамках когнитивной системы выделяются четыре иерархических уровня: обретение – понимание – анализ – применение знания. Кроме когнитивной системы, выделяется «Я-система», которая описывает отношение человека к мышлению, а также «система метапознания», описывающая отношение человека к непосредственно происходящему процессу обучения.

Таксономия Толлингеровой, представленная в [26], делит все учебные задачи на 5 категорий: предполагающие воспроизведение знаний, предполагающие простые мыслительные операции, предполагающие сложные мыслительные операции, предполагающие обобщение знаний и сочинение, предполагающие продуктивное мышление.

В настоящее время появляется большое количество разных таксономий, основанных на смешении таксономий разного типа – эмоциональных, когнитивных и т.д., примеры которых представлены в [27]; при этом все они сложноприменимы к построению системы задач анализа данных из-за специфики данной области.



Кроме того, все они обладают недостатком, который можно обозначить как «линейность иерархии». Как отмечается в [28], «ни одна из линейных таксономий не отвечает тем потребностям, для которых она была разработана», потому что «обучение чаще всего носит нелинейный, рекурсивный и эмерджентный характер» [28, р. 21]. Соответственно, для междисциплинарной и многокомпонентной деятельности, такой как анализ данных, разложение ее в линейную иерархию не может привести к построению эффективной и понятной таксономии.

Неисследованным является вопрос о влиянии больших языковых моделей на таксономию во всей сфере высшего образования в целом. Широкое использование ИИ-ассистентов для написания кода в отрасли программирования, например, делает задачи первого типа (на воспроизводство) бессмысленными с точки зрения студентов (что отрицательно сказывается на мотивации) и ставит вопрос об их необходимости в таксономии и в обучении в принципе. При этом в области математики такого вопроса не возникает, поскольку математические знания больших языковых моделей находятся на значительно более низком уровне.

Учитывая междисциплинарность и многокомпонентность анализа данных как деятельности, мы предлагаем применить горизонтальный подход к построению таксономии. Поддерживая тезис о том, что «учебную задачу можно считать решенной только в том случае, если произошли заранее заданные изменения у того, кто решает задачу» [26, с. 100], определим учебную задачу как создаваемое преподавателем задание, вызывающее у студента при корректном выполнении заранее заданные изменения. При таком подходе вертикальная часть таксономии будет соответствовать сложности задач.

Отмеченное выше наличие трех компонент в области анализа данных (математическая, программистская, коммуникационная) может быть наложено на модифицированную С. Б. Переслегиным [29] схему мыследеятельности. Она подразумевает наличие трех основных (мышление, коммуникация и деятельность) и трех вторичных (понимание, рефлексия и смещение / сотворение) процессов. Таким образом, три основных процесса сочетаются с тремя основными компонентами таксономии: математическая компонента — мышление, программистская — деятельность (в данном случае программы выступают инструментом деятельности, анализ можно проводить и путем простых расчетов, как это делалось до появления ЭВМ), коммуникационная — коммуникация. Это позволяет конструировать задачи основных классов и смешивать их между собой.

Сами образовательные задачи разрабатывались для курса «Компьютерный анализ данных» по направлению подготовки 38.04.05 «Бизнес-информатика» (программа «Анализ больших данных в экономике»). Дисциплина рассчитана на 72 часа работы, из которых 26 — аудиторных (10 часов — лекционные занятия, 16 — практические), все практические занятия выполняются с использованием языка R. Опишем разработанную систему задач по теме «Построение и проверка линейной регрессии».



## Результаты

Применительно к теме «Построение и проверка линейной регрессии» была сформулирована таблица соответствия процессов, целей задачи и примерного их содержания.

### Возможные задачи по теме «Построение и проверка линейной регрессии»

Процесс	Цель задачи	Описание задачи
Понимание	Проанализировать	Дан код, реализующий регрессию – нужно понять, какая модель строится, по каким переменным, какие результаты
Рефлексия	Оценить	Дано решение задачи с выводами – нужно проверить правильность и эффективность кода и выводов
Смещение	Сотворить	Нужно найти, что и как в наибольшей степени влияет на зависимую переменную
Мышление	Придумать	Дана задача в языке пользователей результатов модели – необходимо составить план решения задачи
Деятельность	Написать код	Постройте уравнение регрессии с помощью такой-то функции и выведите результаты
Коммуникация	Описать	Дан результат выполнения кода – надо сделать по нему выводы
Мышление с оттенком деятельности	Применить алгоритм	Необходимо на основе поставленной задачи определить конкретный алгоритм регрессии, который будет применен, пакеты и функции программы
Деятельность с оттенком мышления	Обучить модель	Построить саму модель регрессии
Деятельность с оттенком коммуникации	Определить и собрать данные	Собрать, очистить необходимые для обучения данные
Коммуникация с оттенком деятельности	Предложить решение	Дана задача в языке пользователей результатов модели – необходимо составить план решения задачи
Коммуникация с оттенком мышления	Объяснить	Даны результаты выводов по модели. Что это значит в контексте прикладной задачи?
Мышление с оттенком коммуникации	Обсуждение гипотез	Объяснить свой способ решения поставленной задачи

Комплект заданий в практике не состоит из всех 12 типов заданий. Поскольку это практическое задание – первое в теме, была выбрана следующая структура:



**Задание 1, процесс — понимание, цель задачи — проанализировать.**

Вам дан код, реализующий регрессию

```
library(tidyverse)
```

```
library(AER)
```

```
data("CASchools")
```

```
glimpse(CASchools)
```

```
model_1 <- lm(income~read, data=CASchools)
```

```
summary(model_1)
```

По нему вам необходимо определить и описать, по каким данным строится регрессия, что выступает в роли зависимых и независимых переменных.

**Задание 2, процесс — понимание, цель задачи — проанализировать.**

Вам даны результаты построения модели регрессии (рис.). Определите, по каким данным строилась регрессия, что фигурировало в качестве зависимой и независимой переменных. Сделайте максимально возможное количество выводов о значимости регрессии по представленным данным, если это возможно, сделайте содержательные выводы по уравнению регрессии.

```
Call:
lm(formula = testscore ~ average, data = ProgramEffectiveness)

Residuals:
    Min       1Q   Median       3Q      Max
-9.2996 -1.8472  0.1343  2.8248  5.9916

Coefficients:
            Estimate Std. Error t value Pr(>|t|)
(Intercept)   11.853     4.434   2.673  0.0120 *
average         3.235     1.407   2.299  0.0287 *
---
Signif. codes:  0 '***' 0.001 '**' 0.01 '*' 0.05 '.' 0.1 ' ' 1

Residual standard error: 3.657 on 30 degrees of freedom
Multiple R-squared:  0.1498,    Adjusted R-squared:  0.1214
F-statistic: 5.284 on 1 and 30 DF,  p-value: 0.02866
```

Рис. Результаты построения модели регрессии как условие для задания 2

**Задание 3, процесс — деятельность и понимание, цель задачи — написать код и проанализировать.**

Вам дан датафрейм (<https://cloud.mail.ru/public/unrw/m6jaxidnv>) и шпаргалка по нему (<https://cloud.mail.ru/public/hNyN/qC3K4oabJ>).

Постройте с помощью функции `lm()` уравнение линейной регрессии и сделайте по нему соответствующие выводы, если зависимая переменная — общее количество произведенного зерна, независимая — средняя влажность воздуха.

**Задание 4, процесс — рефлексия, цель задачи — оценить.**

Вам дан датафрейм (<https://cloud.mail.ru/public/unrw/m6jaxidnv>) и шпаргалка по нему (<https://cloud.mail.ru/public/hNyN/qC3K4oabJ>).



Также вам дан код, строящий уравнение регрессии и выводы по нему. Исполните данный код, сделайте вывод о том, насколько полно и правильно сделаны выводы по результатам регрессии.

```
df <- Dataframe5
model <- lm(Cost ~ Machine_Time, data = df)
summary(model)
# Вывод: Коэффициент детерминации = 0.6193, значит, модель объясняет 6.193 % дисперсии данных, модель # не очень точна.
# Прибыль увеличивается на 1.670e-03 млн руб
# Значение переменной p-value = 2e-16 < 0.05, значит, коэффициент наклона статистически значим
# Между прибылью и общей площадью посевов существует зависимость
```

131

### *Задание 5, процесс — смещение, цель задачи — сотворить.*

Загрузите из пакета AER данные датафрейма Equipment. Постройте по этой базе данных статистически значимое уравнение парное линейное регрессии, используя в качестве зависимой переменной показатель valueadded.

## Обсуждение

Представленная система задач, как и общий подход, была апробирована при реализации курса «Компьютерный анализ данных». Однако при ее комплектовании возник ряд вопросов, основной из которых — как «собирать» задачи в комплекты? Можно предложить несколько способов:

- линейно — в порядке возрастания сложности по одному из процессов;

- «лесенкой» — в порядке возрастания сложности по процессу и его модификациям (например, задача на мышление — мышление с оттенком коммуникации — мышление с оттенком деятельности — и снова на мышление);

- концентрически — обходятся все возможные задачи (вспомогательный вопрос — какой тип задач должен быть первым) на определенном уровне сложности, потом он повышается.

Второй вопрос — это вопрос об уровнях сложности. Например, простую задачу на тему парной линейной регрессии можно усложнить следующими способами:

- использовать более объемный датафрейм, или датафрейм с шумовыми данными (добавляя этап очистки), или несколько датафреймов, которые необходимо соединить в один;

- использовать разные алгоритмы оценки параметров регрессии, разные схемы обучения (например, с кросс-валидацией);

- усложнять саму модель — включать возможность влияния факторов на коэффициенты линейной модели и т. д.

Очевидно, что в рамках одной темы и одного занятия охватить все возможные типы задач разной сложности нельзя, а это ставит вопрос о принципах построения блоков задач для нескольких занятий по одной теме.



Третий вопрос — это вопрос об экспериментах и анализе. Теоретическими рассуждениями возможно определить только основные принципы построения систем заданий по анализу данных. Вопрос же об эффективности разных систем заданий (и разных таксономий) может быть решен только экспериментальным путем.

### Заключение

Представленное исследование, посвященное вопросам таксономий образовательных задач в области анализа данных для студентов высшего образования, позволило, с одной стороны, сформулировать авторский подход к построению конкретных задач и их систем, а с другой — обозначить большой круг вопросов, требующих дальнейшей проработки и исследований. Вне всяких сомнений, педагогика анализа данных в ближайшие годы станет актуальной темой исследований.

### Список литературы

1. *Дорожная карта развития «сквозной» цифровой технологии «Нейротехнологии и искусственный интеллект»* / Министерство цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации. URL: <https://digital.gov.ru/ru/documents/6658/> (дата обращения: 15.06.2024).
2. *Тербушева Е. А.* Методика обучения студентов с профильной вузовской подготовкой в области математики интеллектуальному анализу данных : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2022.
3. *Салахова А. А.* Методика обучения основам искусственного интеллекта и анализа данных в курсе информатики на уровне среднего общего образования : дис. ... канд. пед. наук. М., 2022.
4. *Меренкова П. А.* Вариативное обучение системам искусственного интеллекта в рамках учебного предмета «Информатика» основной школы : дис. ... канд. пед. наук. М., 2023.
5. *Demchenko Y., Belloum A. S. Z., Los W., Wiktorski T. et al.* EDISON Data Science Framework: A Foundation for Building Data Science Profession For Research and Industry // 2016 IEEE international conference on cloud computing technology and science (CloudCom). Luxembourg, 2016. P. 620–626.
6. *Asamoah D. A., Doran D., Schiller S.* Interdisciplinarity in data science pedagogy: a foundational design // Journal of Computer Information Systems. 2020. Vol. 60, №4. P. 370–377.
7. *Ding Y., Park H., Lai Sh. et al.* Cross courses pedagogy development in data analytics // Proceedings of the 2021 ACM Southeast Conference. N. Y., 2021. P. 240–242.
8. *Aikat J., Carsey Th.M., Fecho K. et al.* Scientific training in the era of big data: a new pedagogy for graduate education // Big data. 2017. Vol. 5, №1. P. 12–18.
9. *Об утверждении профессионального стандарта «Специалист по большим данным»* : приказ Минтруда России от 06.07.2020 г. №405н (зарегистрирован в Минюсте России 05.08.2020 г. №59174). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
10. *Бортник Л. И., Кайгородов Е. В., Раенко Е. А.* О некоторых проблемах преподавания математики в высшей школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. №4 (132). С. 19–24.



11. Пирогов В. Ю. Обучение программированию в высшей школе – проблемы и решения // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, №6. С. 33.
12. Тестовое задание // github.com. URL: [https://github.com/slgero/testovoe/blob/master/Revo:Mokka/data/revo\\_ds\\_test\\_task.csv](https://github.com/slgero/testovoe/blob/master/Revo:Mokka/data/revo_ds_test_task.csv) (дата обращения: 23.06.2024).
13. Тестовое задание // github.com. URL: <https://github.com/kolya95/AccentureDSTestCase/blob/1c02aaf377d3c6ea73b4d5c8a2af97db11d20e9e/task2.txt> (дата обращения: 23.06.2024).
14. Бабикова Н.Н. Проектирование результатов обучения с использованием модифицированной таксономии Блума // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. №46. С. 77–84.
15. Клушина Е.А. Активизация познавательной деятельности магистрантов в контексте таксономии Б. Блума // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2016. №3. С. 156–160.
16. Бактыбаев Ж. Ш. Использование технологии таксономии Блума в учебном процессе вуза // Ярославский педагогический вестник. 2017. №1. С. 150–153.
17. Мусаева Н.Н., Авлиякулов Н.Х. Таксономия учебных целей для современного учебного процесса системы среднего специального и высшего профессионального образования // Проблемы современного образования. 2017. №3. С. 76–81.
18. Blyth W. A. L., Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of educational objectives. Handbook 1: Cognitive domain, taxonomy of educational objectives. Handbook 2: Affective domain. Rev. by W. A. L. Blyth // British Journal of Educational Studies. 1966. Vol. 14, №3. P. 119.
19. Masapanta-Carrión S., Velázquez-Iturbide J. Á. A systematic review of the use of bloom's taxonomy in computer science education // Proceedings of the 49<sup>th</sup> ACM technical symposium on Computer Science Education. N. Y., 2018. P. 441–446.
20. Whalley J., Lister R., Thompson E. et al. An Australasian study of reading and comprehension skills in novice programmers, using the Bloom and SOLO taxonomies // Proceedings of the 8<sup>th</sup> Australasian Conference on Computing Education. 2006. Vol. 52. P. 243–252.
21. Gluga R., Kay J., Lister R. et al. Over-confidence and confusion in using bloom for programming fundamentals assessment // Proceedings of the 43<sup>rd</sup> ACM technical symposium on Computer Science Education. N. Y., 2012. P. 147–152.
22. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc., 2001.
23. Thompson E., Luxton-Reilly A., Whalley J. L. et al. Bloom's taxonomy for CS assessment // Proceedings of the 10<sup>th</sup> conference on Australasian Computing Education. 2008. Vol. 78. P. 155–161.
24. Meerbaum-Salant O., Armoni M., Ben-Ari M. Learning computer science concepts with scratch // Proceedings of the Sixth international workshop on Computing education research. 2010. P. 69–76.
25. Marzano R. J., Kendall J. S. (eds.). The new taxonomy of educational objectives. Corwin Press, 2006.
26. Фалина И.Н., Луговской К.И. Построение системы учебных задач с использованием таксономии Толлингеровой // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2015. №3. С. 97–107.
27. Clarkson P., Bishop A., Seah W. T. Mathematics education and student values: The cultivation of mathematical wellbeing // International research handbook on values education and student wellbeing. 2010. P. 111–135.



28. Irvine J. Taxonomies in education: Overview, comparison, and future directions // Journal of Education and Development. 2021. Vol. 5, №2. P. 1 – 26.

29. Переслегин С., Переслегина Е., Желтов А., Луковникова Н. Сумма стратегий. М., 2021.

#### Об авторе

Артем Дмитриевич Черемухин – канд. экон. наук, доц., Нижегородский государственный инженерно-экономический университет, Россия.

E-mail: [ngieu.cheremuhin@yandex.ru](mailto:ngieu.cheremuhin@yandex.ru)

134

*A. D. Cheremuhin*

### ON THE ISSUE OF CONSTRUCTING A TAXONOMY OF TASKS IN TEACHING DATA ANALYSIS

Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics,

Nizhny Novgorod, Russia

Received 18 June 2024

Accepted 27 October 2024

doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-11

**To cite this article:** Cheremuhin A. D., 2025. On the issue of constructing a taxonomy of tasks in teaching data analysis, *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, №1. P. 123 – 134. doi: 10.5922/vestnikpsy-2025-1-11.

*The widespread use of artificial intelligence technologies, data analysis, and their positioning as the foundation for the development of the future economy significantly increases the demand for certain specialists. In this context, it is essential to focus on the methodology for teaching data analysis in universities. The aim of this article is to develop the basis of a taxonomy for creating practical data analysis tasks and to test its applicability. The author examines the main taxonomies of educational tasks, arguing that their limited applicability to the field of data analysis is due to its multidisciplinary and multifaceted nature. A horizontal-vertical taxonomy of educational tasks is proposed, based on three core processes: thinking, communication, and activity. The complexity of tasks is suggested as the key criterion for the vertical part of the taxonomy. Using the topic of "linear regression" as an example, typical tasks corresponding to primary and secondary processes, as well as their intersections, are presented. Specific assignments for Master's students in the "Business Informatics" program within the course "Computer Data Analysis" using the R language are developed and demonstrated. The need for further research in this area is justified, and a number of questions for future work are posed.*

**Keywords:** taxonomy, learning task, data analysis, practical lesson

#### The author

Dr Artem D. Cheremuhin, Associate Professor, Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics, Russia.

E-mail: [ngieu.cheremuhin@yandex.ru](mailto:ngieu.cheremuhin@yandex.ru)

## ТРЕБОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ СТАТЕЙ В ВЕСТНИКЕ БФУ им. И. КАНТА

Серия: Филология, педагогика, психология



### Правила публикации статей в журнале

1. Представляемая для публикации статья должна быть актуальной, обладать новизной, содержать постановку задач (проблем), описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы, а также соответствовать правилам оформления.

2. Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не публиковавшимся ранее в других изданиях. При отправке рукописи в редакцию журнала автор автоматически принимает на себя обязательство не публиковать ее ни полностью, ни частично без согласия редакции.

3. Рекомендованный объем статьи — не менее 20 тыс. знаков с пробелами.

4. Все присланные в редакцию работы проходят двойное «слепое» рецензирование, а также проверку системой «Антиплагиат», по результатам которых принимается решение о возможности включения статьи в журнал. Рецензентами выступают как члены редакционной коллегии журнала, так и внешние эксперты.

5. Статьи на рассмотрение принимаются в режиме онлайн. Для этого авторам нужно зарегистрироваться на портале Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта <https://journals.kantiana.ru/submit/> и следовать подсказкам в разделе «Подать статью онлайн».

6. Решение о публикации (или отклонении) статьи принимается редакционной коллегией журнала после ее рецензирования и обсуждения.

7. Автор имеет право публиковаться в одном выпуске журнала один раз; второй раз — в соавторстве (в исключительном случае и только по решению редакционной коллегии).

8. Плата за публикацию рукописей не взимается.

### Комплектность и форма представления авторских материалов

1. Статья должна содержать следующие элементы:

а) индекс УДК — должен достаточно подробно отражать тематику статьи (основные правила индексирования по УДК см.: <http://www.naukapro.ru/metod.htm>);

б) название статьи строчными буквами на русском и английском языках (до 12 слов);

в) аннотацию на русском и английском языках (150 – 250 слов, *то есть 500 печатных знаков*). Располагается перед ключевыми словами после заглавия;

г) ключевые слова на русском и английском языках (4 – 8 слов). Располагаются перед текстом после аннотации;

д) список литературы, оформленный в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008. Должен включать от 15 до 30 источников, не менее 50% которых должны представлять современные (не старше 10 лет) публикации в изданиях, рецензируемых ВАК, и (или) в международных изданиях. Оптимальный уровень самоцитирования автора — не выше 10% от списка использованных источников;

е) сведения об авторах на русском и английском языках (ФИО полностью, ученые степени, звания, должность, место работы (организация, город, страна), e-mail, ORCID);

ж) сведения о языке текста, с которого переведен публикуемый материал.

2. Ссылки на литературу даются в тексте статьи только в квадратных скобках с указанием номера источника из списка литературы, приведенного в конце статьи: первая цифра — номер источника, вторая — номер страницы (например: [12, с. 4]).

3. Рукописи, не отвечающие требованиям, изложенным в пунктах 1–2, в печать не принимаются, не редактируются и не рецензируются.

## Общие правила оформления текста

Авторские материалы должны быть подготовлены *в электронной форме* в формате листа А4 (210 × 297 мм).

Все текстовые авторские материалы принимаются исключительно в формате *doc* и *docx* (Microsoft Office).

Подробная *информация о правилах оформления текста*, в том числе *таблиц, рисунков, ссылок и списка литературы*, размещена на сайте Единой редакции научных журналов БФУ им. И. Канта: <https://journals.kantiana.ru/vestnik/psychology/rules/>

## Порядок рецензирования рукописей статей

1. Редакционная коллегия журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию материалов, соответствующих тематике серии, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензии хранятся в издательстве и в редакции издания в течение 5 лет.

2. Ответственный редактор журнала определяет соответствие статьи профилю журнала, требованиям к оформлению и направляет ее на рецензирование специалисту, доктору или кандидату наук, имеющему наиболее близкую к теме статьи научную специализацию.

3. Сроки рецензирования в каждом отдельном случае определяются ответственным редактором с учетом создания условий для максимально оперативной публикации статьи.

4. В рецензии освещаются следующие вопросы:

- а) степень интереса тематики для читателей журнала;
- б) степень оригинальности статьи;
- в) точность и адекватность представленной информации;
- г) знание существующего состояния дел по данной проблематике;
- д) стиль и манера изложения;
- е) логичность построения статьи.

5. Рецензирование проводится конфиденциально. Автор рецензируемой статьи может ознакомиться с текстом рецензии. Нарушение конфиденциальности допускается только в случае заявления рецензента о недостоверности или фальсификации материалов, изложенных в статье.

6. Если в рецензии содержатся рекомендации по исправлению и доработке статьи, ответственный редактор направляет автору текст рецензии с предложением учесть их при подготовке нового варианта статьи или аргументированно (частично или полностью) их опровергнуть. Доработанная (переработанная) автором статья повторно направляется на рецензирование.

7. Статья, не рекомендованная рецензентом к публикации, к повторному рассмотрению не принимается. Текст отрицательной рецензии направляется автору по электронной почте.

8. Наличие положительной рецензии не является достаточным основанием для публикации статьи. Окончательное решение о целесообразности публикации принимается редколлегией журнала.

9. После принятия редколлегией журнала решения о допуске статьи к публикации ответственный редактор информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

10. Текст рецензии направляется автору по электронной почте.

11. Редакция журнала «Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика и психология» направляет авторам представленных материалов копии рецензий или мотивированный отказ, а также обязуется направлять копии рецензий в Министерство образования и науки Российской Федерации при поступлении в редакцию издания соответствующего запроса.

*Научное издание*

ВЕСТНИК  
БАЛТИЙСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА  
им. И. КАНТА

Серия

Филология, педагогика, психология

2025

№ 1

Редактор *Д. А. Малеваная*  
Компьютерная верстка *Е. В. Денисенко*

Подписано в печать 04.02.2025 г.  
Формат 70 × 108 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Усл. печ. л. 12,0  
Тираж 45 экз. Цена свободная. Заказ 21

Издательство Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта  
236041, Россия, Калининград, ул. А. Невского, 14